

Emyly Kathyury Kataoka

**O IDEÁRIO DEMOCRÁTICO E POPULAR NA EDUCAÇÃO:  
UM INVENTÁRIO CRÍTICO**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Linha de Pesquisa Trabalho e Educação, para a obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dr.<sup>a</sup> Luciana Pedrosa Marcassa

Florianópolis  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Kataoka, Emyly Kathyury

O Ideário Democrático e Popular na Educação : Um  
Inventário Crítico / Emyly Kathyury Kataoka ;  
orientador, Luciana Pedrosa Marcassa, 2018.  
537 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa  
de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação. 3. Ideário Democrático e  
Popular. 4. Democratização da Educação. I. Marcassa,  
Luciana Pedrosa. II. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.  
Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**“O IDEÁRIO DEMOCRÁTICO E POPULAR NA EDUCAÇÃO: UM INVENTÁRIO CRÍTICO”**

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

**APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 26/06/2018**

Dr<sup>a</sup> Luciana Pedrosa Marcassa (PPGE/CED/UFSC - Orientadora)

Dr<sup>a</sup> Ástrid Baecker Avila (EED/CED/UFSC - Examinadora)

Dr<sup>a</sup> Célia Regina Vendramini (PPGE/CED/UFSC - Examinadora)

Dr Édson Marcelo Húngaro (PPGEF/UNB - Examinador)

Dr Victor Neves de Souza (UFES - Examinador)

Dr<sup>a</sup> Eneida Oto Shiroma (PPGE/UFSC Suplente)

Dr Ricardo Scopel Velho (IF Catarinense/Rio do Sul – Suplente)

**EMLY KATHYURY KATAOKA  
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA - JUNHO/2018**

*Prof. Edson Antonio Pa...*  
*Coordenador do PPGE/CED/UFSC*  
*Portaria nº 1934*



*Dedico este trabalho a todas as  
trabalhadoras e todos os  
trabalhadores que um dia,  
organizadamente,  
“perderão a paciência”.*



## AGRADECIMENTOS

Esta versão final da tese traz os resultados da pesquisa empreendida, porém, não é capaz de expressar o longo e árduo caminho do processo da escrita, muito menos de evidenciar que embora apareça como um resultado individual, foi fruto de uma construção coletiva por contar com diferentes contribuições. Assim, gostaria de agradecer à todas e todos aqueles que colaboraram indiretamente com sua escrita, e também deixar o registro do agradecimento àqueles que foram diretamente responsáveis por este trabalho ter chegado ao seu fim.

À minha querida orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Marcassa, que carinhosamente me recebeu como sua orientanda, fazendo jus ao título de orientadora não apenas academicamente, mas por saber dar o suporte emocional necessário no momento em que eu estava bastante vulnerável. Me acolheu, encorajou, me fez estudar Gramsci de fato (fazendo com que eu superasse alguns receios pessoais), conseguiu resgatar aquilo que me movia para o trabalho acadêmico, fez críticas imprescindíveis para que eu pudesse seguir meu caminho e realizar a autocrítica – ainda em processo de avaliação e revisão.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Astrid Avila, querida orientadora do mestrado e companheira de luta! Esta, foi fundamental para meu crescimento acadêmico, pois tem me acompanhado desde a “defesa” da monografia. Com ela, aprendi a reconhecer as enormes contribuições de Lukács e o desafio que é estudá-lo. Sempre rigorosa e extremamente dedicada, com um coração enorme para entender todas as adversidades que enfrentamos no momento da escrita acadêmica, os problemas pessoais e nossos enfrentamentos na luta de classes. Por todo seu apoio nos diferentes momentos da minha vida acadêmica e pessoal.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Célia Vendramini, professora de nossa turma de doutorado da Linha Trabalho e Educação (TE) 2014, por todo o aprendizado durante a disciplina. Pela seriedade com que tratou meu processo na linha TE e pelas enormes contribuições trazidas à minha pesquisa, especialmente por ter me indicado qual era de fato o objeto de estudo que eu perseguia.

Ao Prof. Dr. Édson Marcelo Húngaro pelas enormes contribuições na banca, com críticas extremamente pertinentes que certamente me fizeram aprofundar e refletir sobre as lacunas e falhas da pesquisa. Em especial, agradeço pelo parecer da qualificação e seus elogios, estes foram fundamentais para que eu ganhasse força e coragem para seguir até fim, no momento em que eu ainda estava fragilizada, palavras extremamente importantes para o processo que vivenciei.

Ao Prof. Dr. Victor Neves, a quem tive a feliz oportunidade de conhecer no 13 de maio e de dialogar, ainda que brevemente, sobre os problemas teóricos da esquerda, as relações entre academia e militância. Pelo belo trabalho realizado em sua tese de doutorado que serviu de inspiração e referência. A todos os comentários, indicações de referências, reflexões substanciais no meu acúmulo teórico e na escrita da versão final do texto.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eneida Shiroma, por todo o aprendizado durante a disciplina cursada, pela seriedade com que tratou meu processo na linha TE e pelas enormes contribuições trazidas à minha pesquisa.

Ao Prof. Dr. Lucídio Bianchetti, pela seriedade com que tratou meu processo na linha TE, pela dedicação ao ler meu primeiro trabalho e pelas enormes contribuições trazidas à minha pesquisa.

Ao Prof. Dr. Ricardo Velho, ou apenas ao velho companheiro Ricardo, que me apoiou e incentivou desde antes do processo de seleção. Este companheiro de lutas foi imprescindível nessa caminhada, soube trazer importantes reflexões e seu apoio no momento em que eu pensei profundamente em desistir. Companheiro das lutas e amigo pessoal, a quem tenho enorme carinho e respeito.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosalba Garcia, por todo o aprendizado durante a disciplina cursada, pela sobriedade e responsabilidade com que tratou meu processo na linha TE, por ter me mostrado os caminhos possíveis de prosseguir, a quem serei eternamente grata.

Agradeço a todos os professores da linha TE por toda a dedicação e respeito com que trataram os problemas enfrentados no desenvolvimento desta pesquisa e pela solução encontrada.

Aos companheiros da turma de doutorado TE 2014, pelos diferentes debates travados. Em especial, aos companheiros que tiveram grande importância ao longo da jornada: Dalton, Ecléa Vanessa, Carlos, Kamile e Joana. À Vanessa (Ecléa) pelo apartamento, angústias e sentimentos compartilhados ao longo dessa caminhada, que todo o nosso sofrimento seja transformado em força para seguir lutando na vida e contra o Capital e seu Estado.

Aos companheiros da *Alternativa Sindical e Socialista (ASS)* e da *Intersindical – Instrumento de Luta e Organização da Classe*, por toda a dedicação nas lutas contra o capital, por se manterem firmes nesse cenário de graves ataques ao conjunto da classe trabalhadora. Em especial, aos companheiros Alex, Henrique Capeta, Mel Rodrigues e Rogério pelas reflexões e apontamentos naquele que foi o momento mais difícil durante a escrita da tese; e aos companheiros da ASS em Sampa por todo o apoio.



Aos companheiros do 13 de maio, pela enorme importância em minha formação pessoal e sua contribuição na formação teórica de diferentes trabalhadores ao longo destes mais de 30 anos. Em especial ao companheiro Scapi, responsável por provocar “maiêticamente” em mim muitas dúvidas e “pirocações” que foram expressas ao longo desta tese, e por ser alguém unitário e coerente em suas críticas e contribuições.

À minha família pelo apoio, carinho e suporte ao longo dessa jornada.

Ao meu companheiro de luta e de vida Ricardo (Xis), com quem compartilho o lar, boas lembranças e planos futuros. Responsável por todo o suporte e incentivo ao longo do processo. Sem ele seria impossível a realização deste trabalho, ele foi o principal responsável para que eu seguisse em diante e pudesse chegar até o fim – também se comprometendo a ficar ao meu lado e enfrentar todas as consequências caso eu tivesse desistido. É a pessoa que vem me ensinando os vários e profundos sentidos da palavra amor, como este pode se transformar ao longo dos anos, e que passados 12 anos ainda é possível ampliar este sentimento e tornar seu significado ainda mais forte.

A todas e todos meu sincero: *Muito Obrigado!!!*



O mundo espera suas exigências  
Precisa de seu descontentamento, suas sugestões  
O mundo olha para vocês com um resto de esperança.  
É tempo de não mais se contentarem  
Com essas gotas no oceano.

*Bertold Brecht*

Vejam vocês a escória nos cercou!  
Temos nossa decisão: nossos braços cruzados,  
suas máquinas paradas!  
Nenhum acordo com o patrão!  
[...]  
Eu tô cansado dessa vida de cachorro  
Passou da hora de uma revolução  
Independência é o que eu quero ou não trabalho  
Vamos gritar “Aqui não, senhor Patrão!

*Cia Antropofágica*  
*Vejam Vocês – Entre a Coroa e o Vampiro*



## RESUMO

Muitos estudos partem da análise da educação para disto derivar seu potencial impacto político mais geral. Ao contrário, entendemos que este movimento ocorre de maneira inversa, por isso, buscamos captar a relação entre o movimento geral da classe trabalhadora e as lutas na educação. O objetivo central desta tese foi *analisar e discutir as ideias e concepções de educação que derivaram da Estratégia Democrática e Popular (EDP)*, abordando *como a educação passou a ser pensada, formulada e proposta, expressando aspectos centrais da estratégia democrática e popular* então assumida como estratégia hegemônica nas lutas da classe trabalhadora. O estudo foi fundamentalmente bibliográfico, contando também com a análise histórica, conceitual e documental para desvendar o movimento do real, utilizando perspectiva teórica da tradição marxista, e delimitado o período de *gênese, desenvolvimento e auge da EDP* (final dos anos 1970 até 2002). Analisamos como se organizou uma parcela da classe trabalhadora, aqueles dispostos a defender a educação na sua relação com a mobilização geral da classe, e como sustentaram as mesmas tarefas concretas e horizontes políticos de médio prazo da EDP, refletindo sobre a difusão de tal estratégia no movimento educacional e a assimilação de parte deste ideário, abordando a luta do campo da educação pela *democratização da educação*, principal bandeira desta área a partir da década de 1980 até o início dos anos 2000. Por ter enfrentado a mesma conjuntura, os mesmos dilemas e conflitos, o campo educacional acabou expressando, de forma particular, a consciência prática da classe trabalhadora em seu conjunto, daí que tenha sido possível identificar um *ideário democrático e popular no campo educacional* e nossa pesquisa tratou de demonstrar sua presença, bem como as consequências para as lutas educacionais. Nos interessou evidenciar os limites da EDP e das lutas orientadas por esta estratégia, ao mostrar a causalidade histórica que produziu o fenômeno. Esperamos ter contribuído e municiado para a superação da EDP, considerada por nós como uma estratégia controversa e limitada, capturando as novidades do real, e armando a classe para os seus embates cotidianos e históricos.

**Palavras-chave:** Educação. Ideário Democrático e Popular. Democratização da Educação.



## ABSTRACT

Many studies come from the education analysis to, from this, derivate it's potential impact at the more general politics. Otherwise, we understand that these movement happens in an inverse way and because of that, we try to understand the relationship between the general movement of the working class and the educational struggles. The central objective of this thesis was to *analyse and discuss the ideas and concepts of education deviated from Democratic and Popular Strategy (DPS)*, covering *how the education come to be thought, formulated and proposed, expressing central aspects of the Democratic and Popular Strategy*, then assumed as the hegemonic one in the struggles of the working class in our country. The study was fundamentally bibliographical, also using historical, conceptual and documental analysis to unraveling the movement or the real, using the theoretical perspective of marxist tradition, and limiting the period of the genesis, development and the highest point of the DPS (from late 1970's to 2002). We have analysed how a share of the working class have organized itself, those in disposition to defend the education in its relationship with general movement of working class, and how the keep the same concrete tasks and half term political horizons from DPS, reflecting about the spreading of such strategy in the educational movement and the assimilation of part of this principle. Beginning from the gestation of such relationship, the struggle in the educational field for *democratization of education*, major claim of this area from the 1980's to the begging of 2000's. By have faced the same conjuncture, the same doubts and conflicts, the educational field ended up expressing, in a private way, the practical conscious of the whole working class. Then it was possible to identify a democratic and popular principle in the educational field and our research worked in show its presence, such as the consequences for the educational struggles. We were interested in keeping evident the limits of DPS and the fights guided for this strategy, by showing the historical causality that produced the phenomenon and so we wish to contribute and prepare ourselves to the overcoming of the DPS, that we consider as a controversial and limited strategy, taking the news of the real and arming the working class to its daylight and historical struggles.

**Keywords:** *Education. Democratic and Popular Principle. Democratisation of Education.*





## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação  
ABI – Associação Brasileira de Imprensa  
ABONG – Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais  
AELAC – Associação de Educadores da América Latina e do Caribe  
AI – Ato Institucional  
AIT – Associação Internacional dos Trabalhadores  
ALN – Ação Libertadora Nacional  
ANAMPOS – Articulação Nacional de Movimentos Populares e Sindicais  
ANDE – Associação Nacional de Educação  
ANDES-SN – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional  
ANDIFES – Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior  
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação<sup>3</sup>  
ANL – Aliança Nacional Libertadora  
ANPAE – Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação  
ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação  
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BM – Banco Mundial  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social  
CDP – Campo Democrático e Popular  
CEB's – Comunidades Eclesiais de Base  
CEDES – Centro de Estudos de Educação e Sociedade  
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina  
CGT – Confederação Geral dos Trabalhadores  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNI – Confederação Nacional da Indústria  
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação  
CONED – Congressos Nacionais de Educação  
CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino  
CPB – Confederação dos Professores do Brasil  
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras  
CUT – Central Única dos Trabalhadores

DNTE - CUT – Departamento Nacional dos Trabalhadores da Educação/CUT  
EDN – Estratégia Democrática e Nacional  
EDP – Estratégia Democrática e Popular  
FASUBRA – Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras  
FENOE – Federação Nacional dos Orientadores Educacionais  
FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo  
FLN – Frente de Libertação Nacional  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública  
IC – Internacional Comunista  
IED – Investimento Estrangeiro (ou externo) Direto  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens  
MDB – Movimento Democrático Brasileiro  
MEC – Ministério da Educação  
MLM – Movimento de Luta pela Moradia  
MMTR/RS – Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Rio Grande do Sul  
MNR – Movimento Nacionalista Revolucionário  
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
ONG – Organização Não Governamental  
PAG – Plano de Ação de Governo  
PBF – Programa Bolsa-Família  
PDP – Programa Democrático e Popular  
PDT – Partido Democrático Trabalhista  
PC – Partido Comunista  
PCB – Partido Comunista Brasileiro  
PC do B – Partido Comunista do Brasil  
PCF – Partido Comunista Francês  
PCI – Partido Comunista Italiano  
PCUS – Partido Comunista da União Soviética  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNUDP – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PSB – Partido Socialista Brasileiro

PT – Partido dos Trabalhadores  
SBPC – Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência  
SEAF – Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas  
SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação  
Básica e Profissional  
UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas  
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas  
VPR – Vanguarda Popular Revolucionária



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>1 O CAMPO DEMOCRÁTICO E POPULAR COMO FENÔMENO HISTÓRICO .....</b>	<b>37</b>
1.1 A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DEMOCRÁTICO E POPULAR .....	48
1.2 OS SUBSÍDIOS TEÓRICOS DO CDP: UMA CRÍTICA AO CICLO ANTERIOR.....	71
<b>1.2.1 Os Impasses da Formação Social Brasileira: atualização da leitura da realidade .....</b>	<b>81</b>
1.2.1.1 Caio Prado Jr.: acertando contas com as “verdades consagradas” .....	84
1.2.1.2 Florestan Fernandes: o original processo de Revolução Burguesa no Brasil e a consolidação do Estado autocrático Burguês .....	91
<b>1.2.2 O Socialismo Democrático .....</b>	<b>103</b>
1.2.2.1 Carlos Nelson Coutinho: a democracia como valor universal e “caminho para o socialismo”.....	106
1.2.2.2 A recepção de Gramsci no Brasil: contradições do processo..	116
1.2.2.3 Paulo Freire: relações democráticas para superar as relações bancárias.....	126
1.3 DO SOCIALISMO DEMOCRÁTICO À DEMOCRACIA DE COOPTAÇÃO E APASSIVAMENTO .....	132
<b>2 ESTADO, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>153</b>
2.1 O CAMINHO DE MARX PARA A PROBLEMATIZAÇÃO DO ESTADO.....	154
2.2 O ESTADO E OS LIMITES DA <i>EMANCIPAÇÃO POLÍTICA</i> : A DEFESA DA <i>EMANCIPAÇÃO HUMANA</i> .....	161
2.3 OS MARCOS DA DEMOCRACIA BURGUESA .....	177
2.4 O ESTADO CLASSISTA E A NECESSIDADE DE SUA DESTRUIÇÃO .....	202
2.5 A EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO SOCIAL CAPITALISTA E SUA CONTRIBUIÇÃO NA LUTA DA CLASSE TRABALHADORA .....	223
<b>3 A PRODUÇÃO TEÓRICA DA EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO DA ALTERNATIVA DEMOCRÁTICA.....</b>	<b>259</b>

3.1 DÉCADA DE 1980: A BUSCA DE NOVAS POSSIBILIDADES DE INTERPRETAÇÃO DA ESCOLA E DO SEU PAPEL SOCIAL	263
3.1.1 Pedagogia Histórico Crítica: a pedagogia baseada no interesse dos dominados .....	267
3.1.2 A Produtividade da Escola Improdutiva: relações entre Economia e Educação .....	287
3.1.3 Proposta Socialista de Educação: a definição de uma estratégia .....	299
3.1.4 A proposta de Democratização do Ensino e da Gestão Escolar .....	309
3.2 DÉCADA DE 1990: PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO, DESTRUIÇÃO DE DIREITOS E CONSTRUÇÃO DO PACTO SOCIAL .....	315
3.2.1 Reforma do Estado para a “gestão eficiente” da Educação .	340
3.2.2 PHC na década de 1990: enfrentamento de uma “realidade rebelde” .....	352
3.2.3 Luta no capitalismo contemporâneo: a disputa pelo fundo público.....	358
3.2.4 Luta de Classes: Diálogo e Consentimento .....	367
3.3 BASES TEÓRICAS DO IDEÁRIO DEMOCRÁTICO E POPULAR NA EDUCAÇÃO.....	374
<b>4 O IDEÁRIO DEMOCRÁTICO E POPULAR NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>397</b>
4.1 AS MOBILIZAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL .....	403
4.1.1 As Associações e as Conferências de Educação .....	404
4.1.2 A constituição do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.....	421
4.1.3 Análise do PNE – Proposta da Sociedade Brasileira .....	436
4.2 PARTIDO DOS TRABALHADORES: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA EDP .....	459
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE O VELHO E O NOVO ...</b>	<b>499</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>511</b>

## INTRODUÇÃO

“Nas lutas de classes, muitas vezes, a maioria dos combatentes está tão ocupada em fabricar e polir armas, assegurar a intendência – plantar, colher, tecer, fiar, proteger e educar – dos próximos combatentes e cuidar dos feridos, que mal sobra tempo para se dar conta da batalha na qual estão mergulhados” (Virgínia Fontes).

Nas batalhas contra a crescente mercantilização da educação, somado à precarização das condições de trabalho e ensino, por vezes nos vemos apenas tentando assegurar os direitos, sem a possibilidade de avançar nas conquistas, sem o fôlego suficiente para analisar com profundidade os embates empreendidos. A epígrafe que abre este trabalho nos remete a estes imensos esforços que são feitos nas lutas cotidianas e a possível falta de reflexão sobre a direção das mesmas. Temos vivenciado um duro cenário de retirada de direitos históricos, outrora conquistados pela classe trabalhadora, e de descrédito do projeto socialista, que dificilmente nos questionamos se as bandeiras que defendemos e as táticas de lutas que empreendemos são capazes de nos levar ao nosso objetivo estratégico, no caso dos militantes socialistas, à superação da sociedade de classes.

A reflexão crítica sobre a direção das lutas é extremamente importante. Por isso, nosso estudo pretendeu focar não apenas na ação daqueles que cotidianamente exploram a força de trabalho assalariada, mas em observar a direção tomada pelo movimento na contraposição ao capital. O intuito é examinar o movimento dos trabalhadores, visando à *autocrítica* do hodierno ciclo histórico de lutas, analisando como se organizou uma parcela da classe trabalhadora, aqueles dispostos a defender a educação na sua relação com a mobilização geral da classe, em condições específicas da formação social brasileira, dentro da dinâmica mundial do Capital.

Nas lutas de classe, formamos uma visão social de mundo determinada por características de nossa época, pertencemos a um determinado grupo, partilhamos de um modo de pensar e de agir. Para poder realizar a autocrítica à compreensão de mundo de uma classe, é necessário “um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer, inicialmente, este

inventário” (GRAMSCI [1929-1937]<sup>1</sup> 1978, p.12). Perseguindo esta proposição de Gramsci, procuramos *inventariar as lutas no campo educacional*, visando à autocrítica do período histórico do qual somos herdeiros.

Nossa pesquisa foi iniciada no ano de 2014, período no qual vivíamos o terceiro mandato da gestão petista no governo federal (Lula 2003-2006/ 2007-2010; Dilma Rousseff 2010). O Partido dos Trabalhadores (PT) nasceu da ascensão e mobilização de massas, dos movimentos que lutaram pelo fim da ditadura e pela democratização do país. Após 11 anos do PT na presidência, parecia um contrassenso que em todo este período, justamente este partido, estivesse colaborando com a retirada de direitos dos trabalhadores, com os desmontes ocorridos na educação pública e sua crescente mercantilização. Segundo Leher (2010), as políticas educacionais efetivadas pelo PT no governo federal contribuíram com a produtividade do capital, embora não tenham sido uma simples continuidade do PSDB, possibilitaram o crescimento da atuação empresarial, tendo inserido a educação na estratégia de governabilidade e de formação de um *ethos* coerente com o novo espírito do capitalismo. Isto promoveu o amoldamento progressivo ao projeto burguês de educação e de sociedade, atendendo as demandas do capital. As lutas dos educadores e das entidades representativas, ainda que tenham obtido avanços pontuais, ocorreram, por conseguinte, em uma permanente correlação de forças negativas, que vêm impactando a existência e permanência do caráter público do ensino.

A necessidade de realizar a autocrítica na área de educação, de propor esta pesquisa, adveio da hipótese de que o programa efetivado pelo PT na educação (e também nos demais setores), não sem contradições e embates, foi o desdobramento de um projeto coletivo, construído pelo conjunto da classe no interior de suas lutas em um determinado período histórico. Muitos estudos partem da análise da educação para disto derivar seu potencial impacto político mais geral. Ao contrário, entendemos que este movimento ocorre de maneira inversa. Por isso, buscamos captar a relação entre o movimento geral da classe trabalhadora e as lutas na educação. O estudo está localizado na área específica de educação, mas as indagações surgiram no âmbito da

---

<sup>1</sup> As produções de Gramsci escritas durante seus anos de cárcere não possuem uma data exata, variam entre o período de 1929, ano em que teve autorização para estudar e escrever, até a sua morte, 1937.



*grande política*<sup>2</sup>, em que a crítica ao hodierno ciclo histórico de lutas da classe trabalhadora vem sendo construída, e a educação aqui é compreendida como parte desta totalidade, que pode ser estudada de maneira específica, possuindo características particulares, mas não perde esta conexão. Desta maneira, foi indispensável investigar as lutas pela educação dentro da dinâmica social, a fim de detectar as possibilidades contidas e também as ilusões que por ventura nas lutas pela educação estão sendo alimentadas pelo conjunto da classe trabalhadora.

O Partido dos Trabalhadores foi o principal partido da classe trabalhadora no Brasil, no hodierno ciclo histórico de lutas. Este partido ajudou a construir um campo de forças sociais e políticas com características democráticas e populares, o denominado Campo Democrático e Popular (CDP), o qual se mobiliza em prol de uma estratégia que se tornou hegemônica. O CDP, que abrange tanto os militantes do partido quanto seus simpatizantes, aglutinou-se em torno do PT, orientando-se pela Estratégia Democrática e Popular<sup>3</sup> (EDP). Esta estratégia não havia sido definida *a priori*, na fundação do partido, mas foi sendo engendrada na movimentação de um conjunto de forças questionadoras da ordem social. Na EDP, a via democrática é o caminho para a construção do socialismo, cuja a orientação se dá pela progressiva ampliação do conjunto de direitos e da participação política. O pressuposto desta estratégia é de que o socialismo não estaria na ordem do dia, sendo necessário um progressivo acúmulo de forças ancorados na pressão dos movimentos sociais e na ocupação de espaços na esfera administrativa do Estado burguês, processo entendido como de

---

<sup>2</sup> “Grande política (alta política) – pequena política (política do dia-a-dia, política parlamentar, de corredor, de intrigas). 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 predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política. Portanto, é grande política tentar excluir a pequena política do âmbito interno da vida estatal e reduzir tudo a pequena política” (GRAMSCI, [1932-1934] 2007, Q.13, §5, p.21).

<sup>3</sup> A referência ao “democrático e popular” aparece nos documentos do PT a partir de seu V Encontro Nacional realizado em 1987, com a apresentação do “Programa Democrático e Popular”. A delimitação de que o movimento dos trabalhadores se orientou por uma estratégia democrática e popular foi formulada a partir dos estudos de Iasi (2006).

construção da hegemonia, passo anterior e condição necessária para transitar ao socialismo. Esta formulação, que se pretendia original, se assenta numa determinada leitura da formação social brasileira no interior da dinâmica do capitalismo mundial.

A elaboração da EDP ganhou força na materialidade social, inclusive quando pareceu ser a resposta adequada às lutas sociais. Porém, a conjuntura política, combinada a uma inflexão estratégica fez com que o partido que inicialmente defendia a superação da ordem capitalista se afastasse das lutas revolucionárias em direção ao socialismo para se incorporar (e se conformar) às prefeituras, estados e ao governo federal (IASI, 2006). A efetivação da EDP pelo Partido dos Trabalhadores nos permite falar que o desenvolvimento desta estratégia, combinado às mudanças no modo de vida dos trabalhadores, fortaleceu o apassivamento da classe trabalhadora, na medida em que promoveu a institucionalização das lutas sociais e a cooptação de lideranças; a consequência foi uma menor combatividade das lutas, de forma que o movimento, com medo de perder as poucas concessões conquistadas, não enfrentou o governo para preservar a presença do partido na esfera administrativa do Estado burguês, passando a defender uma democracia abstrata.

O objetivo da autocritica que estamos propondo não é designar os culpados ou apontar os possíveis responsáveis, mas perceber isto enquanto um processo, de tal maneira que, esta crítica tem por objetivo examinar a nós mesmos enquanto classe, as bandeiras de luta e formas de mobilização. As explicações para a derrota da classe trabalhadora não advém de repostas fáceis, e as críticas rápidas ao partido e/ou a determinados militantes/intelectuais podem nos levar à repetição de práticas anteriores, conseqüentemente, nos exime da responsabilidade de produzir uma crítica mais profunda daquilo que *nós também somos parcialmente responsáveis* e de apreender os *nexos da experiência entre o proletariado e um partido político*, os seus diferentes instrumentos de luta e organização nas diversas lutas cotidianas, como é o caso das lutas no campo da educação. Assim, pretendemos fazer a relação entre as lutas no campo educacional e a mediação com o principal partido em que a classe se organizou – lembrando que havia também outras organizações do tipo partidária no período, porém estas não tinham tanta representatividade quanto o Partido dos Trabalhadores.

Estamos chamando atenção de que a derrota dos trabalhadores não se restringiu aos problemas de nossa formação social, sem o prejuízo da mediação com a totalidade social. Segundo Lukács, “todo processo (relativamente) acabado, o resultado faz desaparecer, a nível

imediatamente, o processo de sua própria gênese” ([1972] 1979, p.26). Quando o PT assumiu a presidência, este resultado acabou por esconder o processo, assim, muitas críticas foram direcionadas à gestão do governo, avaliando que esta estava “em disputa”, sem perceber (ou ignorando) que uma parte de tais políticas foram construídas e/ou sustentadas pelo movimento social, pelo conjunto dos trabalhadores em luta. Algumas questões somente são esclarecidas a partir do rigor teórico na produção de um conhecimento capaz de captar a transformação do mundo, a dinâmica social.

Para nós, a investigação das lutas pela educação é uma parte da investigação deste hodierno ciclo histórico. Este inventário sobre o conjunto da classe trabalhadora não foi por mim iniciado, há algum tempo vem sendo realizado por uma parcela de estudiosos de esquerda no Brasil. São investigações realizadas individual e coletivamente, por diferentes militantes e pesquisadores, no âmbito da política (organizações da classe) e da teoria (especialmente pesquisas acadêmicas). Entre diversas pesquisas, podemos citar os estudos de: Tumolo (2002), sobre a política de formação da Central Única dos Trabalhadores (CUT); Coelho (2005), a crise do marxismo na esquerda brasileira contemporânea; Iasi (2006), sobre a consciência de classe e o Partido dos Trabalhadores; Secco (2011)<sup>4</sup>, retratando a história do PT. Paralelo à produção acadêmica, contamos com debates entre militantes que circulam pelo Fórum Nacional de Monitores do NEP 13 de maio<sup>5</sup>, e a realização do “Cursão” intitulado *História do Movimento Operário*<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Atentamos que outros estudos críticos sobre a trajetória do Partido dos Trabalhadores foram feitos por diferentes pesquisadores. Aqui, queremos apenas indicar os pesquisadores que tem se dedicado a estudar a Estratégia Democrática e Popular e sua repercussão sobre o movimento dos trabalhadores.

<sup>5</sup> O Núcleo de Educação Popular 13 de maio surgiu em 1982 como núcleo de apoio à organização de oposições sindicais e movimentos sociais. Com o tempo, passou também a fazer a formação política e a elaborar materiais de apoio. Na década de 1980, a demanda por cursos se tornou tão grande que houve a necessidade de formar monitores que pudessem ministrar os seus cursos. Assim foi criado o curso de Formação de monitores, com duração de dois anos. Ao final de cada ano é realizado o Fórum Nacional de Monitores (FNM), aberto a todos os monitores das diferentes turmas; nele ocorrem diferentes debates políticos. Para compreender a trajetória do NEP 13 de maio, consultar Silva, 2008. Lembramos que pesquisadores como Iasi e Tumolo são participantes do FNM e monitores do NEP 13 de maio.

<sup>6</sup> Todos os anos, no mês de janeiro, são realizados três cursos de formação política voltada para os trabalhadores e suas organizações políticas, de duração

. Além disso, entre os anos de 2012 e 2014 se formou um grupo de estudos, ligados a pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, contando com pesquisadores que procuraram inventariar as formulações da esquerda brasileira, resultando nos trabalhos de Iasi (2012), (2013); Soares (2012); Dantas (2014); Marques (2015); Motta (2016); Neves (2016); Martins (2016); e Silva (2017). É provável que haja outros trabalhos, sendo desenvolvidos no sentido de indicar os processos que levaram o partido dos trabalhadores da contestação à acomodação da ordem. Porém, estes que aqui indicamos, serviram de inspiração e de referência para a nossa pesquisa.

Trabalhamos com a hipótese de que as lutas pela educação, sustentaram as mesmas tarefas concretas e os mesmo horizontes políticos de médio prazo da EDP, refletindo sobre a difusão da EDP no movimento educacional e a assimilação de parte deste ideário. Observe-se como se gestou essa relação. Na EDP a democracia é um ponto fundamental, tanto por ser considerada, inicialmente, um caminho para o socialismo, quanto por ser tratada posteriormente como o próprio socialismo. No período de redemocratização do país, e nas duas décadas seguintes (anos 1990 e 2000), a principal bandeira de luta do campo educacional foi a *democratização da educação*. Derivada desta, secundariamente, também ocorria a defesa da democratização da gestão escolar, como parte do processo de ampliação da democracia na sociedade. Para apreender corretamente a razão de esta pauta ter se tornado central na educação, foi preciso considerar os debates nacionais e internacionais daquele período. Assim, nossas reflexões se voltaram para o estudo das lutas da classe trabalhadora em torno da *democratização da educação*, como esta pauta se difundiu e se consolidou como a principal bandeira na educação a partir da década de 1980 até o início dos anos 2000.

Ao se colocarem ao lado da classe trabalhadora, muitos daqueles que lutaram pela democratização da educação também defendiam a transformação social, o que para alguns seria o sinônimo de construção de uma sociedade socialista, orientando-se pelas lutas gerais da classe

---

de cinco dias pelo NEP 13 de maio, estes são denominados de “cursões”, uma vez que os demais cursos tem em média duração de dois dias. Os três cursos realizados em janeiro são: Economia Política, História das Revoluções e História do Movimento Operário. Este último curso, aborda os ciclos de luta da classe trabalhadora no Brasil, e há alguns anos tem se dedicado a abordar o ciclo do PT e a crítica ao desenvolvimento da EDP.

em seu conjunto. Muitos destes lutadores compunham o campo democrático popular, aderindo às teses da EDP, ainda que nunca tivessem se filiado ao PT e nem nutrissem tal pretensão. A orientação da EDP acabou influenciando as lutas no campo da educação, pois o CDP orbitou em torno do PT, partido que se construiu levantando a bandeira do regime democrático (propondo a ampliação da democracia) e defendendo os direitos dos trabalhadores, ambos usurpados durante o regime empresarial-militar. Em razão disso, as formulações do movimento da educação estavam direta e indiretamente vinculadas às formulações do Partido dos Trabalhadores. Por ter enfrentado a mesma conjuntura, os mesmos dilemas e conflitos, o campo educacional acabou expressando de forma particular a consciência prática da classe trabalhadora em seu conjunto, daí que tenha sido possível *identificar um ideário democrático e popular no campo educacional* e nossa pesquisa tratou de demonstrar sua presença, bem como as consequências para as lutas educacionais.

Buscamos ir para além do debate conceitual, por compreender que a força da reivindicação de democratização da educação residiu na capacidade de penetrar e de se difundir nas lutas concretas engendradas pela classe trabalhadora naquele período histórico particular, mais do que o poder explicativo das teorias elaboradas até aquele momento. Pretende-se demonstrar que a reivindicação da democratização da educação correspondia à imediaticidade das lutas que emergiam, ao mesmo tempo em que dava suporte para negar as teorias “crítico-reprodutivistas”, “imobilizadoras”, além de se articular com a luta pela democratização da sociedade, tendo como pano de fundo a via democrática como caminho para o socialismo. Procuramos capturar e compreender o grau de correspondência da luta pela educação de um lado, e do movimento histórico concreto do outro. A EDP pôde ser difundida na área da educação por parecer adequada às lutas que emergiram.

Diante disso, as questões de pesquisa que orientaram nossos estudos foram: *Qual o papel ocupado pela educação na estratégia democrática e popular? Como se organizou a educação a partir do ideário democrático e popular? Quais seriam os desdobramentos desta orientação política no campo educacional? De que maneira a educação na EDP propõe alcançar a emancipação?*

O objetivo central da pesquisa foi *analisar e discutir as ideias e concepções de educação que derivaram desta estratégia*, abordando *como a educação passou a ser pensada, formulada e proposta, expressando aspectos centrais da estratégia democrática e popular*

então assumida como estratégia hegemônica nas lutas da classe trabalhadora. Disto, buscamos analisar: a maneira pela qual a educação foi elaborada na EDP; as consequências para a educação da classe trabalhadora; problematizar as ações políticas propostas para a democratização da educação e os sentidos atribuídos a esta bandeira de luta.

Nossa perspectiva teórica se inscreve na tradição marxista para desvendar o movimento do real. O estudo foi fundamentalmente bibliográfico, contando também com a análise histórica, conceitual e documental, abarcando os diferentes temas que permitiram um esquadramento do nosso objeto. Nossas fontes de pesquisa foram fundamentalmente o acervo teórico produzido pelos autores que se tornaram as principais referências no campo da educação e o acervo documental construído pelo movimento dos educadores e suas associações, assim como as resoluções e programas de governo do PT, difundidos no Brasil. O caráter eminentemente teórico de nosso estudo guarda relação com as propriedades do próprio objeto, como lembra Lukács ([1972] 1979, p.42-43) “[...] no âmbito do ser social é ontologicamente impossível isolar realmente os processos singulares mediante experimentos efetivos, tão somente os experimentos ideais da abstração permitem aqui a investigação teórica”.

O esquadramento da luta pela democratização da educação possibilitou revelar o papel ocupado pela educação no interior da EDP. Na pesquisa, investimos na análise desse processo em duas frentes: 1. no estudo da trajetória das reivindicações oriundas das mobilizações do campo educacional, via análise da construção do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (movimento derivado das lutas pela democratização da educação); e 2. na análise dos documentos do Partido dos Trabalhadores. Para tal, foi necessário fazer um recorte temporal do período a ser investigado. Assim delimitamos o estudo ao período de *gênese, desenvolvimento e auge da EDP* (chegada à presidência da República com a eleição de Luiz Inácio “Lula” da Silva), ou seja, do final dos anos 1970 até o ano de 2002.

Há algumas razões que justificam tal periodização. Primeiro, pode parecer contraditório, mas “exatamente no momento em que o PT chega à Presidência da República por meio da eleição de Lula em 2002” é que foi possível “falar de sua morte” (IASI, 2006, p. 359). Não nos referimos à morte de uma organização partidária ou de seu potencial de mobilização – até mesmo porque, com todos os limites, entre os trabalhadores, o PT ainda é o partido com maior inserção e capacidade de mobilização – mas de um projeto que pretendia a superação da

sociedade de classes. Priorizamos este período, cientes de ter deixado de fora a fase denominada por Secco (2011) de *partido de governo* (2003 em diante). Ao longo da tese, buscamos evidenciar que o partido que chegou à presidência do governo federal nas eleições de 2002 não era mais o de 1980, não podendo esse processo ser avaliado rapidamente como uma traição das direções, mas como o resultado da interação entre fatores objetivos e subjetivos. Segundo Iasi, “a experiência do PT é um excelente exemplo do movimento de constituição de uma classe contra a ordem do capital que acaba por se amoldar aos limites da ordem que queria superar” (IASI, 2006, p. 359). Tratemos agora de como se deu a investigação das mobilizações do campo educacional e a análise dos documentos do Partido dos Trabalhadores.

A fim de apreender a trajetória das reivindicações das mobilizações do campo educacional em torno da democratização da educação, recuperamos a constituição do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). O Fórum teve sua origem no *novo ciclo* de Conferências Brasileiras de Educação. O FNDEP foi a personificação da mobilização do setor educacional e síntese das bandeiras de luta da educação resultando na escrita do *Plano Nacional de Educação – A Proposta da Sociedade Brasileira* (1997). Estas pautas mobilizaram e organizaram as lutas dos trabalhadores na área de educação. O estudo sobre esse movimento se deu a partir de levantamento bibliográfico acerca deste novo ciclo de conferências e do FNDEP, e da análise dos documentos produzidos pelas conferências e pelo Fórum.

O estudo dos documentos produzidos pelo PT abarcou a formulação das resoluções e programas de governo entre o final dos anos 1970 e 2002. Em consequência deste recorte, selecionamos as resoluções e documentos partidários: que antecedem à fundação (1979); do período da Fundação (1980); as Resoluções dos Encontros Nacionais – do I (1981) até XII (2001)<sup>7</sup> Encontro; e os Programas de Governo de

---

<sup>7</sup> Desde a fundação do PT (1980) foram realizados 13 encontros ordinários e 2 ordinários, totalizando 15 encontros. Segue o ano da realização dos encontros ordinários: I Encontro Nacional (1981); II Encontro Nacional (1982); III Encontro Nacional (1984); IV Encontro Nacional (1986); V Encontro Nacional (1987); VI Encontro Nacional (1989); VII Encontro Nacional (1990); VIII Encontro Nacional (1993); IX Encontro Nacional (1994); X Encontro Nacional (1995); XI Encontro Nacional (1997); XII Encontro Nacional (2001); XIII Encontro Nacional (2006). As resoluções de todos os encontros estão disponíveis para o acesso no site da Fundação Perseu Abramo (<https://fpabramo.org.br/>) – fundação criada pelo PT no ano de 1996 com o

1989 até 2002<sup>8</sup>. Quanto aos materiais consultados, é preciso diferenciar as Resoluções dos Encontros do Partido dos Programas de Governo que concorreram às eleições. As Resoluções abordam os objetivos e a estratégia do partido para atingi-los; no conjunto de tais Resoluções e documentos é possível captar o programa do Partido e a respectiva estratégia. Já o Programa de Governo compreende as propostas apresentadas ao eleitorado, implicando no compromisso de execução dos projetos que irão se transformar em políticas públicas.

Para a exposição dos resultados, buscamos traçar um caminho que nos pareceu permitir um melhor entendimento ao leitor. Procuramos apresentar primeiramente os alicerces que permitem a realização da crítica no campo educacional, antes de expor propriamente o nosso objeto. Partimos da fundamentação da crítica para depois seguir à exposição do fenômeno, a qual se estende até o fim da tese. Se bem observado, não discutimos as políticas efetivadas durante a gestão petista e nem como estas permitiram certo apassivamento da classe. De certa maneira, as políticas educacionais, implementadas durante a gestão petista no governo federal, são minimamente conhecidas por aqueles que acompanham as lutas pela educação, e este é o público a quem prioritariamente nos dirigimos. Assim, nos restringimos à citação de algumas destas políticas ao longo da tese, relacionando-as à gênese de tais propostas.

O que nos interessou foi evidenciar os limites da EDP e das lutas gerais orientadas por esta estratégia, ao mostrar a causalidade histórica que produziu o fenômeno, não sendo este apenas uma mudança nos

---

intuito de desenvolver projetos de caráter político-cultural. Os encontros nacionais extraordinários foram realizados nos anos de 1985 e 1998. Não há registros de encontros nacionais após o ano de 2006. Além dos Encontros Nacionais também foram realizados 6 Congressos desde sua fundação até o ano de 2018. Segue a data da realização dos Congressos Nacionais: 1º Congresso Nacional do PT (1991); 2º Congresso Nacional do PT (1999); 3º Congresso Nacional do PT (2007); 4º Congresso Nacional do PT (2010); 5º Congresso Nacional do PT (2013); 6º Congresso Nacional do PT (2017). Embora o site do partido (<http://www.pt.org.br/>) disponibilize um link para acessar as resoluções dos congressos, quando se clica no link aparece a mensagem de que o serviço encontra-se temporariamente indisponível – tentamos acessar no período de abril de 2018.

<sup>8</sup> Desde as eleições de 1989, o PT apresentou candidatura própria para o governo federal em todas as eleições. Assim, há 7 programas de governo até maio de 2018. Seguem os anos em que foram elaborados: 1989; 1994; 1998; 2002; 2006; 2010; 2014.



valores e em aspectos comportamentais do conjunto da classe. Este passo nos pareceu necessário para que, ao chegarmos à exposição do campo educacional, o leitor estivesse municiado pelas determinações históricas que coadunam com o surgimento e difusão da EDP no Brasil. Tendo em vista nossos objetivos e procedimentos, este texto foi estruturado em quatro capítulos, além desta introdução e do capítulo de conclusão.

No primeiro capítulo, apresentamos a constituição do campo democrático e popular e o movimento realizado pelo Partido dos Trabalhadores no desdobramento de sua formulação estratégica. Expusemos algumas premissas sobre a relação entre teoria e política na luta de classes. Tratamos das principais teorias que o informaram e as relações destas com as proposições tático-estratégicas para atingir o objetivo final. Buscamos ainda demonstrar como o hodierno ciclo de lutas da classe trabalhadora foi hegemonizado pela EDP e a consequência política para o comportamento geral da classe trabalhadora.

No segundo capítulo, ainda no sentido de municiar o leitor com os fundamentos teóricos que permitiriam realizar uma análise crítica do ideário democrático e popular na educação e de seus desdobramentos políticos nas ações da classe trabalhadora, apresentamos nossa leitura sobre a relação entre Estado, democracia e educação, problematizando as diferenças entre emancipação política e emancipação humana. O objetivo foi promover a apreensão das noções gerais do complexo social estatal, discutindo as propriedades e leis necessárias do Estado. Abordamos as relações entre democracia e cidadania e o sentido destas categorias na sociabilidade do capital. Tratamos de teses sobre a possibilidade de consolidação da poder proletário, resgatando a premissa da necessidade de fenecimento do Estado. Dissertamos sobre a educação, a função da educação escolar no sistema capitalista e suas possíveis contribuições para o movimento da classe trabalhadora em direção à superação do Capital.

No terceiro capítulo, apresentamos uma parcela das produções teóricas desenvolvidas na pesquisa educacional que contribuíram com a construção do ideário da EDP na educação. O objetivo deste capítulo é evidenciar como certas produções teóricas subsidiaram a construção do ideário democrático e popular na educação, não cabendo aqui avaliar a intencionalidade de tais pesquisadores, ou de situá-los como responsáveis pelas ações políticas empreendidas pelo conjunto da classe. Seleccionamos autores que foram significativos, e textos expressivos produzidos entre os anos 1980 e 1990. Os intelectuais

selecionados, além de terem relação direta com a nova produção acadêmica educacional do período, foram participantes ativos da luta pela educação pública, contribuindo com a crítica e formulação de políticas públicas. Abordamos, inicialmente o contexto vivenciado e a correspondente produção teórica, realizando também a análise do conjunto das produções.

No quarto capítulo, demonstramos como o campo da educação se organizou e formulou propostas de educação durante a constituição da estratégia democrática e popular. Expusemos a forma como educação se articulava às lutas mais gerais, investigando o papel ocupado pela educação na estratégia democrática e popular. Investigamos os documentos do PT e as reivindicações do campo educacional expressos nas CBE's, FNDEP e Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira.

O conjunto dos estudos nos permitiu evidenciar a nossa tese: *a crescente acomodação à ordem social das propostas para o setor educacional relacionada ao desenvolvimento da EDP, bem como a mudança de qualidade (transmutação) no papel ocupado pela educação no interior da estratégia, passando, de uma educação democrática que desperta e capacita os sujeitos para a transformação, para a versão liberal de “redentora da humanidade”, promotora do desenvolvimento, caminho para a “inclusão social”, pois capaz de solucionar inúmeros problemas sociais.* Assim, concordamos com o estudo de Silva (2017), de que as propostas para a educação escolar do Partido dos Trabalhadores (e a partir de nossa investigação, incluímos também os movimentos que lutaram pela educação) seguiram num movimento de contraposição do capital à sua gestão eficiente.

Em nosso capítulo conclusivo abordamos a assimilação destas reivindicações no plano da prática política ontem e hoje, recapitulando a *contraditoriedade* presente nos espaços de organização e luta da classe trabalhadora, exemplificada na ampliação da democracia e no papel das conquistas parciais no interior da ordem burguesa. Esperamos com isso ter apontado alguns caminhos para o direcionamento de críticas que contribuam para novas formulações estratégicas, as quais possam subsidiar as lutas que buscam a eversão da ordem social do Capital.

Antes de prosseguirmos, elucidamos ainda algumas questões quanto aos detalhes da exposição. Há um detalhe aparentemente técnico: o modo de remissão da bibliografia consultada. O padrão, de modo geral é: AUTOR, data, página. Os diferentes títulos do mesmo autor no mesmo ano são diferenciados pela adição de uma letra depois da data, seguindo o padrão: AUTOR, data/letra, página. Este padrão, como

indicado por Neves (2016, p.21), apresenta problemas relativos ao “caráter de ‘história das ideias’”, uma vez que é considerada apenas a data da publicação consultada pelo pesquisador, levando a “situações esdrúxulas, tais como ‘MARX, 2005’ ou ‘GRAMSCI, 2000’”, afastando o leitor da “correta localização da obra do ponto de vista histórico-cronológico”. Assim, adotamos uma solução em uso corrente, a remissão à data da primeira publicação aparece entre colchetes e antecede a da edição consultada, seguindo o padrão AUTOR, [data original] data da edição consultada/letra, página. Exemplo (MARX, [1844] 2010c, p.34). No caso de Gramsci, há questões particulares de sua obra, que veremos mais adiante, assim a referência à sua produção carcerária fica assim indicada: AUTOR, [data original] data da edição consultada/letra, número do caderno, número do parágrafo, página; exemplo: GRAMSCI, [1931-1932] 2014, Q.8, §179, p.288. Nas citações de diferentes autores, para evidenciar e distinguir os destaques feitos ora por nós, ora pelos autores citados, utilizamos a seguinte demarcação: trechos em *itálico* são destaques nossos; trechos em **negrito** são destaques dos autores das obras citadas.

Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir e nos municiar para a superação da EDP, considerada por nós como uma estratégia controversa e limitada, capturando as novidades do real, e armando a classe para os seus embates cotidianos e históricos.



## 1 O CAMPO DEMOCRÁTICO E POPULAR COMO FENÔMENO HISTÓRICO

Muitos daqueles que lutaram pela democratização da educação, se colocaram ao lado da classe trabalhadora, orientando-se pelas lutas gerais da classe em seu conjunto. Estes lutadores muitas vezes aderiram às teses da EDP ou as reproduziam, mesmo que nunca tivessem se filiado ao PT e nem nutrissem esta pretensão, integrando ao CDP que orbitava em torno do PT. Por esta razão, as formulações do movimento da educação estavam direta e indiretamente vinculadas às formulações do Partido dos Trabalhadores. O campo educacional acabava por expressar, de forma particular, a consciência prática da classe trabalhadora em seu conjunto. Desse modo, antes de adentrarmos em nosso objeto de pesquisa, neste primeiro capítulo, apresentaremos a constituição do campo democrático e popular e o movimento realizado pelo Partido dos Trabalhadores no desdobramento de sua formulação estratégica.

Abordaremos ao longo do capítulo a conjuntura histórica em que o CDP se constituiu, as principais teorias que o informaram e as relações destas com as proposições tático-estratégicas para atingir o objetivo final. O objetivo do capítulo é demonstrar como o hodierno ciclo de lutas da classe trabalhadora foi hegemonizado pelo PT/CDP e a consequência política para o comportamento geral da classe trabalhadora. A fim de subsidiar nossos debates, faremos previamente uma breve exposição dos conceitos de *revolução*, *ciclo histórico*, *programa*, *estratégia*, *tática*, e *via*.

O debate sobre a construção da revolução é cheio de polêmicas e controvérsias ao longo da história do movimento operário. Na vertente comunista, este processo liga-se à possibilidade da constituição da classe trabalhadora, enquanto *classe para si*, como classe capaz de realizar a emancipação humana com projeto societário próprio e autônomo. Para Martins et al. (2014), as três balizas fundamentais desse processo no plano histórico-universal seriam: a revolução europeia de 1848 (“Primavera dos Povos”); a Comuna de Paris de 1871 e a Revolução de Outubro de 1917 (Rússia). A possibilidade da revolução, com a constituição da classe enquanto *classe para si*, não é linear, nem unidirecional. Este processo “encontra culminações e depressões a depender do próprio evoluir das condições econômicas, políticas e sociais em cada formação nacional, bem como da capacidade de resistência e atuação da classe trabalhadora através de suas formas organizativas” (MARTINS et al., 2014, p.358).

No Brasil, o debate sobre a revolução está ligado ao próprio surgimento da classe trabalhadora, na transição de formação colonial à formação propriamente capitalista. As balizas do processo brasileiro seriam a eclosão do “movimento operário organizado nas primeiras décadas do século XX<sup>9</sup> e sua culminação na fundação do Partido Comunista – Seção Brasileira da Internacional Comunista em 1922” (MARTINS et al., 2014, p.358). O Partido Comunista Brasileiro (PCB) foi fruto de tais movimentações bem como do impacto causado pela Revolução Russa de 1917. Desde então, está posto o debate sobre a revolução brasileira, com diferentes formulações, influenciado pelos diferentes períodos vividos pelo partido. Tendo momentos de avanços, recuos e até mesmo processos de reconstrução, sua capacidade de influência no movimento da classe trabalhadora guarda relação com tais formulações. Embora seja possível encontrar diferentes posições num mesmo ciclo histórico, há composições ou configurações estratégicas que acabam por pautar as demais posições em uma certa formação social de determinada época. Sendo alvo de concordâncias ou divergências, tais posições tornam-se configurações-chave, pois as demais se situam em relação a elas. Estas posições articulam uma concepção de mundo em torno do objetivo da revolução e conquistam posição dirigente no conjunto da classe trabalhadora.

Na escolha do título deste capítulo, aludimos ao artigo de Adam Przeworski, intitulado *A Social-Democracia como um fenômeno*

---

<sup>9</sup> De 1907 a 1920 houve um acelerado processo de modernização centrado nos núcleos urbanos mais desenvolvidos. A nascente indústria brasileira absorveu um grande número de imigrantes europeus. Com a chegada dos imigrantes também vieram tradições de lutas do proletariado europeu, como o socialismo e o anarquismo. Assim, é possível localizar que anterior à constituição do PCB, a classe trabalhadora se orientou principalmente pelas ideias do movimento anarquista (anarco-sindicalismo). Um dos momentos mais importantes do movimento foi a greve geral realizada no ano de 1917, todavia, este momento também marcou um período de crise e o esgotamento de suas formas organizativas. A orientação estratégica do movimento anarquista propunha o levante insurrecional e a greve geral seria o seu momento decisivo para derrubar o capital e o Estado opressor. Ao considerar as limitações da direção anarquista e com o impacto da Revolução Socialista na Rússia, um grupo rompe com o movimento e contribui para a fundação do PCB (ANTUNES, 1981). Contudo, é preciso considerar que os anarquistas continuaram tendo um peso importante no movimento operário até a década de 1940, momento em que houve a consolidação da hegemonia dos comunistas no movimento operário (MARTINS, 2016).

*Histórico* (1989)<sup>10</sup>. Com a analogia ao título, buscamos fazer um movimento análogo ao do pesquisador alemão para abordar o *fenômeno histórico* do hodierno ciclo de lutas da classe trabalhadora no Brasil. Portanto, para prosseguirmos, é preciso esclarecer a compreensão de ciclo histórico aqui utilizada: o ciclo histórico aqui refere-se à constituição da classe como sujeito político, processo este inseparável de sua consciência de classe. Estamos tratando do momento em que a classe, ao superar a “serialidade”, se levanta contra aquilo que a ameaça e assume tarefas políticas práticas confrontando a classe dominante.

Daí que a noção de ciclo histórico nos remete ao ascenso e descenso da classe trabalhadora como sujeito político, da construção de seus instrumentos de luta (instâncias coletivas) e do seu esgotamento como alternativa. Associada à criação de instrumentos coletivos que universalizam as lutas particulares, está a elaboração de uma estratégia política que, em seu grau máximo de consciência, tem por objetivo a superação da sociedade capitalista (MARTINS et al., 2014, p.359).

Partindo desta premissa localizamos, em cada ciclo histórico, uma estratégia predominante; e é exatamente na estratégia que localizamos a interpretação da realidade, combinação e organização que dirigiu os diferentes enfrentamentos particulares no sentido geral da revolução. Para situarmos o ciclo histórico que é parte essencial do nosso objeto de estudo, cabe resgatar, ainda que brevemente, o ciclo anterior.

Entre as décadas de 1930-1940<sup>11</sup>, localizamos o início do ciclo da *Estratégia Democrática e Nacional* (EDN), tendo o PCB como o principal partido organizador da classe trabalhadora no Brasil no sentido de construção da revolução. No período citado, o PCB fez a leitura de que seria necessário enfrentar os “restos feudais” e o imperialismo no

---

<sup>10</sup> Este artigo é o primeiro capítulo do livro *Capitalismo e Social-Democracia* (PRZEWORSKI, 1989). O artigo é uma versão ampliada e revista de um artigo originalmente publicado na *New Left Review*, 122 (1980).

<sup>11</sup> Embora o PCB tenha sido criado em 1922, o movimento anarquista ainda tinha grande presença no movimento operário. É especialmente na década de 1940 que o PCB passou a ser a principal organização no movimento da classe trabalhadora.

Brasil, por estes travarem o desenvolvimento autônomo do capitalismo no país. Para tanto, havia a proposição de que a classe trabalhadora se aliasse à “burguesia nacional” a fim de acelerar o desenvolvimento capitalista, sendo esta a primeira etapa da revolução democrático burguesa, a qual criaria as bases para a segunda fase, a revolução socialista. Da formulação de diferentes etapas no processo revolucionário decorre a referência à *estratégia etapista* do PCB. Em primeiro de abril de 1964, a implantação da ditadura empresarial-militar no Brasil marca a derrota da EDN e o fim do ciclo PCB como organizador da posição dirigente no conjunto da classe brasileira.

Na sucessão do ciclo histórico da EDN, tivemos o ciclo do Partido dos Trabalhadores, ou da *Estratégia Democrática e Popular* (EDP). Após a destruição violenta da organização da classe no final da década de 1960 e início dos anos 1970, abre-se um período de reorganização da classe, com diferentes proposições que vão culminar com o nascimento de um novo ciclo no processo de reabertura democrática e ascenso das mobilizações de massa. Este ciclo se inicia na virada das décadas de 1970 para 1980, em que foram retomadas as lutas abertas, com a construção e reconstrução de organizações dos trabalhadores no enfrentamento da ordem social vigente. Este ciclo chegou ao seu apogeu em 2002, por realizar um dos fatores mais importantes da estratégia, a conquista da presidência da República. Ainda que passado o seu auge, com uma diminuição progressiva de sua inserção e influência na classe, o que se evidencia com o partido não conseguindo a mobilização e apoio suficiente dos trabalhadores para barrar o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff<sup>12</sup> em agosto de 2016, não nos parece que se possa falar em um encerramento definitivo do ciclo, pois há ainda grande influência do partido e sua estratégia no conjunto da classe trabalhadora.

De início, é preciso lembrar que o comportamento político da classe nem é mera intencionalidade subjetiva, nem simples determinação de uma objetividade dada. Fosse apenas intencionalidade subjetiva, caberia verificar os possíveis “erros” ou “traições” de

---

<sup>12</sup> O processo iniciou-se com a aceitação, em 2 de dezembro de 2015, pelo então presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha, da denúncia de crime de responsabilidade – ação ilícita cometida por um agente político, podendo levar à perda do cargo, bem como a inabilitação para cargos públicos no futuro. O processo foi encerrado no dia 31 de agosto de 2016, resultando na cassação do mandato de Dilma, mesmo sem a comprovação dos crimes pelos quais foi acusada.



dirigentes e formuladores. Todavia, uma questão seria colocada: por que os trabalhadores seguiram líderes traidores? Cabe então lembrar que os trabalhadores não são meramente vítimas passivas da história. Igualmente, se reduzíssemos os acontecimentos à determinações objetivas, tornaríamos inevitáveis os acontecimentos, sem a possibilidade da ação humana realizar-se a partir de escolhas dentre as diferentes alternativas. Destarte, o comportamento da classe é síntese de fatores objetivos e subjetivos:

[...] mas é preciso refletir sobre a objetividade contida nos ditos fatores subjetivos, da mesma forma que a maneira como a ação política da classe e suas direções incide concretamente no desenho final da objetividade que determinou esta ação. Por isso, quando falamos de um determinado comportamento da classe trabalhadora, devemos relacioná-lo à uma estratégia determinante em um certo período histórico, não como uma escolha arbitrária de uma certa direção ou vanguarda, mas como uma síntese que expressa a maneira como uma classe buscou compreender sua formação social e agir sobre ela na perspectiva de sua transformação (IASI, 2013, p.19).

Neste sentido, analisaremos o movimento do hodierno ciclo histórico de lutas da classe trabalhadora. Ao contrário do que se pode pensar ao analisar *a posteriori*, a constituição de um *Campo Democrático e Popular* (CDP) se deu ao longo do processo de lutas da própria classe, e não com a difusão no conjunto do movimento, de uma estratégia “pronta e acabada” trazida por teóricos externos a esse processo. O programa e a estratégia foram construídos a partir das análises do tempo presente, das movimentações da classe trabalhadora e do movimento do capital. As ações e lutas travadas, bem como as críticas ao capitalismo construídas, desde o início da década de 1980 até os dias atuais, compõem diferentes manifestações do *espírito da época*, do que era *pensamento comum* da militância mais combativa. É com este sentido que mais adiante iremos expor os diferentes interlocutores do ideário democrático e popular para, no processo, entender seus componentes e sua construção sem simplificar o produto final, além de perceber o quanto *reproduzimos teórica e praticamente* os conteúdos da estratégia.

Tratemos agora dos seguintes conceitos: *programa, estratégia, tática e via*. Tais conceitos, muitas vezes relacionados a um plano de ação para se atingir um objetivo de curto, médio ou longo prazo, são por vezes utilizados sem distinção. Todos possuem relação e unidade, mas trazem características próprias quando o plano se complexifica, quando se trata de um *plano geral articulado a diferentes planos particulares*.

A questão do *programa* deriva da trajetória do marxismo, remetendo às *concepções gerais que estabelecem os fins da luta revolucionária* (objetivo a ser alcançado); já *tática e estratégia* referem-se aos *meios e formas de luta* (ao como fazer, caminho a ser trilhado). Em algumas vezes se utilizou na história do movimento revolucionário o “conceito ampliado” de *programa*, abrangendo o *caráter da revolução, o que inclui a estratégia e a sistematização de táticas* para determinado período, sendo um desdobramento da análise da formação social. O *programa político* é uma derivação da análise teórica, uma síntese de objetivos a serem alcançados, a partir da análise concreta da formação social situada em um contexto histórico e aos problemas enfrentados. “Em síntese, o programa expressa de forma concreta os objetivos políticos do movimento da classe” (MARTINS, 2016, p.307).

A distinção categórica, que tem sido apropriada por parte do movimento operário e que teria influenciado Engels e principalmente Lenin, foi formulada pelo estrategista militar Karl von Clausewitz na obra *Da Guerra (Vom Kriege)*, publicada em 1832. Foi da esfera militar que se originaram alguns conceitos da teoria política revolucionária contemporânea. Clausewitz ([1832] 2008) afirmava que a guerra é a continuação da política por outros meios, cabendo a advertência de Gramsci: “as comparações entre a arte militar e a política devem ser sempre estabelecidas *cum grano salis*, isto é, apenas como estímulos ao pensamento” ([1929-30] 2014, Q.1, §133, p. 124), com determinações peculiares tornando as esferas irredutíveis uma à outra (NEVES, 2016), além de se diferenciarem quanto às formas. Segundo Cliff,

Clausewitz, o grande filósofo de guerra, que se inspirou em Napoleão, definia a tática como “a teoria do uso de forças militares em combate”, e a estratégia como “a teoria do uso do combate para o objetivo da guerra”. Lenin definiu a relação entre a tática revolucionária e a estratégia revolucionária em termos bem parecidos aos de Clausewitz. O conceito de tática se aplica a medidas que servem a uma única tarefa ou a um único setor ou ramo da luta de classes.

Consequentemente, Lenin falava sobre táticas precisas, como durante os dias de janeiro de 1905 ou em relação a Gapon. Ele também falou sobre tática sindical, tática parlamentar, e assim por diante. A estratégia revolucionária abrange uma combinação de táticas que, por sua associação e crescimento, levam à conquista do poder pela classe trabalhadora ([19??] 2016).

A estratégia está relacionada à “**combinação sucessiva e simultânea de planos**”, é o “plano guia para os planos mediadores que serão dele derivados” (MARTINS, 2016, p.302, grifo do autor). Na luta de classes, “**estratégia é a teoria da combinação entre as diversas formas particulares e momentos singulares de embate** entre os blocos em presença (capitaneados sempre por uma classe social fundamental) tendo em vista atingir os objetivos finais” (NEVES, 2016, p.189, grifo do autor), contribuindo na determinação da direção do movimento da classe trabalhadora, na combinação entre as diferentes lutas particulares para a derrota do inimigo, ou ainda, é a teoria do emprego de cada embate como meio e da articulação das diferentes batalhas a serem travadas, visando ao êxito no *conjunto da guerra*.

Desta maneira, a estratégia é definida por uma situação histórico-social concreta (tempo/espaço) e é condicionada ao programa. Os referenciais teóricos, os objetivos e as características da formação social determinam os caminhos a se seguir. A definição estratégica é, ao mesmo tempo a sistematização teórica que resgata as experiências históricas da luta de classes, e a descoberta/construção dos meios e formas de luta mais adequados para a ação concreta na situação concreta.

Já a tática assume as formas imediatas da luta nos diferentes momentos, trata-se das “batalhas”. A razão de ser da tática é “determinar caminhos, os meios, as formas, os métodos de luta que se adequem, que respondam da melhor maneira às necessidades que advêm de uma situação concreta existente, em um determinado momento, assegurando o êxito estratégico” (MARTINS, 2016, p.307). A tática pode ser definida como “**a teoria da formação e da condução de cada um destes embates** singulares tomado em si mesmo”, ou seriam os “**meios para vencer cada um dos embates tomados momentaneamente como fim**” (NEVES, 2016, p.189, grifo do autor), uma vez que esta não possui fim em si mesma, mas deve se relacionar

com a estratégia. A luta não ocorre em apenas um ato, sendo composta por diferentes atos singulares, os diferentes combates. Segundo Neves,

[...] pode-se afirmar que uma *estratégia socialista* é a teoria da articulação entre as diversas frentes e modalidades de luta do proletariado ao objetivo final da ultrapassagem da divisão da sociedade em classes. Ela passa pela superação do Estado burguês em um Estado de transição sob controle do proletariado (logo: um Estado proletário), que viabilize politicamente a transformação das relações econômicas fundamentais (relações sociais de produção) rumo à sociedade comunista. É ao conjunto das relações sociais de produção na base dessa sociedade de transição que chamamos “socialismo” (cf. MARX, [1875] 2012). No âmbito dessa estratégia, a forma do exercício do controle proletário pode variar imensamente, mas o conteúdo de classe do Estado que se quer superar, aquele do Estado transitório e a necessidade de abolir qualquer Estado como parte do objetivo final são seguramente determinados (2016, p.190).

A combinação entre a implementação da estratégia, das diferentes táticas e nas reações a elas no processo do confronto produz uma *via* ou *caminho* para a transição socialista. Esta *via* não é *definida a priori*, por ser produto e dependente dos desdobramentos histórico-concretos da estratégia e das táticas empregadas para atingir o objetivo final. “A via é, de certo modo, o próprio caminho da luta de classes, e não deve ser confundida com o **fim** ou **objetivo** sob pena de que esse último se dilua no movimento e se perca o caráter teleologicamente orientado da ação política” (NEVES, 2016, p.193, grifo do autor). Não se pode escolher a forma de guerra, como já advertira Gramsci ([1932-34] 2014, Q. 13, §24), a menos que se tenha superioridade esmagadora em relação ao inimigo. A definição da via não depende da vontade, mas das condições em que se implementa a estratégia, das respostas por ela provocada, das interações, dos percalços enfrentados para atingir o objetivo final. Para exemplificar com algumas das transições socialistas, temos que: a “via russa” foi a insurreição das massas proletárias; a “via chinesa” a insurreição das massas camponesas e a “via cubana” a guerra de guerrilhas. Deve-se tomar o cuidado de, com a ideia de via, não

absolutizar uma tática como a única forma de luta, que pode ter tido importância destacada, mas não resolve em si o problema de como chegar ao objetivo final, o socialismo.

Ademais, na luta de classes como na guerra, é sempre preciso considerar a estratégia do adversário. No capitalismo, o principal inimigo do proletariado é a burguesia que, após seu momento revolucionário, tem implementado uma “**estratégia defensiva de manutenção da ordem capitalista**” (NEVES, 2016, p.195, grifo do autor), se utilizando de várias táticas para conservar as relações sociais capitalistas. Nos momentos de embate com o proletariado, a burguesia demonstrou grande flexibilidade tática para garantir esse objetivo.

Para finalizar momentaneamente nossas indicações sobre programa, estratégia, tática e via, alertamos que uma estratégia formulada e não efetivada não é uma estratégia, é tão somente uma estratégia em potência.

A estratégia, portanto, não se reduz ao momento ideal, aos desdobramentos estratégicos de uma teoria que não se objetiva. A estratégia só se efetiva no mundo a partir do movimento da classe, justamente por se tratar, na esfera da política, de uma práxis. E, como toda práxis, há teleologia que, ao por-se no mundo, lida com uma objetividade que escapa de seu pleno controle. E, no momento de sua objetivação, justamente por se tratar de política, ela pode ser vitoriosa ou derrotada (MARTINS, 2016, p.310).

A efetivação de uma estratégia não será consequência apenas da teoria, há relativa autonomia entre a teoria e estratégia política, dadas as diferentes possibilidades de desdobramentos políticos, contribuindo na vitória ou derrota da estratégia. Não será o sucesso da estratégia o determinante para a correção de uma teoria. Entretanto, a derrota de uma estratégia pode trazer aprendizados e abrir caminho para a resolução de alguns problemas teóricos. Dada a estratégia como teoria colocada em movimento, projeto idealizado e objetivado, sua realização não indica imediatamente que o projeto tenha se realizado como havia sido planejado. Sua *realização pode até mesmo ser estranha àquilo que pretendia obter*, já que depende, exatamente, do processo mesmo de realização. A objetivação da estratégia é bem mais complexa, por não se tratar de um ato isolado e de sua temporalidade ser bem maior do que uma única tentativa bem sucedida.

Assim, cabe nos questionarmos sobre: De que modo se identifica tratar-se de uma estratégia e não de outra? É possível delimitar uma estratégia e suas variações? No exame do processo histórico-concreto, especialmente na “relação da classe com a principal instância que medeia sua intervenção na política – o partido político” (MARTINS, 2016, p.311), pode-se encontrar a resposta às questões propostas.

A estruturação em partido é uma expressão da classe enquanto classe, se pondo em movimento para atingir objetivos a partir de um processo de consciência de classe. Importante ressaltar que o partido aqui tratado não tem o sentido de legenda eleitoral, mas de um instrumento político-organizativo da classe, que pode explicitar interesses universais e tem a capacidade de dirigir as ações dessa mesma classe em seu conjunto, dirigindo e orientando as massas. O partido pode colocar em movimento uma determinada estratégia, a *guerra em seu conjunto*, não pela auto-proclamação de ser revolucionário, mas na qualidade de organização que conseguiu, de fato, dirigir politicamente uma classe. É neste sentido que, da estratégia, se pode falar que

só é possível quando o partido está em fusão com a classe, quando o seu movimento é uma síntese que expressa o movimento da classe, quando a vanguarda da classe não está descolada de sua retaguarda, quando a cabeça está presa ao corpo. Não porque todos os indivíduos trabalhadores elegeram tal ou qual estratégia, mas porque seu movimento real engendra um instrumento político que sintetiza a universalidade de suas lutas em relação à burguesia (MARTINS, 2016, p.312).

Se a classe não se organiza como classe não há vanguarda para dirigi-la. Não se trata de impor ao proletariado uma formulação abstrata da realidade. A revelação de um comportamento político da classe a partir de uma estratégia só é possível quando a vanguarda “se vincula efetivamente ao conjunto da classe quando apreende e torna-se parte de seu movimento, internalizando, absorvendo suas demandas e anseios como parte de seu projeto histórico” (MARTINS, 2016, p.313). Exatamente por isso, só se consegue avaliar uma estratégia predominante através da dinâmica concreta da luta de classes e de suas transformações em um determinado período de tempo, no transcorrer de um período histórico, atravessando diferentes conjunturas. Quando os trabalhadores, com consciência política, se constituem como classe, seus instrumentos políticos podem expressar sua consciência nas práticas

organizativas, em como enfrentam seus problemas dado um determinado padrão de reprodução do capital associado a estratégia de classe dominante.

É a partir dessa compreensão de programa, estratégia, tática e via que entendemos que o programa e a estratégia democrático e popular foram engendrados, no movimento da classe, tendo em seu início o sentido de superar a ordem capitalista, de realizar a revolução brasileira.

Desde o princípio, havia diferentes intencionalidades no Programa Democrático e Popular (PDP) ao propor como objetivo o socialismo, este último sempre foi um ponto de tensão no interior do PT. Nos debates internos ao partido, havia um consenso em postergar a definição do “caráter socialista” para um “futuro indeterminado”, ao mesmo tempo em que se negava as experiências até então existentes. Esta posição era possível dada à compreensão consensual de que o *socialismo não estava na ordem do dia*. A partir da leitura da realidade brasileira, de sua formação social, e dos desdobramentos da luta de classes no Brasil é que a estratégia foi se constituindo, permanecendo sempre a tensão sobre o objetivo final socialista. Assim, na EDP foi se consolidando como caminho para a construção do socialismo, a *via da ampliação progressiva do conjunto de direitos e da participação política*, dito de outra maneira: pelo acúmulo de forças conquistado por meio da pressão dos movimentos sociais e ocupação de postos ou espaços de decisão do poder executivo e administrativo do Estado burguês que este objetivo seria alcançado.

Este caminho foi sendo engendrado na movimentação de um conjunto de forças sociais que inicialmente questionavam a ordem social e buscavam a sua superação. Como veremos mais adiante, foi a partir do VII Encontro Nacional do PT (1990) que a *democracia*, e não mais o socialismo, passou a ser colocada em contraposição ao capitalismo, apontando o socialismo como uma consequência da realização da democracia plena. Pretendemos evidenciar como, no desenvolvimento do ciclo do PT e da EDP, houve uma inflexão que produziu uma *democracia de cooptação* e um *apassivamento* da classe trabalhadora.

Tendo chegado ao auge de sua efetivação, podemos indicar que a sua possível derrota adveio de sua vitória, ou seja, a provável derrota da EDP é oriunda de sua realização. A partir dos estudos de Iasi (2006, 2013, 2016) visualizamos que na conquista do governo federal em 2002 pelo PT, houve a consolidação da democracia burguesa no Brasil, ainda que esta apresente limites no que diz respeito à concessão de direitos sociais quando comparada a outros países. Para captar o seu processo de

desenvolvimento, retornaremos ao contexto e às bases teóricas que constituíram o CDP, e por fim evidenciar a trajetória da EDP acompanhando a sua formulação a partir dos documentos do PT e dos autores que têm estudado este processo histórico, tais como Iasi (2006, 2013, 2016), Nunes (2007), Secco (2011), Neves (2016) e Martins (2016).

## 1.1 A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DEMOCRÁTICO E POPULAR

O golpe empresarial-militar desferido em primeiro de abril de 1964 interrompeu a emergência de grupos progressistas, bem como a tentativa de realização da Revolução Brasileira que naquele período tinha como orientação determinante a Estratégia Democrática e Nacional formulada pelo PCB – principal organização da vanguarda da luta da classe trabalhadora no país naquele período. Localizar esta estratégia em nossos estudos se justifica à medida que a EDP surge como uma crítica à esta concepção, assim como os movimentos sociais surgidos no Brasil no período subsequente, que nesse processo de crítica, incorrerão no erro de confundir o marxismo da Internacional Comunista (IC) com “o marxismo” (MARTINS, 2016), uma vez que a IC assim o declarava.

Na Estratégia Democrática e Nacional, formulada a partir de uma particular interpretação da realidade brasileira – identificando nela a necessidade de enfrentar os “restos feudais” e o imperialismo no Brasil, por estes travarem o desenvolvimento autônomo do capitalismo no país – foi proposto que classe trabalhadora se aliasse à “burguesia nacional” a fim de acelerar o desenvolvimento capitalista, sendo esta a primeira etapa da revolução democrático burguesa. Esta etapa criaria as bases para a segunda fase, a revolução socialista. Avaliava-se que havia se desenvolvido um amplo campo democrático mundial, formado pelos países socialistas e países capitalistas do ocidente, o que favorecia a luta pelo socialismo por uma via pacífica, permitindo a aposta na legalidade democrática.

O PCB havia abandonado a tática da proletarianização do partido passando a reivindicar a formação de amplas frentes populares. A intenção das frentes era derrotar o imperialismo e potencializar o desenvolvimento do capitalismo nacional autônomo. Para isso, avaliava-se que era necessário aliar-se à suposta “burguesia nacional”, aos “setores democráticos” e “progressistas” da burguesia e pequena-burguesia. As lutas centravam-se na legalidade e no desenvolvimento da democracia, para desenvolver o capitalismo brasileiro contra os



interesses imperialistas. Apesar da orientação política conciliatória, o PCB passou a ter influência significativa no país, devido ao crescimento da organização, chegando a ter quase 200 mil filiados, em 1945 elegeu 14 deputados federais e um senador (ANTUNES, 1981). O crescimento da organização e o fortalecimento da democracia – como defendia o partido – pareciam dar razão à sua orientação estratégica. Ademais, é preciso notar que embora falseadas, a leitura da realidade não era arbitrária; no campo, onde estava a maioria da população, havia um baixíssimo grau de desenvolvimento das forças produtivas, a produção não era voltada para o mercado interno e o imperialismo tinha interesses em controlar e direcionar a processo de acumulação capitalista, sendo verdade que alguns setores da burguesia entravam em contradição com o imperialismo. Tais particularidades da formação social permitiram as inversões teórico-políticas dos comunistas na leitura da formação brasileira (MARTINS, 2016). Ressalta-se ainda que a hegemonia de uma estratégia não é dada somente pela formulação teórica e pela ação dos agentes por ela mobilizados, mas por um processo complexo que envolve diferentes determinações do processo histórico. Para ser hegemônica, uma organização, classe ou partido precisa conquistar a adesão e o consentimento de grupos e segmentos; precisa se orientar por um projeto de sociedade, que organize e oriente à ação em prol desse projeto. Em sua Declaração de Março de 1958<sup>13</sup>, O PCB anunciava,

A sociedade brasileira encerra também a contradição entre o proletariado e a burguesia, que se expressa nas várias formas da luta de classes entre operários e capitalistas. *Mas esta contradição não exige uma solução radical na etapa atual. Nas condições presentes de nosso país, o desenvolvimento capitalista corresponde aos interesses do proletariado e de todo o povo. A revolução no Brasil, por conseguinte, não é ainda socialista, mas anti-imperialista e anti-feudal, nacional e democrática.* A solução completa dos problemas que ela apresenta deve levar à inteira libertação econômica e política da dependência para com o imperialismo norte-americano; à

---

<sup>13</sup> Declaração sobre a Política do PCB. Comitê Central do Partido Comunista do Brasil. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/tematica/1958/03/pcb.htm>. Acesso EM: Abril, 2018.

transformação radical da estrutura agrária, com a liquidação do monopólio da terra e das relações pré-capitalistas de trabalho; ao desenvolvimento independente e progressista da economia nacional e à democratização radical da vida política. Estas transformações removerão as causas profundas do atraso de nosso povo e criarão, com um poder das forças antiimperialistas e antifeudais sob a direção do proletariado, as condições para a transição ao socialismo, objetivo não imediato, mas final, da classe operária brasileira. (PCB, 1958, *on-line*, grifo nosso).

Assim, deste período em diante, a política conciliatória com a burguesia marcou sua intervenção política. Visualizava-se um caminho pacífico, com pressão das massas populares dentro e fora do parlamento. Naquele momento, a mobilização nos setores operários não era pequena; segundo Antunes (1981), o movimento operário teria atingido seu ápice no início dos anos 1960, após imensas manifestações grevistas. As manifestações tiveram grande importância política durante a crise e renúncia do Presidente Jânio Quadros e a ascensão do vice João Goulart. “Os sindicatos decretaram greves em solidariedade a Goulart, atingindo principalmente as atividades industriais e de transportes no Rio de Janeiro” (ANTUNES, 1981, p.71). O movimento operário havia atingido grande amplitude. Além das mobilizações operárias, havia também uma intensa mobilização social em torno das *reformas de base*<sup>14</sup> e de sua implantação pelo governo João Goulart.

As mobilizações foram contrapostas com campanhas contra o comunismo, sendo um marco da reação conservadora a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”<sup>15</sup>. E, em primeiro de abril de 1964,

---

<sup>14</sup> “Sob o rótulo de ‘Reformas de Base’ coloca-se um conjunto de medidas consideradas necessárias, pelas esquerdas e pelos progressistas, para superar o atraso histórico, sair da crise global em que a nação está mergulhada, integrar as populações marginalizadas na vida nacional e encaminhar o país decididamente no rumo do desenvolvimento” (BRUM, s/d, p.134). Entre as principais reformas estavam: Reforma Agrária; Reforma Urbana; Reforma da Empresa; Reforma Eleitoral; Reforma Administrativa; Reforma Fiscal Tributária; Reforma Bancária; Reforma Cambial; Reforma Educacional; Reforma da Consciência Nacional.

<sup>15</sup> A “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” refere-se a uma série de eventos ocorridos em março de 1964 em resposta à “ameaça comunista”. Reuniu vários grupos sociais como o clero, as famílias e os setores políticos

João Goulart é deposto e se inicia o regime ditatorial empresarial-militar. Entre os objetivos do golpe estava o de barrar os avanços até então atingidos pela classe operária, pois havia o receio de implantação da “República Sindicalista” no Governo Goulart (ANTUNES, 1981). Após o golpe houve refluxo deste movimento, dado o violento processo de destruição dos instrumentos políticos do proletariado. Mecanismos legais reforçaram o papel do sindicato como instrumento assistencialista. O modelo econômico da ditadura, iniciada com o golpe de 1964, atendeu

[..] aos interesses do capital monopolista, por meio da concessão de privilégios ao capital estrangeiro e aos grandes grupos nacionais, da concentração de capital em todos os níveis e de uma estrutura governamental diretamente atrelada aos representantes do grande capital, sem qualquer controle democrático ou parlamentar (FAVARO, 2014, p.96).

Além dos interesses econômicos do regime empresarial-militar, é preciso considerar a influência e a articulação dos mesmos com a conjuntura política internacional. Desde o fim da segunda guerra mundial (1939-1945), havia no plano internacional uma grande tensão entre o “oriente socialista”, liderado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS e o “ocidente capitalista”, liderado pelos Estados Unidos da América – EUA, período que ficou conhecido como *Guerra Fria*<sup>16</sup> (1945-1991). Os EUA, a partir da década de 1950, criaram vários mecanismos para combater a expansão comunista. A Revolução Cubana de 1959, fez com que o governo americano passasse a intensificar a vigilância na América Latina, tanto que entre as décadas de 1960 e 1970 houve a ascensão de inúmeras ditaduras militares. Forças conservadoras locais de diferentes países da América Latina (Brasil, Bolívia, Argentina, Uruguai, Chile, entre outros), receberam “auxílio externo” e apoiaram os governos militares para combater o “perigo vermelho”. Foi criada a *Operação Condor*, sendo esta uma

---

mais conservadores em diferentes lugares do Brasil com o intuito de derrubar o presidente João Goulart.

<sup>16</sup> Definição dada pelo fato dos conflitos indiretos – ambas as potências apoiavam a implantação de seus sistemas políticos e econômicos nos demais países – nunca terem se concretizado em embate militar declarado e direto, pelo fato de ambos possuírem armas nucleares.

aliança entre os diferentes regimes para perseguir “esquerdistas”, “antipatriotas” e “subversivos” nos países do Cone Sul (MARTINS JR., 2017?). Assim, exílios, prisões e desaparecimentos de perseguidos políticos faziam parte do cotidiano destes países.

O regime empresarial-militar brasileiro no plano político foi centralizador e autoritário, enquanto no plano econômico seguia os rumos do desenvolvimento apontados pelo FMI, com internacionalização da economia e impulso à iniciativa privada. Com o relativo crescimento econômico alcançado, o governo militar conquistou popularidade. Houve expansão e fortalecimento das relações tipicamente capitalistas no Brasil, sendo este período conhecido como o “milagre econômico brasileiro” – entretanto, Antunes pondera que se era um “milagre” para as classes dominantes, o período foi de “inferno e miséria para a maioria da população” (ANTUNES, 1981). Segundo Paludo (2001), o “milagre brasileiro” do desenvolvimento econômico apoiou-se no tripé Estado-grandes empresas nacionais-capital multinacional, e baseou-se em metas de exportação para promover o desenvolvimento da indústria às custas de um endividamento externo. Ademais,

Nesse período de acelerado crescimento econômico, com a taxa do PIB em torno de 12% ao ano, construiu-se uma infra-estrutura que gerou milhares de empregos. No entanto, omitia-se que isso foi obtido ao custo de empréstimos internacionais cujos resultados foram uma alta dívida externa e uma taxa de inflação em torno de 18% ao ano, a ampliação da concentração de renda, da desigualdade social e do pauperismo dos trabalhadores. Esse período de crescimento costuma ser delimitado entre 1969 e 1973 e seu esgotamento coincide com a crise de superprodução do capital que afetou a economia mundial (FAVARO, 2014, p.99).

No período da ditadura empresarial-militar foram decretadas eleições indiretas para Presidente da República e governadores dos Estados. Houve também uma forte perseguição e repressão aos movimentos sociais com o objetivo de controlar e esvaziar a organização dos trabalhadores. As greves foram proibidas<sup>17</sup>; foram

---

<sup>17</sup> Lei 4.330 de junho de 1964 – Lei Antigreve.

fixados os índices dos aumentos salariais e a negociação deixou de ser realizada entre operários e patrões para tornar-se prerrogativa absoluta do Estado; foi criado o FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço) que acabou com a estabilidade do emprego criando a rotatividade necessária para dispensar sem o pagamento de indenização pelo tempo de trabalho; as medidas econômicas impuseram arrocho salarial aos trabalhadores e vários sindicatos sofreram intervenção com a nomeação de sindicalistas confiáveis pelo governo (ANTUNES, 1981; SILVA, 2008). A intensa repressão não acabou com inúmeros conflitos sociais entre o regime e os grupos que buscavam a restauração da democracia. Respondendo à pressão da ação das forças populares que lutavam contra a ditadura, em 1968 o presidente Costa e Silva decreta o AI-5<sup>18</sup>, iniciando o período que ficou conhecido como os “anos de chumbo” da ditadura empresarial-militar. A partir disso, ocorreu o fechamento do Congresso Nacional e inaugurou-se um “período de silêncio no meio estudantil, sindical, intelectual, artístico e partidário, provocado pelas cassações, prisões, torturas e assassinatos. A resistência armada que se manifesta neste período, principalmente pela ALN<sup>19</sup> e

---

<sup>18</sup> “O Ato Institucional nº 5, AI-5, baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva, foi a expressão mais acabada da ditadura militar brasileira (1964-1985). Vigorou até dezembro de 1978 e produziu um elenco de ações arbitrárias de efeitos duradouros. Definiu o momento mais duro do regime, dando poder de exceção aos governantes para punir arbitrariamente os que fossem inimigos do regime ou como tal considerados” (D'ARAUJO, s/d). Entre as atribuições do executivo estavam: instituir recesso no legislativo e passar esta atribuição ao Executivo; intervir nos estados e municípios e delegar interventores para exercer os mandatos de prefeito e governador; caçar mandatos e suspender direitos políticos de qualquer cidadão; decretar Estado de sítio, entre outros. Cf. Brasil, Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-05-68.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm). Acesso em: Abril, 2018.

<sup>19</sup> Ação Libertadora Nacional (ALN): “Organização revolucionária criada em 1968 por Carlos Marighella, Joaquim Câmara Ferreira e Virgílio Gomes da Silva, dissidentes do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Defendendo a necessidade da luta armada para derrubar o regime militar instaurado no Brasil em abril de 1964 e para instalar um governo popular revolucionário, a ALN, ao lado do Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8) e do Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR), foi um dos principais grupos que, entre as décadas de 1960 e 1970, se dedicaram à guerrilha no país” (ABREU, 2018a).

VPR<sup>20</sup>, é totalmente dizimada” (PALUDO, 2001, p.52). Essa intervenção garantiu um período de expansão econômica com mais arrocho salarial e a luta dos trabalhadores sofreu forte revés com as prisões, cassações, exílio e mortes de seus líderes. Segundo Favaro,

Netto (2011) analisa o ciclo autocrático burguês de um modo original, localizando três momentos distintos em sua evolução: o primeiro vai de abril de 1964 a dezembro de 1968, quando a ditadura, assumindo o Estado, revelou sua inépcia em legitimar-se politicamente; o segundo, que vai de dezembro de 1968 a 1974, foi marcado pela criação das estruturas estatais e pela conversão da ditadura a um regime político de características fascistas; e o terceiro, que vai de 1974 a 1978, foi marcado pela impossibilidade de o regime impor suas regras (2014, p.98).

Nesse terceiro momento iniciou-se o processo de reabertura democrática, motivado pelo fim do “milagre econômico” desencadeado pela crise internacional do petróleo<sup>21</sup>, pela denúncia da concentração de

---

<sup>20</sup> Vanguarda Popular Revolucionária (VPR): “Organização político-militar criada em 1968 por dissidentes da Política Operária (Polop) e ex-integrantes do Movimento Nacionalista Revolucionário (MNR), em sua maioria estudantes e ex-militares. Seu objetivo era lutar contra o regime militar instalado no Brasil em abril de 1964, após a derrubada do governo constitucional de João Goulart. Seu principal líder foi o capitão Carlos Lamarca. A VPR se organizou a partir do desmantelamento da chamada Guerrilha de Caparaó, conduzida pelo MNR, e como resultado do trabalho desenvolvido junto aos sindicatos operários paulistas durante a greve dos metalúrgicos de Osasco em 1968. Além do trabalho sindical, a VPR desenvolveu ações militares, sendo que uma das mais espetaculares foi aquela em que o capitão do Exército Carlos Lamarca, em janeiro de 1969, passou para a clandestinidade levando 63 fuzis FAL e dez metralhadoras INA e munição do quartel do 4º Regimento de Infantaria, em Quitaúna, São Paulo” (ABREU, 2018b).

<sup>21</sup> “O primeiro choque do petróleo teve início em outubro 1973, quando os países árabes membros da OPEP embargaram o fornecimento de petróleo para os Estados Unidos, Japão e Europa Ocidental em represália à ocupação de territórios palestinos pelos israelenses durante a Guerra do Yom Kippur. O embargo obrigou alguns países europeus e o Japão a racionar energia e levou o mundo à recessão” (BATISTA, 2014). Entre outubro de 1973 e março de 1974 o preço do petróleo aumentou 400%.

renda e aumento da especulação financeira. A ascensão de Ernesto Geisel<sup>22</sup> ao governo demarcou o fim da “linha dura” do regime. Entretanto, este fim da “linha dura” precisa ser compreendido de forma mediada, pois havia um *processo seletivo* da abertura “lenta, gradual e segura”, que continuara a perseguir os comunistas, como na *Operação Radar* (1973-1976). Relatada por ex-agente do DOI<sup>23</sup> do II Exército, a operação objetivava localizar e desarticular a infraestrutura do jornal *Voz Operária* em todo o território nacional. A operação foi retomada no final de 1973 pelo DOI de São Paulo, em colaboração com outros DOIs e com o CIE<sup>24</sup>, desencadeando prisões e perseguições Brasil afora, em estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina. Além da desarticulação do jornal, nesta retomada da operação, se visava a eliminação de alguns dirigentes do PCB. Segundo o relatório Comissão Nacional da Verdade:

Por serem ações clandestinas e contra um grupo que se opunha à luta armada, os agentes da repressão não poderiam forjar situações de confronto, de tiroteio, de atropelamento após troca de tiros etc. para justificar as mortes. Não caberia, no caso da eliminação de lideranças do PCB, as versões oficiais que iam para as páginas de jornais no dia seguinte às execuções, recorrendo ao imaginário de vitória “no combate ao terrorismo” e “na troca de tiros com guerrilheiros”. Por isso, as mortes dos dirigentes do PCB não eram divulgadas na imprensa, e a caçada aos membros do partido ocorria, como regra geral, dentro de rigoroso segredo mantido pelos agentes da repressão. Clandestina, a solução dada pelos

---

<sup>22</sup> Presidente da República entre 1974 e 1979.

<sup>23</sup> Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI). O órgão destinava-se a combater inimigos internos que, supostamente, ameaçavam a segurança nacional.

<sup>24</sup> Criado em 1976, pelo decreto nº 60.664, o Centro de Informações do Exército (CIE) “Foi o órgão a propor a maior quantidade de censuras a material considerado subversivo pela ditadura e responsável por grande parte da estrutura da máquina de repressão do governo, tendo torturado centenas de cidadãos brasileiros” (Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Centro\\_de\\_Informa%C3%A7%C3%B5es\\_do\\_Ex%C3%A9rcito](https://pt.wikipedia.org/wiki/Centro_de_Informa%C3%A7%C3%B5es_do_Ex%C3%A9rcito). Acesso em: Maio, 2018).

executores da Operação Radar foi o desaparecimento forçado dos corpos, após sessões de torturas e execuções sumárias. A operação foi comandada pelo chefe do DOI do II Exército, o tenente-coronel Audir dos Santos Maciel, em colaboração com oficiais do CIE, como os majores Paulo Malhães e José Brant Teixeira. Como se fazia no combate a grupos armados, formou-se um grupo secreto do qual participavam delegados do DOPS<sup>25</sup>, como José Francisco Setta e Alcides Singillo. Foram usadas chácaras clandestinas para facilitar o desaparecimento forçado dos corpos (BRASIL, 2014, p.642).

Além da já relatada Operação Radar, também é possível citar como exemplo da contínua caça aos comunistas os assassinatos de Vladimir Herzog<sup>26</sup> e Manoel Fiel Filho<sup>27</sup> – gerando grande mobilização

---

<sup>25</sup> Departamento de Ordem Política e Social (DOPS). O órgão foi criado em 1924 com a função de assegurar e disciplinar a ordem militar no país. Durante o regime empresarial-militar, além da repressão política, tinha a atribuição de censurar os meios de comunicação através da Divisão de Censura e Diversões Públicas.

<sup>26</sup> Vladimir Herzog (nascido Vlado Herzog) era Iugoslavo. Foi um jornalista, professor, dramaturgo brasileiro e militante do PCB. Mesmo tendo se apresentado voluntariamente ao DOI-CODI para “prestar esclarecimentos” sobre as “ligações e atividades criminosas”, Herzog foi torturado e assassinado no dia 25 de outubro de 1975. “Mas o assassinato brutal, por espancamento, não era o limite a que podiam chegar os feitores do regime ditatorial. Esquivar-se da responsabilidade pelo crime forjando uma inverossímil cena de suicídio seria o próximo passo dos torturadores. Com uma tira de pano, amarraram o corpo pelo pescoço à grade de uma janela e convocaram um perito do Instituto Médico Legal para fotografar a “prova” de que o preso dera fim à própria vida, em um surto de enlouquecido arrependimento por ter escrito uma confissão que aparecia rasgada, no chão, na imagem divulgada pelos órgãos de repressão. [...] Na pressa para montar esse circo macabro, ignoraram detalhes como o fato de Vlado ser mais alto do que a janela com grade onde supostamente enforcou-se e a rotina de encarceramento que tira dos presos qualquer instrumento com o qual se possam enforcar, cintos e cadarços entre eles. Criaram, assim, uma mentira tão flagrante que a Sociedade Cemitério Israelita nem considerou a hipótese de enterrar o corpo na área reservada aos suicidas, como determina a prática religiosa” (BIOGRAFIA DE UM JORNALISTA. Instituto Vladimir Herzog. Disponível em: <http://vladimirherzog.org/biografia/> Acesso em: Abril, 2018). O assassinato gerou uma onda de protestos, mobilizando a imprensa internacional.



com protestos locais e pressão internacional em prol dos direitos humanos – e a Chacina da Lapa<sup>28</sup>. Houve conflitos sociais e políticos expressando o esgotamento do modelo ditatorial empresarial-militar. Dentre os diferentes fatores potencializadores do processo de reabertura democrática, destaca-se o reingresso da classe operária na cena política através das greves metalúrgicas do ABCD paulista<sup>29</sup>.

A implicação foi substantiva: imediatamente, a reemergência do proletariado urbano, **como tal**, como ator demandante independente que feria a legalidade posta pelo Estado, deflagrou uma **radicalização** na oposição democrática – que, então e aliás, inicia um giro explícito de aproximação à classe operária. Concorrentemente, o movimento democrático – que só parcialmente

---

<sup>27</sup> Manoel Fiel Filho foi um operário metalúrgico. “Em janeiro de 1976 foi preso por dois agentes do DOI-CODI, na fábrica, sob a acusação de pertencer ao Partido Comunista Brasileiro (PCB). No dia seguinte à sua prisão, os órgãos de segurança emitiram nota oficial afirmando que Manoel havia se enforcado em sua cela com as próprias meias. Porém, de acordo com colegas, quando preso, usava chinelos sem meias. Quando os parentes conseguiram a liberação do corpo para ser enterrado, verificou-se que apresentava sinais evidentes de torturas, principalmente na região da testa, nos pulsos e no pescoço” (MEMÓRIAS DA DITADURA/Manoel Fiel Filho. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-resistencia/manoel-fiel-filho/index.html>. Acesso em Abril, 2018. Seu assassinato, gerou uma nova onda de protestos internacionais e a antipatia de organismos de direitos humanos contra o Brasil.

<sup>28</sup> Na Chacina da Lapa foram mortos três dirigentes do Partido Comunista do Brasil – PC do B: Ângelo Arroyo e Pedro Pomar (que desarmado levou 50 tiros). João Baptista Drummond morreu horas depois, após ser preso e violentado pelo regime. Ainda, outros quatro dirigentes – Aldo Arantes, Elza Monnerat, Haroldo Lima e Wladimir Pomar – foram presos e torturados. Passados 33 anos da chacina, o crime foi confessado pelo general Leônidas Pires Gonçalves, ex-chefe do DOI-CODI do Exército no Rio de Janeiro (1974-1977). O general admitiu que o regime militar pagou 150 mil cruzeiros para que Manoel Jover Telles traísse o PC do B e se aliasse à repressão. Telles delatou a reunião do Comitê Central que ocorreu de 11 a 15 de Dezembro de 1976 no bairro paulistano da Lapa. Os assassinatos ocorreram entre a madrugada e a manhã do dia 16 de dezembro de 1976 (CINTRA, 2010).

<sup>29</sup> Região industrial do estado de São Paulo, composta pelas cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Diadema – por vezes tratado apenas como ABC, em referência às três primeiras cidades citadas.

se reconhecia e se expressava na oposição democrática, sendo muito mais amplo e capilar que ela – se precipita: salta da ação que chamamos molecular, extravasa os seus espaços de origem e permeia amplamente algumas das agências da sociedade civil que, por esta saturação, ganham uma funcionalidade e uma ressonância inéditas (NETTO, [1990] 2008, p.42, grifo do autor).

A referida estratégia política de redemocratização controlada por parte do regime empresarial-militar originou-se da combinação de variantes significativas: crise do modelo político e econômico da ditadura, emergência de inúmeras manifestações contra o regime e um cenário internacional de tensão (Revolução Sandinista e movimento guerrilheiro de El Salvador, início da crise no bloco de países do Leste Europeu, começando pela Polônia) (IASI, 2006). Dentre as diferentes variantes do processo de transição democrática, dada a importância histórica e sua relevância na compreensão da EDP, nos ateremos à retomada das lutas sociais e ao retorno da classe operária à cena política.

De acordo com Antunes, “o ressurgimento do movimento sindical e grevista foi o fato mais relevante na conquista da democracia no Brasil” (1981, p.91). Nos anos anteriores, houve resistência da classe trabalhadora, mas esta era limitada e isolada; as lutas eram esparsas dentro da fábrica, sendo comum as “operações tartaruga” (diminuição do ritmo de trabalho fazendo cair a produção). A retomada das greves, originou-se da organização dos operários contra o arrocho salarial. Em 1978, o Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo-SP, munidos da denúncia do Banco Mundial sobre a manipulação do salário real dos operários, organizaram a luta pela reposição dos 34,1% referente “a uma fraude nos índices de inflação cometida no auge da ditadura militar, em 73/74, pelo ministro da fazenda Delfim Netto, durante o Governo do General Garrastazu Médici” (GIANNOTTI; NETO, 1991, p.18). As paralisações foram iniciadas em maio de 1978 na região do ABCD Paulista, espalhando-se por todo o estado de São Paulo. A primeira greve ocorreu na fábrica de caminhões Scania Vabis, em São Bernardo do Campo, ficando conhecida como “as greves dos braços cruzados, máquinas paradas”<sup>30</sup>. A greve foi vitoriosa para a

---

<sup>30</sup> “Eram sete horas da manhã no dia 12 de maio. Uma sexta-feira. Todo mundo marcou o cartão, mas ninguém trabalhou. Das 7 até às 8 horas nós ficamos de

classe operária por vários motivos: pegou os patrões desprevenidos; ao ser vitoriosa tornou-se um pilar contra a ditadura pós-64; fez-se “letra morta” da legislação sindical repressiva rompendo com a Lei Antigreve, indiretamente rompia com a estrutura sindical atrelada ao Estado; trabalhadores se incorporaram como classe fundamental na luta pela democratização da sociedade brasileira; preparou terreno para as futuras participações políticas. Além das manifestações de maio, houve manifestações em junho, julho e fins de 1978, época do dissídio<sup>31</sup> coletivo dos metalúrgicos de São Paulo, Osasco e Guarulhos. A greve iniciada por operários se alastrou a outras fábricas, atingindo também outras categorias como bancos, servidores públicos, motoristas, marítimos, professores; as reivindicações eram econômicas e políticas.

Por situar nossa pesquisa no campo da educação, trazemos um relato da importante mobilização dos professores de São Paulo no período. Em 19 de agosto de 1978 os professores das redes municipal e estadual de São Paulo decidiram entrar em greve. As reivindicações de conjunto eram: adoção do regime CLT para os contratados a título precário; melhores condições de ensino e trabalho; mais verbas para a educação; aposentadoria aos 25 anos de trabalho; contagem dos dias de paralisação como dias letivos; não punição ou represália aos professores que participassem da greve; aumento salarial de 27% a partir de primeiro de julho para a rede municipal e primeiro de maio para a estadual. Destaca-se que, mesmo sob ameaça de demissões os professores continuaram em greve e unificados. A fragmentação do movimento começou quando o Secretário da Educação do Município de São Paulo, Hilário Torloni, anunciou a equiparação salarial dos docentes municipais com a dos estaduais e mais um aumento de 20%. O movimento dos professores estaduais e municipais acabou se encerrando em 13 de setembro de 1978, totalizando vinte e quatro dias de paralisação.

---

braços cruzados, ao lado das máquinas sem fazer nada. Às 8 horas chegou o gerente geral. Pelo que eu fiquei sabendo, ele olhou, viu que tinha luz, que os cartões estavam marcados, mas que ninguém estava trabalhando. Achou estranho, mas não pensou que era uma paralisação. Não entendeu nada, como também jamais poderia imaginar que ocorreria uma greve. Foi uma surpresa!” (Relato de um operário da Scania, primeira fábrica a entrar em greve em maio de 1978)” (ANTUNES, 1981, p.82).

<sup>31</sup> O termo é utilizado no Direito Trabalhista para designar o desacordo entre empresas e trabalhadores que acaba sendo levado à Justiça.

No ano seguinte, 1979, as greves no setor operário voltaram com novo peso. A intransigência dos patrões em atender às reivindicações fez com que se deflagrasse a greve geral, com adesão maciça. Através dos piquetes, os operários impediam a entrada nos locais de produção; o governo, atendendo ao patronato, decreta intervenção, objetivando amedrontar o movimento, porém esse havia acumulado forças e, sem temer a decretada intervenção, exigiu a volta das diretorias cassadas durante o regime ditatorial, lutando também pela anistia. A greve então tornou-se ainda mais forte com apoio dos setores democráticos. Foram realizadas grandes assembleias, com cerca de 100.000 operários, acontecimento inédito nas lutas operárias. Os patrões e o governo não conseguiram derrotar a classe operária e, ao serem forçados a negociar, permitiram o retorno das lideranças sindicais. A Lei da Anistia (Lei 6.683) aprovada em 1979, “apesar de restrita, reabriu as portas do Brasil aos seus exilados e libertou os que permaneciam presos”; esta lei também incluiu como anistiados “todos os que haviam torturado e assassinado em nome da ditadura e não anisti[a] [d]os sindicalistas e [d]o[s] que participaram da luta armada” (SINDICATO DOS METALÚRGICOS DE CAMPINAS E REGIÃO, 2004, p.28). Tal inclusão expressa a auto-anistia dos militares, e mesmo sendo parte do fim do regime, pode ser encarada como a consolidação da vitória dos militares e parte da derrota da classe operária.

As diferentes mobilizações expressaram uma ruptura com os pilares da política econômica ditatorial. A organização e luta das diferentes categorias trazia consigo a necessidade da liberdade sindical, culminando com a criação da Central Única dos Trabalhadores – CUT, instrumento que unificou os assalariados urbanos e rurais. A Central foi fundada por duas principais matrizes: *oposições sindicais* (algumas delas posteriormente ganharam sindicatos de categorias-chave nas maiores cidades do país: metalúrgicos, bancários, transportes, químicos, petroleiros e trabalhadores rurais) e; *sindicalistas autênticos*, como eram denominados na época os “dirigentes sindicais combativos, que durante os anos difíceis da ditadura disputaram individualmente, um espaço no interior das diretorias. Parte desses dirigentes sindicais avançaram [sic] gradativamente, até alcançar hegemonia na diretoria de seus sindicatos” (GIANNOTTI; NETO, 1991, p.17). Nascia assim o que ficou conhecido como o “novo sindicalismo”.

A CUT foi criada com o objetivo de organizar e unificar os trabalhadores, contrapondo o imobilismo dos sindicatos oficiais e a colaboração com patrões e governos. O “novo sindicalismo” surgira da nova safra de líderes e de práticas diferenciadas:

Sua prática é substituir o imobilismo pela mobilização, a burocratização pelo contato vivo e direto com a massa, o esvaziamento dos sindicatos por uma prática de ações de massas. No final da década de 1970 essa nova safra de dirigentes passou a ser conhecida como o “bloco dos autênticos” (GIANNOTTI; NETO, 1991, p.17).

A expressão mais visível desta novidade era o Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo. Cabe uma ponderação: sem dúvida, o Sindicato de São Bernardo teve um importante papel nas mobilizações mas, sem desmerecer as lutas do ABC no período, lembramos o importante papel da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo – OSM-SP<sup>32</sup> (1967-1987), que é muitas vezes negligenciada nos relatos históricos. Ao longo de uma trajetória de mais de vinte anos, a OSM-SP afirmou-se como uma frente de trabalhadores, centrada em um programa de defesa de um sindicalismo livre, democrático e de massa e pela auto-organização dos trabalhadores nas fábricas, através de grupos e comissões orientados pela perspectiva de uma independência política e ideológica dos organismos operários. Muitas formulações da orientação política fundamentada na autonomia e independência dos trabalhadores, presente nas proposições da CUT, devem-se à Oposição Metalúrgica.

Assim, na CUT, estavam lado a lado *oposições sindicais*, (fora da estrutura sindical e criticando: o atrelamento, o populismo e a confusão ideológica por elas identificados no o velho sindicalismo pré-64) e os “autênticos” que aprenderam a lutar no interior da estrutura sindical oficial, com um sindicalismo combativo e de massas. A Central

---

<sup>32</sup> “Seu objetivo imediato foi o de conquistar a diretoria do Sindicato dos Metalúrgicos do Município de São Paulo, pela via das eleições sindicais, portanto, por dentro da estrutura, assentada no apoio e na organização de base nas fábricas do centro da maior concentração operária do país. A OSM desenvolveu uma ação que buscava integrar o sindicato e outros organismos de resistência operária na perspectiva da luta de classes. Atuando dentro da estrutura sindical subordinada ao Estado e fora, a partir da fábrica, com uma prática direcionada para a construção de um sindicalismo de massa e democraticamente organizada com uma prática classista, configurou-se para a OSM um dilema entre a fábrica e o sindicato a que se refere o título deste trabalho” (BATISTONI, 2001, p.2). Um importante militante da oposição, bastante conhecido no campo da esquerda, foi Waldemar Rossi.

criticava a estrutura sindical herdada de Vargas, o populismo, o cupulismo e o burocratismo da prática sindical tradicional, defendendo a “democracia sindical”, que para muitos era sinônimo de “democracia operária”. O Estatuto de 1983, no Título II, trazia a seguinte redação:

A CUT é uma organização sindical de massas (...) de caráter classista (...) cujos fundamentos são o compromisso com a defesa dos interesses imediatos e históricos da classe trabalhadora, a luta por melhores condições de vida e trabalho e o engajamento no processo de transformação da sociedade brasileira em direção à democracia e ao socialismo. [...] [tendo como objetivo] numa perspectiva classista (...) a luta dos trabalhadores brasileiros (...) na defesa dos seus interesses imediatos e históricos (apud GIANNOTTI; NETO, 1991, p.26).

A expressão “interesses imediatos e históricos” era uma referência ao socialismo<sup>33</sup>, uma vez que no período ditatorial não seria possível fazer menção direta. A orientação explicitamente socialista também poderia ser visualizada em outro trecho do Estatuto de 1983: “lutar pela emancipação dos trabalhadores como obra dos próprios trabalhadores, tendo como perspectiva a construção de uma SOCIEDADE SOCIALISTA” (apud GIANNOTTI; NETO, 1991, p.27). A CUT propunha a luta independente por parte dos trabalhadores, negando pacto social com empresários e governos. Defendia a ampla democracia em todos os seus organismos e instâncias, liberdade de expressão e opinião, sendo composta por experiências de setores diversos<sup>34</sup>. O sindicalismo de base foi um dos pilares do nascimento da

---

<sup>33</sup> Nesta questão, é preciso considerar a conjuntura internacional da época. Neste período, o amoldamento à ordem burguesa já havia se consolidado, em nível internacional, nos Partidos Socialistas estando também em curso nos diferentes Partidos Comunistas (Cf Neves, 2016, capítulos “10. Entre ideologia e contra-ideologia: marxismo e movimento comunista em um mundo sob supremacia burguesa” e “11. Entre ideologia e contra-ideologia: nacionalismo, desenvolvimentismo e socialismo na revolução brasileira”). Compreender tais processos permite entender como foi possível que a palavra *socialismo* pudesse ser defendida por setores com concepções de mundo e projetos muito diferentes.

<sup>34</sup> Os diferentes setores eram: “sindicalistas que se formaram numa política de oposições sindicais e sindicalistas que trabalharam ‘por dentro’ da estrutura

CUT. A proposição de ser de massas, de lutas, baseava-se em: greves, passeatas, manifestações e assembleias<sup>35</sup>.

Do enfrentamento e da resistência à política de desenvolvimento agropecuário implantados no regime empresarial-militar – que desconsiderou as lutas pela terra e a reforma agrária – nasceu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A Igreja ocupou papel importante no nascimento e consolidação do movimento, através da CPT (Comissão Pastoral da Terra) e da Teologia da Libertação. A ocupação das glebas Macali e Brilhante, em Ronda alta (RS), em 1979, marcaram o princípio de sua história, além de várias outras lutas pela Terra espalhadas no país. Desde 1981 a CPT vinha promovendo debates entre as lideranças da luta da terra pelo país, tendo como principais o Encontro Regional do Sul e o Seminário de Goiânia que deram base à realização do 1º Encontro Nacional dos Sem Terra. No período de 20 a 22 de janeiro de 1984, se realizou 1º Encontro nacional, objetivando a unificação das lutas dos Sem Terra em âmbito nacional. A expressão “sem-terra” teve origem na constituinte de 1946, e depois foi consolidada pela imprensa no final da década de 1970, a inclusão dos “trabalhadores rurais” foi uma preocupação em mostrar que era um movimento de pessoas que trabalhavam na agricultura.

Além do “novo sindicalismo”, também emergiram “novos movimentos sociais” – sendo que o MST parte destes movimentos, que mesmo sendo compostos por diferentes práticas sociais, identidades e

sindical oficial; sindicatos formados por setores de ponta e setores tradicionais da indústria; sindicatos de base pequena e sindicatos de base extensa; sindicalistas oriundos/ou militantes das mais diversas correntes da esquerda organizada, outros do trabalho de base da Igreja, outros independentes, etc.; sindicatos da indústria, do comércio e do setor financeiro; sindicatos urbanos e sindicatos rurais; sindicalistas rurais e trabalhadores rurais sem-terra; sindicatos rurais de pequenos agricultores; sindicatos do norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul do país, com todas as diferenças regionais ali representadas; associações de funcionários do setor público e de trabalhadores de empresas estatais” (GIANNOTTI; NETO 1991, p.29).

<sup>35</sup> “A imagem mais direta desse sindicalismo massivo é o estádio de Vila Euclides em São Bernardo. Lá os metalúrgicos, liderados por uma firme direção sindical, deflagraram a sua greve de categoria em 1979. A partir daí aquele estádio viu assembleias repletas de dezenas de milhares de ‘peões’ decidindo os rumos de sua luta. Daí a imagem do Lula se espalhou pelo país e foi transmitida pelo mundo afora. Essa imagem de cem, duzentas mil mãos levantadas votando a continuidade da greve é a marca registrada do sindicalismo massivo da CUT” (GIANNOTTI; NETO, 1991, p.32).

projetos, orientavam-se na luta por democratização formal e aprofundamento da democracia, para a partilha do poder econômico, político e cultural, apontando a necessidade de alargamento e universalização dos direitos civis, políticos e sociais. De acordo com a pesquisa de Paludo<sup>36</sup>, a constituição do CDP se estabeleceu “de um lado, em contraposição aos desdobramentos específicos do *projeto de modernidade*<sup>37</sup>, e de outro, na continuidade do aprofundamento de concepções e práticas que procuravam articular a democracia com a justiça social e com a construção de um projeto alternativo de sociedade” (2001, p.45, grifo nosso). Quanto a este “projeto alternativo de sociedade”, faz-se importante destacar que durante o ciclo ditatorial burguês,

[...] **no campo da oposição democrática a hegemonia nunca escapou das mãos de correntes burguesas.** Ao longo do processo ditatorial, o fenômeno relevante a ser observado é que, na sua contracorrente, não se engendraram núcleos democráticos sólidos capazes de emergir, na crise da ditadura, com proposta social e politicamente **viáveis** aptas a transcender os quadros da ordem burguesa. Não acidentalmente, um dos máximos horizontes de um avançado seguimento democrático, com peso ponderável na oposição, tem sido o de uma democratização habilitada a **controlar** o Estado (NETTO, [1990] 2008, p.43-44, grifo do autor).

Percebemos que esta indicação de Netto ([1990] 2008), pode ser ilustrativa do desdobramento da EDP. Mas, antes de realizarmos esta crítica, será importante destacar o papel dos “novos movimentos sociais” naquela quadra histórica e no interior da EDP.

---

<sup>36</sup> É preciso demarcar que não partimos do mesmo referencial teórico da pesquisadora. Nosso intuito em trazer algumas considerações de sua pesquisa sobre os “novos movimentos sociais” e sobre o CDP foi o de registrar que a denominação Campo Democrático e Popular, como conjunto de diferentes forças sociais surgidos no período de transição democrática, não se limita aos pesquisadores que têm feito críticas à EDP. A denominação é uma identificação do próprio movimento que surgiu neste período.

<sup>37</sup> Paludo (2001) utiliza o termo “projeto de modernidade” para caracterizar a construção de um novo ordenamento social, a ordem capitalista e seus pressupostos.



Estes “novos movimentos sociais” (sendo o “novo sindicalismo” também considerado parte deste processo) mobilizavam-se em torno de questões que extrapolavam as reivindicações materiais (emprego, condições de trabalho, moradia, saneamento, saúde e educação) ao problematizar, por exemplo, as discriminações de gênero e etnia e os direitos humanos, trazendo demandas que muitas vezes haviam sido secundarizadas ou mesmo negligenciadas no movimento socialista. Para alguns teóricos, como Sader<sup>38</sup> (1988) e Paludo (2001), a mobilização era expressão de uma ampliação da participação da população nas questões sociais, com a formação autônoma de novos sujeitos políticos, trazendo novos valores e novas práticas populares, tendo como fio condutor a ideia de um novo sujeito social e histórico. Segundo Sader (1998), a emergência deste movimento abria um novo período na história das classes trabalhadoras no Brasil, e as três matrizes básicas seriam: as comunidades de base; a esquerda em crise e o “novo sindicalismo”. Este movimento, na avaliação de Sader, teria rechaçado a política tradicional, politizando questões do cotidiano, dos lugares de trabalho e de moradia.

A emergência dos “novos movimentos sociais” seria oriunda da movimentação operária que forçou alterações na esfera da política salarial, liberdade sindical, direito de greve, provocando o nascimento de novos atores no cenário político. Seria o cruzamento do movimento operário e das “classes populares” ou dos “setores dominados”. Os grupos populares teriam aparecido na cena política, reivindicando direitos, a começar pelo direito de reivindicar direitos e revalorizando práticas sociais presentes no cotidiano popular, que eram ofuscadas pelas modalidades dominantes de representação. Seriam novas identidades coletivas, movidas pela solidariedade; na greve formaram-se comitês de apoio em fábricas e bairros da Grande São Paulo, que eram compostos por Pastorais da Igreja, parlamentares da oposição, Ordem

---

<sup>38</sup> Aqui também demarcamos a nossa discordância com a leitura realizada por Sader (1988), o intuito em trazê-lo para o debate foi de evidenciar uma determinada leitura dos “novos movimentos sociais” bastante expressiva no campo da esquerda naquele período e que se mantêm nos dias atuais. Embora Sader (1988) aborde os “novos movimentos sociais” enquanto a constituição da classe como classe – e nisto temos total concordância, nos parece que em alguns momentos, o autor fica tensionado pelas “teorias dos novos movimentos sociais” como se os movimentos sociais emergentes naquele período fossem completamente novos e distintos, sem guardar relações com a movimentação da classe proletária no plano histórico mundial, enfatizando a diferenciação com a “política tradicional”.

dos Advogados, sindicatos, artistas, estudantes, jornalistas, professores, que assumiram a greve do ABC como expressão da luta democrática em curso (SADER, 1998). A representação da luta social aparecia sob a forma de pequenos movimentos que, num dado momento, convergiam, fazendo emergir um sujeito coletivo com visibilidade pública, contestando a ordem social vigente. De acordo com Sader (1988), os “novos sujeitos” não poderiam ser explicados pelas “condições dadas”: pelo padrão da acumulação capitalista, desenvolvimento urbano e a forma de Estado; não seriam explicados pela relação estabelecida entre os processos sociais e as características estruturais, sob o “esquema interpretativo sagrado”, que reduziria tudo às lutas de um setor da classe operária para defender a reprodução da força de trabalho, ignorando as características singulares, eliminando a originalidade do fenômeno, contrapondo-se às teses “marxistas-leninistas”.

De acordo com Paludo (2001), havia uma unidade de sentido, ainda que nele convivessem projetos políticos dos diversos sujeitos que o conformaram, sendo que por vezes as disputas internas evidenciavam descompassos entre ideias, teorias e práticas. Caberia, para a pesquisadora, ressaltar que “seus movimentos não são lineares, são permeados de avanços e retrocessos, inacabados e embebidos pelas contradições da realidade econômica, política e social dos próprios sujeitos que o constituem” (PALUDO, 2001, p.48). A disputa com o Estado e com os padrões representava um grande ciclo reivindicativo com intervenção política de ação direta, havia o sentimento de que a transformação era possível e necessária. O projeto alternativo de sociedade alavancava uma relativa unidade de práticas e discursos. O desencadeamento de ações reivindicativas teria possibilitado ir para além delas. Pairava o desejo de transformar o povo em sujeito de sua própria história. Na avaliação de Paludo (2001), apesar das ambiguidades, das incoerências e divergências havia um conteúdo integrador da linguagem, na luta pelos direitos que se apresentavam sob a forma de reivindicações: *políticas*, como maior participação e igualdade perante a lei e de oportunidades; *sociais*, como melhorias nas condições de produção e reprodução das “classes populares”; e pelas lutas, como anistia, eleições diretas, liberdade e autonomia sindical, direitos trabalhistas.

Para nós, é necessário fazer certas mediações e problematizações quanto à certas avaliações sobre a positividade dos “novos movimentos sociais” e de sua originalidade, especialmente no tocante às “teorias dos

novos movimentos sociais”<sup>39</sup>. É preciso lembrar que certas pautas mobilizadas por estes (como por exemplo relações de gênero e sexualidade, questão racial, etc.) trouxeram novos desafios para o conjunto da classe trabalhadora no novo ciclo aberto, pois no período anterior, uma parcela relevante dos comunistas secundarizava, ignorava ou desconhecia tais demandas.

Primeiramente, é preciso destacar que as “teorias dos novos movimentos sociais” não eram uma novidade brasileira, tendo esta crítica surgida na Europa na década de 1960, ganhando expressão no Brasil nos fins da década de 1970 e início dos anos 1980, justamente com a emergência das mobilizações no período de transição democrática. Em muitas das formulações dos “novos movimentos sociais”, o alvo político é o marxismo de modo geral e o leninismo em primeiro lugar. Embora se possa, em algumas vertentes, reivindicar o socialismo enquanto projeto alternativo de sociedade e mesmo uma orientação “marxista heterodoxa”<sup>40</sup>, as críticas voltavam-se politicamente contra a possibilidade e a necessidade de uma revolução social protagonizada pelo proletariado. Havia a defesa de que o

---

<sup>39</sup> Entre o final da década de 1960 e 1970 vivenciamos uma transição no modelo de acumulação capitalistas (a ser abordado no capítulo 3 desta tese) que provocou mudanças na vida cotidiana e também impactou o pensamento social. Houve reavaliação das relações de poder e dos conflitos, com uma disputa entre diferentes posições sobre quais seriam os elementos de continuidade e descontinuidade em relação ao período histórico anterior. Tais debates consolidaram pontos de vista bastante variados, resultando também em debates entre o “velho” movimento social e os “novos movimentos sociais”. Apenas para exemplificar, alguns dos autores defensores dos “novos movimentos sociais” (em oposição ao “velho” são: Alain Touraine; Tilman Evers; Manuel Castells; Boaventura de Sousa Santos. Para uma avaliação crítica das “teorias dos novos movimentos sociais”, Cf. Martins, 2016.

<sup>40</sup> No Brasil a expressão foi introduzida através da publicação do livro *Marxismo Heterodoxo*, em 1981, organizado por Maurício Tragtenberg. Foi utilizada especialmente para diferenciar-se do “marxismo ortodoxo”, “marxismo-leninismo-stalinismo” ou “marxismo-leninismo-trotskismo” dos PCs vinculados ao modelo da URSS e da quarta IC. Viana (2018, *on-line*) problematiza que o termo foi incorporado e popularizado sem reflexão; lembra ainda que Tragtenberg não tinha a intenção de elaborar um conceito. Ainda assim, a expressão vem sendo utilizada para caracterizar um marxismo “aberto”, “plural”, que em muitos casos, configura-se como um ecletismo teórico que forçadamente tenta unificar teorias antagônicas, não negando o conflito de classes (burguesia X proletariado), mas apresentando-o como mais um entre os vários conflitos existentes na sociedade,

operariado não era exclusivamente o sujeito revolucionário, que existiriam muitas pautas a serem conquistadas a partir da *entrada de novos atores sociais no cenário político*. Entretanto, lembramos que na década de 1980, dado o protagonismo do movimento operário, as teorias dos “novos movimentos sociais” se faziam presentes, mas não havia se afirmado a crítica contra o operariado como sujeito principal da revolução – exemplo é a posição de Sader (1998) que não faz uma crítica ao marxismo, mas ao “marxismo-leninismo”.

A crítica das teorias dos “novos movimentos sociais” dirigia-se a uma determinada leitura do marxismo, a uma compreensão vulgarizada e positivista do mesmo, o que nestas leituras é tratado como o “paradigma marxista” (sem fazer mediações e desconsiderando as diferentes leituras presentes nesta tradição teórica) ou o “marxismo ortodoxo”. Um dos elementos presentes na concepção dos “novos movimentos sociais” é a posição de que o conflito entre capital e trabalho não seria mais central, ou mesmo que nunca teria sido.

Esta negação da centralidade do trabalho muitas vezes veio de intelectuais oriundos do campo marxista, impactados pelas transformações históricas dos finais dos anos 1970, deslocando-se política e teoricamente para a teoria dos novos movimentos sociais, ancorados em pressupostos liberais. Atribuíram ao paradigma marxista o determinismo econômico, sendo este incapaz de admitir as lutas emergidas no final da década de 1960. A constatação de “novos movimentos sociais” *para alguns* bastou para dar adeus ao proletariado. Há nestas teorias diversidade de pressupostos teórico-metodológicos, mas o traço comum é “a negação explícita do ‘paradigma marxista’ ou, pelo menos, do que chamam por ‘marxismo ortodoxo’” (MARTINS, 2016, p.18, grifo nosso).

De acordo com a pesquisa de Martins (2016), nas concepções das teorias dos “novos movimentos sociais” é secundarizada, omitida ou mesmo negada a vigência da luta de classes, sem ao menos fazer um balanço sério da teoria social de Marx. A difusão desta concepção estaria, no Brasil, relacionada à sua pauta política, por apontarem práticas imediatas, além de terem ganho expressão em um período histórico em que era *possível* a sua difusão, sendo necessário

compreender a multiplicidade de determinações que envolvem a disseminação destas concepções.

Parece-nos que as teorias dos novos movimentos sociais, ao proporcionar respostas adequadas à imediatividade das lutas que emergiam e ao projeto que se consubstanciava, puderam se tornar também, ainda que por um curto espaço de tempo (do ponto de vista histórico-universal), uma força viva nas lutas de classes (MARTINS, 2016, p.20).

As teorias dos “novos movimentos sociais” buscavam diferenciar-se do tradicional movimento soviético. O socialismo soviético naquela quadra histórica passava por problemas e vivia uma paralisia teórica. As bandeiras dos “novos movimentos sociais” *aparentemente* estavam descoladas das lutas de classes. Dava-se como certo a nova era, em que a contradição capital e trabalho teria perdido a centralidade, ultrapassando o “paradigma marxista”. O enfraquecimento das mobilizações operárias na década de 1990 colaborou na expectativa de que os “novos movimentos sociais” eram uma *nova via*, através de justificativas teóricas e práticas de tal movimentação. Ademais, a teoria a partir da década de 1990, aparentemente encontrava eco na realidade. Não se fez um balanço da reestruturação produtiva do capital e da vigência das políticas neoliberais, que enfraqueceram a organização operária e sindical, dadas as mudanças objetivas e subjetivas nas relações de produção. Veremos mais adiante como os problemas desse período afetaram o projeto educacional e a organização dos trabalhadores neste setor. Porém, não se deve ignorar que havia contraposições às teorias dos “novos movimentos sociais”, e os embates se davam (se dão) tanto no campo teórico como prático<sup>41</sup>.

No Brasil, de acordo com Martins (2016) este movimento a emergência das teorias dos “novos movimentos sociais” possui estreita relação com a estratégia conduzida pelo Partido dos Trabalhadores. O

---

<sup>41</sup> Por não ser o foco do estudo, não trataremos especificamente dos limites e problemas das concepções trazidas pelas “teorias dos novos movimentos sociais”, nos limitando a fazer esta relação a partir de nossa crítica à EDP. Para uma melhor compreensão da problemática das “teorias dos novos movimentos sociais” indicamos o importante e aprofundado estudo de Caio Martins, sob o título *Teorias dos Novos Movimentos Sociais e Lutas de Classes: Uma Leitura Crítica de Sua Influência no Brasil* (2016), referência de muitas das discussões realizadas nesta tese.

PT negava o “marxismo-leninismo” oficial, sustentando tarefas concretas e os mesmos horizontes políticos de médio prazo dos “novos movimentos sociais”. Neste caldo de cultura se misturavam dois elementos fundamentais: “de um lado, um pensamento crítico ao chamado socialismo real e suas expressões teóricas e, de outro, as teorias dos novos movimentos sociais na defesa de um conjunto de direitos particulares e diversificados que se consolidariam com o avanço e aprofundamento de uma democracia de novo tipo” (MARTINS, 2016, p.21). Todavia, não se trataria apenas de uma mudança nos valores e em aspectos comportamentais. Para compreender esta relação é necessário apreender a causalidade histórica que produziu o fenômeno no qual “A luta pela democratização, pela ampliação de direitos como o caminho para a emancipação é o eixo em torno do qual se unificam as diferentes matrizes teóricas através da prática política” (MARTINS, 2016, p.25). Assim, faz-se importante apreender o movimento de construção do Partido dos Trabalhadores.

A constituição do Partido dos Trabalhadores se fundamenta na matriz do *socialismo democrático*. Nascido das mobilizações dos trabalhadores, o PT abarcou concepções divergentes de partido.

Quanto ao caráter mais estratégico do partido que surgia, os documentos iniciais indicam, de forma igualmente transparente, que a vocação anticapitalista apontava para um horizonte socialista. Ainda na carta de maio de 1979, o PT afirmava que não pretendia criar simplesmente mais uma organização política, mas definia-se programaticamente ‘como um partido que tem por objetivo acabar com a relação de exploração do homem pelo homem. Logo nos parágrafos seguintes esta referência a uma sociedade sem exploração do homem pelo homem ganha a forma do que se intitula de uma “democracia plena”, ou seja, que o “PT afirma seu compromisso com a democracia plena, exercida diretamente pelas massas, pois não há socialismo sem democracia nem democracia sem socialismo” (IASI, 2006, p.380).

Quanto à sua configuração inicial, “se tratava de um partido de composição operária que pretendia unificar o conjunto dos assalariados em torno de um programa radical de reformas democráticas com um

objetivo socialista” (IASI, 2006, p.382). Apesar das divergências internas que se fizeram presentes desde seu início, o que se formou foi um partido que se aproximava de uma *visão socialista* com forte *componente classista e anticapitalista*.

O compromisso com a democracia estava presente desde os primeiros documentos do partido, era uma expressão da luta contra a ditadura e pela democratização da sociedade. “O aspecto democrático da organização do partido implicava, ainda, em um outro elemento de princípio: seu caráter de massa” (IASI, 2006, p.385). Em seu manifesto de fundação, o PT se afirmava como amplo e aberto a todos aqueles que se comprometessem com a causa dos trabalhadores. O partido buscava uma estrutura interna democrática, apoiado em decisões coletivas, pressupunha que a direção e o programa seriam construídos em suas bases. E, desde o seu início, o PT se apresentou como alternativa eleitoral. “Tanto nos primeiros documentos como agora no Manifesto, o recém-formado partido declarava que sua intenção ao participar dos processos eleitorais era fortalecer o processo de lutas sociais e acumular forças para um governo dos trabalhadores” (IASI, 2006, p.385).

A restauração da democracia passou a figurar como importante bandeira, não somente pela vivência do regime ditatorial empresarial-militar, como também pela influência da crítica às experiências fascistas na Europa, às demais ditaduras civis-militares na América Latina e pelo processo de definhamento do socialismo soviético. Não se negava a experiência socialista, mas se queria construir um *projeto alternativo de socialismo*, um *socialismo democrático*, em que a democracia se tornara um meio e um fim, um *valor universal*.

Para compreender parte dos movimentos realizados pelo CDP e a formulação da estratégia democrático e popular, recorremos a alguns teóricos que subsidiaram as formulações presentes no movimento da classe.

## 1.2 OS SUBSÍDIOS TEÓRICOS DO CDP: UMA CRÍTICA AO CICLO ANTERIOR

Qual seria a necessidade de investigar os subsídios teóricos de uma determinada estratégia, ou melhor, ampliando-se a questão, qual a relação de uma teoria com a efetividade da ação humana? Para nós, resgatar as formulações teóricas que contribuíram na fundamentação de uma atuação política justifica-se pelo entendimento de que toda ação humana carrega um rico conjunto de determinações, inclusive da teoria que a orienta, de seu conhecimento teórico.

O conhecimento sobre a realidade nunca se apresenta a um indivíduo de maneira pura e simples, este processo é sempre mediado por relações sociais em um determinado tempo histórico. O *ser social* de uma época revela que

[...] sobre as condições sociais, maneiras de pensar e concepções de vida [são] peculiarmente constituídas. A classe inteira os cria e os forma sobre a base de suas condições materiais e das relações sociais correspondentes. O indivíduo isolado, que as adquire através da tradição e da educação, poderá imaginar que constituem os motivos reais e o ponto de partida de sua conduta (MARX, [1852] 1989 p.26).

Esta tradição e educação que orientam a ação humana guardam uma relação com os intelectuais de um determinado período. De acordo com Gramsci ([1929-1937] 1982) todo grupo social no mundo da produção econômica cria seus intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência. A definição de intelectual não advém de características intrínsecas, pois “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, [1929-1937] 1982, p.7). A definição de intelectual é dada pela posição que ocupa nas relações sociais, e é uma categoria determinada historicamente, e não se refere diretamente ao exercício de uma atividade profissional específica – estes para Gramsci seriam os intelectuais tradicionais ([1929-1937] 1982). A classe cria seus próprios intelectuais que não produzem apenas ideologias, mas contribuem em todo o conjunto geral das relações sociais. O intelectual orgânico da classe não participa externamente, mas efetivamente dentro do projeto das classes fundamentais, sua origem é diversa e pode ser oposta à classe a que se vincula. O intelectual provoca a tomada de consciência dos interesses da classe, participando na formação de uma concepção de mundo mais homogênea e autônoma.

De acordo com essa premissa, uma produção teórica é sempre expressão, através de um indivíduo singular, de certa concepção do mundo pertinente a uma classe social particular. Não obstante, se por um lado devemos nos guiar por esta orientação, por outro lado, lembramos que a análise não se restringe à situação de classe ou a relação que se estabelece com uma determinada classe. Deve-se considerar também as conexões internas, entre a obra de um autor e sua



objetivação, e o processo mais geral do conhecimento da realidade pelo homem. Deve-se questionar por qual motivo uma determinada visão prevaleceu nesse período, por que aquele autor resolveu enfrentar certas questões e se apropriou particularmente de certas influências, como chegou a determinadas respostas e por que aquelas respostas foram historicamente relevantes, tendo menor ou maior impacto na realidade. Trata-se assim de colocar o autor em seu contexto histórico. Esta orientação pode esclarecer a razão de determinados pensadores, de suas ideias e de sua práxis política, terem contribuído no processo de pôr-se em movimento de uma classe social à qual se vincularam organicamente, em outras palavras, como estes intelectuais se tornaram orgânicos a uma classe. Para esclarecer esta questão é preciso captar a dimensão histórica de uma dada formação social. A análise da formação social dentro de um determinado recorte de tempo auxilia na elucidação das razões que levaram uma certa produção teórica contribuir em uma práxis política de uma classe. Ademais, a relevância da teoria social guarda relação com sua capacidade de, até certo ponto, reproduzir no plano da teoria o movimento real experimentado empiricamente pelas classes. Quanto a essa capacidade de reproduzir o real, cabem algumas considerações.

A realidade está sempre em movimento, e o reflexo desta é fruto de uma atividade de formulação teórica, de produção do conhecimento. O conhecimento é construído por um agente que busca conhecer, e esta construção é sempre mediada pelo acervo de conhecimentos existentes, pela experiência. O conhecimento é sempre um processo seletivo, não sendo possível abarcar a totalidade do real, ainda que se oriente por esta busca. O processo de conhecimento sempre se procede por aproximações progressivas ao real, através das quais se procura refleti-lo enquanto totalidade no plano da teoria. Mas as aproximações pensadas *não podem e nem devem se identificar à realidade*. Na compreensão dos fenômenos históricos da humanidade, é preciso considerar uma determinada formação social, e ter em vista que as relações sociais de produção mudam de acordo com as mudanças nas forças produtivas.

As formas econômicas, sob as quais os homens produzem, consomem e trocam, são portanto, **transitórias** e **históricas**. Conseguindo novas forças produtivas, os homens modificam o seu modo de produção e, com o modo de produção, modificam todas as relações econômicas, que

eram necessárias apenas para esse modo de produção determinado. (MARX, [1846] 1984, p.433, grifo do autor).

Do mesmo modo que as formas econômicas, também o conhecimento é transitório e histórico, tendo sua validade determinada pela realidade presente. As categorias são abstrações das relações reais, mudam quando essas relações se alteram. Ao analisar determinado objeto, é preciso identificar as categorias que circundam esse objeto, próprios desse ser. A síntese das contradições não apenas altera a contradição, mas a transforma totalmente.

Os objetos estudados, inclusive as relações sociais, acontecem na prática, muito antes de serem compreendidos e formulados adequadamente por estudos teóricos. Esta é a relação dialética entre teoria e prática. Os seres humanos têm reações na realidade independente da consciência, o homem pode não saber da relação entre quantidade a qualidade, mas opta entre comer frutas maduras ou verdes – o que se configura como um materialismo espontâneo. Contudo, o conhecimento produzido não se limita ao materialismo espontâneo e terá uma importância significativa em ações futuras.

O levar à consciência não significa apenas estender o campo do saber a casos inumeráveis, nos quais a espontaneidade necessariamente fracassa de modo completo; mas também, mesmo onde ciência e espontaneidade parecem coincidir, não se trata de um aprofundamento meramente quantitativo: a possibilidade de descobrir com exatidão todas as determinações de uma situação, mesmo as mais remotas, é um salto de qualitativo com relação ao comportamento da espontaneidade ou da falsa consciência (LUKACS, [1957] 1970, p.103).

Para o materialismo histórico, o conhecimento é transitório e histórico, mas não deixa de ser válido para um determinado período, ou para uma determinada sociedade. Isto porque

o processo do conhecimento transforma ininterruptamente leis que até aquele momento valiam como as mais altas universalidades em particulares modos de apresentação de uma

universalidade superior, cuja concretização conduz muito frequentemente, ao mesmo tempo, à descoberta de novas formas da particularidade como mais próximas determinações, limitações e especificações da nova universalidade tornada mais concreta. Esta última, portanto, no materialismo dialético, não pode jamais fixar-se como sendo o coroamento definitivo do conhecimento, como ocorreu até mesmo em dialéticos tais como Aristóteles e Hegel, mas exprime sempre uma aproximação, o mais alto grau de generalização obtido em cada etapa da evolução (LUKACS, [1957] 1968, p.103).

O reflexo é composto por aquilo que o homem constrói, mas o pesquisador não é mero espelho, não é ente passivo, é produtor do conhecimento. No estudo de certo objeto, o pesquisador discrimina o que é essencial do que é aparente. O objeto de estudo do pesquisador social é a realidade mesma, que é uma totalidade componente de totalidades mais complexas. As ideias não podem ser estudadas separadas das relações sociais que elas expressam.

O conhecimento aspira ser verdadeiro ao possibilitar a coincidência do conhecimento e seu objeto. Mas ao verdadeiro, se põe o advérbio momentaneamente. Só é verdadeiro por conter diferentes possibilidades.

Se assim é, não se pode falar no conhecimento enquanto **mera** construção: ele é **também** construção que, como vimos, arranca de um conjunto pré-existente de conhecimentos, assimilando-os, criticando-os ou refutando-os, mas somente na medida em que é ao mesmo tempo **reconstituição** (reflexo) de algo ontologicamente primário em relação a ele – a realidade objetiva material, que determina as diretrizes para essa construção, põe as questões de uma época e se torna ela mesma objeto do estudo e da intervenção do ser social que a conhece, que intervém nela instrumentalizado pelo conhecimento que sobre ela, e **constrangido por ela**, adquiriu (NEVES, 2016, p.60, grifo do autor).

Outra observação a ser realizada quanto à produção teórica, é que há diferenças entre a intencionalidade dos agentes e os resultados que sua ação produz. “A depender do momento histórico e do local que tivéssemos sob a alça de mira, uma dentre as alternativas se apresentaria como correta” (NEVES, 2016, p.57). O movimento não pode ser reduzido ou subsumido ao momento de intervenção política. Um conhecimento será testado a partir da experiência da intervenção que nela se baseia, mas há uma diferença entre a produção teórica e intervenção política: embora

o processo de constituição da teoria seja expressão, no plano do pensamento, de possibilidades postas pelo real e que também estão na base da atividade prática interventiva, não se deve confundir o processo de conhecimento com o processo de intervenção, nem tampouco subsumir ou reduzir um ao outro (NEVES, 2016, p.60).

A construção do conhecimento se dá a partir de questões postas pela experiência histórica da classe e de seus componentes, determinada pela objetividade material que cobra do pesquisador algumas questões dentre as questões de sua época, para proporcionar intervenções. São determinadas pelas exigências postas pelo real. Deste real se formulam questões para as quais são exigidas respostas dos homens de seu tempo.

É que toda obra no campo da teoria social, para que se imponha como referência obrigatória e geral para uma classe, se inscrevendo assim no espaço de debates de seu tempo histórico, deve conter ao menos um núcleo de conhecimento verdadeiro sobre o real que permita à classe identificar a teoria àquilo que experimenta empiricamente, se impondo como parte de uma interpretação unitária e coerente da realidade pela classe que enxerga aí correspondências a partir das quais intervir. Mas esse núcleo, se partir da seleção de certas determinações periféricas do real mostrando-as como centrais, pode vir a ocultar outras determinações mais fundamentais, naturalizando e justificando certos traços do real. **Um núcleo de conhecimento verdadeiro pode assim servir para inverter o reflexo, mistificando a realidade que reflete.** Assim,

conhecimento verdadeiro do real aparente se torna conhecimento falso do real essencial – característica fundamental da ideologia. Isso acontece justamente quando ele subverte a hierarquização das categorias adequada à reprodução no pensamento da totalidade social realmente existente, apresentando, por exemplo, particularidades como universais (os interesses da burguesia como interesses “de todo o povo” etc.) (NEVES, 2016, p.64, grifo do autor).

Na análise de alguns dos intelectuais que subsidiaram a EDP, buscaremos evidenciar que as formulações continham um núcleo de conhecimento verdadeiro, se referenciando nas lutas concretas. Destaca-se também que há diferenças entre a intencionalidade dos agentes e os resultados que a ação coletiva da classe produziu, pois há diferentes práticas possíveis e necessárias dentro de uma mesma teoria. A totalidade de possibilidades nunca é completamente conhecida pelos agentes. O reflexo do real no pensamento não é, e nem deve querer ser idêntico ao real objetivamente existente, deixando sempre de fora certas determinações que podem, em certas situações, assumir peso decisivo e surpreender. As leis se realizam de maneira complexa pela dialética de *necessidade* e *contingência*, há sempre um distanciamento entre intenção e resultado da ação.

A necessidade e a casualidade têm como consequência prática diversas possibilidades de mediação política entre certa teoria e a intervenção prática sobre o real, não se pode reivindicar um a priori. Certas teorias somente podem ser confirmadas com os rumos que tomaram os acontecimentos, expressão autêntica daquela teoria. Por isso, a práxis política difere da práxis teórica.

Reconhecer a existência desses problemas não significa em momento algum abrir mão de avaliar com o maior rigor possível quais dentre as possibilidades e instrumentos práticos construídos pelo homem podem responder mais adequadamente aos problemas a partir dos quais surgem – mas isso deve ser feito considerando-se que mesmo estas respostas mais corretas não estavam determinadas como tais de antemão, mas foram se constituindo nas mais apropriadas a partir da crítica do real, da intervenção sobre ele, de reavaliações e ajustes a partir de sua resistência

etc. O mesmo vale necessariamente para os instrumentos que fracassam – que, por exemplo, construídos para intervir subversivamente contra a ordem acabam se tornando veículos de acomodação a ela (NEVES, 2016, p.66).

Há uma distância entre teoria social e prática política. Afirmar a unidade entre teoria e prática é diferente de afirmar a identidade, sendo necessário também não hipostasiar a distância entre conhecimento teórico e intervenção prático-política. A relação entre teoria e prática também se movimenta conforme o movimento das classes, as exigências postas e possibilidades abertas por ele no plano da produção de conhecimento sobre a realidade social.

Assim, quando tratamos alguns autores como sendo representativos do campo democrático e popular é de extrema importância a ressalva de que os mesmos *não são os únicos e talvez nem os principais responsáveis pelo desenvolvimento ou mesmo pelo seu desdobramento*. Estes intelectuais buscaram ajustar contas com o período que se encerrava da EDN, por isso trouxeram princípios do que se desenvolveria como formulação dominante no período que se abria. Além dos mais, as formulações pertencem ao âmbito da teoria, enquanto a estratégia pertence ao âmbito da práxis política. Ainda, em geral, o conjunto do movimento da classe trabalhadora nem sempre teve acesso às leituras, à totalidade da formulação. No âmbito da política nem sempre os militantes conhecem a fundamentação teórica das reivindicações e das ações efetuadas nas lutas cotidianas.

Enquanto intelectuais orgânicos da classe, várias das ideias trazidas por eles influenciaram e foram também influenciadas pelas lutas sociais. Há diversas mediações entre o que formularam e o que de fato foi incorporado no cotidiano; há “ajustamentos” e novas (re)interpretações. Nos autores que selecionamos, encontra-se sistematizado um conjunto de ideias, análises, interpretações e propostas de ação que contribuiriam para a fundamentação da prática política de uma dada época. Neste sentido,

É necessário estudar as expressões mais coerentes de determinada interpretação do real, o que ocorre nas obras de certos intelectuais ativos em dado momento. Na escolha dos autores a serem estudados, deve-se levar em conta a **importância histórica da obra** em questão. Esta importância está relacionada: de uma parte, à sua aproximação

da unidade e da coerência de uma visão de mundo, reproduzindo, no plano da teoria, o movimento social real experimentado empiricamente pela classe e interpretando a realidade; de outra parte, à própria **práxis** social da classe trabalhadora e ao lugar que a referida obra tenha ocupado no evoluir do comportamento desta classe e dos rumos tomados por suas formas de organização política – ou seja, à **seleção real** operada historicamente pela própria classe, através de seus instrumentos de ação política (MARTINS et al., 2014, p.359, grifo dos autores).

Dessa maneira, faz-se importante destacar alguns aspectos da relação entre a teoria e a política, e como ambas se relacionam a uma estratégia predominante.

A teoria relaciona-se diretamente com a estratégia na medida em que ela informa o movimento real da classe na esfera política. Mesclar estes dois momentos, diluí-los um no outro, pode levar-nos a subordinar ou tornar a explicação teórica uma mera justificativa para a implementação da estratégia ou mesmo da tática (MARTINS, 2016, p.308-309).

O reflexo mais perfeito possível pode assegurar a eficácia da intervenção, por aquele que busca intervir. Conhecimento e intervenção não são idênticos e nem redutíveis um ao outro, há certas mediações que precisam ser conhecidas e examinadas. A teoria pode contribuir na efetivação exitosa de determinadas práticas, e, do mesmo modo, no seu insucesso a partir de uma análise equivocada. Contudo,

É necessário acrescentar, porém, que aquela determinação – *quem erra na análise, erra na ação* – está longe de significar *que quem acerta na análise tem êxito na ação revolucionária*. Para os revolucionários, o acerto na análise (vale dizer: um acúmulo crítico que garanta o máximo conhecimento possível da realidade social) é *condição necessária* para o êxito da intervenção política, *mas não é condição suficiente*. A política (revolucionária) não se reduz à teoria (revolucionária) ou, mais exatamente, a política não é teoria (NETTO, 2010, grifo nosso).

Teoria e política possuem uma unidade, mas a unidade não pode se confundir com a identidade. A teoria objetiva chegar a um conhecimento verdadeiro, enquanto a política se utiliza da teoria para atingir seus objetivos. “*Na teoria, importa a verdade; a política é o campo das relações de força. As conexões entre teoria e intervenção política não são unívocas nem diretas, até porque suas dinâmicas são estruturalmente diversas – a temporalidade da ação política não é a da elaboração teórica (antes, é reiteradamente emergencial)*” (NETTO, 2010, grifo nosso).

A famigerada frase de Lenin “sem teoria revolucionária não pode haver também movimento revolucionário” está presente na obra *Que fazer?*, e nela o revolucionário russo aborda centralmente o problema da organização política. A exigência de Lenin era de uma referência teórica para que a organização política pudesse direcionar o processo revolucionário na Rússia, “mas a centralidade, no processo revolucionário, cabe à organização e à direção política” (NETTO, 2010). É neste sentido que a estratégia democrática e popular é uma responsabilidade muito maior do partido – por ser este aglutinador da vontade coletiva e organizador da estratégia e de tática – que organizou e dirigiu a classe do que de um ou outro autor que abordaremos nesse item. “É sempre saudável recordar que o esforço teórico é dinamizado por *dúvidas e perguntas*, ao passo que a direção da atividade política demanda *convicções* (no caso da atividade revolucionária, preferencialmente fundadas em conhecimento teórico)” (NETTO, 2010, grifo nosso).

Os autores aqui elencados trazem elementos que fundamentaram as formulações teóricas da EDP. Eles estavam empenhados na busca da verdade, das causalidades presentes no real, perseguiam as questões de sua época, e por isso, visavam produzir sínteses da reprodução do movimento real daquela quadra histórica. “Esta formulação, que exige um papel ativo de intelectuais, é de grande serventia para a classe à qual se vincula o intelectual e indispensável para a estratégia, mas ela não é a estratégia. Esta última é o momento propriamente político daquela; é a teoria posta em movimento na arena da luta de classes” (MARTINS, 2016, p.309). É com este sentido que trazemos alguns autores para *iluminar a formulação teórica da EDP*. Os pensadores aqui abordados se moveram como intelectuais orgânicos da classe, não apenas pela produção teórica, mas porque esta *produção teórica se vinculou e influenciou alguns dos posicionamentos da classe*. É também sempre



bom lembrar que *a produção de um intelectual não pode ser tomada como a única causa do desenvolvimento histórico*<sup>42</sup>. As formulações que nos propomos a apresentar são entendidas enquanto subsídios teóricos desse processo, “a matéria prima a partir da qual uma nova formulação estratégica podia ser edificada” (IASI, 2013, p.7).

### **1.2.1 Os Impasses da Formação Social Brasileira: atualização da leitura da realidade**

Temos buscado evidenciar desde o início do capítulo o quanto certas concepções acabam se impondo ao conjunto da classe. Foi o que ocorreu com a EDP no último período e a precedendo, a EDN, no período de 1937 a 1964. A EDP surgiu enquanto um contraponto à orientação política anterior, e um dos pontos de sua crítica é a leitura da realidade brasileira, ou seja, a caracterização do capitalismo que aqui se desenvolveu e da luta de classes no país. Retornemos então à EDN para compreender em que pontos a EDP buscou se diferenciar.

Na leitura da Estratégia Democrática e Nacional, a formação social brasileira, pela história colonial e sua forma de inserção no moderno sistema capitalista, apresentaria como principal contradição a prevalência de uma estrutura agrária tradicional e do imperialismo, sendo ambos opostos ao desenvolvimento do capitalismo nacional. Assim, o imperialismo e o latifúndio impediriam o desenvolvimento do capitalismo brasileiro. De acordo com esta formulação, “o incipiente desenvolvimento de uma economia capitalista no Brasil, a formação de um mercado interno, uma política de substituição de importações que gera o início da formação de uma indústria moderna, teria criado uma burguesia industrial moderna que se chocava com os interesses das elites agrárias e do imperialismo” (IASI, 2013, p.3). Dadas as características da luta de classes nessa formação social, caberia ao proletariado aliar-se aos setores da burguesia nacional contra o imperialismo e as oligarquias tradicionais, lutando pelo desenvolvimento autônomo do capitalismo brasileiro para realizar a etapa de revolução democrático burguesa, que seria anterior à revolução socialista. Esta etapa precedente assumiria a forma de uma luta agrária, antifeudal e anti-imperialista, ou seja, o socialismo figurava como o objetivo final, mas demandaria etapas preparatórias para que fosse

---

<sup>42</sup> O estudo do desenvolvimento da EDP será feito na sequência, no subitem 1.3 desta tese.

efetivado. A formulação era convergente com as resoluções do VI Congresso da Internacional Comunista<sup>43</sup> e suas diretrizes dos caminhos da revolução em países coloniais, semi-coloniais ou dependentes – na análise destes países, foram propostas etapas preparatórias da revolução democrático-burguesa que desembocariam na revolução socialista. Esta convergência da formulação do PCB com a Internacional Comunista (IC), guarda relações com o chamado processo de “bolchevização”, que sacramentava a organização do partido e a linha política no “modelo bolchevique”<sup>44</sup>, muitas vezes ignorando os processos históricos (FERREIRA, 1996).

Antes de prosseguirmos, é importante frisar que, ao localizarmos uma estratégia predominante, isto *não significa em hipótese alguma*, que neste período ela tenha assumido *uma forma de expressão homogênea*, pelo contrário, manifestou-se em diferentes definições

---

<sup>43</sup> O Programa da Internacional Comunista adotado pelo VI Congresso Mundial reunido em Moscou em 1928 trazia as seguintes diretrizes: “Países coloniais e semicoloniais (China, Índia, etc.) e países dependentes (Argentina, Brasil e outros) que possuem um embrião de indústria, às vezes [sic] mesmo uma indústria desenvolvida, insuficiente, na maioria dos casos para a edificação independente do socialismo; países onde predominam relações sociais da Idade Média feudal ou o ‘modo asiático de produção’ tanto na vida econômica, como na super-estrutura política; países enfim onde as principais empresas [sic] industriais, comerciais, bancárias, os principais meios de transporte, as maiores propriedades, as maiores plantações, etc. se acham nas mãos de grupos imperialistas estrangeiros. A luta contra o feudalismo e contra as formas pré-capitalistas de exploração e a revolução agrária promovida com espírito de continuidade, de um lado; a luta contra o imperialismo estrangeiro, pela independência nacional, doutro lado, têm aqui uma importância primordial. *A passagem à ditadura do proletariado não é possível, em regra geral, senão através de uma série de etapas preparatórias, por todo um período de desenvolvimento da revolução democrático-burguesa em revolução socialista*; o sucesso da edificação socialista é, na maioria dos casos, condicionado pelo apoio direto dos países de ditadura proletária” (apud PRADO Jr., 1966, p.96-97, grifo nosso).

<sup>44</sup> Não estamos negando a importância da Revolução de 1917 e tampouco criticando a organização bolchevique. Apenas chamamos atenção para um processo de positivização do marxismo, que guarda relações com os desdobramentos da Revolução Russa. A fim de evitar análises reducionistas de um processo bastante complexo, apenas localizamos que para fazer um balanço do período não bastaria direcionar a responsabilidade pelos erros exclusivamente à figura de Stalin, mas compreender a totalidade das relações sociais estabelecidas nas Repúblicas Soviéticas daquele período.

sobre a via de sua realização, seu programa e as diferentes políticas de aliança. No caso da EDN, é possível exemplificar a diversidade ao indicar a profunda diferença entre a restrita política de alianças de caráter obreirista que orientou o Bloco Operário e Camponês nos anos 1920 e início dos anos 1930 e a ampla política de alianças que impulsionava a formação da ANL nos anos trinta; no primeiro caso optou-se por uma *via eleitoral* e no segundo pela *via insurrecional e armada*; ou ainda a linha estabelecida no V Congresso do PCB em setembro de 1960, que definiu a pressão pacífica de massas, a centralidade da luta sindical e a aliança com a burguesia nacional no campo eleitoral materializada na aliança com o PTB, em contraste com os termos do Manifesto de agosto de 1950 que pregava a formação de um exército de libertação nacional e o armamento do povo (IASI, 2013, p.3). Estas alterações, comportadas dentro de uma mesma estratégia, estavam relacionadas às mudanças conjunturais presentes na realidade, tais como: a crise geral do capitalismo de 1929; a ditadura do Estado Novo (1937-1945); a Segunda Guerra Mundial (1939-1945); o processo de democratização autoritária de Dutra (1946-1951); o segundo Governo Vargas (1951-1954); o Governo Juscelino (1956-1961) no contexto da Guerra Fria (iniciada em 1947), a luta pelas reformas de base no governo Goulart. Isto porque, como já evidenciado no início deste capítulo, uma *estratégia pode comportar* dentro de seu espectro *diferentes táticas articuladas à diferentes vias*.

Mesmo trazendo uma análise equivocada sobre a formação social brasileira, ao implementá-la, o PCB criou condições de ampla mobilização e organização proletária e popular, *sempre na perspectiva da revolução socialista, seu objetivo final*. O problema fundamental da EDN era localizar o Brasil como uma formação pré-capitalista ou mesmo semi-feudal, leitura que se desdobrava no entendimento de que haveria dois blocos em oposição: “um bloco conservador e reacionário formado pelos latifundiários e a burguesia monopolista ligada diretamente ao imperialismo, e um bloco identificado como progressista que aglutinaria o proletariado, os camponeses, as massas urbanas e setores da chamada burguesia nacional” (IASI, 2013, p.4). Dado esse entendimento, nesta estratégia, a principal tarefa fora “eliminar os restos feudais” e desenvolver o capitalismo, defendendo que a partir disso, a contradição transitaria para o eixo capital e trabalho com a possibilidade de uma alternativa socialista. Contrariando a leitura da EDN, o golpe empresarial-militar de 1964 *articulou os interesses dos latifundiários, do imperialismo e da burguesia brasileira* rompendo a aliança de classes suposto pela EDN. Se o episódio protagonizado sob a orientação

da EDN representou “em nossa história o momento da tragédia, à estratégia democrática e popular caberia o papel da farsa” (IASI, 2013, p.4).

A crítica à EDN foi iniciada na dinâmica da luta de classes após o golpe. Esta crítica apontou a síntese para a estratégia que se tornaria hegemônica no período posterior, a EDP, evidenciando o erro na leitura do desenvolvimento capitalista no Brasil daquele período e a apropriação equivocada da categoria imperialismo. Por caminhos distintos, dois importantes pensadores colaboraram na formulação desta crítica, por atingirem os fundamentos da EDN. São eles Caio Prado Jr. (1978) e Florestan Fernandes (1976).

Tanto Caio Prado Jr. (1978) como Florestan Fernandes (1976) se propuseram a fazer a *análise da situação concreta e não apenas encaixá-la dentro de esquemas preestabelecidos*, crítica esta que se dirigia diretamente contra a orientação da Internacional Comunista quanto à desconsideração das particularidades das diferentes formações sociais. Prado Jr. e Fernandes procuraram acertar contas com a formulação anterior, são produções contemporâneas, e, apesar de não ter havido uma troca direta, ambos enfrentaram o mesmo momento e acabaram apontando soluções próximas (IASI, 2012). A preocupação de ambos não era meramente historiográfica, mas subsidiar nos rumos da revolução brasileira, examinando os fundamentos de uma estratégia de revolução socialista, procuraram dar respostas às questões do seu tempo. Vejamos na sequência as conclusões a que chegaram.

### 1.2.1.1 Caio Prado Jr.: acertando contas com as “verdades consagradas”

Na obra “*A Revolução Brasileira*”, publicada no ano de 1966, Caio Prado Jr.<sup>45</sup> avaliou criticamente o projeto hegemônico da esquerda

---

<sup>45</sup> Caio Prado Jr. (1907-1990) historiador, geógrafo, escritor e editor, foi um importante militante do PCB – partido no qual filiou-se no ano de 1931 e permaneceu até os últimos dias de sua vida. Possui uma extensa obra escrita, entre as principais estão: *História econômica do Brasil* (1945), *Dialética do conhecimento* (1963), *História e desenvolvimento* (1968), *A Revolução Brasileira* (1966), *A questão agrária no Brasil* (1979). Foi vice-presidente da Aliança Nacional Libertadora (ANL), uma frente política que reunia comunistas, socialistas e a ala esquerda do tenentismo, a partir de uma plataforma de combate ao fascismo e ao imperialismo. Em 1942 publicou o clássico *Formação do Brasil Contemporâneo - Colônia*, considerado um divisor de águas da historiografia brasileira. Em 1945 foi eleito deputado estadual em

brasileira, a teoria oficializada e consagrada, bem como a estratégia e tática decorrente daquela teoria que culminaram no erro das esquerdas, resultando no trágico desfecho do golpe de primeiro de abril de 1964. Ao tratar da Revolução Burguesa no Brasil, o pesquisador se contrapôs aos fundamentos teóricos da revolução democrático-burguesa do PCB e da IC, por haver distorções na interpretação da realidade política, econômica e social brasileira.

O exame crítico de Prado Jr. (1966) iniciou-se pela apreciação das concepções teóricas até então consagradas, que estavam inspirando as forças políticas: as formulações do VI Congresso da Internacional Comunista, de 1928, que previam a necessidade de uma “etapa preparatória”, uma “revolução democrático-burguesa” antes de se chegar ao socialismo. Para o pesquisador, a teoria marxista da revolução no Brasil teria sido elaborada em cima de abstrações, de conceitos formulados *a priori*, encaixando a realidade concreta nesses conceitos. Não teria havido nenhuma revisão da formulação da IC, sendo esta aceita como dogma, prática política oriunda dos graves erros do Stalinismo. As ideias de etapas predeterminadas, de acordo com o pesquisador, seriam estranhas a Marx, Engels e demais clássicos do marxismo, pois esses buscavam a “explicação dos fatos e das situações históricas pela emergência progressiva deles [*sic*] dentro de um processo em permanente **devenir**, e se projetando assim para o futuro numa perpétua renovação” (PRADO JR., 1966, p.41-42, grifo do autor).

As esquerdas haviam presumido, sem indagações, que no Brasil o capitalismo foi precedido de uma “fase feudal, e que os restos dessa fase ainda se encontravam presentes na época atual. E partiu-se dessa presunção para ir à procura nas instituições vigentes de alguma coincidência entre os fatos observados e o esquema presumido” (PRADO JR., 1966, p.44). Estes traços gerais e essenciais teriam sido formulados na década de 1920 em conjunto com a formulação dos países coloniais, semicoloniais ou dependentes. Disto, presumiu-se, sem análise rigorosa e séria dos fatos econômicos, sociais e políticos que ao

---

São Paulo, como terceiro suplente pelo Partido Comunista Brasileiro e, em 1948 como deputado da Assembleia Nacional Constituinte – este último mandato foi cassado no mesmo ano. Foi co-fundador da Editora Brasiliense (1943), publicando trabalhos teóricos voltados para a prática política. A editora, entre os anos de 1955 e 1964, lançou e editou a Revista Brasiliense. Para um melhor conhecimento sobre a vida intelectual e política deste autor, recomendamos a leitura de *Caio Prado Júnior: uma biografia política*, de Luiz Bernardo Pericás, lançado em 2016 pela Editora Boitempo.

não encontrar um desenvolvimento apreciável, de acordo com o esquema geral, o Brasil se encontraria na transição do feudalismo para o capitalismo, e o caminho para a revolução deveria seguir o “modelo leninista relativo à Rússia czarista” – país atrasado, do ponto de vista capitalista, ainda emergindo das remanescentes estruturas do feudalismo. A esse modelo, estranho aos países cuja realidade se buscava interpretar, se teria adicionado o toque original do “anti-imperialismo”. Defendia-se a revolução agrária e anti-imperialista – por se tratar de superar a etapa feudal e se opor à dominação das grandes potências capitalistas. A ignorância sobre a realidade brasileira havia feito com que aplicassem ao Brasil o esquema consagrado da revolução democrático-burguesa, destinada a eliminar do país os “restos feudais”.

Atualizando a leitura da realidade, concluiu o pesquisador: o Brasil não apresentava “restos feudais”, pois, para existir “restos” seria necessário preexistir um sistema feudal do qual os restos seriam remanescentes. Na *teoria consagrada* o centro nevrálgico do *impulso revolucionário se localizaria na questão da posse da terra reivindicada por camponeses submetidos a jugo feudal ou semifeudal*, todavia, para o pesquisador, *a luta no campo, no Brasil, era uma luta por melhores condições de trabalho e emprego*. De acordo com Prado Jr. (1966), não haveria na reivindicação pela terra a possibilidade de luta por reivindicações imediatas relativas a condições de trabalho e emprego do trabalhador rural. Desta forma, não se havia mobilizado e nem se tentado mobilizar as massas trabalhadoras rurais por melhores condições de trabalho por não considerarem tais reivindicações como essenciais. O erro seria *oriundo do quadro geral de transição da fase feudal ou semifeudal para democracia burguesa e o capitalismo*.

A cultura brasileira havia se desenvolvido à sombra do imperialismo Europeu, influenciando as instituições econômicas, políticas e sociais. O capitalismo teria evoluído e se transformado a partir do capital comercial, gerando de um lado as grandes potências econômicas dominantes no sistema imperialista e de outro os países dependentes da América Latina. A contraposição entre os latifundiários e uma burguesia retrógrada ligada a esses contra um setor progressista da burguesia, a chamada “burguesia nacional”, *não existiria na realidade*. Segundo o pesquisador paulista, a “burguesia nacional” passou a associar-se às empresas imperialistas, mantendo diversos laços e relações, não se tornando concorrentes e adversários, mas aliados. Destas relações não seria possível destacar uma indústria puramente brasileira, livre da “contaminação” imperialista, sem ligação e relação com interesses estrangeiros. A origem heterogênea da burguesia não

teria suplantado sua homogeneidade quanto aos interesses e a maneira de conduzi-los.

O capitalismo mercantil que aqui se desenvolveu seria baseado no atendimento dos mercados externos, definindo assim a relação com o imperialismo, numa situação de dependência e subordinação orgânica e funcional (PRADO JR., 1966). Assim, a *principal contradição da formação social brasileira não estaria no campo, mas nas relações mercantis*. O imperialismo teria encontrado no Brasil uma economia já ajustada ao sistema mercantil europeu e sua integração teria ocorrido sem obstáculos, em *posição periférica e subordinada, posição da qual precisaria então se livrar*. Desta maneira, não seria pela superação capitalista dos restos feudais que seria realizada a *grande tarefa da revolução brasileira*, mas pela *elevação dos padrões materiais e culturais dos trabalhadores*, aumentando o patamar de consumo e as condições de vida. O momento presente seria o de *assegurar o desenvolvimento das forças produtivas e o desenvolvimento geral do país, desenvolvendo a economia interna e livrando-se das contingências coloniais*.

Na estrutura econômica interna o sistema colonial havia sido preservado, fator revelado pelo baixo padrão de vida da população trabalhadora rural, tornando possível a produção de produtos primários a baixo custo, sendo este um grande obstáculo ao desenvolvimento do mercado interno, travando a industrialização, fundamento da economia nacional. A ação revolucionária deveria assim incidir sobre as situações e relações de emprego, tarefas que se conjugam e se complementam:

de um lado, assegurar a efetiva aplicação e promover a ampliação e extensão da legislação rural trabalhista destinada a conceder ao trabalhador empregado um estatuto material e social adequado. De outro lado, trata-se de ampliar os horizontes de trabalho e emprego oferecidos pelas atividades econômicas do país, de maneira a assegurar ao conjunto da população trabalhadora ocupação e meios regulares de subsistência (PRADO JR., 1966, p.243-244).

A mobilização e organização da massa trabalhadora no campo era a grande tarefa e meta revolucionária do momento, para ampliar a participação de tais trabalhadores na vida política.

Na compreensão de Prado Jr. (1966) haveria um círculo vicioso da economia brasileira: os baixos padrões e nível de vida da grande

massa da população brasileira não davam margem para atividades produtivas que absorvessem a massa de trabalho disponível, sem assegurar ocupação e recursos adequados à população. Disto decorria um mercado consumidor restrito. “Em suma, não temos produção porque não temos consumo, e não temos consumo porque não dispomos de um nível adequado de atividades produtivas” (PRADO JR., 1966, p.253). Neste sentido, haveria uma necessidade de reorganização e reorientação da economia, para colocá-la em “função dos gerais interesses e necessidades do país e da massa de sua população” (PRADO JR., 1966, p.254). De acordo com Iasi (2013), na formulação de Prado Jr. o desenvolvimento seria impulsionado pelo crescimento da demanda, substituindo o lucro como mola propulsora clássica, atuando não a partir da produção para o consumo, mas do consumo para a produção.

A tarefa colocada seria impulsionar o funcionamento da economia com um “desenvolvimento geral e sustentado”, onde as atividades econômicas seriam “controladas por fatores além e acima da iniciativa privada” (PRADO JR., 1966, p.264). Esta seria a forma de superar a situação de miserabilidade da grande massa trabalhadora do país. Para o pesquisador, não era uma questão eliminar a *iniciativa privada*, mas de se controlar a “livre iniciativa privada”, por esta última não assegurar o progresso e a melhoria das condições de vida. Uma iniciativa privada devidamente orientada seria um elemento necessário, não podendo ser abolido para um funcionamento normal da economia. Segundo Prado Jr.

*A eliminação da iniciativa privada somente é possível com a implantação do socialismo, o que na situação presente é desde logo irrealizável no Brasil por faltarem, se outros motivos não houvesse, condições mínimas de consistência e estruturação econômica, social, política e mesmo simplesmente administrativa suficientes para transformação daquele vulto e alcance (PRADO JR., 1966, p.264-265, grifo nosso).*

A pobreza e os baixos padrões de vida da população trabalhadora derivariam “*menos, frequentemente, da exploração do trabalhador pela iniciativa privada, que da falta dessa iniciativa com que se restringem as oportunidades de trabalho e ocupação*” (PRADO JR., 1966, p.266, grifo nosso). Não se tratava apenas de elevação da renda, mas da distribuição



e repartição efetiva da mesma. Sua formulação era a combinação da *iniciativa privada*, “controlada e orientada”, com empreendimentos públicos para elevar os padrões materiais e culturais da massa da população, satisfazendo suas necessidades, com trabalho e remuneração adequada, organizando o mercado interno, priorizando os bens e serviços básicos essenciais, sendo estes acessíveis à massa da população. O Estado seria o orientador da economia, e esta seria a maneira de superar a herança colonial.

O pressuposto de Prado Jr. era o da impossibilidade de antecipar a transformação socialista naquele momento, caindo em um “aparente paradoxo”:

A revolução democrática nacional tal como apresentada pelo PCB leva à conciliação de classes e a consequência [sic] derrota dos trabalhadores (confirmada em 1964), mas a revolução socialista, entendida classicamente como socialização dos meios de produção e formação de um Estado do Proletariado e seus aliados, é irrealizável pelos motivos apontados (IASI, 2012, p.11).

Atualizadas a leitura da realidade e a contradição fundamental da formação social brasileira, Prado Jr. (1966) propõe uma ampla aliança dos trabalhadores assalariados da cidade e do campo junto aos aliados formados pelas massas urbanas que lutavam por suas condições de vida, ou seja, a formação de um chamado “campo popular” que pudesse se contrapor ao bloco conservador formado pelo latifúndio, pela burguesia imperialista/monopolista e pela burguesia brasileira que a ela se associa subordinadamente. Estas alianças se fariam de maneira espontânea quando os objetivos e reivindicações interessassem todas as forças e correntes envolvidas. A defesa era de uma linha política independente praticada pelas “forças populares”, de “organização a partir das bases, de ação reivindicatória justa e de reformulação teórica realista” (PRADO JR., 1966, p.297). Este bloco popular iria impor suas demandas, se dirigindo para um desenvolvimento “além e acima da iniciativa privada” a partir de uma correlação de forças que lhe permitisse chegar ao Estado e controlá-lo.

Sem que fosse a intenção de Caio Prado Jr., sua crítica aos fundamentos da EDN alinharam-se aos embriões elementares da formulação que predominou no novo ciclo, a EDP, com a qual este

pensador não teve nenhuma relação direta. Os elementos gerais fornecidos pela leitura de Prado Jr. à EDP, sintetizados por Iasi (2013, p.8) são:

a) a crítica contra a existência de uma “burguesia nacional” que tivesse como intencionalidade política o desenvolvimento de um capitalismo autônomo em relação ao imperialismo; b) a permanência de desigualdades e contradições que se explicam pelo caráter do desenvolvimento capitalista brasileiro e sua relação com o imperialismo; c) o protagonismo dos setores populares, massas assalariadas do campo e da cidade em aliança com setores médios na busca de afirmação de suas condições de vida, trabalho e remuneração que não podem ser atendidas pela simples reprodução da lógica do lucro e do mercado privado; d) a necessidade de uma reorientação da produção incentivada pela apresentação organizada de uma demanda pelos bens e serviços que materializam as necessidades destas massas, superando o “livre mercado” pela orientação destas demandas como impulsionador do desenvolvimento da produção.

A maneira de fazer com que as demandas se apresentassem com força política para serem consideradas pela produção regida pela propriedade privada e economia de mercado seria fazer o Estado apresentá-las como expressão de uma vontade política majoritária e legítima (IASI, 2013). O pressuposto caiopradiano de que “os fatos sociais independem da vontade dos indivíduos, e mesmo de certa forma a eles se impõem” (PRADO JR., 1966, p.212), conduziu a uma proposta reformista, escorada na ideia da inevitabilidade do socialismo, combinada à impossibilidade de luta aberta naquele momento. Prado Jr. não abordou em sua obra uma reflexão sobre o Estado brasileiro, suas determinações e evolução histórica, ainda que houvesse lançado elementos centrais que contribuíram na fundamentação da EDP. A ausência da formulação sobre o Estado – elemento essencial para a EDP – na obra Caio Prado Jr., acabou sendo encontrada na obra de Florestan Fernandes (IASI, 2012).

### 1.2.1.2 Florestan Fernandes: o original processo de Revolução Burguesa no Brasil e a consolidação do Estado autocrático Burguês

O sociólogo Florestan Fernandes<sup>46</sup> tratou do tema da revolução burguesa de forma original ao compreender o particular desenvolvimento das relações capitalistas no Brasil e evidenciar que a forma clássica de tratá-las acabaria por deformar a análise. Fernandes inicia a escrita de *A Revolução Burguesa no Brasil* entre 1964-1966, em resposta ao regime instaurado em 1964, mas acabou parando os estudos dada a difícil conjuntura pós-golpe no Brasil (incluindo aí a aposentadoria compulsória pelo regime ditatorial e o exílio no exterior) retomando o texto somente em 1973. A primeira edição da obra foi publicada no ano de 1975. Em relação ao processo da revolução burguesa no Brasil, Fernandes entende que haveria uma “tendência, bastante forte e generalizada, no sentido de negá-la, como se admiti-la implicasse pensar a história brasileira segundo esquemas repetitivos da história de outros povos, em particular da Europa Moderna” ([1975] 2005, p.37). Ao se perseguir a evolução clássica<sup>47</sup>, a questão estaria mal

---

<sup>46</sup> Florestan Fernandes (1920-1995) graduou-se em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo – USP em 1944, iniciando a carreira docente como assistente neste mesmo ano também na USP. Colaborou, em 1945, com o Jornal Folha da Manhã, dirigido por Hermínio Sacchetta (militante do Partido Socialista Revolucionário, PSR, ligado a IV Internacional de influência trotskista). Em 1946 tornou-se mestre com a dissertação intitulada *A organização social dos Tupinambá*, pela Escola Livre de Sociologia e Política da USP. No ano de 1951, defendeu a tese de doutorado em Filosofia sob o título *A função social da guerra na sociedade tupinambá* - obra que posteriormente consagrou-se como clássico da etnologia brasileira, que explora o método funcionalista. Assume em 1964 o cargo de Professor titular na USP. Florestan foi compulsoriamente aposentado pela ditadura militar (AI-5) em 1969. Entre os anos de 1969 e 1972 foi *Visiting Scholar* na *Columbia University* (EUA), professor titular na Universidade de Toronto (Canadá) e *Visiting Professor* na *Yale University* (EUA). Retornou ao Brasil em 1978, e tornou-se professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Elegeu-se deputado Federal pelo Partido dos Trabalhadores em 1986, participou da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988). Teve uma atuação destacada nos debates sobre a educação pública e gratuita, participando da Campanha em Defesa da Escola Pública. Em 1990 foi reeleito Deputado Federal pelo PT (VELHO, 2016).

<sup>47</sup> Segundo Iasi (2013), Fernandes, no texto *Brasil: em Compasso de Espera* (1979), apresenta as três grandes revoluções – a nacional, a industrial e a democrática – como definidoras do chamado “capitalismo clássico”.

colocada, pois não se tratava de buscar a repetição, mas, “ao contrário, de determinar como se processou a absorção de um padrão estrutural e dinâmico de organização da economia, da sociedade e da cultura” (FERNANDES, [1975] 2005, p.37). Neste sentido, seria possível afirmar a existência de uma burguesia no Brasil e de uma revolução burguesa.

Segundo Fernandes, na sociedade dependente, de origem colonial, o “capitalismo é introduzido **antes** da constituição da ordem social competitiva. Ele se defronta com estruturas econômicas, sociais e políticas elaboradas sob o regime colonial, apenas parcial e superficialmente ajustadas aos padrões capitalistas de vida econômica” ([1975] 2005, p.179, grifo do autor). As estruturas teriam se adaptado ao dinamismo econômico do mercado mundial, que desencadeou e condicionou a transição. O capitalismo brasileiro teria se constituído a partir de suas bases coloniais, e o desenvolvimento ocorreu paulatinamente, a partir da desintegração da ordem social escravocrata e senhorial, reorganizando as relações de produção e de mercado em bases genuinamente capitalistas.

Na particular forma de capitalismo que aqui se desenvolveu, por ter sido oriunda da própria ordem oligárquica que assumiu valores da civilização burguesa, não houve necessidade por parte da burguesia, de derrotar o antigo regime aliando-se aos trabalhadores (IASI, 2013). Com a crise do sistema oligárquico, houve a recomposição das estruturas do poder, dando início à transição do poder burguês e da dominação da burguesia.

Ao contrário de outras burguesias, que forjaram instituições próprias de poder especificamente social e só usaram o Estado para arranjos mais complicados e específicos, a nossa burguesia converge para o Estado e faz sua unificação no plano político, antes de converter a dominação socioeconômica no que Weber entendia como ‘poder político indireto’ (FERNANDES, [1975] 2005, p.240).

A burguesia teria preferido uma mudança gradual e de composição, ao contrário de uma mudança intransigente e avassaladora, levando a uma *consolidação conservadora* da dominação burguesa no Brasil. A oligarquia, que definiu o que deveria ser a dominação burguesa, teria arrematado os demais setores das classes dominantes,

selecionando a luta de classes e a *repressão do proletariado* como *eixo da revolução burguesa no Brasil*.

De acordo com Fernandes ([1975] 2005), existia a perspectiva de um modelo universal que conferia à *burguesia nacional* (através de e com base no seu setor industrial) uma forte orientação democrática nacionalista. Tal concepção faria parte da ideologia burguesa, dos setores pequeno-burgueses, e influenciou correntes do pensamento revolucionário na esquerda. Todavia, o que teria determinado a transição não teria sido a “vontade revolucionária da burguesia”, mas “o grau de avanço relativo e de potencialidades da economia capitalista no Brasil, que podia passar, de um momento para o outro, por um amplo e profundo processo de absorção de práticas financeiras, de produção industrial e de consumo inerentes ao capitalismo monopolista” (FERNANDES, [1975] 2005, p.253).

A partir de uma pressão de fora para dentro, das estruturas e dinâmismos do capitalismo monopolista, havia sido garantido “desenvolvimento com segurança” para o capital estrangeiro. A burguesia assim estabeleceu uma relação mais íntima com o capitalismo financeiro internacional; reprimia qualquer ameaça operária ou popular de subverter a ordem e transformava o Estado em instrumento exclusivo do poder burguês, no plano econômico, social e político. Ao mudar seu relacionamento com o poder político estatal e com o funcionamento do Estado, a burguesia teria alterado a capacidade de relacionar-se com o capital financeiro internacional; e com intervenção do Estado ganhou maior controle da situação interna. A tendência *autocrática* e *reacionária* da burguesia faria parte de sua atuação histórica, convertendo essa burguesia em uma força social ultraconservadora e reacionária, o que teria sido reforçado pela debilidade das classes médias e do proletariado. Na constituição da ordem burguesa, o Estado teria cumprido o papel de conciliador de classes por articular os setores dominantes com as necessidades nascentes de expansão das relações capitalistas determinantes (FERNANDES, apud VELHO, 2016). Esta característica do Estado não seria casual ou contingencial, mas derivaria do capitalismo dependente e do tipo de transformação capitalista que a ele se supôs, sendo a autocracia a forma política do Estado burguês no Brasil. Desta maneira, teria havido a incorporação da economia nacional e das estruturas nacionais de poder à economia mundial e às estruturas internacionais de poder. E então, havia sido *encerrado o ideal da revolução nacional democrático-burguesa*. A burguesia teria nascido da confluência da economia de exportação (de origens coloniais e

neocoloniais) com a expansão do mercado interno e da produção industrial para esse mercado.

O capitalismo que se desenvolveu no Brasil não teria rompido com sua associação dependente, em relação ao exterior; nem se desagregou do antigo regime, superando seu estado de relativo subdesenvolvimento. O capitalismo no Brasil teria se tornado compatível com a continuidade da dominação imperialista externa, excluindo o grosso da população do mercado, e sem universalizar o trabalho livre, sem integrar mercado interno e produção, e a industrialização autônoma. Teria havido transformação indireta, *de fora para dentro*, apesar de parecer o contrário. O desenvolvimento induzido de fora teria acelerado o setor novo, como adaptação dos dinamismos das economias centrais. Não haveria a intenção de absorver o setor arcaico pelo moderno. A dominação imperialista externa cresceria com a diferenciação e a aceleração do desenvolvimento capitalista. O dinamismo da economia mundial reciclaria o padrão de desenvolvimento e o adaptaria às novas condições e aos novos interesses das nações centrais. Não seria possível romper com o padrão do desenvolvimento capitalista dependente. A alta burguesia, a burguesia e pequena-burguesia, estariam “fazendo a história”, mas num circuito fechado, começando e terminando no capitalismo competitivo dependente. A economia capitalista da periferia estaria condenada a dar novos saltos através de impulsos dos dinamismos das economias capitalistas centrais (FERNANDES, [1975] 2005).

A irrupção do capitalismo monopolista na periferia coincidiria com uma “crise mundial” do capitalismo. Desta maneira, segundo Fernandes ([1975] 2005), a restauração do poder burguês no Brasil não aconteceu num cenário de revolução, mas de contrarrevolução. A burguesia consolidou o poder de forma ditatorial e autocrática. E, ainda não haviam aparecido forças que pressionassem o poder e a dominação burguesa. Entretanto, o capitalismo monopolista não poderia vencer sua batalha com violência institucionalizada e opressão permanente.

No momento mesmo em que se instaura o seu poder de dominação e de controle do Estado segundo padrões autocráticos, a burguesia se defronta com efeitos ou com exigências do desenvolvimento capitalista que afetam as bases de seu poder real como classe. Se até hoje ela teve a liberdade de voltar as costas aos interesses e às necessidades da nação como um todo às pressões

‘de baixo para cima’ das *classes baixas*, é presumível que, de agora em diante, ela terá de ser crescentemente ‘mais responsável’ e ‘menos livre’ de agir arbitrariamente. Todavia, *se essa situação estrutural e histórica vai abrir caminho*: ou para um autêntico ‘nacionalismo burguês’; ou para uma ‘revolução dentro da ordem’ pró-capitalista mas antiprivatista e antiimperialista; ou, finalmente, para uma ‘revolução contra a ordem’, definitivamente antiburguesa – *é algo que só a evolução futura nos dirá* (FERNANDES, [1975] 2005, p.334, grifo nosso).

A *dominação burguesa*, para o sociólogo, seria a *chave explicativa do capitalismo* que nos coube, o *capitalismo selvagem*. O desenvolvimento interno não comportava uma burguesia “heróica” e “conquistadora”. Não se teria feito uma revolução industrial de modo autônomo, e a *concretização de uma democracia burguesa plena também não seria uma questão de tempo*. A burguesia teria consolidado o seu poder por uma ação contrarrevolucionária, de uma ditadura de classe preventiva.

Os conflitos com as classes antagonicas, ao serem estigmatizados, postos ‘fora da ordem’ e sufocados por meios repressivos e violentos, perderam sua conexão com a revolução nacional democrático-burguesa, sendo capitalizados, também por sua vez, pela própria burguesia. Ao ‘defender a estabilidade da ordem’, portanto, as classes e os estratos de classe burgueses aproveitaram aqueles conflitos para legitimar a transformação da dominação burguesa em uma ditadura de classe preventiva e para privilegiar o seu poder real, nascido dessa mesma dominação de classe, como se ele fosse uma encarnação da ordem ‘legitimamente estabelecida’ (FERNANDES, [1975] 2005, p.369).

O *desenvolvimento desigual interno e dominação imperialista externa* se constituiriam em *realidade intrínseca permanente*, mesmo após mudanças quantitativas e qualitativas. A crise do poder burguês não visava autonomia do desenvolvimento capitalista nacional ou revolução nacional. A revolução burguesa teria ocorrido “*dentro da*

*ordem*”, de *cima para baixo*. Uma revolução que estava inserida no quadro geral da dominação imperialista, não tendo sido a ordem burguesa pressionada pelas demandas dos “de baixo”. No Brasil, o *modelo autocrático burguês de transformação capitalista teria se concretizado historicamente*. Contudo, o *caráter autocrático não se confundiria com a ditadura*. A burguesia do capitalismo dependente e subdesenvolvido não seria débil e frágil, mas costuma ter grande poder econômico local (nacional), com poder social e político, reforçado pelo controle da máquina do Estado (IASI, 2013). A autocracia burguesa seria inflexível e haveria uma tendência em utilizar meios repressivos contra as demandas dos “de baixo”.

Todavia, a exacerbação dos conflitos sociais colocava em risco a dominação burguesa. Os conflitos intraburgueses eram facilmente conciliáveis, mas não encontraram solução rápida e definitiva. Os conflitos toleráveis e “dentro da ordem” se agravavam. Embora não transcendesse os interesses burgueses, isso dividia e fragmentava a burguesia. As classes e estratos burgueses não conseguiam se conciliar em torno de interesses comuns a toda a burguesia. A expansão interna da economia capitalista e do regime de classes foi quem pressionou e fomentou a solidariedade de classe. Anterior ao golpe de 1964, houve a emergência e difusão de movimentos antiburgueses, que não representavam “perigo imediato”, mas tinham capacidade de irradiação. Tais movimentos influenciaram as massas populares e representavam um elo perigoso entre “pressão dentro da ordem” e “convulsão social”. A burguesia precisava manter o Estado como esfera controlada e segura do poder burguês. A industrialização intensiva e a eclosão do capitalismo monopolista teriam alargado e aprofundado a influência externa sobre o desenvolvimento interno, o que teria exigido das classes e estratos burgueses novos ajustamentos e controle da influência, gerando a crise do poder burguês. Por isto, a classe burguesa teve que enfrentar os efeitos políticos, e o *golpe de 1964* teria sido a *resposta da autocracia burguesa à crise do poder*.

O poder burguês e a dominação burguesa estavam confinadas aos interesses burgueses, o que seria uma característica da sociedade de classes dependente e subdesenvolvida. A *cidadania* seria afirmada para alguns, mas *negada para a maioria*, resultando em uma sociedade de classes injusta e desumana. Não existiriam elementos realmente consistentes para a *democratização das relações de classes*. Teria havido um intervencionismo estatal *sui generis*, que em um polo seguia na direção de um *capitalismo dirigido pelo Estado* e em outro de *Estado autoritário*. O consenso burguês teria conciliado a “tradição brasileira”



de *democracia restrita* com a “orientação modernizadora” de *governo forte*. O sociólogo paulista detectou um contexto de *compressão política sistemática e permanente*. Através do Estado a burguesia pode dissociar democracia, desenvolvimento capitalista e revolução nacional. O desenvolvimento da democracia teria sido sempre barrado no processo de desenvolvimento capitalista no Brasil. A natureza do Estado autocrático burguês se manteve, e através dele os processos contrarrevolucionários.

O Estado autocrático-burguês teve que controlar tensões e contradições inerentes à sociedade de classes. A articulação política democrático-oligárquica assume a forma de uma cooptação sistemática e generalizada.

A cooptação se dá entre grupos e facções de grupos, entre estratos e facções de estratos, entre classes e facções de classes, sempre implicando a mesma coisa: **a corrupção intrínseca e inevitável do sistema de poder resultante**. Além disso, a cooptação se converte no veículo pelo qual a variedade de interesses e de valores em conflito volta à cena política, nela se instala e ganha suporte ou rejeição. Desse ângulo, a autocracia burguesa leva a uma democracia restrita típica, que se poderia designar como uma **democracia de cooptação** (FERNANDES, [1975] 2005, p.416, grifo do autor).

Para Fernandes estava em curso uma “dupla abertura”, que não levaria à democracia burguesa, mas à consolidação da autocracia burguesa. Não se trataria de um “retorno à democracia”, que nunca teria existido, nem de se abrir a uma “experiência democrática” autêntica. O que as classes burguesas pretendiam era

criar condições normais para o funcionamento e o crescimento pacíficos da ordem social competitiva, que se achava estabelecida antes de 1964 e foi convulsionada em seus fundamentos ideais, e revitalizada, em seus fundamentos econômicos, sociais e políticos, pelo desenvolvimento econômico acelerado e pela contrarrevolução preventiva (FERNANDES, [1975] 2005, p.421).

*As classes burguesas não poderiam abrir a ordem econômica, social e política, pois poderiam perder a possibilidade de manter o capitalismo e preservar a relação entre dominação burguesa e poder estatal.* Na avaliação do sociólogo paulista, a *democracia de cooptação* teria pouca eficácia em nações capitalistas pobres, em que a extrema concentração de riqueza e do poder não permitiria um excesso para a compra de alianças e lealdades. Tanto em uma situação como na outra o modelo autocrático burguês de transformação capitalista teria duração relativamente curta. Fernandes não guardava ilusões sobre a revolução “dentro da ordem”, pois a burguesia havia perdido seu caráter revolucionário. Para Fernandes, *democracia de cooptação* e *funcionamento do Estado autocrático* seriam um *caminho pouco provável*. Dada a configuração do capitalismo brasileiro, modelo burguês de Estado autocrático e a não existência de forças de oposição politicamente organizadas não poderia “encaminhar-se diretamente para o socialismo” (FERNANDES, [1975] 2005, p.259).

Note-se que apesar de chegar à conclusão próxima a de Prado Jr., Fernandes guarda diferenças com aquele autor. Após destacar pontos de proximidade com Prado Jr., no artigo *Brasil: em compasso de espera*<sup>48</sup>, escrito no ano de 1968, Fernandes demarca sua discordância quanto ao programa político, pois, embora houvesse uma “intenção socialista”, o “programa proposto seria perfeitamente exequível por uma burguesia nacional bastante autônoma, inteligente e criadora para combinar, em bases puramente capitalistas, alguma sorte de *welfare state* com crescimento econômico acelerado” (apud IASI, 2013, p.8).

O problema da não-transição ao socialismo, o fato dele não estar na “ordem do dia”, em Fernandes é mais complexo, havendo diferentes possíveis cenários, cuja concretização dependeria da evolução futura. Todavia, apesar de sua acertada crítica ao não tomar o modelo clássico como único no desenvolvimento do capitalismo, nos parece que o autor acaba, com a caracterização da autocracia burguesa como característica intrínseca e particular da transição brasileira, por considerar a democracia burguesa efetivada nos países centrais nos “anos dourados” como sendo a forma clássica. Assim, cabe aqui resgatar a

---

<sup>48</sup> Em nota, Iasi (2013, p.8) traz a seguinte informação sobre este artigo: “Presente na coletânea publicada pela editora da UFRJ em 2011, este texto foi originalmente publicado no jornal A Senzala de janeiro/fevereiro de 1968 com o título, dado pela redação do periódico: ‘Caio Prado não disse tudo’ (nota do editor da obra citada, 2011)”.

problematização de Lukács quanto ao conceito de “desenvolvimento clássico” em Marx:

Se quisermos entender corretamente esse conceito de *desenvolvimento clássico*, tal como se apresenta em Marx, temos de conservar firmemente presente, também nesse caso, a sua objetividade inteiramente independente de qualquer valor. Marx define como “clássico”, simplesmente, o desenvolvimento no qual as forças econômicas, determinantes em última instância, se expressam de modo mais claro, evidente, sem interferências, sem desvios etc. que nos demais casos. [...] *Formas sociais nascidas de modo não-clássico podem ser tão vivas, etc., como as nascidas de modo clássico; aliás, podem mesmo superá-las em determinados aspectos.* Como medida de valor, portanto, a antítese entre clássico e não-clássico não tem muita serventia (LUKÁCS, [1972] 1979, p. 121, grifo nosso).

Disto pode se considerar que o “desenvolvimento clássico” é simplesmente aquele em que as forças econômicas se manifestam de forma mais clara (NEVES, 2016). Isto porque no caso da teoria social, não há formas puras, portanto é no próprio desenvolvimento histórico que se encontram as formas onde aquelas forças apareçam de forma mais evidente. Outro importante aspecto sobre a classicidade é o fato desta caracterização ser puramente histórica, fazendo com que o clássico não seja representado por um tipo “eterno”. Para exemplificar, Lukács nos lembra: a “determinação marxiana do desenvolvimento inglês, do seu passado e do seu presente, como um desenvolvimento clássico, portanto, não exclui absolutamente que nós hoje reconheçamos legitimamente como clássica, por exemplo, a forma norte-americana. (LUKÁCS, [1972] 1979, p. 119). É neste sentido que Neves (2016) indica ser *injustificável definir* a “não-classicidade” brasileira como *um modo específico de ser*, por isto, este pesquisador apontou para a possibilidade da característica específica do *poder autocrático*, em algum momento, sofrer alteração, chegando até mesmo à possibilidade

de se tornar *o modelo clássico* da democracia burguesa. Concordando com Neves (2016), ressaltamos a necessidade de se *ponderar a possibilidade de deslocamento da classicidade* – entendida como a exibição da *forma mais clara das forças econômicas fundamentais do modo de produção capitalista*; bem como ter em conta que *as formas clássicas nunca revelam totalmente o futuro das formas particulares*, não sendo possível reduzir as particulares formações econômico-sociais ao mesmo tipo clássico. “Esse engano pode levar a, das duas, uma: seja ao desconhecimento da evolução histórico-concreta dos países em exame; seja ao tratamento da singularidade histórica através da qual se processa tal desenvolvimento como algo menor que merece consideração secundária” (NEVES, 2016, p.503). Esta reflexão também foi apontada por Velho ao estudar o pensamento florestaniano:

Se Fernandes acredita que a burguesia seria autocrática para sempre, também ele pode ter errado. Assim, a categoria de capitalismo dependente pode ter explicado a formação social brasileira num determinando momento do desenvolvimento capitalista, no entanto, não é uma categoria universal. Se o capitalismo se desenvolveu e Fernandes adequou sua teoria para aprendê-lo, hoje em dia isso é novamente necessário (2016, p.276-277).

Assim, a concepção de Florestan pode ter sido compatível com as décadas em que escreveu a obra, pois

se considerarmos o desenvolvimento imediato dos fatos que seguiram à publicação do livro *A revolução burguesa no Brasil*, a história parece ter dado razão à Fernandes. Vivemos uma democratização tutelada, uma abertura sob controle na qual os conteúdos mais próximos às demandas populares foram sempre adiados, assim como a permanência indisfarçável de todo o aparato político e jurídico da ditadura como sustentáculo do poder político burguês que se perpetuou. No entanto, a história guardaria, como veremos, uma surpresa (IASI, 2013, p.21).

Contudo, com as mudanças ocorridas nos mecanismos de produção e reprodução do capital no último período, seria necessário na

atualidade reavaliar suas indicações, característica própria das obras marxianas e das formulações, do próprio professor Florestan Fernandes, que sempre “avaliava constantemente suas categorias e as recalibrava diante de novas relações predominantes, como foi o caso de enfrentar a transição do capitalismo competitivo para o capitalismo monopolista e suas exigências políticas e sociais” (VELHO, 2016, p.277).

Dito isto, retornemos aos aspectos de sua obra que contribuíram nas formulações da EDP. Em resumo, a leitura de Florestan Fernandes é de que a revolução burguesa no Brasil teria sido realizada de maneira particular, diferenciando-se dos países centrais e hegemônicos. Assim, aqui não se teria o caráter nacional e seus elementos democráticos, dada a sua inserção subordinada ao imperialismo. Dependente do Estado burguês autocrático, a sua revolução se configuraria como contrarrevolução preventiva. Em relação ao golpe de 1964, “Sem uma oposição socialista e, o que é fundamental, sem um movimento socialista que faça com que esta alternativa se expresse como interesse político organizado das massas populares, a crise da autocracia burguesa encontraria uma saída nos marcos da ordem burguesa (IASI, 2013, p.10). Não de poderia acreditar no encadeamento de etapas do desenvolvimento econômico e social. Seria possível transitar da ordem ditatorial para uma outra de caráter autocrático e autoritário. O cenário da democracia de cooptação, foi descartado como alternativa por Fernandes, ao avaliar que havia pouco a se oferecer.

Entretanto, com a retomada do movimento grevista de 1978, sendo este marco um divisor de águas para Florestan Fernandes, o sociólogo formulou a dinâmica da revolução: que leva da revolução “dentro da ordem”, para revolução “fora da ordem”, uma revolução socialista – presente no texto *Perspectivas e políticas e novos partidos* escrito em 1978 (apud IASI, 2013). “A novidade histórica se apresentaria na medida em que uma força social de baixo, ligada aos trabalhadores, passaria a pressionar pela “ampliação da democracia” abrindo a possibilidade de uma revolução democrática” (IASI, 2013, p.11). A principal característica do Estado burguês brasileiro seria a contrarrevolução preventiva, sendo este impermeável às demandas dos de baixo. Fernandes, indo além do que apresentara Caio Prado Jr., entende que um “poderoso movimento de massas, organicamente vinculado à classe operária”, ao apresentar as demandas das classes trabalhadoras, mesmo se adequando aos limites da ordem burguesa, poderia se chocar com este Estado e a intransigência dos setores dominantes, a exigência desta ruptura levaria à revolução “fora da ordem”. Seria o caráter da autocracia burguesa que permitiria a

dinâmica da revolução permanente, formulação que Fernandes retoma de Marx, presente nos escritos de 1852 e recuperada por Trostki (IASI, 2013). A impermeabilidade do Estado burguês brasileiro faria com que o programa democrático pudesse levar ao desenvolvimento do socialismo. Estas conclusões abriram caminho a uma reorientação no que diz respeito aos postulados da Revolução Brasileira. Para Fernandes (1981), “o embate em torno do aprofundamento das **tarefas em atraso**, efetivadas por um programa de reformas que se choça contra os interesses dominantes, pode levar à **revolução contra a ordem**” (MARTINS et al., 2014, p.365, grifo dos autores).

Os elementos centrais da obra de Florestan Fernandes que foram agregados à constituição da EDP são:

- a) A autocracia burguesa se funda em aspectos estruturais derivados da forma dependente do capitalismo brasileiro; b) A evolução particular da Revolução Burguesa no Brasil produziu uma separação entre o caráter burguês (a consolidação da ordem burguesa, que foi realizado) e o caráter democrático e nacional (que pelas determinações apontadas não foi realizado ou está “em atraso”); c) a ausência de um movimento de massas de caráter socialista organicamente vinculado aos trabalhadores em geral e a classe operária em particular, leva ao fortalecimento da autocracia e de uma democracia restrita; d) a entrada em cena dos trabalhadores em 1978 permite a luta por uma democracia ampliada que inserindo os de baixo no campo político permitiria que uma revolução dentro da ordem se transforma-se [*sic*] em uma revolução “fora da ordem”; e) finalmente, esta passagem seria possível pela intransigência da burguesia e a impermeabilidade do Estado Burguês em relação às demandas populares (IASI, 2013, p.11).

Aqui cabem algumas considerações, se por um lado Florestan Fernandes elevou a radicalidade por colocar a revolução socialista na ordem do dia, esboçando um caminho de sua viabilização; por outro lado, ficou preso à democracia burguesa, por considerar que a burguesia brasileira não poderia fazer concessões democratizantes à classe trabalhadora, considerando o padrão autocrático insuperável. Desta maneira, elevou a luta contra autocracia aos status de luta “contra a

ordem”. Esta formulação de Fernandes acabou sendo apropriada e descaracterizada no interior da EDP, a fim de justificar a “ampliação da democracia como caminho para o socialismo”, uma incorporação esterilizada de sua obra ao atual projeto petista (MARTINS et al., 2014).

Na elaboração de Florestan Fernandes, a revolução seria socialista, mas não haveria condições imediatas para a ruptura socialista. Isto porque não bastaria a apresentação da meta socialista por parte da organização política, pois esta precisaria se vincular às lutas da classe trabalhadora. Florestan Fernandes não está pensando em acúmulo de forças em longuíssimo prazo. Dentro da sua proposição orientada pela perspectiva da revolução permanente, a revolução “dentro da ordem” se transmutaria em revolução “contra a ordem”, não se tratando de um processo longo, nem lento e nem gradual. Outro importante destaque a se fazer, é que Florestan Fernandes já fazia críticas, no início da década de 1990, aos rumos que o partido vinha tomando (VELHO, 2016), não sendo possível justificar o caminho trilhado pelo PT como sendo de responsabilidade exclusiva de seus escritos.

Os desdobramentos da crise da autocracia burguesa no fim do regime empresarial-militar e a pressão pela ampliação da democracia vinda “de baixo” recolocou o debate sobre a questão Estado e a Democracia. É o que veremos no próximo subitem.

### **1.2.2 O Socialismo Democrático**

No Brasil, o contexto de transição entre o regime empresarial-militar e a abertura democrática, possibilitou o fomento do debate sobre o Estado e a Democracia. Durante as décadas de 1980 e 1990, contrapondo ao regime, houve um apelo unívoco da maioria das forças políticas, tanto de direita como de esquerda, à democracia (MOTTA, 2016). A América Latina pôde assistir aos processos de reabertura democrática pós-regimes ditatoriais<sup>49</sup> entre as décadas de 1970 e 1990. Aqueles que buscavam uma via alternativa de construir o socialismo, encontraram no Estado um foco de atuação, entretanto, havia diferentes variantes em como defini-lo e como atacá-lo. A convergência das posições no conjunto da esquerda estava na compreensão de que o Estado moderno se alterou, o que trazia a necessidade de atualizar as

---

<sup>49</sup> Segue a duração de alguns dos regimes ditatoriais na América Latina: Guatemala (1954-1996); Paraguai (1954-1989); Argentina (1966-1973); Brasil (1964-1988); Chile (1973-1990); Peru (1968-1975).

discussões sobre o poder do Estado e a possibilidade de construção da hegemonia dos trabalhadores, assim, o debate não se limitava a um simples disputar eleições e cargos no interior do Estado burguês. No Brasil, destacava-se as características próprias do Estado Brasileiro.

O processo de colapso do socialismo soviético e o desdobramento da ditadura do proletariado, teve forte impacto no pensamento de esquerda no Brasil e no mundo. A *queda do muro* acabou por *reforçar* no interior dos partidos comunistas e socialistas europeus o *caminho democrático ao socialismo*, “contraposto ao caminho da União Soviética, ideia já surgida com mais força a partir de 1956, com o relatório Krushev que mostra ao mundo os crimes de Stalin e os erros do stalinismo e amadurecida nos anos setenta através do surgimento do eurocomunismo” (MOTTA, 2016, p.9). Não havia por parte da esquerda marxista necessariamente uma negação do socialismo, mas fazia parte de um *pensamento comum*, a crítica e/ou contraposição aos desdobramentos do regime soviético, enfatizando-se os problemas relacionados à liberdade e à democracia. Tal crítica já era apontada antes de seu marco final, a queda encerrou um ciclo revolucionário de experiências socialistas em todo o mundo. A defesa da democracia (seja como valor universal ou não), não era exclusividade do Brasil, tal discussão estava/está presente no movimento comunista internacional.

O conceito de democracia se tornou, assim, um daqueles cujo sentido todos disputam, mas aos quais não se renuncia e cujos fundamentos quase ninguém se permite pôr em questão. Tornou-se, em suma, uma palavra-chave de nossa época – talvez mesmo a palavra-chave, se consideramos a esfera da política. O processo através do qual isso se manifestou no Brasil deve ser entendido, também nesse caso, como componente de um movimento mais amplo, que se desenrolou em nível planetário sob a liderança (transformada em boas ideias por intelectuais bem pagos) das frações nacionais da burguesia que têm força nesse nível, norte-americanos à frente (NEVES, 2016, p.16).

A defesa da democracia estava/está presente no conjunto da esquerda, seja entendendo-a como substantiva ou como tática. O debate aparecia em resposta ao Stalinismo, palavras como liberdade e



democracia figuraram como críticas ao socialismo dito real e ao capitalismo, buscando-se uma *terceira alternativa*.

Para uma parte da esquerda, o debate sobre a democracia deveria resgatar a formulação de Lenin sobre a *ditadura do proletariado como sinônimo de democracia operária*. Para outra parte da esquerda, era preciso superar o “socialismo da ditadura” e construir um “socialismo com democracia”, criticava-se os “programas prontos” e a efetiva participação dos trabalhadores no processo de transformação social. Com isso, a defesa da democracia não se limitava à proposição de uma etapa democrática a ser construída. A questão da democracia, em alguns casos, vinculava-se ao como organizar a vontade coletiva, ao como organizar os trabalhadores e construir um programa com eles e não para eles, contrapondo aquilo que os “marxistas-leninistas” fizeram no passado – questão que, para nós, ainda está em aberto e que merece maior atenção das organizações comunistas.

A democracia havia sido colocada no centro do debate político, com diferentes leituras sob o papel do Estado capitalista. A conjuntura política dos anos 1980 no Brasil, abriu uma maior possibilidade de defesa do *socialismo democrático*, ou melhor dizendo, *da democracia como caminho para o socialismo* – que *não era uma novidade* no movimento operário, mas passou a ganhar maior destaque no período de transição democrática no Brasil.

Além dos debates sobre a democracia, é preciso considerar que na década de 1990 as transformações ocorridas com a terceira revolução industrial<sup>50</sup> possibilitaram a expansão do capital e uma ofensiva neoliberal ao redor do mundo. Tais transformações junto a queda do muro de Berlim<sup>51</sup> (1989), reforçaram a defesa de que o capitalismo seria

---

<sup>50</sup> O período pós Segunda Guerra Mundial trouxe grandes evoluções no campo tecnológico, desencadeados pela articulação do avanço do conhecimento científico e a produção industrial. Assim, o processo industrial pautado no conhecimento e na pesquisa científica ficou conhecido como Terceira Revolução Industrial.

<sup>51</sup> “O Muro de Berlim (em alemão *Berliner Mauer*) foi uma barreira física construída pela República Democrática Alemã (Alemanha Oriental - socialista) durante a Guerra Fria, que circundava toda a Berlim Ocidental (capitalista), separando-a da Alemanha Oriental (socialista), incluindo Berlim Oriental. Este muro, além de dividir a cidade de Berlim ao meio, simbolizava a divisão do mundo em dois blocos ou partes: República Federal da Alemanha (RFA), que era constituído pelos países capitalistas encabeçados pelos Estados Unidos; e a República Democrática Alemã (RDA), constituído pelos países socialistas sob jugo do regime soviético”. Disponível em:

a única ordem societária possível. Abriu-se um grande espaço para o pensamento pós-moderno<sup>52</sup> e a ideologia do fim das classes. No Brasil, a contrarreforma do Estado, com adoção de políticas neoliberais e desmonte de direitos históricos da classe trabalhadora, configurou um grande recuo na luta dos trabalhadores. Vale ressaltar também que, nos anos 1990, Banco Mundial e FMI estabeleceram a “participação” como um pré-requisito para os projetos de desenvolvimento em todos os cantos do planeta.

Para o nosso estudo, selecionamos os autores pela importância que tiveram e pela referência conquistada nas lutas da classe trabalhadora neste período histórico. Assim, iremos levantar elementos trazidos pelas obras de Carlos Nelson Coutinho e Paulo Freire. Também trazemos um apontamento crítico sobre uma determinada apropriação da obra de Antonio Gramsci que colaborou na defesa da *democracia como caminho para o socialismo*.

#### 1.2.2.1 Carlos Nelson Coutinho: a democracia como valor universal e “caminho para o socialismo”

Durante a década de 1980, no debate sobre a democracia, Carlos Nelson Coutinho<sup>53</sup> tornou-se um dos autores mais destacados entre os

---

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Muro\\_de\\_Berlim](https://pt.wikipedia.org/wiki/Muro_de_Berlim). Acesso em: Abril, 2018. A queda do muro, ocorrida no ano de 1989, foi um marco no fim da oposição entre socialismo e capitalismo, demarcando o auge da crise econômica e política do regime socialista soviético. No ano seguinte foi declarado oficialmente o fim da Guerra Fria.

<sup>52</sup> “Caracterizamos o pensamento pós-moderno como uma ideologia já que procura explicar a realidade carecendo de uma perspectiva da totalidade: de acordo com este pensamento não existe mais uma verdade sobre a realidade, mas verdades múltiplas, diferentes. Não existe “a realidade”, mas o discurso ou a imagem sobre a realidade. Tudo é efêmero, volátil, líquido. Portanto o que podemos conhecer é o fragmento, a parte, o micro, o local, o fenômeno (mas sem desvendar sua essência interconexa com as múltiplas determinações do todo). Tudo isso reforça o reino da imediatividade e dificulta a construção de projetos políticos anti-sistêmicos, já que a análise da totalidade, pressuposto para a construção de um projeto de classe, esta associada ao totalitarismo. A luta pelo poder do Estado é substituída com a luta pelo poder local e pelo ‘empoderamento das minorias oprimidas’ (mulheres, negros, gays, etc.)” (MOTTA, 2016, p.8).

<sup>53</sup> Carlos Nelson Coutinho (1943-2012) nasceu em Itabuna, no sul da Bahia. Tornou-se Bacharel em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia em 1964. “Formalmente, o bacharelado foi o único título obtido por ele junto à

socialistas. Seu texto *A Democracia como valor universal (DCVU)*, publicado em 1979, é um dos mais polêmicos dentro do campo da esquerda brasileira, gerando grandes debates com enorme repercussão. O ensaio visava inicialmente incidir no debate interno do PCB. A posição expressa no texto visava superar o esgotamento da estratégia do PCB e o “imediatismo voluntarista” da “nova esquerda” que surgia (BRAZ apud MARTINS et al., 2014, p.373). O texto *DCVU*, por ser um clássico, e servir de justificativa da democracia como caminho para o socialismo, será a base de nossa análise crítica. Embora o nosso objetivo aqui não seja o de fazer uma análise do desenvolvimento do pensamento do autor – trabalho que em nossa avaliação foi muito bem realizado na tese *Democracia e Revolução: Um estudo do pensamento político de Carlos Nelson Coutinho* escrita por Victor Neves em 2016 – também indicaremos alguns elementos do pensamento coutiniano maduro que influenciaram tanto na construção da EDP, quanto no pensamento educacional nas décadas de 1980 e 1990.

Segundo Coutinho (1979), havia uma rejeição dos marxistas ocidentais ao “modelo soviético”, resultante de uma diversa concepção sobre o vínculo socialismo-democracia. Tal concepção teria sido sintetizada por Enrico Berlinguer<sup>54</sup> em 1977, ao declarar a *democracia*

---

Universidade até a livre-docência em 1986, quando de sua aprovação em concurso público para professor titular da Escola de Serviço Social da UFRJ – posição a que pôde se candidatar graças à atribuição de “notório saber” pela instituição. Não completou, portanto, nenhum curso de pós-graduação, tendo tido formação, em suas próprias palavras, essencialmente **autodidata**” (NEVES, 2016, p.72, grifo do autor). Entrou para o PCB em 1961, aos 17 anos, partido do qual se desfilou na virada dos anos 1980. Desde o início de sua atuação política buscou articular militância e produção intelectual. Mudou-se em 1964 para o Rio de Janeiro. Exilou-se na Itália, passando pela França, retornando ao Brasil no período de redemocratização. No ano de 1989 aderiu ao PT. Em 2004 deixou o PT e contribuiu na construção do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), onde permaneceu militando até seus últimos dias (NEVES, 2016).

<sup>54</sup> Enrico Berlinguer (1922-1984) entrou para o Bureau Político do Partido Comunista Italiano (PCI) em 1963. Foi Secretário Geral adjunto a partir de 1969, e foi eleito Secretário Geral do PCI em março de 1972. “Lançou a ideia de ‘compromisso histórico’ que associaria no mesmo governo os comunistas, social-democratas, socialistas e democrata-cristãos. Com o ‘Eurocomunismo’, rompe com o conceito de ditadura do proletariado e de Moscovo como centro de obediência ideológica”. Disponível em:

*como valor universal*. A universalidade seria oriunda da concepção da relação entre socialismo e democracia presente no chamado eurocomunismo<sup>55</sup>. O contraponto, proposto por Coutinho (1979), seria o caráter estratégico da democracia na luta pelo socialismo. Para o comunista baiano, a visão estreita da democracia como tática, seria decorrente da errada concepção da teoria marxista de Estado. Seria necessário diferenciar as tarefas “identificadas com a luta imediata pelo socialismo” e o “combate árduo e provavelmente longo pela criação dos pressupostos políticos, econômicos e ideológicos que tornarão possível o estabelecimento e a consolidação do socialismo em nosso país” (1979, p.35, grifo nosso).

No texto *DCVU*, para Coutinho (1979), todas as conquistas democráticas continuariam a ter pleno valor numa sociedade socialista, por isso, a democracia como valor universal não seria um universal abstrato, mas o universal atingido historicamente. Concluiu o autor que a democracia política não é princípio tático, mas um “valor estratégico permanente, na medida em que é condição tanto para a conquista quanto para a consolidação e aprofundamento dessa nova sociedade” (COUTINHO, 1979, p.37). Todavia, a democracia socialista não seria simples continuação da democracia liberal, pois “a democracia política no socialismo pressupõe a criação (e/ou a mudança de função) de novos institutos políticos que não existem, ou existem apenas embrionariamente, na democracia liberal clássica” (COUTINHO, 1979, p.37). O esboço da nova democracia seria desenvolvido no seio da velha sociedade, na oposição aos interesses burgueses, nos mecanismos de representação direta das massas populares, na construção de sujeitos políticos coletivos. A formação de tais sujeitos políticos coletivos seria produto dos processos de socialização da produção, em particular no

---

<https://www.marxists.org/portugues/berlinguer/index.htm>. Acesso em: Agosto, 2017

<sup>55</sup> Eurocomunismo foi um “Movimento de mudança estratégica e teórica iniciado na década de 1970 por vários partidos comunistas dos países capitalistas democráticos – os partidos de massa da Itália, da Espanha e da França, bem como numerosos partidos menores – em reação ao XX Congresso do Partido Comunista Soviético (PCUS), de 1956. [...] Para os *partidos eurocomunistas*, o ‘caminho para o socialismo’ deve ser pacífico, democrático e construído principalmente com a matéria-prima existente na sociedade nacional. O próprio socialismo deve ser democrático, sempre de acordo com a lógica do desenvolvimento interno” (BOTTOMORE, [1983] 2013 p. 211, grifo nosso).

*capitalismo monopolista de Estado*, que impunha *crescente socialização da política*. Ademais, o socialismo também pressupunha a *progressiva socialização dos meios de governar*, o que seria possível com a *maior participação das massas na vida política*, eliminando os mecanismos de dominação e direção da sociedade como um todo. Isto demandaria a *progressiva reabsorção do Estado pela sociedade*, através da articulação entre *organismos populares de democracia direta e mecanismos “tradicionais” de representação indireta*.

A articulação entre democracia representativa e democracia direta seria parte do patrimônio teórico do marxismo. Abarcaria uma relação entre parlamento e conselhos operários proposta, segundo Coutinho (1979), por Max Adler<sup>56</sup>, sendo esta uma *posição*

---

<sup>56</sup> Adler foi representante do *Austromarxismo*. Alguns dos temas defendidos por esta escola de pensamento se tornaram princípios da social-democracia europeia, como a universalização de serviços de saúde e educação pública (BORGES, 2006). Ainda sobre *Austromarxismo*: “Escola de pensamento marxista que floresceu em Viena, de fins do século XIX até 1934, e particularmente no período anterior à Primeira Guerra Mundial, tendo como membros mais destacados Max ADLER, Otto BAUER, Rudolf HILFERDING e Karl RENNEN [...] Estão entre os primeiros marxistas que examinaram sistematicamente a crescente participação na economia do ‘Estado intervencionista’. Também Hilferding, em ensaios publicados entre 1915 e 1924, desenvolveu, com base em sua análise do capital financeiro, uma teoria do CAPITALISMO ORGANIZADO, segundo a qual o Estado está começando a assumir o caráter de uma estruturação consciente e racional da sociedade no interesse de todos. No capitalismo organizado, há condições para o desenvolvimento numa de duas direções: no sentido do socialismo e de uma ordem coletiva racional da vida social, se a classe operária for capaz de tomar o poder de Estado; ou no sentido de um Estado corporativista, se os monopólios capitalistas mantiverem seu domínio político [...]. Os austromarxistas também dedicaram grande atenção às transformações da estrutura de classes das sociedades capitalistas do século XX e suas implicações políticas” (BOTTOMORE, [1983] 2013 p. 44-46). Max Adler (1873-1937) era formado em direito, embora tenha se dedicado a estudos filosóficos e sociológicos. Sua principal contribuição “para o austromarxismo foi a tentativa de estabelecer as bases epistemológicas do marxismo como teoria sociológica, na qual foi muito influenciado pelas ideias neokantianas sobre a filosofia da ciência e pelo positivismo de Ernst Mach. Mas escreveu também sobre outros assuntos e publicou estudos interessantes sobre a revolução, sobre as transformações da classe operária depois da Primeira Guerra Mundial, sobre os intelectuais e sobre o direito e o Estado, criticando a “teoria pura do direito” de Kelsen” (BOTTOMORE, [1983] 2013 p. 16).

*intermediária entre bolchevismo originário e social democracia.* Preocupação presente também no pensamento de Pietro Ingrao<sup>57</sup>, ao fundar uma “terceira via”, entre o modelo soviético e a capitulação da social-democracia. A preocupação era com o *autogoverno dos produtores associados*, com a construção da *hegemonia*.

No capitalismo, o Estado ganha uma aparência de separação, como órgão acima da sociedade, mas o que ele faz é harmonizar os interesses do capital em seu conjunto, para que esses interesses se imponham sobre o conjunto da sociedade. Por isto, de acordo com Coutinho (1979), caberia à teoria socialista criticar a hegemonia como questão central de todo poder do Estado, pois a burguesia disfarça sua dominação por meio do Estado. Diferenciando-se da burguesia, os trabalhadores não poderiam governar de “cima para baixo”, demandando a construção de mecanismos que invertam a relação, com a criação de uma democracia de massas. A hegemonia seria construída pelo conjunto dos trabalhadores, articulando pluralismo e direção política, atingindo-se um consenso majoritário representativo da unidade na diversidade. Seria a superação dialética da democracia liberal pela democracia socialista, conservando e elevando-a ao nível superior.

Uma importante caracterização da leitura da formação social brasileira em DCVU trazida por Coutinho é a de que as transformações políticas e a modernização no Brasil sempre foram efetuadas pela *via prussiana*,

ou seja, através da conciliação entre frações das classes dominantes, de medidas aplicadas “de cima para baixo” com a conservação essencial das relações de produção atrasadas (o latifúndio) e com a reprodução (ampliada) da dependência ao capitalismo internacional; essas transformações

---

<sup>57</sup> Pietro Ingrao (1915-2015) era formado em direito e filosofia. Associou-se ao Partido Comunista Italiano (PCI) em 1940. Tornou-se membro do Comitê Central do PCI em 1951, da Direção em 1956 e do Secretariado nos períodos de 1956-1960 e 1962-1966. Foi membro do grupo parlamentar comunista (1968-1972) e presidente da Câmara dos deputados da Itália entre os anos de 1976 e 1979. A partir de 1991 tornou-se membro do Partido Democrático da Esquerda, renunciando em 1993. Em 2004 aderiu ao Partido da Refundação Comunista. Entre suas obras destacam: *As Massas e o Poder* (1977), *Crise e Terceira Via* (1978) (ENCICLOPEDIA TRECCANI. Disponível em: <http://www.treccani.it/enciclopedia/pietro-ingrao/>. Acesso em: Abril, 2018.

“pelo alto” tiveram como causa e efeito principais a permanente tentativa de marginalizar as massas populares não só da vida social em geral, mas sobretudo do processo de formação das grandes decisões políticas nacionais (COUTINHO, 1979, p.41).

Assim, o atraso e a dependência foram formas pelas quais o capitalismo se desenvolveu no Brasil. O regime militar teria sido o ponto alto da via prussiana, criando as condições políticas para implantar no país a modalidade dependente de capitalismo monopolista de Estado, radicalizando a tendência em excluir a massas das decisões políticas.

A via prussiana teria gerado uma grande debilidade histórica da democracia no Brasil, na relação do Estado com a sociedade civil, em que o primeiro seria forte e autoritário, dada a natureza amorna e atomizada da segunda. Portanto, a renovação democrática seria tarefa prioritária, mas talvez, no primeiro momento, não ultrapassasse os limites da democracia liberal. Isto não diminuiria o valor das conquistas liberal-democráticas, enquanto um processo de conservar e elevar a um nível superior as conquistas puramente liberais.

O pressuposto era o de aprofundamento político da democracia com a ampla incorporação organizada das massas na vida política nacional, ou seja, uma crescente *socialização da política*. A tarefa seria:

Ampliar a organização e a articulação desses vários sujeitos políticos coletivos de base e ao mesmo tempo, lutar por sua unificação (respeitadas sua autonomia e diversidade) num *poderoso bloco democrático e popular* não é apenas condição para extirpar definitivamente os elementos ditatoriais que deverão permanecer ao longo do período de transição que se anuncia: é também um passo decisivo no sentido de *criar os pressupostos para o aprofundamento e generalização do processo de renovação democrática* e conseqüentemente, para o êxito do *programa antimonopolista de democratização da economia no rumo do socialismo*. Esse bloco unitário dos organismos de democracia de base já é hoje – e deverá se tornar cada vez mais – um poderoso instrumento de pressão e controle sobre a ação dos mecanismos de representação indireta,

como os parlamentos (COUTINHO, 1979, p.44, grifo nosso).

Proceder de “baixo para cima” ampliando as conquistas seria um método da batalha política denominado por Gramsci de *guerra de posição*, ou seja, a *conquista de posições no seio da sociedade civil para gradativamente chegar à conquista do poder do Estado* pelas classes trabalhadoras. Tal processo, caso se limitasse às minorias poderia ser desastroso, por reproduzir o mesmo padrão autoritário das transformações burguesas, não trabalhando a vontade popular, tendendo a um estado autoritário. Caberia recorrer à *guerra de posição*, concebendo a *unidade como valor estratégico*.

A crise da ditadura empresarial-militar e o processo de democratização poderia ser então um salto de qualidade para superar a via prussiana. No pensamento coutiniano, enfrentar as tarefas que a revolução burguesa teria deixado em aberto poderia potencializar a articulação com o horizonte estratégico do socialismo, invertendo as determinações estruturais, o eixo da relação entre Estado e sociedade civil (IASI, 2013). A tarefa da renovação democrática, de acordo com Coutinho (1979), seria conquistar e depois consolidar um regime de liberdades fundamentais; no momento seguinte, se trataria de construir alianças para aprofundar a democracia organizada de massas. Com o crescimento da participação popular, empreendendo medidas de caráter antimonopolista e antiimperialista, se poderia, em uma etapa posterior, construir “uma *sociedade socialista fundada na democracia política*” (COUTINHO, 1979, p.46, grifo nosso).

Um ponto central no pensamento de Coutinho foi a constatação de que tanto as *condições objetivas quanto subjetivas não estavam maduras para a construção do socialismo*, sendo necessário um *período de mediação* em direção a estratégia socialista. Seria uma “estratégia de transição democrática para a transição socialista: nesse sentido, pode-se falar no surgimento de uma **transição para a transição**” (NEVES, 2016, p.192, grifo do autor). Na estratégia democrática formulada por Coutinho, o *objetivo final é socialista*, porém, dado o pressuposto de que seria necessário uma mediação para a construção do socialismo,

[...] a consecução ou o aprofundamento da democracia política e/ou social, que se avalia que contribuirá para o avanço em direção à transformação socialista, subordina todo o conjunto de táticas à disposição do proletariado.



Por isso, na prática, constituir ou manter um Estado democrático de direito **se apresenta como objetivo do princípio ao fim**, subordinando o desenrolar da estratégia e todo o arco de táticas disponíveis independentemente de se **proclamar o desejo** de chegar ao socialismo. Nesse caso, avalia-se que **o próprio objetivo final socialista só pode ser atingido por meios democráticos, identificando-se socialismo e democracia, mas também fim e meios, chegada e caminho** (NEVES, 2016, p.192).

Existem dois elementos comuns entre a análise de Coutinho e de Fernandes: as chamadas tarefas em aberto da revolução burguesa e o papel das lutas sociais vindas das massas populares no sentido de ampliação da democracia. Entretanto, há distinções nas formulações destes autores. Na formulação de Fernandes, é reforçado o caráter impermeável do Estado às demandas dos de baixo. Na leitura de Coutinho, até 1964 houve uma dominação sem hegemonia; no período da ditadura, teria havido o aceleração do desenvolvimento da sociedade civil, enquanto resultado do desenvolvimento das forças produtivas e da tendência à socialização da política que ele engendra, obrigando as classes dominantes a considerar as demandas dos dominados, transitando para uma dominação com hegemonia; esta avaliação possibilitou ao comunista baiano a construção do *reformismo revolucionário*. A posição que acabamos de enunciar, não estava presente no texto DCVU, mas fora complementada com outros estudos, sendo expressa por Coutinho ao longo da década de 1980.

A fundamentação da estratégia no pensamento maduro de Coutinho, “da mútua exclusividade entre as formas de luta do proletariado – de um lado, processo / disputa de hegemonia / guerra de posição; de outro lado, assalto / coerção / guerra de movimento” (NEVES, 2016, p.198), guarda relações com a diferenciação entre Ocidente e Oriente e a concepção ampliada de Estado, referenciadas em sua leitura de Gramsci.

A formulação mais acabada, articulando a concepção ampliada de Estado e a teoria processual da revolução, segundo Neves (2016), foi apresentada no ensaio *A dualidade de poderes*, publicado originalmente em 1985; nesse texto o autor articulou as ideias que vinha trabalhando desde a década de 1970. Coutinho faz uma vinculação exclusiva entre a concepção explosiva da revolução na formação social de tipo oriental, em que a luta de classes se dá, predominantemente, em torno da

conquista do Estado-coerção, sendo característica comum desta luta de classes a guerra de movimento, ou seja, o assalto ao poder. Enquanto isto, nas chamadas sociedades ocidentais, o Estado teria se ampliado alterando a forma da luta de classes, sendo a revolução concebida como processo; a sociedade civil conseguiria agora influir e obter espaços nos aparelhos do Estado, sendo este permeável à ação das forças em conflito, por isso a disputa política se funda na hegemonia. “Tais categorias são articuladas por Coutinho, a partir de sua interpretação do pensamento gramsciano, no sentido de apresentar as duas totalidades nomeadas Oriente e Ocidente como mutuamente exclusivas (NEVES, 2016, p.200). No pensamento de Florestan Fernandes, o pressuposto é o da impermeabilidade do Estado, enquanto em Coutinho, ao contrário, seria a superação da formulação de intransigência, pois o “desenvolvimento da sociedade civil que permitiria que um conjunto de reformas radicais, ainda que dentro da ordem capitalista, pudessem levar à ‘gradualmente’ se superar o capitalismo” (IASI, 2013, p.14).

Lembremos que a influência de Coutinho no PT não é direta e nem pessoal, mesmo que o comunista baiano tenha aderido ao partido em 1989, apenas parte de sua formulação foi incorporada. Sinteticamente, os pontos agregados à EDP, cotejados do pensamento coutiniano são

- a) a centralidade da questão democrática; b) a convicção segundo a qual o processo de democratização aberto pela crise da ditadura alterou a correlação de forças e permitiu a consolidação de uma sociedade civil forte; c) uma concepção “ampliada” de Estado na qual esta correlação de forças poderia imprimir uma direção política ao Estado que não poderia mais ser visto como o “comitê executivo dos interesses burgueses”, mas como síntese da luta entre as classes; d) a possibilidade de reformas radicais produzirem “gradualmente” mudanças estruturais que levariam a superação do capitalismo (IASI, 2013, p. 14).

Pelo fato de Coutinho trazer pontos significativos ao debate fomentado no campo educacional, faz-se importante destacar mais algumas questões. No pensamento coutiniano a estratégia democrática e estratégia socialista são unificadas em uma *via de transição progressiva* (NEVES, 2016).

Nesse processo, o objetivo final socialista termina por se subordinar à estratégia democrática, que por sua vez se dilui na via da luta tática exclusiva por reformas e pela ocupação de espaços no Estado democrático burguês, combinação essa interpretada como levando à ampliação da democracia em direção ao socialismo. A luta por reformas é, assim, alçada à condição de estratégia, e a **proclamação do objetivo final** socialista que advirá do acúmulo de forças progressivo do proletariado passa a constituir, na prática, **postulado ético-moral** já que destacada da configuração estratégica concreta (NEVES, 2016, p.195, grifo do autor).

Ainda de acordo com Neves (2016), Coutinho parte da proposição de que no capitalismo monopolista as condições estão postas como *possibilidade* e *necessidade* para a classe operária acumular forças no interior da ordem e respeitando a legalidade democrática via reformas, direcionando ao socialismo; o comunista baiano restringe a transição ao socialismo nessa fase do capitalismo, à forma progressiva respeitando a institucionalidade democrática, através da aplicação exclusiva de táticas da luta democrática. Quanto a esta construção teórica, Neves (2016, p.195-196, grifo do autor) anuncia uma série de problemas:

[...] primeiro, **todas as outras possibilidades táticas são excluídas**; segundo, a possibilidade tática da luta por reformas no interior da ordem burguesa se torna **necessidade** e se eleva a motor de uma via **democrático-progressiva** determinada de antemão; terceiro, essa via passa a subordinar a **estratégia** de luta; quarto, esse processo culmina numa, na falta de palavra melhor, **estrategização** de certos expedientes táticos no pensamento coutiniano.

Voltaremos a tratar destes limites desta construção teórica nos debates sobre educação nos capítulos seguintes, dado que parte das formulações do campo educacional guardam grandes relações com a proposição coutiniana. Ademais, para melhor compreensão desta formulação, é preciso retomar as origens, acessando as leituras que tanto

influenciaram Coutinho como o campo educacional. Estamos falando de uma determinada leitura gramsciana que predominou na década de 1980, e que ainda hoje se faz bastante presente: a “onda gramsciana” da década de 1980, tema do próximo subitem.

#### 1.2.2.2 A recepção de Gramsci no Brasil: contradições do processo

“Em que pese a devoção de Antonio Gramsci à causa revolucionária e socialista, seus escritos têm se prestado a usos diversos, em muitos casos revestindo de um pálido verniz marxista a obra de muitos autores que buscam justamente se desvincular da herança terceiro-internacionalista, leninista ou mesmo marxista” (Carlos Z. Sena Jr.).

O caráter provisório e inacabado, o pensamento complexo, as referências subliminares e os temas polêmicos marcam a produção do teórico comunista Antonio Gramsci<sup>58</sup>. Junta-se a isso o tratamento editorial de sua produção carcerária, envolvendo problemas quanto ao contexto de sua escrita, os interlocutores diretos e indiretos e os compromissos políticos no uso de determinados conceitos. Estes aspectos fazem com que haja grandes polêmicas sobre os usos e possíveis abusos de seus textos. Localizar parte dos inúmeros problemas quanto ao pensamento gramsciano é necessário, pois eles estão relacionados à forma como sua obra foi incorporada à formulação da EDP – a atribuição dada a Gramsci de uma visão gradualista de

---

<sup>58</sup> Antonio Gramsci (1891-1937); militante comunista, um dos fundadores do Partido Comunista da Itália (PCI). Nasceu em Ales, Sardenha, Itália. Tomou contato com as teorias socialistas desde muito cedo, quando ainda cursava o ginásio, entre 1905 e 1908. Recebeu uma bolsa para estudar literatura na Universidade de Turim, onde tomou contato com as teorias idealistas neo-hegelianas presentes na Itália por meio dos filósofos Benedetto Croce e Giovanni Gentili. Em 1913 filiou-se ao Partido Socialista Italiano (PSI), desde então publicou vários textos no *Avanti* – publicação oficial do partido. Em 1919, junto com Palmiro Togliatti funda a Revista *L'Ordine Nuovo*. Em 1921, alia-se aos comunistas no interior do PSI; estes rompem com os socialistas e fundam o PCI no mesmo ano, aderindo à III Internacional Comunista. Em 1922, ocorre a ascensão do fascismo de Mussolini na Itália. Em 1926, a polícia italiana prende Gramsci. O comunista foi condenado a cinco anos de confinamento na ilha de Ústica e no ano seguinte, condenado a vinte anos de prisão. Em 1937, com sua saúde bastante abalada, recebeu a liberdade condicional, falecendo em Roma, poucos dias após sua libertação.

revolução, do socialismo democrático, um “socialismo alternativo” ao “socialismo real” – e à influência no pensamento educacional da esquerda marxista no Brasil. Todavia, lembramos que dados os limites de nossa investigação, não poderemos fazer um levantamento de todas as divergências e problemas nas leituras de Gramsci, nosso estudo está restrito aos apontamentos que nos auxiliam a elaborar a crítica à EDP e ao seu ideário no campo educacional. Assim, resgatamos algumas das questões que envolvem a apreensão de Gramsci na Itália e no Brasil, apresentando os problemas oriundos da edição original, da primeira edição brasileira, e o *contexto em que o autor ganhou expressão no pensamento da esquerda brasileira*.

A produção carcerária de Gramsci caracteriza-se por um projeto que sofreu várias alterações até encontrar a versão final, definida entre março e abril de 1932. Era um projeto provisório e por diversas vezes foi reagrupado. Os escritos de 33 cadernos escolares foram posteriormente reunidos, produzindo uma fama póstuma na Itália e no mundo. Gramsci ganhou notoriedade por ser reconhecido como “pensador original e antidogmático por excelência, edificador de uma série de conceitos que em muito enriqueceu a teoria marxista ou, como preferia, a filosofia da práxis” (SENA Jr., 2013, p.17).

A primeira edição italiana das obras do comunista italiano, para preservá-lo do fascismo e da censura stalinista, acabou por canonizá-lo (DIAS, [1994] 1996a), pois os cadernos perturbavam o quadro conceitual do “marxismo-leninismo”<sup>59</sup>. Os textos carcerários foram divulgados pelo dirigente comunista Palmiro Togliatti<sup>60</sup> que acabou

---

<sup>59</sup> A expressão “*marxismo-leninismo*” no Brasil tem sido utilizada como um pseudônimo de *stalinismo* (COUTINHO, 2007).

<sup>60</sup> Palmiro Togliatti (1893-1964), membro do Partido Socialista Italiano desde 1914, participou na fundação do semanário comunista L’Ordine Nuovo (1919), destacando-se como tradutor e propagandista das obras de Lenin. Contribuiu na formação da fração comunista que funda o PCI em janeiro de 1921. No 2º Congresso (1922) é eleito para o Comitê Central integrando a direção do partido no ano seguinte. Em 1926 é eleito secretário-geral do PCI. Participa na guerra civil de Espanha (1937-39), vivendo na URSS entre 1940 e 1944. Entre 1944 e 1946 integra o governo italiano, ocupando os cargos de ministro sem pasta, da Justiça e de vice-primeiro-ministro. “Após o XX Congresso do PCUS apresenta a Vía Italiana al Socialismo, que lança as bases para a viragem oportunista do partido, mais tarde consolidada com o “eurocomunismo” de Berlinguer”. (Disponível em: [https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/t/togliatti\\_palmiro.htm](https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/t/togliatti_palmiro.htm)). Acesso em: abril, 2018.

determinando uma forma de apropriação do legado do comunista sardo, passando por um tributo à Stalin e a si próprio e apresentando-se como herdeiro de Gramsci, sendo publicada ao longo da década de 1940 até o início da década seguinte. O PCI reeditou os escritos do cárcere, reescrevendo-os a partir de uma unidade temática, descontextualizando a obra (DIAS, [1994] 1996a). Na publicação das *Cartas do Cárcere* (1947), foram omitidas referências positivas à Bordiga, Trotski e outros “réprobos”, e Gramsci foi tratado como o mártir da luta antifascista, um comunista sem mácula, deixando de retratar o militante na sua historicidade real e plena.

De acordo com Dias ([1994] 1996a), não foi apenas uma tematização da edição; o procedimento teria liquidado com a história, cortando os liames do raciocínio e o profundo imbricamento das questões. Além disso, Togliatti ocultou e minimizou a ruptura gramsciana com os procedimentos e a linha política da Internacional, anunciada em 1926, e com a linha do próprio PCI, do ano de 1930. Houve regulação do pensamento gramsciano por Togliatti, que o canonizou e o tirou do contexto, abolindo a contraditoriedade. Textos escritos em épocas distintas foram tomados como homogêneos. O critério de agrupamento não havia sido estabelecido por Gramsci e os títulos foram escolhidos pelos editores (SENA Jr., 2013). Dessa maneira, as publicações iniciais que foram amplamente divulgadas e consagradas são marcadas pela chave stalinizada e pela nova política revisionista do PCI (BIANCHI apud SENNA Jr., 2013).

Somente a partir da década de 1970, o editor italiano Valentino Gerratana encontrou o que parecia ser a melhor solução para a publicação dos famosos “cadernos” de Gramsci. Gerratana buscou uma maior fidelidade ao seu autor, levando em consideração a cronologia da redação dos textos, escritos entre 1929 e 1935. Com isso, “Gerratana pôde resolver uma série de problemas referentes às edições anteriores, em especial às ‘edições temáticas’ que terminavam por promover uma determinada leitura de Gramsci” (SENA Jr., 2013, p.32). Esta nova edição na Itália ocorreu nos anos 1970.

No Brasil, a edição crítica de Gerratana ainda não foi publicada. Entretanto, entre 1999 e 2002, houve uma nova publicação dos *Cadernos do cárcere* em seis volumes, pela editora Civilização Brasileira. Carlos Nelson Coutinho, pioneiro na introdução de Gramsci no Brasil e um dos maiores estudiosos deste autor no mundo, se apropriou parcialmente das “edições Gerratana”, por entender que também esta edição estava sendo superada “por novas propostas” (COUTINHO, 1999, p.29), indicando que não haveria uma única

possibilidade de edição crítica dos *Cadernos*. Assim, Coutinho tomou a edição Gerratana como ponto de partida, incorporando também alguns critérios adotados na velha “edição temática” como as edições do filólogo Gianni Francioni.

Em relação à recepção de Gramsci no Brasil, há, pelo menos, duas avaliações distintas de dois grandes estudiosos do pensador italiano no país: Carlos Nelson Coutinho e Edmundo Dias. Iremos expor ambas as posições, bem como situaremos nossa posição neste debate.

As ideias de Gramsci, no relato de Coutinho, chegaram ao Brasil no início dos anos 1960. Na época, as principais fontes “teóricas” do movimento dos trabalhadores eram os “manuais soviéticos de ‘marxismo-leninismo’”, o que teria se alterado com o aumento das lutas populares antecedentes ao golpe militar de 1964, e a revelação dos crimes de Stalin, possibilitando uma abertura, tímida, pluralista. A direção do PCB não havia promovido a renovação do pensamento marxista, mas também não teria sido contrária. As primeiras referências teóricas a Gramsci teriam sido realizadas por jovens intelectuais marxistas, em publicações ligadas ou influenciadas pelo PCB. Este primeiro ciclo da entrada do pensamento gramsciano seguiria até metade dos anos 1970, marcado pela leitura de um Gramsci “filósofo da práxis”, humanista e historicista do marxismo, diferenciando-se da vulgata soviética.

Após o golpe do regime militar, a censura teria sido maior no campo da política, do que na filosofia ou na sociologia da cultura. Nesse período, através da iniciativa dos jovens intelectuais do PCB e apoio da Editora Civilização Brasileira foram publicados autores como Georg Lukács, Lucien Goldmann, Adam Schaff, Walter Benjamin, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse e outros. Para Coutinho ([1989] 2007), os militantes do PCB romperam com os manuais soviéticos e se iniciava a entrada no *pluralismo*, ainda que nas questões políticas o partido seguisse a linha do “marxismo-leninismo”. Foi neste período que a publicação das Cartas do Cárcere e da edição temática dos cadernos teria sido proposta, com a finalidade de apresentar o Gramsci filósofo e crítico, em que a dimensão política tinha um peso secundário tendo sido mencionada somente em algumas linhas, pois, reproduzindo a versão oficial do PCI, *havia pleno acordo com a leitura de Togliatti do encontro do pensamento de Lenin e Gramsci*. Naquele momento não fazia-se alusão à possibilidade de *reavaliar o socialismo e a democracia no Brasil*. A despeito dos erros do PCB, Coutinho ([1989] 2007) ressalta que havia justeza na tática gradualista, no “acúmulo de forças”, e o problema seria o etapismo das teses do partido.

Na avaliação de Dias ([1994] 1996a), a primeira edição<sup>61</sup> dos textos gramscianos no Brasil não permitiu a compreensão de sua obra e o alcance dela e, aos problemas da edição italiana, outros foram somados.

O mais importante entre eles é o imenso desconhecimento, não apenas da vida e das lutas do revolucionário italiano mas, e principalmente, o brutal abismo entre história do movimento comunista internacional e a forma pela qual o Partido Comunista Brasileiro, como aliás de quase todos os PCs, tratava esses problemas e sua historiografia (DIAS, [1994] 1996a, p.110).

Segundo Dias (1996b)<sup>62</sup> a denominada “abertura pluralista” não teria sido uma abertura, mas um desdobramento do relatório Krushev<sup>63</sup> sobre os “crimes de Stalin”. Quanto à dita “renovação do pensamento marxista promovida pelo PCB”, que o partido não obstaculizou, teria sido uma “flexibilidade tática” para manter a influência; a direção não promovia, apenas tolerava esta “renovação” (DIAS, 1996b).

De acordo com Dias (1996b) na “operação Gramsci” – termo utilizado por Coutinho ([1989] 2007) para descrever a introdução deste autor no Brasil na década de 1960, Gramsci não foi localizado no interior da teoria e das práticas marxistas. O projeto editorial do comunista italiano, sua relevância e méritos nunca ficaram claros para os militantes, mesmo que se vivesse o clima de “desestalinização”. A edição teria sido uma “maquiagem redutora” que legitimava Togliatti

---

<sup>61</sup> No texto o autor não fala “a primeira edição”, mas a “edição”, pois ainda não havia sido realizada a segunda edição na época em que o texto foi escrito.

<sup>62</sup> O texto foi publicado inicialmente em 1991 na Revista Teoria e Debate nº 14, sob o título *Gramsci – Rabo preso*. Contudo, nesta edição foram feitos cortes pela editoria da revista e alteração do título sem consultar o autor.

<sup>63</sup> No dia 25/02/1956, três anos após a morte de Stalin, Nikita Krushev – à época, primeiro secretário do PCUS – desmontou em seu discurso o mito de “guia genial de todos os povos” e o culto à União Soviética. Fez seu pronunciamento, focando em quatro pontos: “expurgos” – prisões e execuções; condução da Segunda Guerra que provocou a perda de várias vidas; agricultura soviética – queda da produção e fome de milhões; e por último, os erros da política externa. O discurso teve grande repercussão mundial, criando uma fase mais liberal e moderna da URSS, provocando também cismas e deserções entre os vários PCs no mundo (ARAÚJO, 2016).



como parte de uma tradição, Marx-Engels-Lenin-Gramsci-Togliatti, e a publicação das obras pré-cárcere sequer foram cogitadas (DIAS, [1991] 1996b).

Os erros estratégicos grosseiros do PCB, caracterizando a formação brasileira como semi-feudal, semi-colonial, reconhecidos por Coutinho, se desdobravam na estratégia da revolução democrático-nacional; contudo, enquanto o autor afirmava a “justeza da tática gradualista” para construir um amplo arco de alianças, vislumbrando indiretamente a formulação gramsciana da “guerra de posição”, Dias ([1991] 1996b) vê tal relação como impossível, pois a visão de uma aliança com a burguesia, dada sua perspectiva progressista, levava à subordinação efetiva, explicitando a hegemonia burguesa sobre as classes trabalhadoras, em nada se relacionando à “guerra de posições, [a qual] supõe que as classes trabalhadoras têm clareza ideológica – ou estão em fase de consegui-la – da sua identidade, do seu projeto” (DIAS, [1991] 1996b, p.185). Neste sentido, seria estranho à Gramsci esta subordinação à burguesia e a minoridade da tática do PCB.

Dias ([1991] 1996b) retoma que a esquerda recusava os “modelos estratégicos e interpretativos do PCB” e as propostas dos seus intelectuais. O partido não era pluralista, atacando qualquer leitura diferente da sua. Assim, quem havia impedido a difusão das ideias de Gramsci teria sido a direção do PCB, dada a necessidade de adequar-se à verdade stalinista (DIAS, [1991] 1996b). O Brasil fora visto como uma formação social atrasada, que teria que superar suas contradições pelo caminho do progresso social, da revolução democrático-burguesa. Na “operação Gramsci” despolitizaram intencionalmente o autor, depois a culpa foi atribuída aos esquerdistas<sup>64</sup> (DIAS, [1991] 1996b).

Segundo Coutinho ([1989] 2007), o segundo ciclo da entrada do pensamento gramsciano teve início em meados de 1970, entre 1975 e 1980, com a publicação de 24 títulos sobre o autor, incluindo a reedição de todos os livros publicados entre 1966 e 1968. Na avaliação de Coutinho ([1989] 2007) havia duas causas principais da produção de um novo ciclo: 1. pressão da sociedade civil obrigando o governo militar a relaxar a censura, permitindo o pluralismo na vida cultural; 2. (o mais importante em sua apreciação) a esquerda radical fez uma reavaliação dos velhos modelos. Para o comunista baiano, a *tática gradualista começava a se revelar eficaz* e o novo ciclo apresentou *traços que*

---

<sup>64</sup> Segundo Dias ([1991] 1996b), Coutinho afirmava que a “ultra-esquerda” (Althusser) havia se refugiado na academia, ignorando que a velha esquerda teve uma penetração acadêmica muito maior.

*permaneceram na atualidade*. Na nova incursão do pensamento gramsciano, veríamos o *teórico marxista da política*, cuja obra era “capaz de fornecer os fundamentos para uma *concepção do socialismo adequada às necessidades do país moderno e ‘ocidental’* em que o Brasil dos anos 1970 se havia convertido” (COUTINHO [1989] 2007, p.162, grifo nosso). Os principais promotores foram os intelectuais vinculados ao PCB, ao romperem com a doutrina do partido e com os modelos da Terceira Internacional, localizando em Gramsci uma *singularidade na teoria do socialismo*. No interior do PCB, teria ocorrido um choque entre os gramscianos “eurocomunistas” e a direção do partido: os gramscianos foram transformados em pretensa “direita”, e aos poucos foram afastados da direção. O problema do PCB seria a não aceitação da democracia como valor universal, restando aos gramscianos abandonar a organização, em um momento que a influência do velho partido declinava (COUTINHO, [1989] 2007).

Neste novo ciclo houve, nos movimentos sociais e entre os intelectuais, grande difusão do pensamento de Gramsci e a “nova teoria do socialismo” (COUTINHO, 2007). O pensamento do autor italiano superou o âmbito político e se manifestou no pensamento social em geral, em particular na universidade. A obra de Gramsci se expandiu em diversos setores da esquerda, depois da fundação do PT, em 1980, sendo realizada majoritariamente por personalidades e movimentos sociais fora do PCB. Alguns dos gramscianos, outrora militantes do PCB, influenciaram nas formulações do PMDB e do PPS ao terem migrado para estes partidos, mas teria sido no PT que se registrou maior “intensidade e presença das formulações Gramscianas”. “Das oito teses apresentadas no decisivo VII Encontro Nacional do PT (São Paulo, 1990), por suas diferentes tendências, pelo menos seis utilizavam explicitamente conceitos e problemáticas gramscianas; isso se repetiu nos sucessivos congressos e encontros desse partido (1991, 1993, 1994)” (COUTINHO, 2007, p.164). O Gramsci predominante nos documentos do PT se referia ao *teórico da hegemonia*, empenhado em *fortalecer a sociedade civil* e construir um *bloco reformador democrático e popular*. Todavia, Coutinho alertou para a existência de diversas “leituras de Gramsci”, “que ora o transformam num semi-liberal social-democrata, ora num revolucionário de velho tipo, antiinstitucionalista e rupturista (como em algumas correntes minoritárias do PT)” (2007, p.165), porém predominando sua proposta estratégica de “construção alternativa, no seio da esquerda, de uma ‘terceira via’ entre o *reformismo* conservador da *atual social-*

*democracia e o rupturismo anacrônico de matriz bolchevique*” (COUTINHO, 2007, p.165, grifo nosso).

Contudo, no fim da ditadura, Gramsci suscitou também o interesse dos liberais, que realizaram “uma avaliação essencialmente positiva, combinada, porém, a uma leitura que busca esvaziar nosso autor de uma de suas dimensões essenciais, ou seja, sua tomada de posição socialista e revolucionária” (COUTINHO, 2007, p.167). Para Coutinho (2007), o filão mais fecundo do pensamento gramsciano seria o uso de suas categorias de *análise em problemas específicos da realidade brasileira*.

De acordo com Dias ([1991] 1996b), no novo momento do pensamento gramsciano, tentou-se uma “nova operação”, recuperando a herança gramsciana, rompendo com a doutrina do PCB e os modelos da III IC. Dias afirma que o gramscianismo não teria se fortalecido por ser uma *nova teoria do socialismo revitalizando a esquerda*. “*Coube muito mais ao PT e a setores da esquerda não filiada aos PCs um imenso esforço teórico e prático de construir essa alternativa*” (DIAS, [1991] 1996b, p.189, grifo nosso).

Dias também chama a atenção para a “ironia da história”: a direção do PCB, segundo Coutinho, transformou os gramscianos em pretensa direita, aqueles que buscavam revitalizar o marxismo. De acordo com Dias, alguns destes que buscavam “revitalizar a esquerda” se transformaram em liberais, indo se incorporar ao PMDB; assim, na avaliação de Dias, talvez não fosse apenas “pretensa”, pois ao terem revelado tal posição e se incorporado a outros partidos teriam revelado o posicionamento de direita. De acordo com Dias, Gramsci seria apenas uma referência de bom tom do PCB, sem nunca realmente ter influído na linha política do partido.

De forma geral, temos um maior acordo com os apontamentos de Edmundo Dias e as ressalvas sobre o contexto da recepção de Gramsci no Brasil. Entretanto entendemos que é necessário fazer uma mediação entre o posicionamento de Dias e Coutinho sobre a proposição da alternativa socialista iniciada na década de 1980. Se por um lado é verdade que a proposição desta “alternativa socialista”, de um “socialismo democrático” não é exclusiva e nem decorrência direta da leitura de Gramsci, por outro, não podemos negar que havia alguma referência, ainda que indireta e mediada, às formulações gramscianas. Nossa opção em localizar uma determinada leitura de Gramsci no Brasil neste subitem da tese guarda relação com o argumento de que *uma determinada leitura de Gramsci* serviu de contraponto a alguns clássicos e para justificar parte das proposições da EDP, da democracia

como caminho para o socialismo. Vejamos mais alguns apontamentos críticos sobre esta proposição e a relação com a obra gramsciana.

Muitas vezes, Gramsci é usado para atacar Lenin e Trotski, jogando-os como cadáver de Stalin, mesmo que inicialmente se buscasse localizar em Gramsci a continuidade do pensamento de Lenin. Gramsci acabou sendo lido quase como um autor liberal no processo. Daí a necessidade de lembrar que “Não é preciso ser gramsciano para valorizar a luta institucional e o campo da democracia. Mas valorizá-los tampouco faz de alguém um gramsciano” (DIAS, [1994] 1996a, p.112). Por isso, temos acordo com a leitura de Dias sobre a especificidade do pensamento gramsciano, de não buscar nele o acerto ou erro da “verdade” leninista. Gramsci enfrentou problemas no campo político e ideológico de seu tempo, pois a prática política e a história são laboratórios reais da teoria (DIAS, [1994] 1996a). É importante ler *Gramsci como fonte de problematização, e não para reificar a teoria e dar o estatuto de verdade*.

Na apreensão das formulações gramscianas feitas por “diferentes leituras”, há ambiguidades no uso do conceito *sociedade civil*. No pensamento liberal, sociedade civil é expressão dos interesses particulares, da “iniciativa” privada. A cisão entre economia e política é uma aparência necessária, nisto reside o limite do ponto de vista liberal. A separação aparece como instância do real, mas o privado não se opõe ao público. Capital e iniciativa privada são constituídos pelo público, pelo Estado. A definição de sociedade civil (privado) e sociedade política (Estado) como instâncias autônomas do real é formulação liberal. Ao longo dos próximos capítulos iremos demonstrar como esta formulação de inspiração liberal acabou influenciando o movimento de esquerda de forma geral, na EDP; também no campo educacional, o problema reside em tratar *sociedade civil* de forma indiferenciada, como homogênea, minimizando os conflitos sociais. Desmistificada, a *sociedade civil é espaço de luta e não cenário de pacto social*, portanto, não é necessariamente progressista (DIAS, [1994] 1996a).

Deve-se tomar cuidado com a falácia e armadilha de “organizar a sociedade civil”. A sociedade civil não é débil, “débeis, erráticos e fragmentários são os instrumentos de intervenção classista das classes subalternas nela” (DIAS, [1994] 1996a, p.115). É possível apenas apontar nesse momento que a “luta baseada na unidade da sociedade civil abandonou, progressivamente, a forma do movimento e assumiu a da institucionalidade” (DIAS, [1994] 1996a, p.115). A separação entre sociedade civil e sociedade política é metodológica e não orgânica. O movimento social organizado deve ser tomado enquanto espaço

contraditório de práticas e projetos sociais, podendo possibilitar ou inibir projetos e formas de subjetividade.

Outros conceitos que podem ser problemáticos, oriundos das categorias gramscianas, são *sociedade oriental* e *sociedade ocidental*. Tais conceitos muitas vezes foram atribuídos no sentido de Max Weber de tipos ideais, e os tipos ideais não são reprodução do real. Há mediações e contradições no real, não há formas puras. Para Dias ([1994] 1996a), muitas vezes a distinção entre sociedade oriental e sociedade ocidental é utilizada para afirmar o predomínio da *guerra de posição* e negar a *guerra de movimento*. Nesta leitura se relaciona guerra de posição à luta institucional, empobrecendo a concepção de guerra de posição. Afirma-se, para se negar a “tomada do poder”, uma negação abstrata. “Trata-se, na maioria das vezes, da *identificação sumária e apressada de luta institucional* e postura democrática, o que permite iluminar e esclarecer *os limites e os alcances da tese da democracia como valor universal*” (DIAS, [1994] 1996a, p.119, grifo nosso). Para Dias, a sociedade brasileira seria ocidental e oriental a um só tempo, sendo necessário entender a rede de contradições e não apenas o rótulo, posição reiterada por nós. O conhecimento não pode ser tratado como teologia; se for sempre fixo, perde-se a dialética.

Na leitura de Gramsci, cabe o alerta em considerar o ambiente teórico da esquerda marxista do início do século XX. O contexto da escrita das obras é marcado pelo domínio do materialismo mecanicista, de um socialismo como processo evolutivo natural, provocando o abandono à política da burguesia, colocando o proletariado em posição subalterna. Outro problema do período era a presença do reformismo, pautado na passagem do capitalismo ao socialismo como natural, através de reformas, sem “assalto ao poder”. Gramsci era dirigente do partido, analisou condições concretas da Itália, traçou táticas e estratégias para implantar a ditadura do proletariado. Gramsci não partiu de generalizações abstratas: as categorias expressavam historicidade do modo de produção capitalista. Na proposta de Gramsci, o partido é integrador e coordenador das organizações do movimento espontâneo das massas, elevando-as ao nível de uma vontade coletiva conscientemente organizada para a tomada do poder e criação do Estado socialista (FAVARO, 2014). É pautado nestas reflexões que buscamos ler Gramsci, inclusive para subsidiar nossa crítica à EDP e ao seu desdobramento no campo educacional.

### 1.2.2.3 Paulo Freire: relações democráticas para superar as relações bancárias

O golpe empresarial-militar de 1964 desencadeou no interior da esquerda uma crítica aos programas e formulações do PCB, além de uma busca por outras alternativas socialistas que superassem o “modelo soviético”. Nesta crítica, Paulo Freire<sup>65</sup> foi uma das grandes referências. O educador pernambucano não tem sido citado nos estudos sobre a EDP como umas das bases teóricas desta estratégia; contudo, dada a importância deste autor no campo educacional, no Brasil e no mundo, bem como por sua influência ter extrapolado os marcos da educação,

---

<sup>65</sup> Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), nascido em Recife-PE é patrono da Educação Brasileira (Lei 12.612/2012) e um dos pensadores mais notáveis da pedagogia mundial. Possui 29 títulos de *Doutor Honoris Causa* de diversas universidades (entre elas, Harvard, Cambridge e Oxford). Em 1943 ingressou na Faculdade de Direito do Recife e depois de formado atuou como professor de português no Colégio Oswaldo Cruz e na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Pernambuco. Em 1947 foi nomeado diretor do setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI). Em 1955, junto com outros educadores, fundou no Recife, o Instituto Capibaribe; aplicou seu método de alfabetização pela primeira vez em 1962, na cidade de Angicos no sertão do Rio Grande do Norte, quando foram alfabetizados 300 trabalhadores rurais. Com o golpe militar de 1964, Paulo Freire foi acusado de agitador e levado para a prisão onde passou 70 dias, e em seguida, se exilou no Chile. Durante os cinco anos de exílio desenvolveu trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária. Atuou como professor visitante da Universidade Harvard em 1969. Foi também professor da Universidade de Genebra, Suíça onde também foi, durante dez anos, consultor especial do Departamento de Educação do Conselho Municipal das Igrejas. Com a Anistia em 1979, Freire pôde retornar ao Brasil, tendo feito só em 1980. De volta ao país, trabalhou como professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. Filiou-se ao Partido dos Trabalhadores na cidade de São Paulo no ano de 1980, onde atuou como supervisor para o programa do partido de alfabetização de adultos de 1980 até 1986. Quando o PT venceu as eleições municipais de São Paulo no ano 1988, gestão de Luiza Erundina (1989-1993), Freire foi nomeado secretário de Educação, exercendo o cargo de 1989 a 1991; afastou-se posteriormente com o intuito de retomar as atividades acadêmicas, porém, continuou como membro de seu colegiado até fins de 1992. Por fim, retornou às atividades docentes na PUC-SP, atuando no Programa de Supervisão e Currículo do curso de Pós-Graduação. Fontes: Peloso (2009); Wikipedia: Paulo Freire (Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo\\_Freire](https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire). Acesso: Abril, 2018).

tornando-se referência no campo da esquerda no Brasil, não poderíamos deixá-lo de fora de nossas análises.

Faremos considerações sobre a obra freiriana em dois momentos: *neste subitem*, localizando os elementos que contribuíram na formulação geral da EDP, e *no capítulo 3 desta tese*, apresentando suas formulações relacionadas mais diretamente à *defesa da democratização da educação*, ainda que seja difícil fazer uma total distinção, pois o próprio autor não fazia separação entre educação escolar e educação política. O influente educador, que defendeu a *necessidade de organização e mobilização contra as opressões e construção da democracia para a consolidação da cidadania e do socialismo democrático*, era um militante ativo do PT<sup>66</sup> no período que estamos analisando. Apresentaremos alguns elementos presentes em *Pedagogia do Oprimido*, por ser a principal obra do autor, que ganhou grande destaque justamente no processo de redemocratização do país; também recorreremos a *Pedagogia da Esperança*, texto que emergiu da escrita de um novo prefácio para *Pedagogia do Oprimido*, no intuito de desenvolver algumas questões “mal esclarecidas” em sua principal obra ou que demandavam revisão.

A obra *Pedagogia do Oprimido*, escrita em 1968 durante o exílio, somente foi publicada no Brasil em 1974 – devido às restrições da ditadura empresarial-militar. Os escritos expressavam alguma influência das teorias marxistas<sup>67</sup>, operando com uma *leitura própria* das contradições da sociedade capitalista, localizando-as na *relação opressor X oprimido, sem fazer alusão direta às classes sociais* e ao conflito burguesia X proletariado. A *opressão* foi visualizada como consequência de uma *ordem social injusta*. O educador pernambucano nunca reivindicou a ortodoxia marxista e, em *Pedagogia da Esperança*, declarou a defesa de um *pós-modernismo* “progressista”, “de esquerda”, democrático, que recusa o *conservadorismo neoliberal* (FREIRE,

---

<sup>66</sup> Paulo Freire, além de participar da fundação do partido, integrou o 1º Diretório Nacional (DN), eleito no ano de 1981. Também foi Presidente da 1ª Diretoria Executiva da Fundação Wilson Pinheiro, fundação de apoio partidária instituída pelo PT em 1981 (antecessora da Fundação Perseu Abramo).

<sup>67</sup> Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire faz referência a autores da tradição marxista, mas também utiliza outras bases teóricas. Foge ao escopo desta tese o estudo sobre as bases filosóficas de sua produção, para melhor compreensão desta questão, indicamos a leitura dos textos: *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista* (PAIVA, 2000) e *A Construção da Ontologia do Oprimido: Estudo do pensamento filosófico em Paulo Freire* (CHABALGOITY, 2014).

[1992] 1997), posição que, segundo o educador, *não estaria explícita* no escrito de 1968, mas *implícita*.

Defendendo-se das críticas por não ter apresentado explicitamente o conflito *burguesia X proletariado* em *Pedagogia do Oprimido*, o educador afirmou, em *Pedagogia da Esperança*, que o conflito estava *implícito* em seus escritos, *não sendo possível* fazer *outra leitura* da relação abordada. Assim, Freire ([1992] 1997) *afirmou a manutenção da existência dos conflitos de classes* e de que *estas possuem interesses distintos*, por isso ele não se rendia ao capitalismo e mantinha a *defesa do socialismo*, mas, de um socialismo que *supere velhas práticas* e *saiba atuar nas lutas contemporâneas* uma vez que *a luta é categoria histórica*. Em sua apreciação

[...] o que *não prestava* na experiência do chamado “socialismo realista”, em termos preponderantes, *não era o sonho socialista*, mas a *moldura autoritária* – que o contradizia e de que Marx e Lenin também tinham sua culpa e não apenas Stalin –, assim como o *positivo na experiência capitalista* não era e não é o sistema capitalista, mas a *moldura democrática* em que ele se acha (FREIRE, [1992] 1997, p.49-50, grifo nosso).

No pensamento freiriano, a opressão (relação opressor X oprimido) dizia respeito às relações concretas da sociedade e à consciência que expressa tal relação. Embora tenha dado grande peso à subjetividade, Freire ([1968-1974]<sup>68</sup> 1987) pretendeu articulá-la à objetividade, já que ambos formam um par dialético, e o subjetivismo era considerado por ele como um problema. Esta posição estaria referendada na teoria marxiana, superando a dicotomia; em sua avaliação, “O que Marx criticou e, cientificamente destruiu, não foi a subjetividade, mas o subjetivismo, o psicologismo” ([1968-1974] 1987, p.20). A partir deste pressuposto, nos seus escritos, o debate educacional ganhou destaque pelo papel social que poderia desempenhar, *não apenas como educação escolar*, mas como *educação política/conscientização* para superar a relação de opressão. Daí o fato da repercussão de seus escritos não se limitarem à área de educação e

---

<sup>68</sup> Estamos aqui considerando a relação entre o ano da escrita, 1968, e o da primeira publicação no Brasil, 1974.



ganharem força no conjunto dos movimentos sociais. Para o educador pernambucano, a pedagogia proposta não poderia ser elaborada e nem praticada pelos opressores, “seria uma contradição se os opressores, não só defendessem, mas praticassem uma educação libertadora” (FREIRE, [1968-1974] 1987, p.23).

Paulo Freire teceu críticas tanto aos autoritarismos de direita, quanto aos autoritarismos de lideranças revolucionárias e seus dirigismos. A proposição de que *ninguém educa ninguém* buscava afirmar que as lideranças e massas devem estar em relação, enquanto homens que lutam e aprendem, para *juntos edificar o futuro*. A crítica dirigia-se aos *sectários* de direita e de *esquerda*, que sofrem da *falta de dúvida*. Devido ao dirigismo e autoritarismo, observa o afastamento das lideranças e a incompreensão das massas. Ressaltamos que, desde os escritos de 1968, Freire sempre tratou de forma conjunta lideranças/educadores e educandos/massas, se dirigindo à educação escolar e à educação política de maneira indistinta. O autor destacava que tanto na prática escolar como na educação política os programas prontos e as cartilhas ignoravam o que as massas pensavam, faziam e a realidade por elas vivenciada, por se considerarem “proprietários do saber revolucionário”. Disto concluiu, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, [1968-1974] 1987, p.29). Claramente, as críticas eram apontadas à militância do PCB, por defender os “programas prontos” da IC<sup>69</sup> e a formação pautada nos “manuais soviéticos de marxismo-leninismo”.

Na formulação freiriana, os oprimidos não visavam tornar-se “opressores de seus opressores”, mas recuperar a humanidade de ambos, sendo a tarefa histórica “libertar-se a si e aos opressores”, tarefa esta exclusiva de sua condição. O reconhecimento da opressão, da condição de oprimido, seria de suma importância. A voz do oprimido teria destaque, pois *apenas os que vivenciavam a opressão seriam os que melhor compreenderiam a situação opressora* (FREIRE, [1968-1974] 1987, grifo nosso). Todavia, a simples vivência da opressão não era suficiente para a tomada de consciência, pois “a estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta,

---

<sup>69</sup> Como vimos no item 1.2, esta questão era mais complexa, não se tratava simplesmente de uma aceitação direta, mas de uma convergência com a leitura política da formação social brasileira. Quanto aos “manuais”, pelas críticas de Carlos Nelson Coutinho (2007), ex-militante do PCB, é possível indicar que houve por um bom tempo uma postura bastante sectária do partido, não aceitando o debate com opiniões que divergissem de sua luta política.

existencial, em que se ‘formam’. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está, clara, é ser opressores” (FREIRE, [1968-1974] 1987, p.17). Portanto, a educação política se fazia necessária. Mas, a educação política defendida era a da *educação como prática da liberdade*, como *prática dialógica*, que não apenas fala, mas também ouve e produz novas sínteses. Esta educação poderia promover um maior conhecimento da realidade permitindo uma inserção mais crítica, iluminando a compreensão e a finalidade das ações.

A educação por Freire defendida se contrapunha à educação bancária, presente dentro e fora da escola; baseada no ato de depositar, de transmitir valores e conhecimentos. O problema da educação bancária estaria no desejo de apenas mudar a mentalidade dos oprimidos e não a situação de opressão. A educação bancária não exigiria consciência crítica do educador e do educando, negaria o diálogo nas relações e entre os sujeitos e a realidade, mantendo a “estrutura social”. O contraponto estaria na ação política, na *ação cultural para a liberdade*, capaz de transformar a dependência dos oprimidos em independência. Cartilhas com programas prontos, que apenas comunicam a direção ao movimento, sem diálogo e construção conjunta, foram refutadas veementemente. O papel da “liderança revolucionária” não seria o de “propaganda libertadora”, o convencimento deveria ser resultado de sua conscientização. Freire defendia esta atuação caso não se quisesse *fazer a revolução para eles* (os oprimidos), pois em sua construção era preciso *fazer com eles* – para Freire, sendo esta a verdadeira transformação. Estas posições também foram defendidas por Freire no interior do PT, como por exemplo, em um trecho por nós destacado de seu artigo *O Partido como Educador-Educando*, escrito em 1981:

O PT não pode ser o educador que já sabe tudo, que já tem uma verdade intocável, diante de uma massa popular incompetente a ser guiada e salva. Um educador para quem o futuro seja algo preestabelecido, uma espécie de fado, de sina ou de destino irremediável. [...] É preciso, contudo, chamar a atenção para o fato de que a questão não está apenas em proclamar verbalmente a opção pelas classes e setores dominados, mas ter uma prática político-pedagógica rigorosamente coerente com a proclamação verbal. Uma coisa é a expressão oral pelas classes oprimidas, pelas

massas populares, a outra é uma prática elitista, quando sabemos que não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso. É então a coerência entre a sua prática e as suas opções proclamadas que virá fazendo o PT, enquanto educador, reconhecer-se também como educando. Vale repetir: para que o PT assuma o seu papel de educador enquanto partido, coerentemente com as suas opções proclamadas, ele tem de assumir também o papel de educando das massas populares. A sua tarefa formadora, como partido de massas e não de quadros, se dá na interioridade das lutas populares, na intimidade dos movimentos sociais de onde ele veio, dos quais não pode afastar-se e com os quais deve aprender sempre (FREIRE apud ARANHA, 2011, *on-line*).

Em *Pedagogia do Oprimido* aparece uma *crítica contundente ao desdobramento da revolução russa e às direções revolucionárias*. A crítica centrava-se na exigência da *democracia*, relacionada à não superação da contradição anterior de opressão. Para Freire ([1968-1974] 1987, p.18),

Até as revoluções, que transformam a situação concreta de opressão em uma nova, em que a libertação se instaura como processo, enfrentam esta manifestação da consciência oprimida. Muitos dos oprimidos que, direta ou indiretamente, participaram da revolução, marcados pelos velhos mitos da estrutura anterior, pretendem fazer da revolução a sua revolução privada. Perdura neles, de certo modo, a sombra testemunhal do opressor antigo. Este continua a ser o seu testemunho de “humanidade”.

Por isto a defesa do educador pernambucano era de um *socialismo democrático*. Para o educador, a práxis revolucionária deveria ser oposta à práxis das elites dominadoras. O revolucionário reconhece-se em um nível de saber revolucionário diferente do nível de conhecimento ingênuo das massas, mas não pode sobrepor-se com o seu saber. Para Freire, “o caminho da revolução é o da abertura às massas populares, não o do fechamento a elas. É o da convivência com elas,

não o da desconfiança delas. E, quanto mais a revolução exija a sua teoria, como salienta Lênin, mais sua liderança tem de estar com as massas, para que possa estar contra o poder opressor” ([1968-1974] 1987, p.77). Apenas união, organização e luta ameaçariam os opressores. O educador progressista deveria mostrar que existem outras leituras de mundo além da sua. Empenhar-se na democratização da sociedade, implicaria na *democratização da escola – democratização da programação de conteúdos e do ensino* – esta não seria apenas resultado, mas também fator de mudança<sup>70</sup>. Freire estava convencido da *importância e da urgência da democratização da escola pública* e da formação permanente de seus educadores e educadoras (FREIRE, [1992] 1997). A prática democrática deveria ser coerente com o discurso democrático e com a opção democrática. Não se poderia ser autoritário se se quisesse construir autonomia.

Para Freire, em 1992, as teses de *Pedagogia do Oprimido* eram atuais e vivas, mais ainda do que na década de 1970. Por isto, reafirmava a permanência das classes sociais, dos conflitos e da ideologia. Para o educador baiano, a *experiência democrática* possibilitaria *ampliar os pactos entre as classes*, por isso, era preciso *aprofundar posições radicais e superar as sectárias*; a pós-modernidade defendida por ele queria *superar as injustiças* e chegar ao *socialismo democrático* (FREIRE, [1992] 1997). Ressalta-se que a perspectiva freiriana da década de 1990, embora reconhecesse a permanência do conflito entre as classes, também visualizava a possibilidade de *pacto* entre as mesmas.

### 1.3 DO SOCIALISMO DEMOCRÁTICO À DEMOCRACIA DE COOPTAÇÃO E APASSIVAMENTO

Cabe ressaltar novamente, o *Partido dos Trabalhadores não nasceu de uma adesão a uma leitura teórica, não sendo possível atribuir a responsabilidade pelos seus desvios a este ou aquele formulador ou intelectual* (IASI, 2013). *A responsabilidade por uma posição política cabe muito mais ao partido do que a um intelectual*. Nosso objetivo ao destacar alguns autores foi trazer a sistematização das formulações presentes no ideário do campo democrático e popular, referências que contribuíram na sustentação de posições políticas na luta de classes. Apesar de algumas convergências, também havia divergências no pensamento dos autores selecionados. As diferentes

---

<sup>70</sup> Faremos a análise crítica destas proposições no capítulo 3.

posições expressam as diferentes posições no interior do PT, as disputas políticas dos seus rumos. Traçar a estratégia predominante *não significa ignorar as divergências*, mas *identificar o que prevaleceu como política no partido e a influência desta no movimento de esquerda de forma geral*. Vejamos agora o desenvolvimento da EDP a partir da trajetória do Partidos dos Trabalhadores.

A EDP, protagonizada pelo PT, ganhou a forma mais acabada no ano de 1987, no momento em que se afirmou categoricamente a rejeição à EDN e a aliança com a burguesia. Entretanto, a rejeição à EDN precisa ser matizada, pois era uma superação formal, uma vez que limitou seu combate a aspectos aparentes da formulação anterior, acabando por reproduzir determinações essenciais daquilo que pretendia negar.

A tentativa de diferenciar-se da EDN trouxe a necessidade de afirmar a meta socialista; o PT pretendia ser uma construção original ao diferenciar-se da social-democracia e do socialismo real, afirmando a postura anticapitalista e propondo a construção de um novo *socialismo* a partir do cotidiano das lutas. Porém, o socialismo como objetivo final nunca fora descartado pelo PCB, ademais, apenas a *definição do objetivo estratégico não* demarca a *diferença* entre as estratégias. O que diferencia uma estratégia da outra é o caminho para alcançar o objetivo final. O PT pretendia romper com a EDN através da crítica ao etapismo e à aliança com a burguesia, supondo que o problema estaria na lógica das etapas. A ironia da história é que a “etapa” ou momento de “transição da transição” é um dos elementos constituidores da EDP – isso relaciona-se ao fato do debate sobre a transição ao socialismo não ser conclusivo por estar ligado ao problema da relação entre progresso e regressão das relações sociais.

As novas leituras sobre a formação social brasileira precisaram lidar com as contradições no processo de desenvolvimento do capitalismo no país, herdadas do passado. Estas leituras tiveram que considerar que “o desenvolvimento capitalista perpetuou contradições que a revolução burguesa não deu conta, como, por exemplo, as desigualdades sociais e regionais, a concentração de terras e o caráter autoritário do Estado” (IASI, 2013, p.6). Embora se afirmasse que o Brasil era uma nação capitalista, ao considerar: a dependência ao capitalismo internacional; superexploração; monopolização de setores importantes da economia; desigualdade regional; distribuição do parque industrial; grandes propriedades fundiárias (latifúndio capitalista e agroindústria) ao lado de pequenos produtores rurais; e as desigualdades nas formas políticas e no Estado Brasileiro, a proposta alternativa da

EDP se fundamentou em pressupostos semelhantes ao da EDN. Ressaltamos que o problema da EDP não estava localizado em considerar as especificidades da formação econômico-social brasileira, mas na maneira como os leu e nas medidas propostas para superá-los, estas últimas acabavam por assemelhar-se às propostas na EDN mesmo que visassem a sua negação.

Ainda que tenha considerado o desenvolvimento capitalista como dado, devido à leitura das contradições locais e a diferenciação em relação aos países capitalistas centrais, prognosticou-se uma mediação anterior ao socialismo, denominado de democrático popular. Este momento mediador também poderia ser chamado de etapa ou transição da transição, tomado como necessário, por partir do pressuposto que o *socialismo não estava na ordem do dia*. Este mesmo pressuposto, como iremos observar nos capítulos 3 e 4, fundamenta também boa parte das formulações da educação, daí que caberia à esta contribuir na construção do socialismo, seja pela construção da hegemonia ou na formação de pessoas críticas que farão a revolução num futuro distante. A semelhança entre as proposições da EDN e da EDP deve-se ao fato da estratégia não ser apenas

[...] resultante da mera intencionalidade dos sujeitos políticos, ela é produto de todo um conjunto de fatores entre os quais o grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais e o grau de amadurecimento da contradição que daí deriva em relação às relações sociais de produção existentes, a dinâmica da luta de classes, o caráter do Estado e, naquilo que nos interessa diretamente, da expressão destas contradições na consciência social de uma época, no quadro cultural e teórico existente (IASI, 2013, p.6).

Para melhor compreensão deste processo, tracemos a trajetória do PT e o concomitante desenvolvimento da EDP.

O PT nasceu da crítica à tradição comunista dentro do sindicalismo, que apoiava e participava de máquinas sindicais controladas por pelegos; também foi o desaguadouro de “um conjunto de militantes e organização [sic] que romperam com o PCB no contexto da derrota de 1964, ou que dele já vinham divergindo, como é o caso da corrente trotskista desde os anos vinte, e que haviam acumulado críticas à formulação estratégica determinante no período passado” (IASI, 2013, p.5). A proposta de “criação de um partido de trabalhadores foi

oficialmente lançada como uma resolução do Encontro de Metalúrgicos do Estado de São Paulo, realizado na cidade de Lins - SP, em janeiro de 1979” (NUNES, 2007, p.100). No encontro foi decidido que o debate sobre o novo partido seria aprofundado nacionalmente com trabalhadores e setores progressistas. A fundação formal do Partido dos Trabalhadores ocorreu no dia 10 de fevereiro de 1980, em um Encontro Nacional realizado no Colégio Sion, em São Paulo.

Lincoln Secco (2011) localiza quatro etapas na trajetória do partido: 1) fase de formação, entre 1978 e 1983; 2) a fase de oposição social, entre 1984 e 1989; 3) a fase de oposição parlamentar, entre 1990 e 2002; e 4) a fase de partido de governo, a partir de 2002. Na avaliação de Martins (2016, p.334) “estas fases são momentos particulares do processo de constituição e desconstituição da classe trabalhadora enquanto sujeito histórico autônomo em novo período histórico em que predomina a estratégia democrática e popular, a qual encontra neste partido sua síntese político-organizativa”.

As formulações do PT buscavam superar o período histórico anterior, hegemônico pelo PCB. O que outrora fora compreendido como entrave do desenvolvimento do capitalismo independente e soberano no país, passou a ser visto como uma característica própria do desenvolvimento capitalista brasileiro. Não mais se buscava o crescimento capitalista por via da luta contra o imperialismo e o latifúndio.

As questões candentes do Brasil, as principais tarefas da classe trabalhadora, inclusive aquelas que não seriam imediatamente anticapitalistas, são tomadas como um momento do movimento em direção ao socialismo colocado como meta, isto é, como parte de sua lógica interna de transformação social, do caminho a ser percorrido até sua emancipação (MARTINS, 2016, p.335).

O atraso decorrente da subordinação ao imperialismo passou a ser visto também como característica própria do capitalismo brasileiro. Assim, a aliança estratégica com a burguesia, proposta pela EDN, foi descartada, por não existir uma “burguesia nacional” portadora de um projeto societário capaz de dotar a economia de desenvolvimento soberano e independente. Tratava-se de realizar as tarefas democráticas contra a burguesia. O “popular” seria um contraponto ao “nacional” do período anterior. A democratização e a ocupação do Estado assumiram

o centro da estratégia, por ser considerado o meio de transformar a realidade brasileira a favor das camadas populares. Neste embate com as classes dominantes na *disputa do Estado*, seria possível *acumular forças*, permitindo a *construção futura do socialismo* via *democratização imposta pelos movimentos sociais*. Desta forma, o PT buscou se diferenciar ao não se aliar com a burguesia nacional e afirmar a meta socialista nos primeiros anos de existência partidária.

No interior do partido, e também em seu entorno, no CDP, a adoção de diferentes táticas para certas conjunturas ou conflitos, produziu intensas divergências. A intensidade da polêmica tinha raiz na própria realidade, colocando em tensão o projeto do partido diante das respostas que era obrigado a dar coletivamente, como organização da classe, às questões históricas chave que se apresentaram em sua trajetória. Apesar da negação tanto das experiências social-democratas, quanto do socialismo real, a preocupação em não repetir erros do passado não levava necessariamente à superação. Havia pontos de tensão onde se acomodavam diferentes tendências, como os elencados por Martins (2016, p.336): relação entre parlamentares e governantes e movimentos sociais; a relação do partido com os movimentos sociais; a relação entre democracia e socialismo e, a partir dela, do tipo de socialismo que se projetava construir; relação entre reforma e revolução; a relação entre discurso revolucionário e prática institucional; a relação entre classismo e policlassismo; a dualidade entre partido de quadros e partido de massas; a relação do partido com as experiências de socialismo e da social-democracia até então vigentes; relação entre táticas, alianças estratégicas e a independência de classe defendida pelo partido.

No transcurso da luta de classes foram utilizadas diferentes táticas, mas no processo, se objetivou uma estratégia de classe através do partido, por meio de suas respostas e de sua prática política.

O Partido dos Trabalhadores nasceu da confluência de diversas forças político-sociais no interior de um CDP. Dentre as diferentes forças sociais, destacam-se três grupos em sua formação: os operários e o chamado “novo sindicalismo”; grupos e sobreviventes da luta armada contra a ditadura; e a esquerda da Igreja Católica, a partir das CEB’s e Pastorais. Nunes (2007) também inclui a estes os deputados da ala esquerda do MDB e importantes intelectuais de esquerda, ligados ou não às organizações clandestinas. Segundo Nunes (2007, p.102) os sindicalistas eram o principal grupo político presente na fundação, “em sua Comissão Provisória, formada em outubro de 1979, nove dos dezessete membros eram presidentes ou diretores de sindicatos, o que



representava 60% da mesma, contra apenas um parlamentar, que representava 6%”.

Dada a formação do partido, havia em seu interior *diferentes trajetórias de luta e de concepções*, o que fomentou fortes debates quanto ao projeto político que o PT possuía ou deveria ter. Segundo Martins (2016, p.339-340) “um aspecto importante observado por Francisco de Oliveira (1986) é o de que o movimento operário que se constituiria enquanto uma das principais bases da formação do PT carecia de uma cultura política socialista”. O “novo sindicalismo”, anterior à formação do partido, nasceu como movimento apolítico, tendo em seu horizonte a melhoria das condições imediatas dos trabalhadores. Sua politização ocorreu na luta pela redemocratização e na rejeição ao PCB, bem como da social democracia.

Entre os militantes do PT, se objetivava a construção de algo inédito; para estes, a novidade histórica estaria em ser um partido construído pelos *próprios trabalhadores brasileiros*, o que indiretamente negava o seu vínculo com a história do operariado internacional e com os demais partidos comunistas. Na *Carta de Princípios* (1979, p.2), documento anterior à fundação do partido, se declarava: “Esse fato comprova que os trabalhadores brasileiros estão cansados das velhas fórmulas políticas elaboradas para eles. Agora, chegou a vez de o trabalhador formular e construir ele próprio seu país e seu futuro”. A autonomia de organização e política frente ao Estado e às elites dominantes também fora tratado como elemento inovador; afirmando-se a emancipação dos trabalhadores como *obra dos próprios trabalhadores*, declarando que o PT era *um partido sem patrões*.

A *Carta de Princípios* expressou o objetivo de construção de um socialismo democrático, permitindo a existência de diferentes tendências e primando pelo mecanismo de democracia direta:

O PT afirma seu compromisso com a democracia plena, exercida diretamente pelas massas, pois *não há socialismo sem democracia nem democracia sem socialismo*. Um partido que *almeja uma sociedade socialista e democrática* tem de ser, ele próprio, democrático nas relações que se estabelecem em seu interior. Assim, o PT se constituirá respeitando o direito das minorias de expressar seus pontos de vista. Respeitará o direito à fração e às tendências, ressaltando apenas que as inscrições serão individuais

(PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1979, p.6, grifo nosso).

Na contraposição ao regime empresarial-militar, tanto a *Carta de Princípios* (1979) quanto o *Manifesto de Lançamento* (1980) delimitava seu objetivo fundamental: a constituição de uma “democracia plena”, em que não haja “exploração do homem pelo homem”, com “participação decisiva dos trabalhadores na vida da Nação” por meio de uma “democracia direta”, com apoio na participação das massas assalariadas do país. Nas discussões de suas teses poderiam participar não somente os militantes do partido, bem como lideranças populares, mesmo que não pertencessem ao partido. O objetivo era diferenciar-se das experiências socialistas do leste europeu e dos Partidos Comunistas. No início não havia o estabelecimento de uma estratégia propriamente dita, mas alguns parâmetros que embasavam as ações do partido. O que deveria ser negado parecia estar mais evidente para os militantes e seu partido do que o caminho a ser percorrido para derrotar seus oponentes.

Segundo Martins (2016), *a relação entre socialismo e democracia sempre foi um ponto de tensão no interior do partido*; o consenso atingido era postergar o caráter socialista para um “futuro indeterminado” e negar as experiências existentes. Dava-se ênfase às lutas do presente, e acreditava-se que os métodos democráticos poderiam impedir os desvios. Criticava-se o “socialismo burocrático” e a social-democracia, com a expectativa de criar o socialismo a partir das lutas cotidianas, do mesmo modo que se vinha construindo o PT. A contraposição era fruto do contexto histórico, das dificuldades encontradas pelo movimento sindical e movimentos sociais no desmantelamento do *welfare state*, bem como no definhamento do socialismo soviético. Os elementos que explicariam a ambiguidade e a disputa em torno do socialismo seriam: transformações políticas, econômicas e culturais provocadas pelo capital monopolista no Brasil e sua ditadura de classe; uma classe trabalhadora e um conjunto de movimentos sociais desprovidos de uma cultura política socialista; crise internacional do movimento comunista e a heterogeneidade dos grupos que formavam o PT (MARTINS, 2016). O entendimento *de que o socialismo não estava na ordem do dia no Brasil* permitia que certas tensões em torno desta questão não inviabilizassem o desenvolvimento do partido – lembramos que esta posição não era consensual no interior do partido, chegando a provocar rupturas com o mesmo. Enfatizava-se a possibilidade de construção a partir das experiências concretas, sem programas pré-estabelecidos pelas vanguardas – daí a grande referência

à obra de Paulo Freire, que atacava justamente tais elementos. E, na fusão de tantos elementos, se ressaltava a construção do PT como representação política genuína da classe.

O Partido dos Trabalhadores se irradiou pelo país e conquistou hegemonia nos movimentos sociais brasileiros, e os militantes que a ele não estavam vinculados diretamente, continuavam a orbitar em torno das proposições e ações do partido. Tal processo ocorreu, segundo Secco (2011), de forma heterogênea, a depender da região, resultando também em uma diferenciação na feição política, *predominando*, por vezes, a *frente parlamentar* e, em outras, *lutas de massas radicalizadas*.

Inicialmente era um partido constituído por um conjunto de assalariados que lutava por reformas democráticas radicais com objetivo socialista (IASI, 2006). Nos primeiros anos, concentrou-se em consolidar-se nos movimentos sociais, construindo a organicidade necessária para conduzir as lutas em ascensão e, ao mesmo tempo, solidificar uma interpretação sobre a formação social brasileira. Segundo Secco (2011), em 1980 o PT tinha cerca de 26 mil filiados, já em 1981 eram 210 mil filiados. A ascensão das lutas populares ocorreu no mesmo período de anúncio do “fim da utopia socialista” e de implantação do neoliberalismo no mundo. Para dar conta destes embates, o Partido buscava potencializar o seu crescimento, ganhando a aceitação entre os trabalhadores e as camadas populares, na disputa de hegemonia. Disto, enfatizou a tarefa de formação política, organização e finanças.

Entrando em um segundo momento de sua história, a da fase de “oposição social” (SECCO, 2011), com o partido já tendo seus princípios estabelecidos e sendo reconhecido nos movimentos sociais, passou-se a traçar o caminho de construção do socialismo no Brasil. Na tentativa de superar a EDN, esboçou uma caracterização da formação social brasileira no IV Encontro Nacional, realizado em 1986.

No *Plano de Ação Política e Organizativa do Partido dos Trabalhadores para o período de 1986/87/88*, aparece a leitura de que o capitalismo brasileiro possuía “alto nível de desenvolvimento”, embora seja “regionalmente muito desigual”. No documento, descreve-se o capitalismo brasileiro como tendo se desenvolvido de “forma subordinada e dependente ao capitalismo internacional”, e a partir destas características foram formadas as “atuais classes sociais brasileiras”. A “poderosa classe burguesa” teria sua origem nos “senhores da terra da época imperial” e fora integrando-se aos setores mercantis e comerciais. No campo oposto, estariam as “classes trabalhadoras”, que ainda não teriam conseguido se “integrar e unificar” aos diversos setores. Seria

possível localizar as classes trabalhadoras em três grandes setores: “a classe média (rural e urbana), os assalariados urbanos (com uma fração que se destaca dos demais – a classe operária) e os assalariados do campo”. Os setores médios também seriam entendidos como setores explorados pela burguesia, sendo oprimidos de forma “política e ideológica”. Note-se o quanto esta caracterização possui semelhanças com as formulações de Caio Prado Jr. e Florestan Fernandes, expostas anteriormente. Além das classes trabalhadoras também se teria os setores “marginalizados”<sup>71</sup>, que não encontravam “lugar no mercado de trabalho ou dele são expulsos, tanto pelo desemprego estrutural quanto pelo conjuntural”, concluiu-se nesta análise

[...] que o capitalismo no Brasil [se] desenvolve de maneira desigual e subordinada ao imperialismo, com uma burguesia e um Estado burguês modernos, organizados e aparelhados em luta contra uma classe trabalhadora em diferentes graus de organização: a classe média, de contornos ambíguos e híbridos, semi-organizada, e o proletariado urbano e rural em crescente organização, embora ainda frágil. Apesar do seu grau de desenvolvimento e modernidade, a burguesia e o Estado não têm conseguido resolver as contradições fundamentais do desenvolvimento do conjunto da sociedade e, por isso, apelam para a força repressiva em situações de crise, que procuram evitar com medidas superficiais e paliativas destinadas a acalmar ou cooptar setores sociais mais reivindicativos. *Mas a superação definitiva da exploração e da opressão sobre o povo brasileiro não se dará com simples reformas superficiais e paliativas, mas sim com a ruptura radical contra a ordem burguesa e a construção de uma sociedade sem classes, igualitária, que,*

---

<sup>71</sup> No documento intitulado *Plano de Ação Política e Organizativa do Partido dos Trabalhadores para o período de 1986/87/88*, se apresenta que as classes eram constituídas por três grandes setores: a classe média (rural e urbana), os assalariados urbanos (com uma fração que se destaca dos demais – a classe operária) e os assalariados do campo (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1986). Os “setores marginalizados” foram apontados enquanto um setor “além das classes trabalhadoras”, o que parece ser identificado como setor distinto das “classes trabalhadoras”, embora próximo a elas.

*por meio da socialização dos principais meios de produção, vise a abundância material para atender às necessidades materiais, sociais e culturais de todos e de cada um de seus membros, ou seja, a construção do socialismo. E, embora ainda não esteja colocada para o conjunto da classe trabalhadora a consciência dessa necessidade, é possível afirmar que o estágio do desenvolvimento do capitalismo, da formação das classes e do grau de luta entre as classes, no Brasil, já apresentam as condições necessárias para as lutas que permitam um acúmulo de forças, ampliem o espaço democrático, assegurem e intensifiquem os avanços e as conquistas populares e, ainda mais, criem as brechas, os caminhos e as pontes capazes de conduzir às transformações indispensáveis na direção da construção de uma sociedade socialista (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1986, p.6, grifo nosso).*

O socialismo seria conquistado por um longo caminho, que passaria por “avanços e recuos”, daí a necessidade de “acumulação de forças” e de “fortalecimento da organização”. Em relação à formulação apresentada no IV Encontro, Martins (2016) destaca dois elementos: *a base social que se pretendia colocar em movimento na luta contra o capital e o processo de acúmulo de forças.*

Em relação à base social que se colocaria na luta contra o capital, aparecem as “classes trabalhadoras”, o que englobaria os *pequenos empresários* e marginalizados, resultando no caráter “popular” do projeto contra o “grande” capital. Segundo Iasi (2006) seria uma sutil, mas significativa inflexão por incluir os *pequenos empresários* entre as “classes trabalhadoras”.

O tipo de socialismo passava a ser esboçado, considerando que a transição não poderia ocorrer mecanicamente substituindo imediatamente a propriedade privada dos meios de produção e circulação social pela propriedade social. Considerando as experiências e as condições do desenvolvimento capitalista brasileiro se previa a necessidade de “possível, nos primeiros momentos de uma sociedade socialista no Brasil, utilizar diversas e múltiplas formas de propriedade social dos meios de produção” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1986, p.8). Assim se concluía que seria inviável a socialização dos

meios de produção em geral, mas apenas das empresas do grande capital, combinando diversas formas de propriedade. Para se chegar ao socialismo, se previa um *longo processo de acúmulo de forças*, para *ampliação e avanço das conquistas democráticas* de natureza popular. O acúmulo não seria apenas em relação à correlação de forças, estando também relacionado à transformação dentro da ordem, uma “transição da transição”, desdobrando-se em “um programa político que não é e nem pode ser socialista” (MARTINS, 2016, p. 348). Embora o PT quisesse negar, acabou por reproduzir o mesmo pressuposto da linha estratégica do PCB, ao indicar “**a necessidade de se desenvolver o capitalismo para que se pudesse transitar ao socialismo**” (NEVES, 2016, p.484, grifo do autor). Ressaltamos que esta posição estava presente no seio da social-democracia clássica e dos PCs amoldados à ordem burguesa.

De acordo com Iasi (2012) havia uma pressão interna para definir o tipo de socialismo e foi no V Encontro do partido (1987) que a EDP ganhou a forma mais acabada. Também existia a preocupação em mudar a qualidade da relação com os movimentos sociais, propondo-se a disputa da direção política, mas sempre respeitando a autonomia dos mesmos. O PT não pretendia ser apenas a expressão parlamentar do movimento sindical ou social, objetivava tornar-se o dirigente político.

O processo de construção do socialismo, segundo as *Resoluções Políticas do V Encontro* (1987, p.9), seria composto por dois momentos estratégicos: “a tomada do poder político” e a “construção da sociedade socialista sobre as condições materiais, políticas etc. deixadas pelo capitalismo.” Não se tratava apenas de escolher a “via principal” ou as “táticas para a conquista do poder”.

Nas condições do Brasil, um governo capaz de realizar as tarefas democráticas e populares, de caráter antiimperialista, antilatifundiário e antimonopolista – tarefas não efetivadas pela burguesia –, tem duplo significado: em primeiro lugar, *é um governo de forças sociais em choque com o capitalismo e a ordem burguesa*, portanto um *governo hegemonizado pelo proletariado*, e que só poderá *viabilizar-se com uma ruptura revolucionária*; em segundo lugar, a realização das tarefas a que se propõe exige a adoção concomitantemente de *medidas de caráter socialista em setores essenciais da economia e com o enfraquecimento da resistência capitalista*.

Por essas condições, um governo dessa natureza não representa a formulação de uma nova teoria das etapas, imaginando uma etapa democrático-popular, e, o que é mais grave, criando ilusões, em amplos setores, na possibilidade de uma nova fase do capitalismo, uma fase democrática popular (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1987, p.17-18, grifo nosso).

No início, a via proposta era de afirmação de independência, mais do que caminho para a conciliação de classe. A construção do socialismo se daria por uma mudança política radical, em que os trabalhadores se transformassem em “classe hegemônica e dominante no poder de Estado”, para acabar com o domínio da burguesia, tratando-se de colocar o poder político do Estado a seu serviço. A *ruptura*, por não estar na ordem do dia, se daria pelo *longo processo de acúmulo de forças*. Nas resoluções políticas se afirma que a luta por reformas somente estaria equivocada se tivesse fim em si mesma. A luta pelas reformas serviria para demonstrar que mesmo a consolidação das conquistas somente seria possível quando os trabalhadores estabelecessem seu próprio poder; se combinava reformas com processos de transformação social. Não era visualizada a possibilidade de fazer alianças estratégicas com setores da burguesia, apenas *alianças táticas, pontuais, conjunturais* que contribuíssem no *processo de acúmulo de forças*.

Distinguindo corretamente as alianças estratégicas de suas alianças táticas, os trabalhadores poderiam lutar por reformas democráticas radicais, por meio da conquista de certos direitos, as quais permitiriam, a um só tempo, melhoria das condições de vida da população através de um desenvolvimento de um modelo que beneficiasse as classes populares e o acúmulo de forças das classes trabalhadoras através da frente democrática e popular (MARTINS, 2016, p. 351).

A estratégia previa a articulação entre disputa institucional (via eleições) e a luta extraparlamentar dos movimentos sociais, ficando conhecida como *estratégia da pinça*, a qual pretendia se diferenciar dos “modelos revolucionários pré-existentes”. Juarez Guimarães (1990, *online*), foi quem sistematizou esta elaboração que, em síntese, indica que

a “hipótese estratégica central deve basear-se na noção de que a ruptura com a ordem burguesa será o resultado de um movimento articulado, em pinça, dos trabalhadores sobre o centro de poder burguês – isto é, pela combinação do avanço sobre a institucionalidade com a criação do poder popular”. Nesta formulação, caberia ao partido revolucionário o papel de “articulador da pinça”, provocando uma mudança na correlação de forças, ao dirigir o duplo movimento dos trabalhadores na institucionalidade e nas lutas sociais levando à ruptura com a ordem.

O momento inicial da formulação da estratégia democrático e popular, para Iasi (2012), é semelhante à elaboração de Florestan Fernandes sobre a impermeabilidade da burguesia brasileira e de seu Estado diante das demandas populares. Caberia ao partido dos trabalhadores realizar as “tarefas democráticas em atraso” ou “tarefas não efetivadas pela burguesia”, e ao apresentar tais demandas, se chocaria com “a resistência do poder burguês em incorporá-las, seriam o momento dentro da ordem que prepararia a possibilidade da ruptura, na verdade a legitimaria perante a maioria da população” (IASI, 2013, p.24). O problema de considerar a impermeabilidade do Estado como fixa, é desconsiderar que, em algum momento, o processo de acumulação capitalista permita a incorporação de tais demandas, como ocorreu ao longo dos anos 2000. Um exemplo disso está explicitado na entrevista de Lula para o *Jornal Estadão*, em matéria publicada no dia sete de fevereiro de 2007. Nesta matéria, o presidente do Brasil naquele período afirmou:

Se nós não estivéssemos cuidando de 7 milhões de trabalhadores rurais que recebem um salário mínimo, se não tivéssemos a LOAS (Lei Orgânica da Assistência Social), o Estatuto do Idoso, o Bolsa-Família, o Pró-Jovem, o Pró-Uni, certamente nós teríamos gente se matando na rua mais do que está se matando. E, quem sabe, gente falando em revolução todo dia, quando hoje a palavra-chave é como consolidar a democracia neste país (SILVA, 2007)

Apesar das políticas implementadas serem parte das reivindicações dos trabalhadores, lembramos que boa parte destas foram parcial ou totalmente desconfiguradas em relação aos projetos apresentados pelos movimentos sociais.

Além disso, o problema passou a ser o localizar-se no próprio processo de acúmulo de forças, pois a cada vitória eleitoral, se fortalecia



uma política moderada. Este problema ainda se coloca como questão em aberto para o conjunto da esquerda, pois se a cada vitória eleitoral dos trabalhadores se fortalecia uma política moderada, então qual seria o caminho? Deixar de disputar eleições? Deixar de implementar política moderada quando for eleito? Se for a última, como fazê-lo? Este estudo não é capaz de trazer tais respostas, pois elas precisam ser construídas no movimento da classe trabalhadora, e encontrar essas respostas é um grande desafio político em aberto. Buscamos aqui localizar a existência deste problema apenas para indicar alguns elementos para pensarmos a relação da participação dos partidos comunistas na institucionalidade do Estado burguês.

Segundo Martins (2016, p.354), a progressiva moderação política como resultado das vitórias eleitorais “já estava claro mesmo antes da realização do V Encontro, quando já se havia vencido as eleições de importantes prefeituras municipais, como a de Fortaleza”. Segundo Nunes (2007), com a maior institucionalização do PT, conforme se conquistava espaços no aparelho do Estado, os parlamentares passaram a ter maior peso no partido, tanto pelo apoio financeiro que dava, como pela referência que conquistavam junto à sociedade. Existia a expectativa de que uma possível vitória nas eleições presidenciais provocaria mudanças na correlação de forças, e até o V Encontro se imaginava que isto viria de um processo mais demorado. A formulação petista foi importante na dinâmica da luta de classes e foi poderoso instrumento de mobilização, luta e organização, porém seu desfecho produziu o contrário do que se esperava.

Iasi (2012) localiza uma inflexão significativa entre o VI (1989) e VII (1990) Encontros Nacionais do PT. A conjuntura, de desgaste do governo Sarney e da crise de representação política da burguesia abriu a possibilidade de uma vitória eleitoral de Lula nas eleições de 1989. A possibilidade de vitória eleitoral marcou os debates do VI Encontro (1989), quando se esperava que a vitória impulsionasse a auto-organização e a preparação das condições para uma futura revolução socialista. Contudo, com a derrota, “o PT inicia um processo de inflexão e moderação de suas práticas e discursos no sentido de garantir seu objetivo central” (MARTINS, 2016, p.355).

A inflexão seria fruto de três processos: da dinâmica da luta de classes que levava à possibilidade de uma vitória eleitoral, com outros dois movimentos que minaram as bases do amplo movimento de caráter socialista que sustentaria o governo democrático e popular e a realização das reformas: a reestruturação produtiva implantada entre o final de 1980 e década de 1990, quebrando a força do movimento operário; e o

colapso da URSS, com a crise das experiências de transição socialista. Tais fatores possibilitaram um resultado que seria inesperado: “a possibilidade de chegar ao governo federal, mas sem a correlação de forças que permitiria a implantação das reformas democráticas e populares” (IASI, 2012, p.25). Martins (2016), além destes três processos, sinaliza mais dois elementos que interferiram na dinâmica do Partido, a derrota de Lula para Collor, que teria conduzido o partido ao debate sobre flexibilidade de seu programa e ampliação tática do arco de aliança; e um recuo dos movimentos sociais (popular e sindical) pelo esgotamento das formas até então utilizadas e pelo envelhecimento das lideranças. Dada a importância destas mudanças no conjunto da esquerda, ao terem provocado transformações na base objetiva e subjetiva da classe trabalhadora, exploraremos este tema de forma mais aprofundada ao apresentar a análise sobre o campo educacional no capítulo 3 desta tese. O contexto possibilitou a transformação da tática eleitoral em eixo estratégico e a institucionalização das lutas, com a perspectiva de que *era possível e desejável acumular forças dentro do espaço institucional*.

O VII Encontro Nacional do PT (1990) foi marcado pelo acirramento das disputas e das divergências em seu interior. Iniciou-se um processo em que a *democracia passa ser colocada em contraposição ao capitalismo e não mais o socialismo*. O *socialismo* não teria saído dos documentos, mas seria uma *consequência da realização de uma democracia plena*, oposta ao capitalismo, e a *inserção na máquina burocrática do Estado* passou a ganhar maior peso. “Paradoxalmente, a **conquista** de administrações municipais e importantes posições institucionais **agravava** o problema” (MARTINS, 2016, p.356, grifo do autor), influenciando inclusive no perfil da militância do partido e em sua relação com os movimentos sociais. O *acúmulo de forças* passou a ser *acúmulo de cargos no executivo, legislativo* e ocupação de espaços na institucionalidade do Estado brasileiro (SILVA apud MARTINS, 2016). Aquilo que serviria para fortalecer os movimentos sociais e o partido (a democracia burguesa) acabou ganhando mais força que os mesmos, além de provocar o deslocamento das lideranças para a administração do Estado, distanciando-se das bases e contribuindo no recuo dos movimentos sociais.

O pressuposto central era de que a ruptura não seria possível devido à insuficiente correlação de forças e a insuficiente consciência de classe, por isso deu-se peso às reformas democráticas e populares. Contudo, a correlação de forças que impedia até as reformas, fez com

que o programa se *concentrasse apenas no horizonte democrático*. Mas não se tratava de mera intencionalidade.

Lembremos que isso tudo se dá no momento em que a burguesia sofre seu próprio paradoxo expresso no dilema entre uma autoreforma nos termos de uma democracia de cooptação ou um aprofundamento da autocracia, alternativa que neste momento se aplica e que parece alimentar o processo de luta de classes e fortalece seu adversário (IASI, 2012, p.26).

A metamorfose do PT se deu num processo em que se chocaram os interesses que formavam uma unidade: “os interesses da classe trabalhadora retomando seu processo de luta com a crise da autocracia, e os interesses de uma camada burocrática que se especializou na gestão dos espaços institucionais ocupados (partido, sindicatos, espaços governativos ou parlamentares)” (IASI, 2012, p.26). A contradição se materializou nas eleições em que Lula foi derrotado 1989, 1994 e 1998. Um setor do PT passou a defender a necessidade de ampliar as alianças, desdobrando em uma moderação programática para que fosse possível ganhar as eleições.

Segundo Iasi (2012), a vitória de 2002 consagrou a inflexão estratégica. O XII Encontro Nacional do PT realizado em 2001, ano que antecedeu a eleição, demonstra o caminho percorrido no sentido de desmontar a independência de classe. Nas resoluções do XII Encontro defendia-se a tese do “socialismo democrático como possibilidade histórica para a humanidade”, e em relação à política de alianças, defendia uma construção com os partidos de esquerda e também com “as forças que se opõem ao governo FHC, à coalização conservadora que o sustenta e ao modelo neoliberal” (2001, p.13). Dessa maneira o PT foi caminhando para uma aliança de centro direita, moderando seu programa para conquistar apoio de amplos setores burgueses.

A atuação do partido passou a ter um efeito sobre a classe de onde emergiu. Mesmo que em uma das variantes se afirme que a centralidade não é a luta eleitoral e sim a luta de massas, *não seria a vontade dos dirigentes que impediria que a luta eleitoral-institucional ganhasse centralidade* no seio da organização. “A lógica interna desta Estratégia, sua *tensão permanente entre acúmulo de forças e ruptura*, tende a constrangê-la nos *marcos da ordem burguesa*” (MARTINS et al., 2014, p.378, grifo nosso).

Para a burguesia, era necessário retomar o consentimento da classe trabalhadora sem seguir o modelo de Estado do bem-estar social, que no contexto europeu foi principal instrumento de amoldamento do movimento operário e socialista. O governo do PT foi um governo de coalizão de classes que no processo rendeu-se ao pragmatismo político: vencer, governar e se reeleger. O pacto social uniu o que parecia inconciliável: capital e trabalho. A inflexão petista se retirou de um campo fora da ordem para um campo que *aceita o limite do que não pode ser superado*. A chegada de Lula à presidência transforma o PT em um partido de governo, que prima por “crescimento econômico”, pelo desenvolvimento do capitalismo no Brasil com “justiça social”. Crescimento que só foi possível “através de um governo de pacto social, isto é, de um governo que dotasse o Estado de capacidade de apassivamento em troca de pequenas concessões” (MARTINS, 2017, p.359). A democracia de cooptação permitiu disciplinar a luta de classes, pois sua base “é a focalização das ações sociais visando amenizar a pobreza absoluta ao mesmo tempo que oferece condições para o crescimento econômico e, portanto da acumulação privada, aumentando a pobreza relativa” (IASI, 2013, p.30). A trajetória do PT é semelhante à trajetória da social democracia europeia e de alguns partidos comunistas; ao realizar reformas que beneficiam os menos favorecidos, deixam aos poucos de questionar o sistema capitalista para se tornar “um movimento ético’, que busca maior justiça social no interior do capitalismo” (NUNES, 2007, p.110). Daí a importância de apreender a social democracia como uma das vertentes do movimento operário, um fenômeno produzido por diferentes fatores em diferentes conjunturas políticas e que teve expressões particulares em diferentes períodos da história. Reduzir estes diferentes processos à clássica Social Democracia Alemã, identificando-os como se fossem iguais, é ignorar as diferentes particularidades e isentar os PCs do mesmo processo de amoldamento à ordem. Agir assim é reduzir o fenômeno que atingiu diferentes organizações dos trabalhadores e não buscar os diferentes desenvolvimentos, suas causas, suas relações com o movimento internacional de luta dos trabalhadores e com as transformações no interior do modo de produção capitalista.

No caso brasileiro, a democracia de cooptação deslocou para o governo um setor que emergiu da classe trabalhadora, mas se afastou dela e passou a negociar em seu nome, resolvendo os problemas de hegemonia para consolidação do governo burguês. As políticas compensatórias e focalizadas produziram o apassivamento e firmaram o pacto social entre trabalho e capital. “Querendo evitar os equívocos de

um socialismo sem democracia, o PT acaba por implementar o pesadelo de uma burocracia sem socialismo” (IASI, 2013, p.30). O que era um caminho alternativo para o socialismo, acabou se transformando em um eficiente meio de evitá-lo. Ao invés do PT conquistar o Estado, o Estado conquista o PT (SILVA apud MARTINS, 2017).

Esta avaliação sobre o movimento realizado pelo PT e a EDP não é consensual no campo da esquerda. Para alguns, o partido estaria executando uma *versão rebaixada da estratégia*, resultante de uma composição de governo com setores burgueses, sendo a solução fazer esforços suficientes para estimular os movimentos sociais e dotar o governo com protagonismo popular. Outro posicionamento é da *traição das lideranças*: afirma-se em tal posição que as lideranças teriam mudado de lado na luta de classes, neste caso, a solução seria a manutenção da estratégia com a substituição de lideranças que sejam de fato revolucionárias. Há também o posicionamento de *abandono da estratégia*, cabendo resgatar a estratégia original e a organização dos trabalhadores. Segundo Martins (2016, p.361, grifo nosso), tais posicionamentos seriam empiricamente constatáveis, mas não levariam em conta a “estratégia posta em movimento pelo partido em seu conjunto. Como sabemos, uma intencionalidade, um plano, ao se *objetivar no real*, pode ter um *resultado diferente do que aquilo que se planejava*”.

A estratégia democrática e popular inicialmente partiu da análise da formação social brasileira, que teria alcançado um *desenvolvimento desigual regional e socialmente*, colocando os setores populares em contraposição aos setores burgueses, daí seu *caráter popular*. O Estado se configuraria como *autoritário e impermeável* à participação dos “de baixo”, disto resultaria a *necessidade da luta democrática*. A EDP tinha como pressuposto central a *não possibilidade de realização imediata do socialismo* – porque não estava “na ordem do dia” – trazendo a necessidade de *acumular forças* na apresentação das *demandas populares*. Assim, as demandas populares, organizadas por um *programa antimonopolista, anti-imperialista e antilatifundirário* se *chocariam* com o *Estado autocrático*, podendo levar a uma *ruptura* ou *fortalecimento da sociedade civil* que *gradualmente iria conquistando um conjunto de reformas capazes de superar o capitalismo*. A luta se colocava “dentro da ordem”, ou seja, no terreno da *democracia*, na *combinação de lutas sociais* com a *participação nas eleições* de forma a *alterar a correlação de forças*, desencadeando reformas radicais. Desta maneira, *a democracia se tornava meio e fim do socialismo*. Contudo, para se chegar à *presidência da república* foi preciso *ampliar o leque de*

*alianças*, que acabou por *comprometer a autonomia da classe trabalhadora*. O movimento orientado pela EDP ignorou ou secundarizou “que a *mudança da correlação de forças não se dá* com base na realização de *reformas ou concessões pontuais*, mas a partir da *organização independente das forças sociais* que podem catalisar uma transformação socialista” (MARTINS, 2016, p.362, grifo nosso). Assim, muitas das demandas populares – dado o comprometimento da autonomia das lutas por estas estarem vinculadas à institucionalidade burguesa – apresentadas pelos movimentos sociais ficaram *restritas* à busca pela *ampliação da democracia* e da *participação*, na mesma quadra histórica em que a *burguesia defendia esta posição* para obter o *consenso dos dominados* – como foi o caso do estabelecimento da *participação/democracia* como um pré-requisito para os projetos de desenvolvimento propostos pelo Banco Mundial e FMI em todo o mundo. Isto foi também o que ocorreu nas lutas em defesa da educação, que seguindo o movimento geral da classe, acabaram por restringir suas pautas à *ampliação da democracia* e da *participação*, moderando sua crítica e também se amoldando à ordem, processo a ser evidenciado nos capítulos 3 e 4 desta tese.

Existe certamente uma enorme distância entre o partido que foi criado em 1980 – com um discurso mais radicalizado ao defender os interesses da classe trabalhadora; o que consolidou a estratégia em 1987 – que buscava articular lutas sociais com a conquista de espaços administrativos do Estado e ampliou o leque de alianças com a pequena burguesia; e aquele que chegou ao governo federal em 2002 – com moderação programática, aliando-se à burguesia e centrando sua ação na conquista da institucionalidade estatal. Embora exista esta distância entre os *diferentes momentos do processo da metamorfose da EDP*, é possível evidenciar a *continuidade da mesma estratégia*. O ciclo do desenvolvimento da estratégia democrático e popular segue em um movimento que primeiramente é *com a classe* levando suas *demandas ao Estado*. O desenvolvimento das lutas leva a um movimento em que uma parcela *ocupe o Estado pela classe*, ou, que *faça em seu nome*. O *desenvolvimento ulterior* da institucionalização das lutas levou a um movimento *contra a classe*<sup>72</sup>. É um ciclo que segue *da contestação da ordem ao consentimento*. Quanto mais a *democracia prosperava no*

---

<sup>72</sup> Esta síntese do movimento realizado na EDP (com a classe – pela classe – contra a classe) não foi por mim elaborada, ela estava presente nos debates realizados nos FNM’s do NEP 13 de maio; sempre evidenciada pelo camarada Luis Carlos Scapi.

*Estado brasileiro, mais avançava também o projeto de conciliação de classes dentro desses instrumentos.*

Sob a orientação da EDP, embora o PT inicialmente buscasse negar a experiência social-democrata, acabou tornando-se mais uma de suas expressões particulares ao cair num mesmo dilema: a *necessidade de gerenciar a economia e garantir seu crescimento, as taxas de lucro. O acúmulo de forças lento e gradual* pressupõe a *permanência na gestão do Estado burguês*, o que, em geral, leva o partido a adotar medidas contra os interesses históricos da classe trabalhadora para manter o bom funcionamento da economia. O fato é que existem limites entre as concessões e a política de conciliação no desenvolvimento da economia capitalista. Juntando-se a isso, há dificuldade por parte dos movimentos sociais de enfrentar um Estado mais aberto, que é gerido por figuras que lutavam pela revolução democrática de dentro para fora da ordem. Esta transição de lado na luta de classes, se assemelha ao *transformismo* identificado por Gramsci, momento em que há cooptação dos dirigentes subalternos por setores dominantes, neste, “os dirigentes das classes subalternas aderem à formulação política dominante” (MARTINS, 2017, p.360).

Embora o PT tenha cumprido importante papel na luta de classes, em seu movimento e no desdobramento de sua estratégia, ao chegar à presidência da república acabou por se transformar em seu contrário, em um *partido de defesa da ordem*. Além disso, também os movimentos sociais passaram a depender de mecanismos institucionais do Estado, “contra o qual e pelo qual lutaram” (MARTINS, 2017, p.360), afirmando aquilo que queriam negar, movimento típico da social democracia.

Ao longo do capítulo buscamos evidenciar o processo de construção da EDP e seus desdobramentos no movimento geral da classe trabalhadora. Antes de prosseguirmos para o estudo do ideário da EDP na educação, entendemos que para realizar uma análise crítica deste ideário e de seus desdobramentos políticos nas ações da classe trabalhadora, é importante que o leitor possua certas ferramentas teóricas. Assim, no próximo capítulo, visando armar o leitor com tais ferramentas, apresentamos nossa leitura sobre a relação entre Estado, democracia e educação, problematizando as diferenças entre emancipação política e emancipação humana.





## 2 ESTADO, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

“Decifra-me ou devoro-te”<sup>73</sup>

Interpretar o Estado Moderno, o Estado na forma social capitalista, tem sido um grande desafio para o movimento dos trabalhadores e também para estudiosos e pesquisadores de diferentes áreas. O Estado é uma categoria permeada por grandes polêmicas e debates. Na tradição marxista há diferentes estudos acerca das múltiplas determinações deste complexo social que buscam decifrar seus enigmas para enfrenta-lo e derrotá-lo. As distintas interpretações contribuem na produção de variadas análises, conseqüentemente, indicam diferentes proposições para a ação dos trabalhadores.

Segundo Montañó e Duriguetto (2010, p.34) “Particularmente, em relação ao Estado, pode-se dizer que não há, portanto, nessa tradição, uma teoria de Estado, completa e acabada, mas determinações diversas sobre o Estado em contextos variados. Não temos assim, um tratado marxista sobre o Estado, mas observações diversas das determinações que este vai assumindo”. As polêmicas estão relacionadas às diferentes tentativas de apreender o desenvolvimento do sistema capitalista e suas transformações internas.

Neste capítulo, recuperamos alguns princípios gerais acerca do Estado, lembrando o caminho trilhado inicialmente por Marx no tratamento desta questão, a fim de promover a apreensão das noções gerais do complexo social estatal, apresentando as propriedades e leis necessárias. Certamente há transformações no interior do Estado dentro da dinâmica capitalista, na qual este complexo social vai assumindo diferentes formas de manifestação, mas há elementos que permanecem, e sua essência não se altera, como por exemplo, o fato de este ser um elemento superestrutural vinculado a determinadas relações de

---

<sup>73</sup> “Decifra-me ou devoro-te”, o desafio da *Esfinge* de Tebas, na tragédia *Édipo Rei* de Sófocles. No romance, a esfinge apresentava a questão: *Que criatura pela manhã tem quatro pés, ao meio-dia tem dois, e à tarde tem três?* Ao dar a resposta errada, estrangulava o desafiante. *Esfinge* deriva do grego *sphingo*, algo próximo a estrangular. No romance, Édipo resolve o quebra-cabeça: “O homem — engatinha como bebê, anda sobre dois pés na idade adulta, e usa um arrimo (bengala) quando é ancião”. Furiosa com tal resposta, a esfinge teria cometido suicídio, atirando-se de um precipício.

produção, uma necessidade das sociedades cindidas em classes sociais antagônicas.

Um dos maiores problemas em relação à interpretação do Estado moderno foi concebê-lo como totalmente dissociado do capital ou menosprezar/amenizar tal nexos, como nos parece ter sido o tratamento dado pela EDP. Ao longo deste capítulo, resgatamos uma análise crítica do Estado capitalista a fim de subsidiar a crítica à influência da EDP nas lutas em defesa da educação da classe trabalhadora, sobretudo no âmbito da educação escolar. O objetivo deste capítulo não foi realizar um tratado geral sobre o Estado, ou sobre as diferentes posições presentes na tradição marxista, pois tal empreendimento por si só poderia ser o tema de uma tese de doutorado. Nossa intenção, ao tratar deste tema, foi demonstrar a intrínseca relação entre Estado e capital, bem como a necessidade de superar a sociedade baseada na mercadoria e seu campo político estatal. Abordamos as relações entre democracia e cidadania e o sentido destas categorias na sociabilidade do capital. Tratamos de teses sobre a possibilidade de consolidação do poder proletário, resgatando a premissa da necessidade de fenecimento do Estado. Dissertamos sobre a educação, a função da educação escolar no sistema capitalista e suas possíveis contribuições para o movimento da classe trabalhadora em direção à superação do capital.

## 2.1 O CAMINHO DE MARX PARA A PROBLEMATIZAÇÃO DO ESTADO

Em 1843, um jovem jornalista, doutor em filosofia<sup>74</sup>, se deparou com um problema: o direito consuetudinário dos camponeses do Vale do Mosela, na Alemanha. No inverno, os camponeses recolhiam galhos e árvores caídos no chão como lenha, prática corrente há vários anos na região. Entretanto, o governo prussiano havia baixado uma norma considerando a coleta da lenha um furto e, com isso, os camponeses passariam a pagar por aquilo que seus ancestrais nunca haviam pago. Os camponeses, contrariados com a imposição do governo prussiano, se rebelaram e acabaram sendo levados ao tribunal. O jovem jornalista

---

<sup>74</sup> Karl Marx obteve o título em 1841 pela Universidade de Jena com uma tese que abordou a diferença entre a filosofia da natureza de Demócrito e a de Epicuro.

Karl Marx precisou tomar partido, acabou escolhendo o lado dos camponeses após problematizar as razões do decreto do Estado<sup>75</sup>.

O jovem Karl Marx acabou fazendo novas descobertas sobre a relação entre sociedade civil e Estado e passou a questionar a visão de Hegel. Os caminhos que levaram Marx aos estudos da economia política foram iniciados pelas questões do Estado. No prefácio de *Contribuição à Crítica da Economia Política*, o pensador alemão confirma a indicação de que este foi o rumo por ele trilhado.

No ano de 1842-43, como redator da Gazeta Renana (*Rheinische Zeitung*) vi-me pela primeira vez em apuros por ter que tomar parte na discussão sobre os chamados interesses materiais. As deliberações do Parlamento renano sobre o roubo da madeira e parcelamento da propriedade fundiária, a polêmica oficial que o Sr. Von Schaper, então governador da província renana, abriu com a Gazeta Renana sobre a situação dos camponeses do vale do Mosela, e finalmente os debates sobre o livre-comércio e proteção aduaneira, deram-me os primeiros motivos para ocupar-me de questões econômicas (MARX, [1859] 1982, p.24).

Ao posicionar-se acerca da lei punitiva do roubo da lenha, Marx defendeu que o Estado deveria se remeter aos interesses comuns e não aos interesses privados. A defesa baseava-se no direito consuetudinário dos camponeses pobres (enraizados na universalidade da natureza humana) contra o direito consuetudinário dos ricos (calcado na propriedade privada), possibilitando a integração dos camponeses ao Estado político. Segundo Enderle, na elaboração de Marx daquele período, “A pobreza aparece como um problema de ordem política – a exclusão de uma classe em relação à articulação consciente do Estado –, a exigir uma solução igualmente política – o reconhecimento jurídico,

---

<sup>75</sup> O artigo de Marx intitulado *Debatten über das Holzdiebstahls-gesetz. Von einen Rheinländer* (Debates acerca da Lei sobre o Furto de Madeira. Por um Renano) foi publicado, originariamente, no jornal intitulado *Gazeta Renana*, Nº 298, de 25 de outubro de 1842. A tradução para o português pode ser acessada no seguinte link: <http://www.scientific-socialism.de/KMFEDireitoCAP7Port.htm>. Acesso em: novembro, 2017.

pelo Estado, da positividade e da legitimidade dos costumes dos pobres” ([2005] 2010, p.16).

A polêmica do Vale do Mosela permitiu a Marx a identificação da contradição entre Estado e sociedade civil. O caso do roubo da lenha era um problema de ordem política que não se resolvia pela via legal e pela jurisprudência comumente aceita naquele momento histórico. De acordo com Enderle ([2005] 2010), o argumento de Marx até aquele período possuía um sentido muito mais de “acomodação” do que resolução efetiva. Marx defendia o direito dos camponeses contra o privilégio da propriedade privada feudal, reproduzindo a supremacia do Estado em relação à sociedade civil, argumento este que acompanhou todo o pensamento ocidental, tendo em Hegel sua forma mais acabada. Naquela época, Marx ainda não tinha domínio do socialismo e comunismo francês, daí a sua necessidade de se “recolher ao quarto de estudo” para aprofundar a análise e resolver as “dúvidas que o assaltavam”.

No ano de 1843, Marx realizou uma revisão crítica da filosofia do direito de Hegel. O estudo resultou na obra *Crítica a Filosofia do Direito de Hegel*, na qual o autor criticou radicalmente Hegel afirmando que o seu esquema era mistificador. Segundo Marx, Hegel anunciava que, por meio do Estado, era possível compreender a sociedade civil e, ao proceder assim, trocou a posição do objeto pela do sujeito. Neste estudo, a conclusão fundamental alcançada foi: o Estado não é a base da “sociedade civil”, mas a sociedade civil<sup>76</sup> é a base do Estado. A trajetória

---

<sup>76</sup> Sobre o uso do termo sociedade civil com e sem aspas, reproduzimos aqui a nota 6 do tradutor Edgard Malagodi, no texto publicado pela Abril Cultural, da coleção Economistas: “No original lê-se: ‘... *Rechtsverhältnisse wie Staatsformen (...) in den materiellen Lebensverhältnissen wurzeln, deren Gesamtheit Hegel, nach dem Vorgang der Engländer Französer des 18. Jahrhunderts, unter dem Namen ‘bürgerliche Gesellschaft’ zusammenfasst, dass aber dir Anatomie der bürgerliche Gessellschaft in der politischen Ökonomie zu suchen sei*’. Em breves palavras, pode-se dizer que a bürgerliche Gesellschaft (sociedade civil), para Hegel, se apresenta como a antítese da família, e o Estado como a síntese de ambos, como união dos respectivos princípios. A sociedade civil é o campo em que indivíduos, como pessoas privadas, buscam a satisfação de seus interesses. Marx, ao contrário, distingue a concepção hegeliana de sua própria: a ‘sociedade civil’ corresponde ao nível onde se dá ‘o relacionamento dos possuidores de mercadorias’, ‘as relações materiais de vida’ ou ‘metabolismo social’. Ela constitui a anatomia ou a base da estrutura social. Mas a sociedade burguesa (o termo alemão é, também, como se viu, *bürgerliche Gesellschaft* reúne, para Marx, não somente o modo

de pesquisa foi confirmada anos mais tarde no prefácio da *Contribuição à Crítica da Economia política*.

Minha investigação desembocou no seguinte resultado: relações jurídicas, tais como formas de Estado, não podem ser compreendidas nem a partir de si mesmas, nem a partir do chamado desenvolvimento geral do espírito humano, mas, pelo contrário, elas se enraízam nas relações materiais de vida, cuja totalidade foi resumida por Hegel sob o nome de “sociedade civil” (*bürgerliche Gesellschaft*), seguindo os ingleses e franceses do século XVIII; mas que a anatomia da sociedade burguesa (*bürgerliche Gesellschaft*) deve ser procurada na Economia Política (MARX, [1859] 1982, p.24).

Hegel havia publicado em 1820 a obra *Princípios da Filosofia do Direito*, e sua teoria do Estado naquela quadra histórica ocupou lugar central no debate político alemão. Marx buscou não apenas apontar e recriminar insuficiências do pensamento de Hegel, mas fazer uma verdadeira crítica ao desvendá-las, ultrapassando-o. A escrita da *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* demarcou um momento de transição no pensamento de Marx, nela apareceram pressupostos orientadores de sua produção que permaneceram até as suas obras escritas na maturidade.

Segundo Marx, na formulação hegeliana a “Ideia é subjetivada e a relação **real** da família e da sociedade civil com o Estado é apreendida como sua atividade **interna imaginária**. Família e sociedade civil são os pressupostos do Estado; elas são os elementos propriamente ativos; mas, na especulação [hegeliana], isso se inverte” ([1843] 2010a, p.30, grifo do autor). No pensamento de Hegel família e sociedade civil são esferas conceituais do Estado; o Estado seria a realização da vontade livre, racional. Família e sociedade civil são produzidas pela Ideia real, devem sua existência a outro espírito que não é próprio delas, mas são determinadas por um terceiro e não autodeterminações. Na formulação hegeliana, “o fato, saído da existência empírica, não é apreendido como

---

burguês de produção como também as relações jurídicas, o Estado burguês etc., que implica. Em sua realidade histórica, a *bürgerliche Gesellschaft* é a sociedade capitalista, com todas as formações sociais que lhe são próprias” (In MARX, [1859] 1982, p.25).

tal, mas como resultado místico. O real torna-se fenômeno; porém, a Ideia não tem outro conteúdo a não ser esse fenômeno” (MARX, [1843] 2010a, p.31). De acordo com Marx ([1843] 2010a), Hegel cria uma antinomia sem solução: O Estado é necessidade externa e, ao mesmo tempo, fim imanente. Assim, de acordo com Mészáros ([2013] 2015, p.73, grifo do autor), Hegel teria buscado sintetizar “sociedade civil” e “Estado ético”:

A realização de tal síntese representa sua grandeza filosófica nesse campo. Ao mesmo tempo, a maneira pela qual ele a realiza, ao **subsumir** o novo começo sob a aclamada estrutura geral permanente do Estado idealizado – que, em sua opinião, está destinado a reconciliar as contradições da sociedade civil –, marca as limitações históricas de sua abordagem. Pois o grandioso e involuntário canto do cisne de Hegel oferece uma conceituação dos dois na forma de englobar as forças do começo radicalmente novo sob o domínio do **encerramento histórico** inalterável em sua filosofia do Estado e do direito. Isso é feito porque fornece a única maneira pela qual a síntese original hegeliana da sociedade civil antagonica e do Estado ético solucionador de antagonismos pode oferecer uma perspectiva compatível com seu próprio horizonte de classe.

Na formulação sobre o Estado e sociedade civil, Hegel teria omitido as colisões entre interesses privados e públicos ao entender que o fim último da sociedade coincidia com os interesses particulares. Em sua leitura, o Estado despótico é solucionado pelo desdobramento do “Espírito absoluto”,

o verdadeiro “Estado ético” como “**a imagem e a efetividade da razão**”. Isto é: afirma-se que o próprio Espírito do Mundo estabelece o verdadeiro reino do *Recht* no mais completo duplo sentido do termo, abrangendo tanto o Estado como o direito moralmente louvável. Mas é claro que isso não poderia significar o fim da violência, pois Hegel, para crédito de sua consistência intelectual, manteve simultaneamente a idealidade e a realidade inalterável do **Estado-**

**nação**, o que para ele significava também a aceitação moralmente justificada da guerra como a última garantia para a **soberania** do Estado-nação idealizado (MÉSZÁROS, [2013] 2015, p.52-53, grifo do autor).

Em Hegel, o dever do respeito à propriedade coincidiria com o direito sobre ela, unindo deveres e direitos na mesma ligação. O dever de respeitar a propriedade privada coincide com o direito a ela. Hegel reconhecia os antagonismos sociais fundamentais, mas reafirmou a legitimidade inquestionável da lei, apelando para a autoridade do Espírito do Mundo (*Weltgeist*) (MÉSZÁROS, [2013] 2015). Dessa maneira, na formulação hegeliana, “a realidade não é expressa como ela mesma, mas sim como uma outra realidade” (MARX, [1843] 2010a, p.29).

Para Marx o povo é o estado real, a base da constituição, o poder constituinte; e a constituição é a particularidade, o poder constituído. Ao ser privado de seu conteúdo genérico, o povo se vê hipostasiado na esfera política; o “produtor é posto como produto do seu próprio produto” (MARX, [1843] 2010a, p.31) e as posições são invertidas. Marx também criticou a concepção do Estado e do modelo prussiano, defendendo a democracia contra a soberania do monarca defendida por Hegel. O texto do jovem pensador alemão não se concentrou no ato metodológico de inverter sujeito e predicado, mas criticou os pressupostos ontológicos que produziam a inversão; denunciou a *ontologização da Ideia* e *desontologização da realidade empírica*, desdobramento da inversão ontológica entre a determinação real e a determinação ideal produzida por Hegel.

O estudo de Marx rendeu-lhe a preciosa noção de “autodeterminação da sociedade civil”, mas a contradição entre Estado e sociedade civil fora apresentada no quadro de um problema de ordem política, no terreno da “vontade”. Não obstante, a continuidade dos estudos proporcionou a busca por uma resolução política para além da esfera do Estado abstrato, uma resolução social para além da esfera abstrata da política; superou assim, a posição apresentada na *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* e “A gênese da alienação política será detectada no seio da sociedade civil, nas relações materiais fundadas na propriedade privada” (ENDERLE, [2005] 2010, p.26). Embora limitado, o estudo inicial de Marx o levou à conclusão de que a “anatomia da sociedade civil” é a chave para compreender a “anatomia

do Estado”]; isto lhe permitiu desenvolver a crítica da Economia Política (crítica, pois o que dispunha era insuficiente) e entender que

[...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas da consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência (MARX, [1859] 1982, p.25).

A análise mais aprofundada desta relação foi abordada de maneira mais sistemática e organizada em *O Capital*, publicado em 1867. Entretanto, isso não nos autoriza a ignorar as diferentes fases de seu estudo e de seu pensamento que lhe propiciaram captar os mais diversos elementos que antecederam a elaboração de sua obra mais acabada.

Marx ajustou contas com a filosofia de Hegel e a incapacidade de resolver a relação entre sociedade civil burguesa e Estado. No desdobramento da análise da relação entre sociedade civil e Estado, a diferenciação entre o *homem* e o *cidadão* foi a chave que permitiu a Marx fazer a crítica da cidadania na obra *Sobre a Questão Judaica*. O texto demarcou a superação do liberalismo radical de Marx e o aprofundamento da crítica ao Estado político, mas, a perspectiva revolucionária somente apareceu na *Introdução da Crítica da filosofia do direito de Hegel*, escrita no mesmo período, ambos os textos publicados nos *Anais Franco-Alemães*<sup>77</sup>.

---

<sup>77</sup> Os *Anais Franco-Alemães (Deutsch-Französische Jahrbücher)* foi um periódico criado em contraposição à censura do governo prussiano à *Gazeta Renana*. Nele foram publicados os textos de Marx *Sobre a Questão Judaica* e a *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, em fevereiro de 1844. A



## 2.2 O ESTADO E OS LIMITES DA EMANCIPAÇÃO POLÍTICA: A DEFESA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA

A obra *Sobre a Questão Judaica* explora os limites da emancipação política e a crítica do Estado Político. Nela, Marx demonstra a confusão entre *emancipação política* e *emancipação humana* quando se ignora a *essência do Estado*. Esta formulação ilumina nosso estudo, pois a polêmica travada por Marx fornece um arsenal teórico para combater a defesa acrítica da *cidadania* e da *democracia burguesa* presentes na EDP e, em especial, nas propostas do campo da educação<sup>78</sup> – defesa que, em parte, é exatamente uma consequência da não diferenciação entre *emancipação política* e *emancipação humana*. Para melhor apreensão da questão, faz-se necessário retomar o contexto em que o debate foi travado.

Bruno Bauer<sup>79</sup> sustentava que a emancipação dos judeus exigia a emancipação da teologia, neste sentido, a emancipação somente seria possível com a alteração de sua essência religiosa, pois os judeus somente seriam emancipados quando renunciassem ao judaísmo, sendo livres na medida em que quisessem. Segundo Marx, o ateísmo doutrinário de Bauer acaba substituindo o fetichismo religioso pelo fetichismo estatal: “o principal problema *para Marx não é a manutenção da religião sob o Estado político*, mas o *fetichismo do Estado* resultante do desdobramento entre sociedade civil e representação política” (BENSAID, [2009] 2010, p.21, grifo nosso). De acordo com Bauer, o Estado cristão não poderia, por sua própria essência, emancipar ao judeu; em sua proposição, “enquanto o Estado for cristão e o judeu judaico, ambos serão igualmente incapazes tanto de conceder quanto de receber a emancipação” (MARX, [1844] 2010c, p.34). Em tal formulação, a crítica à religião judaica é concebida pela análise do antagonismo religioso entre judaísmo e cristianismo, e a

---

revista publicada em Paris teve uma única edição dupla, e foi extinta devido às divergências entre Marx e Arnold Ruge.

<sup>78</sup> Esta questão será evidenciada ao longo dos capítulos 3 e 4 desta tese.

<sup>79</sup> Bruno Bauer (1809-1882): “Filósofo idealista alemão, um dos mais conhecidos jovens hegelianos, radical burguês, autor de vários trabalhos sobre a história do período inicial do cristianismo; depois de 1866, nacional-liberal e partidário de Bismarck. Realizou trabalho de valor científico em relação à história do cristianismo primitivo”. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/b/bauer-b.htm>. Acesso em: dezembro, 2017.

solução proposta era resolver o antagonismo religioso pela superação da religião.

O problema da crítica de Bauer, segundo Marx ([1844] 2010c), foi não se perguntar de que emancipação se tratava, quais eram as condições e a essência da emancipação exigida, levando-o a impor exigências que não estavam na essência da emancipação política. Ao combater a posição do jovem hegeliano, Marx demonstrou que os judeus queriam a emancipação cidadã, a *emancipação política*. O erro de Bauer foi *criticar o Estado cristão e não o Estado como tal*, não investigando a relação entre emancipação política e emancipação humana, mas confundindo-as. Marx questionou se a emancipação política poderia exigir dos judeus a supressão do judaísmo, e do homem a supressão da religião; o desfecho da problematização o levou à constatação de que apesar da aparência de antagonismo religioso, *esta não era uma questão teológica*; e ao deixar de ser uma crítica teológica, seria possível comportar-se politicamente para com a religião estabelecendo uma *crítica ao Estado político*.

Na *Introdução da Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, Marx avança ainda mais nesta discussão, argumentando que a crítica à religião na Alemanha estaria terminada, e o fundamento da crítica irreligiosa seria que “o homem **faz a religião**, a religião não faz o homem” (MARX, [1844] 2010b, p.145, grifo do autor). A luta contra a religião seria, indiretamente, uma luta contra o mundo cujo aroma espiritual é religião. “A miséria **religiosa** constitui ao mesmo tempo a **expressão** da miséria real e o **protesto** contra a miséria real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração, assim como o espírito de estados de coisas embrutecidos. Ela é o **ópio** do povo” (MARX, [1844] 2010b, p.145, grifo do autor)<sup>80</sup>. A exigência de abandono das ilusões trazia consigo a exigência do abandono da condição que necessita de ilusões. A crítica de Marx não possuía o sentido de suportar os “grilhões” sem consolo, mas objetivava deles se desvencilhar. Portanto, para criticar a religião era preciso compreender as formas mundanas da autoalienação.

A **tarefa imediata da filosofia**, que está a serviço da história, é, depois de desmascarada a forma

---

<sup>80</sup> Apesar das duras críticas de Marx à religião, críticas estas que estamos em total acordo, *não defendemos uma postura anti-religiosa*. Para nós, é necessário aprofundar os estudos sobre o potencial das religiões bem como de seus limites, o qual não tivemos oportunidade de realizar durante o doutorado.

sagrada da autoalienação [*Selbstentfremdung*] humana, desmascarar a autoalienação nas suas **formas não sagradas**. A crítica do céu transforma-se, assim, na crítica da terra, a crítica da religião, na **crítica do direito, a crítica da teologia, na crítica da política** (MARX, [1844] 2010b, p.146, grifo do autor).

Por isto, em *Sobre a Questão Judaica*, Marx enfatizou que a abordagem da questão mundana não deveria ser tratada como questão teológica, ao contrário, a questão teológica deveria ser tratada como uma questão mundana.

A emancipação política do homem religioso consistia na emancipação do Estado à religião. O Estado poderia se emancipar da religião quando não professasse nenhuma religião, quando se professasse como Estado. A emancipação política não estaria isenta de contradições; mesmo que o Estado fosse livre da religião o homem não se libertaria dela, pois para isso, seria preciso *superar a formação social que traz a necessidade de uma religião*. O Estado pode se emancipar da religião mesmo que a maioria da população continue sendo religiosa. O homem não deixa de ser religioso por ser religioso em privado. *A emancipação política permite ao homem libertar-se politicamente através de um meio, o Estado, de maneira abstrata e limitada, parcial*. “Decorre, ademais, que o homem, ao se libertar **politicamente**, liberta-se através de um **desvio**, isto é, de um **meio**, ainda que se trate de um **meio necessário**” (MARX, [1844] 2010c, p.39, grifo do autor). Na emancipação política, o Estado se torna mediação entre homem e a liberdade do homem.

O Estado anula, à sua maneira, as diferenças (nascimento, formação) ao proclamar cada membro do povo como sem diferenciação, ao tratar todos do ponto de vista do Estado. Entretanto, permite que as diferenças permaneçam existindo no seio da sociedade burguesa (sociedade civil), em sua essência particular, e só se torna universal em oposição a estes elementos.

Não obstante, o Estado permite que a propriedade privada, a formação, a atividade laboral, atuem à maneira delas, isto é, como propriedade privada, como formação, como atividade laboral, e tornem efetiva a sua essência particular. Longe de anular essas diferenças fáticas, ele existe tão somente sob o pressuposto delas, ele só se percebe como

Estado político e a sua universalidade só torna efetiva em oposição a esses elementos próprios dele (MARX, [1844] 2010c, p.40).

É pelos elementos particulares que o Estado se constitui como universal.

O Estado político pleno constitui, por sua essência, a vida do gênero humano em oposição à sua vida material. Todos os pressupostos dessa vida egoísta continuam subsistindo fora da esfera estatal na sociedade burguesa, só que como qualidades da sociedade burguesa. Onde o *Estado político atingiu a sua verdadeira forma definitiva*, o homem leva uma *vida dupla não só mentalmente*, na *consciência*, mas também *na realidade*, na *vida concreta*; ele leva uma vida celestial e uma vida terrena, a vida na *comunidade política*, na qual ele se considera um ente comunitário, e a vida na *sociedade burguesa*, na qual ele atua como pessoa particular, encara as demais pessoas como meios, degrada a si próprio à condição de meio e se torna um brinquedo na mão de poderes estranhos a ele. *A relação entre o Estado político e a sociedade burguesa é tão espiritualista quanto a relação entre o céu e a terra*. A antítese entre os dois é a mesma, e o Estado político a supera da mesma maneira que a religião supera a limitação do mundo profano, isto é, sendo igualmente forçado a *reconhecê-la, produzi-la e deixar-se dominar por ela*. Na sua realidade mais imediata, na sociedade burguesa, o homem é um ente profano. Nesta, onde constitui para si mesmo e para outros um indivíduo real, ele é um fenômeno inverídico. No Estado, em contrapartida, no qual o homem equivale a um ente genérico, ele é o membro imaginário de uma soberania fictícia, tendo sido privado de sua vida individual real e preenchido com uma universalidade irreal (MARX, [1844] 2010c, p.40, grifo nosso).

Esta vida dupla do homem se relaciona à diferença entre o homem como *bourgeois* (membro da sociedade burguesa) e o *citoyen*

(cidadão); o primeiro só permanecendo na vida do Estado com o sofisma do segundo, sofística que é própria do Estado político. É esta a diferença entre o indivíduo e o cidadão. A diferença entre homem religioso e homem político é a mesma entre *bourgeois* e *citoyen*, membro da sociedade burguesa e a “pele de leão política”. A problemática faz emergir a desavença secular entre interesse geral e interesse particular, entre Estado político e sociedade burguesa. A *diferenciação é própria da sociedade burguesa*, sendo que a sua *superação* somente é possível com a *superação desta formação social*.

Segundo Marx, em relação à religião, o homem se emancipa politicamente dela ao bani-la no direito público para o direito privado, para a esfera do egoísmo. No âmbito privado, reina o espírito da sociedade burguesa, o *bellum omnium contra omnes*<sup>81</sup>, separando o homem de sua comunidade política. A separação é uma demonstração do limite da emancipação política, pois, “A cisão do homem em público e privado, o deslocamento da religião do Estado para a sociedade burguesa, não constitui um estágio, e sim a realização plena da emancipação política, a qual, portanto, não anula nem busca anular a religiosidade real do homem” (MARX, [1844] 2010c, p.42). A dissociação entre *homem* e *cidadão* não evita a emancipação política, mas é a *própria emancipação política*.

O estudo sobre a religiosidade do homem traz a tona o dualismo entre vida individual e vida como gênero, sociedade burguesa e sociedade política. Na democracia burguesa plenamente realizada a consciência religiosa e teológica se apresenta mais religiosa, por se aparentar destituída de relevância política. A vida na sociedade burguesa não exige seguir o cristianismo, mas qualquer religião, de modo a conservar as diferenças e a pluralidade religiosa<sup>82</sup>. A emancipação

---

<sup>81</sup> Em português esta expressão significa: “Guerra de todos contra todos”. Foi criada por Thomas Hobbes (1588-1679) para explicar a situação de estado natural (pré-social) “em que cada qual governado por sua própria razão, e não havendo algo de que o homem possa lançar mão para ajudá-lo a preservar a própria vida contra os inimigos, todos têm direito a tudo, inclusive ao corpo alheio” (HOBBES [1651] 2014, p.111). Segundo Hobbes, para evitar tal condição, a humanidade optou pelo contrato social, abdicando de algumas liberdades para uma convivência pacífica em sociedade; disto teria surgido o Estado, enquanto “um poder visível que os mantenha em atitude de respeito, forçando-os, por temor à punição, a cumprir seus pactos e a observar as leis naturais” (HOBBES, [1651] 2014, p.138).

<sup>82</sup> Exemplo disto é a *Carta Acerca da Tolerância* escrita por John Locke (o “pai do liberalismo”), publicada em 1689, versando sobre a tolerância religiosa sob

política permite que a religião subsista, mesmo que a religião não seja mais privilegiada. O homem real não precisa se emancipar de sua religião para que o Estado se emancipe da religião. É por isso que, no debate sobre a questão judaica, Marx argumentou que seria possível aos judeus se emanciparem politicamente sem se desvincularem completa e irrefutavelmente do judaísmo, pois a *emancipação política não é por si mesma a emancipação humana*.

O debate travado por Marx em suas obras iniciais permite, em nossa época atual, compreender os limites da emancipação política, não somente em relação à religião, mas na apreensão dos limites da *cidadania* e da *democracia*, que são conceitos distintos, mas possuem uma unidade indissolúvel (TONET [2006] 2016a). A cidadania está ligada à capacidade do homem de exercer seus direitos, tanto na política quanto socialmente, tendo também obrigações na esfera civil e política; assim, ser cidadão está relacionado à participação em uma comunidade política, e a comunidade política moderna implica na existência de um Estado com uma forma específica de governo. A democracia é uma forma de governo, um regime político. A palavra democracia tem origem no grego *demokratía*, que é composta por *demos* (que significa povo) e *kratos* (que significa poder). A democracia clássica, ateniense, possuía três princípios fundamentais: *isegoria*<sup>83</sup> (igualdade de direito à palavra); *isonomia* (igualdade perante a lei) e *isocracia* (igual

---

os auspícios do liberalismo político: “[...] considero isso necessário sobretudo pra distinguir entre as funções do governo civil e da religião, e para demarcar as verdadeiras fronteiras entre a Igreja e a comunidade. Se isso não for feito, não se pode pôr um fim às controvérsias entre os que realmente têm, ou pretendem ter, um profundo interesse pela salvação as almas de um lado, e, por outro, pela segurança da comunidade. Parece-me que a comunidade é uma sociedade de homens constituída apenas para a preservação e melhoria dos bens civis de seus membros. Denomino de bens civis a vida, a liberdade, a saúde física e a libertação da dor, e a posse de coisas externas, tais como terras, dinheiro, móveis, etc. [...] Mas que toda a jurisdição do magistrado diz respeito somente a esses bens civis, que todo o direito e o domínio do poder civil se limitam unicamente a fiscalizar e melhorar esses bens civis, e que não deve e não pode ser de modo algum estendido à salvação das almas” (LOCKE, [1689], *on-line*, p.3).

<sup>83</sup> O princípio da *Isegoria* se fundamenta na igualdade do direito no uso da palavra/fala, de poder defender sua opinião livremente. A todos era dado o mesmo tempo de fala sem ser interrompido, essência da Democracia ateniense. Para Wood, este princípio é o que mais se “distancia de qualquer análogo na democracia liberal moderna” (WOOD [1995] 2011, p.188).

participação no exercício do poder); igualdade baseada no fato dos membros do mesmo corpo político serem livres e iguais. No sistema democrático, o poder é exercido pela maioria, contrastando com outras formas de governo, como a autocracia e oligarquia. O tratamento mais geral dos conceitos não nos possibilita a apreensão dos mesmos, sendo necessário sua observação na dinâmica própria da sociedade burguesa.

Vejamus na sequência o significado da *cidadania*, do *cidadão na sociedade burguesa*, pois na EDP, a conquista da condição de cidadão é elevada ao status de *emancipação humana*; como vimos no capítulo um, o VIII Encontro Nacional do PT (1993) passou a unificar as dimensões sociais e políticas no conceito de *democracia*, passando a confundi-la com o *socialismo*. Além disso, no capítulo quatro desta tese, iremos verificar que nas resoluções do XII Encontro Nacional do Partido, a educação pretendida é aquela que contribuirá no *exercício da cidadania* e, no Programa de Governo de 2002, a *educação de qualidade* será concebida como *fator de emancipação e cidadania*.

A *emancipação política* conquistada pela burguesia, pressupõe a distinção entre os *droits de l'homme* (direitos do homem) e *droits du citoyen* (direitos do cidadão). O homem se diferencia do cidadão como membro da sociedade burguesa, tanto que seus direitos são chamados de humanos, fato justificado pela diferenciação entre Estado político e sociedade burguesa. “Antes de tudo constatemos o fato de que os assim chamados direitos humanos, os *droits de l'homme*, diferentemente dos *droits du citoyen*, nada mais são do que os direitos do membro da sociedade burguesa, isto é, do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade” (MARX, [1844] 2010c, p.48). Analisando as constituições democraticamente mais avançadas, a Francesa e Americana, Marx verificou que as mesmas rebaixam o cidadão à condição de servir aos chamados direitos humanos, “com isso, elas admitem a real supremacia do homem material, econômico, privado, sobre o cidadão ideal” (LUKACS, [1956-1971] 2008, p.90).

Os direitos humanos estão vinculados à liberdade, e liberdade é compreendida como aquilo que não prejudica os outros. “O limite dentro do qual cada um pode mover-se de modo a não prejudicar o outro é determinado pela lei do mesmo modo que o limite entre dois terrenos é determinado pelo poste da cerca. Trata-se da liberdade do homem como mônada isolada recolhida dentro de si mesma” (MARX, [1844] 2010c, p.49). O direito humano à liberdade está vinculado ao indivíduo, enquanto separado e limitado a si mesmo, e sua aplicação prática equivale ao direito à propriedade privada.

É esta a realidade social básica do capitalismo, ou seja, o fato de que o sujeito da práxis real na sociedade é o homem egoísta, o homem que, precisamente por isso, não se eleva acima da particularidade. E dado que, como componente necessário desta fase da evolução, a genericidade do homem alcança um nível mais alto (em termos sociais objetivos) do que em qualquer outra formação precedente, menos socializada, a genericidade aqui realizada – ou seja, a vida genérica real do homem – apresenta-se em ‘oposição à sua vida material’ (LUKACS, [1956-1971] 2008, p.90).

A cidadania burguesa não é a elevação à vida em comunidade e fator de acesso aos direitos sociais e políticos, mas ao contrário, é a submissão e o respeito ao direito individual à propriedade privada.

Na sociedade burguesa, são considerados como direitos naturais e imprescritíveis: a *igualdade*, a *liberdade*, a *segurança* e a *propriedade*. A *liberdade individual* compõe a base da sociedade burguesa, fazendo com que os homens não vejam no outro sua realização, mas a restrição da sua liberdade. A *igualdade* é tida como igualdade da liberdade, cada um é visto como mônada, a lei é a mesma para todos, protegendo ou punindo. A *segurança* garante a cada pessoa seus direitos e sua *propriedade*. Segurança enquanto “asseguração” do egoísmo. O que os une a uma mesma *comunidade política* é a *carência e o interesse privado*, a *conservação da propriedade e de sua pessoa egoísta*. A comunidade política legitima o homem egoísta, separado do seu semelhante e da comunidade.

Esse fato se torna ainda mais enigmático quando vemos que a cidadania, a *comunidade política*, é rebaixada pelos emancipadores à condição de mero meio para a conservação desses assim chamados direitos humanos e que, portanto, o *citoyen* é declarado como serviçal do *homme* egoísta; quando vemos que a esfera em que o homem se comporta como ente comunitário é inferiorizada em relação àquela em que ele se comporta como ente parcial; quando vemos, por fim, que não o homem como *citoyen*, mas o homem como *bourgeois* é assumido como o



homem propriamente dito e verdadeiro (MARX, [1844] 2010c, p.50).

O objetivo da associação política é a conservação dos direitos do homem, do indivíduo egoísta. A *vida política* é apenas um *meio*, e o *fim* é a *vida burguesa*. Assim, o

direito humano à liberdade deixa de ser um direito assim que entra em conflito com a vida política, ao passo que pela teoria a vida política é tão somente a garantia dos direitos humanos, dos direitos do homem individual e, portanto, deve ser abandonada assim que começa a entrar em contradição com os seus fins, com esses direitos humanos (MARX, [1844] 2010c, p.51).

Para Marx ([1845] 2007) a essência humana é o conjunto das relações sociais; contudo, na sociedade burguesa, abstrai-se a história ligando os indivíduos de maneira natural, como se não houvesse nenhum conteúdo social nas relações humanas, e o gênero humano torna-se uma realidade referente somente à natureza orgânica. No capitalismo ocorre a contradição entre vida genérica e vida material, entre indivíduo e gênero humano. Por isto, de acordo com os pressupostos marxianos, reafirmamos que a unidade entre individualidade e genericidade não é natural, mas produto do processo histórico-social.

A revolução política<sup>84</sup> foi promovida pela revolução da sociedade burguesa. A realização plena do idealismo do Estado representou a realização plena do materialismo da sociedade burguesa. A *emancipação política* representou a emancipação da sociedade burguesa em relação à política, sob a aparência de uma universalidade. O homem, membro da sociedade burguesa, é a base, o pressuposto do Estado político, que o reconhece como tal nos direitos humanos. “Consequentemente o homem não foi libertado da religião. Ele ganhou a liberdade de religião. Ele não foi libertado da propriedade. Ele ganhou a liberdade de propriedade. Ele não foi libertado do egoísmo do comércio. Ele ganhou a liberdade de comércio” (MARX, [1844] 2010c,

---

<sup>84</sup> Referência à Revolução Francesa (1789-1799) – revolução política contra os privilégios feudais, aristocráticos e religiosos. Nela os antigos ideais da tradição e hierarquia de monarcas, aristocratas e da Igreja Católica foram derrubados em nome dos princípios de: Liberdade, Igualdade e Fraternidade.

p.53). O Estado político na sociedade burguesa se baseia no direito, e o *homem como membro da sociedade burguesa, se apresenta como natural*. Encara-se a necessidade, o trabalho, os interesses privados, e o direito privado como fundamento da subsistência, sua base natural. O homem real é o indivíduo egoísta, só aparece na forma do *citoyen* abstrato, membro da comunidade política do regime democrático.

Assim, temos que esse modo de produção implica, por sua natureza, uma articulação incindível entre desigualdade real e igualdade formal. Desse modo, a dimensão democrático/cidadã é, ao mesmo tempo, expressão e condição de reprodução da desigualdade social. O que significa que, por mais aperfeiçoada que seja a cidadania, ela jamais eliminará a desigualdade social, jamais permitirá aos indivíduos serem efetiva e plenamente livres. Para maior clareza quanto às limitações essenciais da cidadania, basta lembrar a condição do trabalhador dentro da fábrica. O trabalhador assalariado pode perfeitamente ser um cidadão, no gozo mais pleno dos seus direitos. No entanto, ele jamais deixará de sofrer a exploração e a dominação do capital. Portanto, jamais poderá ser plenamente livre, jamais será efetivamente sujeito da sua história (TONET [2006] 2016a, p.49).

Para isso, é importante a percepção dos limites da emancipação política e do real significado e das condições necessárias à *emancipação humana*.

Um importante texto de Marx, que contribui na análise e na visualização das insuficiências da emancipação política e dos requisitos necessários à emancipação humana, é o texto *Glosas Críticas Marginais ao artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social”. De um Prussiano*<sup>85</sup>. Em junho de 1844, houve uma revolta dos trabalhadores da tecelagem na Silésia, província alemã, contra as péssimas condições de trabalho e

---

<sup>85</sup> O texto foi publicado no dia 7 de agosto de 1844, no jornal alemão *Vorwärts* (*Avante!*) nº63. “O jornal diário fundado em 1 de outubro de 1876, órgão oficial do Partido Social Democrata (SPD) Alemanha, deixou de ser publicado em 14 de abril de 1989 tendo circulado por 113 anos”. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/v/vorwarts.htm>. Acesso em: Janeiro, 2018.

baixos salários. Os trabalhadores destruíram máquinas, livros comerciais e títulos de propriedade, revoltaram-se contra industriais e banqueiros, mas acabaram sendo derrotados pelo exército prussiano. O texto marxiano foi escrito em resposta ao artigo “*O Rei da Prússia e a reforma social, assinado: ‘Um Prussiano’*”<sup>86</sup>.

O “prussiano”, Arnold Ruge<sup>87</sup>, havia argumentado que por ser a sociedade alemã atrasada em relação ao desenvolvimento burguês, caracterizando-se enquanto um país não-político, não se teria compreendido a dimensão universal daquele fato singular (revolta dos trabalhadores silesianos), de que a miséria parcial dos distritos industriais era uma questão geral e um dano para o conjunto da sociedade. Para Ruge, a falta de intelecto político fazia com que os alemães tratassem a revolta como evento local e o Rei como um mero problema administrativo ou de assistência. Ainda no julgamento do prussiano, pelo mesmo motivo, os trabalhadores alemães também não seriam capazes de ter visão do processo social em curso e suas implicações.

Contestando os argumentos do “prussiano”, Marx demonstrará como a não apreensão da questão não estava no fato da Alemanha ser um país não político, pois, mesmo nos países “políticos” como a Inglaterra e a França, o pauperismo, a miséria social, haviam recebido tratamento análogo – no combate ao pauperismo atuaram com medidas administrativas e assistenciais, e, não vendo possibilidade de eliminá-lo, tratou-se apenas de discipliná-los. A exposição de Marx revelou que a ciência burguesa tende a atribuir os males sociais à imperfeição humana – falta de recursos, falhas administrativas, falta de vontade política, insensibilidade do governo e/ou das classes dominantes, indolência dos pobres, falta de educação, políticas sociais equivocadas, falta de assistência. Este problema deriva do fato de o Estado e a organização da sociedade, do ponto de vista político, não serem coisas distintas. Por ser ordenamento da sociedade, o Estado não percebe os males sociais como fruto da organização da sociedade, ademais

---

<sup>86</sup> Publicado no nº 60 do jornal *Vorwärts*.

<sup>87</sup> Arnold Ruge (1802-1880): “Publicista alemão, jovem hegeliano, radical burguês. Em 1844 editou em Paris, com Marx, a revista *Anais Franco-Alemães*. Deputado à Assembleia Nacional de Frankfurt em 1848; depois de 1866, nacional-liberal, partidário de Bismarck”. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/r/ruge.htm>. Acesso em: janeiro, 2018.

Onde há partidos políticos, cada um encontra o fundamento de qualquer mal no fato de que não ele, mas o seu partido adversário, acha-se ao leme do Estado. Até os políticos radicais e revolucionários já não procuram o fundamento do mal na essência do Estado, mas numa determinada forma de Estado, no lugar da qual eles querem colocar uma outra forma de Estado (MARX, [1844] 1995, *on-line*).

De maneira similar, tal argumento foi se constituindo no desdobrar da EDP. Ao longo dos anos, desenvolveu-se a expectativa de que a chegada do partido à presidência do governo federal poderia fazer avançar as conquistas sociais, econômicas e democráticas, diminuindo assim as desigualdades sociais presentes na realidade brasileira, localizando o problema não mais nas relações de produção capitalistas e no seu respectivo Estado, mas na forma como o Estado burguês era conduzido, sendo que este último poderia ser alterado caso estivesse sob a direção do partido.

Contrastando com tal posição, Marx buscou demonstrar que os *males sociais* não são defeito ou falha tópica que podem com o tempo ser sanados ou aperfeiçoados, mas *é uma limitação essencial, ineliminável*. Portanto, o problema colocado seria o de captar o *porquê* de o intelecto político ser incapaz de compreender as causas dos males sociais e a origem dessa incapacidade. O pensador alemão chega à conclusão de que a incapacidade deriva da própria natureza do intelecto político, pelo fato de ser político. Quanto mais político é o país, menos procurará no princípio do Estado o fundamento dos males sociais, e menos poderá compreendê-los. O intelecto político pensa dentro dos limites da política, baseando-se na onipotência da vontade, que é o seu princípio; por isso, o intelecto político é incapaz de descobrir a fonte da miséria social.

Quanto mais evoluído e geral é o intelecto político de um povo tanto mais o proletariado – pelo menos no início do movimento – gasta suas forças em insensatas e inúteis revoltas sufocadas em sangue. Uma vez que ele pensa na forma da política, vê o fundamento de todos os males na vontade e todos os meios para remediá-los na violência e na derrocada de uma determinada forma de Estado. Demonstração: as primeiras

revoltas do proletariado francês. Os operários de Lyon julgavam perseguir apenas fins políticos, ser apenas soldados da república, enquanto de fato eram soldados do socialismo. Deste modo, o seu intelecto político lhes tornou obscuras as raízes da miséria social, falseou o conhecimento dos seus objetivos reais e, deste modo, o seu intelecto político enganou o seu instinto social (MARX, [1844] 1995, *on-line*).

A ciência burguesa eliminou a economia como raiz do ser. A relação entre as diversas partes da totalidade do ser social e sua matriz tornou-se frouxa. Não é uma limitação individual, mas do ponto de vista da classe burguesa. Na política, a solução dos males sociais é buscada em vários lugares, menos onde se encontra: sob influência do *politicismo* o remédio é sempre a reforma e nunca a revolução, desorientando teórica e praticamente a luta dos trabalhadores. Para combater o politicismo, faz-se necessário demonstrar que *a resolução dos males sociais não está na política, mas na sociabilidade que a sustenta*. Derivado daquela conclusão, Marx apresentou a tese da necessária extinção do Estado, entendimento que não poderia ser percebido pelo próprio Estado, afinal,

O suicídio é contra a natureza. Por isso, o Estado não pode acreditar na impotência interior da sua administração, isto é, de si mesmo. Ele pode descobrir apenas defeitos formais, casuais, da mesma, e tentar remediá-los. Se tais modificações são infrutíferas, então o mal social é uma imperfeição natural, independente do homem, uma lei de Deus, ou então a vontade dos indivíduos particulares é por demais corrupta para corresponder aos bons objetivos da administração (MARX, [1844] 1995, *on-line*).

Na compreensão de Marx, os trabalhadores silesianos possuíam um pensamento mais avançado que o prussiano, pois “Ao questionar, praticamente, o pilar básico da ordem social vigente, que é a propriedade privada, eles mostram a relação correta entre economia e política, identificam com precisão a raiz dos males sociais e indicam o caminho acertado para a sua superação” (TONET, [2009] 2010, p.6). Segundo Marx, o homem como supremo do homem pode subverter as

relações em que o homem é humilhado, escravizado, abandonado, desprezível, ao realizar a sua emancipação humana, e a classe que pode realizá-la é o proletariado. A potencialidade do proletariado na dissolução da ordem mundial é ressaltada, pois, “Quando o proletariado exige a **negação da propriedade privada**, ele apenas eleva a **princípio da sociedade** o que a sociedade elevava a princípio **do proletariado**, aquilo que **nele** já está involuntariamente incorporado como resultado negativo da sociedade” (MARX, [1844] 2010b, p.156, grifo do autor). Numa relação dialética, a filosofia encontrará no proletariado a sua arma material, enquanto o proletariado encontrará na filosofia sua arma espiritual, sendo assim capaz de realizar a emancipação humana.

Na visão de Arnold Ruge, os trabalhadores silesianos teriam se revoltado por se sentirem excluídos da comunidade política, da cidadania, conclusão procedente do ponto de vista da política, incapacitando-o de perceber que a *cidadania não elimina, mas consolida a desigualdade social*.

Em resumo, a emancipação política, expressa pela cidadania e pela democracia é, sem dúvida, uma forma de liberdade superior à liberdade existente na sociedade feudal, mas, na medida em que deixa intactas as raízes da desigualdade social, não deixa de ser ainda uma liberdade essencialmente limitada, uma forma de escravidão. A inclusão dos trabalhadores na comunidade política não ataca os problemas fundamentais deles, pois eles podem ser cidadãos sem deixarem de ser trabalhadores (assalariados), mas não podem ser plenamente livres sem deixarem de ser trabalhadores (assalariados) (TONET, [2009] 2010, p.7).

Todavia, isto não significa um isolamento da política; o que Marx buscava ao se contrapor ao prussiano, era afirmar que a comunidade da qual o trabalhador está isolado não era a *comunidade política* – o *Estado*, mas a *comunidade humana*. Esta,

é uma comunidade inteiramente diferente e de uma outra extensão que a comunidade política. Essa comunidade, da qual é separado pelo seu trabalho, é a própria vida, a vida física e espiritual, a moralidade humana. [...] Deste

modo, por mais parcial que seja uma revolta industrial, ela encerra em si uma alma universal; e por mais universal que seja a revolta política, ela esconde, sob as formas mais colossais, um espírito estreito (MARX, [1844] 1995, *on-line*).

Exatamente por isso, o socialismo somente pode efetivar-se através de uma revolução, que destrua e dissolva as velhas relações sociais. Com a derrocada do poder existente, sendo um ato político, chegando ao seu objetivo e iniciando sua atividade organizativa, o socialismo poderá se desembaraçar de seu revestimento político. Daí que Marx inverta a proposição do prussiano, que queria uma “revolução social com alma política”, propondo uma “*revolução política com uma alma social*”. O socialismo pressupõe uma socialização radical, em que “deve ocorrer um recuo das barreiras naturais da vida social, como condição para que seja possível esta genenericidade do homem, sua verdadeira saída do reino animal onde teve origem. É um processo realizado pelo capitalismo na economia e, por meio desta, no conjunto da sociedade” (LUKACS, [1956-1971] 2008, p.98). Com a socialização dos meios de produção:

em primeiro lugar, elimina-se assim o fenômeno social pelo qual indivíduos ou grupos conseguem pôr as funções sociais da economia a serviço de seus interesses privados egoístas; e, em segundo, em estreita conexão com este primeiro ponto, surge a possibilidade objetiva de pôr conscientemente o desenvolvimento econômico a serviço dos interesses superiores do gênero humano, o que, no quadro da propriedade privada dos meios de produção, sempre foi, quando muito, um subproduto não intencional (LUKACS, [1956-1971] 2008, p.114).

As conclusões de Marx baseiam-se nos estudos que demonstraram que a degradação da vida dos trabalhadores não é simples defeito de percurso, mas resultado das relações sociais de trabalho. Consequentemente, é importante não desperdiçar o tempo no aperfeiçoamento do Estado e da política, “apostando em que o **seu** Estado e as **suas** políticas sociais serão melhores do que o Estado e as políticas sociais dos outros” (TONET, [2009] 2010, p.6, grifo do autor).

Marx não tentou eliminar os defeitos do Estado e propor um aperfeiçoamento, ao contrário, defendeu sua destruição.

O raciocínio de Marx é inteiramente coerente. Se a sociedade civil é o fundamento do Estado; se ela é atravessada pela contradição entre interesses de classes antagônicas; se o Estado repousa sobre esta contradição e se sua finalidade precípua é reproduzir aquela contradição, então, ao ser transformada radicalmente a sociedade civil de forma a que se eliminem as classes sociais, a extinção do Estado será uma decorrência natural. Se não há exploração, não há necessidade de instrumentos para mantê-la (TONET, [2009] 2010, p.8).

A obra de Marx é a explicitação dos mecanismos que produzem a separação dos trabalhadores da autêntica comunidade humana, o trabalho no capitalismo separa o trabalhador desta última. Para Tonet ([2009] 2010) não está dito, mas suposto que o trabalho associado é a base que permite a construção da autêntica comunidade humana, ao superar a forma de produção capitalista e suas relações sociais de produção e permitir a realização da emancipação humana com a necessária destruição do Estado.

Pois a concepção da **sociedade sem classes** como a real condição da emancipação humana abrangente é **totalmente incompatível** com a existência do Estado – de **qualquer Estado** – como **órgão independente** da tomada de decisão política global no processo de reprodução social. É por isso que a abordagem marxiana dos mesmos problemas inextricavelmente teve que ligar a modalidade radicalmente nova de controle sociometabólico **comunal** – sob a gestão **planejada** de suas condições de vida pelos produtores livremente associados, guiados pelo princípio orientador vital da **igualdade substantiva** – à determinação igualmente necessária em destaque sob o nome de fenecimento do Estado (MÉSZÁROS, [2013] 2015, p.74, grifo do autor).



Marx diferenciou a comunidade política da comunidade humana. Não se trata de menosprezar, mas de observar possibilidades e limites do Estado. “Na medida em que a comunidade política tem a sua matriz ontológica na forma capitalista de trabalho, ela é incapaz, por sua própria natureza, de permitir a **plena** realização de todos os homens” (TONET, [2009] 2010, p.8, grifo do autor). A *conditio sine qua non* para a instauração da verdadeira comunidade humana é a revolução social e a destruição do Estado. A afirmação de Marx é de que a revolução deve ser comandada, perpassada de alma social – destacando-se a natureza das tarefas sociais a serem realizadas, a dissolução das relações capitalistas de produção e a construção de novas relações.

O que Marx fez, e se faz necessário resgatar, foi *delimitar parâmetros na análise do Estado* que foram desenvolvidos e consolidados *a posteriori, sem nunca abandoná-los*. Cabe nesse sentido, também, avaliar o desenvolvimento da *democracia burguesa* como uma das principais formas de governo do Estado burguês.

### 2.3 OS MARCOS DA DEMOCRACIA BURGUESA

“Recusamos a democracia burguesa como alternativa a uma democracia socialista com base em considerações políticas práticas, ou seja, porque levamos em conta algumas experiências de nossos dias que indicam claramente que qualquer tentativa de colocar em prática esta alternativa democrático-burguesa conduziria à liquidação do socialismo e, com enorme probabilidade, da própria democracia” (Gyorgy Lukács).

Segundo Lukács ([1956-1971] 2008), toda formação econômica possui uma *legalidade necessária* e um *ser-precisamente-assim*. É neste sentido que a democracia, ou a democratização, deve ser tratada como um processo e não algo estático, para que se possa ter uma correta conceituação do problema. A democratização é força política ordenadora de uma formação econômica particular em que nasce, opera, torna-se problemática e desaparece. O filósofo húngaro relembra que, historicamente, foi negligenciada a multiplicidade de formas da democracia, daí a necessidade de partir da análise da conexão entre base econômica e democracia como superestrutura política, além do exame histórico das formações sociais. Para Lukács ([1956-1971] 2008), as análises que se baseiam em classificações naturalistas (tamanho do

Estado) ou em considerações jurídicas (quem é cidadão), não permitem um conhecimento adequado do *ser-precisamente-assim* das diversas democracias, sendo que a mesma precisa ser compreendida dentro daquele específico complexo social.

A democracia não se apoia somente na forma de ser do homem, não é apenas uma categoria da superestrutura política, mas relaciona-se com a base econômica do ser social, “da forma material de vida para cada cidadão” (LUKÁCS, [1956-1971] 2008, p.87). A diferenciação em termos de democratização ocorreu dada às mudanças na produção social da vida e das novas relações de trabalho surgidas na transição do feudalismo para o capitalismo. A força de trabalho somente se tornou mercadoria quando surgiram trabalhadores livres de seus senhores e livres dos meios de produção, dispondo unicamente da propriedade de sua força de trabalho para poder sobreviver.

*Assim, a força de trabalho só pode aparecer como mercadoria no mercado enquanto for e por ser oferecida ou vendida como mercadoria pelo seu próprio possuidor, pela pessoa da qual ela é a força de trabalho. A fim de que seu possuidor a venda como mercadoria, é mister que ele possa dispor dela, que seja proprietário livre de sua capacidade de trabalho, de sua pessoa (MARX, [1867] 2004, p.198, grifo nosso).*

Por isso, a força de trabalho é vendida por um determinado período de tempo, não pode ser vendida integralmente, caso fizesse isso o trabalhador estaria vendendo a si como mercadoria –, o que se confrontaria com a liberdade, direito imprescritível na sociedade burguesa. O trabalhador a vende por um tempo, sem renunciar à sua propriedade, sendo uma troca entre *iguais juridicamente*, entre *proprietários livres e iguais*; é a relação entre um *comprador* de uma mercadoria (o capitalista) e *vendedor* de uma mercadoria (proprietário da força de trabalho, o trabalhador). A segunda condição que tornou a força de trabalho uma mercadoria é que o trabalhador *não possa vender mercadorias a partir de seu trabalho*, sendo *forçado a vender sua força de trabalho* para sobreviver por não possuir os meios de produção de sua existência. A classe capitalista, proprietária dos meios de produção, necessita da força de trabalho para valorizar o capital no processo de produção das mercadorias.

Na transição do modo de produção feudal para o capitalista, o *trabalhador* “tornou-se”<sup>88</sup> *livre* em sentido duplo: dispõe *livremente* – condição oposta à do escravo, em que o trabalho não é livre – da sua força de trabalho para vendê-la; e está *livre* das condições de produzir sua existência (por não possuir meios de produção). É importante destacar que as condições que produziram *trabalhadores livres* não são naturais, mas sociais:

A natureza não produz, de um lado, possuidores de dinheiro ou de mercadorias e, do outro, meros possuidores das próprias forças de trabalho. Esta relação não tem sua origem na natureza, nem é mesmo uma relação social que fosse comum a todos os períodos históricos. Ela é, evidentemente, o resultado de um desenvolvimento histórico anterior, o produto de muitas revoluções econômicas, do desaparecimento de toda uma série de antigas formações da produção social (MARX, [1867] 2004, p.199).

Para que a forma mercadoria se tornasse predominante, foi necessário grande desenvolvimento da divisão do trabalho com objetivo, não de produzir valores de uso para satisfazer necessidades próprias, e sim valores de troca, que só realizarão seu valor de uso após a troca. A relação de trabalho nesta sociabilidade é uma relação entre *proprietários juridicamente livres e iguais*, por isto, “na democracia capitalista moderna, a *desigualdade e a exploração socioeconômica coexistem com a liberdade e igualdade cívicas*” (WOOD [1995] 2011, p.173, grifo nosso). Portanto, a *desigualdade socioeconômica não pode* e nem deve ser tratada como uma *característica exclusiva, particular ou específica*, ao desenvolvimento capitalista que se desenvolveu no Brasil. É próprio ao desenvolvimento *universal* do capitalismo *manter a desigualdade*

---

<sup>88</sup> Fazemos a ressalva que a transição de um modo de produção para outro é um processo bastante complexo. No processo inicial, boa parte dos camponeses foram forçados a “ser livres”, devido à expropriação dos povos do campo de sua base fundiária e expulsão de suas terras. Sem outros meios de sobreviver, só lhes restou a venda de sua força de trabalho. Esse processo ocorreu de maneira específica em cada país devido às diferentes formas de transição. Para uma compreensão geral desta transição, consultar capítulo XXIV *A Assim Chamada Acumulação Primitiva* de *O Capital* (MARX [1867] 1996b).

*econômica e exploração do trabalho assalariado* em todos os países, mesmo naqueles em que as relações democráticas encontram-se mais desenvolvidas. Os trabalhadores sofrem as pressões econômicas independente de sua condição política, pois a condição cívica está separada da condição de classe.

O imperativo do lucro e da produtividade próprias da sociabilidade capitalista impôs disciplinas de trabalho mais rigorosas e elevação do seu status. O “Espírito do capitalismo” é a glorificação do trabalho, todavia, as virtudes do trabalho são tidas como atributos do capitalista e não do trabalhador, justificadas pelo fato do capitalista utilizar sua propriedade produtivamente.

As relações sociais de propriedade que acionam esse mecanismo colocaram o trabalho numa posição histórica única. Submetido a imperativos econômicos que não dependem diretamente do *status* jurídico ou político, o trabalhador assalariado sem propriedade<sup>89</sup>[dos meios de produção] só pode desfrutar no capitalismo da liberdade e da igualdade jurídicas, e até mesmo de todos os direitos políticos de um sistema de sufrágio universal, desde que não retire do capital o seu poder de apropriação (WOOD [1995] 2011, p.173).

Percebe-se, portanto, que a igualdade cívica trazida pela democracia moderna (burguesa) não afetou o *fundamento* da

---

<sup>89</sup> Acrescentamos ao texto de Wood o trecho “[dos meios de produção]”, em razão de no capitalismo os trabalhadores serem proprietários sim, mas apenas de sua força de trabalho; o que eles não possuem são os meios de produção. Para confirmar se teria sido uma falha da autora, consultamos o texto no original, eis a redação: “*Subject to economic imperatives that do not depend directly on a subordinate juridical or political status, the propertyless wage labourer in capitalism can enjoy juridical freedom and equality, even full political rights in a system of universal suffrage, without depriving capital of its appropriating power*” (WOOD [1995] 2011, p.201). Como pode ser observado no trecho sublinhado, o texto em sua língua original mantém a redação de “trabalhador assalariado sem propriedade”. Entretanto, apesar de localizarmos uma falha nesta questão, acreditamos que isto não inválida e nem desmerece os importantes argumentos resultantes da pesquisa desta autora, porquanto que ela buscava evidenciar neste caso o fato dos *trabalhadores não serem proprietários dos meios de produção*.

desigualdade de classe. O capitalismo é sociedade socializada, realização da genericidade humana em si, mas por motivos econômicos, o homem não pode elevar-se à verdadeira genericidade, ao verdadeiro *ser-homem*. “E é precisamente isto que constitui a antítese, acima mencionada, entre vida genérica e vida material não só de cada indivíduo, mas também da totalidade dos homens” (LUKACS, [1956-1971] 2008, p.98). Sua genericidade se realiza contraditoriamente. As mesmas forças que produzem e reproduzem a interdependência, não geram “a ligação do homem com o homem”, mas o seu isolamento. A liberdade individual é premissa e produto desta sociedade.

O poder do capitalista de se apropriar da mais-valia dos trabalhadores não depende de privilégio jurídico nem de condição cívica, mas do fato de os trabalhadores não possuírem propriedade [dos meios de produção], o que os obriga a trocar sua força de trabalho por um salário para ter acesso aos meios de trabalho e de subsistência<sup>90</sup>. Os trabalhadores estão sujeitos tanto ao poder do capital quanto aos imperativos da competição e da maximização dos lucros. A separação da condição cívica da situação de classe nas sociedades capitalistas tem, assim, dois lados: de um, o direito de cidadania não é determinado por posição socioeconômica – e, neste sentido, o capitalismo coexiste com a democracia formal –, de outro, *a igualdade cívica não afeta diretamente a desigualdade de classe, e a democracia formal deixa fundamentalmente intacta a exploração de classe* (WOOD [1995] 2011, p.173, grifo nosso).

O limite da *emancipação política* reside no fato de que, *mesmo sob o desenvolvimento da democracia e cidadania plenas, as desigualdades de classe permanecem*. No capitalismo, os trabalhadores precisam aderir ao mercado para garantir sua condição de trabalho e de subsistência. Com isto, *a liberdade civil é neutralizada pelas pressões*

---

<sup>90</sup> Este trecho, na língua original, traz a seguinte redação: “*The power of the capitalist to appropriate the surplus labour of workers is not dependent on a privileged juridical or civic status but on the workers' propertylessness, which obliges them to exchange their labour power for a wage in order to gain access to the means of labour and subsistence*” (WOOD [1995] 2003 p.201). Assim novamente acrescentamos “[dos meios de produção]”.

*econômicas do próprio sistema.* Somente no capitalismo foi possível permitir a democratização dos direitos políticos e civis sem alterar as relações de propriedade, entre produtores diretos e apropriadores do excedente econômico.

Mas nunca foi óbvio que o capitalismo poderia sobreviver à democracia, pelo menos nesse sentido ‘formal’. [...] Desnecessário dizer, os direitos políticos também não foram distribuídos generosamente quando por fim se garantiu às classes trabalhadoras o acesso a eles, depois de longas lutas populares que enfrentaram fortes resistências (WOOD [1995] 2011, p.174).

No capitalismo, a ideia grega de democracia foi derrotada por uma nova concepção da mesma. Os direitos políticos na sociedade capitalista não possuem a mesma importância quando comparados à cidadania na antiga democracia grega.

A materialidade econômica do cidadão democrático da *pólis*, que vivia e agia como um proprietário de um lote de terra, não poderá jamais ser restaurada. Seu ser social nada tem em comum com o sujeito da troca de mercadorias, com a liberdade e a igualdade que o caracterizam socialmente em sua prática: materialmente, na própria troca de mercadorias; idealmente, em sua superestrutura estatal (LUKACS, [1956-1971] 2008, p.91).

A democratização burguesa tornou-se forma dominante, tanto do Estado como da civilização capitalista. A democracia formal e o sufrágio universal foram um avanço histórico, permitindo outra solução para o problema entre governantes e produtores, pois a democracia pode ser confinada à esfera “política”, formalmente separada da “economia”, que segue regras próprias. Na antiga sociedade feudal não havia a separação entre sociedade civil e Estado.

Deste modo, a emancipação política significou tanto a separação entre sociedade civil e Estado – sem que isto implicasse nenhuma dissolução do vínculo ontológico entre eles, mas apenas uma nova configuração – quanto à cisão da sociedade

em duas esferas – privada e pública – sendo a segunda, a expressão da primeira. O Estado, portanto, não é apenas um instrumento de defesa dos interesses particulares da burguesia, mas também uma expressão invertida da desigualdade social de raiz. Invertida, porque o interesse particular, que reina soberano na sociedade civil, apresenta-se, na sociedade política, sob a forma de interesse geral (TONET, [2005], p.72).

Marx demonstrou que o idealismo do Estado pressupõe como base uma realidade inversa, o materialismo da sociedade civil. “E mostra que esta contraditória unidade entre Estado e sociedade civil, entre idealismo e materialismo na vida da sociedade, é a chave para entender os primeiros grandes documentos teórico-práticos dessa mudança, ou seja, o texto das Constituições oriundas da Revolução Francesa” (LUKACS, [1956-1971] 2008, p.89). O Estado burguês não anula, e nem pode anular a desigualdade social, pois é expressão desta. A base do desenvolvimento da cidadania foi a revolução burguesa, primeiro econômica, depois política e social. O alcance da cidadania, do acesso aos *direitos sociais e políticos*, bem como da participação no governo, pode ser limitado sem que para isso seja necessário recorrer imediatamente aos limites constitucionais. Por isto, a defesa da ampliação da democracia burguesa e dos direitos políticos, como do processo de socialização da política e construção do socialismo, elementos inicialmente orientadores da EDP, mesmo que representem um avanço para o conjunto da classe trabalhadora, se mostram insuficientes na superação do capital.

A democracia capitalista ou liberal permitiu a extensão da cidadania mediante a restrição de seus poderes. O capitalismo dissipou as diferenças específicas dos trabalhadores no mercado de trabalho, não há identidade social ou pessoal. Os trabalhadores agora fazem parte da comunidade de cidadãos. “Evidentemente, a dissolução de identidades normativas tradicionais e de desigualdades jurídicas representou um avanço para esses indivíduos agora ‘livres e iguais’; e a aquisição da cidadania conferiu a eles novos poderes, direitos e privilégios” (WOOD [1995] 2011, p.182). O pressuposto da sua cidadania foi a desvalorização da política, reduzindo a importância da cidadania ao transferir poderes exclusivos para o domínio da propriedade privada e do mercado, e a vantagem econômica toma o lugar do privilégio jurídico. A desvalorização da cidadania, em relação à cidadania

ateniense, foi atributo da democracia moderna. “Nas democracias modernas, em que a comunidade cívica une os dois extremos da desigualdade social e de interesses conflitantes, o ‘bem comum’ partilhado pelos cidadãos passa a ser uma noção muito mais tênue e abstrata” (WOOD [1995] 2011, p.183).

No capitalismo, a apropriação do trabalho excedente não depende da condição jurídica ou civil, a *igualdade civil não altera a desigualdade de classe, este é o limite da democracia no capitalismo*. Na construção política do ideário democrático e popular há a perspectiva de que a cidadania, ou seja, que com uma maior participação dos trabalhadores na democracia, as desigualdades sociais possam ser amenizadas e até mesmo superadas. Os defensores da EDP ignoram – ou no mínimo não dão a devida relevância a esta questão – que *no capitalismo, a igualdade política pode coexistir com a desigualdade socioeconômica*. Na democracia capitalista, *a igualdade formal deixa intocadas as relações econômicas entre burguesia e trabalhadores*, mesmo que ela também tenha sido fruto de árduas lutas da classe trabalhadora.

Na questão da democracia é preciso diferenciar *socialização da política* da *socialização do poder político*. A *socialização da política*, quando limitada à cidadania, participação dos trabalhadores nas instâncias democráticas burguesas e à ocupação do Executivo Estado burguês, *sem que haja socialização do poder econômico, não representa a socialização do poder político*. Ademais, a socialização da política sem a socialização do poder político pode levar à despoliticização e a apatia política da classe trabalhadora (MOTTA, 2016). Como exemplo do limite da socialização da política no Brasil, poderíamos citar as *câmaras setoriais*, em especial, a *Câmara Regional do Grande ABC*.

Composta por governo do Estado, prefeituras, legislativo, organizações representativas dos “setores produtivos” (patrões) e sindicatos, a *Câmara Regional do Grande ABC* tinha o objetivo de “elaborar um planejamento estratégico para o desenvolvimento regional, com o pressuposto da geração de empregos, rendas e bem-estar social” (MARINHO, 1997, *on-line*), baseada no *pluralismo* e na *democracia*. O sindicato dos metalúrgicos do ABC, de acordo com seu então presidente Luiz Marinho<sup>91</sup>, via, nesta “nova instituição”, um mecanismo que

---

<sup>91</sup> Luiz Marinho, filiado ao PT, presidiu duas gestões do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC: 1996-1999 e 1999 a 2002. Além disso, ocupou o cargo de Ministro do Trabalho e Emprego (2005-2007) e Ministro da Previdência



permitia à classe trabalhadora influenciar no planejamento da região em que trabalha e reside. Defendeu assim o “sindicato-cidadão”, que tinha como pressuposto a “inegociável tarefa política de organizar a categoria para as suas grandes lutas, mas, ao mesmo tempo, se abre aos setores que se reivindicam do campo democrático, para a negociação e formação de parcerias para a solução dos graves problemas sociais que a região e o país enfrentam” (MARINHO, 1997, *on-line*). Entre as tarefas que o sindicalista se propunha a resolver, havia o “custo ABC” (*Activity Based Costing*), método de custeio baseado nas atividades da empresa visando ao melhor gerenciamento e lucratividade. O resultado disso foi um sindicato apassivado que deixou de fazer maiores enfrentamentos contra os patrões para contribuir com a lucratividade dos mesmos, *decidindo democraticamente* os termos de sua exploração.

Segundo Wood ([1995] 2011) a experiência norte americana foi decisiva para a democracia moderna. Assim, retomar alguns fundamentos da concepção desenvolvida naquele país corroboram em nossa apreensão desta questão na sociabilidade capitalista. Atualmente, há o reconhecimento de que houve, na democracia americana, inúmeros defeitos em suas bases iniciais, como exclusão das mulheres, opressão dos escravos e o colonialismo genocida e das populações indígenas. Não obstante, mesmo com as críticas atuais, nem sempre se evidenciam os princípios antidemocráticos presentes na ideia de cidadania democrática dos “Pais Fundadores”<sup>92</sup>. Os criadores da Constituição Americana se engajaram em criar um conjunto de instituições políticas que corporificavam e, ao mesmo tempo, limitavam o poder popular por não poderem limitar um corpo exclusivo de cidadãos, acabando por produzir cidadãos passivos com poderes limitados. Assim, os americanos redefiniram a democracia, disfarçando as ambiguidades do projeto oligárquico, sendo a diluição do poder popular o ingrediente principal. Contudo, ao fazer esta indicação, não queremos aqui opor democracia representativa *vs* democracia participativa, mas destacar como a *democracia representativa* foi uma inovação americana, permitindo que nela os grupos pudessem ser representados por seus superiores sociais, buscando nos representantes a sua própria voz na política. Na avaliação de Wood ([1995] 2001), esta proposta diferenciava-se da *isegoria* da democracia ateniense, em que existia não só liberdade – esta restrita àqueles que eram considerados cidadãos, ou seja, excluía mulheres e

---

Social (2007-2008), durante o governo petista do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

<sup>92</sup> Criadores da Constituição Americana.

escravos – mas também igualdade de fala, de argumentação, de pronunciamento. Outro componente da novidade americana, foi “não o exercício do poder político, mas a **renúncia** a este poder, sua **transferência** a outros, sua **alienação**” (WOOD [1995] 2011, p.187, grifo da autora).

É preciso realçar que os americanos não inventaram a representação, mas ganharam crédito por estabelecer algo essencial para a democracia moderna: a identificação desta com a alienação do poder, substituindo democracia direta pela representativa. Os “pais fundadores” concebiam a representação como uma forma de distanciar o povo da política, continuando a favorecer as classes proprietárias. Embora a concepção americana de democracia seja mais inclusiva e universalista (por permitir que todos façam parte da comunidade política) do que a democracia da Grécia antiga, há uma distância maior entre “povo” e a esfera da ação política, uma ligação menos imediata entre cidadania e participação política, mais abstrata e passiva.

Os fundadores da Constituição Americana estavam preocupados em, ao mesmo tempo, *conter* e *enraizar* hábitos democráticos na América colonial e revolucionária, por isso, buscaram mudar o foco da política, da localidade para o centro federal. Transferiram a soberania para o governo federal, dando-lhe o selo de soberania popular. Para os federalistas americanos, o povo é uma categoria política, mas não se acentua a igualdade política dos não iguais, porquanto o equilíbrio do poder de classe não era o critério de democracia. A democracia assim tornou-se compatível com o governo dos ricos. Os americanos *deslocaram a democracia para esfera puramente política, distinta e separada da economia.*

Já sugeri que a estrutura social do capitalismo altera o significado de cidadania, assim a universalidade dos direitos políticos – em particular, o sufrágio adulto universal – *deixa intacta as relações de propriedade e de poder* de uma maneira até então desconhecida. É o capitalismo que torna possível uma forma de democracia em que a *igualdade formal de direitos políticos tem efeito mínimo sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e de exploração em outras esferas* (WOOD [1995] 2011, p.193, grifo nosso).

Tanto nos EUA quanto na Europa, a composição social e inclusão do povo que poderia escolher seus representantes não tinham sido resolvidas até meados do século XX. Na segunda metade do século XIX estava se direcionando para a democracia de massa. Num período de mobilização de massa, a democracia sofre novas pressões ideológicas, afastando o poder popular como critério de valor democrático.

O efeito da mudança do foco da “democracia”, que passou do exercício ativo do poder popular para o gozo passivo das salvaguardas e dos direitos constitucionais e processuais, e do poder coletivo das classes subordinadas para a privacidade e o isolamento do cidadão individual. Mais e mais, o conceito de “democracia” passou a ser identificado com **liberalismo** (WOOD [1995] 2011, p.196, grifo da autora).

É por este motivo que, apesar de ser uma reivindicação da classe trabalhadora, o acesso aos direitos sociais e políticos, as mobilizações, podem convergir e se limitar às reivindicações liberais. Isto ocorre quando o movimento dos trabalhadores, sem autonomia de classe, ao invés de tomar tais lutas como conquistas parciais e temporárias, as torna como o fim último por acreditar que as conquistas são permanentes e cumulativas e por estes motivos seriam o objetivo final; ao atuar desta maneira tiram a radicalidade dos embates e terminam por acomodá-los dentro da sociabilidade capitalista.

O liberalismo é uma forma de proteção da esfera de privacidade contra a invasão do Estado. No século XIX, o liberalismo sofreu o dilema entre a repugnância da democracia de massa e reconhecimento de sua inevitabilidade. Com isso, a democracia foi superada pelo liberalismo.

Não existia “liberalismo” – constitucionalismo, governo limitado, “direitos individuais” e “liberdades civis” – na Antiguidade clássica. A democracia antiga, em que o “Estado” não tinha existência separada como entidade isolada da comunidade de cidadãos, não produziu uma concepção clara da separação entre “Estado” e “Sociedade civil”, nenhum conjunto de ideias nem de instituições para controlar o poder do

Estado ou para proteger a “sociedade civil” e o cidadão individual da interferência dele. O “liberalismo” teve como precondições fundamentais o desenvolvimento de um Estado centralizado separado e superior a outras jurisdições mais particularizadas (WOOD [1995] 2011, p.197).

O liberalismo é criação moderna, que pressupõe o Estado moderno. A concepção de governo limitado e de liberdades constitucionais é do final do período medieval e início do período moderno, afirmando os poderes do senhorio por parte das aristocracias europeias contra o avanço de monarquias centralizadoras, visando à garantia das liberdades, poderes e privilégios feudais. Dessa maneira, o liberalismo se constituiu pelos princípios feudais que foram retomados por concepções modernas. “O liberalismo entrou no discurso político moderno não apenas como um conjunto de ideias e instituições criadas para limitar o poder do Estado, mas também como um **substituto** da democracia” (WOOD [1995] 2011, p.198, grifo da autora), tornando-se um movimento contrarrevolucionário.

Atualmente, definimos democracia menos como governo do *demos* ou poder popular, do que em termos de liberdades civis, liberdade de expressão, de imprensa e de reunião, tolerância, proteção da esfera privada, defesa do indivíduo e da “sociedade civil” contra o Estado, e coisas tais.

A essência da “democracia” moderna não é tanto o fato de ter ela **abolido** o privilégio ou **estendido** os privilégios tradicionais à multidão, mas, sim, o fato de ter tomado emprestada uma concepção de liberdade criada para um mundo no qual o privilégio era uma categoria relevante, para aplicar a um mundo em que o privilégio não é o problema. *Num mundo em que a condição política ou jurídica não é o determinante principal das nossas oportunidades de vida e em que nossas atividades e experiências estão em grande parte fora do alcance de nossas identidades políticas e legais*, liberdade definida nesses termos deixa muita coisa sem explicação (WOOD [1995] 2011, p.200, grifo da autora e nosso).

Portanto, mesmo que se concretize uma *democracia burguesa plena*, não será possível superar as desigualdades sociais. O liberalismo baseia-se no egoísmo, na sociedade civil que cobra que o Estado possa lhe servir. *A concepção de democracia liberal só foi possível com o surgimento das relações capitalistas de propriedade*. No capitalismo, redefiniu-se a democracia, reduzindo-a ao liberalismo. Alicerçado na *separação entre a esfera política e a econômica*, tornou-se possível à *democracia liberal limitar o alcance democrático*. O mercado é visto como liberdade e não como coação, mesmo que tenha regulações e restrições, estas últimas são vistas apenas como limites. A tendência atual é identificar democracia com mercado livre.

A partir da dominação do mercado, a “categoria determinante tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, que é ao mesmo tempo objetiva e subjetiva e que se apresenta como premissa e consequência do que até aqui descrevemos, é a categoria do ‘ter’” (LUKACS, [1956-1971] 2008, p.99). Com a manipulação do mercado, a propaganda tornou-se o modelo do “esclarecimento” político. A ideologia serve para travar a luta que surge no terreno econômico social. Pretende-se que o mercado seja o modelo universal de toda práxis humana.

Por meio da propaganda, toda pessoa é induzida a comprar “livremente” aquela mercadoria que, conforme se afirma, corresponde perfeitamente às suas necessidades de consumo; a mesma pessoa deveria comportar-se de modo similar na vida política, durante as eleições, ao votar etc. Já ao falarmos do mercado, colocamos entre aspas a palavra “livremente”. Com efeito, as relações sociais do capitalismo manipulado, a busca de prestígio através do consumo que ele necessariamente estimula, tornam esta relação extremamente problemática até mesmo para o mercado. A manipulação sutil consiste precisamente em sugerir aos compradores a aquisição de uma determinada mercadoria de tal modo que cada um deles imagine que a posse de tal mercadoria é o resultado de uma decisão livre, ou melhor, a expressão da própria personalidade (LUKACS, [1956-1971] 2008, p.101).

Este princípio manipulatório se aplicaria mais facilmente na zona “ideal” da vida do Estado, na medida em que a própria dinâmica do

capital alterou a relação do homem com o seu próximo, transformando o dualismo entre o *bourgeois* e o *citoyen* no qual, por necessidade econômica, *o materialismo da sociedade civil-burguesa tornou-se o momento predominante*. O mundo “ideal” do *citoyen* se torna, na prática, instrumento do egoísmo do *bourgeois*. A democracia se torna um instrumento para defender o mercado.

O pêndulo foi muito mais afastado do centro, mas não é completamente inconsistente com os princípios fundamentais da democracia liberal. A própria condição que torna possível definir democracia como se faz nas sociedades liberais capitalistas modernas é a separação e o isolamento da esfera econômica e sua invulnerabilidade ao poder democrático. Proteger essa invulnerabilidade passou a ser um critério essencial da democracia. Essa definição nos permite invocar a democracia **contra** a oferta de poder ao povo na esfera econômica. Torna mesmo possível invocar a democracia em defesa da **redução** dos direitos democráticos em outras partes da “sociedade civil” ou no domínio político, se isso for necessário para proteger a propriedade e o mercado contra o poder democrático (WOOD [1995] 2011, p.202, grifo da autora).

Os direitos do homem burguês são superiores aos do cidadão. “A tarefa que o liberalismo estabelece para si mesmo é, e continuará a ser, indispensável. Enquanto houver Estados, haverá a necessidade de controlar seu poder e proteger os poderes e as organizações independentes que existem fora do Estado<sup>93</sup>” (WOOD [1995] 2011, p.203). O liberalismo não é capaz de uma democracia mais abrangente para além do que existe hoje, mesmo em sua fase mais progressiva se limitou à esfera da distribuição dos bens produzidos, o que é insignificante. “*Pois o liberalismo sempre fechou os olhos para o fato embaraçoso de que uma melhoria significativa visando uma sociedade equitativa só pode resultar de uma mudança fundamental na estrutura da própria produção*” (MÉSZÁROS, [2013] 2015, p.27, grifo do autor

---

<sup>93</sup> Este mesmo apontamento também será válido para o socialismo, quando se processa mudanças fundamentais na estrutura da própria da produção.

e nosso). Assim, ao contrário do que se defende na EDP, nas resoluções do VIII Encontro Nacional do PT 1993, a “proposição de retomada do crescimento com distribuição de renda”, não fazia um ataque frontal aos problemas sociais, por não alterar as desigualdades sociais, quando muito teria apenas uma eficácia marginal. A proposta de superação da distribuição desigual da renda, também se fez presente nas propostas do campo educacional do período de lutas hegemônicas pela EDP, como iremos observar nos capítulos três e quatro desta tese.

Lukács<sup>94</sup> examinou se a democracia (burguesa) poderia ser uma alternativa social à crise de crescimento do socialismo. A conclusão a que chegou foi

todo meu exame da forma moderna de democracia visava a um único objetivo, ou seja, o de avaliar *se esta democracia é*, como muitos crêem até mesmo no interior do mundo socialista, uma *real alternativa social* nos casos em que se verifica uma crise de crescimento do socialismo. *Nossa resposta é um forte e enfático ‘não!’* De modo algum! Uma parte das motivações essenciais desta negação só poderá emergir concretamente em seguida, quando discutir a problemática do período stalinista e suas consequências. Limite-me aqui, em termos aproximativos e simplistas, à seguinte afirmação política: se num Estado que fosse conduzido pelos epígonos de Stalin a uma situação de crise econômico-social triunfasse a alternativa da democracia burguesa, seria possível prever – sem necessidade de ser profeta – um futuro onde CIA criaria em pouco tempo uma nova Grécia

---

<sup>94</sup> Nos escritos pós-1956, o filósofo húngaro defende a auto-reforma do “socialismo real”, resgate das promessas emancipadoras do Outubro vermelho de 1917, mantendo e aprofundando a crítica da sociedade burguesa. O combate teórico ocorria em duas frentes: “contra o stalinismo (que ele jamais reduziu ao clichê do ‘culto à personalidade’) e contra as falsas alternativas oferecidas a ele (no limite, a restauração da democracia política formal burguesa)” (NETTO, 2008, p.19). Para o combate iniciado nas duas frentes, Lukács via como necessário a renovação do pensamento marxista, fomentando o renascimento do marxismo. Nesse período, passou a explicitar o seu pensamento, entendendo que a crítica ao Stalinismo e a questão da democracia socialista estavam na ordem do dia.

(LUKACS, [1956-1971] 2008, p.105, grifo nosso).

Ou seja, independente da convicção sustentada, a democracia burguesa é um caminho inviável à crise do socialismo ou mesmo à sua realização. Esta posição, que se contrapõe ao reformismo de correntes no interior do movimento operário não é uma novidade. Também era vislumbrada por autores clássicos como Rosa Luxemburgo. A comunista alemã afirmava em seu tempo: “Bernstein via na extensão da democracia um último processo para realizar progressivamente o socialismo: ora uma tal extensão, longe de se opôr à transformação do carácter do Estado, tal como o temos descrito, só o confirma” ([1900] 2002, *on-line*).

Inquirindo os limites da democracia moderna, visualizamos a parcialidade e a contradição presentes na essência e na categoria da *emancipação política*. O homem politicamente emancipado pode receber os direitos de cidadão. Parte dos direitos humanos são direitos políticos, exercidos em comunhão com outros, e dependem da participação em uma comunidade, a comunidade política, sendo no sistema estatal classificados sob a categoria de liberdade política, como direitos dos cidadãos.

Toda emancipação é redução do mundo humano e suas relações ao próprio homem. A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a **cidadão**, a pessoa moral. Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado **ente genérico** na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “**forces propres**” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força **política** (MARX, [1844] 2010c, p.54, grifo do autor).

A advertência central da reflexão marxiana é de que a emancipação política não esgota toda a emancipação humana. A



emancipação humana não se reduz à emancipação política. Relacionado a este debate, há uma importante lição: “ditadura do proletariado” e “perecimento do Estado” são indissociáveis. “Marx inverteu a perspectiva. A ditadura ainda não tinha o sentido pejorativo que ganhou depois; ela evocava mais a velha instituição romana do estado de exceção limitado no tempo, oposto à arbitrariedade da ‘tirania’” (BENSAID, [2009] 2010, p.82). Entretanto, o perecimento do Estado não era extinção da política, mas expansão democrática permanente, o objetivo era abolir a ordem existente.

Não obstante, mesmo limitada, Marx reconheceu a importância da emancipação política, da democracia, ao destacar que a mesma “representa um grande progresso; *não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui*. Que fique claro: estamos falando aqui de emancipação real, de emancipação prática” (MARX, [1844] 2010c, p.41, grifos meus). A relevância da democracia para o movimento operário na sociedade burguesa, similarmente a Marx, foi ressaltada por Luxemburgo,

A democracia é talvez inútil ou menos inquietante para a burguesia actual. Para a classe operária é necessária, digamos mesmo indispensável. É necessária porque criou as formas políticas (auto-administração, direito de voto, etc.) que servirão ao proletariado como trampolim e sustentáculo na sua luta pela transformação revolucionária da sociedade burguesa. Mas também é indispensável porque é lutando pela democracia e exercendo os seus direitos que o proletariado terá consciência dos seus interesses de classe e das suas tarefas históricas (LUXEMBURGO, [1900] 2002, *online*).

A democracia não deve ser vista como fim em si mesma, ou melhor, *não deve ser transformada em objetivo último*. Mesmo limitada, a emancipação política pode representar um avanço, não devendo ser tratada como questão secundária, Marx não foi indiferente à democracia burguesa. Queremos tão somente destacar que a *democratização é insuficiente*, uma vez que no conflito de direitos, “entre dois direitos antagônicos considerados iguais e entre os que os reivindicam está a força que decide categoricamente, dirá Marx em O capital” (BENSAID, [2009] 2010, p.89). A atuação particular do burguês adequa a

superestrutura estatal às necessidades econômicas. A superestrutura democrática não deixa de conservar o seu caráter ideal, mas as formas operativas e conteúdos aderem às necessidades do *homme*. Estes conteúdos podem ter uma validade geral, isto não enfraquece o argumento de que são as transformações na base econômica que incidem na relação estrutural-dinâmica com a superestrutura “ideal”. A realização do “idealismo” da superestrutura é o meio de manifestar a tendência material egoísta na vida social.

Por isso, quando hoje falamos da *democracia burguesa, da liberdade que nela se realiza, devemos nos basear naqueles conteúdos e formas que caracterizam especificamente o capitalismo atual*. Um político ou um teórico político de orientação ideológica abstrata poderia apelar para uma liberdade existente no passado ou para uma liberdade utopicamente projetada no futuro. Admitindo-se que seus esforços tenham consequências reais, práticas, essas poderiam hoje servir de apoio à democracia que corresponde à economia capitalista atual e lhe é adequada. Refiro-me sobretudo àqueles ideólogos que vêem na democracia burguesa uma verdadeira alternativa ao socialismo atual. Seus sonhos podem ir de Cincinato a Rousseau, de Cromwell a Robespierre, mas o fato é que *uma democracia burguesa hoje só pode se realizar ao modo de Nixon ou de Strauss* (LUKACS, [1956-1971] 2008, p.95, grifo nosso).

Porém, lembramos que não há necessariamente uma impossibilidade do Estado aceitar certas reivindicações dos trabalhadores quando estes exercem pressões em suas lutas. A democracia burguesa pode se realizar, e se realiza efetivamente, de muitas formas. O que a democracia burguesa não pode fazer é abrir a economia à esfera pública.

Lukács ([1956-1971] 2008) afirmou em seu tempo que a democracia contemporânea é a democracia de um imperialismo manipulado, seu domínio se apoia na manipulação. Há um desprezo pelo século XIX, sublinha-se o caráter antitético do presente em relação ao passado, pretende-se igualar fascismo e comunismo. A teoria da mais-valia é apresentada como obsoleta, quando na realidade ocorre um

recuo da mais-valia absoluta em favor da mais-valia relativa, processo previsto na teoria da mais-valia. Afirma-se a desapareição da luta de classes, tendo contribuído para isso os partidos social democratas, que se afastaram do marxismo e se tornaram membros do *establishment* manipulador. Apesar disso, há várias demonstrações de que a luta de classes não acabou. Pode-se visualizar a continuidade da dominação de camadas sociais mais reacionárias, reprimindo com violência até mesmo reformas do tipo liberal-burguês. Assim, mesmo com mais um século de diferença, as lições de Rosa ainda são válidas.

Existem provas concretas: desde que a democracia tem a tendência para negar o seu carácter de classe e para transformar-se num instrumento dos autênticos interesses do povo, as formas democráticas são sacrificadas pela burguesia e pela sua representação do Estado. Também a ideia da conquista por uma maioria parlamentar aparece como um cálculo errado: preocupando-se unicamente, à semelhança do liberalismo burguês, com o aspecto formal da democracia, descuida-se totalmente o outro aspecto, o do seu conteúdo real. E o parlamentarismo no seu todo não aparece de modo algum, como o acredita Bernstein, como um instrumento específico do estado da classe burguesa, um meio de fazer amadurecer e desenvolver as contradições capitalistas (LUXEMBURGO, [1900] 2002, *on-line*).

A *participação nos parlamentos burgueses* pode servir em determinados momentos para propaganda e agitação do socialismo, mas não se trata apenas de ocupar/conquistar o Estado burguês, mas de alterar o seu carácter, de aniquilá-lo e no decorrer da transição, também este deverá ser destruído a fim de constituir o *autogoverno dos produtores associados*.

Um dos problemas da EDP foi confundir a *tomada do poder pelos trabalhadores* com a ocupação do parlamento burguês. Rosa Luxemburgo, examinando a participação dos socialistas franceses no governo burguês, indagando-se se representantes da classe operária poderiam entrar num governo burguês, sem negar a sua razão de ser, para transformá-lo em governo da classe operária, respondeu:

Sem dúvida, na evolução, ou antes no declínio da sociedade burguesa, pode haver momentos em que a tomada final do poder pelos representantes do proletariado ainda não seja possível mas onde, todavia, a sua participação no governo burguês se apresente necessária: por exemplo, quando se trata da liberdade do país ou de conquistas democráticas tais como a república, numa ocasião em que o governo burguês esteja precisamente comprometido e já desorganizado demais para que o povo se resolva a segui-lo, sem o apoio dos deputados operários. Num tal caso, bem entendido, os representantes do povo trabalhador não teriam o direito de se esquivar à defesa da causa comum, por simples amor abstrato aos princípios. Mas, mesmo nesse caso, a participação dos sociais-democratas no governo deveria ser feita de forma a não deixar a menor dúvida, nem à burguesia nem ao povo, sobre o caráter passageiro e a finalidade exclusiva de sua ação (LUXEMBURG [1899-1900] 1975, p.107-108).

Ao mesmo tempo, alertou que em certos casos, tal experiência poderia ser um grande prejuízo para a luta de classes; dada a essência da organização dos trabalhadores, esta tende a desempenhar o papel de *partido da oposição*, pois somente “passando por cima das ruínas do Estado burguês poderá ela ter acesso ao governo” (LUXEMBURG [1899-1900] 1975, p.108).

Ainda sobre a participação dos comunistas no parlamento burguês, é interessante resgatar as *Resoluções do II Congresso da III Internacional* (antes da morte Lenin e da ascensão de Stálin), realizado em julho de 1920. Nestas, o eixo fundamental da revolução devia estar *fora do parlamento*, e esta *atuação tática* devia estar *subordinada e orientada* pela luta social. No item sobre “O Partido Comunista e o Parlamentarismo”, encontramos algumas considerações importantes que orientaram os partidos comunistas no período pós-revolução Russa. Na história do movimento comunista, na época da I Internacional, a atuação no parlamento tinha o objetivo de desenvolver a consciência de classe do proletariado na sua luta contra as classes dominantes. Com o desenvolvimento dos Estados parlamentares, estes ganharam certa estabilidade, levando muitos partidos socialistas a atuarem de forma orgânica nos parlamentos burgueses, dando cada vez mais importância às reformas no quadro do capitalismo, transformando o objetivo final

socialista em algo cada vez mais longe de ser alcançado. As resoluções da III Internacional indicam que muitos socialistas inclinados ao comunismo sublinham que a hora da revolução não soou em seus países, recusando-se a romper com os oportunistas, por acreditarem que havia uma estabilidade relativa e durável do imperialismo. Todavia, para os comunistas, o parlamento não deveria ser o palco de lutas por reformas e melhoria das condições de vida como fora outrora, sendo a tarefa arrancar esses aparelhos das classes dirigentes e aniquilá-los, substituindo-os por novos órgãos do poder proletário.

De acordo com as resoluções da III Internacional, o parlamentarismo não era a forma de governo proletário e sim a ditadura do proletariado, pois, a luta política não se reduziria à questão da atitude face ao parlamentarismo, a luta política seria toda a luta do proletariado que deixa de ser local e parcial e tende à derrubada do regime capitalista em geral. O método fundamental da luta do proletariado contra a burguesia seria a “ação das massas”, organizadas e dirigidas pelo proletariado, sob a direção do Partido. Caberia aos comunistas utilizar a tribuna parlamentar para fazer agitação revolucionária, denunciar as manobras do adversário e superar as ilusões democráticas, devendo a ação estar totalmente subordinada aos objetivos e às tarefas da luta extra-parlamentar das massas, utilizando revolucionariamente o parlamentarismo. Se, por um lado, seria ingênuo e infantil uma luta anti-parlamentarista de princípio,

De outro lado, a necessidade de uma participação eletiva nas eleições e nas assembléias parlamentares não decorre do reconhecimento em princípio da ação revolucionária no Parlamento. *Tudo depende aqui de uma série de condições específicas. A saída dos comunistas do Parlamento pode se tornar necessária em dado momento.* Este foi o caso, quando os bolcheviques se retiraram do Pré-Parlamento de Kerenski, a fim de torpedeá-lo, de torná-lo impotente e opor-lhe mais nitidamente o Soviete de Petrogrado às vésperas de assumir o comando da insurreição; foi o caso, quando os bolcheviques deslocaram o centro de gravidade dos acontecimentos políticos da assembléia constituinte para III Congresso dos Sovietes. Em outras ocasiões pode se impor o boicote das eleições, ou a anulação imediata, pela força, do Estado burguês; ou ainda a participação

nas eleições coincidindo com o boicote do próprio parlamento etc. (INTERNACIONAL COMUNISTA, [1920], *on-line*, grifo nosso).

A participação no parlamento seria uma decisão a ser avaliada em cada caso concreto, observando as particularidades específicas de cada situação, sendo o boicote às eleições e a saída do parlamento hipóteses admissíveis. A utilização do parlamento nas resoluções do II congresso da III Internacional teria um caráter secundário, dado que o centro de gravidade estava “na luta **extra-parlamentar** pelo poder político, decorre que a questão geral da ditadura do proletariado e da luta **das massas** por esta ditadura não poderá se comparar à questão particular da utilização do parlamentarismo” (INTERNACIONAL COMUNISTA, [1920], *on-line*, grifo do autor). As resoluções da III Internacional são antagônicas à EDP, em que a luta parlamento foi ganhando um corpo muito maior que a luta social. Retomamos os estudos de Nunes (2007), que apontam que a maior institucionalização do PT (conquista de espaços no aparelho do Estado) fez que os parlamentares tivessem maior peso no Partido, tanto pelo apoio financeiro que davam, como pela referência que conquistavam junto à sociedade. Nossa conclusão baseada nos argumentos expostos é que a construção da revolução fora do parlamento é um princípio que deve ser considerado, o restante, no caso, o desenvolvimento de uma estratégia adequada à realidade brasileira e ao atual momento da luta de classes, ainda está em aberto.

No uso da democracia, é preciso diferenciar o *reformismo* e a *luta revolucionária*. As lutas sindicais, pelas *reformas sociais* e *democratização* das instituições *fazem parte das lutas do proletariado*, mas há um *sentido diferencial* para estas lutas. Luta sindical e luta parlamentar são meios de dirigir e educar o proletariado para a conquista do poder político. Os *reformistas* consideram inútil ou impossível a conquista do poder, dessa forma, a *luta sindical e parlamentar* são praticadas visando somente ao alcance de *objetivos imediatos*, como uma forma de melhora da situação material dos operários e de redução progressiva da exploração capitalista com a extensão do controle social. O reformismo busca uma distribuição mais “justa” da riqueza, legitimando a ideia de justiça. Contrapondo tal posição, faz-se necessário enfatizar que a luta do proletariado não se limita à repartição mais justa da riqueza.

É verdade que o ferrão que atrai para o movimento socialista as massas populares é o

modo de repartição “injusta” do regime capitalista. Lutando pela socialização de toda a economia, a social-democracia testemunha simultaneamente a sua aspiração natural e o desejo de uma repartição “justa” da riqueza social. Mas aprendemos com Marx que o modo de repartição de uma determinada época é a consequência natural do modo de produção dessa época: por consequência, a social-democracia intensifica a sua luta não contra o sistema de repartição no quadro da produção capitalista, mas visa suprimir a própria produção mercantil capitalista (LUXEMBURGO, [1900] 2002, *on-line*)

De fato é comum ao reformismo e à luta revolucionária a defesa da melhoria das condições de vida do proletariado, mas a luta revolucionária se diferencia porque

segundo a concepção normal, a luta política e sindical têm uma significação socialista na medida em que preparam o proletariado – que é o factor subjectivo da transformação socialista – para realizar essa transformação. Segundo Bernstein, a luta sindical e política têm por tarefa reduzir progressivamente a exploração capitalista, retirar progressivamente esse carácter capitalista à sociedade capitalista e dar-lhe um carácter socialista, numa palavra, realizar objectivamente a transformação socialista da sociedade. Quando se examina a coisa de mais perto, percebe-se que essas duas concepções são totalmente opostas. Segundo a concepção corrente do partido, o proletariado adquire, através da experiência da luta sindical e política, a convicção de que é impossível transformar radicalmente a sua situação por meio dessa única luta, e que só o conseguirá definitivamente depois de se apoderar do poder político (LUXEMBURGO, [1900] 2002, *on-line*).

As lutas sociais fazem parte do processo educativo da classe trabalhadora, atuam sobre sua consciência na formação de uma consciência socialista, possibilitando ou impulsionando sua organização

como classe. Contudo, *atribuir um poder direto de socialização à economia capitalista é deixar de educar a classe operária e de prepará-la para a conquista do poder, é amenizar o capitalismo, mas não aboli-lo.*

Quem se pronuncie a favor da reforma legal, em vez do encontro do poder político e da revolução social, na realidade não escolhe uma via mais agradável, mais lenta e segura, conduzindo ao mesmo fim; mas tem um objectivo diferente; em vez de procurar edificar uma sociedade nova, contenta-se com modificações sociais da sociedade anterior. Assim, as teses políticas do revisionismo conduzem à mesma conclusão que as suas teorias económicas. Na essência, não visam realizar o socialismo, mas reformar o capitalismo, não procuram abolir o sistema do salariado, mas dosear ou atenuar a exploração, numa palavra: querem suprimir os abusos do capitalismo, mas não o capitalismo (LUXEMBURGO, [1900] 2002, *on-line*).

O socialismo não é produzido automaticamente pela luta cotidiana, é uma consequência das contradições internas da economia capitalista e da conscientização da classe operária, da compreensão da necessidade de destruição do sistema do capital por meio de uma revolução social. Quando se transforma o movimento operário em simples associação corporativa, a luta é conduzida para o abandono da perspectiva de classe. A ideia de uma cadeia ininterrupta de reformas sociais é fantasiosa, pois os limites das formações estatais não são politicamente corrigíveis.

A oposição real, que deve ser veementemente afirmada, é entre a lei **autonomamente determinada** pelos indivíduos livremente associados em todos os níveis de suas vidas, desde suas atividades produtivas mais imediatas até as mais altas exigências regulatórias de seus processos de tomada de decisões sociais e culturais globais, por um lado, e a lei **sobreposta** acima deles, por outro, através da **codificação apologética** da relação de forças estabelecida por um órgão independente, por mais “democrático”



que esse órgão seja no **sentido formal de legitimação do Estado** (MÉSZÁROS, [2013] 2015, p.22, grifo do autor).

Esta oposição somente será posta quando os indivíduos puderem definir a lei para si mesmos, o que só é possível com a erradicação do capital. As diferentes formas de manifestação do Estado não alteram seu caráter de classe, “a formação do Estado moderno passa a existir e historicamente muda suas formas de instituição de medidas de consenso democráticas liberais em um determinado estágio de desenvolvimento para a adoção de regras francamente ditatoriais de controle” (MÉSZÁROS, [2013] 2015, p.51). As transformações no interior do Estado capitalista e na manifestação de suas formas estão relacionadas às necessidades de desenvolvimento do capitalismo, todavia,

A responsabilidade do Estado pela promoção e pelo cumprimento dos **imperativos objetivos** do sistema do capital é **colossal**, mas de modo algum **exclusiva**. Essa qualificação é necessária não para isentar o Estado de sua responsabilidade, mas, ao contrário, justamente para possibilitar uma **crítica** genuína e historicamente sustentável do Estado. Pois sem **desenredar** tantas coisas nesse terreno é impossível definir as linhas estratégicas **do que deve ser feito**, bem como **do que pode ser feito** em termos **da realidade do Estado** como parte integrante do sistema do capital (MÉSZÁROS, [2013] 2015, p.60, grifo do autor).

Neste sentido que se exige a retomada da compreensão da natureza de classe do Estado.

Numa palavra, é impossível transformar as relações fundamentais da sociedade capitalista, que são as da dominação de uma coisa por outra, com as reformas legais que respeitarão o seu fundamento burguês; essas relações não são produto de uma legislação burguesa, não se encontram traduzidas em leis. [...] No campo da política, a evolução do sistema conduz, se o terreno é favorável, à democracia, à participação de todas as camadas da população na vida política, orientando-se, de qualquer maneira, para

um “Estado popular” mas, dentro da situação do parlamentarismo burguês, onde os antagonismos de classe, muito longe de se resolverem, aparecem à luz do dia. A evolução do capitalismo oscila entre as contradições. Para libertar o núcleo socialista da ganga capitalista, é preciso que o proletariado conquiste o poder político e que o sistema capitalista seja totalmente destruído (LUXEMBURGO, [1900] 2002, *on-line*)

Por isto, é importante que o movimento operário tenha clareza sobre as reais possibilidades de intervenção no e através do Estado burguês.

#### 2.4 O ESTADO CLASSISTA E A NECESSIDADE DE SUA DESTRUIÇÃO

Segundo Netto (2009) a descoberta genial de Marx e Engels, que hoje parece banal, é a natureza de classe do Estado Moderno. Para Marx e Engels, o Estado é gestado a partir da constituição das classes sociais, se apresenta como universal, porém é uma parcialidade travestida de universalidade.

Sem dúvida que assume funções de interesse geral no desenvolvimento social; mas somente na medida em que o interesse geral e o desenvolvimento social coincidam com os interesses da classe dominante. A legislação da protecção operária, por exemplo, serve igualmente o interesse imediato da classe capitalista e os das sociedades em geral. Mas, esta harmonia cessa num certo estágio da evolução capitalista. Quando essa evolução atinge um determinado nível, os interesses de classe da burguesia e os do progresso económico começam a cindir-se mesmo no interior do sistema de economia capitalista (LUXEMBURGO, [1900] 2002, *on-line*)

No estudo do processo histórico, Engels percebe a relação entre a origem da família, da propriedade privada e do Estado, na obra que leva esse mesmo título:

O Estado não é, portanto, de modo algum, um poder imposto de fora à sociedade e tão pouco é a “realidade da ideia ética”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando essa chega a um determinado grau de desenvolvimento. É o reconhecimento de que essa sociedade está enredada numa irremediável contradição com ela própria, que está dividida em oposições inconciliáveis de que ela não é capaz de se livrar. Mas para que essas oposições, essas classes com interesses econômicos em conflito não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, tornou-se necessário um poder situado aparentemente acima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Esse poder, surgido da sociedade, mas que se coloca acima dela e que se aliena cada vez mais dela, é o Estado (ENGELS, [1884] 2012, p.160)

Nessa passagem, retomando parte do diálogo de Marx estabelecido com Hegel nas produções iniciais, Engels enfatiza que o Estado foi produzido pela sociedade, pelos homens e que por eles é determinado; criticou Hegel por defender que o Estado poderia, em um certo momento, determinar a sociedade civil. O estudo de Engels debate não apenas o Estado moderno como outrora fizera Marx, mas a origem da constituição do Estado. O Estado é então apresentado como *produto necessário* das sociedades cindidas em *classes sociais* e das formas de dominação.

[...] o Estado antigo era, sobretudo, o Estado dos donos de escravos, para manter os escravos subjugados, tal como o Estado feudal era o órgão de que se valeu a nobreza para manter a submissão dos servos e camponeses dependentes. E o moderno Estado representativo é o instrumento da exploração do trabalho assalariado pelo capital (ENGELS, [1884] 2012, p.162).

Outro elemento diferenciador da compreensão de Marx e Engels, não apenas em relação a Hegel, mas também se distinguindo dos liberais burgueses que o antecederam e se propuseram a analisar o

Estado (Hobbes, Locke e Rousseau), é a indicação de que sociedade civil e Estado não se separam totalmente, há uma relação de unidade e diferenciação. De acordo com Fontes, em Marx e Engels “A sociedade civil burguesa, entendida como o conjunto das relações econômicas, isto é, relações sociais de exploração, imbrica-se no Estado por ser este indissociável das relações sociais de produção. Seu papel é, exatamente, assegurar-las” (2008, p.209). Sociedade civil é estrutura econômica, é nela que se fundamenta a natureza estatal, aparecendo como superestrutura. A sociedade civil é concebida como sociedade burguesa, esfera da produção e reprodução da vida material. O Estado é produto da sociedade civil, expressa suas contradições e as perpetua. O Estado é produto e consequência, emerge das relações de produção – as relações materiais constituem o poder que cria o Estado. A burguesia, por ter o controle dos meios de produção, também controla o poder do Estado, expressando seus interesses através de normas e leis. Ao garantir a propriedade privada, o Estado garante a dominação e a exploração da burguesia, sendo representante de uma classe particular.

Com efeito, a função **corretiva vital** das formações estatais historicamente constituídas do capital sempre foi a manutenção e também o fortalecimento dos irreprimíveis imperativos materiais de autoexpansão do sistema, e elas continuam as mesmas, inclusive em nossa época, quando proceder de tal forma torna-se um ato suicida para a humanidade (MÉSZÁROS, [2013] 2015, p.18, grifo do autor).

No Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels afirmam “Com a criação da grande indústria e do mercado mundial, a burguesia conquistou finalmente a dominação política exclusiva no moderno Estado parlamentar. Um governo moderno é tão somente um comitê que administra os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX e ENGELS, [1848] 2001, p. 27). Na passagem do manifesto, indica-se que *o executivo do Estado Moderno* é o responsável por gerir os interesses comuns da burguesia, todavia, segundo Netto (2009), esta formulação de Marx sobre o Estado não será exclusiva, tendo o pensador alemão elaborado a questão com outros complementos. Após 1848, o Estado burguês teve que se ampliar por ficar claro sua posição de classe, havendo a necessidade de um elemento coesivo: o consentimento. Netto (2009) entende que Marx já visualizava que o

Estado não era apenas coerção, pois, para manter seu domínio, precisava contemplar outros interesses, aparecendo como o “bem comum”. Indicando algumas das diferenças entre Marx e Lênin na análise do Estado, Netto assevera

Em Marx, porém, o domínio de classe não se exerce apenas através da coerção aberta ou, mais exatamente, o Estado não é, sempre e/ou necessariamente, a configuração direta e imediata de uma vontade política de classe. Se, em alguns textos redigidos especialmente para atender a uma demanda política conjuntural ou para se estabelecer consignas de entendimento rápido e massivo (aquilo que o próprio Lenin chamou de “propaganda” e “agitação”), a formulação marxiana apresenta assim a essência do Estado, é evidentemente um equívoco restringir a tais formulações a concepção que Marx tem do Estado moderno (burguês) – esta comporta toda uma série complexa de mediações. O domínio de classe (ditadura) que o Estado moderno (burguês) compulsoriamente realiza, pois, não é nem unidimensional nem direto ([1987] 2010, p.167).

Assim, seria possível indicar que também nos escritos de Marx, a relação coerção e consenso está presente na forma de atuação do Estado, “para conter e conservar os conflitos no limite da ordem” (ENGELS, [1884] 2012, p.41). Esse princípio demonstra que as contradições de classe são irreconciliáveis no âmbito do Estado, pois, para acabar com o conflito, seria necessário acabar com as classes, através da superação da formação social e do Estado. Marx e Engels orientam como resolução das lutas de classe a ruptura súbita e violenta com a ordem burguesa, indicando a dominação pela tomada do poder político, derrubando assim a burguesia e conquistando o Estado. Contudo, a conquista do Estado não poderia ser um fim em si mesmo, retomando os debates iniciados por Marx em 1844, Engels resgata a argumentação de que a superação das sociedades de classe pressupõe a superação do Estado, pois

Com o desaparecimento das classes, desaparecerá inevitavelmente o Estado. A sociedade, que reorganizará a produção na base da associação livre e igual dos produtores, mandará toda a máquina do Estado para o lugar que lhe há de

corresponder: o museu de antiguidades, ao lado da roca de fiar e do machado de bronze (ENGELS, [1884] 2012, p.163).

A tese da necessidade de extinção do Estado, exposta primeiramente nos escritos publicados nos *Anais Franco-Alemães* (1844), delineava um princípio, em razão de não haver muitas indicações sobre a realização da transição socialista e a forma de superação do Estado. Somente a partir da experiência da Comuna de Paris foi possível formular a forma do poder operário: a ditadura do proletariado. De acordo com Netto (2009), para Marx, a ditadura é qualquer poder de classe, incluindo aí a ditadura do proletariado, por ser momento de transição. Estado de classe sempre exerce ditadura, e uma ditadura duradoura sempre implica, além da coerção, o consentimento ativo ou passivo. “O Estado de toda sociedade é uma arma ideológica para travar os conflitos de classe segundo o modo de pensar da classe dominante” (LUKACS, [1956-1971] 2008, p.92).

Por isso a indicação tão resoluta de que o Estado do proletariado precisaria ser extinto junto com as classes. Para Marx *somente com a erradicação das bases materiais capitalistas é possível realizar a emancipação humana*, na ruptura com a propriedade privada e a exploração do homem pelo homem. Emancipação humana “supõe a ultrapassagem da relação capital/trabalho, a supressão das classes sociais e, por consequência, do Estado. Exige ainda a transformação do trabalho (que é, hoje, penitência, castigo), do trabalho alienado, assalariado, em algo que seja a objetivação das potencialidades humanas” (NETTO, 2009, p.29). Portanto,

[...] a conquista do poder político pelo proletariado, quer dizer, a grande classe popular, não se faz artificialmente. Excepto em casos excepcionais – como a Comuna de Paris, onde o proletariado não obteve o poder no fim de uma luta consciente, mas onde o poder lhe coube como herança que ninguém queria – a conquista do poder político implica uma situação política e económica que atingiu um determinado grau de maturidade. É esta a diferença básica entre os golpes de Estado, no estilo blanquista, levados a efeito por uma minoria actuante, desencadeados num momento qualquer e, de facto, sempre inoportunos, e a conquista do poder político pela

grande massa popular consciente; uma tal conquista só pode ser o produto da decomposição da sociedade burguesa, contém em si própria a justificação económica e política da sua oportunidade (LUXEMBURGO, [1900] 2002, *online*).

O três pilares do capital são: capital, trabalho e Estado. “Mas a montanha em todas as suas dimensões deverá ser – e só poderá ser – *conquistada* se os antagonismos estruturais profundos nas raízes das contradições insolúveis do Estado forem colocados sob o controle historicamente sustentável” (MÉSZÁROS, [2013] 2015, p.30). Assim, a crítica ao capital é inseparável da crítica ao Estado, do *Estado enquanto tal* e não apenas do Estado capitalista, daí a extremamente relevante tese do *fenecimento do Estado*. Para Mézáros, “Marx nunca abandonou sua visão de que a mudança radical necessária da ordem sociometabólica do capital é inconcebível sem a total superação do poder preponderante das formações estatais do sistema reprodutivo material estabelecido” ([2013] 2015, p.39). Contudo, a derrubada do Estado não é uma ação simples de realizar, esta abolição não pode ser realizada por qualquer forma de conspiração ou mesmo por algum *decreto* de base jurídica mais ampla; por isso, a tese marxiana é distinta da simples eliminação proposta pelos anarquistas.

Tudo o que pode ser derrubado pode ser restaurado. A mudança radical que possibilitará o fenecimento do Estado decorrerá de desdobramentos sustentáveis. *A revolução é inconcebível sem a classe trabalhadora organizada e sem a crítica ao Estado*. Se não atentarmos para isso, podemos nos aprisionar no círculo vicioso das determinações reprodutivas do capital e sua estrutura de comando político geral. O fenecimento do Estado demanda sustentabilidade histórica, com viabilidade prática e princípios orientadores.

De fato, sua sustentabilidade histórica depende da **viabilidade prática** de seus **princípios orientadores** rivalizantes. Eis porque a ordem socialista só pode ser vislumbrada sobre a base material da apropriação **racionalmente planejada** e determinada do **trabalho excedente** produzido por **todos e cada um** dos indivíduos **livremente associados** da sociedade, que realizam e **satisfazem suas aspirações** no espírito anteriormente discutido do seu **tempo disponível**,

**com base em sua igualdade substantiva**, em plena **solidariedade** uns com os outros e com as suas **aspirações socialmente compartilhadas** (MÉSZÁROS, [2013] 2015, p.105, grifo do autor).

Perseguindo a caracterização do Estado como Estado classista e o princípio da necessidade de extinção do Estado, Lenin aprofundou tais questões na escrita de *O Estado e a Revolução*. A obra é sem dúvida uma das principais obras sobre Estado dentro da tradição marxista. Netto, porém, alerta que a interpretação do pensamento de Lênin é “mediada por **leituras** – um largo acúmulo de exegeses, análises, interpretações, reinterpretações e mistificações onde, ao cabo de 80 anos após o seu desaparecimento, há sabores para todos os paladares” ([1987] 2010, p.146, grifo do autor).

O texto de Lenin foi escrito entre agosto e setembro de 1917, com a preocupação de responder aos desdobramentos da revolução Russa de fevereiro do mesmo ano. Os eixos fundamentais são: ideia da imediata destruição da máquina estatal burguesa, a tese da ditadura do proletariado e a viabilidade da extinção do Estado. Sua formulação baseia-se em diferentes obras de Marx e Engels: *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* (Engels); *Anti-Duhring* (Engels); *Manifesto do Partido Comunista* (Marx e Engels); *Miséria da Filosofia* (Marx); *O dezoito Brumário de Luís Bonaparte* (Marx); *Crítica ao Programa de Gotha* (Marx); entre outras. Para Lênin era necessário retomar a teoria de Estado de Marx e Engels:

[...] uma vez que se logrou difundir tão amplamente o marxismo deformado, a nossa missão é, antes de tudo, restabelecer a verdadeira doutrina de Marx sobre o Estado. Para isso, teremos de fazer longas citações das obras de Marx e de Engels. Essas longas citações tornarão pesada a exposição e não contribuirão para torná-la popular; mas é absolutamente impossível dispensá-las (LENIN, [1917] 2010, p.26).

Ao explicitar o conteúdo das obras clássicas de Marx e Engels, Lênin combateu os desvios reformistas, a expectativa de transformação social via Estado. Ressaltando a função repressiva do Estado burguês, evidenciou que sua força vem do exército e da polícia, caracterizando-a como força armada da burguesia; “para Marx, o Estado é um órgão de



dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma ‘ordem’ que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão de classes” (LENIN, [1917] 2010, p.27). Para o pensador russo, a revolução violenta é inevitável, não sendo possível uma revolução conquistada por meio da simples participação nas instituições estatais. Lênin buscou combater a teoria pequeno-burguesa, da “conciliação” das classes pelo “Estado”, ilustrando a sedução/atração da pequena burguesia por este aparelho:

Esse aparelho burocrático e militar se desenvolve, se aperfeiçoa e se consolida através das numerosas revoluções burguesas de que a Europa tem sido teatro desde a queda do feudalismo. É precisamente a pequena burguesia que se deixa atrair pela grande burguesia e subordinar-se a ela, graças a esse aparelho que dá às camadas superiores do campesinato, dos pequenos artesãos, dos comerciantes etc., empregos relativamente cômodos, tranquilos e honoríficos, cujos titulares se elevam acima do povo (LENIN, [1917] 2010, p.50).

As observações leninistas sobre o Estado não se limitam à fase monopolista do capitalismo, por contemplarem a fase imperialista – entendidos como dois aspectos do mesmo momento do desenvolvimento do modo de produção capitalista, acompanhando tendências desse desenvolvimento, esclarecendo a relação entre Estado e capital. Mészáros, porém, faz algumas ponderações sobre seus escritos:

A teorização adequada do novo imperialismo, com seu impacto necessário sobre a natureza das formações estatais do capital, ficou para a época de Lenin. E mesmo então ela necessariamente seria afetada por especificidades históricas transitórias, levando consigo conotações um tanto otimistas ao definir o imperialismo, tendo em vista seus diversos antagonistas estatais letalmente beligerantes, como a “última fase do capitalismo”. A formação subsequente do *imperialismo hegemônico global*, tendo os Estados Unidos da América como potência esmagadoramente dominante, foi constituída

apenas após a Segunda Guerra Mundial e até agora também obteve sucesso na gestão de seus negócios, sem uma colisão mundial dos Estados capitalistas potencialmente conflitantes (MÉSZÁROS, [2013] 2015, p.42).

Tais ponderações de forma alguma diminuem a relevância das conclusões do pensador russo ao caracterizar a situação concreta do desenvolvimento capitalista de sua época:

O imperialismo – época do capital bancário, época dos gigantescos monopólios capitalistas, época em que o capitalismo dos monopólios se transforma, por via de crescimento, em capitalismo de monopólios de Estado – mostra, em particular, a extraordinária consolidação da “máquina governamental”, o inaudito crescimento do seu aparelho administrativo e militar, ao mesmo tempo em que se multiplicam as repressões contra o proletariado, tanto nos países monárquicos quanto nos mais livres países republicanos (LENIN, [1917] 2010, p.53).

O esclarecimento da relação entre burguesia e Estado objetivava orientar o proletariado para não cair na ilusão social democrata, pois “um Estado, seja ele qual for, não poderá ser livre nem popular” (LENIN, [1917] 2010, p.39). O Estado não apresenta uma característica única, suas formas podem ser variadas, mas, independente da forma, o *Estado burguês* sempre se reduz à *ditadura da burguesia*.

Outra questão emblemática era a da transição do socialismo para o comunismo – entendido enquanto uma forma superior de sociedade. A transição proposta deveria passar da ditadura do proletariado ao necessário aniquilamento do Estado, pois não se tratava de aperfeiçoar a máquina governamental, mas de abatê-la, quebrá-la. A *transição para o socialismo*, momento denominado de *ditadura do proletariado*, demandava um poder centralizado com força para derrotar a resistência da burguesia, para dirigir a grande massa e a instalação da economia socialista. Não obstante, a passagem pela ditadura do proletariado sempre esteve acoplada à necessidade de extinção do Estado. Do mesmo modo que Marx e Engels, a formulação leninista pressupunha como o objetivo final da revolução a *destruição* do Estado, não apenas do Estado burguês, mas de *qualquer Estado*, inclusive o socialista.

Segundo Netto ([1987] 2010, p.167), o que diferencia a análise de Lênin sobre o Estado da análise de Marx, é que o pilar da construção leniniana se baseia no Estado como instrumento privilegiado de coerção e repressão, de maneira unidimensional e direta, enquanto em Marx comportaria uma série de mediações, linha de pensamento continuada pelo comunista italiano Antonio Gramsci.

Os escritos de Gramsci e suas formulações sobre Estado ganharam destaque dentro da tradição marxista, e, por muitos, é considerado um dos principais autores da teoria política do Estado nessa tradição. O pensador italiano investigou a organização das visões de mundo, da consciência social, as “formas de ser” do mundo burguês, bem como as formas de organização e as conquistas populares no Estado capitalista. A partir destas investigações, o pensador italiano apresentou formulações que contribuem na análise das superestruturas, chegando à conclusão de que

Para a filosofia da *praxis*, as superestruturas são uma realidade (ou se tornam, quando não são meras elocubrações individuais) objetiva e operante; ela afirma explicitamente que os homens tomam consciência da sua posição social (e, conseqüentemente, de suas tarefas) no terreno das ideologias, o que não é uma pequena afirmação de realidade; a própria filosofia da *praxis* é uma superestrutura, é o terreno no qual determinados grupos sociais tomam consciência do próprio ser social, da própria força, das próprias tarefas, do próprio devenir (GRAMSCI, [1929-1937] 1978, p.270).

O autor italiano, ao analisar as condições e possibilidades das lutas sociais, do grau de organização e do movimento dos trabalhadores em um contexto de maior desenvolvimento da sociedade capitalista, acrescentou novas significações ao conceito de sociedade civil, a fim de apreender a interconexão entre Estado e sociedade civil, no intuito de que tais significações auxiliassem na formulação de uma estratégia de superação do ordenamento social capitalista e na transição para a sociedade comunista.

Fontes (2008) indica que a reformulação de Gramsci sobre o conceito de sociedade civil – com implicações diretas em sua formulação de Estado – ajuda a compreender as sociedades capitalistas avançadas. A análise das relações capitalistas visava a apreender o *bloco*

*histórico*, “isto é, unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos” (GRAMSCI, [1932-1934] 2014, Q.13, §10, p.27). A superestrutura não pode ser abandonada a si mesma, ela relaciona-se intimamente com a estrutura.

A estrutura e as superestruturas formam um “bloco histórico”, isto é, o conjunto complexo – contraditório e discordante – das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. Disto decorre: só um sistema totalitário de ideologias reflete racionalmente a contradição da estrutura e representa a existência das condições objetivas para a inversão da praxis. Se se forma um grupo social 100% homogêneo, isto significa que existem em 100% as premissas para esta inversão da praxis, isto é, que o “racional” é real ativa e atualmente. O raciocínio se baseia sobre a necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura (reciprocidade que é precisamente o processo dialético real) (GRAMSCI, [1929-1937] 1978, p.52-53).

Na análise do bloco histórico, Gramsci enxergou a abrangência das diferentes partes constituintes do fenômeno estatal e as transformações nele efetivadas, percebendo que, além da sociedade política o Estado se estrutura e contém também a sociedade civil. Com isto, o Estado abarcaria tanto “o aparelho de governo, [como] também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil” (GRAMSCI, [1930-1932] 2014, Q.6, §137, p.258). A sociedade civil, para Gramsci, se caracteriza como um momento da superestrutura, sem, contudo perder sua relação com a base material, sua primazia fundada nas relações sociais globais. As distinções entre sociedade política e sociedade civil seriam apenas analíticas; o momento unificado expressa a supremacia na dominação e direção intelectual e moral.

De acordo com Fontes (2008), o centro da teoria Gramsciana não é sociedade civil, mas “Estado ampliado”<sup>95</sup>, conceito derivado da influência de Lênin e de seus estudos sobre a fase imperialista do capitalismo. Este esquadramento permitiu a formulação das teses

---

<sup>95</sup> Embora importantes estudiosos, incluindo aqui Fontes (2008) apontem o conceito de “Estado Integral”, nos parece ser mais indicado utilizar “Estado em sentido integral”, faremos mais adiante este debate.

sobre os aparelhos privados de hegemonia, em que a sociedade civil é abordada como espaço de luta intra e entre as classes, um espaço de dominação e convencimento. Esta ampliação da leitura sobre a composição do Estado o levou a interpretá-lo como “todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados” (GRAMSCI, [1933] 2014, Q.15, §10, p.335). A pesquisa de Gramsci visava a interpretar a expansão capitalista e as disputas entre grupos e frações, para captar *o modo como* a burguesia conquistou a adesão dos subalternos. Na sociedade civil o convencimento é permanente, fortalece a dominação, media as relações de produção, organiza e torna coeso o todo social. Para isso, o Estado educa para o consenso, formando o ser social adequado. “Se os homens adquirem consciência de sua posição social e de seus objetivos no terreno das superestruturas, isto significa que entre estrutura e superestrutura existe um nexos necessário e vital” (GRAMSCI, [1929-1937] 1978, p.271).

A sociedade civil, numa fase mais desenvolvida do capitalismo, torna mais complexa as relações do e no Estado. Em Gramsci, sociedade civil é composta de uma rede de organizações, é a esfera social em que as classes (tanto burguesia quanto proletariado) organizam e defendem seus interesses, em que há confronto de projetos societários para a conquista da hegemonia. “A sociedade civil é o local da formulação e da reflexão, da consolidação dos projetos sociais e das vontades coletivas” (FONTES, 2008, p.213). É ela (a sociedade civil) quem assegura ou confere materialidade à hegemonia.

Embora muitos autores apresentem a formulação gramsciana de Estado como sendo totalmente oposta à formulação marxiana, entendemos que há sim diferença entre os autores – uma vez que Gramsci buscou dar continuidade à formulação de Marx, porém não há uma distinção essencial entre as concepções de ambos. O próprio Gramsci reconhecia que em Marx “est[ava] contido também *in nuce* o aspecto ético-político da política ou a teoria da hegemonia e do consentimento, além do aspecto da força e da economia” (GRAMSCI, [1929-1937] 1978, p.274). Portanto, é possível afirmar que a formulação gramsciana não é divergente de Marx, mas busca estar em *continuidade* em relação às elaborações daquele autor, *ampliando e atualizando os conceitos e noções* com a finalidade de subsidiar as lutas da classe trabalhadora.

Diferentemente de algumas leituras que buscam apresentar o pensador italiano como filósofo exclusivo das superestruturas,

ressaltamos que em seus escritos é mantida a prioridade da base material, a estrutura é ponto de referência e de impulso dialético para as superestruturas, enquanto “momentos distintos do espírito”. Esta posição é reforçada pela assertiva de Gramsci de que a “*a hegemonia nasce da fábrica* e necessita apenas, para ser exercida, de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia” (GRAMSCI, [1934] 2015, Q.22, §2, p.247-248, grifos meus). A leitura da sociedade civil realizada por Gramsci explicitou as mediações da dominação burguesa, demonstrando que, a classe dominante precisa ser dirigente e, para isso, não basta o uso da força e da coerção, é preciso obter o consenso para manter a sua hegemonia.

Hegemonia não se reduz, assim, ao momento da imposição e da repressão, implica consenso e aceitação, o consentimento ativo dos governados. A mediação para criação do consenso é realizada na esfera da sociedade civil, através da persuasão e do convencimento, função que é desempenhada pelos/nos aparelhos privados de hegemonia. “O Estado tem e pede o consenso, mas também ‘educa’ este consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente” (GRAMSCI, [1929-1930] 2014, Q.1, §47, p.121). A hegemonia combina diferentes elementos que culminam em uma determinada direção.

A filosofia de uma época histórica, portanto, não é senão a “história” desta mesma época, não é senão a massa de variações que o grupo dirigente conseguiu determinar na realidade precedente: neste sentido, história e filosofia são inseparáveis, formam um “bloco”. Os elementos filosóficos propriamente ditos, porém, podem ser “distinguidos”, em todos os seus diversos graus: como filosofia dos filósofos, como concepções dos grupos dirigentes (cultura filosófica) e como religiões das grandes massas; e pode-se ver como, em cada um destes graus, ocorrem formas diversas de “combinação ideológica” (GRAMSCI, [1929-1937] 1978, p.32).

A construção da hegemonia, como uma ação pedagógica, está presente em diferentes espaços.

Este problema pode e deve ser relacionado com a colocação moderna da doutrina e da prática

pedagógicas, segundo as quais a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, *todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor. Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolásticas”*, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem as suas experiências e os seus valores historicamente necessários, “amadurecendo” e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. *Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo o indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, [1929-1937] 1978, p.37, grifo nosso).*

Ao estudar a hegemonia, Gramsci buscou desenvolver formas de contraposição do ordenamento social capitalista; verificou a necessidade de atuação de um grupo dirigente que pratique uma educação sistemática, dando a direção consciente, tornando o movimento espontâneo um fator político positivo. “Os movimentos ‘espontâneos’ dos extratos populares mais amplos tornam possível o advento ao poder da classe subalterna mais avançada em razão do enfraquecimento objetivo do Estado. Este é ainda um exemplo ‘progressista’, mas no mundo moderno são mais frequentes os exemplos regressivos” (GRAMSCI, [1930] 2014, Q.3, §48, p.200).

Os dirigentes devem traduzir em linguagem teórica os elementos da vida histórica e não o contrário. O líder concebe os meios adequados ao fim, suscita paixões e orienta para a ação. A tradução de “príncipe” em Maquiavel, na linguagem política moderna seria *partido político*. O príncipe, como um *condottiero*, é símbolo da “vontade coletiva”. “O moderno Príncipe deve e não pode deixar de ser o anunciador e o organizador de uma reforma intelectual e moral, o que significa, de

resto, criar o terreno para um novo desenvolvimento da vontade coletiva nacional-popular no sentido da realização de uma forma superior e total de civilização moderna” (GRAMSCI, [1932-1934] 2014, Q.13, §1, p.18). O novo príncipe não é um herói pessoal, mas o partido político, que pretende fundar um novo tipo de Estado. Pode ter uma função de equilíbrio, promovendo o consenso com ajuda dos grupos aliados. A finalidade do partido político é a criação de um sistema de princípios que *resultem no fim do Estado*, no seu desaparecimento, com a *reabsorção da sociedade política na sociedade civil*.

No campo socialista existe uma confusão entre o conceito Estado-classe e sociedade regulada, que é o termo que Gramsci adota para explicar o socialismo. “Enquanto existir o *Estado-classe não pode existir a sociedade regulada*, a não ser por metáfora, isto é, apenas no sentido de que também o Estado-classe é uma sociedade regulada” (GRAMSCI, [1930-1932] 2014, p.227, Q.6, §12, grifo nosso). Para o comunista italiano, “*A confusão entre Estado-classe e sociedade regulada é própria das classes médias e dos pequenos intelectuais, que se sentiriam felizes com uma regulação qualquer que impedisse as lutas agudas e as catástrofes: é concepção tipicamente reacionária e retrógrada*” (GRAMSCI, [1930-1932] 2014, p.227, Q.6, §12, grifo nosso). Esta nos parece ser uma das confusões operadas na leitura de Gramsci realizada pelo campo democrático e popular. A EDP trata o Estado-classe e a sociedade regulada de maneira indistinta, confundindo a socialização da política com a socialização do poder político, como se a socialização da política pudesse promover progressivamente, por si só, a superação das desigualdades sociais. Esta posição é contrária ao pensamento gramsciano, afinal, para o pensador italiano *não se pode ter igualdade política completa sem igualdade econômica*.

Ao tratar da transição para uma sociedade regulada, Gramsci mantém a necessidade do Estado, porém com uma atuação diferenciada, em que progressivamente as leis são aceitas livremente por não serem uma imposição de classe.

Na doutrina do Estado - sociedade regulada, de uma fase em que Estado será igual a Governo, e Estado se identificará com sociedade civil, dever-se-á passar a uma fase de Estado—guarda-noturno, isto é, de uma organização coercitiva que protegerá o desenvolvimento dos elementos de sociedade regulada em contínuo incremento e que, portanto, reduzirá gradualmente suas



intervenção autoritárias e coativas. E isso não pode fazer pensar num novo “liberalismo”, embora esteja por se dar o início de uma era de liberdade orgânica (GRAMSCI, [1930-1932] 2014, Q.6, §88, p.248).

Enquanto existir ordenamento jurídico, o Estado se submete a ele, e para modificá-lo precisa ser substituído por outro ordenamento. Gramsci defende a criação de um Estado ético que culminará no *fim do Estado, que somente será alcançado pelo grupo que propõe o seu fim*:

Parece-me que o que de mais sensato e concreto se pode dizer a propósito do Estado ético e de cultura é o seguinte: todo Estado é ético na medida em que uma de suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido: mas, na realidade, para este fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes. A concepção de Hegel é própria de um período em que o desenvolvimento extensivo da burguesia podia parecer ilimitado e, portanto, a eticidade ou universalidade desta classe podia ser afirmada: todo o gênero humano será burguês. *Mas, na realidade, só o grupo social que propõe o fim do Estado e de si mesmo como objetivo a ser alcançado pode criar um Estado ético, tendente a eliminar as divisões internas de dominados, etc., e a criar um organismo social unitário técnico-moral* (GRAMSCI, [1931-1932] 2014, Q.8, §179, p.288, grifo nosso).

Segundo Montaño e Duriguetto (2010), a formulação Gramsciana consiste na ampliação das estratégias formuladas por Marx e Engels (tomada violenta do poder) e Lênin (assalto ao Estado), acrescidas da

necessária disputa pela hegemonia política e cultural, o que implica a distinção entre *guerra de posição* e *guerra de movimento*, que Gramsci elabora a partir da percepção das diferentes formações econômico-sociais do *oriente* e do *ocidente*<sup>96</sup>.

Parece-me que Ilitch havia compreendido a necessidade de uma mudança da guerra manobrada, aplicada vitoriosamente no Oriente em 1917, para a guerra de posição, que era a única possível no Ocidente, onde, como observa Krasnov, num breve espaço de tempo os exércitos podiam acumular quantidades enormes de munição, onde os quadros sociais eram por si sós ainda capazes de se tornarem trincheiras municiauíssimas.

[...]

No Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Ocidente, havia

---

<sup>96</sup> Segundo Bianchi (2008, p. 211) “A distinção entre Oriente e Ocidente não foi, portanto, uma contribuição original de Gramsci e, na verdade, parece ter sido corrente na Internacional comunista após 1922”. Neves (2016, p.200), em nota, lembra “que a tentativa de determinação no plano teórico das peculiaridades a diferenciar Oriente e Ocidente não se inicia nem termina com Gramsci. O debate sobre o assunto se instala na socialdemocracia já a partir do chamado ‘ensaio geral’ russo de 1905 e de suas diferentes repercussões sobre o movimento operário alemão (entre partidários e contrários à greve geral como método de luta operária), atravessa a interpretação da Revolução de Outubro nos países assim chamados ocidentais (exemplo do qual recolher lições ou exerescência típica do Leste atrasado?), se instala no seio da III Internacional nos anos 1920 (sendo objeto de debate acalorado em seus Congressos), reverbera em Gramsci no cárcere (‘guerra manobrada, aplicada vitoriosamente no Oriente em 17’; ‘guerra de posição que era a única possível no Ocidente’ – GRAMSCI, [1930-32] 1977, Q. 7, § 16, p. 866), se torna pedra de toque no PCI do pós II-Guerra (na construção da proposta do chamado ‘caminho italiano para o socialismo’) e pautar parte mais ou menos significativa da reflexão de numerosos intelectuais ao redor do mundo ainda hoje”. Bianchi (2008) indica que a diferenciação entre Oriente e Ocidente não era uma questão geográfica, mas uma questão histórica, não podendo ser tratados como um modelo, programa ou ideal, mas a fim de expressar uma situação histórico-política. “Os conceitos de Oriente e Ocidente, guerra de movimento e guerra de posição tinham para Gramsci um valor metodológico, na medida em que por meio deles procurava distinguir diferentes realidades nacionais, bem como diferentes etapas da luta de classes” (BIANCHI, 2008, p. 213).

entre o Estado e a sociedade civil uma justa relação e, ao oscilar o Estado, podia-se imediatamente reconhecer uma robusta estrutura da sociedade civil. O Estado era apenas uma trincheira avançada, por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas; em medida diversa de Estado para Estado, é claro, mas exatamente isto exigia um acurado reconhecimento de caráter nacional (GRAMSCI, [1930-1931] 2014, Q.7, §16, p.265-266).

A leitura gramsciana baseia-se no pressuposto de que, nas sociedades orientais, a sociedade civil era mais frágil e desagregada e as lutas eram travadas para conquista do Estado *stricto sensu* – sociedade política; já nas sociedades ocidentais, em que a sociedade civil era mais robusta, extensa, forte e articulada, com maior equilíbrio entre sociedade civil e sociedade política, seria necessário construir, pela classe trabalhadora, o consenso e a sua unidade e coesão antes da tomada do Estado – tais distinções estavam relacionadas à formações históricas. Dentro dessa formulação, a *guerra de movimento* – choque frontal, explosivo com vistas à tomada do Estado, seria mais adequada às *sociedades orientais*, enquanto a *guerra de posição* – progressão de conquistas, no espaço e no seio da sociedade civil, seria adequada às sociedades ocidentais. Guerra de movimento e de posição seriam diferentes momentos da guerra e da luta política; para o comunista italiano, o que marcaria as formações ocidentais seria o predomínio de uma sobre a outra e não sua substituição; na leitura da EDP, a proposição de Gramsci foi engessada, colocando no âmbito da impossibilidade de atuar diferente da “guerra de posição”, tornando estática uma posição que deveria se adequar à dinâmica da luta de classes, ou seja, que deveria ser constantemente revista e reavaliada a cada situação concreta. Além disso, em Gramsci a *guerra de posição não significa um acúmulo progressivo e irreversível das conquistas*, mas a luta política permanente, de “assédio”, por poder produzir deslocamentos momentâneos que podem ser aproveitados.

Uma parte do campo democrático e popular se orientou para a ampliação progressiva dos direitos e para a luta pela participação direta na administração do executivo do Estado burguês, justificando sua ação pelas características da *realidade brasileira* serem próximas à *sociedade ocidental*. Não nos parece ser possível afirmar que a elaboração da *estratégia socialista possa se restringir* à esta caracterização de “guerra de posição” *à priori*, uma vez que *o que determina a guerra a ser*

*travada são as correlações de força presentes em cada momento histórico.* Segundo o próprio Gramsci “não se pode escolher a forma de guerra que se quer” ([1932-34] 2014, Q. 13, §24, p.72), não sendo ela, então, definida *à priori*; ela resulta do movimento concreto e da luta dos trabalhadores contra o capital na conjuntura específica do território, da nação, da sociedade.

A formulação gramsciana recorre ainda à consideração de uma superação da “Revolução permanente” surgida antes de 1848 pela fórmula da hegemonia civil.

No período posterior a 1870, com a expansão colonial europeia, todos estes elementos se modificam, as relações de organização internas e internacionais do Estado tornam-se mais complexas e robustas; e a fórmula da “revolução permanente”, própria de 1848, é elaborada e superada na ciência política com a fórmula de “hegemonia civil”. Ocorre na arte política o que ocorre na arte militar: a guerra de movimento torna-se cada vez mais guerra de posição; e pode-se dizer que um Estado vence uma guerra quando a prepara de modo minucioso e técnico no tempo de paz. A estrutura maciça das democracias modernas, seja como organizações estatais, seja como conjunto de associações na vida civil, constitui para a arte política algo similar às “trincheiras” e às fortificações permanentes da frente de combate na guerra de posição: faz com que seja apenas “parcial” o elemento do movimento que antes constituía “toda” a guerra, etc. (GRAMSCI, [1932-1934] 2014, Q. 13, §7, p.24).

Nisto estaria a relevância do debate sobre hegemonia, pois a luta política é muito mais complexa que a guerra militar. Não basta vencer o exército, desarmá-lo e dispersá-lo, é preciso continuar no terreno da luta. Para construir hegemonia é necessário elevação da consciência “de classe em si” para consciência “de classe para si”; a formação da consciência crítica se apresenta como o alicerce para ação política.

Pode-se dizer que não só a filosofia da *praxis* não exclui a história ético-política, como, ao contrário, sua mais recente fase de desenvolvimento consiste

precisamente na reivindicação do momento de hegemonia como essencial à sua concepção estatal e à ‘valorização’ do fato cultural, da atividade cultural, de uma frente cultural como necessária, ao lado das frentes meramente econômicas e políticas (GRAMSCI, [1929-1937] 1978, p.219).

Montaño e Duriguetto (2010) informam que na formulação Gramsciana, ser dirigente na sociedade civil não é a completa realização política, ela só se completa com a *tomada do Estado* (que não deve ser confundida com a simples composição de um governo burguês) e a *formação de um novo bloco histórico*, com o *fim do Estado* e a *reabsorção da sociedade política na sociedade civil*, ou seja, o objetivo final – em total acordo com Marx, Engels e Lênin – também é a eliminação da sociedade política, ou seja, a *destruição do Estado*.

A tomada do poder do Estado está para além da ocupação do Executivo burguês, demandando a construção da hegemonia, que implica na organização do proletariado como classe dirigente, autônoma e disposta a tal realização. Além disso, a consolidação da poder proletário demanda a construção de outra formação econômica e social, outras relações de produção que inaugurem uma concepção de democracia diferente da existente, que podemos até denominar provisoriamente de democracia operária – mas que ao longo de seu desenvolvimento receberá outra nomenclatura por delimitar uma relação completamente distinta da que até então é conhecida.

O imbróglcio da EDP foi, ao longo do seu desenvolvimento, igualar a *tomada do poder do Estado* pelo *proletariado* com a *ocupação do Executivo do Estado burguês via eleições democráticas*, respeitando as “regras do jogo” democrático burguês. A formulação da EDP projeta que a burguesia abriria mão deste instrumento (o Estado) e respeitaria o “desejo das urnas”, da maioria da população sem questionamentos, ao respeitar a democracia. Ao desconsiderar os marcos que fundam a democracia burguesa, viu-se a possibilidade de efetivar a revolução exclusivamente por esta via, confundindo reforma com a revolução. Sem diferenciar a tomada do poder do Estado e a ocupação do executivo do Estado burguês, o movimento dos trabalhadores ignorou, ou secundarizou, o fato de que mesmo a democracia plenamente desenvolvida, nos termos da legalidade burguesa, não permite a passagem para outra forma de participação, organização e exercício do poder. Isto porque a EDP estabeleceu a tomada do poder – a ocupação

do Estado – na perspectiva da *emancipação política*. Tomar o poder, sem ter no horizonte a *emancipação humana* significa tomar uma direção que mantém os governados na condição de subalternos, por não devolver o poder aos produtores associados através da socialização do poder político – esta socialização implica na publicização da esfera econômica, que por sua vez exige o contraponto com a propriedade privada dos meios de produção.

A dissociação entre Estado e capital, praticadas na EDP, restringiu a compreensão e a ação dos sujeitos a reivindicações por mudanças no interior do Estado capitalista, limitando-se ao aperfeiçoamento das instituições existentes e melhoria das condições de vida no interior do capitalismo, sem avançar para a necessidade de superação desta sociabilidade. Resgatando a tradição marxiana, Mézáros “argumenta que o problema fundamental para nosso futuro e para a sobrevivência da humanidade consiste em suplantar o Estado em sua totalidade, mediante processos de tomada de decisão equitativos próprios de um metabolismo social radicalmente diferente” (apud JINKINGS, 2015, p.11). A tarefa em relação ao Estado consiste em modificar o seu caráter até o seu fenecimento.

O Estado tornou-se a expressão política do capital, a forma de organizar e viabilizar as forças produtivas, o regime de propriedade privada, as relações entre as classes sociais e um intrincado sistema de regras e condutas que viabilizassem a produção da mercadoria. Expressão da centralização fiscal, da força militar e do espaço da produção e circulação de mercadorias, as crises do capital são também crises do Estado (JINKINGS, 2015, p.11).

Desse modo, reafirmamos que há características próprias deste complexo social que não podem ser esquecidas em sua análise e na formulação de uma estratégia para a luta revolucionária.

Na EDP, contrariando a proposta de Gramsci, desapareceu a necessidade da extinção do Estado. A “construção da hegemonia”, ao longo do desenvolvimento da EDP, se limitou à ocupação das diferentes instituições estatais (escola, sindicato, etc.), e em particular do Executivo do Estado burguês, acreditando que a participação nestes espaços permitiria uma transição para outro ordenamento social, e com o tempo, a transição passou a ser confundida com a conquista da democracia. Foi neste espaço que a escola ganhou relevância, por ser

concebida como um espaço promotor da democracia. Na EDP se desconsiderou ou não se deu a devida atenção à função da escola na sociedade do capital e quais são suas reais possibilidades de contribuição nas lutas da classe trabalhadora, examinemos agora este tema.

## 2.5 A EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO SOCIAL CAPITALISTA E SUA CONTRIBUIÇÃO NA LUTA DA CLASSE TRABALHADORA

Antes de tratarmos da educação na formação social capitalista, é significativo retomar algumas noções gerais do sentido da educação para a humanidade. Para iniciar a apreensão da educação de forma geral, apresentaremos algumas reflexões lukácsianas presentes na *Ontologia do ser social*, singularmente no capítulo *O Trabalho*.

O trabalho, em seu sentido originário, ontológico, contribuiu na transformação do homem enquanto ser *orgânico* para o homem como *ser social*. O trabalho possui um privilégio no processo e no salto da gênese do ser social. As diferentes categorias (como por exemplo a linguagem, ciência, filosofia, arte, política, etc.) constituintes do ser social têm um caráter social, se desdobram no ser social já constituído, pressupõe que o salto (de *ser orgânico* para *ser social*) já tenha acontecido. Diferente das categorias como linguagem, ciência, filosofia, arte, política, etc., somente o trabalho tem caráter intermediário entre o ser orgânico e o ser social. O trabalho é a interrelação entre homem e natureza, tanto inorgânica como orgânica. Marx já havia sinalizado que o trabalho, enquanto formador de valores de uso, como trabalho útil, é uma condição de existência do homem, independente de quaisquer formas de sociedade (LUKÁCS, [1960] 1984). Através do trabalho:

realiza-se, no âmbito do ser material uma **posição teleológica** que dá origem a uma **nova objetividade**. Assim, o trabalho se torna modelo de toda práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas – sempre são transformadas em realidade posições teleológicas, em termos que, em última análise são materiais (LUKÁCS, [1960] 1984, p.6, grifo do autor).

Teleologia, por sua própria natureza, implica numa finalidade, numa consciência que estabelece um fim. Para Marx, fora do ser social,

não há teleologia; o trabalho não é uma das formas fenomênicas da teleologia em geral, “mas o único lugar onde se pode demonstrar ontologicamente a presença de um verdadeiro por teleológico como momento efetivo da realidade material” (apud LUKÁCS, [1960] 1984, p.10). Uma característica real decisiva da teleologia é o fato de que ela só pode adquirir realidade quando for posta. De acordo com Lukács ([1960] 1984), Marx limitou com exatidão e rigor a teleologia ao trabalho. O processo de se tornar autônomo se baseia no trabalho, na continuada realização de posições teleológicas.

Neste sentido originário e mais restrito, o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos tendem a transformar alguns objetos naturais em valores de uso. Junto a isto, nas formas ulteriores e mais evoluídas da práxis social, se destaca mais acentuadamente a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância — mas somente em última instância — mediar a produção de valores de uso. Também neste caso o fundamento ontológico-estrutural é constituído pelas posições teleológicas e pelas séries causais que elas põem em movimento. No entanto, o conteúdo essencial da posição teleológica neste momento — falando em termos inteiramente gerais e abstratos — é a tentativa de induzir uma outra pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar algumas posições teleológicas concretas. Este problema aparece logo que o trabalho se torna social, no sentido de que depende da cooperação de mais pessoas, e independente do fato de que já esteja presente o problema do valor de troca ou que a cooperação tenha apenas como objetivo os valores de uso. Por isso, esta segunda forma de posição teleológica, na qual o fim posto é imediatamente finalidade de outras pessoas, já pode existir em estágios muito iniciais (LUKÁCS, [1960] 1984, p.38).

Para o nosso estudo, é significativo destacar a alteração da relação estabelecida pelos seres humanos quando o objeto da finalidade secundária não é um elemento da natureza, mas a consciência de um grupo humano. Nesse caso, a finalidade não é transformar diretamente um objeto natural, “mas, em vez disso, a fazer surgir uma posição



teleológica que tenha, porém, como objetivo alguns objetos naturais; da mesma maneira, os meios já não são intervenções imediatas sobre objetos naturais, mas pretendem provocar estas intervenções por parte de outras pessoas” (LUKÁCS, [1960] 1984, p.39). As posições teleológicas secundárias estão muito mais próximas da práxis social dos estágios mais evoluídos do que o próprio trabalho, pois do trabalho originário se desenvolveram formas mais complexas.

Quando, como vimos, o fim teleológico é o de induzir outros homens a posições teleológicas que eles mesmos deverão realizar, a subjetividade de quem põe adquire um papel qualitativamente diferente e, ao final, o desenvolvimento das relações sociais entre os homens implica em que também a autotransformação do sujeito se torne um objeto imediato de posições teleológicas, cujo conteúdo é um dever-ser. É claro que estas posições são diferentes daquelas que encontramos no processo de trabalho, não apenas por serem mais complexas, mas, e exatamente por isto, pela diversidade da qualidade (LUKÁCS, [1960] 1984, p.58).

Nisto reside a diferença entre *trabalho* e *ação dos homens sobre os outros homens*; o primeiro contém posições teleológicas que transformam a própria natureza, enquanto a segunda, possui a finalidade de agir sobre a consciência de outros homens com o fim de induzi-los às posições teleológicas desejadas. A ação teleológica dos homens sobre a natureza é uma *ação teleológica primária*, o trabalho. A ação dos homens sobre os outros homens se configura como uma ação teleológica secundária, e é aí que se pode localizar o ato educativo, que possui a finalidade de agir sobre a consciência de outros homens. A distinção entre posição teleológica primária e posição teleológica secundária nos ajuda a apreender o sentido da educação em geral. Seguindo nesta mesma direção, Gramsci ([1929-1930] 2001, Q. 1, §123, p.62) sinalizou: “toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem ‘atual’ à sua época”.

O trabalho, em seu sentido genérico, é uma atividade humana que estabelece relação entre homem e natureza, a fim de produzir valores de uso, objetos úteis à vida humana. Já o processo educativo se distingue

do processo de trabalho por ser uma ação dos homens sobre os outros homens para mediar a produção de valores de uso, em que o fim posto é finalidade de outras pessoas. O objeto da finalidade secundária não é um elemento da natureza, mas a consciência do grupo humano. A educação é um processo de interferência dos homens sobre outros homens para responder às demandas sociais, segundo usos e costumes de uma determinada sociedade e às complexas tarefas das diferentes áreas da sociabilidade humana, que exigem alto grau de abstração e rigor teórico para sua projeção e consecução.

O trabalho é uma categoria extremamente importante na teoria marxista, não obstante, a definição genérica de trabalho (trabalho em sentido ontológico) não explica os fundamentos sócio-organizativos em que se alicerçaram as formações sociais construídas ou que venham a se construir, isto é, não permite a apreensão das diferentes formações sociais específicas. No capítulo XIV da obra *O capital*, que trata da mais-valia absoluta e relativa, Marx demonstrou a insuficiência da definição de trabalho em abstrato para compreender o processo de produção capitalista (MARX, [1867] 1996b). Isto porque “A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. [...] Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital” (MARX, [1867] 1996b, p.138). Por consequência, deduzimos que a categoria trabalho em sua forma genérica não proporciona o melhor caminho para o entendimento das determinações históricas, da relação entre capital e educação. Diferentemente é compreender o *trabalho na sociabilidade capitalista*, esta nos parece ser a chave para compreender a *educação escolar no capitalismo*.

No capitalismo o trabalhador precisa vender sua força de trabalho para ter acesso aos meios de subsistência, se assim não fizer, dependerá de outrem para sobreviver ou poderá morrer por inanição. A primeira condição é estar vivo, buscar os meios prioritários de sobrevivência como alimentação, vestuário e abrigo. Contudo, devemos lembrar que alguns dos trabalhadores, mesmo os que estão empregados, muitas vezes não conseguem ter acesso ao conjunto das riquezas produzidas, o que limita a sua reprodução social. Para entrar no mercado de trabalho, o trabalhador busca formação técnica e profissional, pois sem trabalhar estará privado de acessar ao conjunto da riqueza material.

A educação no capitalismo passou a se constituir em meio de subsistência imprescindível para o trabalhador, uma vez que há variadas

exigências nos diferentes ramos da produção. A educação passou a ser requisito para a venda de uma determinada força de trabalho, porém, como são diferentes os trabalhos a serem realizados, também se diferenciam os graus de formação requisitados. Marx abordou esta necessidade da educação para a venda da força de trabalho no capítulo IV *Transformação do dinheiro em Capital* da obra *O Capital*.

Para modificar a natureza humana geral de tal modo que ela alcance habilidade e destreza em determinado ramo de trabalho, tornando-se força de trabalho desenvolvida e específica, *é preciso determinada formação ou educação*, que, por sua vez, custa uma soma maior ou menor de equivalentes mercantis. Conforme o *caráter mais ou menos mediato da força de trabalho, os seus custos de formação são diferentes*. Esses custos de aprendizagem, *ínfimos para a força de trabalho comum*, entram portanto no âmbito dos valores gastos para a sua produção (MARX, [1867] 1996a, p.289, grifo nosso).

Por menor que sejam os custos com a educação no caso da força de trabalho comum, pouco qualificada, estes devem ser pagos e fazem parte da composição do valor da força de trabalho.

Essa educação pressupõe um nível mínimo de letramento e formação técnica, de desenvolvimento de aptidões físicas e psicológicas, de relacionamento social segundo os padrões exigidos para a função a ser exercida. A título de indicação, neste momento, importa dizer que o desenvolvimento da sociedade capitalista vai exigindo paulatinamente que a maioria das pessoas (inclusive aquelas pertencentes à classe trabalhadora) tenham [*sic*] um mínimo de letramento, pois grande parte das relações sociais são mediadas pelos códigos escritos e, portanto, o analfabetismo generalizado passa a ser um entrave para o desenvolvimento de uma gama significativa de relações sociais imprescindíveis para a manutenção e o desenvolvimento dessa forma social, ou aquelas das relações de trabalho ou dos demais complexos sociais (LAZARINI, 2010, p.245).

No entanto, deve-se considerar que a exigência de um nível mínimo de formação, no interior da sociabilidade capitalista, é variada, uma vez que o capitalismo pode se desenvolver mesmo que um contingente significativo da classe trabalhadora seja analfabeta. Um exemplo clássico, segundo Lazarini (2010), é do analfabetismo dos trabalhadores fabris na Inglaterra na segunda metade do século XIX. Na atualidade, poderíamos citar a situação de trabalhadores imigrantes em diferentes países que ocupam postos de trabalho em setores essenciais da economia mundial (indústria e construção civil). Tais trabalhadores muitas vezes não dominam a língua falada e/ou escrita destes países, nem por isso deixam de ser produtivos para o capitalismo. Tanto no passado como no presente, foi/é possível ao capital se desenvolver com um enorme contingente de trabalhadores vivendo na ignorância. A esse respeito cabe o exemplo dos dekasseguis brasileiros que trabalham no Japão. Mesmo sendo descendentes de japoneses, muitos desconhecem a língua falada e não possuem o menor conhecimento da escrita japonesa, contudo, “essa condição social não os impede de, em regra, serem trabalhadores produtivos para o capital das empresas japonesas, inclusive para muitas dos setores de ponta, tais quais são os casos da automobilística e eletroeletrônica” (LAZARINI, 2010, p.249-250).

Ainda sobre a exigência de uma determinada educação para a venda da força de trabalho, é necessário fazer mais algumas ponderações que tem implicações diretas nas demandas por educação escolar. Os capitalistas querem sempre um excedente de força de trabalho apta ao trabalho para o qual foi contratada. Os processos de parcelização e simplificação das funções foram muito importantes para o capital, por diminuírem os custos gerais com a formação da força de trabalho e possibilitarem a substituição dos trabalhadores com maior facilidade.

A importância da manutenção de um determinado contingente de trabalhadores na condição de *exército de reserva* está descrita no capítulo XXIII, do primeiro livro de *O Capital* de Marx. Neste capítulo podemos verificar que “não basta à produção capitalista de modo algum o quantum de força de trabalho disponível que o crescimento natural da população fornece. Ela precisa, para ter liberdade de ação, de um exército industrial de reserva independente dessa barreira natural” (MARX, [1867] 1996b, p.265). Esse mecanismo

é um trunfo nas mãos dos capitalistas, tanto para pressionar cotidianamente os trabalhadores a fim

de que eles aumentem a produtividade, quanto para pressioná-los coercitivamente nos momentos em que essa classe está fazendo suas reivindicações político-sociais ou greves. Por isso, reitero que *interessa aos capitalistas* de todos os ramos de produção que exista *sempre força de trabalho educacionalmente preparada para o exercício de funções produtivas sob a forma de exército industrial de reserva*. Isso não significa que o tal exército seja produto da vontade dos capitalistas, mas sim que estes se valem ao máximo dessa lei social inerente à forma especificamente capitalista de produção para pressionar de todas as formas a classe trabalhadora (LAZARINI, 2010, p.251, grifo nosso).

Esta noção é extremamente importante para combater as posições liberais que associam o desemprego à falta de qualificação, em razão de que, no capitalismo, mesmo que se tenha qualificação, uma parte da força de trabalho integrará o exército industrial de reserva. Ou seja, o aumento da escolaridade, do nível de formação escolar, não leva e nem pode levar imediatamente à empregabilidade, à garantia da venda da força de trabalho.

Ademais, a crescente especialização da força de trabalho, somada à ampliação do contingente com formação acima do nível elementar, contribuiu na queda dos salários dos trabalhadores qualificados – aqueles que se situavam “acima do trabalho médio”. O exemplo dado por Marx a seguir trata dos trabalhadores do comércio, porém, nos dias atuais, é possível estendê-lo aos trabalhadores dos diferentes setores da economia capitalista:

O *trabalhador comercial* propriamente dito pertence à *classe mais bem paga dos trabalhadores assalariados*, aqueles cujo trabalho é *trabalho qualificado*, estando acima do trabalho médio. No entanto, o salário tem a tendência a cair, mesmo em relação ao trabalho médio, com o progresso do modo de produção capitalista. Em parte por divisão do trabalho dentro do escritório; por isso que produzir apenas desenvolvimento unilateral da capacidade de trabalho e os custos dessa produção nada custam em parte, ao

capitalista, pois a habilidade do trabalhador se desenvolve mediante a própria função e tanto mais rapidamente quanto mais unilateral se torna a divisão do trabalho. Em segundo lugar, *porque a formação preparatória, os conhecimentos comerciais e linguísticos e etc. são reproduzidos, com o progresso da ciência e da educação popular, de maneira cada vez mais rápida, fácil, geral e barata, quanto mais o modo de produção capitalista orienta os métodos pedagógicos etc. para a prática. A generalização do ensino popular* permite recrutar essa espécie entre classes que antes estavam excluídas, acostumadas a um modo de vida pior. Ademais ela *aumenta* o afluxo e, com isso, *a concorrência*. Com algumas exceções, *com o avanço da produção capitalista, desvaloriza-se a força de trabalho dessa gente; seu salário cai, enquanto sua capacidade de trabalho aumenta*. O capitalista aumenta o número desses trabalhadores quando há mais valor e lucro a serem realizados. O aumento desse trabalho é sempre um efeito, nunca causa do aumento da mais-valia (MARX, [1894] 1994, p.225-226, grifo nosso).

Por isso, o salário dos trabalhadores poderá cair mesmo havendo o aumento da capacidade de trabalho dado o aumento da escolaridade. Portanto, a visão burguesa explicitada pela Teoria do Capital Humano (TCH) é equivocada. Tal teoria justifica a alta dos salários nos países desenvolvidos e os diferenciais individuais de renda pelo vínculo da educação ao desenvolvimento econômico e à distribuição de renda. A TCH escamoteia a real dinâmica das relações de produção capitalistas desviando o foco do problema.

A TCH foi sistematizada por Theodore Schultz, professor da Escola de Chicago (1902-1998), responsável pela expressão. Schultz expôs sua teoria na década de 1960, e no ano de 1978 recebeu o prêmio Nobel de Economia por sistematizar a TCH. Na tese de Schultz, a diferença entre os países capitalistas deve-se ao fraco investimento em educação, sendo que o capital humano teria o potencial de gerar maior e melhor capacidade de trabalho e produtividade. Na TCH, para ocorrer o crescimento do capital humano, seria preciso recorrer à iniciativa do poder público para provocar um planejamento educacional que atendesse a tais objetivos. Schultz acreditava que mesmo que houvesse

iniciativas privadas, seriam em segunda ordem, pois atenderiam a um público mais reduzido e não estariam disponíveis a todos; em sua tese, os professores assumiriam um papel central para moldar, configurar e ajustar os estudantes ao desenvolvimento econômico.

Segundo Frigotto ([1984] 2010a), a estruturação e evolução interna desse pensamento (TCH), seu caráter circular, é consequência da ótica de classe que o engendra. A TCH seria “mistificação”, um “reforço do senso comum”, por conectar desenvolvimento e superação da desigualdade social pela via da qualificação, portanto, seria um pensamento em “giro” que se sustenta na empiria. Na TCH de Schultz, o desenvolvimento econômico possibilita distribuição de renda, ao produzir salários mais elevados, e a educação torna-se um dos fatores explicativos do crescimento econômico, justificando a alta dos salários nos países desenvolvidos e os diferenciais individuais de renda; a educação aparece como um modo de superar o atraso, e a teoria seria legitimada pela comparação internacional. Para Frigotto ([1984] 2010a), a TCH escamoteia as relações de produção capitalistas por: igualar capital constante e capital variável; defender que o trabalhador é proprietário de um capital – a educação; não revelar que o salário é preço da força de trabalho, aparecendo como remuneração pelo seu capital humano; demarcar a educação como fator econômico, separando-a de seu conteúdo político, social, filosófico e ético; tratar da educação a partir dos interesses do mercado. Na TCH, a educação teria como funções: adestramento geral básico, funcional à produção capitalista; e uma produtividade com o aumento da desqualificação da escola, reforçando a meritocracia no processo escolar. Apesar da crítica feita por Frigotto ([1984] 2010a) na década de 1980, em sua importante análise da TCH, não houve de fato uma incorporação desta crítica no conjunto da esquerda. O campo educacional absorveu a crítica da TCH de forma contraditória.

Parte do campo democrático e popular acredita que a maior qualificação dos trabalhadores possibilitaria uma melhor distribuição da riqueza e aumento dos salários. Mas, como vimos anteriormente, dentro da dinâmica capitalista, esta relação não é e nem pode ser imediata, sendo mediada por outros fatores. Ao longo do capítulo quatro, poderemos observar que no *Programa de Governo* do PT para as eleições de 1998, no *Caderno de Empregos*, a dificuldade dos trabalhadores para inserção no mercado de trabalho foi relacionada ao baixo nível de escolaridade; o problema do desemprego é aludido à qualificação do trabalhador e não às diferentes demandas do capital por trabalhadores. Esta relação não está restrita aos documentos do Partido.

Também no capítulo quatro, veremos que no *Plano Nacional de Educação* (PNE) – *Proposta da Sociedade Brasileira* (1997), a educação figura como uma das possíveis soluções para os problemas das desigualdades sociais, prevendo o fortalecimento do mercado para gerar empregos e renda, associando educação escolar ao desenvolvimento econômico. Todavia, no PNE está presente uma antinomia, uma vez que se anuncia que a educação profissional não promove desenvolvimento e geração de empregos, ao mesmo tempo em que poderia ser elemento para implantar política de emprego e renda. Neste sentido, as reivindicações dos trabalhadores sob a orientação da EDP passaram a fazer coro com o projeto da burguesia para educar os trabalhadores. Talvez esta seja uma chave para compreender porque durante os governos petistas na presidência da República (2003-2016) foi possível aplicar o receituário dos organismos internacionais (Banco Mundial, FMI), leia-se o projeto da burguesia, nas políticas educacionais visando ao desenvolvimento econômico do país.

É preciso lembrar que no interior do capitalismo as relações são contraditórias. Mesmo que algumas ações do capital, como a universalização da educação, sejam dotadas de potências humanizadoras, tais avanços em geral não ocorrem para melhorar o nível geral de vida e de desenvolvimento da humanidade, mas sempre para possibilitar ao capital o aumento de suas taxas de lucro. Este é o caso da disseminação ampliada da educação formal sistematizada.

Com a propagação da educação formal sistematizada, a capacidade produtiva foi aumentada, este fato é um ganho potencial para a humanidade. Não obstante, no capitalismo, a lógica do processo produtivo fez com que o potencial da ampliação dos níveis de humanização fosse obstaculizado pelo imperativo social da contínua necessidade de exploração da força de trabalho, ou seja, este maior acesso à escolarização não visa à elevação do humano, mas a produção para o lucro. O aumento da capacidade de trabalho acabou se revertendo contra a sociedade, mesmo que o nível de formação seja mais densamente elaborado que a média, ou seja, que uma parcela de seres humanos tenha acesso à educação, a maior capacidade produtiva e, por consequência a maior produção de riquezas, não se reverte necessariamente em benefícios para o conjunto dos trabalhadores. Localizar esta contradição no interior da sociabilidade do capital não significa a defesa da destruição de qualquer instituição de pesquisa e/ou ensino que potencialize direta ou indiretamente a força de trabalho, ou mesmo que os trabalhadores permaneçam na ignorância em relação aos conhecimentos científicos, tecnológicos ou qualquer conhecimento



sistematizado. O objetivo é tão somente *localizar o limiar da potencialidade da educação* sob o domínio do *capital*.

A escola, enquanto instituição integrante da reprodução social, serve à manutenção do sistema social vigente. Entretanto, esta mesma instituição se configura como espaço de produção e socialização de conhecimentos gerais, que são ferramentas teóricas e políticas importantes para a melhor apreensão do real e superação do senso comum. Em razão disso, o sentido da atuação dos socialistas na escola não é o de ensinar as normatizações sociais e respeito às leis impostas sem questionamentos, mas o de *dar condições de assimilação do conhecimento científico*, que significa a apropriação da realidade e, portanto, o desenvolvimento de capacidades que permitam agir sobre ela.

De resto, a “escola” (isto é, a atividade educativa direta) é somente uma fração da vida do aluno, o qual entra em contato tanto com a sociedade humana quanto com a *societas rerum*, formando-se critérios a partir destas fontes “extra-escolares” muito mais importante do que habitualmente se crê (GRAMSCI, [1929-1930] 2001, Q. 1, §123, p.62-63).

O debate sobre educação não é uma novidade no movimento da classe trabalhadora, este tema está presente na tradição marxista. Marx e Engels não se dedicaram a formular uma proposta de educação, mas entende-se que em algumas de suas obras os autores trataram deste tema. Na avaliação de Machado (1989, p.88), nos escritos de Marx e Engels há princípios básicos da educação socialista. Entre os princípios estariam: a vinculação entre *trabalho e educação* como integrantes de um mesmo processo que articula teoria e prática, e a *educação tecnológica*, com o objetivo de transmitir princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e iniciação a diferentes profissões. Observemos agora algumas das indicações de Marx e Engels sobre a educação.

No ano de 1847, Engels publicou o texto *Princípios Básicos do Comunismo* no qual localiza uma série de medidas a serem realizadas pelo proletariado na transição socialista. Engels aponta que a educação na transição socialista deveria ser para todos, a cargo do Estado e vinculada ao trabalho fabril.

A educação permitirá aos jovens passar rapidamente por todo o sistema de produção; colocá-los-á em condições de passar sucessivamente de um ramo de produção para outro, conforme o proporcionem as necessidades da sociedade ou as suas próprias inclinações. Retirar-lhes-á, portanto, o caráter unilateral que a atual divisão do trabalho impõe a cada um deles (ENGELS, [1847] 2006, p.15).

Tais apontamentos eram direcionados às possibilidades de uma nova ordem social, abordando também aquilo que precisava ser eliminado na velha.

No *Manifesto do Partido Comunista* (1848), escrito por Marx e Engels, se expressaram o programa e os propósitos da Liga dos Comunistas. Sem dúvida alguma o *Manifesto* é uma das obras mais difundidas do marxismo, e o contexto da escrita era de grandes lutas operárias. No item *II. Proletários e Comunistas*, Marx e Engels escreveram sobre os comunistas e os proletários em geral, enfatizando que objetivo dos comunistas é o mesmo de outros partidos proletários: derrubar a burguesia e tomar o poder político, mas, se diferenciavam ao defender o internacionalismo e os interesses do conjunto do movimento proletário. Propuseram algumas ações que deveriam ser colocadas em prática onde o capitalismo estava mais desenvolvido, fazendo a ressalva de que a conjuntura local precisaria ser considerada. Entre as várias ações, a medida de número 10 propunha: “Educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material, etc.” (MARX e ENGELS, 1999, p.33).

No texto *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório: As Diferentes Questões*, escrito em 1866, Marx fará uma reflexão em relação ao trabalho infantil um pouco diferente daquela apresentada no *Manifesto*, não mais propondo sua abolição. O texto se dirigia aos delegados do Conselho Central Provisório (posteriormente designado Conselho Geral) para o I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, que seria realizado no mesmo ano (1866) em Genebra. As *Instruções* apresentavam diferentes tarefas concretas como a união das massas operárias e a elevação da consciência de classe. Parte das formulações do texto de Marx se tornaram resoluções do Congresso.

Marx nas *Instruções* considerou que a tendência da indústria moderna de levar *crianças e jovens do mesmo sexo a participarem na produção social progressivamente*, seria “sã e legítima”, mas, sob o *capitalismo*, isso se *distorceu* e tornou-se *abominação*. Para ele, “num estado racional da sociedade qualquer criança que seja, desde a idade dos 9 anos, deve tornar-se trabalhador produtivo da mesma maneira que todo o adulto saudável não deveria ser eximido da lei geral da natureza: trabalhar para comer, e trabalhar não só com o cérebro mas também com as mãos” (MARX, [1866] 2008, p.4, grifo nosso). Naquela época, crianças e jovens oriundos da classe trabalhadora já estavam presentes na produção fabril, e passavam extenuantes horas na fábrica. Por isso, Marx apresentou uma proposta que, relacionava trabalho e ensino, visando à preservação de crianças e jovens no sistema capitalista; a proposta contemplava ambos os sexos, dividindo-os:

[...] em *três classes*, a serem tratadas de maneira diferente: a primeira classe englobando dos 9 aos 12; a segunda, dos 13 aos 15 anos; e a terceira compreendendo as idades dos 16 e 17 anos. Propomos que o emprego da primeira classe em qualquer oficina ou local de trabalho seja legalmente restringido a *duas* [horas]; a segunda classe a *quatro* [horas]; e o da terceira classe a *seis* horas. Para a terceira classe terá de haver um intervalo pelo menos de uma hora para refeições ou descontração (MARX, [1866] 2008, p.4-5).

O pensador alemão não estava preocupado com a educação dos filhos da burguesia, pois estes a burguesia tendia a defendê-los, sendo a própria burguesia responsável por tal educação.

Parte do proletariado, por suas necessidades, acabava “vendendo seus filhos”, não cuidava de seu desenvolvimento. Havia uma polêmica no interior do movimento operário quanto à proposta de abolição do trabalho infantil, muitos eram contrários à abolição dada a interferência que esta proposição teria na já escassa renda das famílias proletárias. Diante disso, Marx entendeu que a sociedade deveria agir pelas crianças proletárias, pois “em demasiados casos, ele [o trabalhador] é até demasiado ignorante para compreender o verdadeiro interesse do seu filho, ou as condições normais do desenvolvimento humano” ([1866] 2008, p.5). No tratamento desta questão, é preciso situar o contexto, que é bastante distinto do atual, em que o trabalho infantil ainda é

eventualmente utilizado, mas agora trata-se de casos pontuais, não ocorrendo de forma generalizada no conjunto da produção.

A utilização do trabalho infantil foi uma consequência da entrada da maquinaria na grande indústria, e o consentimento deste trabalho por parte dos trabalhadores deve ser observado dentro daquela situação histórica:

O trabalhador vendia anteriormente sua própria força de trabalho, da qual dispunha como pessoa formalmente livre. Agora vende mulher e filho. Torna-se mercador de escravos. A procura por trabalho infantil assemelha-se, freqüentemente também na forma, à procura de escravos negros, como se costumava ler em anúncios de jornais americanos (MARX, [1867] 1996b, p.28-29).

Embora seja abominável pensar que parte do movimento operário defendeu o trabalho infantil, é preciso lembrar que a jornada de trabalho de todos os membros, com a entrada da maquinaria, passou a compor os custos da sobrevivência da família:

O valor da força de trabalho era determinado pelo tempo de trabalho não só necessário para a manutenção do trabalhador individual adulto, mas para a manutenção da família do trabalhador. A maquinaria, ao lançar todos os membros da família do trabalhador no mercado de trabalho, reparte o valor da força de trabalho do homem por toda sua família. Ela desvaloriza, portanto, sua força de trabalho. A compra de uma família parcelada, por exemplo, em 4 forças de trabalho, custa, talvez, mais do que anteriormente a compra da força de trabalho do cabeça da família, mas, em compensação, surgem 4 jornadas de trabalho no lugar de uma, e o preço delas cai proporcionalmente ao excedente de mais-trabalho dos quatro em relação ao mais-trabalho de um. Agora, quatro precisam fornecer não só trabalho, mas mais-trabalho para o capital, para que uma família possa viver. Assim, a maquinaria desde o início amplia o material humano de exploração, o campo propriamente de exploração do capital, assim como ao mesmo tempo o grau de exploração (MARX, [1867] 1996b, p.28-29).

A maquinaria tornou possível dispensar a força muscular, e os capitalistas usaram sem o menor pudor o trabalho de mulheres e crianças. Este “trabalho forçado para o capitalista usurpou não apenas o lugar do folgado infantil, mas também o trabalho livre no círculo doméstico, dentro de limites decentes, para a própria família” (MARX, [1867] 1996b, p.28).

Ainda em *O Capital*, Marx também descreveu as atrocidades vividas pelas crianças relatadas nos *Reports*, dos inspetores de fábricas, na *Children's Employment Commission* e nos *Reports on Public Health*. Tais atrocidades estão associadas às condições do processo de desenvolvimento do capital industrial. Entre os relatos, Marx lembra que “Antes da promulgação da Lei Fabril emendada de 1844, não eram raros certificados de frequência escolar assinados com uma cruz por professor ou professora, já que estes não sabiam escrever” ([1867] 1996b, p.33). Outro relato que destacamos é o de um inspetor ao visitar uma dessas escolas expedidoras de certificados, este, chocado com a ignorância do mestre-escola lhe perguntou: “‘Por favor, o senhor sabe ler?’ Sua resposta foi: ‘Ah! algo’ (*summat*). E, como justificativa, acrescentou: ‘De todos os modos, estou à frente de meus alunos’” (apud MARX, [1867] 1996b, p.33-34). Dadas as péssimas condições de trabalho, mesmo professores com boa formação não conseguiam realizar atividades educacionais. Como já havíamos sinalizado anteriormente, “a produção capitalista mais avançada, como era o caso da Grã-Bretanha no século XIX, pôde se desenvolver por mais de um século *pari passu* com a ignorância mais abjeta de grandes contingentes da classe trabalhadora, que também se expressava na educação formal dos seus integrantes adultos e infantis de ambos os sexos” (LAZARINI, 2010, p.258).

É por isso que Marx, mesmo considerando os efeitos abomináveis do trabalho infantil não defendeu sua abolição de imediato, mas reivindicou a imposição de limites à brutal exploração do capital. Era preciso se livrar dos efeitos esmagadores do sistema capitalista. As ações propostas por Marx nas *Instruções* visava à *utilização do poder do Estado* em benefício próprio do próprio *proletariado*, *contrapunha* ao Estado, *não* buscavam seu *fortalecimento*. Daí que tenha proposto que o trabalho infantil não deveria ser utilizado por nenhum pai ou patrão, exceto quando combinado à educação.

Por educação entendemos três coisas:  
Primeiramente: *Educação mental*. Segundo:

*Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar. Terceiro: *Instrução tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. Um curso gradual e progressivo de instrução mental, gímnica e tecnológica deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens. Os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos. A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média (MARX, [1866] 2008, p.5-6).

Na mesma redação das *Instruções*, foi proposto que o trabalho noturno, bem como qualquer trabalho nocivo, fosse proibido. Era visível a grande preocupação com preservação das novas gerações da classe trabalhadora das degradações do trabalho que impediam o desenvolvimento normal do ser humano. As propostas não tinham o intuito de se tornarem formulações gerais sobre educação, mas responder àquele contexto histórico específico.

Segundo Lazarini (2010), Marx abordou o potencial que as escolas politécnicas apresentavam em germe, sem ter ilusões quanto aos seus limites no capitalismo. Para nós, é pertinente a afirmação de que Marx não pensava que tais conhecimentos fossem suficientes ao processo revolucionário, ou mesmo de que a generalização de tais escolas fosse uma contradição insuperável para a ordem social vigente. Não há em Marx expectativas superestimadas sobre as escolas no interior da sociabilidade capitalista. As resoluções sobre o trabalho das crianças e adolescentes projetadas por Marx eram uma necessidade, uma vez que as crianças trabalhadoras participavam dos processos produtivos, auxiliando os adultos em atividades variadas, e algumas exigências do trabalho muitas vezes iam para além de suas forças. É por isto que as possibilidades emancipatórias estão em germe no capitalismo, mas acabam encontrando entraves em seu desenvolvimento.

Outro texto que traz apontamentos de Marx sobre a educação dos trabalhadores é o livro *A Guerra Civil na França*, publicado originalmente como terceiro discurso ao Conselho Geral da

Internacional, seu intuito era disseminar entre os trabalhadores o significado da Comuna de Paris (1871) – esta, na avaliação de Marx, deveria servir de exemplo para toda a França.

A Comuna de Paris procurou erradicar da escola a influência clerical-religiosa e a moral burguesa, que inculcavam nas crianças o “amor ao próximo”, enquanto a indústria e o comércio os lançavam na concorrência desenfreada. A Delegação do Ensino da Comuna, sob a coordenação de Edouard Vaillant, publicou uma circular em 17 de maio de 1871. Na circular se indicou que a Reforma do Ensino pretendia fixar o caráter essencialmente socialista da Revolução ao “assegurar a todos a verdadeira base da igualdade social; garantir a **instrução integral** a que cada um tem direito e facilitar a cada um a aprendizagem e o exercício da profissão para a qual o dirigem seus gostos e aptidões” (LEHER, 2005, p.6). A abertura de todas as instituições de ensino de maneira gratuita ao povo e a separação total dos ditames da Igreja permitiu não somente colocar o ensino ao alcance de todos, mas redimir a própria ciência dos “entraves criados pelos preconceitos de classe e o poder do governo” (MARX, 1999, p.90). A proclamação da gratuidade e laicidade foi condição para o desenvolvimento livre da ciência. A circular também solicitava que todos enviassem para o Ministério da Instrução Pública as indicações e as informações sobre os locais e estabelecimentos mais apropriados à pronta instituição de escolas profissionais, onde os alunos, ao mesmo tempo fizessem a aprendizagem de uma profissão e completassem a instrução científica e literária (COGGIOLA, 2001). Buscava-se reunir professoras, professores e pais para decidir as reformas necessárias para a escola primária.

Ademais, “também os museus, outrora restritos as elites, foram abertos ao povo, assim como os jardins e parques, além de ‘cursos abertos, respondendo ao ardor da juventude’ e artistas, como Édouard Manet, formaram comitês para discutir a arte e a revolução, sustentando a completa autonomia da arte frente ao governo e à Igreja” (LEHER, 2005, p.5). Em algumas partes se vestiu e alimentou as crianças, lançando assim as primeiras bases das Caixas Escolares (cooperadoras). Outra ação da Comuna foi o combate à opressão das mulheres baseada na ignorância, que não lhes permitia frequentar as escolas. De acordo com Coggiola (2002, p.53), a Comuna buscou uma verdadeira Revolução Cultural que eliminasse: “1) a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual; 2) a opressão das mulheres pelos homens; 3) a

opressão das crianças pelos adultos”. Não obstante, devido ao seu curto período de existência<sup>97</sup> não foi possível vislumbrar o desenvolvimento da proposta para a educação dos trabalhadores. Segundo Leher (2005, p.7):

Apesar da repressão avassaladora, mais de 30 mil mortos, as escolas permaneceram abertas, pois estava claro aos lutadores da Comuna que uma revolução verdadeira passa pela transformação cultural do povo. Somente nos últimos dias, com as defesas já vulneráveis, as escolas deixaram de funcionar. Indubitavelmente, as sementes do conceito de escola pública, gratuita, laica e que assegure a educação integral igual de meninos e meninas foram plantadas e germinadas.

A preocupação da Comuna era que através da reforma do ensino todos pudessem ter acesso à instrução integral e que lhes fosse facilitada a aprendizagem e o exercício da profissão. Existia a preocupação da formação não apenas da profissão, mas também da instrução científica e literária. Assim, os objetivos da Comuna convergiam com aqueles apontados por Marx nas *Instruções*, ao “ligar a cultura intelectual à cultura física e ao ensino técnico” (COGGIOLA, 2002, p.54). Apesar do modo cruel e da violência imposta pela reação burguesa<sup>98</sup> que se desdobrou em um retrocesso social e cultural,

a semente deixada pela Comuna — a escola pública, laica, gratuita e obrigatória; a libertação feminina — floresceria novamente nas lutas sociais, antes que o século XIX se concluísse. A destruição do caráter de classe do ensino e da escola, da elitização da universidade, também foram postas pela Comuna, através do único meio possível: a destruição do Estado opressor e o fim do caráter classista da sociedade toda: tanto esta como aquelas tarefas estão ainda pendentes, e sua

---

<sup>97</sup> A Insurreição popular ocorreu no dia 18 de março de 1871. O governo durou oficialmente de 26 de março a 28 de maio do mesmo ano (1871).

<sup>98</sup> Sob a liderança de Thiers (chefe do governo em Versalhes), entre 27 e 28 de maio de 1871, houve execução de cerca de 30.000 pessoas e a prisão de outras 40.000 (PINHEIRO, 2011).



resolução depende, como nos tempos da Comuna, da luta e da revolução (COGGIOLA, 2001, p.10).

Por isso, mesmo em sua breve existência, a Comuna realizou uma obra notável de democratização e laicização do ensino.

Após a *Comuna de Paris*, houve a proliferação das formas parlamentares do Estado burguês, decorrente das lutas do proletariado para ampliar a democracia e da insuficiência da burguesia para governar. Os partidos socialistas e social democratas obtiveram melhores condições de trabalho e espaço no parlamento, e se animaram com a conciliação de classes. Houve espaço para atender a algumas reivindicações operárias e o movimento operário ficou vulnerável à política reformista e de colaboração de classes, o que demandou maior radicalidade das reivindicações e a crítica ao Estado, além da própria experiência da Comuna ter possibilitado algumas lições. Assim, o texto *Crítica ao Programa de Gotha*, escrito em 1875 por Marx, possuía dois interlocutores: os anarquistas e sua negação do Estado, e o lassalianismo e sua mitificação da república democrática.

A redação da *Crítica ao Programa de Gotha* foi fruto de considerações realizadas por Marx ao esboço de Programa enviado pelo grupo da social democracia alemã em Eisenach (próximos a Marx e Engels) para o congresso que ocorreria em Gotha, cujo objetivo era unificar o Partido, e posteriormente criar o Partido Social Democrata Alemão. O embate com o reformismo fez *Marx criticar intensamente a concepção de que a transformação da sociedade poderia surgir da ajuda do Estado*, ressaltando que o Estado não pode estar acima da sociedade, deve a ela ser subordinado. No item sobre educação Marx faz duras críticas,

“1. Educação popular geral e igual a cargo do Estado. Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita”. Educação popular igual? Que se entende por isto? Acredita-se que na sociedade atual (que é a de que se trata), a educação pode ser igual para todas as classes? Ou o que se exige é que também as classes altas sejam obrigadas pela força a conformar-se com a modesta educação dada pela escola pública, a única compatível com a situação econômica, não só do operário assalariado, mas também do camponês? “Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita.” A primeira já existe, inclusive

na Alemanha; a segunda na Suíça e nos Estados Unidos, no que se refere às escolas públicas. O fato de que em alguns Estados deste último país sejam “gratuitos” também os centros de ensino superior, significa tão somente, na realidade, que ali as classes altas pagam suas despesas de educação às custas dos fundos dos impostos gerais (MARX, [1875] 2000, p.45).

Dessas críticas realizadas por Marx se pode concluir que a educação no capitalismo não será igual para todas as classes, e quando o Estado o faz é apenas para que as despesas das classes altas sejam pagas pelos impostos gerais. Para Marx, a exigência dos trabalhadores continuava sendo as escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas às escolas públicas. Além disso, educação popular<sup>99</sup> a cargo do Estado seria completamente inadmissível, pois,

Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda a influência por parte do governo e da Igreja. Sobretudo no Império Prussiano-Alemão (e não vale fugir com o baixo subterfúgio de que se fala de um “Estado Futuro”; já vimos o que é este), onde, pelo contrário, é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa (MARX, [1875] 2000, p.46).

Como é possível observar, não havia uma oposição em reivindicar certas pautas como financiamento da educação e capacitação docente, a crítica era ao entendimento de que o Estado pudesse ser o educador do povo. De acordo com Marx, *quem deve assumir o controle escolar, o controle da educação popular, é a classe trabalhadora, e o*

---

<sup>99</sup> Marx somente fala em educação popular sem definir. Em nossa conclusão, Marx se refere à educação do povo – expressão utilizada na sequência do texto para referir-se aos trabalhadores, à maioria da população.

objetivo que deveria continuar a ser perseguido, era a emancipação escolar da Igreja e do Estado.

Marx ([1867] 1996b) se baseou na experiência de Owen para incorporar a associação entre trabalho e educação, tal orientação esteve presente em diferentes escritos, como foi possível verificar pelos textos e diferentes contextos citados. Marx defendia que a classe tivesse acesso aos conhecimentos científicos para compreender os processos produtivos e poder fortalecer as disputas políticas. A preocupação com o corpo poderia ser tanto pela recuperação quanto pelo disciplinamento, mas não há detalhes sobre isso nos textos de Marx e Engels. Ambos os autores defendiam a educação tecnológica tendo em vista que *o controle do processo produtivo só seria alcançado com a mudança radical nas relações de produção*. Os objetivos eram “a intensificação da produção social, a produção de homens plenamente desenvolvidos e a obtenção de poderosos meios de transformação da sociedade capitalista” (MACHADO, 1989, p.89). Ao que nos parece, pode-se inferir que a defesa da vinculação do trabalho à educação *era necessária na época tanto para a preservação da formação das novas gerações, como para aumentar a produtividade*, pois, uma sociedade comunista só seria possível com produção em abundância.

Nas formulações de Marx e Engels, *a possibilidade de estudar e trabalhar para as crianças era um avanço*, por isso a combinação mais ou menos direta de educação e trabalho. Os autores *apontaram caminhos educacionais relacionados às condições concretas do desenvolvimento capitalista de sua época*, visando à superação do modo de produção que as constituía. Marx e Engels não apenas desvendaram o funcionamento da economia capitalista, mas buscaram apreender suas possibilidades de transformação, bem como as mediações necessárias para isso, dialogando com os avanços na legislação social e as conquistas no âmbito educacional. Marx e Engels *não formularam e nem pretendiam formular sobre a organização escolar na sociedade socialista – quando muito, fizeram apenas algumas indicações*. Tratar das *possibilidades da educação na sociedade futura* era a prática dos socialistas utópicos, não de Marx e Engels. A preocupação de ambos era a sociedade do seu tempo, relativa ao como superar o sistema capitalista. A proposta de Marx e Engels não estava desarticulada da leitura da realidade e de uma *proposição sobre como superar o capital*.

As proposições educacionais de Marx tinham clareza dos limites e possibilidades dentro da quadra histórica que estavam inseridos. O ensino politécnico exposto em *O Capital* tinha como eixo principal a educação formal das crianças e adolescentes da classe trabalhadora, bem

como o exposto nas *Instruções* sobre a combinação de trabalho produtivo com educação.

Em primeiro lugar, a proposta [...] se referia à educação das crianças oriundas da classe trabalhadora, portanto, não havia sequer o indício propositivo da sua generalização para o conjunto da sociedade sob as condições do capitalismo vigente. Em segundo lugar, em momento algum Marx deixou qualquer vestígio de que a socialização do conhecimento científico, tecnológico, técnico ou qualquer outra forma de conhecimento erudito e/ou sistematizado, significasse a socialização dos próprios meios de produção<sup>100</sup> (LAZARINI, 2010, p.267).

A formulação de Marx em *Programa de Gotha* e nas *Instruções* estão articuladas às formulações de *O capital*. Em *Programa de Gotha* Marx considerou a sociedade capitalista alemã naquele período, sustentada no antagonismo social entre proprietários e não proprietários dos meios de produção. Este texto foi destinado à crítica da superstição democrática, a fé servil no Estado e da elevação da política à estatuto de elemento determinante da vida humano-societária, o que cria o mito da vontade política como elemento teórico-político norteador das transformações sociais. A superstição democrática e a fé no Estado estão presentes no interior do movimento operário até os dias de hoje e, no último período histórico, foram expressas nas formulações da EDP ao propor a *via democrática* como caminho para o socialismo e o entendimento de que o próprio socialismo se confunde com a democracia. Tais posições foram demonstradas no capítulo um desta tese, e serão novamente encontradas na análise da produção do campo educacional, no capítulo três em autores como Paulo Freire ([1992] 1997), Gaudêncio Frigotto ([1995] 2010b) e Lucília Machado (1989). Os esforços do campo democrático e popular traduziram-se em críticas ao projeto burguês pela não realização de sua promessa de igualdade, e no caso da educação, de uma educação de qualidade para todos, por isso, mesmo que anunciasse o contrário e se tentasse afirmar que a educação não seria capaz de resolver inúmeros problemas sociais, por

---

<sup>100</sup> A concepção de saber como força produtiva e meio de produção é parte da formulação de Dermeval Saviani ([1991] 2005), questão que será apresentada e problematizada no próximo capítulo desta tese.

vezes, o que era proposto pôde se confundir com a expectativa iluminista da escola redentora da humanidade.

Cabe retomar o alerta de Mészáros de que as instituições escolares são apenas uma parte do processo global de conformação ideológica, e não há *prioridade* de transformar ou construir hegemonia contrassistêmica nas instituições educacionais construídas pelo Estado capitalista. Compreender a interconexão social dinâmica entre educação institucional e produção e reprodução do capital não é cair diretamente no imobilismo teórico- prático. Como já sinalizamos, *apontar os limites da escola no capitalismo não é sinônimo de imobilismo*. Mesmo com limites, esta ação se faz pertinente, quando se realiza atividades que apontem no sentido da emancipação humana.

Buscamos evidenciar, concordando com Tonet ([2014] 2016b), que não é viável pretender organizar a educação (escolar) no sentido de conferir-lhe um caráter emancipador (abstratamente) no capitalismo, mas é *possível*, no interior dela, *realizar atividades educativas de caráter emancipador no sentido da emancipação humana*. A educação escolar é uma forma da educação, esta última, em sentido amplo, se efetiva em todos os espaços da vida social.

Quando falamos da emancipação humana, estamos nos referindo à “uma forma de sociabilidade, situada para além do capital, na qual os homens serão plenamente livres, isto é, na qual eles controlarão, de maneira livre, consciente, coletiva e universal o processo de produção da riqueza material (o processo de trabalho sob a forma de trabalho associado) e, a partir disto, o conjunto da vida social” (TONET, [2014] 2016b, p.142). Pressupõe estar livre de exploração e de dominação do homem sobre o homem, permitindo o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas potencialidades; implica superação do bloco histórico capitalista, ou seja, uma sociedade comunista, tendo a máxima sido expressa por Marx: “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!” ([1875] 2012, p. 31-32).

Para se chegar à forma de sociabilidade que permite efetivar a emancipação humana é duro e complexo o processo de lutas do proletariado e seus aliados contra a burguesia e seus aliados. As lutas deverão ser travadas no campo econômico, político, social e ideológico. É nestas lutas que as atividades de caráter emancipador terão lugar. O caráter da atividade é definido pela articulação com o objetivo a ser conquistado, para ter um caráter emancipador, a atividade deve estar conectada, direta ou indiretamente com o objetivo final. Esta conexão somente será percebida na análise concreta do processo concreto, “isto

porque, em momentos e lugares diferentes, a mesma atividade pode assumir sentidos muito diferentes” (TONET, [2014] 2016b, p.144).

A educação é uma dimensão de grande importância para a reprodução social. É por isso que podemos afirmar que os seres humanos não nascem humanos, mas tornam-se humanos. O desenvolvimento sócio-cultural dos indivíduos está situado na história social humana, a partir da apropriação de produtos culturais provenientes tanto da cultura material quanto da cultura intelectual. Marx definiu a natureza humana como o conjunto das relações sociais, incluindo assim a ideia do *devenir*, “o homem ‘devém’, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; e, também, porque nega o “homem em geral”: “de fato, as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal” (GRAMSCI, [1929-1937] 1978, p.43). Na definição de Gramsci, o homem deve ser concebido como um bloco histórico, composto de elementos subjetivos individuais e elementos de massa, objetivos ou materiais, relacionado-se com estes últimos ativamente.

A cultura que é apropriada pelos seres humanos carrega um conjunto de crenças e explicações (teorias) do mundo, de um conhecimento sobre o mundo, de nossas convicções sobre como o mundo é constituído. “A cultura, em seus vários níveis, unifica uma maior ou menor quantidade de indivíduos em estratos numerosos, em contato mais ou menos expressivo, que se estendem entre si em diversos graus, etc.” (GRAMSCI, [1929-1937] 1978, p.36). O acesso ao mundo é sempre mediado por um conhecimento sobre o mundo ou ainda, a partir das crenças sobre como o mundo é, transmitido pelas gerações anteriores.

A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. Mas o segundo e o terceiro elementos não são tão simples quanto poderia parecer. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. Desta forma, o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. E mais: estas

relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual êle é o ponto central (GRAMSCI, [1929-1937] 1978, p.39-40).

Dessa maneira, a consciência do mundo é engendrada a partir de diferentes mediações como senso comum, religião, arte, ciência, filosofia que sustentam as diferentes crenças sobre o mundo. Esta consciência do mundo, entre o mundo e suas representações, sustenta as diferentes práticas e crenças, como por exemplo, a educação. Por isto, Gramsci afirmou que todos os homens seriam “filósofos” definindo também os limites e as características desta “filosofia espontânea” peculiar a “todo o mundo”. “Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos” (GRAMSCI, [1932-1933] 1999, Q. 11, §12, p.94).

Em relação à formação da consciência e dos diferentes graus de elaboração, Gramsci menciona basicamente quatro extratos: o *folclore*, o *senso comum*, a *religião* e a *filosofia*. O comunista italiano concebe o folclore como:

“concepção do mundo e da vida”, em grande medida implícita, de determinados estratos (determinados no tempo e no espaço) da sociedade, em contraposição (também esta, na maioria dos casos, implícita, mecânica, objetiva) às concepções do mundo “oficiais” (ou, em sentido mais amplo, das partes cultas das sociedades historicamente determinadas) que se sucederam no desenvolvimento histórico. (Daí a estreita relação entre folclore e “senso comum”, que é o folclore filosófico). Concepção do mundo não só não elaborada e assistemática – já que o povo (isto é, o conjunto das classes subalternas e instrumentais de toda forma de sociedade que existiu até agora) não pode, por definição ter concepções elaboradas, sistemáticas e

politicamente organizadas e centralizadas em seu (ainda que contraditório) desenvolvimento – , como também múltipla. E múltipla não apenas no sentido de algo diversificado e justaposto, mas também no sentido de algo estratificado, do mais grosseiro ao menos grosseiro, se é que não se deve até mesmo falar de um aglomerado indigesto de fragmentos de todas as concepções do mundo e da vida que se sucederam na história, da maioria das quais, aliás, somente no folclore é que podem ser encontrados os documentos mutilados e contaminados que sobreviveram (GRAMSCI, [1935] 2002, Q. 27, §1, p.133-134).

Apesar da relação do senso comum com o folclore, no senso comum também estaria contido o bom senso, este último pode/deve ser potencializado para que se torne uma ordem intelectual, que o senso comum não pode ser pelo seu caráter fragmentado, incoerente e desagregado. A religião faz parte do senso comum desagregado, e esta é uma unidade de fé e norma de conduta. A filosofia é considerada por Gramsci uma ordem intelectual, aquilo que nem religião e nem senso comum podem ser, ela “é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, neste sentido, coincide com o ‘bom senso’ que se contrapõe ao senso comum” (GRAMSCI, [1929-1937] 1978, p.14). É por isso que a transmissão cultural não ocorre de forma homogênea, sendo atravessada por diferentes experiências e concepções de classes. Um dos lugares que pode promover a superação do senso comum e o contato com a filosofia é a escola.

A instituição escolar, com o desenvolvimento da humanidade se tornou um importante espaço de socialização e apropriação do patrimônio material e intelectual acumulado pela humanidade, não sem contradições, pois esta educação escolar sempre esteve subsumida aos interesses das classes dominantes. Contraditoriamente, a educação pode contribuir para a elevação do nível de vida da humanidade, uma vez que “não há uma relação direta e mecânica entre os interesses das classes sociais e as diversas outras dimensões sociais” (TONET, [2014] 2016b, p.145), mas isto sempre deve ser relacionado aos limites de cada momento histórico. O proletariado luta pelo seu projeto de humanidade, por consequência, também fará esta luta no campo educacional.

Vimos, anteriormente, que um certo nível de conhecimento é imprescindível para a reprodução da própria sociedade capitalista, não apenas para os burgueses, mas também para o proletariado. Esta



preparação para o trabalho no capitalismo, diferenciando-se dos modos de produção anteriores, não pode se limitar ao interior do próprio processo de trabalho.

Além disso, a forma particular da sociabilidade capitalista, que articula desigualdade social com igualdade formal, implica, por parte de todos e, portanto, também dos explorados, a adesão a esta forma de sociedade, sem que, para isso, tenha que ser utilizada, rotineiramente, a violência direta. Esta não deixará de existir, mas, apenas em determinados casos e, muitas vezes, como último recurso. Daí porque a formação para a cidadania, isto é, a internalização dos valores, ideias, concepções de mundo, comportamentos, etc, é de capital importância (TONET, [2014] 2016b, p.145).

O acesso à educação se torna uma arma de dois gumes. Favorece aos interesses da burguesia, mas também pode favorecer ao proletariado. O capital não controla apenas o político e o administrativo, mas também o ideológico do processo educativo para se manter como classe dominante. Cabe ao proletariado lutar contra esse controle para defender seu projeto societário, sem nunca esquecer que no *capitalismo*,

a hegemonia deste processo, embora com enormes oscilações, *nunca deixará de estar nas mãos da classe burguesa*. Afinal, quem organiza a educação é, em última instância, *o Estado* e este, por mais que, em sua concretude, seja o resultado da luta de classes, em sua essência, nunca deixa de ser um *instrumento de defesa dos interesses da burguesia*. Isto significa que não só o acesso, mas também as formas e inclusive os conteúdos a serem transmitidos serão, de alguma forma, e sem que isso implique intencionalidade manifesta, clivados no sentido de *favorecer a reprodução da sociedade burguesa*. Todos os conhecimentos, ideias, valores, comportamentos e habilidades serão, de alguma forma, *postos a serviço da continuidade da sociedade burguesa*. Pretender, pois, *organizar o processo educacional, no seu conjunto, de modo a favorecer os interesses da classe trabalhadora*, é uma empresa fadada, de

antemão, ao fracasso. A condição ineliminável para isso seria a completa destruição do capital e do Estado, pois, como vimos, são eles que garantem, cada um a seu modo, mas articuladamente, que a educação seja organizada em função dos interesses da burguesia. Isto, por sua vez, implicaria uma revolução que destruísse a própria classe trabalhadora como classe! (TONET, [2014] 2016b, p.146, grifo nosso).

É necessário que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento historicamente sistematizado e acumulado; sem isto será impossível elaborar o processo da sua superação da ordem capitalista, bem como a direção da construção de uma superior forma de sociabilidade, ainda que a burguesia procure sempre resistir e se opor através de inúmeros obstáculos. Exemplos disso na atualidade são: o Projeto Escola Sem Partido<sup>101</sup>, a aprovação da constitucionalidade do ensino religioso confessional na rede pública de ensino<sup>102</sup>, e a Reforma

---

<sup>101</sup> O projeto *Escola Sem Partido* é um “projeto dos parlamentares da burguesia [que] impõe a mordça aos professores, proibindo a devida discussão sobre o funcionamento dessa sociedade dividida em classes e amplia a opressão ao proibir a discussão sobre gênero, sexualidade, preconceito e homofobia, e assim, além de buscarem uma escola que seja a extensão das linhas de produção que sugam a vida do trabalhador, querem que os filhos de nossa classe não se descubram como seres humanos plenos de se reconhecerem diferentes e não desiguais. Em vários projetos, a punição para o professor que não se submeter a essa violência vai do desconto dos salários à processos de insubordinação à essa aberração que querem transformar em lei. A burguesia e seus governos querem impedir que a maioria dos filhos da classe trabalhadora descubra para que serve uma sociedade de exploração e opressão. Contra isso é preciso tomar partido, em defesa das mulheres e homens trabalhadores, em defesa dos filhos de nossa classe. Para que nossa vida não seja submetida à mercadoria rentável e alienada ao Capital. Lutar contra o projeto da ‘*escola que toma partido do Capital*’, é lutar em defesa não só do conhecimento, é lutar pelo direito de decidir, de dizer NÃO à exploração e a opressão, de conhecer sua própria história, de saber que lutar mais do que um direito é uma necessidade” (INTERSINDICAL, 2017. Disponível em: <http://www.intersindical.org.br/2017/09/07/nao-e-escola-sem-partido-e-escola-que-toma-partido-do-capital/>. Acesso em: março, 2018).

<sup>102</sup> No dia 27/09/ 2017 o Plenário do Supremo Tribunal Federal declarou constitucional o ensino religioso confessional na rede pública de ensino brasileira, decidindo assim pela pela “improcedência da ação direta de inconstitucionalidade proposta pela Procuradoria-Geral da República contra trechos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do acordo firmado entre o

do Ensino Médio (MP nº 746/2016)<sup>103</sup> vinculada à aprovação final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>104</sup>.

Entretanto, apesar da escola ser necessária, o acesso ao conhecimento historicamente sistematizado “não é condição suficiente para embasar a luta pela sua emancipação. Se o acesso ao conhecimento sistematizado fosse condição necessária e suficiente, a classe trabalhadora de alguns dos países mais desenvolvidos teria uma

---

Brasil e a Santa Sé (Decreto 7.107/2010). A PGR (Procuradoria Geral da República) questionava a vinculação da disciplina de ensino religioso nas escolas públicas a uma crença específica, além de defender que essas aulas deveriam ter uma perspectiva laica e se voltar para a história e a doutrina das várias religiões. [...] No modelo não confessional, as aulas de ensino religioso consistem na exposição neutra e objetiva da prática, história e dimensão social das diferentes religiões, incluindo posições não religiosas. No modelo confessional, uma ou mais confissões são objeto de promoção; no interconfessional, o ensino de valores e práticas religiosas se dá com base em elementos comuns entre credos dominantes na sociedade” (TEIXEIRA, 2017).

<sup>103</sup> A Medida Provisória (MP) nº 746/2016 almeja “dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL apud FERRETI; SILVA, 2017, p.386). A medida prevê: o fim da obrigatoriedade de disciplinas Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física; contratação de professores sem necessidade de concurso público e por “notório saber” (sem diploma específico de licenciatura); alteração de toda a estrutura curricular e permite o financiamento de instituições privadas com recursos públicos.

<sup>104</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que visa nortear o que será ensinado nas escolas, englobando todas as fases da Educação Básica (Educação Infantil até o Ensino Médio). A terceira versão foi apresentada no dia 20/12/2017, sendo esta a versão homologada pelo Ministério da Educação. A implementação está prevista para ser iniciada a partir de 2019. Segundo Tonegutti (2016, p. 5), com a BNCC, “encontra-se em curso a arquitetura de uma nova estrutura de regulação na qual os sentidos hegemônicos para a educação de qualidade relacionam-se ao controle do que será ensinado e aprendido, e na qual a evidência de qualidade se torna própria qualidade que se está reivindicando. E, com isso, o que o imaginário neoliberal está excluindo da educação, ou, em outras palavras, o que considera educação sem qualidade. [...] Ao invés de discutir a BNC[C], deveríamos estar discutindo as políticas de formação de professores, a valorização dos profissionais da educação (incluindo a adequada remuneração) e a autonomia das escolas em construir o seu próprio currículo escolar, pois estes sim, ao contrário do ideário neoliberal, são pontos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação”.

consciência e uma atuação revolucionárias. Ora, ela está muito longe disso!” (TONET, [2014] 2016b, p.146). O acesso ao conhecimento não é condição suficiente por dois motivos: 1. educação escolar não é o elemento-chave para a formação da consciência revolucionária, sendo a luta social o elemento fundamental – a depender de determinadas condições, a luta social promove uma consciência de maneira mais rápida e clara; 2. todo o processo educativo está clivado no sentido de atender aos interesses da reprodução do capital, os conteúdos foram sistematizados e são organizados e tratados de modo a limitar, não de forma absoluta, uma compreensão de todo o processo histórico.

Para superar as limitações do processo educativo que reproduz a ordem social do capital, seria preciso reconfigurar tanto os conteúdos como o conjunto da educação, o que é impossível de ser realizado no capitalismo. Em consequência disso, articular harmoniosamente trabalho e educação (manual e intelectual) no capital é inviável. O *trabalho* vigente na ordem *capitalista* é o *trabalho assalariado*, é este o trabalho que organiza a educação e todas as outras coisas nesta sociabilidade. O *comunismo* se baseia em uma forma completamente distinta de trabalho, sua base é o *trabalho associado*. É por isso que a relação harmoniosa entre trabalho e educação somente é possível na transição entre capitalismo e comunismo, a partir do fim da propriedade privada dos meios de produção e com a tomada do poder político (não do Estado Burguês), promovendo a destruição o Estado burguês, iniciando assim a construção de uma sociedade socialista.

Dado o caráter contraditório do capitalismo, é *possível*, no interior desta sociedade, *desenvolver atividades educativas* que contribuam para que a *classe trabalhadora* tenha acesso ao que há de *mais elevado no patrimônio acumulado pela humanidade*. Não basta o acesso aos conteúdos tradicionais.

A classe trabalhadora tem necessidade de um conhecimento de caráter revolucionário, isto é, de um conhecimento que lhe permita compreender o conjunto do processo histórico de tal modo que ela se veja como sujeito capaz de transformar radicalmente o mundo. Portanto, de um conhecimento que esteja, pela sua própria configuração, intimamente articulado com a transformação radical do mundo. Esta compreensão não lhe é, de modo nenhum, fornecida pelo simples acesso ao conhecimento sistematizado. Este simples acesso contribuirá, no

máximo, para uma formação de alto nível, mas conservadora. É o que se pode observar cotidianamente (TONET, [2014] 2016b, p.147-148).

Conhecimento revolucionário *não é discutir a problemática do poder político ou politizar todo tipo de conhecimento*. É possibilitar a percepção de a quem serve o conhecimento produzido, propiciando que os conhecimentos produzidos nos diferentes campos da ciência contribuam na concepção de mundo, sem se confinarem em suas esferas específicas, por isso não é politização direta dos conteúdos. Para ser revolucionário, é preciso que o conhecimento analise o objeto de estudo como resultado de um processo histórico e social, abarcando a origem, a natureza e a função social de qualquer fenômeno estudado. E a categoria da totalidade é essencial para superar a fragmentação típica do saber tradicional. Este conhecimento deve abordar a relação entre essência e aparência, suscitando a assimilação de qualquer objeto de estudo como momento do processo de construção da totalidade do ser social. Dada as contradições da sociedade burguesa, é difícil de se alcançar este conhecimento no interior da educação escolar, por sua organização e controles, que variam de acordo com cada momento e lugar históricos. Segundo Tonet ([2014] 2016b), quanto maior a crise do capital, maior a necessidade de controlar o conjunto do processo social, por consequência, do processo educativo. Em nosso momento atual, o processo de privatização e mercantilização da educação, através das debilitadas condições de trabalho e de ensino, demonstram isso; e a realização de atividades educativas emancipadoras é cada vez mais restrita.

Também é preciso considerar o atual o estado da luta de classes. Nos últimos anos, os trabalhadores obtiveram vitórias pontuais, mas o conjunto da classe tem acumulado graves derrotas. Entre elas está o fato de que nenhuma das revoluções socialistas foi bem sucedida, e que todas as tentativas de construir a sociedade socialista via reformismo social democrata também fracassaram. O resultado disso tem sido a vitória do capital e a perda do horizonte revolucionário, com uma crescente substituição da centralidade do trabalho pela centralidade da política no conjunto do movimento operário. Com um proletariado pouco presente, teórica e praticamente, o capital intensifica o processo de exploração, predominando reformismo e economicismo nas lutas do movimento operário. As lutas sociais têm sido setorizadas, dificilmente são conduzidas contra o capital e seu Estado. A descrição deste cenário

não significa que estamos completamente derrotados, mas pretende localizar exatamente a situação em que nos encontramos. A constatação de Mao Tse-Tung sobre a existência de um inimigo forte e de que o exército vermelho era fraco (apud SADER, 1968) não o levou ao imobilismo, mas a considerar este fator concreto em sua formulação estratégica. Cabe a nós, sabendo de todas as adversidades, elaborar os caminhos para se contrapor ao capital.

Mesmo neste difícil momento para o movimento operário, é possível realizar algumas atividades educativas emancipadoras. Estas atividades são:

todas aquelas que contribuem para que as pessoas tenham acesso ao que há de mais elevado no patrimônio cognitivo, artístico e tecnológico de que a humanidade dispõe, hoje. Não basta, porém, o acesso, abstratamente pensado. Para que estas atividades tenham um caráter emancipador devem ter algumas características particulares (TONET, [2014] 2016b, p.150-151).

Entre as características elencadas por Tonet estão: aquelas que contribuem para a compreensão do processo histórico, a realidade histórica e social como resultado da atividade humana e não de potências divinas ou naturais, contado com os fundamentos elaborados por Marx e Engels, concepção materialista da história; as que permitem compreender a origem e a natureza da sociabilidade capitalista, a lógica da reprodução do capital, das contradições e das classes sociais, natureza e consequências da crise do capital, sendo o estudo de O Capital de Marx de máxima importância, a fim de compreender a sociedade capitalista; compreensão dos fundamentos, a natureza e a possibilidade real de construção de uma sociedade comunista, cujo ponto de partida é a categoria trabalho e as demais dimensões da vida social, compreensão de que a sociedade comunista é possível e não inevitável, a necessidade de uma ruptura radical com o capital, necessidade da revolução, tomada do poder político e mudança da forma de trabalho, erradicar trabalho assalariado; Compreensão da natureza específica da educação, função social, possibilidades e limites.

O que reiteramos é a necessidade de *nem supervalorizar* a educação, crendo que ela é responsável pelo progresso social, *nem desvalorizá-la*, retirando a sua contribuição para a luta revolucionária. A educação não é responsável pelo desenvolvimento da sociedade e nem

se limita a reproduzir o capital. Nosso objetivo deve ser promover atividades que contribuam com o engajamento na luta pela nova sociedade, nas lutas específicas e gerais, pois a teoria não deve se limitar ao espaço teórico. A educação pode contribuir no entendimento dos fenômenos sociais em sua raiz, e para isso, o domínio da concepção materialista histórico-dialética é imprescindível. São variados os espaços para a realização das atividades educativas emancipadoras.

Na sala de aula, em eventos dentro e fora do âmbito escolar, no laboratório, na pesquisa e na publicação, em atividades de extensão, em cursos e palestras, em grupos de estudo e pesquisa, na participação nas mais diversas lutas dentro e fora do espaço escolar, etc. Não existe receita para a sua realização porque cada situação é diferente da outra. Então, a criatividade, a iniciativa e a disposição, são elementos fundamentais (TONET, [2014] 2016b, p.154).

Haverá obstáculos burocráticos e ideológicos para a realização de tais atividades, além de que o educador também precisa possuir elevado grau dos conhecimentos mencionados. As condições de trabalho vivenciadas nas diferentes instituições de ensino tornarão tal tarefa extremamente difícil, não será impossível, mas a realização não será nada fácil. O marxismo não é dogma e nem cartilha, seus fundamentos contribuem com a apreensão da concretude, trazendo a necessidade de apropriação do método. Todo educador de qualquer área poderá realizar este tipo de atividade, mas será preciso encontrar uma forma específica em cada área de conhecimento.

Não se deve esquecer que a educação (escolar) está subsumida à reprodução do capital, tanto do ponto de vista da formação para o trabalho, como do ponto de vista ideológico, formação de pessoas. “Como se pode ver, atividades educativas de caráter emancipador são atividades muito precisamente delimitadas. São atividades que estão articuladas, de modo direto ou indireto, com a luta pela superação do capitalismo e pela construção de uma sociedade plenamente emancipada, isto é, comunista” (TONET, [2014] 2016b, p.156).

Marx sempre compreendeu as particularidades sociais em relação às determinações sociais, por isso reafirmou a necessidade dos revolucionários lutarem contra a destrutividade do sistema do capital. A consciência de classe não é fazer apologia do proletariado como *classe em si* ou como “coitadinhos explorados”. Exemplo deste debate é o

realizado no texto *Salário, preço e lucro*, em que Marx expõe as razões, os limites e necessidade da classe trabalhadora travar a luta econômica pela melhoria imediata dos salários, pois, sem esta atuação, seriam incapazes de movimentos de maior envergadura.

Ao mesmo tempo, e ainda abstraindo totalmente a escravização geral que o sistema do salariado implica, a classe operária não deve exagerar a seus próprios olhos o resultado final dessas lutas diárias. Não deve esquecer-se de que luta contra os efeitos, mas não contra as causas desses efeitos; que logra conter o movimento descendente, mas não fazê-lo mudar de direção; que aplica paliativos, mas não cura a enfermidade. Não deve, portanto, deixar-se absorver exclusivamente por essas inevitáveis lutas de guerrilhas, provocadas continuamente pelos abusos incessantes do capital ou pelas flutuações do mercado. A classe operária deve saber que o sistema atual, mesmo com todas as misérias que lhe impõem, engendra simultaneamente as condições materiais e as formas sociais necessárias para uma reconstrução econômica da sociedade. Em vez do lema conservador de: “*Um salário justo para uma jornada de trabalho justa!*”, deverá inscrever na sua bandeira esta divisa revolucionária: “*Abolição do sistema de trabalho assalariado!*” (MARX [1898]1996c, p.118).

A consciência de classe revolucionária é entendida como a capacidade de compreender e explicar a sociabilidade vigente e de intervir da melhor maneira contra ela, “articulando a compreensão científica da realidade com posição política revolucionária” (LAZARINI, 2010, p.263). A posição de Marx não se relaciona ao educar o Estado e subordiná-lo à sociedade civil, mas a utilizar as fissuras possíveis a favor do seu projeto histórico, sem concessões ao Estado burguês. Seu horizonte nunca foi o fortalecimento do Estado, mas a sua destruição. Marx, ao contrário do iluminismo, não defendia que o desenvolvimento da razão explicativa e clarificadora dos fenômenos naturais e sociais era suficiente para a transformação da ordem, mas somente a revolução.



É por isso que ser mais culto e estar à frente do movimento revolucionário não deve se constituir num privilégio, mas em mais responsabilidades com o projeto histórico. Os setores mais cultos da classe trabalhadora não se referem a uma cultura de caráter genérico, mas a um nível cultural mediado inexoravelmente pela consciência revolucionária para compreender a sociedade capitalista e buscar alternativas de caráter político-revolucionário socialista. Lembramos que a luta no campo da cultura contribui na construção das bases subjetivas que preparam o terreno das lutas e das mudanças favoráveis à revolução, e é aí que está o papel da educação. Vejamos na sequência, como se deu a articulação entre educação e revolução na EDP.



### 3 A PRODUÇÃO TEÓRICA DA EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO DA ALTERNATIVA DEMOCRÁTICA

De acordo com Netto ([1990], 2008), no plano cultural, o período ditatorial deixou como legado um desastre nacional, visto que o sistema de ensino institucional foi degradado pela política da ditadura, não obstante, este legado teve uma *contraface*. Se por um lado havia mecanismos que visavam a modelar a escola segundo eficientes dispositivos de controle, por outro lado, o regime ditatorial deflagrou processos de resistência e oposição.

Ao final da década de 1970, emergiu “*um novo pensamento social de oposição*, explicitamente reclamando-se de esquerda” (NETTO [1990], 2008, p.103). A resistência democrática havia sido vitalizada pelo protagonismo político da classe operária, propiciando pesquisas e investigações sobre e em torno do “mundo do trabalho”. Tornou-se quase um modismo estudar a “condição operária”, havendo grande interesse em abordar a história social e política do movimento operário. Cabe lembrar que a inspiração de esquerda, envolvia “matizes os mais diferenciados – da impostação social-democrata a requisições de corte socialista revolucionário, cobrindo proposições utópico-românticas e mesmo anarcóides” (NETTO, [1990], 2008, p.104), demandando uma análise crítica ainda por fazer-se. Como forma de contribuir com esta análise, trazemos alguns apontamentos sobre a produção acadêmica da educação, entendendo que a mesma foi construída *pari passu* ao ideário da EDP.

A pesquisa educacional, segundo Vieira (1994), teve um crescimento entre o fim da década de 1970 e a década de 1980, resultado da produção dos programas de pós-graduação que naquelas décadas cresceram em número e qualidade, após a reforma universitária de 1968<sup>105</sup>. A ausência de liberdades essenciais para a crítica científica não impediu que, durante a ditadura empresarial-militar, “a produção acadêmica-educacional, inicialmente em pólos isolados, orientasse suas investigações para a crítica ao projeto educacional do Estado ditatorial” (VIEIRA, 1991, p.1). No campo educacional, crítico ao projeto educacional existente, entre os anos de 1960 e 1970, havia grande

---

<sup>105</sup> A Reforma Universitária de 1968 teve efeitos “paradoxais no ensino superior brasileiro”, por permitir a modernização das universidades federais, algumas estaduais e confessionais, fomentando também a pós-graduação, ao mesmo tempo em que criou condições para o surgimento do ensino privado no setor. Cf. Martins, 2009.

influência dos teóricos franceses Bourdieu e Passeron, Baudelout e Establet, Althusser e Paulo Freire<sup>106</sup>. “Tais teorias, além de fornecer um respaldo teórico para as críticas que os educadores progressistas direcionavam às reformas educacionais realizadas no contexto da ditadura, evidenciavam as influências da sociedade sobre a educação, bem como a utilização da escola para atender aos objetivos das classes dominantes” (FAVARO, 2014, p.97). Estes intelectuais possuíam diferentes posições teóricas, porém, todos forneciam críticas ao modelo de educação até então vigente, relacionando estrutura social e educação, contrariando os enfoques que desconsideravam as relações da escola com a sociedade capitalista. As políticas educacionais do período ditatorial<sup>107</sup> expressavam as determinações econômicas e correspondiam à intenção de controle e enquadramento dos trabalhadores e de suas organizações docentes<sup>108</sup> e discentes<sup>109</sup>. Em meados da década de 1970,

---

<sup>106</sup> Por não ser nosso objeto de estudo, não abordaremos as diferenças existentes entre estes autores e a respectiva influência que exerceram no campo educacional. Apesar de ser um intelectual de expressão nacional, o nome de Freire está incluso nesta lista, pois este foi o momento em que o autor passou a figurar como referência teórica (HANDFAS, 2008).

<sup>107</sup> Criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), Lei nº 5370, de 1967; Reforma universitária através da Lei nº 5540, de 1968; adequação dos graus de ensino fundamental e médio, então denominados de 1º e 2º graus, pela Lei nº 5692 de 1971. Estas medidas legais foram precedidas pelos acordos MEC-USAID – que foram os contratos de cooperação entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development* (USAID), dos Estados Unidos, os quais garantiam assessoria técnica e financeira para a educação brasileira.

<sup>108</sup> Apenas a título de exemplo, reproduzimos trechos do texto sobre o estudo das atividades “subversivas” da resistência docente: “A necessidade de reprimir as ideias direcionou os olhares da repressão para as instituições escolares, especificamente para a prática docente, desde o ensino primário até o ensino superior. O magistério tornou-se uma profissão que demandava controle institucional, pois se configurava como espaço de circulação e construção de conhecimentos que, por vezes, questionavam a ordem ditatorial. Assim, qualquer sinal de resistência ou crítica docente ao golpe era classificada como atividade subversiva e, conseqüentemente, culminava em violação de direitos humanos, perseguições, constrangimentos, demissões, desaparecimentos e até mortes. [...] Na ocasião, o trabalho docente não era avaliado de acordo com o conhecimento, o comprometimento e o desempenho dos profissionais, mas sim por critérios exclusivamente ideológicos, excluindo-se dos quadros de diversas universidades professores que porventura apresentassem inclinação política à esquerda. [...] O posicionamento docente frente às questões políticas e sociais,

estes autores que eram referência passam a ser questionados e se inicia um processo de produção da pesquisa educacional orientada predominantemente pela concepção do *papel transformador da escola*, chocando-se com os estudos críticos anteriores. É sobre este novo momento da pesquisa educacional que iremos tratar.

Para nossa análise, selecionamos autores que foram significativos e textos expressivos para entendermos a constituição do ideário democrático e popular na educação, embora não tenha sido possível explorar a produção de todos os autores envolvidos<sup>110</sup>. Os seguintes intelectuais foram destacados: Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Lucília Machado, Guiomar Namó de Mello e Paulo Freire, dada a importância que tiveram na leitura crítica da educação escolar brasileira e de suas propostas de intervenção na realidade educacional. Estes

quando não era de acordo com os interesses dominantes, transformava-se em desafio inaceitável ao regime, que caracterizava o professor como um doutrinador subversivo” (RAMOS; STAMPA, 2016, 257; 265; 267).

<sup>109</sup> “A primeira ação da ditadura civil-militar brasileira ao tomar o poder em 1964 e depor o presidente João Goulart foi **metralhar e incendiar a sede da UNE**, na Praia do Flamengo, 132, na fatídica noite de 31 de março para 1º de abril. Ficava clara a dimensão do incômodo que os militares e conservadores sentiam em relação à entidade. A ditadura perseguiu, prendeu, torturou e executou centenas de brasileiros, muitos deles estudantes. O regime militar retirou legalmente a representatividade da UNE por meio da *Lei Suplicy de Lacerda* e a entidade passou a atuar na ilegalidade. As universidades eram vigiadas, intelectuais e artistas reprimidos, o Brasil escurecia. Em 1966, um protesto na Faculdade de Direito, em Belo Horizonte, foi brutalmente reprimido. No mesmo ano, também na capital mineira, a UNE realizou um congresso clandestino no porão de uma igreja. Já no Rio de Janeiro, na Faculdade de Medicina da UFRJ, a ditadura reprimiu com violência os estudantes no episódio conhecido como **Massacre da Praia Vermelha**” (UNE, s/d, *on-line*). UNE e UEES foram postas na ilegalidade a partir de 1966. Neste mesmo ano, o presidente Castelo Branco criou o Movimento Universitário para o Desenvolvimento Econômico e Social (MUDES).

<sup>110</sup> Não houve de nossa parte, a intenção de privilegiar um autor em detrimento dos outros, mas optou-se por discutir as obras amplamente difundidas e representativas de tais posicionamentos. Em nossa avaliação também não foi necessário recorrer pessoalmente aos autores utilizados, pois o debate travado foi com a obra teórica dos mesmos, que é de domínio público, estando estas sujeitas a revisões, aprofundamentos e críticas. O objetivo principal é contribuir para problematizar e aprofundar alguns aspectos de nosso tema de estudo e não o de fazer uma análise individual da evolução teórica e trajetória acadêmica dos respectivos pesquisadores.

autores, além de terem relação direta com a nova produção acadêmica educacional<sup>111</sup> do período, foram participantes ativos do *novo ciclo* de *Conferências Brasileira da Educação*<sup>112</sup> (CBE) e na construção do *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* (FNDEP), contribuindo com a crítica e para a formulação de políticas públicas, seja por meio da participação direta na formulação das políticas ou por serem utilizados como referência para a construção das mesmas.

Quanto à análise da produção, cabe recordar as mediações anteriormente realizadas entre teoria e política: a produção destes intelectuais é expressão de um determinado contexto histórico, de determinadas condições objetivas e do grau de conhecimento atingido até aquele período. A produção foi motivada por aquilo que apareceu como *problema* tanto para produção acadêmica como para a militância em geral, as investigações procuravam responder as *questões candentes*. Deve-se considerar também que a realidade está sempre em movimento, e uma produção teórica é sempre marcada por certos limites, assim, mesmo que a teoria almeje ser o mais fiel possível, esta por ser sempre uma aproximação do real, não se identifica à realidade. Além disto, a intencionalidade de uma teoria nem sempre corresponde ao que se efetivou na prática, pois não se pode controlar os efeitos de uma teoria após sua divulgação, dada a contingência da materialidade em que ela se

---

<sup>111</sup> Como já apontamos, Paulo Freire é uma exceção e sua trajetória deve ser considerada de modo diferenciado, pois parte de sua produção era anterior a este período, embora ele ganhe grande destaque como referência teórica a partir deste momento.

<sup>112</sup> Em 1924 foi criada a ABE – Associação Brasileira de Educação, esta reunião professores e demais interessados em educação. “A atuação da entidade consistia em reuniões, onde se discutiam temas de educação, em cursos, publicações, pesquisas e, principalmente, Conferências/Congressos Nacionais de Educação” (CUNHA, 1981, p.13). A ABE realizou XIII Conferências/Congressos Nacionais de Educação entre os anos de 1927 e 1967. Um importante documento produto destas conferências foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova lançado em 1932, que fora firmado na V Conferência (realizada entre dezembro 1932 e janeiro de 1933). Este primeiro ciclo de conferências foi encerrado com a ditadura empresarial-militar. De acordo com Cunha (1981) o governo militar também organizou suas próprias conferências nacionais de educação, desta série foram realizadas quatro conferências nos anos de: 1965; 1966; 1967 e 1969. O novo ciclo a que estamos nos referindo foi iniciado no de 1980 com a realização da I Conferência Brasileira de Educação – I CBE, abordaremos estas conferências no capítulo quatro desta tese.

efetiva. Por consequência, os intelectuais não podem ser os únicos a serem responsabilizados pelo desdobramento de suas teorias. Como já alertamos, *teoria e política possuem unidade, mas não identidade*, uma vez que a conexão entre teoria e intervenção política não é *unívoca e nem direta*.

Delimitamos o campo de nossa pesquisa ao período de 1980 até 2002, abarcando temporalmente a origem, desenvolvimento e auge da EDP com a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva, do PT, à presidência da República, fato que expressa a realização da EDP. Decorrente desta periodização, dividimos o estudo da produção dos intelectuais em duas décadas: 1980 e 1990, trazendo inicialmente o contexto vivenciado e, na sequência, a correspondente produção teórica, fazendo algumas indicações pontuais ao longo dos subitens, deixando para apresentar no último subitem do capítulo a análise do conjunto das produções. O enfoque da análise da produção destes autores se deu sobre as seguintes questões: da democratização da educação; função e a finalidade da escola; gestão democrática da escola etc.; realidade educacional e propostas de ação para a classe trabalhadora naquele período. Estas questões se relacionam diretamente com o objeto de nossa pesquisa.

Vejamos o contexto da produção educacional da década de 1980 e como os autores trataram das questões por nós elencadas para esta investigação.

### 3.1 DÉCADA DE 1980: A BUSCA DE NOVAS POSSIBILIDADES DE INTERPRETAÇÃO DA ESCOLA E DO SEU PAPEL SOCIAL

*“Existe hoje uma, não diria “nova” consciência educacional, mas uma consciência da necessidade de retomar a questão educacional na linha democrática” (Fernando Henrique Cardoso, 1985)*

O contexto da reabertura democrática possibilitou a reorganização do campo educacional no Brasil e fomentou a busca de novas possibilidades de interpretação da escola e do seu papel social. Este processo acompanhado de vários eventos de natureza acadêmica e política, da criação das entidades nacionais (ANDE, ANPED, CEDES), reativação editorial<sup>113</sup> (Revista ANDE e Revista Educação e Sociedade)

---

<sup>113</sup> Abordaremos a criação das entidades nacionais e a reativação editorial no próximo capítulo.

e o processo de crescimento da pós-graduação em educação (HANDFAS, 2008).

Autores como Bourdieu e Passeron, Baudelout e Establet, Althusser e Paulo Freire, até então referência na pesquisa educacional, com exceção de Paulo Freire<sup>114</sup>, passam a ser considerados “crítico-reprodutivistas”, e as novas pesquisas foram para além da concepção da escola como mera *reprodutora da sociedade capitalista*, visando superar especialmente as análises sob a influência althusseriana, almejando *suplantar a crítica* e inaugurar o momento das *proposições*. De acordo com Handfas (2008, p.379), “*a crítica ao Estado* ditatorial e às políticas educacionais, consoante com o movimento de resistência entre os intelectuais, assim como a reorganização dos educadores em torno das entidades [e associações de educação] foram os fatos que caracterizaram aquele período”.

Na época, os programas pós-graduação em Educação – em especial o Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – desempenharam um importante papel na reorganização política e acadêmica dos educadores e representou o avanço da consciência crítica. A finalidade dos educadores era “criar condições para superar o problema da marginalização escolar, democratizando o acesso, e assim transformar a situação de desigualdade social brasileira” (FAVARO, 2014, p.99). Neste contexto, foi formulada a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no marxismo e disposta a discutir a educação na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora.

A característica marcante das novas formulações foi a referência à categoria *contradição* na análise da educação escolar (VIEIRA, 1994). A escola passou a ser compreendida como *locus* privilegiado na defesa dos interesses dos dominados. Tal produção crítica foi sem dúvida um avanço, principalmente por buscar reaproximar universidade e movimentos sociais, tentando superar estudos sem historicidade e resgatar os nexos entre educação e sociedade. Todavia, a intervenção da ditadura sobre a tradição marxista, que já era incipiente no Brasil antes

---

<sup>114</sup> As críticas destinadas à Paulo Freire se diferenciavam dos demais autores, estas se direcionavam à influência em sua produção teórica do existencialismo cristão e à fenomenologia. Freire não só não era considerado “crítico-reprodutivista”, como passou a ganhar maior espaço como referência teórica no campo da educação. O autor ganhou tamanha notoriedade na educação que, durante a gestão petista de Dilma Rousseff, foi reconhecido como Patrono da Educação Brasileira pela Lei nº12.612 no dia 13/04/2012.



do golpe de 1964, trouxe consequências para a elaboração crítica de inspiração marxista, pois mesmo no âmbito acadêmico, “à trajetória de um insuficiente acúmulo do pensamento marxista correspondeu uma retomada dos estudos, cujas condições para o trabalho teórico não se encontravam ainda totalmente à disposição dos estudiosos” (HANDFAS, 2008, p.380).

A pós-graduação da PUC-SP, em sua origem, não se organizou com base no referencial teórico marxista. Para Handfas (2008), situar a produção desta maneira, auxilia a dimensionar adequadamente os limites da elaboração e da difusão da teoria marxista no pensamento educacional. Isto se faz necessário para não agir “de forma abstrata, nem frustrar expectativas decorrentes de uma superestimação das possibilidades da crítica científica dadas naquele contexto” (HANDFAS, 2008, p.380). Os educadores pretendiam “inverter o sinal” da concepção sobre da escola e de sua possibilidade de intervenção na luta de classes. De acordo com Handfas (2008, p.381):

Entre a maioria dos pesquisadores que congregavam a pós-graduação da PUC-SP, predominava a posição de que se deveria buscar uma intervenção no interior do Estado e no direcionamento das políticas educacionais e uma participação ativa nos espaços institucionais, concebendo-se a própria inserção dos educadores e, como decorrência, a organização do espaço pedagógico como os elementos fundamentais para a construção da teoria pedagógica e para a realização da ação pedagógica.

O espaço pedagógico privilegiado era o espaço escolar, daí que todas as atenções tenham sido voltadas para a escola pública.

Criou-se um profícuo ambiente para reflexão dos problemas educacionais, mas não havia um acúmulo teórico suficiente devido às limitações da censura imposta pelo regime ditatorial e à formação cultural influenciada pelo humanismo tradicional<sup>115</sup>, no sistema e no corpo dos profissionais do ensino.

---

<sup>115</sup> Segundo Handfas (2008, p.395-396) “muitos dos educadores identificados com a perspectiva crítica da educação brasileira eram oriundos de diferentes denominações religiosas e já traziam uma bagagem teórico-filosófica de acento fenomenológico e existencialista, fato que deve ter contribuído muito para que a

É por esta razão que a produção desse período é marcada pela *sobrepolitização* (HANDFAS, 2008), ou em nosso entendimento, pela *sobrevalorização* na análise dos processos educacionais (prioriza a prática em detrimento da elaboração teórica e conceitual), devido à *euforia do contexto*, que levou à um superdimensionamento do potencial de ocupação dos espaços institucionais e de interferência nas políticas educacionais. Esta conclusão foi trazida por Handfas (2008) e por nós também constatada.

O processo de democratização do país e a estratégia de intervenção nos espaços institucionais promoveram maior interesse na leitura dos textos de Gramsci. A leitura dos textos gramscianos pelos educadores brasileiros foi iniciada, de acordo com Nosella (2013), no curso de doutorado na PUC-SP, no ano de 1978, através na disciplina teoria da educação ministrada pelo professor Dermeval Saviani. Nosella (2013), ao realizar um balanço da leitura de Gramsci pelo campo educacional, identificou certo “modismo gramsciano”, tornando o pensador italiano um fenômeno cultural entre os educadores. Esta influência foi observada pelo autor através das teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (mais de 40%) que citavam Gramsci como referência relevante. Outra observação do autor diz respeito à referência a Gramsci por meio de citações nas várias secretarias estaduais de educação, nos congressos das associações etc., após a vitória do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB (oposição política ao regime ditatorial) nas eleições de 1982. Segundo Nosella (2013), a leitura de Gramsci teria trazido importante contribuição ao campo educacional ao pensar a instituição como um campo de construção de hegemonias, porém o empenho dos educadores em estudar Gramsci não impediu problemas em sua assimilação, ao identificar a ausência de uma contextualização histórica dos textos gramscianos. Em seu entendimento o a-historicismo marcou uma parte do pensamento pedagógico brasileiro na contraposição à pedagogia tradicional e à pedagogia nova (NOSELLA, 2013). No ano de 1992, este mesmo autor já havia sinalizado que, em sua maioria, os educadores brasileiros haviam feito uma leitura abstrata e fragmentária de Antonio Gramsci (apud NOSELLA, 2015)<sup>116</sup>.

---

reflexão sobre o marxismo ficasse atrelada às questões postas por essas correntes teóricas”.

<sup>116</sup> Apesar desta crítica formulada por Nosella em 1992, na obra *A escola de Gramsci*, o autor ao fazer um balanço da mesma indica uma reformulação da crítica compreendida, assim avalia que os educadores haviam feito “uma leitura

Nos anos de 1980 houve a difusão da teoria marxista no pensamento educacional, porém a absorção esbarrou em certas dificuldades na apreensão da teoria. O embate teórico com a Teoria do Capital Humano (que pressupunha ajustar os processos educacionais com a demandas de acumulação do capital) e a busca de construir um contraponto de um projeto educacional voltado às demandas da classe trabalhadora, contribuíram para que na produção educacional progressista *predominasse a concepção do papel transformador da escola*. A questão central era investigar a relação entre educação e estrutura econômico social, considerando a *educação como prática contraditória*, podendo ser articulada com os interesses da classe dominada.

Examinemos agora a produção teórica do campo educacional, sua busca pelas novas possibilidades de interpretação do papel da escola e de sua função social ao longo da década de 1980.

### **3.1.1 Pedagogia Histórico Crítica: a pedagogia baseada no interesse dos dominados**

De acordo com Favaro (2014), a Pedagogia Histórico Crítica (PHC) é a proposta pedagógica que se coloca no âmbito marxista e que há trintas anos hegemoniza o campo educacional progressista brasileiro. Esta teoria foi produzida por um conjunto de educadores do campo educacional de esquerda que se reivindica crítico, fundamentado no marxismo e dispostos a discutir a educação na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora. Para Favaro (2014, p.22), “ela pode ser considerada uma das propostas de esquerda que mais tem resistido nas escolas brasileiras e nas pesquisas teóricas, embora com momentos de avanços e retrocessos”. A PHC é uma referência para instituições brasileiras de formação de professores e de pesquisa educacional que buscam a superação da ordem burguesa.

A PHC congrega uma série de educadores comprometidos com a construção do socialismo sob a orientação de Dermeval Saviani<sup>117</sup> principal orientador da formulação. Favaro (2014), em seu

---

politicamente engajada, sincera, genuína, mesmo que a questão do a-historicismo permaneça ainda aberta” (NOSELLA, 2015, p.174).

<sup>117</sup> Dermeval Saviani, filho de operários, nasceu em 25 de dezembro de 1943 (embora tenha sido registrado somente em 03 de fevereiro de 1944). É bacharel e licenciado em Filosofia pela PUC/SP (1966). Concluiu o Doutorado em Filosofia da Educação na PUC/SP, posteriormente ajudou a criar o Programa de

estudo sobre a PHC, evidencia que a mesma não foi criação de um único autor, tendo importantes participações e contribuições distintas, sendo ao mesmo tempo, inegável o papel de Saviani como autor matricial, pois além de coordenar a pós-graduação da PUC-SP, lecionou e promoveu discussões com o objetivo de formular uma teoria pedagógica marxista. A importância e a influência da PHC podem ser aferidas pelas sucessivas edições das suas obras basilares.

A primeira é *Escola e democracia*, que em 2012 atingiu a 42ª edição, pela Editora Autores Associados, e já foi traduzida para o espanhol e difundida na América Latina. Além disso, em 2008 foi lançada uma edição comemorativa no Brasil, incluindo-a na coleção *Educação Contemporânea*. A outra obra é *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, que em 2011 atingiu a 11ª edição, também pela Editora Autores Associados. Esta última, desde a 8ª edição, em 2003, foi revista e ampliada e, por ultrapassar o limite do formato pequeno da coleção *Polêmicas de nosso tempo*, passou a ser publicada na coleção *Educação Contemporânea* (FAVARO, 2014, p.22).

---

Mestrado em Filosofia da Educação nesta Instituição. Em 1975 passou a lecionar na Universidade Federal de São Carlos, onde ajudou a construir o Programa de Mestrado. Em 1978 retornou como professor da PUC/SP. Participou da fundação da ANDE, é sócio fundador da ANPED, e do CEDES. Concluiu a Livre Docência na área de História da Educação na Faculdade de Educação da UNICAMP no ano 1986, neste mesmo ano, criou o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) que se consolidou como um Grupo Nacional com grupos de trabalho na maioria dos estados brasileiros. Em 1988 participou da elaboração de um anteprojeto da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entre 1989 e 1992 coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. “Saviani deixou o serviço de bancário e apostou no ensino. Em serviço, graduou-se no ensino superior até defender seu doutorado. Desde então, não teve outro caminho que não fosse o ensino e a pesquisa: ensino de filosofia na educação e a educação na filosofia” (MARSIGLIA; CURY, 2017, p.500). Crítico das políticas educacionais brasileiras, escreveu livros sobre a LDB, FUNDEF/FUNDEB e o Plano Nacional de Educação.

Ao longo de mais 30 anos de existência, houve inúmeras tentativas de sua adoção na elaboração e implantação de políticas educativas em alguns estados brasileiros e municípios – São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Mato Grosso. Para o nosso estudo, abordaremos os livros *Escola e Democracia* e *Pedagogia Histórico Críticas: primeiras aproximações* dada a influência e importância destas obras no desenvolvimento da PHC.

*Escola e Democracia*, lançado em 1983, se constitui na reprodução de textos publicados entre os anos de 1981 e 1982. Dos quatro artigos/capítulos que compõem o livro, apenas o último texto foi escrito para integrar a publicação. A obra versou sobre dois aspectos que evidenciavam o compromisso político com a transformação da realidade brasileira: a necessidade de superação da marginalidade relativa ao fenômeno da escolarização e a consequente democratização do trabalho pedagógico como uma contribuição para o processo mais amplo de democratização da sociedade.

A partir de estatísticas de 1970, Saviani ([1983] 2006) advertiu sobre os altos índices de semi-analfabetismo e analfabetismo potencial na América Latina, nas séries iniciais do fundamental. Tal exposição demonstraria a necessidade de uma teoria que contribuísse na superação da marginalidade. Dentre as teorias existentes no Brasil, a grosso modo, o intelectual classificou as teorias educacionais em dois grupos: 1. educação como instrumento de equalização social, de superação da marginalidade; 2. instrumento de discriminação social, fator de marginalização, tais explicações seriam derivadas da compreensão da relação entre educação e sociedade. Para o primeiro grupo, a sociedade seria harmoniosa e a marginalidade acidental, a educação poderia corrigir as distorções e seria autônoma em relação à sociedade; para o segundo grupo a sociedade seria dividida em grupos ou classes antagônicas e a marginalidade seria inerente a esta estrutura, de modo que a educação seria dependente da estrutura social, reforçaria a dominação e legitimaria a marginalização. As primeiras seriam as *teorias não-críticas* e as segundas as *teorias crítico-reprodutivistas*. Enquanto as teorias não-críticas buscavam resolver o problema da marginalidade, as crítico-reprodutivistas explicavam o fracasso escolar.

Sobre as teorias não-críticas, Saviani retoma resumidamente os elementos centrais da Pedagogia Tradicional, Escola Nova e Pedagogia Tecnicista. Neste grupo a marginalidade seria tratada como um desvio, e a educação seria correção deste desvio, corrigindo injustiças e promovendo a equalização social. “Essas teorias consideram, pois, apenas a ação da educação sobre a sociedade. Porque desconhecem as

determinações sociais do fenômeno educativo, eu as denominei de “teorias não-críticas” (SAVIANI, [1983] 2006, p.15-16). Contrapondo-se a estas teorias, surgiram as teorias crítico-reprodutivistas, estas

[...] postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de “teorias crítico-reprodutivistas” (SAVIANI, [1983] 2006, p.16).

Tais teorias pressupunham que a escola reproduz a sociedade de classes e o modo de produção capitalista. As três de maior repercussão seriam: ensino como violência simbólica, de Bourdieu e Passeron; Aparelho Ideológico do Estado, de Althusser; e a Escola dualista, Baudelot e Establet. Para Saviani, as teorias crítico-reprodutivistas tiveram influência na América Latina ao longo da década de 1970, colocando em evidência os interesses dos dominantes sobre a educação, porém teriam criado o clima de pessimismo ou desânimo. Tornaram mais remota “a possibilidade de articular os sistemas de ensino com os esforços de superação do problema da marginalidade nos países da região” (SAVIANI, [1983] 2006, p.29). Tais teorias não possuiriam proposta pedagógica, embora explicassem o funcionamento da escola, ao desnudarem os determinantes materiais. Na avaliação de Saviani, nas teorias “crítico-reprodutivistas”, a escola necessariamente reproduz a dominação e a exploração, tal afirmativa daria uma aparência de impotência, apesar de trazer importante contribuição.

Para o educador paulista estava em debate a questão se a escola poderia contribuir na superação do problema da marginalidade. Tratava-se de colocar “nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (SAVIANI, [1983] 2006, p.31), pois

*Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino de **melhor qualidade possível nas condições históricas atuais**. O papel*

de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, [1983] 2006, p.31, grifo nosso e do autor).

O esforço teórico era o de se diferenciar das demais teorias apresentadas, mesmo não explicitando como seria e nem como se materializaria na escola a teoria proposta. O objetivo era não cair na *ingenuidade das teorias não-críticas* e nem no *imobilismo das teorias crítico-reprodutivistas*.

Tratando do projeto democrático de educação, Saviani anunciou 3 teses políticas com posições polêmicas: 1. (filosófico-histórica) Caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência (relacionado à Escola Nova); 2. (pedagógico-metodológica) Caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos; 3. (política educacional) De como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mas a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática.

A partir das duas primeiras teses, a argumentação buscou evidenciar como a escola tradicional (pedagogia da essência), criada pela burguesia na fase revolucionária, orientada pela proclamação da igualdade como essência humana<sup>118</sup> foi revolucionária, ao buscar eliminar os privilégios. Na avaliação de Saviani, a escolarização foi condição para consolidação da ordem democrática, orientando-se por métodos científicos que privilegiavam a transmissão do conhecimento. Por outro lado, a Escola Nova (pedagogia da existência), ao considerar

---

<sup>118</sup> No texto *Escola e Democracia* ([1983] 2006), Saviani concorda com o pressuposto da igualdade como essência humana, sem fazer críticas a este pressuposto burguês, de que os indivíduos precedem à sociedade e são portadores de uma natureza essencial que não resulta das relações sociais (TONET, 2016). Na conceituação liberal da cidadania, sob esta natureza humana se assentam os direitos naturais, que são estabelecidos e efetivados pelo Estado. Entretanto, no texto *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, publicado no ano de 1991, o autor, sem fazer a crítica da obra *Escola e Democracia*, apresenta um conceito diferenciado de essência humana (sua natureza), apresentando-o como uma produção histórica efetivada sobre a base da natureza biofísica, aproximando-se do pressuposto marxista de que a natureza dos indivíduos é resultado das suas relações sociais.

os homens essencialmente diferentes e propor o respeito às diferenças acabou por esboçar um caráter reacionário por legitimar desigualdades e privilégios. A Escola Nova teria privilegiado os métodos de obtenção do conhecimento, dissolvendo a diferenciação entre ensino e pesquisa tendo como consequência o empobrecimento dos conteúdos. Disso, resultaria que o proletariado não teria se beneficiado dos métodos democráticos na escola, continuando a ser educado pelos métodos tradicionais, e as experiências novas foram restringidas a grupos de privilegiados.

Para Saviani, os pais de crianças pobres teriam consciência de que aprendizagem é aquisição de conteúdos mais ricos, e desejavam que seus filhos aprendessem a desejar o conhecimento.

E o papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à *aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade* (SAVIANI, [1983] 2006, p.49, grifo nosso).

O escolanovismo teria tornado a preocupação política com a escola menor, em que o foco se alterou dos conteúdos para os métodos, recompondo o mecanismo de hegemonia da classe dominante. Haveria um significado por trás da metamorfose, “quando a burguesia acenava com a escola para todos (por isso era instrumento de hegemonia), ela estava num período capaz de expressar os seus interesses abarcando também os interesses das demais classes” (SAVIANI, [1983] 2006, p.52, grifo nosso). A escola era considerada um importante instrumento para consolidar a ordem democrática, porém, quando o proletariado conquistou maior participação na democracia teria tornado evidente a contradição de interesses entre as classes na questão escolar. O surgimento da Escola Nova se relacionava à necessidade de recomposição da hegemonia burguesa, resultando em aligeiramento do ensino e diluição dos conteúdos de estudo para as camadas populares; por esta razão seria menos democrática que a pedagogia tradicional.

Assim, a *defesa prioritária do conteúdo, seria a forma de luta contra a farsa do ensino*. “Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das



*massas*” (SAVIANI, [1983] 2006, p.55, grifo nosso). Em sua conclusão, se os dominados não dominarem os conteúdos escolares, estariam desarmados consolidando e legitimando a burguesia. A ação política proposta por Saviani poderia ser resumida ao ensino dos conteúdos:

Nesse sentido, eu *posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política, porque, mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que se fortalecem politicamente* (SAVIANI, [1983] 2006, p.55, grifo nosso).

Entretanto, o autor concluiu que o ponto correto não seria a defesa da pedagogia tradicional mas a “valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária” (SAVIANI, [1983] 2006, p.57) que ao identificar os mecanismos hegemônicos, luta e recompõe os mecanismos de hegemonia, abrindo espaços para as “forças populares”. Desta maneira, a escola poderia se inserir no processo mais “amplo” de construção da nova sociedade.

Saviani descreveu suas teses como antíteses às teses dominantes nos meios educacionais, pois não bastaria anunciar teses corretas, seria preciso abalar certezas. Tanto na Pedagogia Tradicional como na Pedagogia Nova a escola seria tratada como “redentora da humanidade”, partindo da crença que seria possível mudar a sociedade por meio da educação. Ambas as pedagogias seriam “ingênuas” e “idealistas”, “[...] de elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado. A relação entre educação e estrutura social é, portanto, representada de modo invertido” (SAVIANI, [1983] 2006, p.64).

O caráter revolucionário da pedagogia da essência estaria associado à defesa da igualdade essencial entre os homens. Teria sido revolucionário na constituição do poder burguês, para logo em seguida deixar de sê-lo, porquanto, ser revolucionário é elemento histórico.

Assim, o acesso das camadas populares à escola implica a pressão no sentido de que a **igualdade formal** (“todos são iguais perante a lei”), própria

da sociedade contratual instaurada com a revolução burguesa, se transforme em **igualdade real**. Nesse sentido, a importância da transmissão de conhecimentos, de conteúdos culturais, marca distintiva da pedagogia da essência, não perde seu caráter revolucionário. A pressão em direção à igualdade real implica a *igualdade de acesso ao saber*, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis (SAVIANI, [1983] 2006, p.64, grifo nosso e do autor).

A burguesia, através da Escola Nova, lograria denunciar os conteúdos desatualizados da Escola Tradicional, mas ao reconhecer e absorver as pressões contra o caráter formalista e estático do ensino, teria contribuído na recomposição de sua hegemonia. Por ter subordinado as aspirações populares aos interesses da classe dominante, a transmissão dos conhecimentos teria sido secundarizada pela Escola Nova ao centrar nos métodos e processos.

Uma pedagogia revolucionária *centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens*. Entende, porém, igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, *longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular* (SAVIANI, [1983] 2006, p.65, grifo nosso).

Desta maneira, a pedagogia revolucionária não negaria a essência e nem o movimento, seria revolucionária e crítica, por saber que é condicionada. Ao relacionar-se dialeticamente com a sociedade, influenciaria o elemento determinante, *“ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade”* (SAVIANI, [1983] 2006, p.65-66, grifo nosso).

A pedagogia revolucionária estaria situada entre uma e outra, incorporando as críticas em uma proposta radicalmente nova, superando

a absolutização tanto da autonomia quanto da dependência em face das contradições sociais. Com a tentativa de generalizar a Escola Nova é que teria surgido a “Escola Nova Popular”, proposta por Freinet e Paulo Freire<sup>119</sup>. A proposição de uma “Escola Nova Popular” seria demonstração de que a questão escolar na sociedade capitalista é objeto de disputa. Saviani entende que “Uma pedagogia articulada com os interesses populares *valorizará*, pois, a *escola*; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará *empenhada em que a escola funcione bem*; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes” (SAVIANI, [1983] 2006, p.69, grifo nosso).

Para Saviani, seria necessário superar e incorporar métodos tradicionais e novos, o que não se configuraria na soma de ambos. Com o intuito de auxiliar no acesso ao conhecimento e em utilizar métodos de ensino eficazes, o autor apresentou uma proposta composta de cinco passos: *prática social*; *problematização*; *instrumentalização*; *catarse* e retorno à *prática social*. Entre eles, o momento catártico seria o momento culminante do método educativo. “A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática” (SAVIANI, [1983] 2006, p.73). Esta definição vinha sendo formulada há anos, e seria a concepção dialética, explicada por Marx no “método da economia política”. Não obstante, o pesquisador não queria comparar ensino com a pesquisa científica, mas evidenciar o movimento que iria da síntese à síntese por mediação da análise, orientando a produção de novos conhecimentos para o processo de transmissão-assimilação. A apresentação em cinco passos teria sido heurística e didática, pois não seriam exatamente passos, mas momentos articulados num mesmo movimento, que poderiam variar no peso e duração de acordo com cada situação específica.

Sua proposta era uma “pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (SAVIANI, [1983] 2006, p.76). Abordando a polêmica sobre o autoritarismo em sala de aula, alerta que democracia supõe igualdade entre os diferentes agentes sociais, destarte, dada a desigualdade de saberes, não seria possível que a educação fosse democrática desde o ponto de partida. O processo educativo seria passagem da desigualdade

---

<sup>119</sup> Em relação a Paulo Freire, Saviani ([1983] 2006) não formulou uma crítica, indicando apenas a inspiração humanista e da corrente personalista (existencialismo cristão) neste autor e a tentativa do mesmo de colocar a educação a serviço dos interesses populares.

para a igualdade, e a democracia seria: possibilidade no ponto de partida e realidade na chegada.

Em síntese, não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de *articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. A prática pedagógica contribui* de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a *democratização da sociedade* na medida em que se compreende como *se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico* (SAVIANI, [1983] 2006, p.78-79, grifo nosso).

Note-se que na formulação, a *socialização do saber*, adquiria o mesmo sentido de *democratização da educação*, ação articulada ao processo geral de democratização da sociedade. Segundo Saviani, as ideias lançadas requisitavam ser desenvolvidas e detalhadas, ou mesmo retificadas no processo que deveria considerar a prática em curso na realidade brasileira. Sua prática *“foi pensada para ser implementada nas condições da sociedade brasileira atual, na qual predomina a divisão do saber”* (SAVIANI, [1983] 2006, p.80, grifos meus). Esta contribuição seria ampliada quanto mais o professor vinculasse sua prática social com a prática social global, *a importância política da educação* seria sua *contribuição pedagógica*.

Saviani também delimitou a natureza da educação e especificidade da política, bem como as relações entre educação e política. Para Saviani, havia se tornado comum afirmar a educação como um ato político, correndo-se assim o risco de identificar educação e política e dissolver a especificidade do fenômeno educativo. Por isto, seria necessário diferenciar educação e política, tratando-os como inseparáveis, mas não idênticos.

Versando sobre os elementos relativos à natureza da prática educativa, Saviani afirmou que o educador estaria a serviço dos educandos, não possuiria interesses antagônicos e nem seria visto como adversário pelos mesmos, pois nesta prática o objetivo é convencer. Na política os interesses e perspectivas seriam mutuamente excludentes, cujo objetivo seria vencer. Tais considerações diferenciariam educação e política, e a redução da educação na política seria *politicismo pedagógico* e a dissolução da política na educação seria *pedagogismo político*. Contudo, não haveria autonomia absoluta entre ambas, por

compartilharem certas dimensões. A prática educativa possuiria uma dimensão política e a prática política possuiria uma dimensão educativa. A educação poderia fortalecer ou enfraquecer, poderia potencializar ou despotencializar a prática política, por poder proporcionar a apropriação de elementos culturais para a luta. A política poderia enfraquecer ou fortalecer ao promover engajamento ou não na luta. Uma poderia abrir o caminho para outra, haveria uma dependência recíproca, seriam relações que possuem existência histórica, manifestações da prática social própria da sociedade de classes, possuindo autonomia relativa.

A raiz da política seria os interesses antagonísticos, estando inscrita na essência da sociedade capitalista; e a prática educativa estaria inscrita na essência humana, que nesta sociedade seria secundarizada, e por isto, não poderia se realizar. Segundo Saviani ([1983] 2006), na *sociedade de classes*, vigoraria o *primado da política*. A superação da sociedade de classes conduziria ao desaparecimento do Estado, podendo então cessar o primado da política.

Essa questão fica ainda mais clara na formulação de Gramsci. Sabemos que Gramsci alargou o conceito de Estado incluindo aí além da sociedade política (aspecto coercitivo) a sociedade civil (aspecto persuasivo). Nessa perspectiva *o Estado não desaparece*, mas é identificado com a sociedade civil, a qual absorve a sociedade política. Quer dizer, superada a sociedade de classes, chegado o momento histórico em que prevalecem os interesses comuns, *a dominação cede lugar à hegemonia, a coerção à persuasão, a repressão se desfaz, prevalecendo a compreensão*. Aí, sim estarão dadas historicamente as condições para o pleno exercício da prática educativa (SAVIANI, [1983] 2006, p.87, grifo nosso).

Note-se, que Saviani relaciona *hegemonia somente ao consenso*, abordaremos o problema desta apreensão.

Para Saviani a plenitude da realização da prática educativa dependeria da superação dos antagonismos sociais. Seria idealismo apostar na plena realização da prática educativa nesta sociedade, mas seria *realismo a realização da prática política*. Ser realista implicaria fazer esta observação como um ideal a atingir, que ainda não se concretizara. Dessa maneira, educação e política cumpririam funções

distintas sem se confundirem. Política suporia sociedades divididas em partes inconciliáveis. Política apoia-se na verdade do poder e educação no poder da verdade.

De tudo o que foi dito, conclui-se que a *importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política*. Daí ter eu afirmado que, ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica, anula-se, em consequência, a sua importância política (SAVIANI, [1983] 2006, p.88, grifo nosso).

A conclusão de Saviani evidencia a importância da política na sociedade capitalista como prática social fundamental. Segundo o pesquisador, suas indicações sobre a relação entre educação e política poderiam contribuir com a análise de situações concretas.

Na formulação da PHC, também se destacou o livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* ([1991] 2005), publicado no ano de 1991. No Prefácio à 4ª edição (1994), o autor define que os textos que compõem a obra representavam os debates da década de 1980. A obra não seria completa e definitiva, sendo os textos datados na década de 1980<sup>120</sup>, e, na avaliação de Saviani, seria a continuação e complementação de *Escola e Democracia*. Faremos a exposição dos principais elementos da obra que contribuem com nosso estudo sobre as análises e proposições do setor educacional.

O texto intitulado *Sobre a Natureza e Especificidade da Educação*, é considerado por Favaro (2014, p.79) “a primeira abordagem mais elaborada sobre a relação entre trabalho e educação” na PHC. No texto, o autor tratou da natureza humana e sua contínua necessidade de produção da existência, característica esta que diferencia os homens dos animais. Partindo do conceito marxista de trabalho, explicita como o homem não se adapta a natureza, mas adapta a natureza a si, transformando-a, e através do trabalho. Referendado neste pressuposto, aponta a educação como sendo própria dos seres humanos,

---

<sup>120</sup> A 8ª edição da obra foi revista e ampliada no ano 2003, nela foram acrescentados os capítulos 5. A materialidade da ação Pedagógica e os desafios da Pedagogia Histórico-Crítica e 6. Contextualização Histórica e Teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, estes capítulo serão analisados entre as produções dos anos 1990.

e para compreendê-la, seria preciso compreender a natureza da educação. “Dizer, pois, que a *educação* é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, *ela própria, um processo de trabalho*” (SAVIANI, [1991] 2005, p.12, grifo nosso). A produção da existência humana foi caracterizada pelo autor como um *trabalho material*. Para antecipar em ideias os objetos da ação, o homem construiria representações, esta produção seria *trabalho não-material*. No trabalho material, o produto se separaria do ato da produção, haveria um intervalo entre produção e consumo. No trabalho não material, o produto não se separaria do ato da produção, produção e consumo imbricam-se. A *educação* foi considerada por Saviani como um *trabalho não-material*, e a natureza da educação seria explicada a partir desta indicação.

Evidenciamos anteriormente que a educação é uma *ação teleológica secundária*, relacionada à ação dos homens sobre os homens, enquanto o trabalho é uma *ação teleológica primária*, uma ação dos homens sobre a natureza. Em nossa avaliação, torna-se problemático não realizar a distinção, pelas consequências no desdobramento da análise e na proposição de intervenções na realidade. No caso de Saviani, a consequência na formulação foi ignorar as relações de trabalho no capitalismo e propor o *trabalho (ontológico) como princípio educativo nesta sociedade*, articulando harmoniosamente trabalho e educação. Tal consideração abstrai a forma específica de trabalho vigente sob o capital e as contradições da sociedade capitalista, dotando-o de uma positividade genérica, esquecendo também que o próprio Marx alertara em *O Capital*, no capítulo XIV – *Mais-valia Absoluta e Relativa*, que a concepção genérica de trabalho era insuficiente para apreender o processo de produção capitalista. Não ignoramos que o trabalho assalariado nos ajuda a compreender a educação na sociabilidade capitalista, mas daí propor que seja o princípio educativo reivindicado pelo movimento da classe trabalhadora é outra história, ademais, esta relação provocou desdobramentos negativos, proporcionando a *integração da educação à ordem do capital nas ações da CUT e a disputa por recursos do FAT*, mostraremos esta relação na sequência do texto.

Diferenciando-se do conceito apresentado em *Escola e Democracia* (1983), Saviani não mais apresentou a *essência humana* como sendo a *igualdade entre os homens*, indicando que a natureza humana não estaria dada, mas seria produzida *historicamente sobre a base da natureza biofísica*. As indicações do autor são feitas no âmbito

da *generalidade*, sem especificar um período histórico específico, isto também ocorre na conceituação da educação.

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, [1991] 2005, p.13).

Na avaliação de Saviani ([1991] 2005), a escola seria privilegiada no interior da prática educativa global, e o seu papel seria o de socialização do saber institucionalizado. A escola existiria para dar acesso ao conhecimento elaborado, à cultura erudita, científica. “É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (SAVIANI, [1991] 2005, p.15). Porém, na avaliação deste intelectual, o papel da escola estaria sendo ocultado, *neutralizando o efeito da escola no processo de democratização*; o excesso de atividades extracurriculares e a disputa da escola por diferentes profissionais que atendiam aos interesses corporativistas ou clientelistas estariam descaracterizando o trabalho escolar.

Como evidenciado anteriormente em nossa tese, abordar a definição genérica do *trabalho* bem como da *educação* é insuficiente na compreensão destas ações humanas na sociabilidade do capital. A apreensão genérica restringe o poder de apreensão da realidade, por dar excessiva ênfase na positividade e minimizar os efeitos de reprodução das relações sociais capitalistas nos processos concretos de trabalho e nas práticas educativas que se efetivam. Em nossa hipótese, o autor não se remeteu à especificidade da educação no capitalismo, pois se o fizesse chegaria a apontamentos similares dos autores que havia criticado; lembremos que o próprio Saviani reiterou a importância de algumas das análises dos autores denominados como crítico-reprodutivistas por “explicitar os mecanismos do existente” situando o problema da produção destes autores na “proposta de intervenção



prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo” (SAVIANI, [1991] 2005, p.67).

Para o intelectual, “a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio” (SAVIANI, [1991] 2005, p.22, grifos meus). Tal constatação remete à potencialidade da luta pela democratização da escola e pela socialização do saber (abstratamente).

No texto intitulado *Competência Política e Compromisso Técnico (O Pomo da Discórdia e o Fruto Proibido)*, Saviani tratou da polêmica aberta entre Guiomar Namó de Mello<sup>121</sup> e Paolo Nosella, buscando apontar a convergência e a divergência de ambos, produzindo uma síntese superadora a fim de recolocar em novo patamar a questão da *unidade das forças progressistas*.

Haveria uma concordância entre Mello e Nosella em relação ao esvaziamento dos produtos do trabalho do professor: de conteúdo e de método, restando apenas técnica sem competência. Para Saviani, o fracasso escolar não seria culpa dos professores, estes seriam vítimas da política educacional vigente atrelada aos interesses dominantes. Para Nosella, a reversão do quadro seria uma questão política, implicando na organização política dos professores. Mello, segundo Saviani, não teria descartado a prática coletiva de organização por reivindicações por parte dos professores, porém, para a pesquisadora a reversão do quadro da educação passaria pela conquista da competência técnica. Na avaliação de Saviani ([1991] 2005), o compromisso político de Mello seria o mesmo de Nosella, Saviani e tantos outros; a escola teria uma contribuição específica, uma função política que seria cumprida pela mediação da técnica, ensinando a todos que a ela tem acesso e estendendo-a aos excluídos. Saviani conclui que a competência técnica

---

<sup>121</sup> O texto de Saviani foi publicado em 1991 um ano após a publicação do texto de Mello, *Social Democracia e Educação: teses para discussão* (1990), que será por nós analisado ainda neste capítulo. Ainda que Saviani na polêmica em questão aborde outro texto de Mello, em nossa avaliação, teria sido interessante o autor fazer alguma menção ao texto *Social Democracia e Educação*, por nele conter propostas com graves consequências para a educação na década de 1990, especialmente na “redefinição do papel do Estado na educação”. Fazemos esta indicação pois, no texto, Saviani coloca Mello como estando também entre os educadores que representavam os interesses dos dominados no campo progressista da educação. É fato que neste período Mello ainda compunha o “campo progressista da educação”, todavia, como veremos a seguir, a pesquisadora neste período já apresentava proposições bastante problemáticas que seguiam as orientações do Banco Mundial para a educação.

seria condição não suficiente para a realização da prática docente, seria uma das formas de realizar o compromisso político.

Concordando com os argumentos de Mello, Saviani enfatiza que *o compromisso político implicaria ser competente na prática educativa*. A classe dominante cederia às pressões das camadas populares e permitiria o acesso à escola, mas esvaziaria o seu conteúdo por meio da incompetência dos professores. Nosella teria complementado a questão ao abordar a incompetência dos professores como: expressão coletiva da resistência; esgotamento da força hegemônica da classe dominante e resultado do processo de repressão e esvaziamento cultural; reinterpretando o bom senso dos professores. De acordo com Saviani ([1991] 2005), Nosella havia proposto a capacitação dos professores concretizada com uma determinada linha política, determinada pelo compromisso político, pois este último subordina a competência técnica.

Para Saviani não se deveria polarizar competência técnica e compromisso político. A divergência estaria em dois conceitos-chave: “saber escolar” e “concepção histórico-proletária de cultura” – cultura que está em desenvolvimento e é resultado das práticas e das lutas do movimento proletário. Mello teria conhecimento de que o saber escolar nesta sociedade é dominado e controlado pela burguesia, por isso, à classe trabalhadora também interessaria o domínio desse saber para desarticulá-lo e colocá-lo a seus serviços. O saber não seria burguês, mas seria colocado a seu serviço e sonogado à classe trabalhadora. Debatendo com Nosella, Saviani afirmou a necessidade de historicização do saber.

O saber escolar teria como pressuposto o saber objetivo, universal: “Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização” (SAVIANI, [1991] 2005, p.62). Esta posição, de acordo com Saviani, também seria sustentada por Gramsci. Portanto, os fins a serem atingidos implicariam *imediatamente competência política e mediatamente competência técnica*, como caminho para *reapropriação por parte das camadas trabalhadoras do conhecimento elaborado e acumulado historicamente, que lhes foi expropriado*.

No texto denominado *A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira*, Saviani apresentou como a PHC foi tomando forma e se diferenciando do crítico-reprodutivismo, por articular uma orientação pedagógica que seria crítica sem ser reprodutivista, estando além e não aquém da mesma.

Na apreensão de Saviani, as teorias crítico-reprodutivistas teriam vivenciado o fracasso de 1968<sup>122</sup>, por isto, colocaram em “evidência a impossibilidade de se fazer uma revolução social pela revolução cultural” (SAVIANI, [1991] 2005, p.66). O raciocínio se baseava no fato de a cultura ser elemento superestrutural e não poder alterar a base material. A crítica teria sido importante no Brasil por atingir o regime autoritário, sua pedagogia e o tecnicismo, alimentando reflexões e análises que se opunham à pedagogia oficial e política educacional dominante. O contraponto estaria no problema destas teorias revelarem o existente sem propor uma intervenção prática, levando à constatação da impossibilidade de mudança.

Ao tratar das grandes tendências em educação, o autor constatou, ao final da década de 1970, que não havia uma reflexão sistemática e explícita de caráter dialético sobre a questão educacional. Ao perceber este limite, teria perseguido uma prática pedagógica que articulasse os *interesses populares* em transformar a sociedade. Outro limite por ele identificado era a classificação em “dialética”, por poder se comparar com a dialética idealista. Com isto, Saviani passou a cunhar a expressão histórico-crítica, sendo o marco de sua configuração o ano de 1979. O período representaria um momento em que a abordagem dialética teria sido discutida mais ampla e coletivamente na educação. No período retratado, a categoria *contradição* teria sido elemento-chave e as outras seriam a ela subordinadas. O propósito seria o de *criar alternativas* e não apenas criticar o existente, e em 1983, havia sido conquistada uma certa hegemonia na discussão pedagógica valorizando a escola como instrumento importante para as camadas dominadas, ao “possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico” (SAVIANI, [1991] 2005, p.75).

A questão central da escola seria garantir a socialização dos conhecimentos, posição que aparece sustentada em argumentos diferenciados da obra *Escola e Democracia* ([1983] 2006), ao utilizar Marx para explicar a relação entre saber, meios de produção e as forças produtivas.

Ora, é sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a *socialização do saber elaborado*. Isso porque *o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção*. Na

---

<sup>122</sup> Movimento de Maio de 1968 na França.

sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. *Não se pode levar esta tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital.* Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; *se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada!* Então, *a história da escola no capitalismo traz consigo esta contradição* (SAVIANI, [1991] 2005, p.76, grifo nosso).

A citação demonstra que o autor identifica saber, força produtiva e meio de produção. Saviani estabelece uma relação direta entre socialização do saber e a socialização dos meios de produção, considerando que o *saber por ser um meio de produção* seria negado aos dominados. Segundo Favaro (2014, p.83) a

concepção de saber como meio de produção não constou na obra *Escola e democracia*, mas já havia sido apresentada em uma palestra de 1980 e, depois, foi retomada em 1981 e em 1983. Na verdade, a tese apareceu pela primeira vez no texto *Extensão universitária: uma abordagem não-extensionista*, que é transcrição da palestra proferida em São Paulo em 1980.

A mesma pesquisadora ainda sinaliza que esta tese não teria sido elaborada por Saviani, mas foi por ele apropriada quando apreendeu “a crítica aos franceses Bourdieu e Passeron em um artigo do também francês Vincent Petit, publicado na França em 1973. Graças à obra de Cury (1992), foi possível relacionar essa análise do saber como força produtiva às contribuições de Petit que circulavam entre os educadores brasileiros” (FAVARO, 2014, p.84). Favaro esclarece ainda, em nota de rodapé, que Saviani não estaria afirmando a ocultação da sua fonte teórica, mas que o mesmo “não explicitou claramente quais análises dos autores utilizados foram incorporadas por ele” (FAVARO, 2014, p.84).

A definição de *saber como meio de produção* é por nós questionada a partir da leitura de *O Capital* de Marx. O teórico alemão, no capítulo V – *Processo de Trabalho e Processo de Valorização*,

apresenta os elementos simples do processo de trabalho, definindo os objetos de trabalho e os meios de trabalho. Os *meios de trabalho* são:

uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o *objeto de trabalho* e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas para fazê-las atuar como meios de poder sobre outras coisas, conforme o seu objetivo (MARX, [1867] 1996a, p.298, grifo nosso).

Assim, “considerando-se o processo inteiro do ponto de vista de seu resultado, do produto, aparecem ambos, *meio e objeto de trabalho*, como *meios de produção*” (MARX, [1867] 1996a, p.300, grifo nosso). Um valor de uso, produto de um processo de trabalho, pode entrar em outro processo de trabalho como meio de trabalho, podendo ser produto de um trabalho e meio de produção de outro, por isso, pode ser resultado e condição do processo de trabalho. É necessário entender o que são *meios de produção* para identificar um dos pilares da sociedade capitalista: a *propriedade privada dos meios de produção*. A *propriedade privada dos meios de produção* é que torna possível que os produtos do trabalho humano não pertençam aos seus produtores imediatos. *Força produtiva do trabalho* é uma relação entre diversos fatores como “grau médio de habilidade dos trabalhadores, o nível de desenvolvimento da ciência e sua aplicabilidade tecnológica, a combinação social do processo de produção, o volume e a eficácia dos meios de produção e as condições naturais” (MARX, [1867] 1996a, p.169). O *conhecimento é um componente das forças produtivas materiais*, todavia, este conhecimento *não pode ser considerado um meio de produção*. O problema em confundir saber (conhecimento científico) com os meios de produção é fazer uma correlação entre socializar saber com a socialização dos meios de produção, *correlação que nunca foi feita diretamente* por Saviani, mas que pode ser extraída de seus argumentos.

Para Saviani, seria uma “contradição” no capitalismo a necessidade do trabalhador se apropriar de um determinado saber para a produção, para se tornar produtivo e fazer crescer o capital. Esta análise influencia a sua avaliação sobre a história da escola capitalista, levando-o a depreender que, dada esta “contradição”, haveria um impedimento na realização plena do papel específico da escola, o de socializar o saber

sistematizado. Saviani justifica sua análise na apreensão do taylorismo, resultando em um processo no qual o saber dos trabalhadores foi desapropriado e apropriado pelos setores dominantes, elaborado e devolvido de forma parcelada. Para Saviani, a consciência crítica demanda domínio do saber elaborado, “a própria expressão elaborada da consciência de classe passa pela questão do domínio do saber” (SAVIANI, [1991] 2005, p.78). O saber seria dominado pela classe dominante, porém, isto não significaria que fosse inerentemente dominante. O domínio do saber poderia proporcionar a contestação e a exigência da transformação das relações sociais. A escola seria importante por possibilitar o acesso a estes instrumentos.

Saviani respondeu às críticas ao texto *Onze teses sobre Educação e Política*, publicado em *Escola e Democracia* ([1983] 2006), de que ele teria hipertrofiado o papel do Estado em detrimento das relações sociais. Ao se defender, o autor propõe o cotejamento do texto criticado com o artigo *A defesa da escola pública* (escrito em 1980) em que ele teria destacado o papel da sociedade civil, “do movimento dos trabalhadores como forma de controlar e fiscalizar a ação do Estado na educação” (SAVIANI, [1991] 2005, p.83). Com esta defesa, Saviani explicitou a expectativa de que os setores populares poderiam controlar o Estado por meio da sociedade civil, esta posição de Saviani guardava alguma relação com a leitura de Gramsci realizada pelo pesquisador – tese também presente no ideário da EDP.

A PHC traria a necessidade de “resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (SAVIANI, [1991] 2005, p.98). A generalização da instrução, de acordo com Saviani, contraria os interesses de estratificação de classes. Retomando a discussão do *saber como meio de produção*, entende que com o desenvolvimento das forças produtivas passou a se exigir a socialização dos meios de produção, demandando a superação da sociedade capitalista com a instauração do socialismo e superação da divisão em classes.

Ora, considerando-se que o *saber*, que é o objeto específico do *trabalho escolar*, é um meio de *produção*, ele também é atravessado por essa contradição. Consequentemente, a *expansão da oferta de escolas* consistentes que atendam a toda a população significa que o saber *deixa de ser propriedade privada* para ser socializado. Tal

fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes (SAVIANI, [1991] 2005, p.99, grifo nosso).

O papel da pedagogia crítica seria o de compreender as contradições sociais que marcam a educação e perceber qual a direção deveria ser impressa à questão educacional. Escola básica e alfabetização para todos seria uma defesa óbvia, mas estaria obscurecida. Na concepção de Saviani, a escola é compreendida a partir do desenvolvimento histórico da sociedade, com isto, “torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista” (SAVIANI, [1991] 2005, p.103).

### **3.1.2 A Produtividade da Escola Improdutiva: relações entre Economia e Educação**

A tese *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame da relação entre educação e estrutura econômico-social capitalista*, defendida por Gaudêncio Frigotto<sup>123</sup> no ano de 1983 e publicada no ano de 1984, é um clássico da produção do período. Ao longo da tese, Frigotto dialogou com três concepções concebidas por ele como problemáticas: 1) Visão positiva da educação, da TCH; 2) Visão

---

<sup>123</sup> Gaudêncio Frigotto é oriundo de uma família de agricultores imigrantes italianos do interior gaúcho. O pesquisador tornou-se bacharel em Filosofia (1968-1971), formou-se em pedagogia (1971-1973) e especializou-se em “Problemas do Pensamento Humano” (1972), todos na mesma instituição, na Universidade de Ijuí – RS (antiga FIDENE – Fundação de Integração e Desenvolvimento do Noroeste do Estado). Atuou como professor na FIDENE de 1971 a 1974, deixando a instituição para lecionar na Universidade de Santa Úrsula (USU) de 1974 a 1977. Obteve o título de mestre em Administração de Sistemas Educacionais na Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro em 1977, e atuou como professor nesta mesma instituição de 1977 a 1992. Doutou-se em “Educação: História, Política, Sociedade” na PUC-SP, em 1983. Atualmente é professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ingressou em 2003) e professor Titular em Economia Política da Educação Aposentado na Universidade Federal Fluminense (ingressou em 1984). É sócio fundador da ANPED. Frigotto participou da elaboração de políticas educacionais na primeira fase do Partido dos Trabalhadores-PT. Fonte: CIAVATTA (2012) e Currículo Lattes, Gaudêncio Frigotto. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4535332644982596>. Acesso em: março, 2018.

negativa dos crítico-reprodutivistas; 3) Desvinculação total entre educação e produção.

Na avaliação do pesquisador gaúcho, seguindo a tendência crítica das pesquisas educacionais do período, os autores do campo marxista, influenciados pelos autores crítico-reprodutivistas, concebiam “a escola apenas como um aparato ideológico, reprodutor das relações sociais de produção capitalista, uma instituição que se coloca à margem do movimento geral do capital porque os vínculos diretos com a produção capitalista são escassos” (FRIGOTTO, [1984] 2010a, p.34). Aceitar tal análise seria

[...] cair no imobilismo e na crença da impossibilidade de organizar, no interior da escola, família, fábrica, e na sociedade civil em seu conjunto, os interesses dos dominados. O caráter reducionista da análise não permite aos autores perceberem que a reprodução, via escola, família etc., que efetivamente ocorre, *não se dá de forma tão linear*, mas por mediações de diferentes naturezas. Da mesma forma, não percebem que *o trabalho escolar pode, igualmente por mediação, desenvolver um tipo de relação que favorece a ótica dos dominados*. O problema básico da linha de análise dos citados autores reside na não apreensão das categorias fundamentais de análise do método histórico dialético (FRIGOTTO, [1984] 2010a, p.60, grifo nosso).

O autor buscava uma formulação que desvelasse a realidade e articulasse a escola aos interesses dos dominados.

A TCH havia justificado a alta dos salários nos países desenvolvidos e os diferenciais individuais de renda relacionando-os aos níveis educacionais. Contestando a TCH, Frigotto afirmou que esta teoria somente interessava à burguesia, por escamotear as relações de produção capitalistas. Para refutá-la, o autor pesquisou a natureza e a organicidade do capitalismo – leis de acumulação, concentração e centralização e seus limites; e o Estado como articulador do capital e do capitalista particular. Cabe destacar a grande contribuição de Frigotto na análise crítica de contexto do surgimento da TCH e de como esta teoria referendava os interesses da burguesia, fornecendo poderosos argumentos.



A pesquisa de Frigotto teve como ponto de partida a articulação entre infraestrutura e superestrutura, o “bloco histórico” no sentido Gramsciano. Nesse esteio, o pesquisador dirigiu críticas a Althusser pela “visão mecânica que separa as duas instâncias”, ignorando a articulação necessária e orgânica entre as instâncias. Por esta razão, a escola não deveria ser vista apenas como instância superestrutural ou no nível da ideologia.

Na formulação de Frigotto ([1984] 2010a), a educação não explica o desenvolvimento econômico, para ele o movimento é inverso, a economia permite a apreensão da dinâmica educacional. Partindo desse pressuposto, investigou a base material que permitiu o surgimento da TCH, a saber, a fase monopolista de acumulação do capital. Resultado da própria dinâmica capitalista da produção do valor, a fase monopolista do capital seria decorrente da fase concorrencial. A fase monopolista, o imperialismo, não teria sido uma questão de escolha política, mas uma forma necessária à reprodução capitalista, consequência das crises de superprodução, que são inerentes ao modo de produção capitalista.

Lenin e Rosa teriam tratado da fase mais recente do capital, ambos dialogaram com a obra de Hilferding sobre o capital financeiro (fusão de capital industrial e bancário), tendo na concentração e centralização a base estrutural do fenômeno político do imperialismo. A fusão entre capital bancário e capital industrial surgiu de uma profunda relação entre concentração, monopólios e a fase imperialista. Segundo Frigotto ([1984] 2010a), Lenin, na análise do imperialismo contemporâneo, abordou a relação entre capitalistas e Estado – a ocupação de postos estratégicos nos conselhos e administração de empresas de antigos membros do governo. A principal característica do capital monopolista seria a exportação de capitais, devido ao excedente dos mesmos. O capitalismo monopolista teria transformado o capitalismo em imperialismo, não havendo mais livre concorrência. Nesta fase, ocorreria a intervenção do Estado e da burguesia para recompor as taxas de lucro, com novas relações no plano de trabalho e produção, novas mediações do Estado e “a própria luta de classe passa por novas mediações” (FRIGOTTO, [1984] 2010a, p.113).

A leitura da atualidade na fase monopolista, de acordo com Frigotto ([1984] 2010a), demandava uma análise específica do Estado e das novas funções que passara a exercer, haveria distinções entre o *Estado Liberal* (fase concorrencial) e o *Estado Intervencionista* (fase monopolista). O *Estado Liberal* limitava-se a fiscalizar, emitir moedas, fazer empréstimos ou fazer intervenções típicas para assegurar o bom

funcionamento da economia; as crises econômicas foram tratadas como imperfeições do mercado; teria cumprido funções eminentemente econômicas para preservar os interesses da classe capitalista; e o nível de concentração e centralização não afetou a taxa média de lucro, o *sistema capitalista prescindiu de um fundo público*<sup>124</sup> para manter a continuidade da produção em momentos que poderia ser abalada. Com isso, o fundo público teve pouca relevância nos momentos de crise, pois o estabelecimento da taxa de lucro ocorria na própria dinâmica da concorrência intercapitalista, no momento em que alguns capitais soçobravam, conduzindo à oligopolização do mercado. A tendência à concentração e centralização produzida pela fase concorrencial levaram à oligopolização dos capitais, à *fase monopolista*, quebrando a livre concorrência, embora a concorrência continuasse existindo. As empresas passaram a atuar como conglomerados em diferentes ramos de atividade, podendo planificar e racionalizar suas decisões. Tais transformações afetaram não somente o tamanho das empresas, mas trouxeram *alterações nas taxas de lucro*, permitindo o *surgimento de várias taxas de lucro*, diferenciando mercado oligopolizado e não oligopolizado. Promoveram competição desigual tanto entre setores oligopolizados e não oligopolizados quanto entre capital industrial, comercial, bancário e financeiro, expressando as cisões intra-burguesas.

Na nova fase de acumulação, segundo Frigotto, o *Estado* além de mediar as forças sociais em ação, *atua como produtor de serviços e de mercadorias*, exercendo papel *econômico incisivo*. Age como capitalista particular e gestor dos recursos públicos para salvaguardar interesses particulares.

Na medida em que o Estado se torna ele próprio um capitalista, gerindo empresas lucrativas ou associando-se às grandes empresas multinacionais, ou servindo de sustentação de realização do valor produzido nestas, ou seja, na medida em que o próprio Estado entra na lógica da centralização, passa a utilizar o “tesouro público”, a tributação para financiar esta centralização. Entende-se por aí que os

---

<sup>124</sup> Esta análise sobre a participação do fundo público na acumulação capitalista será de grande relevância na formulação de Frigotto, especialmente em sua proposta de intervenção para o movimento dos trabalhadores em sua obra *Educação e a Crise do Capitalismo Real* ([1995], 2010b), em que o autor propõe o *controle e o manejo do fundo público*.

investimentos dos recursos públicos irão ter uma destinação cada vez mais particular – garantir a centralização. Drena-se, desta forma, os recursos das áreas sociais – saúde, educação, moradia, ou as arrecadações de PIS, FGTS, e impostos para os setores produtivos, ou investe-se nestes setores, em programas cuja aderência ou cuja mediação com a produção seja mais imediata (FRIGOTTO, [1984] 2010a, p.137).

O Estado na fase monopolista cuidaria dos interesses intercapitalistas e exerceria funções econômicas, tornando-se produtor de mais-valia. O *Estado passaria a intervir politicamente para gerar condições favoráveis ao lucro* e, ideologicamente, se apresentaria como “bem comum”, enquanto uma força acima do antagonismo de classes. Do processo de reprodução global do capital decorre a *crecente intervenção do Estado na economia e o aumento do contingente de trabalhadores improdutivos*.

A atuação do Estado como gerente do processo de acumulação e centralização das crises, na leitura de Frigotto, não serviria ao público, mas ao capital privado. Uma característica identificada no *capitalismo monopolista* foi a função do *Estado como gestor das crises do capital*. Para o educador gaúcho, Gramsci teria sido um autor que respondeu ao contexto do capitalismo monopolista com a interpretação de que no Ocidente a passagem para o socialismo tornara-se mais complexa, daí que tenha tratado da hegemonia, do Estado, do partido e do papel dos intelectuais, contribuindo na compreensão de como a escola pode colaborar na luta da classe trabalhadora.

Segundo Frigotto ([1984] 2010), enquanto o trabalhador controlava o manejo dos meios de produção, o saber (qualificação), o domínio de técnicas, e sua agilidade, os trabalhadores impunham limites ao capital através de sua resistência. Na avaliação do pesquisador, ao não dominar o saber sobre o seu trabalho, a possibilidade de luta do trabalhador é arrefecida:

O saber do trabalhador fica agora transferido à máquina. *Extirpa-se a ciência do trabalhador comum. É com a incorporação do instrumento à maquinaria que se aguça o trabalho abstrato, desqualifica-se, de modo crescente, o posto de trabalho e prescinde-se cada vez mais da qualificação do trabalhador*. Configura-se um

trabalhador coletivo, permutável, porque para a maior parte das tarefas *não se exige senão uma mínima qualificação. O poder de barganha, no interior do processo produtivo, diminui.* A luta de classes – cujo elemento básico residia na renúncia do trabalhador produtivo em produzir se '*desloca para uma luta mais ampla, que demanda novas formas de organização e de ação*' (FRIGOTTO, [1984] 2010a, p.98, grifo nosso).

Na formulação friggottiana, *o saber é expropriado do trabalhador* e continua lhe sendo negado ao longo da vida. A *expropriação do saber do trabalhador* seria resultado de uma maior incorporação da ciência no processo de produção, o sistema *desqualificaria o trabalhador* devido ao *maior uso da ciência e da tecnologia*, esta seria a característica da *fase monopolista* de acumulação. Em nossa avaliação, tal posicionamento incorre em problemas de apreensão de determinados conceitos levando a uma sobrevalorização do papel do conhecimento e da escola.

Primeiramente indicamos a *impossibilidade de se expropriar o saber do trabalhador e transferi-lo às máquinas*, pois

Os conhecimentos gerais ou parciais sobre os processos de trabalho, uma vez incorporados por aqueles que o realizam e/ou controlam – e no caso específico em questão trata-se do trabalhador da sociedade capitalista – constitui elemento inextrincável da sua força de trabalho. Torna-se imanente ao 'conjunto das {suas} faculdades físicas e espirituais que existem na {sua} corporalidade, na {sua} personalidade viva' [...] Mesmo imaginando uma situação em que um trabalhador ou grupo de trabalhadores deixe de realizar uma determinada atividade produtiva que tenha sido aprendida e desenvolvida em um determinado momento da sua vida, aquela atividade continuará latente enquanto quem a aprendeu estiver vivo. A rigor, só as patologias que levam um homem ao estado de incapacidade cognitiva parcial ou geral, a um estado vegetativo ou à morte são capazes de destituí-lo das capacidades adquiridas no transcurso da vida. Mas, nesses casos, trata-se das limitações de

ordem biológica e não de desapropriação social por outrem (LAZARINI, 2010, p. 295).

Nossa hipótese é que a formulação de Frigotto, de “expropriação do saber do trabalhador”, vincula-se *indiretamente* à formulação de *saber como meio de produção* proposta por Saviani, possibilitando a confusão de que socialização do saber possa significar socialização dos meios de produção. Indireta, pois enfatizamos que *Frigotto NÃO trata em seus textos o saber como meio de produção*, mas compactua com a ideia de que *o saber teria sido expropriado dos trabalhadores. Ademais, relembramos que aquilo que possibilitou aos capitalistas submeterem os trabalhadores ao regime de exploração capitalista, ao trabalho assalariado, foi a expropriação dos meios de produção e não do saber.*

A tese central de Frigotto é a de que a *improdutividade da escola seria produtiva* pois a *desqualificação dos trabalhadores seria benéfica ao funcionamento do capitalismo que se desenvolveu no Brasil*. Para o educador gaúcho, a desqualificação da escola seria resultante da mediação na formação do trabalhador por ela efetivada no interior do capitalismo monopolista. A desqualificação da escola não seria questão conjuntural, mas “orgânica”, sendo ela uma “improdutividade produtiva”.

A ampliação do investimento em educação cumpre, pois, uma função, não de queima de excedente, mas primordialmente como inserção deste investimento dentro da estratégia do circuito do capital em geral na sustentação dos seus interesses; cumpre igualmente, uma função de gastos e despesas, que constituem a demanda agregada dentro do ciclo econômico; finalmente, pode, em determinadas circunstâncias, se constituir em gastos que mantêm funções parasitárias, funções estas que se tornaram necessárias, como assinala Gramsci, para salvaguardar o funcionamento do modo capitalista de produção. Uma das funções que a escola pode cumprir é o prolongamento de escolaridade desqualificada, cujos “custos improdutivos”, além de entrarem no ciclo econômico, servem de mecanismos de controle de oferta e demanda de emprego (FRIGOTTO, [1984] 2010a, p.178).

Na conclusão de Frigotto, as funções de controle, planejamento, supervisão e administração, tenderiam a aumentar e estariam implicadas na extração da mais-valia. Estes serviços, *trabalhos improdutivos*, colaborariam na reprodução do capital e a prática escolar, como parte do trabalho intelectual, mental, contribuiria na reprodução da força de trabalho para tais funções. A função da escola não seria apenas criar condições gerais, mas pinçar aqueles que poderiam servir como gerentes, que vão cumprir *não pelas mãos, mas pela cabeça* as funções do capital.

Na formulação frigottiana há um problema na caracterização do trabalho improdutivo como relativo ao trabalho intelectual. Lembremos que na formulação marxiana, *trabalho produtivo* não se relaciona aos aspectos concretos do trabalho (metalúrgico, professor, bancário, controle, chefia) e nem a produção de uma mercadoria palpável, de uma forma corpórea. Marx esclarece esta questão:

Se for permitido escolher um *exemplo fora da esfera da produção material*, então um *mestre-escola é um trabalhador produtivo* se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha *investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação*. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar (MARX, [1867] 1996b, p.138, grifo nosso).

Mesmo que no decorrer de sua tese, Frigotto aborde a correta relação entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo no capitalismo, a partir das análises de Marx presentes no *capítulo VI* inédito de *O Capital*, o autor relaciona diretamente, em outras passagens de sua tese, trabalho produtivo com trabalho manual e trabalho improdutivo com trabalho intelectual, explícito nesta passagem:

a *escola* enquanto instituição produtora ou simplesmente sistematizadora e divulgadora de saber [...] tem uma contribuição nula ou marginal

na *qualificação para o trabalho produtivo material e imediato*, tendo em vista a desqualificação crescente deste tipo de trabalho, o mesmo não ocorre em termos de fornecimento de um certo nível de *conhecimento objetivo e elementar para a grande massa de trabalhadores*, e/ou de um saber mais elaborado para minorias que atuam em *ocupações a nível de gerência e planejamento, supervisão, controle, e mesmo para determinadas funções técnicas* das empresas capitalistas de capital privado ou 'público-privado' (FRIGOTTO, [1984] 2010a, p.174, grifo nosso).

Para Frigotto, no capitalismo avançado haveria um “prolongamento forçado” da escolaridade para contemporizar a entrada no mercado de trabalho. Com o aumento da incorporação do progresso técnico, o capital tenderia a prescindir do trabalho e do trabalhador qualificado barateando a força de trabalho e nivelando por baixo. Frigotto afirma que a expansão da escolaridade não traria mais empregos e renda, mas também não seria armadilha ou conspiração do sistema. A expansão e os maiores investimentos em educação estariam dentro da lógica de circulação e realização da produção.

Um problema no raciocínio do autor é indicar que a *escola seria produtiva, pois a indústria do ensino, especialmente a privada, realizaria a mais-valia produzida em outros setores*, e o ensino público movimentaria grandes recursos, como por exemplo, a merenda escolar que realiza a mais-valia das empresas privadas de alimentos. Apesar do interessante jogo de palavras de Frigotto entre produtivo e improdutivo na relação escolar, há problemas na relação apresentada. Ao tratar da produtividade da escola, toma-a como produtiva sem a diferenciação entre *produtividade do trabalho em geral e produtividade do capital*. O sentido que Frigotto utiliza para tratar a escola como produtiva não se relaciona diretamente ao fato de ser produtora de mais-valia, mas no sentido comum, corrente de ser produtora, que gera resultados. No caso da *escola privada*, ressaltamos que ela *é produtiva de fato*, afinal, ali se produz mercadorias, se produz mais-valia e capital, ou seja, a escola privada não apenas pode realizar a mais-valia produzida em outros setores, como ela também produz capital, e tem se tornado uma grande indústria nos dias atuais, especialmente no ensino superior.

Na abordagem de Frigotto, o dinheiro público utilizado não seria destinado a atender os interesses da população, mas os interesses privados. Os gastos improdutivos na educação contribuiriam com a

produção, o investimento em educação seria uma necessidade da burguesia. Os estudos o levaram à conclusão de que no Brasil os trabalhadores não recebem educação de qualidade. Na avaliação do educador gaúcho, o maior problema da educação não seria a falta de vagas na escola, mas a desqualificação do processo educativo, por desqualificar a escola frequentada pela classe trabalhadora.

A escola desqualificada teria uma dupla função para o capital: “justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital” (FRIGOTTO, [1984] 2010a, p.250). Por outro lado, a *prática escolar seria contraditória*, sendo possível *disputar o saber que se divulga e produz*, e a escola, referendada na concepção Gramsciana, teria uma função muito importante, contribuir para que a classe trabalhadora supere o senso comum e possa elevar-se para a consciência universal.

Em suma, na visão gramsciana a escola única e politécnica assume uma dimensão, ao mesmo tempo política e técnica, que se estrutura a partir da luta de classe inscrita nas relações sociais mais amplas e que se articula no interior da sociedade civil a nível dos aparelhos de hegemonia. [...] Gramsci abre uma perspectiva para se apreender o espaço escolar como um local onde se explicitam as contradições e antagonismos de classes e onde se articulam interesses de classe. [...] Pelo contrário, *a escola recebe uma dimensão ativa e relevante na tarefa revolucionária da classe trabalhadora*” (FRIGOTTO, [1984] 2010a, p.223, grifo nosso).

O saber não seria naturalmente propriedade da burguesia e a luta pelo saber explicitaria o caráter contraditório da escola. Portanto, seria preciso lutar pela igualdade real do saber. Tal formulação, na compreensão do pesquisador gaúcho, representa a articulação entre *escola e os interesses mais amplos da classe trabalhadora*, e o *trabalho humano* seria a categoria capaz de vincular a dimensão política e técnica com o movimento de luta. Para o educador gaúcho, o *trabalho humano*, por ser definidor da existência *é ponto de partida do conhecimento e da conscientização*. O *trabalho que produz a existência humana*, segundo Frigotto, *é princípio educativo*. Não se poderia separar escola e trabalho, sendo necessária a “escola do trabalho”. Neste sentido, fornecer educação seria dar condições objetivas de existência.



Se objetivamente a forma do capital expropriar a classe trabalhadora, tanto e principalmente pela forma de organização do processo produtivo, quanto no interior das instituições educacionais e culturais, se dá pela separação dessa classe das condições objetivas de sua produção, a direção da luta, dentro do processo produtivo e dentro dessas instituições, é o resgate da unidade (FRIGOTTO, [1984] 2010a, p.210).

Na elaboração frigottiana, a união entre trabalho produtivo e ensino seria a *reconquista* das condições objetivas de sua produção, com a reconquista do domínio do conhecimento do processo de trabalho. O ensino politécnico (desenvolvimento intelectual, físico, formação científica e tecnológica – união entre ensino e trabalho produtivo) seria pressuposto para a sociedade futura, e também poderia indicar a *direção da luta* na sociedade burguesa por uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora, porém, a formação politécnica pretendida só poderia existir em outra sociabilidade. A proposta do ensino politécnico objetivava superar a contradição da divisão trabalho manual e intelectual, reforçando as dimensões técnica e política da escola.

Frigotto referencia sua formulação sobre a transição no capitalismo monopolista na concepção Gramsciana sobre o papel da educação e dos intelectuais na disputa de hegemonia, dentro da “guerra de posição”. No antagonismo das classes sociais haveria um jogo de relações de forças, que se dão ao nível das relações sociais, econômicas e militares. As forças são articuladas infra e superestruturalmente, na busca pela consolidação da hegemonia, explicitada no conceito de bloco histórico. Haveria um embate hegemônico demandando direção política e também ético-cultural e ideológica. Para Frigotto ([1984] 2010a) o conceito de hegemonia seria a chave para compreender a passagem do Estado capitalista para o socialista, com uma nova formulação política da concepção de Estado.

De acordo com Frigotto, a leitura de Gramsci seria derivada do período em que o fenômeno estatal teria se tornado mais complexo, no qual, sem esquecer o caráter de classe, há *ampliação do entendimento do Estado*, sendo este composto pela sociedade política e sociedade civil, com a *combinação entre coerção e consenso, em uma unidade dialética*. Na *sociedade civil* se exerce *hegemonia pela direção e consenso*. Na *sociedade política* se exerce a dominação pela ditadura e pelos instrumentos de *dominação e coerção*. Desta forma, no processo

de transição não bastaria à conquista do Estado (sociedade política), mas haveria a necessidade de criação ativa e organizada da consciência coletiva dos trabalhadores nas instituições da *sociedade civil*, e o intelectual cumpriria um importante papel nesta tarefa. O intelectual orgânico teria a função de organizar, dirigir e educar, suscitando a tomada de consciência e promovendo a consciência de mundo homogênea e autônoma, tornando a classe não só dominante como hegemônica.

A concepção de *Estado num sentido ampliado* de acordo com Frigotto, levaria a uma concepção ampliada de partido, este último não se resumiria à organização que exerce a ação política estatal, mas abrangeria toda a ação político-ideológica desenvolvida no interior da sociedade civil (jornal, escola, sindicato, etc.). Haveria assim uma divisão entre (FRIGOTTO, [1984] 2010a): partido político (prática política em sentido estrito), partido ideológico (ligado ao exercício da luta hegemônica e a uma nova concepção de mundo e de sociedade) e o partido revolucionário seria a síntese dialética entre ambos – o “moderno príncipe”, destinado a fundar o novo tipo de Estado. O novo Estado seria o Estado socialista, cujo objetivo seria o fim do Estado, com a *reabsorção da sociedade política pela sociedade civil*. A função do “moderno príncipe” seria formar a vontade coletiva e a reforma intelectual e moral para alcançar uma forma superior e total de civilização. O partido, onde intelectuais e massas elaborariam a hegemonia, criaria condições para a formação de um novo bloco histórico. “Nesse âmbito do partido como intelectual coletivo, organizador, educador, formador da consciência de classe, instrumento por excelência da *hegemonia* é que se coloca, no pensamento gramsciano, o *papel da escola e da atividade educativa* no seu conjunto” (FRIGOTTO, [1984] 2010a, p. 219, grifo nosso).

Assim, partindo da concepção gramsciana, Frigotto formula que *a escola* faz parte do conjunto dos mecanismos que a classe trabalhadora necessita atuar para conquistar *hegemonia*. Neste sentido, a *função da escola* seria *explicitar as contradições das relações sociais de produção* da sociedade burguesa, criando condições para a construção do novo bloco histórico.

A especificidade da dimensão política da ação pedagógica escolar está exatamente na articulação desta ação na linha dos interesses hegemônicos de uma determinada classe social. A dimensão política da ação pedagógica na linha dos

interesses da classe trabalhadora se concretiza à medida que se busca viabilizar uma escola que se organiza para o acesso efetivo do saber que lhe é negado e expropriado pela classe dominante (FRIGOTTO, [1984] 2010a, p.207).

Na formulação apresentada, o professor ganha destaque por “não se limita[r] a ser um técnico, mas [por ser] também dirigente. *A organização e a eficiência técnica do seu trabalho recebem uma qualificação e determinação de classe*” (FRIGOTTO, [1984] 2010a, p.224, grifo nosso). Lutar pela escola pública, gratuita e de qualidade, unitária e politécnica, com os *professores* assumindo a *direção* e seu *papel de intelectuais orgânicos*, seria parte da luta na *construção da hegemonia*, na *formação de uma vontade geral* que pudesse superar a sociedade capitalista. Na avaliação de Frigotto, a prática educativa é determinada historicamente, é contraditória e medeia antagonismos de classe, portanto, é alvo de disputa, de luta.

### 3.1.3 Proposta Socialista de Educação: a definição de uma estratégia

No ano de 1984, Lucília Regina de Souza Machado<sup>125</sup> defendeu a tese *Unificação Escolar e Hegemonia*, o texto foi posteriormente

---

<sup>125</sup> Graduou-se em Ciências Sociais no ano de 1972, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tornou-se mestre em Educação, em 1979, também na UFMG, e Doutora em Educação, em 1984, pela PUC/SP. Realizou o pós-doutorado em 1998 no *Institut de Recherches sur les Sociétés Contemporaines*, IRESCO - CNRS, França. A pesquisadora foi membro da Comissão Assessora de Especialistas em Educação Técnico Profissional da Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, Ciência e Cultura e da Comissão Executiva Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio – CONAC da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. É sócia da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanidades (Aninter-SH) e do CEDES. Integra o Grupo de Pesquisa Trabalho-Educação e Desenvolvimento Local (PPG-GSEDL-Una) e o NETE, Núcleo de Estudos Sobre Trabalho e Educação (UFMG). É professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário Una, em Belo Horizonte-MG, do qual também é sua coordenadora, além de ser professora titular aposentada da Faculdade de Educação da UFMG. Fonte: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4788214J2> Acesso em: março, 2018.

publicado em 1989, sob o título *Politécnica, Escola Unitária e Trabalho*. No trabalho citado, a pesquisadora abordou as consequências escolares do processo de diferenciação social impulsionado pelo desenvolvimento capitalista, também retratando as propostas liberal e socialista de unificação escolar, buscando abarcar a transformação da instituição escolar no capitalismo e os fundamentos políticos e ideológicos das diferentes propostas.

O processo de socialização do conhecimento, na leitura de Machado (1989), foi necessário devido à socialização da produção, pois, para governar, a burguesia precisou negociar e se legitimar, prometendo democratização educacional. A proposta liberal de unificação seria um elemento da *guerra de posição*<sup>126</sup>, para consolidar a direção burguesa e quebrar seus opositores. A proposta burguesa visaria ao desenvolvimento unilateral do indivíduo, a monotecnia e ajuste à divisão social do trabalho, se subordinando à gerência do Estado capitalista, lógica empresarial e política elitista. A proposta liberal-burguesa contemplaria ensinamentos particularistas com o pretexto da democratização, visando desmobilizar e fragmentar a classe operária. De acordo com Machado (1989), na atual fase do capitalismo, a *guerra de posição* seria a tática fundamental para consolidar a direção política e conquistar espaços, portanto, a instituição escolar seria uma importante *trincheira de lutas*, daí o surgimento de distintas propostas de unificação escolar.

Para a autora, no desenvolvimento das contradições haveria uma alternativa, para tanto, seria “necessário *alargar as bases de apoio* do proletariado, arregimentar forças, resistir à impositividade do capital, consolidar posições e espaços, assumir a direção política das massas, *articulando a luta democrática com a luta pelo socialismo*” (MACHADO, 1989, p.11, grifo nosso). A pesquisadora compartilhava a compreensão de que a *democracia seria a via para o socialismo* indicada na fórmula gramsciana da *hegemonia civil*.

Na pesquisa, Machado concluiu que o proletariado foi reconhecido como cidadão e a burguesia trouxe a moderna reivindicação da igualdade social e a necessidade de destruição da antiga ordem social para o pleno desenvolvimento das transformações econômicas. A nova situação jurídica exigia trabalhadores livres, a burguesia exigia que todos os participantes do pacto fossem portadores de iguais direitos para que, no mercado, compradores e vendedores definissem as relações

---

<sup>126</sup> A categoria é utilizada a partir da leitura de Gramsci realizada por Machado (1989).

contratuais. Ao exigir a igualdade de direitos, a burguesia proclamou a liberdade e igualdade dos homens em geral. Entretanto, para Machado (1989), a *igualdade civil e política não seriam suficientes, o fundamental seria a igualdade econômica* e nela “são definidas as possibilidades reais do exercício da cidadania por parte dos trabalhadores” (MACHADO, 1989, p.27).

Temos pleno acordo com a assertiva de Machado (1989) de que a igualdade civil e política são insuficientes, sendo o problema localizado na desigualdade econômica estabelecida pelas relações sociais de produção capitalista. Porém, o que nos parece problemático na formulação desta pesquisadora é tratar a *cidadania como valor universal* e sua identificação com o socialismo. Na proposição da autora, a premissa da igualdade econômica proposta pelo proletariado aparece como um momento em que a *cidadania* poderia ser *realmente exercida pelos trabalhadores*. Seria uma inversão do que é buscado pelo proletariado, afinal o objetivo da luta proletária não é o pleno exercício da cidadania, mas o fim da exploração pelo trabalho assalariado e da propriedade privada dos meios de produção, possibilitando a construção de uma sociedade baseada no trabalho associado.

Na formulação de Machado (1989), o proletário seria reconhecido como membro da sociedade civil, mas os direitos de cidadania, igualdade e liberdade seriam comprometidos pela condição de trabalhador, resultando numa contradição em que a perda da hegemonia por parte da burguesia estaria associada à não possibilidade de exercício da cidadania pelos trabalhadores. Discordando da pesquisadora, compreendemos que a *cidadania* pode ser plenamente exercida pelos trabalhadores no capitalismo, o impedimento é quanto à sua possibilidade de humanização e de acesso ao conjunto dos bens produzidos pela humanidade – impedimento este que não decorre da condição de cidadão, do pleno gozo de seus direitos políticos, mas de sua condição nas relações sociais de produção, por não ter acesso aos meios de produção.

O modo de produção capitalista articula a desigualdade real com a igualdade formal, produzindo-as de modo combinado. A dimensão democrática, o exercício da cidadania é, ao mesmo tempo, expressão e condição de reprodução da desigualdade, mesmo com o aperfeiçoamento da cidadania.

Demonstrar o limite da democracia burguesa não significa ignorar a contraditoriedade da constituição da cidadania para a humanidade, mas não torná-la espaço indefinidamente aperfeiçoável,

localizando sua diferenciação quanto à construção de uma sociedade comunista.

Na formulação de Machado (1989), mesmo com um sistema educacional único, existiriam diferentes tipos de escola com funções de socialização e qualificações distintas, dada a necessidade de *controle da produção* e da *distribuição do saber* para manter a *hegemonia burguesa*, a diferença do trabalho interferiria na diferenciação da cidadania.

Enfatizamos que, no capitalismo, não há uma diferenciação da cidadania quanto à diferenciação do trabalho. A emancipação política, constituição da democracia e da cidadania, foram realizações políticas da burguesia, ao proclamar os direitos civis, políticos e sociais dos indivíduos livres e iguais – sem esquecer que a constituição dos direitos foi resultado de duras lutas e não apenas de concessões da classe burguesa. Na raiz da desigualdade social não figura o exercício da cidadania ou mesmo a profissão ocupada por um determinado indivíduo, mas a propriedade privada dos meios de produção; é deste desdobramento que se diferencia tanto a possibilidade de acesso aos conhecimentos produzidos e aos demais direitos civis, políticos e sociais. Formalmente, nos marcos da legalidade burguesa, somos todos livres e iguais.

Para a pesquisadora, nas lutas pela escola, havia basicamente duas forças que se contrapunham: “de um lado, os que se esforçam pela *democratização e diminuição das diferenças sociais* e, de outro, os que teimam em manter a escola como instrumento de seleção e hierarquização social, propugnando por estruturas diferenciadas seletivas” (MACHADO, 1989, p.30, grifo nosso). Haveria diferenças entre a exigência da burguesia e do proletariado, porém, a resposta do movimento operário à proposta liberal de unificação escolar não teria sido monolítica, dadas as divergências no interior do movimento.

Segundo Machado (1989), a emancipação das classes oprimidas dependeria do desvendamento do enigma do Estado, rompendo o divórcio entre Estado e povo, inaugurando uma nova ordem social.

Em ambas as circunstâncias, haveria a necessidade de articular a luta econômica dos trabalhadores em prol de seus interesses imediatos, como salário, educação, habitação etc., com a luta política, *pelo alargamento de sua participação na discussão e gestão do Estado*, pois somente através desta articulação, que os horizontes da consciência social se alargariam.

Através desse processo, o proletariado seria duplamente educado: primeiro, a entender o caráter e os limites do Estado atual e, em segundo, *a precisar o conteúdo e a forma do Estado a vir* (MACHADO, 1989, p.107, grifo nosso).

Para a pesquisadora seria necessário explicitar os limites da proposta liberal, como ela se articula com o funcionamento da sociedade, desmistificar seus pressupostos e o papel do Estado burguês. Ou seja, *não se limitaria à negação*, sendo necessário *romper com o imobilismo ao cobrar do Estado* medidas concretas, para avançar na legislação social e educacional, não como fim último ou para fortalecer o Estado burguês, mas como parte do processo em que *“a ampliação destas conquistas e o desenvolvimento das forças produtivas* criariam as bases objetivas para a ruptura e a emancipação política” (MACHADO, 1989, p.108).

A pesquisadora apresentou a expectativa de que o *Estado burguês possa se tornar agente dos dominados*, sendo ele *progressivamente convertido no Estado socialista*, que no futuro se tornaria supérfluo.

Ao formular seu raciocínio por contradição, Marx mostra que o *Estado é e não é*, ao mesmo tempo. No socialismo, é apoio à construção da nova sociedade, mas pode ser obstáculo ao seu avanço. *No capitalismo é expressão da dominação burguesa, mas pode se transformar, com a pressão operária, em agente dos dominados*, que ao forçarem medidas de caráter geral, acabam por garantir conquistas, antes impossíveis, se fossem reivindicadas só para si (MACHADO, 1989, p.112).

Assim, o *Estado seria passível de ser modificado e educado*. A classe operária deveria preservar suas características próprias e *“alargar a sua base de alianças* com outros setores sensíveis ao seu projeto de sociedade e educação” (MACHADO, 1989, p.113, grifo nosso). Daí a importância das leis gerais do Estado, para que o proletariado se beneficie de medidas educacionais. Seria um processo de continuidade e ruptura, criando no capitalismo condições de sua própria negação e superação. O movimento não poderia se perder em exigências antecipadas, difíceis de serem obtidas.

A pesquisadora apostava no ensino politécnico como fermento da transformação: por contribuir para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas, e intensificar a contradição principal do capitalismo. A defesa do ensino politécnico permitiria definir objetivos intermediários, concretos, para cada situação específica, pois a “melhoria da qualidade do ensino e das condições de trabalho, preparação mais versátil do trabalhador para que ele possa se *defender mais prontamente do desemprego*, reformulação dos métodos de ensino e da política científica e tecnológica etc.” (MACHADO, 1989, p.128, grifo nosso). Note-se nesta passagem a expectativa de que a educação poderia servir para prevenir o desemprego.

Sobre a articulação trabalho e educação, na visão de Machado (1989), Gramsci teria recolhido as diferentes preocupações sobre o tema, articulando-as em síntese ao evitar a multiplicação da escola profissional, em benefício da capacitação do proletariado para estudar, dirigir ou controlar quem dirige, ao propor uma sólida formação cultural antes da opção profissional. Na leitura da pesquisadora, em “Gramsci, escola única significa uma forma concreta de *democratização do saber* e do ensino, mas, dentro de uma *concepção muito densa de democracia*” (MACHADO, 1989, p.147, grifo nosso). Esta democracia política faria coincidir governantes e governados, a economia e a legislação possibilitariam ao grupo dos dirigidos passarem a ser dirigentes, e autonomia e liberdade seriam os objetivos a serem alcançados.

De acordo com Machado (1989), nos países que ainda não haviam feito a revolução socialista, após a primeira guerra mundial, as opções de lutas para os trabalhadores foram: a) tomada do poder pela imediata revolução ou b) transformação do poder através de conquistas parciais. Ambas as posições teriam influenciado o debate educacional, segundo a pesquisadora, assim seria possível agrupar 3 grandes posições no interior do movimento operário: 1. anarquistas e sindicalistas revolucionários; 2. reformistas e 3. marxistas.

O anarquismo teria dado grande importância ao desenvolvimento autônomo das experiências educacionais.

Os anarquistas defendiam uma alternativa de escola com as seguintes características: laica, autônoma face ao Estado e de classe, ou seja, de conteúdo eminentemente operário. Partindo do pressuposto de que a igualdade perante o ensino e a cultura é fictícia, sob o capitalismo, pois neste



regime social, não existiria igualdade econômica e social: os anarquistas denunciam a falácia da escola pública capitalista, a gratuidade escolar como embuste e a obrigatoriedade como utopia (MACHADO, 1989, p.217).

Para Machado (1989), esta postura conduz à imobilidade política, e os anarquistas não conseguiriam adesão do proletariado por rejeitar conquistas parciais. Segundo a pesquisadora, os anarquistas primavam pelo desenvolvimento espontâneo da autoconsciência, transformando liberdade em mito e desprezando a intervenção do educador.

A proposta reformista seria oriunda da social democracia, em que se defende reformas sucessivas com desenvolvimento gradual da estrutura política democrático-burguesa, adequando a sociedade até a chegada do socialismo. A social democracia teria endossado a proposta liberal de escola unificada, esquecendo as propostas proletárias de escola do trabalho, e o *ensino politécnico operário independente do Estado*, e assim tendeu à conciliação de classes. Para Machado (1989) a proposta reformista se traduzia no imobilismo e na desarticulação das forças populares, reforçando acriticamente a proposta de unificação escolar liberal, portanto, não atenderia aos objetivos de resistência e consolidação da hegemonia proletária.

Os princípios sobre educação estabelecidos por Marx e Engels, na avaliação de Machado (1989), seriam referência e ponto de partida. Após a morte de ambos teria havido transformações na estrutura e na dinâmica do capitalismo, com a “desatualização” de algumas colocações e surgimento de novos desafios. Desta maneira, o texto *Mensagem do Comitê Central à Liga dos Comunistas*, escrito em 1850, conhecido como a “fórmula de 1848” orientava uma perspectiva de luta que tinha “evidentes implicações” para a transformação da escola. A partir da limitação da democracia burguesa, Marx e Engels defenderam a revolução permanente, uma organização independente, legal e secreta. Para Machado (1989), tal proposta não teria se revelado exequível, dado o desenvolvimento limitado das condições objetivas e a debilidade das condições subjetivas como: classe operária em pequeno número; imatura politicamente e insuficientemente organizada. Assim, *teria arrefecido o otimismo e esperança de uma revolução iminente e o modelo insurrecional cederia lugar à busca de novas fórmulas*.

A revolução não seria uma batalha única, mas a conquista de posição por posição. Para Machado (1989), a posição expressa na *mudança política da tática de guerra de movimento para a guerra de*

*posição*, premissa de Engels retomada por Gramsci, seria fundamental na *recolocação da escola na luta pela sua transformação*. Gramsci, segundo Machado (1989), teria investigado as transformações no mundo capitalista e identificado aquilo que teria inviabilizado a tática de 1850 de Marx e Engels, da “revolução permanente”. A fórmula de 1848 era própria de um período que não existiam grandes partidos de massa, grandes sindicatos, havia atraso do campo, aparelho estatal pouco desenvolvido, maior autonomia da sociedade civil, maior autonomia das economias nacionais em relação ao mercado mundial. Tal fórmula teria se tornado inviável com as mudanças na conjuntura econômica e social. Gramsci teria chegado à conclusão de que a *fórmula jacobina revolucionária de revolução permanente* é superada pela *fórmula da hegemonia civil*, em que a guerra de movimento se transforma em guerra de posição:

Acompanhando a modificação geral que se processa na estrutura social, tal como exposta por Gramsci, a *instituição escolar não deixaria de sofrer alterações importantes, tornando-se também uma questão complexa. Seu papel dentro da guerra de posição é incomparavelmente maior*, relativamente ao período da guerra de movimento, quando predominava o elemento militar e o ataque frontal. Para vencer a guerra, a *instituição escolar passa a ser um elemento importante*, ao lado de outros organismos civis, que possam *constituir “trincheiras” e fortificações a resguardar e a ampliar posições adquiridas* (MACHADO, 1989, p.239, grifo nosso).

A diferenciação em relação às propostas reformistas, para Machado (1989), estaria no fato de não ser a defesa simplesmente da escola pela escola, mas a *escola enquanto instrumento de hegemonia* – observe-se que aqui a hegemonia se limita à construção do consenso. Para a pesquisadora, a *guerra de posição* justificaria o surgimento do movimento liberal de unificação escolar. Por esta razão, a fórmula da *hegemonia civil* seria muito mais adequada do que a formulação de Marx e Engels, esta última seria própria ao capitalismo concorrencial, e não combateria o *capitalismo monopolista e o imperialismo*. Nesta proposição, Gramsci teria buscado demonstrar a mudança ocorrida na estrutura do Estado e da sociedade no capitalismo moderno “que

desatualizando-se a fórmula da ‘revolução permanente’, colocam-se em evidência os princípios da *hegemonia civil, momento, no qual, as instituições superestruturais, como a escola, passam a ter sua importância acrescida, como campo da luta social*” (MACHADO, 1989, p.240, grifo nosso).

A unificação escolar se tornaria da “maior importância”, sendo fundamental para minar a resistência burguesa e garantir a defesa dos que lutam pela transformação da sociedade.

Esta mudança das condições políticas evidencia de um lado a *impossibilidade do proletariado de derrotar a burguesia como esta o fez em relação à aristocracia* e por outro, a *impossibilidade da burguesia de continuar vitoriosa sem antes abrir os canais de participação social e política, socializando-as*, porquanto precisa negociar e buscar legitimação para si (MACHADO, 1989, p.242, grifo nosso).

A fórmula da hegemonia civil teria previsto a fragmentação do adversário para alterar a correlação de forças e consolidar a direção política e ideológica, conquistando posições e espaços, “articulando a luta democrática com a luta pelo socialismo”. Os marxistas admitiriam a luta por reformas, mas não se limitariam às mesmas, as *reformas* serviriam para *desenvolver e ampliar a luta*, em um processo dialético de mudança social. A luta operária serviria para desenvolver as contradições, a consciência e a necessidade de uma ordem social que não restringe o desenvolvimento integral do homem. Na luta política o proletariado deveria se organizar como partido, um *partido* que deveria levar a cabo *a luta pela democratização de todas as instituições da sociedade* sem se diluir no democratismo. O objetivo seria construir as bases da hegemonia proletária, pré-condição da ruptura política, cabendo

*à tarefa educacional e cultural papel de destaque, para a criação das condições subjetivas à luta revolucionária. Para Gramsci, a batalha cultural se apresenta como fundamental, pois sem uma “reforma intelectual e moral” não é possível construir as bases do socialismo, antes mesmo da tomada do poder político, sendo a cultura uma*

das áreas a serem trabalhadas neste sentido (MACHADO, 1989, p.249, grifo nosso).

Esta luta também exigiria um *programa de reforma econômica*, que é a forma prática da reforma intelectual e moral. Esta transformação começaria no capitalismo, e a luta pela escola única para todos seria um meio, por isto, sua construção se daria ainda no capitalismo. A transição seria complexa e comportaria uma série de mediações.

As conquistas parciais e as reformas são importantes, enquanto constituem direitos adquiridos e aceleradores das condições objetivas (desenvolvimento das forças produtivas) e subjetivas (reforço e encorajamento para a luta). *Elas não implicam, necessariamente, o fortalecimento do poder burguês. Cabe ao proletariado pressionar o Estado na direção que lhe é mais conveniente, pois liberdade significa educar o Estado, colocando-o subordinado à sociedade civil. As reformas não significam, obrigatoriamente, uma servil crença no aparelho estatal e no milagre democrático.* Elas se inserem na perspectiva do *desenvolvimento das contradições*, ou seja, no processo dialético entre continuidade e ruptura. Para que as reformas não se resumam a um mero reformismo, elas devem ser entendidas como mediações, objetivos intermediários e não o fim último. Aqui, ganham especial importância os conceitos de guerra de posição e de hegemonia, pois para conseguir os objetivos almejados são necessários: organização, preparação, autonomia, *espaço para atuar e ampliação da base de apoio*. Reforma e revolução são, pois, faces de uma mesma moeda, de um mesmo processo dialético, não podendo ser pensadas isoladamente. A revolução deve ser entendida como a fase culminante da luta empreendida no dia-a-dia e todas as conquistas, por menores que sejam, são importantes (MACHADO, 1989, p.262, grifo nosso).

No capitalismo caberia o esforço de propaganda da proposta específica do proletariado na questão cultural e escolar, enquanto um embrião da nova escola. As reivindicações seriam concretas e inseridas

na perspectiva de transição e ruptura para consolidar a hegemonia proletária. A proposta liberal seria transitória, por possibilitar a conquista de certos objetivos. Na concepção socialista de unificação escolar, tanto escolanovismo como liberalismo seriam redimensionados, para não justificarem a diferenciação e particularização.

Note-se que para Machado (1989), assim como na EDP, a democracia é o caminho para o socialismo. Esta tese também era defendida pelo importante teórico Carlos Nelson Coutinho, que aderiu ao PT no ano de 1989. Com isto queremos demonstrar não apenas que eram posições coincidentes, mas que eram proposições presentes naquela quadra histórica. Ao final do capítulo faremos uma apreciação sobre a defesa da “guerra de posição” no capitalismo monopolista.

### **3.1.4 A proposta de Democratização do Ensino e da Gestão Escolar**

A pesquisadora Guiomar Namó de Mello<sup>127</sup> foi integrante do programa de pós-graduação em educação da PUC-SP. Orientada por

---

<sup>127</sup> Formada em Pedagogia na PUC/SP (1966), mestrado (1976) e doutorado (1981) em educação na PUC/SP. Concluiu o pós-doutorado no *Institute of Education da London University* (de 1991 a 1992). Trabalhou por quase 10 anos professora da rede estadual de São Paulo e como professora na PUC/SP (1969 até 1985). Foi professora visitante nas seguintes universidades: UNICAMP, UFSCAR e UFMG. Trabalhou por mais de 10 anos como Pesquisadora na Fundação Carlos Chagas. Em 1982 foi nomeada Secretária Municipal de Educação de São Paulo, cargo que ocupou até o final do mandato do Prefeito Mario Covas, em 1985. Na Secretaria de São Paulo liderou a implementação de inovações gerenciais e pedagógicas entre as quais se destacam: A proposta pedagógica das Escolas Municipais de Primeiro Grau e de Educação Infantil; A reestruturação da carreira do magistério municipal; O Regimento Escolar (que criou os Conselhos de Escola). Suas propostas, juntamente com outras experiências, inspiraram as reformas educacionais dos anos 1990. Em 1986 elegeu-se Deputada Estadual de São Paulo e em 1988 contribuiu para a formação do PSDB. Durante os anos de 1990 e 1991 trabalhou no Banco Mundial como consultora de projetos de investimento em educação na região do Nordeste e Estado de Minas Gerais. Entre 1992 e 1996 trabalhou como Especialista Sênior de Educação no Banco Mundial. Em 1997 assumiu a Direção Executiva da Fundação Victor Civita, organização mantida pelo Grupo Abril. Em 1997 foi nomeada pelo Presidente Fernando Henrique para o cargo de Conselheira do Conselho Nacional de Educação-Câmara de Educação Básica, entre outras atribuições, foi relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Atualmente é Diretora-Presidente de sua

Dermeval Saviani, defendeu a tese *Ensino de Primeiro Grau da Competência Técnica ao Compromisso Político* no ano de 1981<sup>128</sup>. A pesquisadora atuou ativamente na defesa da escola pública durante a década de 1980.

No ano de 1985, organizou em conjunto com Jacques Velloso, Mirian Jorge Warde, Teresa Roserley Silva e Maria Umbelina Salgado o livro *Educação e Transição Democrática*. O livro foi fruto de um seminário proposto pelo então senador Fernando Henrique Cardoso, objetivando indicar *caminhos* para a *transição democrática* possibilitada pela eleição presidencial de Tancredo Neves, no ano de 1984. Da obra citada, composta por artigos escritos pelos organizadores, selecionamos o artigo *Ensino de 1º grau: as estratégias da transição democrática*, escrito por Mello, para nossa análise.

Na década de 1980, Mello era uma das referências para o movimento que defendia a democratização da educação, por defender a escola pública e a gestão democrática, tendo uma participação ativa nas Conferências Brasileiras de Educação. O artigo aqui analisado, embora seja relativamente curto, ajuda a compreender parte dos posicionamentos do campo progressista da educação que não se vinculavam diretamente ao socialismo, embora se colocassem ao lado dos trabalhadores. O texto expõe a necessidade da *democratização da educação, do acesso e permanência na escola para as camadas populares*, sendo a escolarização indispensável no *exercício da cidadania*.

No texto, Mello (1985) contrasta o anúncio do envio do 1º satélite espacial brasileiro na órbita e as estatísticas oficiais do MEC, no ano de 1982, de que cerca de 50% dos alunos matriculados na primeira série do 1º grau não conseguem concluí-la, e acabam abandonando a escola ou repetem. Para a pesquisadora, este contraste, exemplificaria que o processo de crescimento econômico e modernização para que o Brasil se alinhasse às grandes potências capitalistas havia custado caro às camadas trabalhadoras. Naquele período, seria necessário não apenas investimentos governamentais, mas tomar Educação, Saúde, Habitação como central preocupação do poder público.

---

própria empresa de consultoria, a Escola Brasileira de Professores (EBRAP).  
Fonte: <https://guiomarmello.wordpress.com/about/>. Acesso em: março, 2018.

<sup>128</sup> Quanto ao ano de conclusão de doutorado, fazemos a ressalva de que em seu currículo lattes consta 1992, porém, Saviani ([1991] 2005, p.23) afirma que Mello e Nosella defenderam suas teses no dia 26/06/1981.

A preocupação de Mello (1985) centrou-se na necessidade de universalizar de fato o ensino de 1º grau<sup>129</sup>. Este acesso ao ensino seria uma aspiração que perpassaria *todos os grupos sociais*. Note-se que apesar da pesquisadora identificar uma prioridade na educação dos trabalhadores, a mesma está preocupada em atender aos *anseios de todos*, de toda a população, sem distinção de classe. Para esta pesquisadora, apesar das análises sobre o caráter reprodutor da escola (referência às teorias denominadas de crítico-reprodutivistas), a aspiração por mais e melhor ensino se manteve inalterada. A aspiração popular pelos conhecimentos e habilidades reside “não apenas a expectativa de melhoria material de vida, mas a esperança difusa de que esse instrumental escolar seja útil à participação cultural e política” (MELLO, 1985, p.15).

Segundo Mello (1985), declarar a prioridade do ensino de 1º grau não seria novidade. O ineditismo histórico estaria em assumir o ônus e efetivar a “universalização desse ensino com garantia real do **acesso** e de uma **permanência** bem-sucedida na escola para todas as crianças” (MELLO, 1985, p.15, grifo da autora). A democratização da educação proposta por Mello (1985) refere-se à proposta de *democratização da escola*.

A pesquisadora denunciou a expansão de um modelo empobrecido de escola de elite “esvaziado de conteúdo, aviltado nas suas condições de funcionamento, entre as quais a duração da jornada escolar e o número de alunos por sala de aula são das mais críticas” (MELLO, 1985, p.16). A pesquisadora também denunciou o fato da escola estar cumprido tarefas mais assistenciais do que de ensino. Por consequência, a luta pela *democratização da escola* também abarcava a defesa da escola como sendo prioritariamente *socializadora dos conhecimentos científicos*. O problema estava no fato de que investir no ensino seria mais oneroso economicamente e menos rendoso politicamente do que em suas funções assistenciais.

A pesquisadora se mostrava preocupada com a transição democrática e com a construção do Estado Democrático de Direito. Diferente dos educadores anteriormente analisados, Mello (1985) não se utiliza de categorias marxistas em suas argumentações, suas referências e as categorias utilizadas são claramente retiradas do ideário liberal progressista, defendendo a efetivação dos princípios da revolução burguesa tais como: liberdade, igualdade e fraternidade, garantidas pelo

---

<sup>129</sup> O ensino de 1º compreendia o ensino da 1a até a 8a série, na atualidade corresponde ao ensino do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Estado Democrático de Direito. Este ideário fundamentou sua análise crítica da situação da educação no Brasil e suas propostas de intervenção. Segundo Mello,

*A escolarização básica constitui instrumento indispensável à construção da sociedade democrática, porque tem como função a socialização daquela parcela do saber sistematizado que constitui o indispensável à formação e ao exercício da cidadania. Ao entender dessa forma a função social da escola pressupõe-se que ela não é nem redentora dos injustiçados nem mera reprodutora passiva das desigualdades sociais, e sim uma das mediações pelas quais mudanças sociais em direção da democracia podem ocorrer. Ela realiza essa mediação se realizar bem o papel social que lhe é inerente: a transmissão do conhecimento (MELLO, 1985, p.22, grifo nosso).*

Diferente dos demais pesquisadores, Mello (1985) já na década de 1980 apresentava explicitamente a defesa da *democratização da educação* não como a mediação para a construção do socialismo, mas para a construção da *sociedade democrática*, para a formação e o exercício da *cidadania*. Estas teses inicialmente foram negadas por parte dos educadores na década de 1980, contudo foram incorporadas nas reivindicações da década de 1990 – quando o PT passou a identificar socialismo com a democracia, o que foi acompanhado também pela incorporação do ideário liberal nas propostas petistas e pelo CDP. O artigo de Mello (1985) expressa que a defesa da educação para a cidadania já estava presente no movimento educacional, ganhando maior expressão ao longo dos anos 1990.

Para Mello (1985), a escola poderia ser um espaço de ação para tornar *mais igualitária as relações sociais*, embora não possa superar a estrutura de classe que as sustenta. *O caráter universal, gratuito e obrigatório da escola básica seria a garantia do exercício de sua função social.* A escola seria democrática por *atender* todas as regiões, *classes*, credo político ou religioso, com uma base comum de conhecimentos e habilidades. A proposição é de uma escola unitária que respeitasse a diversidade cultural e social. A escola poderia assumir tarefas sociais ou assistenciais, mas estas não poderiam impedir ou dificultar a formação intelectual e sócio-cultural.



O poder público, segundo a pesquisadora, deveria assegurar que o sistema de ensino não fosse “aparelhado” por interesses pessoais, objetivos político-partidários, ou mesmo interesses econômicos. Por mais que naquele momento a pesquisadora estivesse questionando o projeto empresarial-militar de escola e as interferências religiosas na difusão do conhecimento científico, a assertiva acaba por colocar a escola num patamar de neutralidade, como se a mesma não fosse influenciada pela luta de classes inclusive em seus conteúdos. Além de direcionar para uma compreensão de escola e de ciência neutras, Mello também apresenta uma concepção de Estado neutro, responsável pelo “bem comum”.

Caberia ao Estado a definição não apenas de recursos públicos destinados à educação para manter e desenvolver os sistemas de ensino público, mas traçar critérios e delimitar esferas de ação. O MEC seria o coordenador e articulador da política educacional, subsidiando a gestão dos sistemas descentralizados a nível estadual ou municipal<sup>130</sup>. Os aspectos de âmbito nacional seriam: núcleos curriculares obrigatórios e comuns; a indicação de conteúdos programáticos mínimos com garantia de carga horária para todo o país; as diretrizes da política de formação dos professores; a garantia de qualidade das construções escolares, dos materiais didáticos e pedagógicos. Tais ações deveriam ser geridas pelo governo federal, com apoio técnico e de recursos. Estas ações deveriam ser coordenadas com a Política Nacional de Educação sob a direção do MEC, Secretarias Estaduais e Municipais, mas não deveriam ser incluídas como despesas com ensino. Os encaminhamentos práticos sistematizados por Mello (1989) eram pauta de reivindicação do conjunto dos educadores. Podemos observar este conjunto de medidas na construção do PNE de 1997, documento que iremos analisar no próximo capítulo.

---

<sup>130</sup> A proposta de descentralização do poder, baseado na autonomia e na gestão democrática do ensino público foram incorporadas na Constituição Federal de 1988. Todavia, foi durante o governo FHC (PDSB), através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, da Emenda Constitucional 14/96, da Lei 9424/96 e com o Decreto Federal 2264/97 que houve um fortalecimento da descentralização do ensino. A descentralização do ensino é um tema polêmico, a sua implementação gerou inúmeras críticas produzidas pelo campo de esquerda na educação. Lembramos que na formulação da pesquisadora a descentralização do ensino é um pressuposto para a implementação da gestão democrática, e esta defesa da gestão democrática fez parte da construção do ideário democrático e popular na educação.

Para Mello (1985) a autonomia deveria ser respaldada num processo efetivo de participação política dos dirigentes da educação, dos professores e da população no estabelecimento das diretrizes nacionais de Educação. A coordenação pelo governo central não iria ferir a autonomia. gestão e recursos seriam duas faces de um mesmo problema. A gestão democrática da educação deveria se preocupar com os investimentos e custos na educação, com os aspectos que afetam a rotina do trabalho escolar, tomando as práticas consolidadas como ponto de partida para as mudanças, consciente de que as teorias pedagógicas e sofisticadas tecnologias de ensino somente iriam funcionar com professores recebendo salários dignos, investindo na formação e no apoio técnico aos professores, com infra-estrutura operacional e administrativa. Os problemas educacionais seriam complexos e multideterminados.

A luta pela democratização da educação não seria um movimento isolado. Como *“parte inseparável da totalidade social, a democratização da Educação acompanhará a da sociedade, nela se sustentará e a ela poderá dar sustentação”* (MELLO, 1985, p.32, grifo nosso). A defesa da gestão democrática compunha este processo. Mello elencou as ações específicas e necessárias para garantir a gestão democrática. Uma delas seria a democratização do acesso e da permanência na escola pública e gratuita. Enquanto o ensino fosse seletivo e excludente, a democracia interna seria necessária mas não suficiente. A política educacional deveria criar condições para discutir as relações internas de trabalho na escola e das relações desta com as demais instâncias do sistema de ensino de um lado, com a população de outro. *“O ponto de chegada desejável será a maior autonomia da unidade escolar e uma efetiva participação dos grupos locais na gestão escolar”* (MELLO, 1985, p.32). A democratização do acesso, pressupunha oferecer ensino para todos com a melhor qualidade possível. A meta mais ambiciosa seria a universalização efetiva da escola pública, articulando acesso e permanência, quantidade e qualidade.

A ocupação da escola dependeria do modelo educacional e pedagógico adotado, permanentemente em disputa. *Todas as crianças deveriam ser colocadas no sistema público de ensino.* As ações deveriam colaborar para *“que a passagem pela escola resulte na aquisição de conhecimentos e habilidades significativas para a participação na sociedade”* (MELLO, 1985, p.38). Era necessário também repensar o funcionamento e organização da escola, para a pesquisadora, as transformações na escola, no ensino de 1º grau,

passariam “necessariamente *por dentro da máquina administrativa*, da estrutura e do funcionamento do sistema, do cotidiano e da rotina da escola comum pública e gratuita” (MELLO, 1985, p.43, grifo nosso).

Mello (1985) se colocava no campo da social democracia, por isto não reivindicava o comunismo. Embora a concepção de escola defendida pela pesquisadora seja declaradamente social democrata, tais proposições compuseram o ideário da EDP no campo educacional, mesmo que, naquele momento, se buscasse também a diferenciação e a superação da social democracia.

### 3.2 DÉCADA DE 1990: PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO, DESTRUIÇÃO DE DIREITOS E CONSTRUÇÃO DO PACTO SOCIAL

A década de 1990 no Brasil foi fortemente marcada pelo complexo e importante problema da adaptação ao ciclo capitalista de *acumulação flexível* (reestruturação produtiva), impactando radicalmente nos modos de vida<sup>131</sup> da classe trabalhadora no Brasil, entretanto, seus efeitos já haviam sido sentidos pelos demais trabalhadores ao redor do mundo. Para compreender este processo, retomaremos a passagem do modelo de *acumulação fordista* para o *novo ciclo de acumulação flexível* e como se articulou o bloco histórico capitalista a partir deste período.

Após segunda guerra mundial, os EUA buscaram reconstruir as economias destruídas pela guerra, fazendo frente ao “perigo vermelho” através do Plano Marshall<sup>132</sup> (DIAS, 2012). Entre as décadas de 1950 e 1960 houve forte crescimento econômico nos países capitalistas avançados. Nestes países, os trabalhadores conquistaram através das lutas importantes avanços sociais, aumentando o padrão de vida, reforçando o sistema de previdência social e obtendo a melhoria dos serviços públicos (saúde, educação). O Estado interveio na economia e o aumento da riqueza nacional possibilitou o aumento relativo nos salários. Os países latino-americanos passaram por um período de industrialização, houve também a independência de países africanos e asiáticos.

---

<sup>131</sup> Segundo Dias (2012, p.151) “O modo de vida materializa a passagem das macroestruturas (relações capital-trabalho na sua forma mais abstrata) às microrelações (o cotidiano das classes)”.

<sup>132</sup> Plano dos EUA para a recuperação e cooperação econômica europeia após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

O Estado, seguindo o modelo keynesiano (*Welfare State*), fundamentava-se: na política expansiva e anticíclica; no aparato produtivo autônomo; na garantia dos serviços públicos; redistribuição de renda na forma de direitos; elevada produtividade e rentabilidade do capital; emprego e consumo. A imbricação do fordismo com o keynesianismo propiciou longo período de expansão capitalista.

O modelo fordista/keynesiano passou a apresentar problemas desde meados dos anos 1960, “na época, a recuperação da Europa Ocidental e do Japão tinha se completado, seu mercado interno estava saturado e o impulso de criar mercados de exportação para os seus excedentes tinha de começar” (HARVEY, [1993] 2008, p.135). Houve também um movimento das multinacionais (principalmente sudeste asiático) que gerou onda de industrialização fordista em ambientes inteiramente novos. A competição internacional foi acirrada, Europa Ocidental, Japão e países recém industrializados desafiaram os EUA, fazendo cair o acordo Bretton Woods<sup>133</sup>, produzindo a queda do dólar. Ademais, para o capital, os perigos em manter o *Welfare State* seriam: “a desmotivação, a concorrência desleal (porque protegida), a baixa produtividade, a burocratização, a sobrecarga de demandas, o excesso de expectativas” (BEHRING, [2003] 2008, p.58) impulsionando os movimentos sociais em torno de suas demandas.

---

<sup>133</sup> Ao final da Segunda Guerra Mundial “730 delegados de 44 países se reuniram em julho de 1944 em Bretton Woods, nos Estados Unidos, para definir uma nova ordem econômica mundial, que ajudaria a restabelecer o capitalismo mundial. [...] [A proposta que prevaleceu vinculava o] câmbio [do dólar fixado] com o ouro, [...] (US\$ 35 por onça de ouro). A partir daí, todos os outros países teriam um valor fixo para a sua moeda frente à divisa norte-americana.[...] Além disso, as conclusões de Bretton Woods incluíam a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI), que administraria o sistema de pagamentos internacional e determinaria as cotações das moedas de outros países frente ao dólar. A cota de participação de cada país no fundo dependia de seu poder econômico, o que fez com que os Estados Unidos tivesse, naquela época, e até hoje, grande parcela do poder decisório. Um outro órgão de supervisão, o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (*International Bank for Reconstruction and Development*, ou Bird), hoje conhecido como Banco Mundial, também foi criado na conferência de Bretton Woods” (VALLONE, 2009, on-line). O fim do Acordo Bretton Woods tornou o dólar moeda fiduciária (título não-conversível, não é lastreado e não tem valor intrínseco), antes do fim do acordo somente o dólar era moeda de reserva de muitos Estados.

Entre 1965 e 1973 o fordismo e o keynesianismo foram incapazes de conter as contradições inerentes ao capitalismo. “Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes” (HARVEY, [1993] 2008, p.135). Os capitalistas enfrentavam problemas com os contratos de trabalho e o poder de organização da classe trabalhadora, houve uma onda de greves e problemas trabalhistas entre 1968-1972. O Estado estava comprometido com programas de assistência (seguridade social, direitos de pensão etc.), levando os capitalistas à conclusão da necessidade de mais mercado livre e menos Estado social.

A rigidez da produção restringia a expansão da base fiscal para cobrir os gastos públicos. A impressão de moeda para manter a economia estável promoveu uma onda inflacionária. O excesso de fundos e as poucas áreas produtivas para investimento promoveram forte inflação. Somou-se a isso a decisão da OPEP de aumentar o preço do petróleo e a decisão árabe de embargar exportações de petróleo para o Ocidente durante a guerra árabe-israelense de 1973, provocando o aumento do custo da energia e a instabilidade do mercado financeiro mundial. As finanças do Estado iam para além de seus recursos, criando crise fiscal e de legitimidade da instituição. O excedente inutilizável (fábricas e equipamentos ociosos) aumentou. Foi por estas razões que os capitalistas foram obrigados

a entrar num período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho (caso pudessem superar ou cooptar o poder sindical). A mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produtos e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência em condições gerais de deflação (HARVEY, [1993] 2008, p.137).

A recessão de 1973, ampliada pelo choque do petróleo que levaram a estagnação da produção de bens e alta inflação de preços, solaparam o modelo fordista. Nas décadas de 1970 e 1980 houve reestruturação econômica e reajustamento social e político,

reconfigurado a organização industrial e da vida social e política na transição para o novo regime de acumulação, a *acumulação flexível*, assim denominada por Harvey ([1993] 2008).

A *acumulação flexível* se fundamenta na flexibilidade dos processos de trabalho, mercado de trabalho, produtos e padrões de consumo. “Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, [1993] 2008, p.140). A flexibilidade permitiu uma maior pressão por parte dos capitalistas, dado o maior controle do trabalho sobre uma força de trabalho enfraquecida e pelo aumento do desemprego nos países capitalistas avançados, atingindo níveis sem precedentes pós-guerra. As fábricas se deslocaram para regiões sem tradições industriais anteriores. As consequências foram níveis relativamente altos de desemprego, diminuição de salários e retrocesso do poder sindical nos países do capitalismo avançado. [entrada da China na OMC].

A partir do aumento da competição e diminuição das margens de lucro, somado ao enfraquecimento do poder sindical e o grande número de desempregados, foram impostos *regimes e contratos de trabalho flexíveis*. Houve uma aparente redução do emprego regular com o crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado, aumentando também a rotatividade dos trabalhadores. Embora tais condições representem a precarização do trabalho, os empregos flexíveis nem sempre geraram descontentamento por parte dos trabalhadores. Com o aumento da subcontratação ou do trabalho temporário, parte da força de trabalho é mantida, enquanto outra parte é facilmente contratada e com a mesma facilidade é demitida. As empresas que não se adequaram à acumulação flexível foram postas em risco.

Na reorganização industrial, foram combinados sistemas novos com “sistemas antigos” de trabalho doméstico, familiar e paternalista; convergiram sistemas de trabalho de países menos desenvolvidos como de países capitalistas avançados. Transformou-se o modo de controle do trabalho e do emprego. A

modernização das empresas, que procurou romper a dimensão coletiva do trabalho por uma polivalência, uma concorrência sistemática, e formas de gestão personalizada: instauração de horários variáveis, gratificações individualizadas

e depois salários também individualizados, difusão da lógica da prestação de serviços internamente e, por fim, entrevistas individuais com o N+ 1 durante as quais cada assalariado deve ‘negociar’ com o superior hierárquico imediato seus objetivos, suas missões, e se submeter, ao final de um ano, à avaliação de seu desempenho (LINHART apud DIAS, 2012, p.257).

Atividades antes internas às empresas (legais, marketing, publicidade, secretaria) foram entregues a empresas separadas, ampliando o chamado “setor de serviços”. Aumentou também a dispersão geográfica, produção em pequena escala, com a busca de mercados específicos. Mas as corporações ainda tinham vantagens em relação aos pequenos negócios.

A “desregulamentação” (outro slogan político da era da acumulação flexível) significou muitas vezes um aumento da monopolização (passada uma fase de competição intensificada) em setores como empresas de aviação, energia e serviços financeiros. Num dos extremos da escala de negócios, a acumulação flexível levou a maciças fusões e diversificações corporativas (HARVEY, [1993] 2008, p.150).

A complexa variedade de arranjos ligando pequenas firmas e operações em larga escala, formou novos conjuntos produtivos. Um exemplo dado por Harvey ([1993] 2008) é o da empresa Benetton, esta nada produz diretamente, utilizando o marketing que transmite ordem para um amplo conjunto de produtores independentes.

Buscou-se moldar o indivíduo que as classes dominantes necessitavam, através da individualização sistemática implantada após maio de 1968.

A acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica. A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento,

instabilidade e qualidade fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais (HARVEY, [1993] 2008, p.148).

A nova organização da produção também limitou a subjetividade classista dos trabalhadores, abrindo espaço para adesão ao capital e a política de conciliação.

A permanente “recriação” do trabalhador é uma necessidade estratégica do Capital. Com as chamadas novas tecnologias, passa a ser possível obter, de forma ampliada, a incorporação ativa do trabalho vivo ao trabalho morto e conseguir que o trabalhador vista a camisa da empresa. Fazê-lo desejar o capital. Produz-se uma reterritorialização do trabalho. Após tentar desconstruir os espaços fabris clássicos, produtores da socialização operária ampliada, o Capital busca “reinventar” velhas formas de trabalho como trabalho a domicílio, com qualidade artesanal e, a um só tempo, artesanal e “emancipatório”. Em suma, um criador, um trabalhador “autônomo”, é bom que se diga, para o Capital. Essa aparência materializa/ constitui *um projeto que busca destruir não apenas o trabalhador coletivo, mas os coletivos dos trabalhadores*. Trata-se de produzir um *operário* parcelar, descontínuo e, acima de tudo, inteiramente *subordinado ao Capital*. Um trabalhador que, *por medo de perder o emprego, defende não apenas a produtividade do capital* (a superexploração) e, no limite, a *demissão dos seus companheiros*. O caso das ilhas de produção é exemplar: faz-se com que um trabalhador vigie o outro, dispensando, assim, a vigilância do patrão (DIAS, 2006, p.42, grifo nosso).

O sindicato que antes baseava-se na concentração de trabalhadores em uma mesma fábrica enfrentou novos desafios de organização. A retomada da acumulação capitalista, a partir do novo modelo, solapou a organização da classe trabalhadora e a base objetiva da luta de classes, criando “as condições da derrota das lutas e dos



movimentos dos subalternos, potenciando a crise do movimento operário e socialista em escala planetária” (DIAS, 2012, p.55).

A crise “mais intensa” do sindicalismo (ANTUNES, [1995] 2006), que atingiu especialmente os países de capitalismo avançado nos anos 1980, chegou em 1990 aos países menos desenvolvidos, que possuíam uma industrialização significativa, como Brasil, México e outros. Defrontou-se com um contexto que segue as seguintes tendências: 1) Uma crescente individualização das relações de trabalho, desdobrando-se no nefasto sindicalismo de empresa, o “sindicato-casa”; 2) Desregulamentação e flexibilização, atingindo conquistas históricas do movimento sindical; 3) Opção pelo *sindicalismo de participação*; 4) Crescente burocratização e institucionalização das entidades sindicais, distanciando-se dos movimentos sociais autônomos, atuando cada vez mais integrada à institucionalidade, perdendo a radicalidade social; 5) O capital amplia – através de métodos mais ideológicos e manipulatórios que repressivos – sua ação isoladora e coibidora dos movimentos de esquerda, especialmente aqueles que ensaiam práticas dotadas de dimensão anticapitalista (ANTUNES [1995] 2006, p.73-75).

Desta maneira, o capitalismo se tornou organizado através da dispersão, mobilidade geográfica, respostas flexíveis nos mercados de trabalho, nos processos de trabalho combinados com inovação tecnológica de produto e institucional. A informação se tornou uma mercadoria, tendo agora todo um conjunto de consultorias e serviços especializados, e o conhecimento científico e técnico passou a ser muito importante na competitividade. “O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas” (HARVEY, [1993] 2008, p.151).

O novo padrão de acumulação propiciou a reorganização do sistema financeiro global, com alto grau de complexidade, fruto do aumento do uso de computadores e comunicações eletrônicas, que permitiram o monitoramento dos mercados internacionais e das condições políticas.

As mudanças foram acompanhadas por um avanço do neoconservadorismo na América do Norte (Ronald Reagan 1980) e Europa Ocidental (Margaret Thatcher 1979) e uma maior adesão às políticas neoliberais. Além disso, URSS e partidos comunistas se transformaram gradualmente em reguladores da política internacional ao aceitar a coexistência pacífica, e na Europa, os partidos socialistas subordinaram-se ao programa democrático, transformando-se “em uma esquerda distributivista, com uma cultura positivista e liberalista, em

agentes da reestruturação capitalista” (DIAS, 2012, p.56). As classes trabalhadoras foram sendo desarmadas, sofrendo uma profunda transformação.

Como já sinalizado anteriormente, a redução do crescimento da economia havia afetado o Estado de bem-estar social e o salário social, as políticas keynesianas se mostraram inflacionárias com aumento das despesas públicas e diminuição da capacidade fiscal. Os governos democráticos tiveram que se curvar a tais imperativos, mesmo que buscassem seguir direções distintas.

A gradual retirada de apoio do Estado do bem-estar social e o ataque ao salário real e ao poder sindical organizado, que começaram como necessidade econômica na crise de 1973-1975, foram simplesmente transformados pelos neoconservadores numa virtude governamental. Disseminou-se a imagem de governos fortes administrando fortes doses de remédios não-palatáveis para restaurar a saúde de economias moribundas (HARVEY, [1993] 2008, p.158).

Austeridade, redução fiscal e erosão do compromisso social tornaram-se lemas de todos os Estados do capitalismo avançado, e os governos não-intervencionistas foram forçados a serem intervencionistas. “Houve, em resumo, uma luta pela recuperação, para a coletividade de Estados capitalistas, de parte do poder por eles perdido individualmente nas duas décadas passadas” (HARVEY, [1993] 2008, p.159). Esta tendência foi promovida pelo FMI e Banco Mundial a partir do ano de 1982, estas organizações atuavam como autoridades para exercer o poder coletivo das nações-Estado capitalistas sobre as negociações financeiras internacionais. Tais organizações forçaram a redução dos gastos públicos, cortes de salários reais e austeridade nas políticas fiscal e monetária. Foi nesse contexto que o Estado passou por uma contrarreforma.

Trata-se de uma contra-reforma, já que existe uma forte evocação do passado no pensamento neoliberal, bem como um aspecto realmente regressivo quando da implementação de seu receituário, na medida em que são observadas as condições de vida e de trabalho das maiorias, bem

como as condições de participação política (BEHRING, [2003] 2008, p.58-59).

De acordo com Behring, o neoliberalismo comporta orientações/ condições que se combinam, dada a dinâmica capitalista de reestruturação produtiva e mundialização do capital. O Estado tem a função de assegurar as condições gerais da produção, por esta razão passou a garantir a atratividade, com as novas relações entre grupos mundiais.

Dentro disso, os Estados nacionais restringem-se a: cobrir o custo de algumas infra-estruturas (sobre as quais não há interesse de investimento privado), aplicar incentivos fiscais, garantir escoamentos suficientes e institucionalizar processos de liberalização e desregulamentação, em nome da **competitividade**. Nesse sentido último, são decisivas as liberalizações, desregulamentações e flexibilidade no âmbito das relações de trabalho – diminuição da parte dos salários, segmentação do mercado de trabalho e diminuição das contribuições sociais para a seguridade; e do fluxo de capitais, na forma de IED<sup>134</sup> e de investimentos financeiros em **portfólio**. Aqui, têm destaque os processos de privatização, reduzindo as dimensões do setor público, para livrar-se de empresas endividadas, mas principalmente para dar “guarida” aos investidores, em especial ao IED (BEHRING, [2003] 2008, p.59).

A mundialização do capital alterou as condições que o Estado-nação articula os compromissos entre os grupos no espaço nacional, o que requer um Estado forte que enfatiza a lei e a ordem, presidindo o equilíbrio, enquanto é vigiado por instituições financeiras.

O ajuste estrutural proposto pelo Banco Mundial e pelo FMI para a periferia do capitalismo reforçou a perda da substância dos Estados Nacionais, reorientando a parte mais competitiva da economia para a

---

<sup>134</sup> Investimento Estrangeiro (ou externo) Direto - “é todo aporte de dinheiro vindo do exterior que é aplicado na estrutura produtiva doméstica de um país, isto é, na forma de participação acionária em empresas já existentes ou na criação de novas empresas” (WOLFFENBÜTTEL, 2006).

exportação, provocando a contenção do mercado interno, bloqueando crescimento dos salários e dos direitos sociais, com a aplicação de políticas macroeconômicas monetaristas (altas taxas de juros, depressão dos fatores de crescimento) forçando desaparecimento de empresas e empregos.

A política neoliberal defende corte de gastos sociais, enquanto escamoteia as intenções de diminuição dos custos do trabalho, ao lado da imposição de derrotas aos segmentos mais organizados dos trabalhadores. Há uma reorientação do fundo público para atender as demandas do empresariado, por provocar queda da receita devido ao ciclo repressivo e diminuição da taxa sobre o capital. A informalidade diminui a arrecadação, e “as políticas sociais entram neste cenário caracterizadas por meio de um discurso nitidamente ideológico. Elas são: paternalistas, geradoras de desequilíbrio, custo excessivo do trabalho, e devem ser acessadas via mercado” (BEHRING, [2003] 2008, p.64). As políticas sociais deixam de ser compreendidas como direito social e passam a ser vistas como serviço/negócio, ampliando a tendência de desresponsabilização e desfinanciamento da proteção social pelo Estado.

A degradação dos serviços públicos e corte dos gastos sociais levam ao processo de privatização induzida. O Estado continua assegurando as condições de produção e reprodução, e o seu

papel é facilitar o fluxo global de mercadorias e dinheiro, por meio, como já foi sinalizado, da desregulamentação de direitos sociais, de garantias fiscais ao capital, da “vista grossa” para a fuga fiscal, da política de privatização, dentre inúmeras possibilidades que pragmaticamente viabilizem a realização dos superlucros e da acumulação (BEHRING, [2003] 2008, p.64).

Este foi o ajuste proposto pelas organizações internacionais (BM, FMI) de adaptação às novas condições da economia mundial. Em resumo a política neoliberal propõe: desregulamentação dos mercados, redução do déficit fiscal e/ou do gasto público, política de privatização, capitalização da dívida e maior espaço para o capital internacional como condição para empréstimos. Somou-se a isso uma política social orientada para a focalização das ações, estímulo de fundos sociais de emergência, mobilizando a “solidariedade” individual e voluntária,

promovendo o crescimento das organizações filantrópicas e Organizações Não-Governamentais (ONGs) prestadoras de serviços.

Aqui, observa-se a emergência de uma espécie de clientelismo (pós) moderno ou neocorporativista, onde a sociedade civil é domesticada – sobretudo seus impulsos mais críticos – por meio da distribuição e disputa dos recursos públicos para ações focalizadas ou da seleção de projetos sociais pelas agências multilaterais (BEHRING, [2003] 2008, p.65).

Os elementos centrais que levaram a adesão às políticas neoliberais foram: a “crise do” ou “localizada no Estado” – via-se nesse local as causas e saídas, a partir de uma visão incorreta e empobrecida do funcionamento da economia; e a reação do capital ao ciclo depressivo aberto nos anos 1970, pressionando pela refuncionalização do Estado, correspondendo às transformações no mundo do trabalho e da produção, circulação e regulação.

A reação do capital ocorreu de forma particular em cada país, haja vista os elementos particulares da formação social como a forma de ligação com o mercado mundial e a correlação de forças entre classes sociais, sua cultura política, segmentos que detêm hegemonia, entre outras determinações. Assim, a tentativa de retomada das taxas de lucro ocorreu através de 3 eixos articulados visceralmente: acumulação flexível – reestruturação produtiva (fragilização da resistência dos trabalhadores, aviltamento das condições de trabalho e de vida, superlucros, mundialização); rearticulação do mercado mundial (especialização dos países, forte presença do capital financeiro); e neoliberalismo (reformas liberalizantes orientadas para o mercado).

Como já sinalizado, as mudanças ocorridas na economia e na política foram acompanhadas por mudanças sociais, em que o avanço do individualismo foi valor central, provocando alterações na subjetividade. Harvey constata que vinha ocorrendo uma mudança abissal nas práticas culturais e político-econômicas desde 1972, sendo possível

aduzir bases *a priori* a favor da proposição de que há algum tipo de relação necessária entre a ascensão de normas culturais pós-modernas, a emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital e um novo ciclo de

“compressão do tempo-espaço” na organização do capitalismo. Mas essas mudanças, quando confrontadas com as regras básicas de acumulação capitalista, mostram-se mais como transformações da aparência superficial do que como sinais do surgimento de alguma sociedade pós-capitalista ou mesmo pós-industrial inteiramente nova (HARVEY, [1993] 2008, p.7).

Segundo Dias (2006), o pós-modernismo é a linguagem desse novo período, em que as garantias sociais conquistadas nas lutas são tratadas como corporativismo. Tem-se uma individualização da culpa e não do mercado. Tais medidas tiveram repercussões no universo da materialidade e na subjetividade, decorrendo na crise do sindicalismo que implicou em: uma tendência de diminuição das taxas de sindicalização; um fosso entre os trabalhadores “estáveis”, de um lado, e os trabalhadores vinculados ao trabalho precarizado, de outro, fazendo desmoronar o sindicalismo vertical (corporativo) por ter sua abrangência limitada; dificuldade de incorporar as mulheres e os trabalhadores não-manuais mais intelectualizados; o avanço na organização sindical dos assalariados médios não compensou o declínio do sindicalismo dos trabalhadores manuais; intensificação da tendência neocorporativa, procurando preservar os interesses do operariado estável, vinculado ao sindicato, contra os segmentos que compreendem o trabalho precarizado; a fragmentação e heterogeneização dos trabalhadores afetaram as ações grevistas, tendo também sua eficácia reduzida; por consequência, foram dificultadas as possibilidades de desenvolvimento e consolidação de uma consciência de classe dos trabalhadores (ANTUNES [1995] 2006, p.68-72).

Harvey sistematizou em uma tabela as distinções e oposições entre as principais características do fordismo e do pós-modernismo flexível, abrangendo todas as dimensões da vida social, do econômico ao cultural.

Tabela 1 – Harvey ([1993] 2008, p.304)

Modernidade Fordista	Pós-modernidade Flexível
Economias de escala/ código mestre/ hierarquia/ homogeneidade/ divisão detalhada do trabalho	Economias de escopo/ idioleto/ anarquia/ diversidade/ divisão social do trabalho
Paranóia/ alienação/ sintoma/ habitação pública/ capital monopolista	Esquizofrenia/ descentração/ desejo/ desabrigados/ empreedimentismo

Propósito/ projeto/ domínio / determinação/ capital produtivo/ universalismo	Jogo/ acaso/ exaustão/ indeterminação/ capital fictício/ localismo
Poder do Estado/ sindicatos/ Estado do bem-estar social/ metrópole	Poder financeiro/ individualismo/ neoconservadorismo/ contra- urbanização
Ética/ mercadoria-dinheiro/ Deus Pai/ materialidade	Estética/ dinheiro contábil/ O Espírito Santo/ imaterialidade
Produção/ originalidade/ autoridade/ operário/ vanguardismo / política de grupo de interesse/ semântica	Reprodução/ pastiche/ ecletismo/ administrador/ comercialismo/ política carismática /retórica
Centralização/ totalização/ síntese/ negociação coletiva	Descentralização/ desconstrução/ antítese/ contratos locais
Administração operacional/ código mestre/ fático/ tarefa única/ origem	Administração estratégica/ idioleto/ andrógino/ tarefas múltiplas/ vestígio
Metateoria/ narrativa/ profundez/ produção em massa/ política de classe/ racionalidade técnico científica	Jogos de linguagem/ imagem/ superfície/ produção em pequenos lotes/ social/ movimentos/ alteridade pluralista
Utopia/ arte redentora/ concentração/ trabalho especializado/ consumo coletivo	Heterotopias/ espectáculo/ dispersão/ trabalhador flexível/ capital simbólico
Função/ representação/ significado/ indústria/ ética protestante do trabalho/ reprodução mecânica	Ficção/ auto-referência/ significante/ serviços/ contrato temporário/ reprodução eletrônica
vir-a-ser/epistemologia/regulação/ renovação urbana/ espaço relativo	Ser/ ontologia/ desregulação/ revitalização urbana/ lugar
Intervencionismo estatal/ industrialização/ internacionalismo/ permanência/ tempo	<i>Laissez-faire</i> / desindustrialização/ geopolítica/ efemeridade/ espaço

Após comparar os dois modelos, o autor questiona se a tabela não poderia compor a totalidade das relações político-econômicas e cultural-ideológicas do capitalismo, pois, para além das oposições *há identidades*, e *ambas as relações estariam presentes no interior de um todo estruturado*. “Nesse caso, a rígida distinção categórica entre modernismo e pós-modernismo desaparece, sendo substituída por uma

análise do fluxo de relações interiores no capitalismo como um todo” (HARVEY, [1993] 2008, p.305).

Tumolo ([2002] 2013), seguindo na mesma linha de Harvey ([1993] 2008), identifica uma múltipla e contraditória processualidade no universo do mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo com: redução do trabalho fabril; subproletarização, economia informal; aumento do emprego feminino; expansão do setor de serviços; maior qualificação e desqualificação do trabalho, com incremento sistemático do desemprego. A *acumulação flexível* buscou superar o modelo keynesiano-fordista, mas apesar das diferenças, persegue o mesmo objetivo, que é a *intensificação da exploração sobre a força de trabalho*. Em diferentes momentos o capital “foi engendrando □ formas de intensificar a exploração sobre a força de trabalho” (TUMOLO, [2002] 2013, p.89). O capital organiza a produção sempre para obter mais-valor. Por esta razão, o processo de trabalho pode assumir *formas variadas e mutantes*.

Há duas contradições básicas para o capitalista: concorrência intercapitalista e a luta antagônica com a classe trabalhadora. O aumento da composição orgânica contribui na concorrência intercapitalista, ao mesmo tempo que lhe causa problema, por diminuir tendencialmente a taxa de lucro. Disso decorrem as crises cíclicas e periódicas de superprodução do capital. Na recessão, o capital encontra a solução de suas crises, o faz basicamente através da destruição do capital acumulado: constante e variável.

Destruição de capital constante significa aumento da capacidade ociosa das empresas, diminuição generalizada do valor e até eliminação de empresas e mercadorias, falência de algumas empresas e absorção destas por outras etc.; e destruição de capital variável implica rebaixamento de salários, aumento da taxa de desemprego e do “exército industrial de reserva”, fome, miséria etc., o que propicia uma intensificação da exploração da força de trabalho – que é o principal segredo da retomada do crescimento e da continuidade da acumulação capitalista–, aguçando, assim, a luta antagônica entre as classes sociais fundamentais (TUMOLO, [2002] 2013, p.92).



A acumulação flexível foi a forma do capital sair da crise. Com reposição, recreação e readequação da luta contra a classe trabalhadora. Os motivos não foram técnico-econômicos, mas político-econômicos. As empresas capitalistas implantam variados modelos nos processos de trabalho, articulando formas de organização e gestão do trabalho para intensificar a exploração e lograr vitória política. Conquistaram corações e mentes para destruir a organização dos trabalhadores, por isso *não há padrão produtivo único nos vários países capitalistas e mesmo no interior das empresas*. Busca-se a combinação adequada de acordo com a conjuntura: situação dos países ou regiões onde estão instaladas, perfil da força de trabalho, histórico das lutas e formas de organização dos trabalhadores, o que ocorre é a *unidade na diversidade dos processos de trabalho*.

O capitalismo é sempre “reestruturação produtiva”, pois o capital em suas crises rearticula a unidade do governo das massas e do governo da economia. A introdução das novas tecnologias foi diferenciada nos países, regiões e setores econômicos, pois esta depende da concorrência e das vantagens. Segundo Tumolo ([2002] 2013) o que é comum neste novo padrão de acumulação é a tendência à redução dos postos de trabalho; alteração nas qualificações e mudança na gestão ou formas de uso e controle da força de trabalho. O que ocorre é a convivência entre diferentes técnicas de produção (como por exemplo fordismo e toyotismo) resultando em segmentação e diversificação dos trabalhadores, com ampliação limitada e seletiva do mercado de trabalho. É preciso lembrar que o capitalismo nem gera empregos suficientes e nem promove qualificação generalizada (CATANI apud TUMOLO, [2002] 2013), daí a necessidade de compreender a conformação contemporânea através da acumulação do capital.

A reestruturação produtiva no Brasil foi iniciada na década de 1990. Tumolo ([2002] 2013) montou um painel da produção investigativa a respeito da “reestruturação produtiva” no Brasil, realizando um levantamento bibliográfico abrangendo áreas como: sociologia, notadamente a sociologia do trabalho, economia, economia do trabalho, política, administração de empresas, educação e trabalho, engenharia; selecionando para a leitura e análise aproximadamente 100 textos, seguindo o critério: pertinência e consistência do conteúdo e representatividade das várias áreas do conhecimento. Desta análise concluiu que: o que houve foi a *ampliação do leque de heterogeneidade da já diversificada estrutura produtiva brasileira*. Este processo não se limitou à dimensão econômica, mas deve considerar *variáveis sociais, políticas e culturais*.

Os efeitos teriam sido heterogêneos e contraditórios. O processo de reestruturação não se restringiu ao processo de trabalho.

Nos anos 1990, o Brasil se adapta à dinâmica do capitalismo internacional. Behring ([2003] 2008), divergindo das teses que abordam esta situação como uma “modernização conservadora” do Estado brasileiro, caracteriza este período como o de *contrarreforma do Estado*, que retirou do Estado suas funções produtivas e provocou o aumento do setor público não estatal como via de implementação de políticas sociais. A contrarreforma social e moral recompôs a hegemonia burguesa no país, que teria sido arranhada no processo de redemocratização. A década de 1990 teria sido o momento de rearticulação/ recomposição da hegemonia burguesa no Brasil, promovendo transformações duradouras no Estado e na sociedade brasileira. As transformações possuíam vínculos com tendências externas, havendo também elementos de continuidade e ruptura com o padrão de formação social do país.

No Brasil, os governos de Collor/Itamar Franco (1992-1994) e depois FHC (1995-2002), iniciaram um processo de retirada de direitos dos trabalhadores, privatizações, inaugurando a adesão às políticas neoliberais. A gestão de FHC (PSDB) realizou a “reforma do Estado”, ou sua contrarreforma. Segundo Behring ([2003] 2008) foi uma modernização não-democrática, sem participação popular, sem democracia e cidadania, com a dominação burguesa pelo uso do Estado. Ocorreu o fortalecimento do mercado com a recomposição do Estado, e o Plano Real conquistou o controle da inflação através do crescimento da dívida pública. A novidade na formação social brasileira teria sido o fortalecimento qualitativo das forças de mercado em relação ao Estado Nacional – este não teria mais a mesma importância, mesmo que não a tivesse perdido; dada a maior integração à ordem mundial e a inserção qualitativa com equilíbrio interno. Na avaliação de Behring ([2003] 2008) o Plano Real teria sido o passaporte para a ilusão globalitária, se perdeu a visão de longo prazo, com adaptação regressiva à abertura comercial irresponsável, prejudicando o setor de bens de capital – provocando queda da produção e aumento da importação no setor.

O panorama geral das transformações políticas e econômicas refuncionalizaram o Estado brasileiro para uma *adaptação* aos fluxos do capitalismo mundial. “Uma contra-reforma que se compôs de um conjunto de mudanças estruturais regressivas sobre os trabalhadores e a massa da população brasileira, que foram também antinacionais e antidemocráticas” (BEHRING, [2003] 2008, p.281). Este teria sido o processo tupiniquim de adequação ao processo de reestruturação

produtiva e mundialização do capital, mediado por nossa formação social e histórica<sup>135</sup>. A denominação contrarreforma deve-se à

Diferença que reside no fato de que se tratou de um salto para trás, sem o sentido da ampliação das possibilidades de autonomia ou de inclusão de segmentos no circuito “moderno”, diferente das transformações estruturais anteriores, apesar dos limites também destas últimas. Este retrocesso é o que configura uma contra-reforma, por meio da qual houve quebra de condições historicamente construídas de efetivas reformas, dentro de um processo mais amplo de profundas transformações (BEHRING, [2003] 2008, p.282).

Certamente devem ser contabilizadas as mudanças nas condições objetivas das relações de trabalho e o crescimento do desemprego<sup>136</sup> e das relações de trabalho informais, com a adequação do país à acumulação flexível. Tais mudanças tiveram efeito negativo na capacidade de mobilização dos trabalhadores, pois, nos momentos de desemprego, as demissões são um freio nas mobilizações sindicais.

---

<sup>135</sup> Apesar das contribuições na análise da contrarreforma do Estado, a pesquisadora defende “que o Brasil ‘moderno’ deixe de sê-lo apenas para uns poucos, passando a ser acessível e usufruto de todos” (BEHRING, [2003] 2008, p.282). Ao escrever durante o início de governo de origem operária e popular (PT), a pesquisadora entende que este processo estaria em disputa, justamente o oposto do que vimos mostrando ao longo de nossa tese. Para Behring “Há experiências locais democráticas e populares importantes e interessantes, envolvendo o cooperativismo e o controle social democrático das políticas públicas, como o orçamento participativo e os conselhos. Há um desempenho político da esquerda significativo em processos eleitorais” (BEHRING, [2003] 2008, p.286). Existiriam condições políticas e sociais para solução não-pontuais, sendo possível reverter os estragos dos anos 1990. Assim, para nós há limites em seu posicionamento, mas que não nos impedem de aproveitar as belas contribuições da pesquisa realizada.

<sup>136</sup> “Segundo o IBGE (cuja metodologia de cálculo reduz os desempregados aos que procuram emprego naquele mês e não exerceram qualquer tipo de atividade remunerada), o desemprego nas principais regiões metropolitanas do país subiu de 3,4% em 1989 para 7,8% em 1999 (atingindo 12,3% em 2003). Já segundo o Dieese (cuja metodologia capta um número de desempregados mais próximo do real), era de 8,7% o patamar de desemprego em 1989 e em 1999 atingiu-se os 19,5% de desempregados, na Grande São Paulo” (MATTOS, 2014, p.87).

Entretanto, as explicações são insuficientes para entender todo o processo, sendo que o recrudescimento da exploração da força de trabalho no Brasil ocorreu através de um conjunto de mecanismos.

Entre 1990 e 1995, a indústria brasileira:

diminiu em mais de um quarto o pessoal ocupado e as horas pagas na produção. Essa tendência é confirmada por outras fontes de informação, como a Pesquisa Mensal de Emprego (PME) da mesma fundação, que mostra a ocupação industrial perdendo participação relativa na estrutura de emprego das seis maiores regiões metropolitanas brasileiras. No período compreendido entre 1985 e 1990, o emprego industrial médio foi da ordem de 25%, passando a representar apenas 20% entre 1991 e 1995. A intensidade dessa mudança difere entre as regiões, atingindo de forma mais direta, como seria de se esperar, as áreas mais industrializadas do país. Em São Paulo a diminuição do emprego industrial atingiu 7,3% pontos percentuais no período (CACCIAMALI; BEZERRA apud TUMOLO, [2002] 2013, p.96).

A recessão promovida pelo plano Collor fez cair a produção industrial diminuindo também o número de pessoas ocupadas e as horas pagas. A produção industrial voltou a crescer, mas não o emprego da força de trabalho. As inovações excluíram o trabalhador do processo de produção nas fábricas. Porém os ganhos acumulados pela indústria de transformação entre 1990 e 1995 foram de 48% na relação entre produção industrial e número de horas pagas na produção. Foi dessa forma que se conquistou o aumento da produtividade e queda no nível de emprego na década de 1990. Neste período, as empresas adotaram políticas defensivas de reestruturação, com relações mais flexíveis, aumento do trabalho temporário, eliminando postos de trabalho, provocando a redução absoluta do emprego formal na indústria de transformação e na construção civil.

O governo Itamar havia se fortalecido com o plano econômico de controle da inflação e seu ministro identificado com o Plano Real, FHC, obteve a vitória nas eleições seguintes. Quanto ao governo de FHC, cabe lembrar que a elaboração intelectual de seu programa de governo pode ser encontrada no livro da Fiesp: *Livre para Crescer* (1990). A publicação da FIESP propõe programa de predomínio do grande capital em vias de intensíssima concentração, definindo papéis para o Estado,

estabelecendo as políticas econômicas e sociais de sua conveniência (FONTES, 2010). Entre as ações propostas, se propunha que as organizações empresariais – sindicatos, federações, confederações e associações, precisavam “**liderar um pesado investimento na formação de pessoal em administração de conflitos**” (FIESP apud FONTES, 2010, p.263, grifo da autora).

A atuação empresarial na construção da nova sociabilidade requerida para o capital se deu através do *pacto social*. Com isso, a burguesia limitou o sentido do termo democracia, apagando componentes socializantes e a converteu em capacidade gerencial de conflitos. O conflito era admitido, mas este precisava ser gerenciado, fragmentando as pautas em parcelas administráveis, e para os renitentes (caso do MST) sobrava apenas a repressão (FONTES, 2010). Desta maneira o “ataque concertado” (eufemismo de concertação social) aos direitos sociais às organizações mais combativas se deu pela violência direta (truculência policial) ou indireta (privatizações e demissões).

De acordo com Fontes (2010), na remodelação do Estado ocorreu a ampliação seletiva da sociedade civil para desmontar as organizações populares.

O eixo unificador burguês residia – e segue residindo – no binômio **defesa da propriedade (segurança)**, assegurando o movimento de gigantescas massas monetárias em busca de expansão e **controle permanente, através da persuasão e do apassivamento dos setores populares (alívio à pobreza)** sem, no entanto, abrandar a truculência repressiva. A grande novidade brasileira era sua efetivação sob o formato representativo-eleitoral (FONTES, 2010, p.266, grifo da autora).

Como parte deste processo de apassivamento dos setores populares, pode-se colocar a atuação das ONGs. Estas contribuíram decisivamente no sucesso do desmonte dos direitos universais, ao se apresentarem como as gestoras mais confiáveis dos recursos públicos, abrindo o caminho para o empresariamento da solidariedade e a profissionalização da militância, atuando na focalização de ações sociais.

Segundo Tumolo ([2002] 2013) o novo padrão diminuiu acentuadamente o campo de atuação dos sindicatos, e é cada vez mais incompatível com o sindicalismo combativo, e até mesmo com aquele

de corte social democrata. Um elemento central apontado por Mattos na crise do sindicalismo foi “a permanência de uma estrutura sindical corporativista montada, no seu aspecto mais geral, nos anos 1930, na qual o Estado cumpre um papel de regulador da atividade sindical” (2014, p.88). Tal estrutura fora denunciada no final da década de 1970 e início dos anos 1980 – luta contra o imposto sindical, que liga os sindicatos ao governo; grande número de sindicatos de trabalhadores reconhecidos, maioria com baixo índice de filiação; máquina burocrática gerou acomodação dos dirigentes, e os sindicatos ficaram dependentes do governo, que os autoriza a funcionar e arrecadar.

Os documentos cutistas caracterizavam a prática sindical da década de 1980 como “reativa-reivindicativa”, com os trabalhadores ficando na defensiva.

O novo padrão de acumulação do capital que chegava ao Brasil, o colapso dos países socialistas, e o surgimento e crescimento da Força Sindical, colocaram em voga o embate da estratégia a ser trilhada pela CUT. A vitória de Collor nas eleições de 1989, o colapso do socialismo e o processo de institucionalização (distanciando base e direção), criaram uma paralisia no interior do sindicalismo cutista, colocando o sindicalismo numa posição mais defensiva. O debate sobre a estratégia decidiria o rumo da central para a década de 1990: ser uma *Central de negociação*, de contratação ou se combinaria negociação com a sua característica inicial de enfrentamento e confronto com o projeto da burguesia; *se se sentaria com patrões e governos ou se aprofundaria a ingovernabilidade*. Na virada dos anos 1990, se propõe uma “política realista”, incluindo entrar no pacto para negociar (TUMOLO, [2002] 2013). Esta virada da CUT começa a ser desenhada no III Congresso Nacional da CUT – CONCUR (1988), e o IV CONCUR (1991) foi a expressão político-institucional da consolidação da inflexão.

A incapacidade da CUT de dar respostas ao projeto neoliberal promoveu a passagem de *um sindicalismo classista de confronto*, com uma perspectiva *estratégica socialista* a um *sindicalismo de parceria entre capital e trabalho*. Contudo, a mudança de concepção e estratégia sindical, não a transformou em uma central sindical neoliberal. A resistência neoliberal só foi implementada pelo sindicalismo cutista, mas a resistência foi ineficaz. A corrente dirigente, *Articulação Sindical*, fazia concessões à ideologia e à política neoliberal, tomando como solução da crise o sindicalismo de negociação, participação dentro da ordem dominante. Desta maneira a CUT dirigiu suas lutas para a maior *distribuição de renda e melhoria para os trabalhadores, não mais a supressão da sociedade de classes*. A opção reformista privilegiava as

*negociações tripartites e as câmaras setoriais* limitando-se a conquistar reformas na ordem capitalista, servindo de mecanismos de incorporação de lideranças sindicais, desdobrando-se em efeitos negativos entre os setores combativos.

[...] as *chamadas câmaras setoriais*, que foram criadas na época do governo Itamar Franco, e *ganharam destaque no setor automotivo*, principalmente. As câmaras foram concebidas como espaços em que os trabalhadores, através da *representação sindical, negociavam com os empresários e o Estado* questões como *garantia de manutenção dos patamares de emprego para os trabalhadores da indústria automobilística*, em troca de *redução de impostos por parte do Estado* e do compromisso dos *trabalhadores de não fazerem greve e não pararem a produção*. Isso significou, do ponto de vista das empresas, um aumento significativo da produtividade e, do ponto de vista dos trabalhadores, uma *domesticação das mobilizações sindicais*, que abriu caminho para a *retirada de direitos* (com a troca do pagamento de horas extras pelo sistema do banco de horas, por exemplo) e elevou ainda mais o lucro das empresas, pela via do crescimento da produtividade. Os mecanismos de *renúncia fiscal* (que penalizam duplamente o conjunto dos assalariados, que pagam a maior fatia dos impostos e tributos e *deixam de contar com recursos públicos para políticas que lhes pudessem atender*), desde aquela época, têm ampliado a garantia de lucro das grandes montadoras de automóveis no Brasil (MATTOS, 2014, p.89-90, grifo nosso).

Mattos exemplifica este efeito com as direções do setor metalúrgico/ automobilístico, estas sempre estiveram à frente da CUT, mas na década de 1990 estavam dispostos a negociar: “não para conseguir novas conquistas, mas para ‘defender o mínimo’” (MATTOS, 2014, p.90). Este mínimo referia-se ao emprego, menor nível de retirada de direitos, menor nível de insegurança para a parte por eles representadas, enquanto pesavam mais para o conjunto da classe.

Quanto à gestão tripartite de fundos públicos, os sindicatos passaram a gerir o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e principalmente o FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador)<sup>137</sup>, que possuem elevados recursos. A partir de 1990, CUT passou a participar dos conselhos gestores desses fundos. A CUT “*disputava o fundo*” para cursos de reciclagem, aceitando a lógica da empregabilidade, reproduzindo o discurso de que o trabalhador não era empregado dado a sua qualificação. Tais mecanismos geraram dependência do Estado e subserviência ao capital.

A lógica de gestão tripartite e de disputa de espaços pelos dirigentes sindicais se estendeu aos conselhos gestores dos fundos de pensão das empresas estatais, que funcionaram como grandes financiadores aos quais o governo Fernando Henrique recorreu para viabilizar seu programa de privatização. O Previ, ligado ao Banco do Brasil, e o Petros, ligado à Petrobras, por exemplo, foram utilizados para financiar os consórcios que compraram grandes empresas estatais privatizadas na década de 1990. Em muitos desses conselhos estavam presentes os representantes sindicais (MATTOS, 2014, p.92).

O conselho servia para gerir uma empresa estatal privatizada, e esta empresa precisava ser lucrativa para gerar lucro para valorizar o investimento do fundo, entretanto, o argumento utilizado pelo sindicato era o de defesa da aposentadoria dos trabalhadores. Nesse período, as empresas executaram o enxugamento de quadros, com alto volume de demissões, terceirizações e reestruturação.

---

<sup>137</sup> “Para se ter uma ideia do volume de recursos envolvidos nesse mecanismo de incorporações das centrais aos pressupostos de gestão da força de trabalho de interesse do capital, em 1998 a CUT arrecadou R\$ 28.666.695,00 sendo R\$4.181.191,32 em convênios (R\$3.000.000,00 vieram do FAT para qualificação profissional); já em 1999, foram da ordem de R\$53.860.000,00 as receitas da central, o que se explica pela ampliação das verbas de convênios para R\$ 27.635.225,99, cerca de 5 milhões a mais que as verbas oriundas de contribuições estatutárias das entidades filiadas. Foram 21 milhões repassados pelo FAT para programas de qualificação em 1999 e, em 2000, 35 milhões foram aprovados pelo conselho do Fundo, para que a CUT aplicasse em programas da mesma natureza. Isso sem contar as verbas repassadas diretamente a entidades filiadas à CUT” (MATTOS, 2014, p.91).



Portanto, assistimos a sindicalistas cogendo fundos de pensão, responsáveis por processos de retirada de direitos e precarização de setores da própria classe trabalhadora (e recebendo muito bem para isso). O passo seguinte, para muitos deles, foi assumir postos nos conselhos dirigentes das próprias empresas privatizadas, como representantes dos fundos de pensão coproprietários dessas empresas, transmutando-se em “sócios menores” do capital (MATTOS, 2014, p.92).

Em relação ao FAT ainda há outra peculiaridade. Envolvendo entidades como ANDES-SN CNTE, CONTEE e FASUBRA em uma Comissão de Educação, a central no início de 1992 “elegeu como prioridade, em suas atividades, aprofundar discussões e reflexões sobre o eixo temático ‘Educação e Trabalho’ com ênfase na questão da formação profissional em nível médio” (CUT apud TUMOLO, [2002] 2013, p.184). A comissão de Educação da CUT até 1994, não deliberou por realizar atividades de formação profissional, mas ter uma política de intervenção junto às agências públicas ou patronais que a desenvolviam. Caberia ao Estado implementar a política de formação profissional, cabendo à entidade participar da organização, gestão, acompanhamento e avaliação das políticas e dos programas – participando da gestão tripartite dos fundos. A partir da 7ª Plenária Nacional da CUT, a central decidiu “implementar a política de formação profissional da CUT na estrutura da Central (escolas de formação, estrutura vertical etc.)” (CUT apud TUMOLO, [2002] 2013, p.184), criticando a educação demandada pelo processo de reestruturação produtiva e apresentando a perspectiva da classe trabalhadora. Assim, a CUT deveria assumir a realização da formação profissional utilizando recursos do FAT, para que o trabalhador pudesse “voltar a trabalhar de forma digna” (CUT apud TUMOLO, [2002] 2013, p.186). A entidade passou a fazer um vínculo imediato entre desemprego e formação profissional. A CUT partiu do entendimento de que a formação profissional era um meio eficaz de resolver o problema do desemprego e de disputar os recursos financeiros de instituições estatais.

É por diferentes razões que os anos 1990 anteciparam o caminho para a década seguinte, em que a CUT virou um braço das políticas do governo federal, não apenas pela coincidência entre partido, governo e grupo que dirige a central, mas porque Estado e capital criaram

mecanismos eficientes de incorporação dos dirigentes sindicais e dessa estrutura sindical.

Ocorreu substituição gradativa da mobilização e da greve pelo entendimento com o patronato, levando ao defensismo e perda de representatividade política e ideológica. A CUT abandonou o socialismo e o anticapitalismo pela acomodação dentro da ordem, assim, o sindicalismo cutista entrou em sintonia com o sindicalismo dos países do capitalismo avançado

Trata-se, portanto, de uma **mudança política substancial, de um sindicalismo combativo e de confronto, de cunho classista e com uma perspectiva socialista, para uma ação sindical pautada pelo trinômio proposição/negociação/participação dentro da ordem capitalista que, gradativamente, perde o caráter classista em troca do horizonte da cidadania** (TUMOLO, [2002] 2013, p.125, grifo do autor).

Em 2003, na gestão do PT na presidência da República, a CUT foi contra as mobilizações do funcionalismo público que se opunham à reforma da previdência. Lula que, outrora fora o porta-voz do “novo sindicalismo”, na Presidência da República, realizou reformas que reforçam a estrutura sindical que submete os sindicatos aos desígnios de governo. Não se pode esquecer que os setores que defendiam saúde e educação pública se mantiveram mobilizados. “Ou seja, as lutas sindicais, ainda que fragilizadas e fragmentadas, das duas décadas passadas foram essenciais para manter em pauta a defesa desses direitos fundamentais” (MATTOS, 2014, p.97). Observemos a diferença: em 1989, auge das lutas, ocorreram cerca de 4000 greves; sob a gestão petista, em 2005 foram 299 greves, sendo o menor número atingido no ano de 2002 com 298 greves.

A chegada do PT ao governo federal em 2002 também abriu um período de cooptação e colaboração de classe nos movimentos sociais do campo, reforçando o apassivamento do conjunto da classe. O artigo de Scolese expõe, de forma jornalística, os números da reforma agrária nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003 e início de 2004). Em sua pesquisa, o autor indicou que “as formas utilizadas pelo governo FHC para inflar seus balanços e como o governo Lula entrou exatamente no mesmo jogo, não cumprindo suas metas, inflando seus números e tornando-se refém das

ações do MST e das críticas dos ruralistas” (SCOLESE, 2004). Ao longo dos 11 anos de gestões do PT na Presidência da República — governos Lula e Dilma — o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) registrou o menor número de ocupações. A média de ocupação anual no período dos oito anos do mandato de FHC foi de 305 e nos 11 anos de Lula e Dilma foi de 224 – dados são da Ouvidoria Agrária Nacional, vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (GAZETA DO POVO, 2014). Considerada a série histórica desde 1995, o ano de 2013 teve o segundo menor registro ao longo dos 19 anos.

Sobre a política agrária durante a gestão petista, a pesquisadora Maria Orlando Pinassi apontou que em 2003

Montava-se ali, no melhor dos casos, o quadro da institucionalização da agricultura familiar. O problema é que o pacote previa uma reforma agrária de mercado, perigosamente controlada pelo Banco Mundial através de uma imperativa política de crédito e uma ideologia empreendedorista, o que significa neutralizar o caráter classista da Reforma Agrária clássica e estimular parcerias entre assentamentos rurais e o mundo do agronegócio (PINASSI, 2014, *on-line*).

Ao realizar um balanço dos 30 anos do movimento, a pesquisadora lembra que o MST movimentou-se entre a radicalidade de suas práticas de ocupação e a luta institucional, porém a

contradição da reforma agrária de mercado bateu às portas do movimento, exigindo a incômoda definição entre atender às contingências do mercado, com camponeses-empresendedores integrados ao capitalismo agrário, fomentar uma indigesta luta de classes em seu interior ou perseverar na formação de trabalhadores conscientes de seu papel histórico na construção do socialismo (PINASSI, 2014, *on-line*).

A pesquisadora terminou afirmando que os caminhos da “revolução na ordem” se esgotaram e que a história revela com nitidez cada vez maior a contradição do movimento ao pretender seguir os dois caminhos concomitantemente.

Vimos tentando indicar que as mudanças no processo de trabalho visavam a contribuir na acumulação capitalista e acabaram por intensificar a exploração sobre o conjunto da classe trabalhadora. Tais alterações nas relações de trabalho afastaram e neutralizaram a ação sindical, como também tiveram repercussão nos movimentos sociais, atingindo igualmente os rumos da pesquisa educacional.

Examinemos agora a produção teórica do campo educacional, no período de precarização do trabalho, privatização e perda de direitos promovidos ao longo dos anos 1990.

### 3.2.1 Reforma do Estado para a “gestão eficiente” da Educação

Ao longo dos anos, devido a alguns de seus posicionamentos, e por sua atuação no Banco Mundial, Mello (1990) gradativamente deixou de ser uma referência para o campo da esquerda progressista na educação, o que não significou que suas teses não foram assimiladas por este campo.

Realizamos o estudo do livro *Social democracia e educação: teses para a discussão*, publicado em janeiro do ano de 1990, por este apresentar parte dos fundamentos das propostas educacionais que embasaram as políticas públicas privatistas (neoliberais) educacionais dos anos 1990, no governo psdebista de FHC, sendo as mesmas continuadas e aprofundadas nos anos 2000 durante as gestões petistas de Lula e Dilma Rousseff. Além disso, embora possa parecer contraditório, uma vez que se pretendia combater o neoliberalismo, parte de suas propostas eram convergentes às proposições do movimento educacional progressista. A obra reuniu textos escritos em diferentes momentos, em que a pesquisadora analisou criticamente a educação e propôs soluções concretas – note-se que neste momento também a CUT e o PT buscavam propor *alternativas concretas, viáveis*.

Segundo Mello (1990), as *contradições* permeiam a prática política na educação, e ao se defrontar com o Estado real, percebeu que este era mais “assustador, privatizado, articulado com os interesses da elite, do que a maquiagem ideológica fazia supor” (MELLO, 1990, p.14). As teses apresentadas no livro teriam o objetivo de concretizar a revolução Educacional na perspectiva da Social Democracia<sup>138</sup>, nesta “a

---

<sup>138</sup> Em nota de rodapé, Mello (1990) lembra que o programa do PSDB, elaborado em 1988, trataria separadamente a educação das políticas sociais, com o título “Revolução Educacional”.

educação faz a ponte entre as políticas sociais e aquelas que são estratégicas para o desenvolvimento” (MELLO, 1990, p.14). A revolução educacional estaria baseada na *simplicidade*, por colocar propostas existentes há décadas na prática; na *coragem*, “no sentido de pôr o dedo em algumas feridas, entre elas a do *corporativismo da área educacional*, da *redefinição do papel do Estado e do reconhecimento de que o público* pode não ser aquilo que é operado diretamente pelo Estado; aqui a Revolução seria questionar a sacralização do ensino público estatal” (MELLO, 1990, p.18, grifo nosso); e na *pragmaticidade*, ao dar condições mínimas para que as escolas funcionem. Observe-se, a redefinição do papel do Estado é um dos elementos fundamentais das teses neoliberais e das políticas privatistas da educação.

Ao analisar especificamente a educação formal, sistemática, realizada na escola pública ou particular, Mello (1990) entende que cabe à escola *ensinar*, “A principal função social e política da educação escolar é, neste sentido, a transmissão do conhecimento sistemático e universal” (MELLO, 1990, p.19-20). Para a pesquisadora, se a escola cumprisse sua função social prestaria um grande serviço às classes populares, *fornecendo conhecimento para o exercício da cidadania* – tese já proposta em meados dos anos 1980 e que será incorporada pelo movimento educacional progressista na década de 1990. Em sua avaliação, a *crise da educação* no Brasil estaria articulada à *crise do Estado*.

Mello (1990) diagnosticou alguns problemas existentes na educação escolar, como por exemplo, o do enigma da relação professor-aluno na escola básica, chegando a um número próximo dos países desenvolvidos (1/30), enquanto crianças e jovens ficariam sem escola por falta de vagas e de professores, também aponta a baixa relação professor-aluno nas universidades públicas e gratuitas. A universidade pública seria elitista e teria um pesado orçamento. Tais problemas evidenciariam a *má administração da educação pública*. A autora enfatiza que mesmo na pior escola particular, mais barata, o rendimento dos alunos é melhor que o do ensino público, pelo fato de lá haver aulas. Escola particular não possuiria vagas e teria uma baixa taxa de inadimplência. Por isso, levantou o questionamento: *se não seria o momento da escola pública aprender com a escola particular* – leia-se: que o Estado aprenda com o mercado.

De acordo com Mello (1990), a máquina pública sofreria com o inchaço e a burocratização. Um dos problemas seria “a *ausência de mecanismos de participação, controle e fiscalização do que se passa no*

*ensino por parte da população*; o problema se estende das escolas aos órgãos centrais cujo emaranhado burocrático impede que os cidadãos sejam informados, participem das decisões e fiscalizem *qualidade do serviço*” (MELLO, 1990, p.24, grifos meus). A relação entre setor público e privado seria ambígua e contraditória, na avaliação da pesquisadora haveria:

Uma tese desafiadora e inevitável: a Revolução Educacional deverá ser construída em cima de um mote, slogan ou palavra de ordem *‘mais cidadania, melhor governo, menos Estado’*. Traduzindo: *o interesse dos usuários do serviço educacional, estatal ou particular*, deve se sobrepor ao interesse do Estado entendendo-se, neste caso, o Estado agigantado, que serve de abrigo a interesses cartoriais, corporativos, político-partidários, ou ideológicos (MELLO, 1990, p.25, grifo nosso).

A pesquisadora enfatiza que a sociedade civil poderia controlar o Estado. Deve-se lembrar que o conceito sociedade civil, dentro da concepção liberal, a partir da década de 1980, ganhou impulso com a mundialização do capital. Assim, se redefiniu o conceito de sociedade civil, concebida agora como “voluntária e virtuosa” (FONTES, 2009). A reivindicação de “menos Estado” seguia o receituário neoliberal de redução do papel do Estado e de novas formas de gestão, além disso, foi no âmbito desse pensamento que a educação vai sendo explicitamente tomada como serviço, deixando-se de ser compreendida enquanto um direito.

A defesa da *gestão democrática* na elaboração de Mello (1990) tem grande relação com a proposição da *participação, controle e fiscalização*. Nesta formulação, os problemas sociais não são mais encarados como resultantes do sistema capitalista, das relações sociais de produção, mas localizados na efetiva democratização da sociedade. A *solução* estaria localizada na maior *participação da população para controlar e fiscalizar a qualidade dos serviços do Estado*, ou seja, a *sociedade civil poderia equilibrar as ações do Estado* (sociedade política), tal como aparecerá nas proposições PT e até mesmo do FNDEP ao final da década de 1990.

Ressaltamos também que as políticas de avaliação de desempenho (resultados) na educação, criadas ao longo da década de 1990<sup>139</sup> foram potencializadas nos governos do PT<sup>140</sup>, reforçando o papel do Estado regulador das políticas públicas orientadas pelos organismos internacionais (FMI, Banco Mundial). Além disso, as organizações internacionais viam na educação a forma de consolidar a democracia liberal e promover estabilidade política, “Em linhas gerais, investindo e melhorando a qualidade da educação e de outros serviços sociais tornar-se-ia possível manter o apoio dos eleitores às reformas econômicas como a privatização e a liberalização comercial, o que asseguraria a estabilidade política e econômica” (MOTTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1141).

A Revolução Educacional, entre outras propostas, visaria “enfrentar o corporativismo do magistério” e ao mesmo tempo, “*recuperar seu salário* de modo menos formalista, levando em conta *mérito e desempenho* aferido – repita-se pela aprendizagem do alunado”; “maior eficácia e mínimo de mão-de-obra”; aproveitar todos

---

<sup>139</sup> A primeira iniciativa de avaliação dos ensino fundamental e médio em âmbito nacional foi o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implementado em 1991. Foram aplicados testes de desempenho com a participação amostral de escolas. O objetivo seria o de “diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nas regiões geográficas e nos Estados brasileiros” (BONAMINO, SOUSA, 2012, p.376).

<sup>140</sup> Em 2005 foi instituída a Prova Brasil, com o intuito de fornecer informações a respeito do ensino oferecido por município e escola. Em 2007, os resultados da Prova Brasil passaram a integrar Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como uma referência para a definição de metas. Estas avaliações, que originariamente tinham o objetivo de produzir diagnósticos, acabaram se tornando um recurso para as políticas de responsabilização pelos resultados. Ademais, os resultados foram utilizados, de forma não oficial (por diferentes mídias e pelas próprias escolas) como forma de ranquear as escolas (BONAMINO, SOUSA, 2012). Com isso, “a avaliação deixa de ser um processo construído coletivamente para se tornar um instrumento de medida da eficiência das instituições no atendimento às demandas do mercado, ao mesmo tempo em que visa também uma progressiva desresponsabilização do Estado, que acredita ter cumprido a sua função reguladora ao devolver os resultados às instituições, responsabilizando-as pelas soluções dos problemas supostamente apontados pelo seu desempenho no ranking, que são construídos, tanto na educação básica quanto na educação superior, a partir, fundamentalmente, dos exames de larga escala” (ASSIS, AMARAL, 2014, p.5-6) [http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT2/GT2\\_Comunicacao/Luciamariadeassis\\_GT2\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/Luciamariadeassis_GT2_integral.pdf). Acesso em: Março, 2018.

os professores, diminuir o número dos afastados e licenciados” (MELLO, 1990, p.26-27, grifo nosso). Mello (1990) propõe a possibilidade de dar recompensas pela melhoria no desempenho, no regime de promoção e remuneração dos professores que levasse em conta o *mérito*, delegar competências e *responsabilizar pelos resultados premiando os melhores*, pois seguir o mesmo caminho das particulares poderia ser saudável. Na revisão da gestão caberia também a revisão da carreira do magistério, jornada de trabalho, critérios para progressão funcional. A carreira deveria combinar “tempo de serviço e titulação, *critérios baseados no mérito e na avaliação de resultados*, aferidos pela aprendizagem do alunado, para *estabelecer diferenciações salariais que estimulem o aperfeiçoamento*, a inovação, a assiduidade e o esforço para ensinar bem” (MELLO, 1990, p.59, grifo nosso).

Segundo Mello (1990), não existiria no setor público uma *política de recursos humanos*. As carreiras eram resultados somente de negociação com o movimento dos professores, sindicatos e governos. Com o crescimento acelerado da rede oficial de ensino fundamental e médio, não teria havido uma distribuição mais justa e racional da massa salarial. Quando havia ameaça da greve os governos se preocupavam com os professores, e sem esta ameaça se calavam, reagindo a grupos clientelistas ou pressões sindicais. Na avaliação da pesquisadora, tais concessões salariais desconsideravam o que seria melhor para o aluno, por serem fruto do jogo de forças entre governo e entidades sindicais. Havia também o problema da desorganização com a distribuição de aulas, concessão de licenças, convivendo ao mesmo tempo com a superlotação e ociosidade das salas de aula. A carreira do magistério seria decorrente da gestão clientelista de um governo autoritário, sobreposta com a interação dos governos eleitos a partir de 1980.

A pesquisadora propôs um debate “honesto” com os professores sobre as diferentes questões, seu objetivo era o de compatibilizar a reivindicação de melhores salários com o interesse público. Este caminho passaria pela reforma do Estado como parte do *processo de democratização do ensino*, de *descentralização e modernização da máquina*, com priorização da escola e incentivo salarial, sem o limite do interesse corporativo e imediatista. A luta dos professores deveria ser para ganhar melhor e não para trabalhar menos, pois, “Em princípio essa *profissão deveria trazer um enorme sentimento de realização*, não este triste misto de desencanto, descompromisso e indignação que hoje predomina entre os que ganham sua vida na labuta escolar” (MELLO, 1990, p.69, grifo nosso).



As políticas propostas por Mello (1990), relacionando desempenho dos alunos com políticas salariais e meritocráticas para os professores colaboraram na quebra da perspectiva da solidariedade de classe, de coletividade; além disso, a proposta de compatibilizar os salários para superar o corporativismo imediatista possibilitou a quebra da importância dos sindicatos, visto agora como corporativista, porque não respeita o interesse geral da nação. Com tais proposições, o problema da educação deixa de ser visto como sistêmico, podendo ser solucionado pelo esforço individual dos docentes e das escolas.

Mello (1990) criticava os setores progressistas, os quais torciam o nariz para a proposta da escola como transmissora do conhecimento. Esses mesmos setores progressistas defendiam que a escola deveria participar da formação da “consciência de classe” dos trabalhadores ou “consciência crítica dos dominados” – estas propostas estavam presentes no documento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo<sup>141</sup>. A pesquisadora denunciou que a prefeitura de São Paulo repassava dinheiro para entidades particulares que alfabetizassem adultos, com a condição de adotarem a “concepção político-pedagógica libertadora”, com a crítica de que esta seria vaga, difícil de se definir. Para Mello (1990) a liberdade seria dominar o conhecimento. Tal conhecimento constituiria as “bases para a formação de hábitos e atitudes que levam à participação na vida social e ao pleno exercício da cidadania” (MELLO, 1990, p.30). O conhecimento possibilitaria o livre pensar, a crítica, a superação das noções supersticiosas. A educação escolar, ao ser eficaz na transmissão do conhecimento, cumpriria seu *papel para todas as camadas sociais*, sendo grande o *serviço* prestado às camadas populares. Ressalta-se que Mello retoma os argumentos de Saviani, pela direita, para atacar Paulo Freire.

Mello (1990) também dirigiu suas críticas à proposta empobrecida do recém-eleito governo federal<sup>142</sup> de regionalização do currículo. Para a pesquisadora, esta proposta ensinava cultura local ao pobre enquanto o rico acessava o conhecimento universal. Defende que a cultura popular poderia ser ponto de partida, mas não se deveria limitar o conhecimento à mesma. Neste mesmo sentido, criticava o

---

<sup>141</sup> Referência à Gestão de Luiza Erundina do PT, com Paulo Freire atuando como secretário municipal da Educação de (1989-1991).

<sup>142</sup> Governo composto por Fernando Collor de Mello, presidente e Itamar Franco, vice-presidente, ambos do PRN – Partido da Reconstrução Nacional (nos anos 2000 as lideranças deliberaram pela mudança de sigla transformando-se em PTC – Partido Trabalhista Cristão).

“autoritarismo de esquerda” e o uso do “universo vocabular”<sup>143</sup>, como referência ao processo de alfabetização, restringindo-se à fala local<sup>144</sup>. Para Mello, a teoria educacional derivada da teologia da libertação teria propagado o equívoco, mistificando e romantizando o saber popular, quando o necessário era ampliar o conhecimento dos alunos. O saber popular nem sempre seria libertador. Seria ensinar o pobre a trabalhar e o rico a ser dirigente. A esquerda progressista teria se iludido com este “canto da sereia”.

Afirmar que para a escola é fundamental a transmissão do conhecimento não seria cair na ingenuidade de supor sua neutralidade. O conhecimento seria comprometido com a verdade, sendo instrumento de crítica às ideologias, levando à compreensão dos fatos e à crítica dos argumentos falaciosos. O processo de busca pelo conhecimento seria um espaço social rico de relações e convivências. A *experiência* compartilhada, a participação, levaria à solidariedade.

Respeito à verdade, senso crítico, solidariedade,  
aceitação do outro, reconhecimento da  
importância da participação e *aceitação da*  
*divergência*, do trabalho e esforço disciplinado

---

<sup>143</sup> Referência ao método de Paulo Freire, que propõe que a ação pedagógica se inicie com o levantamento do *universo vocabular* dos educandos ([1968] 1987).

<sup>144</sup> Embora não faça referência direta, há um claro direcionamento da crítica a Paulo Freire. Pensamos que é interessante fazer ressalvas quanto à crítica realizada por Mello. Na obra *Pedagogia do Oprimido* ([1968] 1987), Freire propõe que se faça inicialmente o levantamento do universo vocabular dos educandos, mas a ação educativa não para nessa fase. A investigação do universo temático e temas geradores permitiria investigar os níveis de percepção da realidade e a visão de mundo dos educandos. Serviria para partir da situação presente, existencial, concreta para definir o conteúdo programático ou da ação política (Freire aborda não só a educação escolar como a formação política fora da escola). Na investigação temática se buscaria as dimensões significativas da realidade em que a análise crítica permite reconhecimento da interação das partes, propiciando que as partes fossem percebidas como dimensões da totalidade. Ocorreria uma ida das partes ao todo, e uma volta do todo às partes, o sujeito se reconheceria na situação. A codificação seria a representação da situação existencial, descodificação seria o momento da análise crítica da situação codificada. O movimento seria de ida e volta do abstrato ao concreto. A situação que antes era apreendida de maneira difusa poderia passar a ganhar significação. Neste sentido, embora não façamos uma defesa da proposta freiriana, defendemos que a crítica se dirija ao que o autor de fato propôs, e não a uma versão distorcida de sua proposição.

são virtudes imprescindíveis *para viver no mundo moderno e na democracia*. E são incompatíveis com o autoritarismo inerente às ideologias que se caracterizam como explicações únicas e acabadas da realidade física e social (MELLO, 1990, p.37, grifo nosso).

A hipótese que levantamos é de que por trás do discurso de aceitação da divergência e defesa da democracia, nas proposições de Mello (1990) estaria a compreensão da não possibilidade de superação da luta de classes, da ordem capitalista e daí a necessidade de convivência democrática entre capital e trabalho, apostando que a democracia poderia ajustar as desigualdades sociais.

Segundo a pesquisadora, a política de distribuição de renda seria possível “a médio e longo prazo, permitir às famílias cuidarem de seus filhos a seu próprio modo e enviá-los para a escola em melhores condições de educabilidade” (MELLO, 1990, p.42). Não se excluiria a possibilidade de ajuda de custo do poder público, mas esta solução seria *menos onerosa ao Estado*. O Estado não deveria ser superprotetor, além disso, este não seria capaz de dar conta desta tarefa. De acordo com Mello (1990), falava-se da diminuição da intervenção do Estado na economia, mas nas áreas sociais, enquanto a atuação do Estado parecia ser inquestionável. Para a pesquisadora, esta atuação precisaria ser revista também nas áreas sociais.

Ignora-se que é urgente também nessas áreas, como no caso da *educação, diminuir o tamanho da máquina pública*, descentralizar recursos e encargos para os níveis locais e os municípios. Ao mesmo tempo, será imprescindível instituir mecanismos de controle público sobre o ensino e de colaboração entre Estado gestor e sociedade civil para enfrentar a crise educacional (MELLO, 1990, p.45).

Assim, a administração centralizada seria *menor, mais eficaz e deveria assumir novos papéis: avaliação de resultado*; delegar competência e dar autonomia para poder responsabilizar pelos resultados, em todos os níveis escolas, municípios, delegacias de ensino; atuar na compensação de diferenças regionais e sociais para garantir equidade, por meio de assistência técnica e financeira; *definir diretrizes mínimas de organização e currículo* (MELLO, 1990).

O objetivo seria *melhorar o atendimento educacional, universalizar ensino fundamental e erradicar o analfabetismo*. Note-se que as propostas de Mello, embora tenham sido sistematizadas meses antes (janeiro de 1990), aparecem no documento chamado *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos* assinado por vários países durante a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Após a Conferência se disseminou a ideia de “países atrasados” em situação de “desenvolvimento”, sendo o atraso visto como efeito direto do analfabetismo, cuja solução seria a adesão ao princípio da Educação para Todos.

A marginalidade e fracasso foram entendidos pela pesquisadora como decorrentes da ineficiência e iniquidade, e o Estado poderia superá-los ao operar diretamente o ensino ou ordenar a área educacional.

Entretanto, se eficiência e equidade puderem ser obtidas, *mais rápida e economicamente, sem a gestão direta do Estado*, nós não podemos hesitar em nome de bandeiras ideológicas. *Instituições podem ser públicas sem serem estatais e receber dinheiro público para oferecer ensino gratuito de qualidade. Ao poder público caberá fiscalizá-las e avaliar seus resultados*. Países tão diferentes como Espanha, França e Chile adotam com sucesso fórmulas desse tipo (MELLO, 1990, p.47, grifo nosso).

Para a pesquisadora seria uma revisão do público estatal e o privado na área de educação. Segundo Fontes (2009), a partir da década de 1980, buscou-se uma releitura da divisão bipolar do liberalismo tradicional (Estado vs sociedade civil), a partir de uma divisão tripolar, com a coexistência de setores, seriam eles sociedade civil (voluntária e virtuosa), mercado (competitivo) e Estado (burocracia). Com esta leitura abandonavam a compreensão da totalidade da vida social e a dinâmica das relações sociais sob o capitalismo. Passou-se a defender as entidades “privadas, porém públicas”, atingindo três objetivos:

1. contribuía para eliminar as conquistas populares no interior do Estado (redução das políticas públicas universais), reclamando recursos públicos para tais entidades privadas;
- 2.

como apologia das ‘qualidades’ de eficiência e eficácia do mercado quando devotado ao ‘bem público’; e 3. como a admissão da propriedade privada e do Estado como insuperáveis (FONTES, 2009, *on-line*).

Na formulação apresentada por Mello, não se deveria impedir, “em nome da sacralização ideológica de tudo que é estatal, a busca de formas mistas de atendimento estatal ou não, ambas gratuitas, principalmente no que diz respeito a creches, pré-escolas e 2º grau” (MELLO, 1990, p.48). Os documentos do PT da década de 1990, e também dos anos 2000, passam a também tratar desta “possibilidade”, como iremos analisar no capítulo seguinte<sup>145</sup>.

No texto da pesquisadora também se aborda que a expansão do ensino superior estatal seria onerosa, caso não fosse revisto o padrão de funcionamento, como o número de alunos por professores. A ação do poder público seria clientelista com o 3º grau e persecutório com o 1º e 2º grau. Os alunos do ensino superior, enquanto consumidores, deveriam cobrar a qualidade do produto. Haveria um acordo tácito entre a escola que ensina pouco e mal, mas não faz exigências e concede o certificado. O mercado de trabalho competitivo acabaria fazendo a seleção dos melhores, mas no caso das carreiras absorvidas pelo setor público, como é o caso do magistério, o problema é que o diploma bastaria. O ensino superior seria um problema complexo, poderiam ser formuladas soluções de curto prazo. O primeiro seria o papel do Estado como avaliador dos resultados. O Estado poderia exigir exames de habilitação ou mesmo as ordens profissionais, como OAB. Outra solução seria subsidiar alunos parcial ou totalmente, criando linhas de crédito ou financiamento, dando bolsas aos mais capazes e

---

<sup>145</sup> Também lembramos que foi “o presidente Luiz Inácio Lula da Silva [quem] sancionou [no dia] 30 de dezembro, em solenidade no Palácio do Planalto, na presença do ministro do Planejamento, Orçamento e Gestão, Nelson Machado e da Fazenda, Antônio Palocci, a Lei que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada, no âmbito da Administração Pública. O Projeto de Lei foi aprovado pelo Congresso em 22.12.04”. Fonte: Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/assuntos/desenvolvimento/parcerias-publico-privadas/noticias-e-eventos/noticias/presidente-sanciona-lei-das-ppp>. Acesso em: março, 2018.

necessitados<sup>146</sup>, subsidiando escolas com bom resultado de desempenho, que recebessem cotas proporcionais de alunos. O exame profissional ao fim do curso seria um mecanismo de retorno dos beneficiados aos cofres públicos no caso de crédito subsidiado. “Este problema conjuntural será melhor resolvido quanto mais competitivo for o mercado, desde que o Estado adote mecanismos para induzir a competição via valorização da qualidade do ensino, e não meramente de diplomas formais” (MELLO, 1990, p.51).

O *ensino superior particular* até então era tratado como problema, e havia chegado a “hora de convocá-lo para ser também parte da *solução*. As empresas educacionais sérias responderão a essa convocação, desde que isso não as inviabilize economicamente” (MELLO, 1990, p.52, grifo nosso). Com relação às universidades caçaníqueis, o alunado conivente deveria arcar com o prejuízo, sendo impedido de exercer a profissão; ou uma ação conjunta do poder público para melhorar a qualidade ou que o poder público casse sua licença, estimulando sua substituição por empresas mais sérias.

O condicionante que antecederia as medidas propostas por Mello (1990) seria iniciá-las em “casa”. Somente um “Estado capaz de exigir seriedade nos serviços que presta diretamente terá força e independência política para aferir quem é sério na prestação do serviço educacional, que pode ser privado e empresarial, mas nem por isso deixará de ser interesse público” (MELLO, 1990, p.53)<sup>147</sup>.

Em relação aos recursos para o ensino no Brasil, seria “no curto prazo, menos uma questão de aumento de recursos que de *gerir melhor os existentes*” (MELLO, 1990, p.55, grifo nosso). Constitucionalmente deveria ser garantido 18% dos impostos federais e 25% dos estaduais e

---

<sup>146</sup> Reivindicações presentes no programa do PT de 1994 e que se concretizaram na gestão do governo Lula em 2004.

<sup>147</sup> As propostas foram formuladas pelas orientações social democratas (social democracia pós- 1956, que deixa de reivindicar o marxismo e o socialismo) do PSDB, porém foram incorporadas nos governos petistas. Notemos que de certa forma, a proximidade entre ambos os partidos já havia sido anunciada. No documento de 1993, do VIII Encontro, o texto *Momento Político*, traz seguinte redação: “No entanto, *apesar de não integrar o campo democrático e popular, o PSDB abriga setores progressistas*. Hoje, predomina no PSDB a busca da terceira via, mas amanhã pode estar mais próximo de nós. Por isso, o PT deve disputar o apoio da militância e do eleitorado tucano, a começar pelas cidades onde coligamos, polarizando o máximo de forças para uma aliança com esse partido, a partir de um programa democrático e popular” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1993a, grifo nosso).

municipais. Em alguns estados e municípios teria havido o aumento para 30 ou mesmo 35%. Havia programas que previam a proibição de custear programas de alimentação e saúde. Na análise de Mello (1990), houve disposição dos constituintes (1988) para assegurar à educação condições de financiamento. Faltaria, no entanto, cumprir a Constituição e efetivar a colaboração das três esferas de governo, racionalizando gastos, sem sobrepor ações e programas.

A racionalização dos recursos, segundo Mello (1990), somente seria alcançada com maior *autonomia* a partir da *reforma do Estado*, descentralização das decisões e dos recursos e dos encargos. Mello alerta para a possibilidade dos conselhos participativos se tornarem local de interesses corporativos ou de legitimação de decisões do Executivo, podendo também se tornar instância de disputa entre grupos ou partidos. A solução seria decidir pelo voto direto dos moradores, que fossem referendados pelo voto dos eleitores, sem que houvesse necessidade de participar de legenda partidária. A eleição direta diminuiria o risco de corporativismo ou partidarismo, envolveria toda a comunidade e elevaria a consciência de responsabilidade, podendo abranger o conjunto das políticas sociais.

A pesquisadora denuncia a não existência de uma consolidação das contas públicas que permitissem estimar o montante dos recursos que o país dispõe para manter e desenvolver o ensino somando o mínimo constitucional do governo federal, estados e municípios. Não existiria a integração para ter como prioridade a universalização da educação e melhoria da qualidade do ensino básico, sendo necessária a vinculação das receitas. A descentralização ou municipalização seria um compromisso com o ensino obrigatório, entre governo, família e sociedade, através da “participação e controle da sociedade” (MELLO, 1990, p.82). A municipalização era mecanismo de democratização, e a modernização da forma de gestão fortaleceria o poder central e a administração direta. A sociedade aprenderia a exercer a sua cidadania, fiscalizando o poder público na educação e nas demais áreas sociais.

Seria necessário recuperar a capacidade de investimento do setor público, superando a crise econômica e a reorientação do papel do Estado na economia, retirando também o “Estado das atividades em que a iniciativa privada pode ser mais eficaz” (MELLO, 1990, p.58). Caberia ao poder público redirecionar recursos para as áreas sociais, onde sua presença é indispensável para redistribuir renda, assegurando eficiência do serviço público. Seria possível alcançar a melhoria no atendimento com a *racionalização da máquina*, com uso eficiente dos recursos disponíveis, aumentando a eficácia e poupando recursos.

Para Mello (1990) a educação deveria deixar de ser objeto de disputa, interesses cartoriais e ideológicos, tornando a educação um problema de todos os brasileiros, não apenas dos educadores e das majorias e minorias parlamentares.

### **3.2.2 PHC na década de 1990: enfrentamento de uma “realidade rebelde”**

Os efeitos das constantes derrotas dos movimentos dos trabalhadores, do avanço do capital e da ideologia pós-moderna, trouxeram a negação e o anúncio da morte do marxismo na década de 1990. Não obstante, houve parte do campo educacional que não alterou a matriz teórico-metodológica, defendendo radicalmente a atualidade da elaboração teórica de Marx, buscando apreender as leis de transformação do capitalismo, com rigor científico (FAVARO, 2014).

Este foi o caso dos defensores da Pedagogia Histórico Crítica, em que Marx continuava sendo a principal referência. Este posicionamento foi de vital importância para o campo crítico da educação que não se rendeu às teses pós-modernas. Todavia, o “entusiasmo crítico” e o ativismo político que marcaram a década de 1980 deram sinais de esgotamento, havia passado a euforia com a democratização e as possibilidades de transformação, soma-se a isso o fato do resultado das políticas públicas dos governos progressistas eleitos não terem alcançado os resultados esperados (FAVARO, 2014).

Saviani, ao analisar o período histórico de 1980 a 1991, compreendendo o período de realização da I até a IV CBE, proclamou que o “encerramento da série das conferências brasileiras de educação sinalizava o início de uma nova fase em que a *‘realidade rebelde’* lançava uma *ducha de água fria no entusiasmo* que acompanhou, no âmbito da comunidade educacional, a formulação e as tentativas de implantação de propostas pedagógicas críticas (apud FAVARO, 2014, p.395). Na avaliação de Saviani ([1991] 2005) a ascensão dos governos ditos neoliberais provocara um refluxo dos movimentos progressistas, o que se refletiu no grau de adesão à PHC, embora esta permanecesse atuante, como resistência à onda neoconservadora.

O texto intitulado *A materialidade da ação pedagógica e os Desafios da Pedagogia Histórico-Crítica* foi escrito por Saviani no ano de 1994. Este texto foi fruto de uma conferência, e veio a compor a obra *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* ([1991] 2005) somente a partir da 8ª edição, revista e ampliada publicada no ano de



2003. Neste artigo, Saviani buscou apresentar a necessidade de maior elaboração da PHC, além de explicitar aspectos que a teoria já continha e não haviam sido sistematizados. Para o autor, havia a necessidade de articular elementos psicológicos no interior da teoria, os procedimentos metodológicos e o desenvolvimento da prática de ensino. Para Saviani, a PHC na realidade brasileira primária por exercer o influxo no sentido transformador e de elevação da qualidade.

Na opinião de Saviani, a materialidade da ação pedagógica não negaria o caráter não-material do trabalho educativo. Os resultados da educação não seriam materiais, porém esta ação só se exerceria com base em um suporte material. “A ação educativa, portanto, desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também materiais” (SAVIANI, [1991] 2005, p.107). Não se poderia pensar a prática somente a partir do desenvolvimento da teoria, sem negar que a prática seria mais consistente se se orientasse por uma teoria mais consistente e desenvolvida. Seria preciso pensar a teoria a partir da prática, por esta ser critério de verdade e finalidade. O desenvolvimento da teoria dependeria da prática. Desta maneira, a ação pedagógica da PHC enfrentaria três grandes problemas, três grandes desafios: *ausência de um sistema educação em âmbito nacional; necessidade de mudar a organização objetiva que está articulada em virtude de uma outra teoria* (estrutura organizacional voltada para outra teoria); e a *descontinuidade*.

Na compreensão de Saviani, no final do século XIX, os principais países se empenharam em organizar um sistema nacional de ensino<sup>148</sup>. No Brasil, o desinteresse pela educação popular<sup>149</sup> teria se dado desde o Império, e a educação básica teria continuado descentralizada

---

<sup>148</sup> Apenas por curiosidade, se é verdade que muitos países organizaram seus sistemas nacionais de ensino, Saviani ([1991] 2005) não mencionou a exceção do Canadá, que possui 10 sistemas provinciais e 2 territoriais (GOVERNO DO CANADÁ, 2013), ou seja, este país não possui um sistema educacional nacional. O Canadá é considerado uma superpotência em educação; o país tem uma das maiores proporções de adultos em idade produtiva com educação superior, com uma taxa de 55%; mais de um terço dos jovens são imigrantes, estes se integram em um ritmo rápido e acabam alcançando o mesmo desempenho de seus colegas de classe (COUGHLAN, 2017). Além disso, em 1986 o país havia atingido o índice de 97% de alfabetização, chegando aos 99% em 2003 (Fonte: CIA World Factbook, 2015).

<sup>149</sup> Em nossa compreensão, o autor aqui se refere à educação das camadas populares e não às propostas de educação popular presentes no interior da EDP – trataremos rapidamente desta questão no final do capítulo.

durante o período da República. A ideia de um sistema nacional de educação teria encontrado resistência pelos setores conservadores na Constituição de 1988. A LDB promulgada em 1996 não havia sinalizado a implantação de um Sistema Nacional de Educação. Ao desobrigar-se da educação popular, o Brasil havia gerado um déficit histórico imenso e secular, por isto o alto índice de analfabetismo, este problema, segundo o pesquisador, poderia ser resolvido com a “implantação de um sistema nacional de ensino visando à universalização da escola básica, da escola primária” (SAVIANI, [1991] 2005, p.112). A universalização da escola básica teria permitido a alguns países da América Latina tornar desprezíveis as taxas de analfabetismo.

A situação educacional no Brasil seria precária. O orçamento seria o pressuposto das condições materiais da organização do ensino, sem ele, não seria possível desenvolver nada consistente. A partir das verbas destinadas à educação no Brasil seria possível observar o descaso. A Constituição de 1988 teria definido a obrigação da destinação de 18% para a União e 25% para Estados e municípios. Este patamar legal seria significativo, mas não era suficiente, dado o déficit histórico. Seria necessário definir quantias para manutenção e desenvolvimento da educação, o que demandaria um sistema de ensino<sup>150</sup>, caso o sistema estivesse implantado, bastaria mantê-lo e desenvolvê-lo. Os serviços de apoio (merenda, transporte), não ligados propriamente à atividade-fim do ensino, não poderiam ser custeados com verbas de manutenção e desenvolvimento, deveriam vir de fontes adicionais, além de se criar mecanismos que impedissem desvios de recursos. Embora fosse difícil a resolução do problema do sistema nacional de ensino, para Saviani, a solução era possível.

Os diferentes problemas da realidade educacional brasileira limitariam o desenvolvimento teórico da pedagogia histórico-crítica. Seria preciso conhecer este contexto, suas causas, acionando não somente as explicações como também os mecanismos para enfrentá-los.

Em outros termos, para enfrentar a situação acima descrita, é necessário um *grau de mobilização e de organização que pressione o Estado e o conjunto da sociedade*, no intuito de que a educação venha a assumir o caráter de *prioridade*

---

<sup>150</sup> A construção do sistema nacional de ensino foi pauta da construção do PNE, bem com a destinação de verbas para cada segmento de ensino.

*efetiva e com isto os recursos necessários venham a ser destinados. De outro lado, essa situação precária coloca o desafio de mobilização e de organização do próprio trabalho docente, de modo que no interior da própria ação pedagógica se desenvolvam os mecanismos que contraponham a esse estado de coisas* (SAVIANI, [1991] 2005, p.117, grifo nosso).

Na avaliação de Saviani, muitas vezes havia um descompasso entre teoria e sua implementação. A legislação expressaria uma determinada concepção, embora, contraditoriamente, pudesse ter elementos de diferentes concepções. De acordo com Saviani, “Nesse quadro, ainda antes do término do Regime Militar, diante da oportunidade surgida com a eleição de governos que faziam oposição ao regime e se definiam como *populares e democráticos, ocorreram tentativas de assumir, no nível da formulação de políticas educativas, a pedagogia histórico-crítica*” (SAVIANI, [1991] 2005, p.120, grifo nosso). Todavia, alguns candidatos teriam utilizado as propostas como meio de projeção política junto ao eleitorado e, nesta versão populista a educação teria ficado em segundo plano. Por outro lado, teria havido “aquelas tentativas conduzidas por equipes que, assumindo funções no âmbito de secretarias de educação estaduais ou municipais, buscavam compreender com seriedade as características da teoria escolhida, procurando implementá-la como um instrumento eficaz de transformação e elevação da qualidade do ensino público” (SAVIANI, [1991] 2005, p.120). A conclusão de Saviani é de que a inviabilização da transformação pretendida nem sempre ocorreu por insuficiência da teoria ou de sua compreensão, mas pelo fato das organizações da escola corresponderem a uma teoria anterior. Com isto, não bastava a difusão do projeto pedagógico, seria preciso *alterar a organização do ensino e a consciência dos agentes*, posição que segundo Saviani, era manifestada com frequência nos governos democráticos e populares na década de 1980.

Em relação à PHC, haveria, de um lado a dificuldade no avanço da teoria diante dos limites da organização institucional; por outro lado, haveria a necessidade de alterar esta realidade, apresentando propostas, concepções e alterando a organização exigida pela nova proposta. A mudança organizacional envolveria alteração da estrutura curricular e a organização o espaço pedagógico.

A descontinuidade seria um grave problema na materialidade da ação educativa, particularmente nas políticas educacionais. Isto teria relação com a o problema da descontinuidade dos governos.

Portanto, a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas não apenas a curto mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído (SAVIANI, [1991] 2005, p.129).

Assim, o grande desafio da PHC viria das condições objetivas de funcionamento da educação no Brasil para a materialidade da ação educativa, que são: ausência de um sistema nacional de educação, a questão organizacional e o problema da descontinuidade. Ou seja, dos apontamentos de Saviani a luta deveria se desdobrar na busca por estas três reivindicações: defesa da organização de um sistema nacional de educação e mudança na organização do ensino que fosse continuada nas políticas públicas do Estado. Sendo ou não sua intenção, tais propostas convergem com a teoria da EDP, de ocupar o Estado e ampliar as conquistas democráticas no sentido de acumular forças para a luta socialista, ou no caso da década de 1990, na luta por democracia – uma vez que esta se confunde com o socialismo.

No texto intitulado *Contextualização Histórica e Teórica da Pedagogia Histórico Crítica*, Saviani tratou do contexto do surgimento da PHC. Esta teoria teria sido a expressão da emergência de um movimento pedagógico, localizado no final da década de 1970.

Em 1956, no XX Congresso PCUS houve a denúncia dos crimes de Stalin, no mesmo ano ocorreu a repressão à Hungria e a invasão da Tchecoslováquia inviabilizando a “primavera de Praga” em 1968. Os intelectuais de esquerda eram críticos à versão russa do marxismo e do socialismo, e a China passara a ser referência nas análises. Os teóricos também teriam refletido sobre o fracasso do movimento de maio de 1968. Para Saviani as teorias crítico-reprodutivistas surgem deste contexto. O movimento do “Maio de 1968” teria sido a tentativa de revolucionar a sociedade pela cultura, trazendo a potencialidade da cultura na transformação social. A conclusão dos autores crítico-

reprodutivistas enfatizaria que não seria a cultura que determina a sociedade, mas a sociedade determina a cultura, assim, somente se poderia mudar a cultura mudando as bases da própria sociedade.

As teorias crítico-reprodutivistas teriam sido rapidamente assimiladas no Brasil. Quando surgiram na França, logo em seguida passaram a circular por aqui na pós-graduação, alimentando a resistência ao Regime Militar. Naquele período, os aparelhos ideológicos eram instrumentos de controle da sociedade. Com o aprofundamento das lutas e a crise do “milagre econômico”, o regime Militar elaborou a estratégia da distensão lenta, gradual e segura implementada a partir de 1974 com Geisel. Para Saviani, “a luta contra a ditadura também implicava a formulação de alternativas” (SAVIANI, [1991] 2005, p.135). A questão posta era qual pedagogia seria aceitável como alternativa, e as teorias crítico-reprodutivistas, na avaliação de Saviani, não traziam repostas, apenas criticavam o existente. O movimento dos educadores procurava alternativas, detectando os limites para buscar a superação. Para Saviani, esta crítica também estava sendo construída na França, por Snyders, em 1976, e no Brasil, partiram deste autor visando seu aprofundamento.

A denominação crítico-reprodutivista fora criticada por desqualificar as referidas teorias, levando à conclusão de que não seria necessário estudá-las. Saviani reconheceu que a sua crítica produziu o efeito mencionado (desqualificação), porém, *reitera que nunca teria proposto que estas fossem esquecidas ignoradas, ressaltando inclusive a importância de conhecê-las*. Em sua avaliação, as teorias crítico-reprodutivistas jamais tiveram a pretensão de fornecer uma orientação pedagógica, são teorias *sobre* a educação e não *da* educação, o objetivo das mesmas era compreender e explicar o funcionamento da educação e não orientar para a prática educativa. *Ao compreender a educação, teriam sido autores extremamente importantes para a prática educativa*. Segundo Saviani, seriam abordagens clássicas do campo da educação.

O pesquisador rememorou a união da Anped, CEDES e ANDE em 1979 para a organização das Conferências Brasileiras de Educação - CBE<sup>151</sup>. Em 1980, a I CBE, teve como temática a busca de alternativas, o que estaria associado à situação política do país. A oposição ao Regime Militar havia ganho algumas prefeituras, com experiências e políticas educacionais alternativas como Lages e Piracicaba, promovendo expectativas sobre as eleições diretas para governador de

---

<sup>151</sup> Abordaremos as CBE's no próximo capítulo.

1982. “Assim, abria-se a *perspectiva real de a oposição chegar ao poder nos estados*, o que trazia a *exigência de se formular uma política educacional* consoante com o discurso da oposição” (SAVIANI, [1991] 2005, p.137, grifo nosso).

Chamamos atenção também para a inversão do sentido de atuação no espaço institucional parlamentar historicamente dado pelo movimento operário. Ao invés de se disputar a eleição para propagandear o socialismo e, caso conquiste a eleição fazer a denúncia do parlamento, a perspectiva anunciada por Saviani é de formular uma política educacional porque havia a chance de ocupar o cargo. Dessa maneira, o movimento não se orienta para denunciar os limites deste espaço e evidenciar os limites da sociedade do capital, mas para efetivamente ocupá-lo, o que poderia levar ao direcionamento de uma legitimação e aceitação das lutas nos marcos da democracia burguesa. Só fazer a denúncia?]

Segundo Saviani, a PHC se situa explicitamente no âmbito do materialismo histórico, cujas matrizes teóricas foram referidas a Marx e a Gramsci, com clara prevalência e referência aos estudos gramscianos. Foi fruto de um período de revigoramento dos debates da esquerda marxista, em um período de efervescência cultural e política, que se relacionam ao patamar de elaboração teórica atingido pelo marxismo naquela quadra histórica.

### **3.2.3 Luta no capitalismo contemporâneo: a disputa pelo fundo público**

Ao aprofundar os estudos no livro “*Educação e a Crise do Capitalismo Real*”<sup>152</sup> (1995), Frigotto retomou os elementos da tese de doutorado dando especial atenção ao colapso do *socialismo realmente existente* e questionou alguns “pressupostos teóricos e estratégias políticas referenciadas em Marx e Engels”, mas sem aderir às teses de fim da história e vitória do capital. O autor também apresentou uma leitura crítica do avanço do neoliberalismo na fase monopolista do capital.

---

<sup>152</sup> A expressão “capitalismo real” é uma forma de dialogar com as críticas ao “socialismo real”. O autor busca expor que o capitalismo realmente existente é o responsável pelas desigualdades sociais e não efetiva a “liberdade, igualdade, fraternidade”, daí o trocadilho com o “capitalismo real” que, ao contrário do que é propagado por seus defensores, não conseguiu resolver os problemas da humanidade e as desigualdades sociais.

O livro “*Educação e Crise do Capitalismo Real*” foi uma importante publicação em meados da década de 1990 na crítica ao neoliberalismo e na afirmação do socialismo como alternativa. Esta, sem dúvida, foi uma posição corajosa, dada a ascensão do pensamento pós-moderno e seu crescimento nas universidades. Sua defesa do marxismo deve ser ressaltada, sendo extremamente importante na luta de classes e em seus embates teóricos.

Frigotto partiu do pressuposto de que “o capitalismo deste final de século enfrenta sua crise estrutural mais profunda e sua perversa recomposição vem se materializando nas inúmeras formas de violência, exclusão e barbárie. É preciso, pois, mostrar, sem concessões, a crise e o colapso do *capitalismo real*” (FRIGOTTO, [1995] 2010b, p.17). Na sua compreensão, as concepções ontológicas do processo histórico formuladas por Marx e Engels, desenvolvidas por Gramsci, eram a base que permitia desvendar a natureza e especificidade das relações capitalistas e a problemática do trabalho e da educação. Estas também seriam a base para construir a “alternativa socialista efetivamente democrática de relações sociais” (FRIGOTTO, [1995] 2010b, p.18). Assim,

[...] ao mesmo tempo que devemos combater teórica e politicamente a tese do mercado como regulador das relações humanas mostrando sua incapacidade de regular direitos fundamentais (saúde, educação, cultura, etc.), necessitamos afirmar a *democracia como valor universal* e a solidariedade como base da utopia socialista (FRIGOTTO, [1995] 2010b, p.18, grifo nosso).

Note-se que aqui a defesa da democracia ganha o mesmo peso da luta contra o capitalismo – defesa que se referendava nas proposições de Carlos Nelson Coutinho, autor sempre citado nos estudos de Frigotto.

Na leitura do educador gaúcho, havia uma crise planetária surgida em 1970 e final de 1980. Com ela, surgiram as teses do fim das ideologias, do socialismo, das classes sociais. Foi uma crise do processo civilizatório com o colapso do socialismo real e esgotamento do mais longo período de acumulação.

Em 1930 houve desemprego em massa e queda na taxa de acumulação, dessa forma, o problema da acumulação retornou em materialidade diversa. O *Estado de bem-estar* colaborou em uma nova fase de acumulação capitalista. Segundo Frigotto, o Estado financiou pelo *fundo público* o *capital privado* e a *reprodução da força de*

*trabalho com as políticas sociais como direitos* (saúde, educação, emprego). O *fundo público foi pressuposto para acumulação de capital*, houve conquistas, antes apenas possíveis no socialismo, como por exemplo: abundância de bens e serviços com alto padrão de vida da população em geral; economia planejada e propriedade estatal ou pública de indústria e serviços. O argumento de que apenas o socialismo acabaria com pobreza e desemprego enfraqueceu e não confirmou a previsão de pauperização, por ampliar o consumo de todas as classes sociais. De acordo com Frigotto ([1995] 2010b), as despesas sociais constituem o salário indireto, ao liberar “salário direto para consumo de massa”, possibilitou o aumento do mercado de bens de consumo duráveis.

A consequência política, crucial, deste processo é que o embate por estes direitos se *deslocou da esfera privada para a esfera pública*. Como veremos a seguir, é neste terreno que se dá o embate entre as perspectivas neoconservadoras, antidemocráticas, e *as perspectivas democráticas em face da crise* (FRIGOTTO, [1995] 2010b, p.77, grifo nosso).

Com a crise do Estado de bem-estar e da social democracia, retornou-se à defesa do Estado mínimo neoliberal. O neoliberalismo trouxe como consequência o fim da estabilidade do emprego e cortes em políticas sociais, pois *fundo público tornara-se incapaz de financiar a acumulação e as políticas sociais*.

A mudança na base técnica havia acelerado o aumento do capital morto e a diminuição do trabalho vivo. Tal mudança seria uma tendência no sistema, alterando o conteúdo, a divisão, a quantidade e a qualidade do trabalho. Assim, teria se tornado condição uma elevada qualificação e capacidade de abstração dos trabalhadores estáveis, “cuja exigência é cada vez mais de supervisionar o sistema de máquinas informatizadas (inteligentes!)”<sup>153</sup> (FRIGOTTO, [1995] 2010b, p.82). Por outro lado, havia uma grande massa de trabalhadores temporários, precarizados, cuja qualificação não seria um problema. A reestruturação

---

<sup>153</sup> Lazarini (2010, p. 329) demonstrou o equívoco de tal afirmação, levando a “concessões ao fetichismo tecnológico” e assim perder “de vista a premissa ontológico-materialista, segundo a qual inteligentes são os homens e é a inteligência deles que está sempre objetivada inexoravelmente por inteiro (intelectual e manualmente) em tudo o que produzem”.



capitalista incluía: reconversão tecnológica; organização empresarial; combinação das forças de trabalho; estrutura financeira. As empresas saíram dos locais onde a classe trabalhadora era mais organizada e lutava por seus direitos. Por consequência, a contradição capital-trabalho teria assumido nova dimensão. Todavia, a crise do bem-estar carregava uma positividade, “cuja concretização política depende da capacidade dos sujeitos sociais concretos de *manter e ampliar democraticamente a esfera pública na disputa dos bens*, serviços e direitos conquistados no terreno contraditório deste mesmo Estado de Bem-Estar” (FRIGOTTO, [1995] 2010b, p.83, grifo nosso).

O neoliberalismo, na avaliação do intelectual, tornou-se palavra de ordem na América Latina e no Leste Europeu. O neoliberalismo teria promovido a recomposição da reprodução do capital com exacerbação da exclusão. Os países da América latina estavam submetidos aos centros hegemônicos do capitalismo, FMI e BM ajudaram a ampliar a distância entre países ricos e pobres. A dívida externa e o pagamento dos juros da dívida *inviabilizavam a retomada do desenvolvimento* do Brasil, *dilapidando o fundo público* e impossibilitando a *garantia de direitos dos cidadãos*.

Relembramos que no X Encontro do PT, realizado no ano de 1995, há uma transformação do discurso de “anticapitalista” para o de “antineoliberal”, sendo que o horizonte estratégico passa a ser definido pela busca de uma alternativa ao neoliberalismo a partir de um “projeto viável” (IASI, 2006).

Segundo Frigotto, a crise da social democracia coincidiu com a reestruturação produtiva. O proletariado Europeu, mesmo com elevado grau de consciência, precisou negociar em condições desfavoráveis, sob a ameaça de saída das empresas para países e regiões com repressão e baixos salários. O terceiro mundo teria vivido um quadro mais “perverso” devido à precária proteção aos desempregados. O *socialismo ainda figurava como necessidade*, pois ainda existiam as classes sociais. Além disso, a crise do trabalho abstrato, da forma mercadoria de trabalho, *não teria afetado a centralidade do trabalho*. Desta maneira, propôs como alternativa centrar-se na “*radicalização da luta democrática* e neste movimento o *controle, 'acesso e manejo' do fundo público na dilatação dos direitos e das conquistas das classes subalternas*” (FRIGOTTO [1995] 2010b p.141, grifo nosso), para “desmercantilizar” o conjunto das relações sociais. Em resumo, a proposta seria *radicalizar a democracia e conquista de direitos, controlar e acessar o fundo público, incluindo a democratização da*

*vida econômica, com trabalhadores e empresários tomando decisões em conjunto.*

Note-se que neste mesmo momento o PT passou a defender o crescimento com distribuição de renda, e a “radicalização da democracia” era uma das propostas do VIII Encontro realizado em 1993. A proposição petista baseava-se na construção de um governo que disputasse hegemonia, um *governo democrático e popular se torna o objetivo estratégico*. Esta nova formulação passou a apresentar os problemas não como fruto da sociedade capitalista, mas como sendo originados pela forma como o governo burguês vinha sendo conduzido. De forma similar, porém relacionado isto à sua leitura de capitalismo e de qual seria o embate do momento, Frigotto propõe o controle do fundo público pelos trabalhadores. A democracia, tanto para Frigotto quanto para o PT, naquele período, deixa de ser um *meio* ou *etapa* para o socialismo e *passa a se confundir com o socialismo*. Embora não fosse filiado ao PT, a solução de Frigotto coincide com a análise do problema apresentado pelo partido, qual seja, o “controle e acesso do fundo público”.

Tratando especificamente da educação, Frigotto observou mudanças nas exigências do capital na formação para a classe trabalhadora na década de 1990. Em sua análise, haveria novas demandas da educação – apresentadas pelos *novos senhores do mundo* FMI, BID, BIRD e os representantes regionais CEPAL e OERLAC – explicitadas pelas defesas da sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente; fundamentadas na teoria do capital humano, sob novas bases. Os dilemas e contradições da educação adequada aos interesses dos homens de negócios explicitaria “de igual modo, um *espaço de contradição* dentro do qual é possível desenvolver uma alternativa de sociedade e de educação democráticas que concorrem para a emancipação humana” (FRIGOTTO, [1995] 2010b, p.21-22, grifo nosso). Haveria uma ênfase apologética de valorização do trabalhador e da sua formação geral e polivalente, por isso, era preciso entender o sentido político prático da reestruturação capitalista, no momento em que a *improdutividade da escola já não seria produtiva ao capital* e o baixo nível de escolaridade seria um obstáculo à reprodução ampliada.

A partir de 1990 a educação teria passado a ser pauta do Conselho de Relações de Trabalho e Desenvolvimento Social. Entre as maiores empresas do complexo industrial brasileiro, o atributo mais valorizado seria o da educação geral. Nesse período, o capitalismo teria expressado maior interesse na transformação do sistema educacional. O

discurso empresarial valorizava a nova qualificação, “revalorizando” a formação geral, a fim de conformar os trabalhadores ao novo processo produtivo que, para Frigotto ([1995] 2010b), *possibilitava um consenso político* entre trabalhadores, empresários e outros setores sociais em seus interesses na educação.

Mas, apesar de visualizar a possibilidade de consenso, para o educador gaúcho a educação continuava sendo um privilégio e nunca teria sido prioridade no Brasil. Entre os problemas estariam a fragmentação e o *abandono da disputa da direção das políticas educacionais*. O problema não seria a ação do governo, mas a *gestão* e a *concepção* que orientavam a educação. Observe-se que a solução se *direciona para a troca de gestão e para a ocupação do Estado por quem esteja ao lado dos trabalhadores*. No entendimento do educador, seria necessário lutar: pela transparência nas contas; dos investimentos nas instituições privadas; e pela *participação do Estado (democrático)* e dos trabalhadores para além dos empresários na gestão dos recursos e na condução política, pois seria tempo de “*democratizar estas instituições*” (FRIGOTTO, [1995] 2010b, p.202). A *formação nas empresas* também precisaria ser “*democraticamente controlada*”, seria dever do Estado e pauta dos trabalhadores controlar tais espaços, uma vez que a prática educativa é determinada historicamente, contraditória e alvo de disputa, de luta; as alternativas educacionais seriam parte da disputa hegemônica.

Para o pesquisador gaúcho, estava posta a possibilidade conciliar os interesses dos trabalhadores com o dos empresários. Esta visão desagua em problemas, tanto no entendimento das necessidades decorrentes da reestruturação do processo produtivo quanto na proposta de ação sobre os problemas educacionais, além de promover o consenso entre capital e trabalho e não o seu enfrentamento, levando ao apassivamento, como foi observado na relação entre a CUT e sua participação nas câmaras setoriais e na gestão tripartite de fundos públicos. Há também uma coincidência da proposição frigottiana com a proposta de disputa de hegemonia do PT. As resoluções do X Encontro Nacional (1995) destacavam a “batalha das ideias e a disputa da hegemonia” como centrais no enfrentamento ao projeto neoliberal, destacando o “modo Petista de Governar e de Legislar” e a importância das administrações democráticas e populares, representando o acúmulo de anos de luta e trabalho coletivos, abrindo caminhos para a “participação e controle popular” na disputa da direção das políticas. O problema centra-se sempre na concepção que orientava a política educacional, sendo necessário apresentar uma “outra concepção”. Desde

1994, o PT recebia financiamento de empresas privadas nas campanhas eleitorais, talvez nisto se justifique a assertiva de um momento em que era possível conciliar o interesse dos trabalhadores com o capital.

Para Frigotto, haveria um embate entre necessidades do capital X necessidades humanas, a vitória do conflito dependeria da correlação de forças dos diferentes grupos e classes sociais. A exclusão trazida pelo progresso técnico foi construída socialmente, porém, não seria necessário negar o progresso técnico, e a tarefa seria “disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas” (FRIGOTTO, [1995] 2010b, p.149). A tomada de consciência, segundo Frigotto, deveria ser transformada em ação política, pois o trabalho educativo se fazia importante nos diferentes *aparelhos de hegemonia* da concepção gramsciana. A construção da *escola pública unitária* seria um dos problemas básicos da educação brasileira para que a *democracia pudesse se efetivar*.

Para Frigotto, direitos como educação, saúde, habitação e emprego não poderiam transformar-se em mercadorias, o desmonte do Estado nessas áreas foi abordado como desmonte de direitos. O autor criticou as práticas que *dilapidavam o fundo público, sem que houvesse avaliação e controle da sociedade organizada*. Neste caso, não bastaria aumentar o tamanho do Estado na educação e saúde, seria preciso alterar a “gestão do fundo público” e “o Estado (sociedade política) deve ser permeado pela ação da sociedade civil organizada” (FRIGOTTO, [1995] 2010b, p.199).

A formulação específica para a realidade brasileira seria defender a *ampliação da esfera pública e controle democrático na gestão da formação humana*, para atender aos interesses imediatos dos trabalhadores. Em sua formulação, os recursos do fundo público deveriam concentrar-se no financiamento da escola básica unitária, e as instituições de formação deveriam ser submetidas ao controle democrático, para retirá-las das mãos do capital, desta forma, a democracia representativa poderia afirmar as classes sociais como sujeitos coletivos e históricos. A estruturação e a ampliação da esfera pública seriam o caminho

de dentro dos limites do “Estado-classista”, para contrapor-se a lógica de exclusão do mercado e do capital e para a travessia para o socialismo”, e é

neste sentido que Coutinho “defende que a luta pela democracia (de massa, popular) e pelo socialismo é a mesma coisa: *“a democracia não é um caminho para o socialismo, mas sim o caminho do socialismo”* (FRIGOTTO, [1995] 2010b, p.88, grifo nosso).

Para ele, a alternativa ainda era o socialismo, porém haveria uma nova questão: *“qual tipo de socialismo e por qual travessia? A travessia não teria fórmulas prontas, mas exigiria “necessariamente a radicalização da democracia”* (FRIGOTTO, [1995] 2010b, p.87, grifo meu).

Existiria uma positividade no avanço das forças produtivas e das contradições geradas, com a dilatação da ação política de classes, grupos e movimentos sociais. Haveria uma “nova qualidade” nos sujeitos coletivos engendrados no Brasil, mesmo diante do “capitalismo selvagem” e do capitalismo “moderno” (FRIGOTTO, [1995] 2010b, p.143).

Desta forma, com todas as contradições, haveria espaço para avançar, “o avanço democrático no Brasil engendra, ao mesmo tempo, a necessidade de superação do plano da resistência e a possibilidade de construção de uma alternativa ao projeto neoliberal” (FRIGOTTO, [1995] 2010b, p.194). Esta alternativa estaria relacionada às novas mobilizações da classe vinculadas à

*“emergência de um partido ideológico de massa – Partido dos Trabalhadores (PT)”*; *“na emergência de um sindicalismo de ‘novo tipo’, [...] [e] as câmaras setoriais nos ajuda a entender os sinais desta novidade”* - *“não se trata mais do corporativismo intransparente e burocrático de herança fascista que reina no país desde Vargas, onde ninguém representa ninguém. [...] Por outras palavras, o acordo das montadoras inaugura as câmaras setoriais como mecanismo capaz de politizar em sentido forte as relações entre as classes sociais e grupos de interesse, pois publiciza a luta econômica. (Francisco de Oliveira, Folha de S. Paulo, 1993)”* e *“uma nova dimensão os movimentos sociais urbanos e do campo”*(FRIGOTTO, [1995] 2010b, p.194-195, grifo nosso).

Nesta proposição, vontade política e organização seriam as palavras chave, o embate ocorreria no terreno teórico e político-prático, portanto no âmbito da práxis. As forças políticas de “novo tipo” ocorreriam em 3 níveis: “partido ideológico de massa” – PT – vinculado aos interesses dos trabalhadores, construindo uma “efetiva alternativa democrática”; sindicalismo de “novo tipo”, com as câmaras setoriais (mecanismo capaz de politizar as classes sociais) como novidade, positividade da dimensão político-corporativa, de entidades representativas reais; movimentos sociais urbanos e do campo. As forças políticas surgidas nos anos 1980, na avaliação de Frigotto, seriam diferentes nas formas de organização e de ação política, poderiam opor-se às teorias da sociedade do conhecimento e ao fim do trabalho. Estas organizações da classe estariam lutando pela “dilatação da esfera pública e da democracia representativa” (FRIGOTTO, [1995] 2010b, p.196).

De fato, tais organizações lutaram pela esfera pública e pela democracia, todavia, a conquista de ambas, embora tenha promovido também uma certa elevação do padrão de vida dos trabalhadores, teve como consequência o apassivamento e amenização das revoltas de classe, reforçando a colaboração de classes e aceitação desta sociabilidade como uma única alternativa de vida. Destaca-se a atenção dada por Frigotto às câmaras setoriais, que em sua avaliação promoveriam a politização. Como observamos anteriormente, ao invés de promover a politização, as câmaras setoriais promoveram a despolitização, e aquelas organizações sindicais, outrora denominadas “novo sindicalismo” ao longo dos anos 1990, foram demonstrando uma menor capacidade de intervenção social<sup>154</sup>, com a maior parte vivendo uma fase de acomodação ou de explícita incorporação à ordem capitalista, sendo que o mesmo ocorreu com o PT e vem gradativamente ocorrendo – ainda que de maneira contraditória – com diferentes movimentos sociais, como é o caso do MST.

---

<sup>154</sup> O ano de 1989 contou com uma Greve Geral de 48 horas, parando 35 milhões de trabalhadores (entre os 50 milhões da PEA daquele período); neste mesmo ano, foram realizadas 4 mil greves no país. O recuo das lutas pode ser visto por este mesmo indicador, vejamos a série histórica em relação ano e média do número de greves anuais, segundo dados do DIEESE: 1992 – 557 greves; 1993 – 653; 1994 – 1034; 1995 – 1056; 1996 – 1258, tendo uma grande redução no ano de 1997, caindo para 630. Ao longo da década de 1990, a média de greves foi de 800, caindo para 400 nos anos 2000.

### 3.2.4 Luta de Classes: Diálogo e Consentimento

No primeiro capítulo da tese nosso intuito foi o de localizar alguns elementos da obra freiriana que contribuíssem na formulação geral da EDP. Neste segundo momento de considerações, acerca de Freire, apresentaremos formulações relacionadas à defesa da democratização da educação. Lembramos, conforme anunciado no primeiro capítulo, os anos 1990 referem-se ao momento que a perspectiva freiriana, embora reconhecesse a permanência do conflito entre as classes, também visualizava a possibilidade de *pacto* entre as mesmas, mas este teria o sentido de construir o socialismo democrático naquela quadra histórica.

A década de 1990 trouxe uma novidade na atuação de Paulo Freire. O educador assumiu a Secretaria de Educação do Município de São Paulo em 1989, pela gestão petista de Luiza Erundina (1989-1993), cargo que ocupou até o ano de 1992. Segundo Franco (2014), Freire como gestor público, explicitava sua teoria na prática, buscando transitar da política autoritária do governo anterior<sup>155</sup> – focada na hierarquia da administração central e na imposição de diretores de escola através de ações autoritárias, para a gestão democrática.

A gestão petista na prefeitura de São Paulo adotou a “escola pública, popular e democrática” como política educacional (FRANCO, 2014). A prefeitura buscou investir em quatro objetivos publicados no documento *Construindo a Educação Pública Popular* (publicado em 01/02/1989).

No documento da secretaria, se aponta como referência de qualidade da escola não apenas os conteúdos transmitidos e assimilados, mas também a “solidariedade de classe que tiver construído” (SME/SP apud FRANCO, 2014, p.110), que o povo não deveria apenas receber instruções, mas que o saber pudesse se tornar instrumento de luta, sendo a escola um centro irradiador da cultura popular não apenas a ser consumida, mas para sua recriação. A escola era compreendida como um *espaço de organização política das classes populares*, associando *educação formal com educação não-formal*, a escola deveria *formar sujeitos críticos e conscientes para atuarem no contexto social*. Desta maneira, os quatro eixos que balizaram a gestão foram:

---

<sup>155</sup> Gestão de Jânio Quadros (1986-1988) pelo PTB, cujo secretário de educação era Paulo Zingg. Antes de Jânio, a prefeitura fora assumida por Mário Covas (maio/1983 até dezembro/1985) pelo PMDB, e a secretária de educação era Guiomar Namó de Mello.

1. Democratização da gestão – democratizar o poder pedagógico e educativo – todos os segmentos da escola e da comunidade. 2. Acesso e permanência – ampliar o acesso e a permanência dos setores usuários da educação pública. 3. Qualidade da Educação – construir coletivamente um currículo interdisciplinar e investir na formação permanente do pessoal docente. 4. Educação de Jovens e Adultos – contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo (FRANCO, 2014, p.111).

Freire se retirou da secretaria em maio de 1991, e quem assumiu seu cargo foi o professor Mário Sérgio Cortella, que deu continuidade às suas propostas e manteve a equipe.

Na implementação das políticas houve resistências, conflitos e tensões. Assim, apesar dos esforços, não conseguiram implementar os ciclos de aprendizagem, mesmo com o movimento de reorientação curricular – que visava a romper com a lógica de seriação, avaliação etapista, classificatória e retenção escolar. Por outro lado, foram criados: os laboratórios de informática; laboratórios de ciências; salas de apoio para atendimento às crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE); Salas de Apoio Pedagógico; houve investimento na EJA; retomada dos Conselhos de Escola (CE) deliberativos (compostos paritariamente por membros da escola e da comunidade); formação de grêmios estudantis; concursos públicos para professores, diretores e coordenadores pedagógicos; formação das equipes das escolas e reorganização dos horários de formação permanente; reorganização da jornada de trabalho (2/3 de atividades docentes e 1/3 atividades extra-classe, com formação da equipe); plano de carreira; Regimento Comum das Escolas Municipais; Estatuto do Magistério. Na avaliação de Franco:

Em várias administrações posteriores à de Luiza Erundina, em que Paulo Freire e Mario Sérgio Cortella haviam sido secretários de Educação, investiu-se no dismantelamento da construção das políticas implantadas por eles e suas equipes na educação municipal. Vários aspectos se modificaram e muitos até se desvirtuaram neste processo, porém, muito foi mantido e perpetuado



levando, inclusive os que resistem, a lutar pelo trabalho coletivo como expressão maior da participação de todos envolvidos por uma educação de qualidade (FRANCO, 2014, p.118).

Como se pode observar, Freire buscou efetivar o conteúdo de seus escritos enfatizando “a relação entre a clareza política e os níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos, para a reivindicação da justiça” (FREIRE, [1992] 1997, p.21).

Para Freire a educação demandava uma séria disciplina intelectual que deveria ser forjada desde a pré-escola, disciplina que não seria imposta, mas aprendida na prática. Se estudar não é brincadeira, por outro lado, também não poderia ser uma atividade enfadonha. Paulo Freire cobrava uma postura séria dos educadores progressistas, indicando que o educador tinha tarefas a desempenhar, sem esquecer que a prática democrática deve ser coerente com o discurso democrático e com a opção democrática. Assim, não se poderia ser autoritário se se queria construir autonomia. Freire diferenciou autoridade, licenciosidade e autoritarismo, chamando a atenção daqueles que confundem as coisas e passam a dizer que tudo é autoritário, para ele, “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfíxiada ou castrada” (FREIRE, [1996] 2006, p.105). Paulo Freire não retira as tarefas do educador, pois

Um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, *não estuda e ensina mal o que mal sabe*, que *não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente*, se profbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. *Se anula, pois, como professor* (FREIRE, [1992] 1997, p.43).

Negou que tenha se limitado ao conhecimento imediato dos educandos, aos “saberes de experiência feito”, tais críticas seriam resultado “de leituras malfeitas de mim ou de leituras de textos sobre meu trabalho, escritos por quem igualmente me leu mal, incompetentemente, ou não me leu” (FREIRE, [1992] 1997, p.44). Por isso, defendia que os educadores contribuíssem no avanço do conhecimento de seus educandos, não os limitando ao *saber de experiência*. Em suas palavras, a educação “tem que ver com a

passagem do conhecimento ao nível do ‘saber de experiência feito’, do senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis. E fazer essa superação é um direito que as classes populares têm” (FREIRE, [1992] 1997, p.43). A proposta seria ultrapassar o senso comum, porém, dentro de uma relação diferenciada, em que não se pode desprezar o senso comum, precisa partir dele, passar por ele. Não se poderia negar saberes da experiência sócio-cultural, havia até então uma compreensão negativa da defesa do saber popular. Em sua visão, a negação era tão contestável quanto a mitificação do senso comum, assim, propunha que não se negasse e nem se mitificasse.

Freire reafirma a tese de que educação não é mera transmissão de comunicados. Com esta tese, observou que foi mal compreendido na relação com os conteúdos, o que afirmava era não se poder apenas transmitir, depositar. Na sua concepção de educação, seria preciso relacionar todos os componentes do processo educativo, evidenciando que não nega o ensino dos conteúdos, uma vez que:

Não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que os processos que hoje conhecemos como processo de conhecer e de formar percam seu sentido atual. O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno. A questão que se coloca não é a de se há ou não educação sem conteúdo, a que se oporia a outra, a conteudística porque, repitamos, jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo. O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das organizações

sociais, da comunidade local? (FREIRE, [1992] 1997, p.56).

O centro de suas críticas estava na forma, na maneira como os professores ensinavam e se relacionavam com seus alunos. Contudo, a crítica não propunha uma total ausência do educador, pois este tinha uma função a desempenhar.

Na afirmação da educação como ato político, Freire entendia que os educadores faziam escolhas, e deveriam estar cientes daquilo que escolhem e dos fins que seus atos poderiam gerar. Todavia, seria necessário condições mínimas para efetivar a prática docente:

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica (FREIRE, [1996] 2006, p.66).

Educadores não apenas exigiriam, mas deveriam lutar por melhores condições de trabalho. Freire estava convencido *da importância e da urgência da democratização da escola pública* e da formação permanente de seus educadores e educadoras. “Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola” (FREIRE, [1992] 1997, p.11).

Freire defendia a democratização do processo educativo, propondo que todos os envolvidos pudessem opinar sobre as escolhas que seriam feitas. Para o educador, dizer que os pais não poderiam escolher conteúdos programáticos, que tal tarefa seria restrita aos especialistas seria o mesmo que dizer que analfabeto não sabe votar. Não seria negar os especialistas, mas democratizar o poder de escolha dos conteúdos, tornar o processo mais democrático. Freire sabia das dificuldades e dos limites de sua proposta, mas manteve a sua defesa, entendendo que não se poderia democratizar a escola sem democratizar o ensino.

Para Freire ([1992] 1997) a *democratização da escola* não seria apenas resultado, mas também *fator de mudança*. Não se poderia

esperar a sociedade brasileira se democratizar para ter práticas democráticas. Bem como, não se poderia ser autoritário no presente se se desejava ser democrata no futuro, posição justificada ao lembrar que no começo dos anos 1970, na Alemanha, ouviu críticas de “dentro do regime socialista” sobre o autoritarismo e as marcas de um regime antidemocrático e arrogante. Por isto, defendia a democratização da organização dos conteúdos, do ensino, do currículo. Em Freire, a educação figura como parte do processo de transformação, ao mesmo tempo, que se enfatiza que a educação isolada da ação política não altera o mundo.

Ao centrar sua defesa nas relações democráticas, Freire acabou aderindo à mesma linha de *pacto social* da CUT e do PT, que o entendiam como uma *necessidade* daquele momento da luta de classes. Em suas palavras, a luta era:

categoria *histórica e social*. Tem, portanto, historicidade. *Muda* de tempo-espço a tempo-espço. A luta *não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre as partes antagônicas*. Em outras palavras, os acertos e os acordos fazem parte da luta, como categoria histórica e não metafísica. Há momentos históricos em que *a sobrevivência do todo social, que interessa às classes sociais, lhes coloca a necessidade de se entenderem*, o que não significa estarmos vivendo um novo tempo, vazio de classes sociais e conflitos (FREIRE, [1992] 1997, p.21, grifo nosso).

Freire mantinha a compreensão da existência dos conflitos de classes e de que as mesmas possuíam interesses distintos. Continuava defendendo o socialismo, mas, um socialismo que superasse as “velhas práticas” e soubesse *atuar nas lutas contemporâneas*. Por isto, as classes trabalhadoras não deveriam:

[...] *fechar-se sectariamente à ampliação de espaços democráticos* que podem resultar de um *novo tipo de relações entre elas e as classes dominantes*. O importante, porém, é que as *classes trabalhadoras* continuem aprendendo *na própria prática de sua luta a estabelecer os limites para as suas concessões*, o que vale dizer, que ensinem às dominantes os limites em que elas

podem se mover. Afinal, as relações entre as classes são um fato político que gera saber de classe, que demanda uma lucidez indispensável no momento da *escolha das melhores táticas a serem usadas* e que, *variando historicamente*, devem estar em consonância com os objetivos estratégicos (FREIRE, [1992] 1997, p.48, grifo nosso).

Na avaliação de Freire ([1992] 1997) o neoliberalismo não teria a força para decretar a inexistência de interesses antagônicos, e o acordo faria parte da luta, para a sobrevivência do “todo social” demandava entendimento, porém os trabalhadores não poderiam desmobilizar-se, sob pena de se desprepararem e serem esmagadas. Seria necessário criar certas qualidades e virtudes no momento em que se tornava difícil a briga por direitos. Esfacelamento do “socialismo realista” não teria tornado o socialismo inviável e nem a afirmação da excelência do capitalismo (FREIRE, [1992] 1997, p.48). O educador continuava sonhando e lutando pelo sonho socialista, depurando o autoritarismo, totalitarismo e cegueira sectária.

A nova fase histórica trazia o aprendizado de que era possível refazer o mundo, partejando “novas lutas em outros níveis. O aprendizado, afinal, de que numa nova prática democrática, é possível ir ampliando os espaços para os *pactos entre as classes* e ir consolidando o diálogo entre os diferentes. Vale dizer, ir aprofundando-se as posições radicais e superando-se as sectárias” (FREIRE, [1992] 1997, p.101, grifo nosso). Era neste sentido que Freire se filiava à *pós-modernidade de esquerda*, que seria substantivamente democrática, e diferenciada da pós-modernidade de direita, vejamos em suas palavras:

Isto não significa, porém de maneira nenhuma que, numa sociedade que assim viva a democracia, uma história sem classes sociais, sem ideologia, se instaure, como proclama certo discurso pragmaticamente pós-moderno até mesmo onde nada ou quase nada disto ocorre. Neste sentido, para mim, *a pós-modernidade está na forma diferente, substantivamente democrática, de se lidar com os conflitos, de se trabalhar a ideologia, de se lutar pela superação constante e crescente das injustiças e de se chegar ao socialismo democrático. Há uma pós-modernidade de direita, mas há também uma pós-*

*modernidade de esquerda* e não como quase sempre se insinua, quando não se insiste, que a pós-modernidade é um tempo demasiado especial, que suprimiu classes sociais, ideologias, esquerdas e direita, sonhos e utopias. E um dos aspectos fundamentais para a *pós-modernidade de esquerda* é o tema do *poder*, o tema de sua reinvenção que *ultrapassa o da modernidade, o de sua pura conquista* (FREIRE, [1992] 1997, p.101-102, grifo nosso).

Para o educador ganhar a luta seria um processo sem um ponto final, pois quando se absolutiza a revolução, isso imobiliza. A democratização da escola estava no seu horizonte, não deveria esperar a mudança social, mas também ser promotora desta, considerava que a ilusão idealista emprestava à educação uma força que ela não tinha, enquanto a mecanicista a ignorava.

### 3.3 BASES TEÓRICAS DO IDEÁRIO DEMOCRÁTICO E POPULAR NA EDUCAÇÃO

A pesquisa educacional nos anos 1980, influenciada pelo espírito de redemocratização do país, o entusiasmo com a retomada das mobilizações da classe trabalhadora e sua organização, a partir de uma ênfase na categoria *contradição*, passou a defender o espaço escolar como potencializador da democratização da sociedade, de forma a superar a visão de mera reprodutora do sistema. Daí que a principal reivindicação fosse a *Democratização da Educação* como forma de contribuir com o processo de democratização da sociedade. Recapitulemos alguns dos elementos principais presentes nas formulações dos intelectuais.

Dermeval Saviani ([1983] 2006) ([1991] 2005), principal formulador da PHC defendia a socialização do conhecimento como tarefa prioritária da escola, sua função política, e a socialização do saber como caminho equivalente da democratização da educação. Para o pesquisador, a difusão dos conteúdos científicos seria primordial na educação em geral e da escola em particular, mesmo divulgando “cultura burguesa”<sup>156</sup> era possível instrumentalizar as camadas

---

<sup>156</sup> A denominação de “cultura burguesa” ao conhecimento sistematizado foi feita pelo próprio Saviani, vejamos em suas palavras: “Nesse sentido, eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar

populares. Escola passa a ser visualizada como espaço de disputa, contribuindo para a construção da hegemonia; os setores populares poderiam controlar o Estado, via controle da sociedade civil ao orientar as políticas públicas e propagar outra visão de mundo. Seu entendimento era de que a generalização da educação contrariava os interesses de preservar a sociedade classes, e a especificidade da educação se articulava à superação da sociedade de classes, ainda que, a plena realização da educação somente fosse possível com a superação dos antagonismos sociais. Para Saviani, o acesso à cultura erudita resultaria em privilégio, por isso o papel da escola vinha sendo neutralizado, ao se desapropriar<sup>157</sup> saber dos trabalhadores, dado que o saber levaria à constatação da necessidade de transformar a realidade. Os professores vinham sendo vítimas da política educacional atrelada aos interesses dominantes, que promovia a incompetência dos docentes. A competência técnica seria condição não suficiente para a prática docente, mas a forma de realizar o compromisso político seria a sua competência técnica. As teorias crítico-reprodutivistas não propunham uma intervenção prática, por isto eram imobilistas, caberia aos educadores a criação de alternativas de democratização da escola articuladas aos interesses dos trabalhadores.

Gaudêncio Frigotto ([1984] 2010a) também partiu da crítica aos crítico-reprodutivistas que provocavam o imobilismo. A reprodução da sociedade pela escola não seria linear, daí a necessidade de articular a escola aos interesses dos dominados, levando em consideração que a escola não deveria ser localizada apenas como instância superestrutural. O pesquisador também criticou a TCH, teoria desenvolvida na fase monopolista do capital. Nesta fase de acumulação capitalista, o Estado cumpriria um papel intervencionista, e o fundo público seria importante

---

diretamente de política, porque, *mesmo veiculando a própria cultura burguesa*, e instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que se fortalecem politicamente” (SAVIANI, [1983] 2006, p. 55-56, grifo nosso).

<sup>157</sup> “No texto ‘Extensão universitária, uma abordagem não extensionista’ (Saviani, 1984, pp. 46-65), coloco que o taylorismo é um processo através do qual *o saber dos trabalhadores é desapropriado e apropriado pelos setores dominantes*, elaborado e desenvolvido em forma parcelada” (SAVIANI [1991] 2005, p.77, grifo nosso). Assim, o autor compreende que o saber teria sido desapropriado dos trabalhadores e se tornado propriedade privada da classe dominante.

para a manutenção da reprodução, promovendo novas mediações na luta de classes. Haveria aumento dos trabalhadores improdutivos e da formação desqualificada dos trabalhadores. O Estado atuaria como produtor de serviços e mercadorias, agindo como capitalista na gestão dos recursos públicos. Para Frigotto, Gramsci foi o autor que melhor apreendeu a complexa passagem para o socialismo no ocidente, e da importância da educação, na fase do capitalismo monopolista. O acesso ao conhecimento passa a ser entendido como uma forma de resistência do trabalhador, para não se submeter ao capital, daí a importância da luta pela igualdade real do saber, pelo acesso ao saber elaborado que orienta a classe na defesa do trabalho que produza a existência humana como princípio educativo, dessa maneira a educação forneceria condições objetivas de existência. A passagem para o socialismo demandaria a construção de um conjunto de mecanismos que viabilizassem a “luta hegemônica por uma nova sociedade” (FRIGOTTO, [1984] 2010a, p.220), a escola teria o papel de formar a consciência de classe, ao explicitar as contradições das relações sociais, para construir hegemonia e um novo bloco histórico. Os professores são tomados como dirigentes, intelectuais orgânicos do proletariado, responsáveis pela formação da vontade coletiva, reforma intelectual e moral.

No mesmo esteio de Frigotto, Lucília Machado (1989) entendeu que na fase atual do capitalismo monopolista e imperialista, Gramsci seria o autor que compreenderia a importância da guerra de posição, propondo a fórmula da hegemonia civil. A guerra de posição possibilitaria a consolidação da direção política e a conquista de espaços na sociedade civil. Assim, a escola é visualizada como uma importante trincheira de luta para ampliar as bases de apoio do proletariado, que deveria assumir a direção política das massas, articulando luta democrática com a luta pelo socialismo. A construção da democracia foi identificada com a *guerra de posição*, esta última considerada via para o socialismo na fórmula da hegemonia civil. Entretanto, o exercício real da cidadania só ocorreria no socialismo onde se conciliaria a igualdade civil e política com igualdade econômica. Na avaliação da pesquisadora, a burguesia perde hegemonia por não efetivar a cidadania, daí sua necessidade de controlar a produção e a distribuição do saber, por isso a luta do proletariado é a luta pela democratização da educação. Seria imobilismo somente negar a proposta liberal de unificação, caberia ao proletariado reivindicar educação do Estado, como parte do processo de ampliação das conquistas. O Estado burguês seria progressivamente convertido em socialista, podendo se tornar agente dos dominados. O



papel da escola na “guerra de posição” seria incomparavelmente maior, pois no capitalismo monopolista as instituições superestruturais teriam importância acrescida, uma vez que a burguesia teria a necessidade de ampliar os canais de participação social e política. A fórmula de hegemonia visa a alterar a correlação de forças, consolidar a direção política e ideológica. A luta pela conquista de espaços na sociedade civil não se limitaria à realização de reformas, pois estas desenvolveriam e ampliariam a luta, desenvolvendo a consciência e as contradições. Nesta luta, seria necessária a atuação do partido que luta pela democratização de todas as instituições da sociedade. A educação criaria as condições subjetivas da luta revolucionária. A educação pretendida começaria a ser desenvolvida no capitalismo, mas só se efetivaria no socialismo.

Guimar Namó de Mello (1985), embora se colocasse em defesa dos trabalhadores, diferentemente dos outros intelectuais, não defendia o socialismo, mas o processo de democratização da sociedade. A democratização da educação para as camadas populares, com o acesso e permanência na escola de todas as crianças, possibilitaria o exercício da cidadania. A educação deveria ser preocupação central do poder público, fornecendo educação para todos grupos sociais. O interesse pela escola não se limitava apenas à melhoria da vida, mas seria um instrumento útil para participação cultural e política das camadas populares e para a construção do Estado democrático de direito. A democratização da educação é democratização da escola, superando a escola da elite. O papel da escola é socializar conhecimentos científicos, seu papel social é transmitir conhecimentos, e a escolarização básica possibilitaria a construção da sociedade democrática, para formação e exercício da cidadania. A escola não seria redentora dos injustiçados e nem reprodutora das desigualdades sociais, mas uma mediação na mudança social, na direção democrática. A escola poderia tornar as relações mais igualitárias, atendendo a todas as classes, cabendo nela um ensino apartidário. A efetivação da gestão democrática, com a participação de dirigentes da educação, professores e população no estabelecimento das diretrizes possibilitaria o processo maior de democratização, com a transformação por dentro da máquina administrativa. A meta ambiciosa seria a universalização efetiva da escola pública, colocando todas as crianças no sistema público de ensino.

Inicialmente, a escola na proposição de pesquisadores como Dermeval Saviani, Lucília Machado, Gaudêncio Frigotto teria como objetivo despertar e capacitar os trabalhadores e setores subalternos no rumo da transformação para a sociedade socialista, ou no caso de

Guimar Namo de Mello, para uma sociedade mais justa, democrática. Dessa forma, vislumbrava-se a necessidade de encaminhar a ação educacional no sentido de ocupar espaços, *lutar por políticas educacionais* que efetivassem a *democratização da educação*. Tal posicionamento *não permitia uma crítica mais radical aos limites da ação realizada nos espaços institucionais*. Invertendo a direção dos teóricos denominados crítico-reprodutivistas, o movimento da educação foi enfatizar a *contradição*. Tratava-se de reforçar as *virtudes da escola* em detrimento dos seus *limites objetivos e históricos, sobrevalorizando a escola*, muitas vezes perdendo de vista os condicionantes histórico-sociais de contextos específicos. Havia uma opção política pela luta institucional, pela participação nas instâncias do Estado burguês, de modo a direcionar as políticas educacionais e incentivar a participação ativa dos trabalhadores nos espaços institucionais. Contudo, nossas críticas não negam a importante contribuição trazida por estes autores, afinal, o direcionamento das políticas educacionais também possuía o sentido de estimular o processo de organização da classe e contribuir na luta pelo acesso ao conhecimento elaborado, posição que temos total acordo.

A concepção de Estado e de partido estava em consonância com a conjuntura ideológica e as condições de difusão do marxismo na época. Tratava-se de lutar por intermédio do partido pela democratização da educação e também pelo poder político no âmbito governamental. Segundo Favaro (2014) tratava-se de uma maneira de resolver de

modo pragmático e imediato o problema da escola, forçando seu caráter transformador, em favor da participação institucional, e que resultou numa superestimação do papel da escola frente às demais lutas sociais necessárias para a superação da ordem social do capital. Na raiz de todas essas questões estava também o problema relacionado com a apropriação da contribuição teórica gramsciana, que como vimos, foi eivada de limites. A teoria de Gramsci era assim adequada para se adaptar às propostas consideradas válidas para a luta da esquerda educacional naquele momento, contrariando as orientações básicas do materialismo histórico e do próprio historicismo gramsciano (2014, p.278).

Os educadores buscaram *resgatar a potencialidade da educação escolar, e a encontraram na luta pela democratização da escola e da sociedade*, propiciada pelo clima de euforia com a retomada das organizações. Concordamos que o conhecimento teórico, científico, é de vital importância para a construção da perspectiva revolucionária e da consciência revolucionária. Entretanto, a *sobrepolitização/sobrevalorização* dos processos educacionais, da escola, acabou por esquecer que a consciência revolucionária é fruto da combinação:

de um lado, da *vivência prática dos impasses e impossibilidades de completar a emancipação dentro dos limites não superados de uma sociedade regida pelo capital*, e por outro pela apropriação de instrumentos teóricos que permitam ir além das aparências e compreender as determinações profundas que estão na base das injustiças e da exploração contra as quais a classe se move (IASI, 2004, p.3, grifo nosso).

O conhecimento é condição, mas é *insuficiente* para formar a consciência revolucionária e a disposição para a luta, pois a “vivência prática dos impasses e impossibilidades” também faz parte deste processo. Note-se que a perspectiva de ampliação das conquistas pelo movimento da educação, assim como na EDP, vai em direção oposta a esse pressuposto, prevendo um processo *cumulativo e progressivo de direitos e conquistas*, esquecendo que sem a superação do capital, os direitos conquistados pelos trabalhadores sempre que possível serão retiradas pelos capitalistas – o exemplo disso foi a transição do estado de bem-estar social para o neoliberalismo oriundo da alteração na forma de acumulação capitalista. Nossa luta por conquistas será contínua até o fim da sociedade do capital, e talvez também na transição socialista. Ademais, a consciência revolucionária não é estática, o estudo de Iasi (2006) demonstra que o processo de consciência pode ter avanços, mas também retrocessos, sendo esta consciência a combinação de elementos objetivos e subjetivos.

A conjuntura de mobilizações e organização da classe trabalhadora, bem como a ascensão de governos democráticos e populares reforçava a premissa da *possibilidade de conquistas pela via democrática*, ainda mais se as conquistas são fruto de ampla mobilização social, promovendo um superdimensionamento do potencial de ocupação dos espaços institucionais e da possibilidade de

interferência nas políticas educacionais. Não se previa que no futuro próximo o contexto seria o de perda de direitos e retração da mobilização.

Quanto aos pesquisadores marxistas, as propostas se referenciavam na produção teórica do período, contando com os limites de apropriação das obras marxistas e a emergência de uma determinada leitura dos textos gramscianos. Os educadores buscavam soluções nos marcos da institucionalidade burguesa, corroborando com a hipótese de que a revolução socialista não era viável naquela quadra histórica. A conquista da hegemonia (vinculada ao consenso) na sociedade civil seria o mecanismo de transformação social, o caminho da revolução. A via de transição ao socialismo era a ampliação da democratização em diversas instâncias sociais. Concebia-se que no Estado burguês era possível ter um governo comprometido com os interesses dos trabalhadores, para implantar políticas democráticas. A luta institucional pela via da efetivação das políticas públicas direcionou a estratégia política para as lutas por reformas parciais no capitalismo, não se atacando a essência. Ao admitir a possibilidade de hegemonia, acabaram colocando os aparelhos estatais como neutros, todavia, os pesquisadores não desconheciam o caráter de classe do Estado. Os educadores marxistas apoiaram-se em Gramsci e no conceito ampliado de Estado. A possibilidade de uma ação revolucionária foi descartada por não ser possível, nas condições econômicas e sociais do país, fazer “guerra de movimento”. Tal compreensão, porém, imprime uma leitura estática e bastante distinta da assertiva gramsciana de não ser possível escolher a forma de guerra *à priori*. Assim, nos parece ser possível afirmar também que o pensamento de Gramsci foi adequado ou ajustado para justificar a opção por uma ação pacífica e institucional.

Embora pesquisadores como Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto e Lucília Machado se referenciassem em Gramsci, a elaboração destes educadores se aproximava da formulação de Carlos Nelson Coutinho sobre a revolução brasileira, na fase do capitalismo monopolista. Assim, exporemos alguns apontamentos críticos acerca de tal formulação, para isto, o estudo de Neves (2016) sobre a formulação coutiniana será fundamental.

Coutinho (uma importante referência de Frigotto) tratou do novo papel das reformas sob o capitalismo monopolista, enquanto um meio de acumular forças rumo à superação gradativa do capitalismo. Nesta formulação:

Através da conquista progressiva da hegemonia no seio da sociedade civil, abre-se a possibilidade da orientação do consenso da maioria da sociedade no sentido da superação da ordem social capitalista, que pode assim ser feita paulatinamente. Tal papel não anula que essa luta tenha **também** a finalidade de arrancar melhorias parciais em termos de qualidade de vida ou de direitos para a classe trabalhadora – pelo contrário, a consecução dessa finalidade é decisiva para o sucesso da luta por reformas como meio para o acúmulo de forças (NEVES, 2016, p.172, grifo do autor).

Esta via, a conquista progressiva da hegemonia, é colocada como *única* possibilidade de transição ao socialismo. Em Coutinho, a formulação é a da *democracia de massas*, que articula “**por um lado, a institucionalização das vitórias parciais obtidas na luta por reformas conduzida pelos movimentos populares organizados no âmbito da sociedade civil, e, por outro lado, a ocupação de espaços ou ganho de posições no parlamento por parte do(s) partido(s) representativos de tais movimentos**” (NEVES, 2016, p.173, grifo do autor).

A *democracia de massas* é tida como necessária à transição. Nela a democracia é etapa necessária na transição ao socialismo com o advento do capitalismo monopolista de Estado. Para superar o corporativismo, o proletariado deveria aglutinar em torno de si os setores antagônicos aos grupos monopolistas, e a atuação no parlamento seria o momento decisivo. Esta estratégia dependeria da mobilização e auto-esclarecimento dos trabalhadores e ampliação do campo de alianças. A classe trabalhadora *disputa* através da *política revolucionária de reformas o conteúdo das políticas do Estado* – no caso da educação, a *disputa é pela concepção e efetivação de uma política educacional articulada aos interesses da classe trabalhadora*.

A formulação coutiniana resgata a produção de Nicos Poulantzas<sup>158</sup> sobre o problema do Estado e a disputa de espaços em seu interior:

---

<sup>158</sup> Nicos Poulantzas (1936-1979), filósofo e sociólogo grego. Foi aluno de Louis Althusser. Estudioso do Estado Capitalista e suas instituições.

Em suma, Coutinho desenvolve e articula em seu próprio pensamento político, partindo de sua assimilação da reflexão poulantziana, estes pontos: a) a ampliação do Estado não se limita ao surgimento e à consolidação da sociedade civil, mas passa pela intervenção sistemática do próprio Estado em sentido restrito na economia, no direcionamento do processo de reprodução do capital que exige o alargamento da presença de agências estatais na área econômica; b) o Estado em sentido restrito deve ser considerado, ele próprio, a expressão condensada da correlação de forças na sociedade; c) a luta processual por acúmulo de forças e conquista de posições deve se dar não apenas no seio da sociedade civil e do parlamento (entendido, vale lembrar, enquanto mediação entre ela e o Estado em sentido restrito) mas também no seio da própria sociedade política (NEVES, 2016, p.179-180).

Desta maneira, a ocupação dos espaços institucionais do Estado em sentido restrito (sociedade política) decorre da vitória na sociedade civil (concomitante à conquista de espaços na sociedade política), há assim uma complementariedade das lutas em dois âmbitos para o acúmulo de forças, formulação similar à estratégia da pinça de Juarez Guimarães<sup>159</sup>. Em razão disso, se *disputa o conteúdo de classe do Estado* moderno capitalista:

**A partir de então, o Estado é burguês enquanto for a burguesia que estiver no comando. Pode se tornar proletário, ou popular, desde que sejam as forças populares, o bloco histórico organizado em torno do proletariado constituído em classe nacional, que ganhem seu controle. Isso, na situação em que o Estado dispõe de presença massiva na área econômica, intervindo ativamente sobre a economia, programando-a, planejando, sendo detentor de grandes empresas estatais, permite que o bloco histórico em torno do proletariado, caso**

---

<sup>159</sup> Estratégia que se baseia no movimento articulado, em pinça, dos trabalhadores, combinando o avanço sobre a institucionalidade com a criação do poder popular (nas lutas sociais), levando à ruptura com a ordem social.

**consiga se assenorear da sociedade política, reorientar o sentido do desenvolvimento da sociedade em direção ao socialismo! Através da conquista de posições no Estado ampliado, aí compreendidas suas duas dimensões de sociedade civil e política e a mediação parlamentar, a classe operária está em condições de disputar o próprio conteúdo do Estado, sem a necessidade da subversão violenta de sua forma**, reorientando através de seu controle – proveniente do acúmulo de forças que passa também por seu interior – o processo produtivo num sentido socialista (NEVES, 2016, p.180-181, grifo do autor e nosso).

Coutinho reconheceu que Gramsci seria necessário, mas não seria suficiente para a formulação estratégica – esta compreensão não é explícita pelos pesquisadores gramscianos da educação, embora, tenham propostas mais similares à formulação coutiniana do que de Gramsci. De acordo com o estudo de Neves (2016) a estratégia coutiniana *não* descende *diretamente de Gramsci*, mas é matizada por Pietro Ingrao e Nicos Poulantzas, que segundo Coutinho foram *para além de Gramsci*.

O sentido do “reformismo revolucionário” na estratégia coutiniana era o de criar condições (democráticas) para que o capitalismo pudesse cumprir seu suposto papel progressista.

Apesar de, em seu pensamento, a relação entre aprofundamento da democracia e transição socialista aparecer como um processo progressivo de reformas que vão sendo aprofundadas, diluindo o caráter de **anterioridade** da transição democrática (e, portanto, diluindo sua definição como uma **etapa** no processo de transição ao socialismo), deve-se reter o seguinte: sob pena de ser fragorosamente derrotadas, as forças engajadas na luta socialista não podem propor medidas claramente socialistas (ex: socialização da propriedade) antes de terem a hegemonia, que já vimos que na leitura coutiniana de Gramsci significa o consenso da maioria da sociedade. Nesse sentido, a conquista do apoio ativo (ou pelo menos passivo) da maioria da sociedade, **a partir da defesa de medidas que se julga que podem ser de seu interesse**, se torna **momento**

**obrigatório e inescapável** que **precede** a própria enunciação da estratégia socialista propriamente dita, a ser feita a partir do estabelecimento dos **pressupostos que a viabilizem**. Daí o caráter **anterior** da estratégia democrática em relação à estratégia socialista, e daí o caráter **democrático** da estratégia coutiniana, ainda que o objetivo final sempre apontado seja o socialismo. Afinal, o problema aqui não é dos **nomes** que se afirmam, mas sim do **conteúdo** afirmado – que, no caso do Brasil, passa pela necessidade de superação da “via prussiana”, ou dos “restos coloniais”, através da realização das “tarefas abertas” ou em atraso para completar sua ocidentalização (NEVES, 2016, p.507, grifo do autor).

Nesta elaboração, a sociedade civil se sustenta nos aparelhos privados de hegemonia e a sociedade política no aparato administrativo-coercitivo estatal. Considerando a realidade brasileira, o pós-ditadura teria sido o momento da sociedade civil organizada em torno da classe operária fazer valer sua força. Este processo teria possibilitado a conquista de posições na sociedade política e na sociedade civil, garantindo a instalação das condições de uma *democracia de massas*, iniciando a transição para o processo de reformas revolucionárias, dentro da ordem se chocando com ela para superá-la. Esta apreensão esquece que a sociedade não está inteiramente em disputa, servindo para o domínio burguês e não sua eversão. Para Coutinho, o golpe militar foi necessário para a burguesia para estrangular ou manter sob controle a sociedade civil, o desenvolvimento da sociedade civil foi identificado com o fortalecimento da organização e mobilização da classe trabalhadora. Porém,

**Essa posição, como já demonstrado pela historiografia brasileira mais avançada, simplesmente não corresponde à factualidade, o que põe para as forças sociais ligadas à classe trabalhadora e ao projeto de eversão da sociedade burguesa o seguinte problema: se é verdade que a sociedade civil é um campo em disputa – e nada parece apontar para que não seja –, essa disputa se dá no sentido contrário àquele afirmado por Coutinho, ou seja, são a classe trabalhadora e seus aliados que estão**



*disputando uma forma de objetivação social que originalmente não é sua* (e mais: que é criação de setores que, na disputa política, **não têm necessidade de se apresentar como classe**, ao contrário dos trabalhadores), com todos os perigos de fragmentação ou perda da identidade de classe que daí podem derivar caso a classe trabalhadora seja incapaz de torna-la sua (NEVES, 2016, p.514, grifo do autor e nosso).

Todavia, a conquista de posições na sociedade civil em Coutinho não é questão de ordem historiográfica, mas política, e, em nossa avaliação, este também é o posicionamento dos pesquisadores gramscianos da educação na década de 1980. Coutinho teria adaptado a interpretação da história às necessidades oriundas do campo da política. Segundo Neves (2016), este procedimento não é exclusivo a Coutinho, mas uma característica frequente nos estudos gramscianos, dado o caráter aberto dos textos produzidos no Cárcere.

No pensamento coutiniano, a sustentação de que a *sociedade civil* passaria a vigor no capitalismo monopolista vincula-se à necessidade de sustentá-la como produto da classe trabalhadora em luta e das lutas (e vitórias parciais, e cumulativas) da classe trabalhadora, propiciando que ela seja caracterizada como não sendo *nem burguesa nem antipopular* na origem, *podendo e devendo ser disputada e recuperada* em nome de um *projeto socialista*. O fortalecimento da sociedade civil corresponderia, na elaboração, ao avanço dos subalternos, à capacidade dirigente dos setores populares subordinarem a necessidade de recorrer à coerção na luta política pelo socialismo, elaborando que o Estado ao ser mais hegemônico-consensual seria menos ‘ditatorial’, relação dependente da correlação de forças entre as classes sociais. Esta “fórmula algébrica” foi identificada no pensamento de Coutinho por Bianchi. De acordo com Bianchi (2008, p.186): “se uma ampliação da sociedade civil implica um esvaziamento das funções coercitivas do Estado, isso só pode ocorrer porque uma anula a outra. Nessa concepção algébrica, extravia-se a dialética da unidade-distinção que caracteriza a formulação gramsciana”.

Para Gramsci hegemonia é combinação entre coerção e consenso. Tal combinação estaria presente mesmo nos regimes democrático-liberais, pois hegemonia é síntese entre coerção e consenso.

O exercício “normal” da hegemonia no terreno tornado clássico do regime parlamentar,

caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações –, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (GRAMSCI, [1932-1934] 2007, Q. 13, §37, p. 95)

Para Coutinho, como para os pesquisadores da educação, hegemonia é exclusivamente consensual. Diante disso, enfatizamos a necessidade de lembrar que *coerção não existe sem consenso*, não sendo possível separar estas duas naturezas do poder político, que são coetâneos e coextensivos. Por esta razão:

**tanto a sociedade civil quanto a sociedade política são espaços de coerção e consenso que se interpenetram, se equilibram variavelmente e não podem ser autonomizados um em relação ao outro a não ser com fins didático-analíticos, sob pena de se perder a consideração da realidade efetiva de tais categorias** – e, em última análise, de tipifica-las, depurando-as de sua própria historicidade concreta em que **consenso e coerção sempre caminharam, na luta de classes, não apenas lado a lado mas também sucessivamente, amparando-se um sobre o outro e se interpenetrando**, inexistindo autonomamente na vida pública em sociedades divididas em classes. O que se altera, em cada uma das referidas esferas da vida social, é o **peso** de cada uma das duas fontes do poder político (NEVES, 2016, p.520, grifo nosso).

Assim, há uma antinomia do emprego de hegemonia por Coutinho e pelos autores da educação, ao compreenderem hegemonia como sendo exclusivamente consensual, excluindo o momento coercitivo.

Colocados nestes termos, também é possível problematizar o conceito de “Estado ampliado”, que não é de Gramsci, pois o marxista italiano apresentou o conceito “Estado integral” (BIANCHI, 2008), visão que queria evitar a concepção que reduzia o Estado ao aparelho

coercitivo, lembrando que também comportaria o consenso. A partir da noção ampliada de Estado de Gramsci, sua intérprete, a filósofa francesa e outrora militante do PCF, Christine Buci-Glucksmann, sintetizou a fórmula do “Estado Ampliado”, que “embora forte, essa fórmula pode gerar, e tem gerado, simplificações excessivas e algumas confusões” (BIANCHI, 2008, p.177). As ideias centrais com as quais trabalha Coutinho – coerção (identificada à ditadura) reside na sociedade política e o consenso (identificado à hegemonia) reside na sociedade civil – são oriundos da autora da fórmula do “Estado ampliado”, “Christine Buci-Glucksmann, cujo esquema de interpretação de Gramsci, estabelecido em 1975 com a publicação de seu livro *Gramsci et l'État* [...], didaticamente, resumido pela autora em artigo acadêmico, publicado em 1978” (NEVES, 2016, p.522).

De acordo com Bianchi, o conceito de sociedade política está claro em Gramsci, esta refere-se ao Estado em sentido restrito, ao “aparelho governamental encarregado da administração direta e do exercício legal da coerção sobre aqueles que não consentem nem ativa nem passivamente” (BIANCHI, 2008, p.177-178). Entretanto, a definição de sociedade civil seria mais complexa:

Seja porque no texto gramsciano o conceito tem contornos bastante imprecisos; seja, porque não existe apenas uma definição para o termo; seja porque na linguagem política contemporânea o termo “sociedade civil” foi incorporado fazendo, muitas vezes, referências ao próprio Gramsci, embora com um sentido diferente; seja por tudo isso, a confusão é grande (BIANCHI, 2008, p.178).

Segundo Neves, o problema da interpretação de Coutinho do pensamento do marxista sardo (e nos parece também da leitura de Gramsci realizada pelo campo educacional) é a separação material entre sociedade política e sociedade civil, que está vinculada (tanto em Coutinho como em Buci-Glucksmann) à ideia do alargamento ou ampliação do Estado, “na medida em que corresponda ao fortalecimento da sociedade civil e em que se reforce, nela, a capacidade de direção da classe trabalhadora, tende a esvaziar os mecanismos coercitivos do Estado presentes na sociedade política ao mesmo tempo em que o ‘Estado ampliado’ assuma funções, sobretudo, consensuais” (NEVES, 2016, p.523). Lembremos que esta proposição é diferente da proposição

de Mello (1985), para esta última, a democratização da educação seria a mediação para a sociedade democrática e não para a construção do socialismo, tal proposição será parcialmente incorporada pelo setor marxista na medida em que, ao longo da década de 1990, o socialismo passou a ser confundido com a democracia.

A década de 1990 foi marcada pela adaptação do Brasil à acumulação flexível, promovendo a precarização das condições de trabalho, alterações na organização dos trabalhadores que provocaram mudanças na subjetividade aliada à adesão às políticas neoliberais, extensão da retirada de direitos e aceitação do pacto social, a partir de uma política de gerenciamento do conflito. O que era reforçado pelas privatizações, demissões e truculência policial.

Neste período houve o desmonte das organizações populares, crescimento da atuação das ONGs e crise do sindicalismo. O colapso do socialismo trazia a perspectiva de vitória do capital, possibilitando a conciliação de classe, aos trabalhadores cabendo apenas lutar por reformas na ordem capitalista. Esta conjuntura levou organizações dos trabalhadores, como a CUT, a defender uma “política realista”, propondo o diálogo e o consenso para negociar, transitando para um sindicalismo de parceria entre capital e trabalho, que passou a dirigir suas lutas para a distribuição de renda e melhoria para os trabalhadores. Neste processo, as câmaras setoriais propiciaram a domesticação das mobilizações sindicais, e a negociação tripartite de fundos públicos levou à dependência do Estado e a sua subserviência. Os trabalhadores não lutavam por novas conquistas, mas para defender o mínimo. Recapitulemos alguns dos elementos principais presentes nas formulações dos intelectuais na produção da década de 1990.

Guiomar Namó de Mello (1990), cada vez mais distante das lutas dos trabalhadores, embora ainda se reconhecesse como estando ao lado destes, propôs a redefinição do papel do Estado, com um novo entendimento do público – esta também não se limitaria àquilo que é operado diretamente pelo Estado. Mantendo a posição da década de 1980, defendia que à escola cabe ensinar, seu papel é a transmissão do conhecimento sistemático e universal, e para as classes populares seria fundamental fornecer tal conhecimento para exercício da cidadania. A crise da educação devia-se à crise do Estado, que era inchado e burocratizado, sem mecanismos de controle e de participação. Por isso seria necessário: “mais cidadania, melhor governo, menos Estado”. Tratava-se de diminuir o tamanho da máquina pública, tornando-a menor e mais eficaz. O central era a defesa da *gestão democrática*, que seria a forma de ampliar a participação, controle e fiscalização do

Estado pela sociedade civil. Os problemas sociais seriam oriundos de uma sociedade não democratizada. O problema seria a má administração da educação pública, caberia a esta aprender com a escola particular, com a racionalização dos recursos a partir da reforma do Estado. Seria necessário um controle da educação, visualizada agora como um serviço, cuja função é transmitir conhecimento. A escola não seria formadora da consciência de classe, o que não significava compactuar com uma visão de neutralidade, porém, o fato do conhecimento ser comprometido com a verdade possibilitaria a assimilação crítica. Os sindicatos possuíam uma visão corporativista e imediatista, caberia um diálogo honesto com os docentes, reestruturando as carreiras a partir de políticas salariais meritocráticas. A consolidação da ordem democrática poderia ajustar as desigualdades sociais, permitindo a distribuição de renda. A educação deveria deixar de ser objeto de disputa, passando a ser considerada como um problema de todos os brasileiros.

Dermeval Saviani ([1991] 2005), mesmo no contexto de colapso do socialismo real, fez a defesa radical de Marx. Sua avaliação era de que a ascensão dos governos neoliberais provocava o refluxo do movimento progressista. Nesse contexto, a PHC serviu de resistência à onda neoconservadora, propondo transformar e elevar a qualidade da educação. A efetivação da educação de qualidade dependeria de condições materiais, por isso, o problema não era o desenvolvimento da teoria, mas das condições de ordem da prática, que é critério da verdade. Para poder implementar a PHC seria necessário: um sistema nacional de educação; mudar a organização da escola e a descontinuidade das políticas. Ou seja, deixou subentendido que todos os problemas poderiam ser resolvidos com uma maior conquista nas instituições estatais. O projeto não seria inviável, apenas demandava maior acúmulo de forças. A realidade limitava o desenvolvimento teórico da PHC, para enfrentar a situação seria preciso mobilização e organização para pressionar o Estado, construindo no interior da prática pedagógica a contraposição ao estado de coisas. A PHC era fruto da luta contra a ditadura, da busca de alternativas, da perspectiva da oposição chegar ao poder e formular a política educacional. A PHC era a elaboração teórica atingida até aquele momento, e não se colocava a necessidade de revisão da PHC ou de mudanças em relação à nova conjuntura dos anos 1990.

Gaudêncio Frigotto ([1995] 2010b) assim como Saviani, manteve a defesa do marxismo, referendando a capacidade desta teoria de compreender o capitalismo e propor uma alternativa. Para combater o neoliberalismo no capitalismo monopolista era preciso reafirmar a *democracia como valor universal* e a utopia socialista. Na fase atual, o

fundo público era pressuposto de acumulação do capital, cabendo aos trabalhadores disputar o fundo público. Haveria ainda uma tendência de formar para o trabalho desqualificado, ao mesmo tempo em que a qualificação não seria um problema ao capital, possibilitando uma nova contradição entre capital-trabalho. Seria possível que trabalhadores e empresários tomassem decisões em conjunto, pois ambos valorizariam a formação do trabalhador, uma vez que a improdutividade da educação não seria mais produtiva ao capital. Abria-se a possibilidade de consenso entre trabalhadores e empresários. Para enfrentar a crise do socialismo caberia a defesa da perspectiva democrática, esta era a adequação da estratégia ao contexto atual, em que era necessário manter e ampliar a esfera pública. O problema é que se teria abandonado a disputa das políticas educacionais, as barreiras para democratização da educação estavam na *gestão* e na *concepção das políticas*, assim, a solução se direcionava para a mudança de gestão e para a ocupação do Estado por quem estivesse ao lado dos trabalhadores. A escola pública contribuiria para que a democracia se efetivasse. O neoliberalismo inviabilizava o desenvolvimento do país, dilapidando o fundo público e impedindo a garantia de *direitos dos cidadãos*. O socialismo ainda era necessário, mas a travessia se daria *somente* a partir da *radicalização da luta democrática*, com o controle, o acesso e manejo do fundo público. Democracia se confundia com o socialismo, sendo necessário democratizar as instituições na *disputa pela hegemonia*. A vitória na *disputa* dependeria da correlação de forças. O desmonte do Estado era desmonte dos direitos dos trabalhadores, para alterar este quadro, era necessário controle e avaliação da sociedade organizada, alterando a gestão do fundo público, em que o Estado passa a ser controlado pela sociedade civil.

Para Paulo Freire ([1992] 1997) o saber era instrumento de luta e a escola um espaço de organização política das classes populares, por formar sujeitos críticos e conscientes. A clareza política propiciaria a mobilização e luta para defender direitos. Por isso, defendia a postura séria dos educadores, de sua função de ensinar, mas a prática docente precisaria ser coerente com a prática democrática e seu discurso democrático. Os professores deveriam contribuir com o avanço do conhecimento dos educandos, com a superação do senso comum, sem esquecer que educação não era transmitir comunicados, portanto, havia problemas na forma dos educadores ensinarem e no relacionamento com os educandos. Freire não negava a importância dos conteúdos, mas se preocupava com quem escolhia os conteúdos, a favor de quem e contra quem. Por isso havia a necessidade de participação dos educandos nesta

escolha, pois era preciso democratizar o processo educativo. A educação é ato político, que demanda condições mínimas para a prática pedagógica, cabendo aos educadores lutarem por melhores condições de trabalho, tendo aceso à formação permanente e científica. A democratização da escola era fator de mudança e a democracia era uma necessidade da luta de classes. Todavia, a democracia previa a necessidade de acordo entre as partes antagônicas, do *pacto social* para *sobrevivência do todo*, mesmo havendo interesses distintos entre as classes. Freire defendia o socialismo, mas o socialismo capaz de atuar nas lutas contemporâneas, com a ampliação dos espaços democráticos, e uma nova relação entre classes populares e classes dominantes, em que se estabeleceriam os limites nas concessões. Em razão disso, defendia o socialismo democrático, não autoritário, prevendo a possibilidade de pactos entre as classes e o diálogo entre os diferentes.

Note-se que entre todos os pesquisadores, a radicalização da democracia é um elemento comum e a democratização da escola seria fator de mudança e não apenas resultado. A educação é visualizada como parte do processo de transformação, por isso, na década de 1990, os educadores apostaram na educação como instrumento de democratização e construção da cidadania. Esta perspectiva não era exclusiva ao campo progressista da educação.

Em dois relatórios publicados no ano de 1999 (*Educational change in Latin American and the Caribbean* e *Education sector strategy*), o Banco Mundial reconhece a importância das reformas educacionais para *consolidar a democracia liberal e promover a estabilidade política*. Uma *população educada*, pela lógica do organismo, terá *maior probabilidade de mostrar interesse e envolvimento na condução política do país* e, como consequência, será mais capaz de *fazer escolhas corretas e cobrar a responsabilidade dos políticos quanto às promessas de campanha eleitoral* (World Bank, 1999a; 1999b). Além disso, a *educação promove o desenvolvimento social, aumentando a coesão da sociedade e oferecendo melhores oportunidades aos indivíduos* (World Bank, 1999b, p. 5) (apud MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1141, grifo nosso).

Embora não fosse necessariamente essa intenção dos pesquisadores, a sua defesa de democratização da educação como parte da democratização da sociedade também era um projeto do capital expresso pelos documentos das organizações internacionais, o que foi ilustrado pelas assertivas do Banco Mundial. Posição essa que foi explícita nas formulações e propostas apresentadas por Mello (1990), mas que divergia da visão de Frigotto, Saviani e Freire.

A compreensão era de que o conhecimento presente na escola contribuiria para o desempenho da cidadania, ao proporcionar uma participação mais ativa dos trabalhadores no âmbito da democracia burguesa. Ao confundir socialismo com a democracia, como é o caso de Frigotto e Paulo Freire, e indiretamente de Saviani, os autores se limitaram à defesa da emancipação política, colaborando para que as lutas não ultrapassem a sociabilidade capitalista e rumassem para o horizonte de um capitalismo mais humano.

*A democracia tomada como universalidade*, desconsiderou a historicidade do conceito, *descolando-a das relações de classe*. Na análise de Borges (2006), esta proposição toma o socialismo como derrota e não como referência, pois o socialismo real teria trazido a constatação da democracia como forma acabada de humanidade e humanização. Segundo Borges (2006), a crítica às políticas educacionais precisaria superar a cobrança e denúncia ao Estado como espaço de solução das questões educacionais tomadas universalmente. Em todas as experiências do movimento operário, o Estado burguês não foi capaz de abrigar governos socialistas democraticamente eleitos que busquem implementar um novo modo de organização social, o maior exemplo foi o Chile de Allende. A democracia burguesa não pode se descolar do projeto de sociedade. As questões fundamentais da luta de classes não estariam no universo educacional escolar, mas nas lutas que possibilitam constituir uma nova forma de vida social, novas relações sociais de produção para além do capitalismo.

A produção acadêmica de Saviani, Frigotto e Freire objetivava o socialismo, *mas a direção do projeto estratégico-tático priorizava a democracia e a atuação nos espaços institucionais*. Houve uma adesão à defesa da democracia, sem apontar seus limites na sociedade de classes, bem como à participação nas instâncias do Estado. Mesmo vivenciando um período de derrotas da classe trabalhadora e de desmobilização, se priorizou a participação e a luta nos espaços institucionais, secundarizando a análise da própria objetividade do processo histórico e das limitações do aparato de Estado burguês. A defesa da democracia também promoveu a necessidade de acordos na



luta, de entendimentos entre capital e trabalho. A busca pela *construção da hegemonia* previa um caminho para o socialismo sem uma ruptura radical, “apostando em que o seu Estado e as suas políticas sociais ser[iam] melhores do que o Estado e as políticas sociais dos outros” (TONET, 2010, p. 24).

A tática para os diferentes embates pode variar. Assim, uma *estratégia socialista* pode articular (NEVES, 2016): *embates com a finalidade em si mesma*, quando o objetivo imediato acaba em si (como por exemplo a luta por direitos civis, políticos e/ou sociais) sem que a forma de luta promova imediatamente uma ruptura com institucionalidade burguesa; com objetivo intermediário, se mantém o mesmo objetivo, mas a luta se dá sob a forma de choque frontal; outros em que o objetivo intermediário pode ser a eversão de um governo burguês constituído, podendo combinar pressão pacífica de massas e ação insurrecional.

Esse caminho foi percorrido pelo proletariado e afirmado enquanto um caminho para o socialismo, enquanto uma etapa ou momento necessário, criando as condições políticas que tornasse possível a *estratégia socialista*, para que se pudesse proceder à superação da sociabilidade capitalista. Neves (2016) relembra que, ao longo do século XX, a estratégia democrática foi afirmada por forças proletárias e/ou comunistas, em muitos processos acompanhando a concretização da Revolução Burguesa. Por consequência não ignoramos que seria possível afirmar o objetivo final socialista nos marcos de uma estratégia democrática.

Todavia, há uma diferença entre uma *estratégia democrática e táticas de luta democráticas articuladas no interior de uma estratégia socialista*.

Na estratégia democrática, parte-se do pressuposto do não amadurecimento das condições objetivas e/ou subjetivas para a construção do socialismo, não sendo possível engajar-se na estratégia socialista. Assim,

a consecução ou o aprofundamento da democracia política e/ou social, que se avalia que contribuirá para o avanço em direção à transformação socialista, subordina todo o conjunto de táticas à disposição do proletariado. Por isso, na prática, constituir ou manter um Estado democrático de direito **se apresenta como objetivo do princípio ao fim**, subordinando o desenrolar da estratégia

e todo o arco de táticas disponíveis independentemente de se proclamar o desejo de chegar ao socialismo. Nesse caso, avalia-se que **o próprio objetivo final socialista só pode ser atingido por meios democráticos, identificando-se socialismo e democracia, mas também fim e meios, chegada e caminho** (NEVES, 2016, p.192, grifo do autor e nosso).

Diferentemente, no caso de táticas de luta democráticas articuladas na estratégia socialista, estas se subordinam à estratégia socialista. O desenrolar concreto será determinado pelo sucesso ou fracasso na aplicação de tais táticas, submetido permanentemente a reavaliações e ajustes.

**Se o objetivo final é socialista, todas as formas de luta** (e de resistência, pois não se deve nunca desconsiderar a existência e a iniciativa do adversário) **devem ser mobilizadas para se o atingir, inclusive aquelas que forcem ou transcendam os limites da institucionalidade burguesa e do Estado democrático de direito.** Aqui, *os expedientes restritos aos marcos da ordem podem e devem se combinar a outros que extrapolem os limites dessa mesma ordem, tensionando-a rumo a sua eversão em direção à outra que se quer construir.* Podem-se combinar, desde que se esteja devidamente preparado para isso, *formas insurrecionais de luta a ganhos de posição em espaços da sociedade burguesa,* deve-se combinar guerra de movimento e guerra de posição etc.” (NEVES, 2016, p.192, grifo do autor e nosso).

Em nossa avaliação, a produção da pesquisa educacional da década de 1990 também se assimila à formulação coutiniana, que combina a estratégia democrática com a estratégia socialista, unificando-as na *via de transição progressiva*, cujo objetivo final é socialista. Criticando esta formulação, Neves identificou o seguinte silogismo “manco”:

na primeira proposição, no capitalismo monopolista as condições estão postas para a

**possibilidade** de que a luta por reformas permita à classe operária acumular forças, ainda no interior da ordem e respeitando a legalidade democrática, no sentido do socialismo; no corolário, **só se pode** transitar ao socialismo, nessa fase do capitalismo, progressivamente e respeitando-se a institucionalidade democrática – através, portanto, da aplicação exclusiva de táticas de luta democrática. Se é assim, falta a segunda proposição em que: primeiro, **todas as outras possibilidades táticas são excluídas**; segundo, a possibilidade tática da luta por reformas no interior da ordem burguesa se torna **necessidade** e se eleva a motor de uma via **democrático-progressiva** determinada de antemão; terceiro, essa via passa a subordinar a **estratégia** de luta; quarto, esse processo culmina numa, na falta de palavra melhor, **estrategização** de certos expedientes táticos (NEVES, 2016, p.195-196, grifo nosso).

Além dos problemas já apontados por Neves (2016), no caso do campo educacional, o desdobramento desta orientação política, que está associada ao desenvolvimento da EDP, foi a crescente acomodação das reivindicações educacionais pelos movimentos que lutaram pela democratização da educação, passando de uma posição anticapitalista ou contra o capital para a gestão eficiente realizada pela progressiva moderação programática. Assim, no decorrer da década de 1990, a *democratização da educação* de caminho para o socialismo se transformou em luta por direitos e cidadania como sinônimo de emancipação, caminhando lado a lado com as teses de Mello (1990) que seguiram o receituário neoliberal das organizações internacionais.

Examinemos na sequência, até que ponto o conjunto desta produção teórica foi incorporado nas lutas pela democratização da educação.



#### 4 O IDEÁRIO DEMOCRÁTICO E POPULAR NA EDUCAÇÃO

Na sociedade capitalista, em geral, quem organiza (diretrizes, regulação) a educação institucionalizada é o Estado burguês. As disputas no interior do Estado burguês são expressão da luta de classes. Como este *apresenta-se* para a sociedade como guardião do *bem comum*, dependendo da correlação de forças é possível em determinados momentos de maior organização, obter algumas conquistas para os trabalhadores, inclusive para que este Estado mantenha a aparência de entidade acima dos conflitos de classe. Porém, como exposto anteriormente, este aparato *nunca* deixa de ser *instrumento de uma classe determinada* e, no capitalismo, é instrumento de defesa dos interesses da burguesia. Caso o proletariado *tome o poder do Estado, conquiste o poder político*, o que é diferente de assumir cargos no executivo do Estado burguês, deverá transformá-lo em Estado proletário, cujo objetivo é servir de anti-Estado, de forma transitória para o seu fenecimento, deixando este Estado de ser burguês. É por esta razão que, enquanto não superarmos o capitalismo, a instituição escolar favorecerá a reprodução social deste sistema; ao ser regida pelo Estado burguês, reproduz de maneira geral o modo de vida burguês.

O fato de reproduzir o modo de vida burguês *não* significa que a educação escolar *não possa favorecer o proletariado*. Mesmo que o capital controle o político, o administrativo e o ideológico do processo educativo, o que é necessário para se manter como classe dominante, o proletariado pode lutar contra esse controle, desde que identifique claramente as barreiras que encontrará nesta sociabilidade para expor e defender seu projeto societário, ciente de que tal projeto somente se efetivará em sua totalidade com a superação da ordem burguesa e do seu Estado.

Cabe assim se perguntar: de que maneira a educação escolar na sociedade capitalista poderia favorecer o proletariado? A educação contribui em dois aspectos: *fornece certo nível de conhecimento* imprescindível para a reprodução da força de trabalho, uma vez que é exigido que o trabalhador possua um grau de conhecimento para vender sua força de trabalho; e traz a *possibilidade da classe trabalhadora de forma generalizada acessar o conhecimento historicamente sistematizado e acumulado*, um conhecimento científico para superar o senso comum, o folclore e a religião. A apropriação do conhecimento científico contribui na elaboração do processo da superação da ordem capitalista e na direção da construção de uma superior forma de sociabilidade. Como sinalizado anteriormente, a apropriação deste

*conhecimento científico* embora *não seja suficiente, é condição necessária* na luta dos trabalhadores. Daí o porquê o movimento dos trabalhadores, mesmo considerando os limites e as contradições da educação escolar, não é indiferente a este espaço e historicamente tem lutado pelo acesso à educação escolarizada, apresentando seu projeto e suas reivindicações.

No início dos anos 1980, os participantes das lutas pela *democratização da educação* buscavam transformações sociais, lutavam por uma educação escolar que atendesse aos interesses da classe trabalhadora. Vimos no capítulo anterior que a produção da pesquisa educacional do período, acompanhando a redemocratização do país, procurou resgatar o papel transformador da escola e formular uma proposta alternativa de educação que expressasse os interesses da classe trabalhadora, influenciada pela retomada das mobilizações e lutas dos trabalhadores. Observamos que nessa produção, mesmo com diferenças entre os autores – divergências na análise da educação e na proposição de sua articulação com o projeto de transformação da sociedade – algumas pautas eram comuns. A produção teórica acerca da *democratização da educação* possuía uma orientação geral similar, e esta produção forneceu a fundamentação teórica das reivindicações do campo educacional. Porém, não nos esqueçamos das *mediações* entre o que foi *formulado teoricamente* e o que foi *assimilado e transformado em pauta de reivindicação*, dada a unidade, e não identidade, entre teoria e política.

Ao se colocarem ao lado da classe trabalhadora, muitos daqueles que lutaram pela democratização da educação também defendiam a sociedade socialista, orientando-se pelas lutas gerais da classe em seu conjunto. Muitos destes lutadores compunham o campo democrático popular, aderindo às teses da EDP, ainda que nunca tivessem se filiado ao PT e nem nutrissem tal pretensão. A orientação da EDP acabou influenciando as lutas no campo da educação, pois o CDP orbitou em torno do PT, partido que se construiu levantando a bandeira do regime democrático (propondo a ampliação da democracia) e defendendo os direitos dos trabalhadores, ambos usurpados durante o regime empresarial-militar. Em razão disso, as formulações do movimento da educação estavam direta e indiretamente vinculadas às formulações do Partido dos Trabalhadores.

Observe-se como se gestou essa relação. Na EDP a democracia é um ponto fundamental tanto por ser considerada, inicialmente, um caminho para o socialismo, quanto por ser tratada posteriormente como o próprio socialismo. No período de redemocratização do país, e nas

duas décadas seguintes (anos 1990 e 2000), a principal bandeira de luta do campo educacional foi a *democratização da educação*. Derivada desta, secundariamente, também ocorria a defesa da gestão escolar, como parte do processo de ampliação da democracia na sociedade. Para apreender corretamente a razão de esta pauta ter se tornado central na educação, é preciso considerar os debates nacionais e internacionais daquele período.

A conjuntura política nacional e internacional contribuiu para que o tema *democracia* fosse impulsionado a partir dos anos 1980. Neste ínterim, palavras como participação, cidadania, Estado democrático de direito,

foram e são utilizadas por grupos políticos que representavam as mais diversas frações de classes sociais, no fundo todos apresentando a importância e necessidade de ampliar/aprofundar a democracia. Independentemente se a democracia fosse para alguns um simples slogan de propaganda eleitoral e para outros, um princípio norteador de uma estratégia para a superação do capitalismo, havia um consenso sobre a equivalência entre mais democracia e mais igualdade, mais democracia e melhor distribuição da riqueza produzida, entre mais democracia e redução da pobreza, mais democracia e maior acesso a serviços básicos etc. (MOTTA, 2016, p.9).

Este fato ocorreu por diferentes fatores anunciados ao longo da tese, recapitulemos: luta contra o regime empresarial-militar no Brasil; processos de reabertura democrática pós-regimes ditatoriais na América Latina; colapso do socialismo soviético; busca pela construção de uma alternativa socialista (diferente do regime “autoritário” soviético); formação de um pensamento crítico centrado na defesa da democracia; o incentivo das organizações internacionais (FMI, BM) para consolidar a democracia liberal e promover estabilidade política<sup>160</sup>.

---

<sup>160</sup> Para exemplificar, trazemos uma passagem do documento *Education sector strategy*, escrito pelo Banco Mundial (*World Bank*): “*Citizens are gaining an increasing voice through civil society organizations and community groups, local chambers of commerce, religious organizations, parents’ associations, etc. If all this democratization is to survive and flourish, education will have a*

Soma-se a isso, os graves problemas vivenciados pela educação do país: altos índices de analfabetismo, a precariedade das condições de trabalho e ensino, insuficiência e deficiência de infraestrutura, salários aviltados, alto índice de crianças e adolescentes fora da escola, insuficiência de verbas, etc. Estes diferentes elementos fizeram com que a luta pela democratização do país e da educação se tonasse central.

O esquadramento da luta pela democratização da educação possibilitou revelar o papel ocupado pela educação no interior da EDP. Em nossa pesquisa, investimos na análise desse processo em duas frentes: 1. no estudo da trajetória das reivindicações oriundas das mobilizações do campo educacional, via análise da construção do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (movimento derivado das lutas pela democratização da educação); e 2. na análise dos documentos do Partido dos Trabalhadores. Delimitamos o estudo ao período de *gênese, desenvolvimento e auge da EDP* (chegada à presidência da República com a eleição de Luis Inácio “Lula” da Silva), ou seja, do final dos anos 1970 até o ano de 2002.

O PT não foi desde o início uma experiência social democrata e nem o “altar da pureza da classe que reinventa a política a partir de seu agir freiriano, criando experiências sem paralelo na história da humanidade” (IASI, 2006, p. 359). A partir da chegada do PT à presidência (2003), muitas análises críticas sobre as políticas públicas educacionais efetivadas pelo partido foram produzidas, por vezes, dando enfoque: na desmobilização da classe trabalhadora; esvaziamento do conteúdo crítico das propostas; despoltização generalizada das lutas sociais; e cooptação de lideranças. Nosso estudo pretendeu dar outro enfoque para estas análises. Ao trazer o período anterior à vitória eleitoral, contemplando a constituição e o desenvolvimento da EDP,

---

*key contribution to make in helping citizenries develop the capabilities required to be well informed, understand difficult issues, make wise choices, and hold elected officials accountable for delivering on their promises” (WORLD BANK, 1999a, p.1). Lançado no mesmo ano, o documento *Educational Change in Latin America and the Caribbean*, traz mais evidências sobre os objetivos do Banco Mundial: “Three interrelated social goals drive government investment in education in LAC [Latin America and the Caribbean] countries – providing a skilled and flexible work force in the interests of economic growth, fostering social cohesion and promoting democracy and reducing the social inequality and poverty” (WORLD BANK, 1999b, p.13, grifo nosso). Ainda neste último documento, a organização propõe que “policies of inclusion are essential to fostering social cohesion and decreasing the incidence of violence and civil unrest” (WORLD BANK, 1999b, p.51).*



projetamos apreender como o próprio movimento do conjunto da classe, sob determinadas bases objetivas, colaborou em tantos desmontes na educação (e também em outros setores), que são frutos da continuidade da aplicação das políticas neoliberais iniciadas na era FHC, mesmo que haja diferenças na forma de efetivação das políticas entre estes governos.

Ao realizar um balanço da primeira década do século XXI, Frigotto (2011) afirmou que o governo Lula deu continuidade a política macroeconômica sendo fiel a classe detentora do capital e melhorou a vida de uma fração da classe trabalhadora que não consegue se organizar em suas bases, unindo bandeiras que pareciam não se combinar. Porém, para este autor o governo se diferenciaria do anterior (FHC) haja vista a:

retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo (FRIGOTTO, 2011, p.240).

Na avaliação de Frigotto (2011), enfatizando a diferenciação do governo de Lula para FHC, indica que o equívoco do governo estaria em não articular o projeto de desenvolvimento e adoção de políticas compensatórias com a travessia (via de transição), não se vinculando à *radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista* sem confrontar as relações sociais dominantes” (FRIGOTTO, 2011, p.240, grifo nosso). Todavia, para nós não se trata de apontar os limites à gestão do Estado burguês, tampouco de enxergá-los na traição das lideranças, mas no desenvolvimento de uma estratégia que organizou o conjunto da classe e se efetivou em condições específicas da formação brasileira dentro da dinâmica mundial do

capital. Foi um projeto coletivo construído pelo conjunto da classe no interior de suas lutas em um determinado período histórico, foi o caminho trilhado por um partido que nasceu contra a ordem e acabou encontrando um ponto de acomodamento no interior daquilo que queria negar. Este movimento, no caso da educação, auxiliou na aceitação das políticas assistencialistas que contribuíram para o processo de apassivamento e de formação do trabalhador adequado a este momento desta sociabilidade. Nisto também se justifica nosso intento de realizar o nosso inventário, de captar o movimento de construção do ideário da EDP na educação, do qual, de alguma forma, também fizemos parte.

A fim de apreender a trajetória das reivindicações das mobilizações do campo educacional em torno da democratização da educação, recuperamos a constituição do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, enquanto personificação da mobilização do setor educacional e síntese das bandeiras de luta da educação resultando na escrita do *Plano Nacional de Educação – A Proposta da Sociedade Brasileira* (1997). Também apresentaremos o estudo dos documentos produzidos pelo PT abarcou a formulação das resoluções e programas de governo entre o final dos anos 1970 e 2002.

Indicamos que o programa de governo deve apresentar as principais orientações políticas e as medidas a serem adotadas ou propostas para dirigir a atividade governamental. Em razão disto, o Programa de Governo não pode apresentar-se como um programa socialista, uma vez que concorre ao pleito no interior de uma sociedade burguesa, logo, deve apresentar as ações que fará no interior da mesma, ainda que tais ações possam se guiar na direção da construção de uma sociedade socialista. Entretanto, ao longo do estudo não fizemos distinções, pois mesmo que sejam diferentes, as resoluções e o programa de governo trazem informações complementares, na medida em que ambos se orientam pela estratégia do partido na construção do socialismo. Citamos esta diferenciação para que o leitor possa estar ciente da mesma e assim possa julgar por si mesmo as análises empreendidas sobre os diferentes documentos. Nossa análise se guiou pela verificação da forma como a educação era proposta, como se buscava articulá-la às lutas mais gerais, no intuito de investigar o papel ocupado pela educação diretamente no interior da EDP, dentro do PT.

Este último capítulo da tese almejou realizar a síntese da pesquisa ao demonstrar como o campo da educação se organizou e formulou propostas de educação durante o período de constituição e auge da EDP. Procuramos explicitar a maneira pela qual a educação foi elaborada e as consequências para a educação da classe trabalhadora, problematizando

as ações políticas propostas e os sentidos atribuídos à democratização da educação. Se à EDP se deve boa parte dos debates, não podemos esquecer que nem tudo se resume à influência desta no campo educacional. Outro elemento que colaborou da disseminação da defesa da democratização da educação, que ao longo dos anos foi alterando a qualidade do papel atribuído à escola, relaciona-se ao fato de certas pautas como participação, cidadania e democracia convergirem com as proposições das organizações internacionais (BM, FMI). O projeto do capital internacional atendia a determinados interesses do conjunto da classe capitalista, e neste projeto, democracia e participação eram parte integrante. Desta maneira, as pautas em torno da participação, cidadania e democracia ganharam destaque. Tais categorias assumiram sentidos variados, pairando sobre o senso comum do conjunto da classe trabalhadora, mesmo entre os militantes organizados. O senso comum é um compósito ocasional e desagregado que forja uma personalidade, absorvendo elementos de concepções de mundo diversas, de modo que as partes se conectam de forma incoerente, mesmo quando direcionada para a luta. Ademais, as mudanças no próprio movimento histórico estavam por trás de todos os grandes debates, e o conjunto de objetivações do processo histórico se refletiram na consciência.

Por ter enfrentado a mesma conjuntura, os mesmos dilemas e conflitos, o campo educacional acabou expressando de forma particular a consciência prática da classe trabalhadora em seu conjunto, daí que tenha sido possível identificar um *ideário democrático e popular no campo educacional* e nossa pesquisa tratou de demonstrar sua presença, bem como as consequências para as lutas educacionais. Vejamos o processo.

#### 4.1 AS MOBILIZAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL

No Brasil, inicialmente, a organização dos professores ocorreu via associações e não em sindicatos, o motivo era a limitação dada pela carta constitucional outorgada por Getúlio Vargas, em 1937. Aos funcionários públicos era permitida apenas a criação de associações para fins beneficentes, recreativos e de economia ou corporativismo. No ano de 1968, através da criação do Estatuto dos Funcionários Públicos (EFP), com a Lei 10.261/68, foi proibido “fundar sindicato de funcionários ou deles fazer parte”<sup>161</sup>.

---

<sup>161</sup> Os funcionários públicos só puderam se organizar em sindicatos a partir da Constituição de 1988, por isto, somente a partir desse período, temos a criação

Mesmo com as restrições impostas ao movimento dos trabalhadores em educação, durante o período do “milagre econômico” (1968-1974), “o professorado desencadeou um processo de luta por melhores condições de vida e de trabalho que repercutiu tanto no âmbito da escola pública como na transição política entre a ditadura militar e o Estado de direito democrático” (FERREIRA JR., 2009, p.31). Muitas das lutas foram realizadas por fora das associações; as mobilizações se relacionavam às políticas de arrocho salarial impostas pela ditadura empresarial-militar. Como indicado no primeiro capítulo da tese, os professores também foram influenciados pelas greves operárias do ABC paulista em 1978, e foi na conjuntura de retomada das lutas e mobilizações que se reorganizou o movimento de lutas no campo da educação. De acordo com Handfas (2008, p.377), “a ocorrência de eventos de natureza acadêmica e política, a criação das entidades nacionais, e com elas a reativação editorial, assim como a implantação da pós-graduação em educação são os principais acontecimentos que favoreceram a organização do campo educacional”.

Fruto desta organização do campo educacional, embora sua existência tenha sido curta, o FNDEP aglutinou diferentes setores do campo progressista em torno da luta pela *democratização do ensino* e, secundariamente, pela *gestão democrática*. O Fórum foi expressão da mobilização do setor educacional oriunda do processo de redemocratização, e uma de suas principais contribuições foi registrada no *Plano Nacional de Educação – A Proposta da Sociedade Brasileira* (1997), documento que sintetiza as bandeiras da luta educacional. Recuperemos sua constituição.

#### **4.1.1 As Associações e as Conferências de Educação**

A transição democrática iniciada no fim da década de 1970 e início dos anos 1980 contou com grandes movimentações de grupos organizados na luta por direitos fundamentais, como por exemplo, a educação escolar pública.

Segundo Batista (2002, p.1), “ao contrário de períodos anteriores, que tiveram movimentos educacionais especialmente ligados aos educadores e intelectuais, o movimento em prol da escola pública no

---

oficial dos sindicatos e/ou transformação de antigas associações de professores em sindicatos – note-se que alguns deles já atuavam em prol das reivindicações da categoria mesmo que tivessem o caráter de associação.

período de 1980, é constituído por entidades representativas da sociedade civil”, ainda inspirados pelo movimento dos Pioneiros da Escola Nova da década de 1930. Entre outros fatores, as associações ganharam destaque nas lutas educacionais daquele período, pois a organização sindical dos professores era proibida até o ano de 1988. O contexto social e político de renovação democrática permitiu a ampliação da noção de democratização do ensino, acrescentando a reivindicação da participação da comunidade escolar na gestão das unidades escolares (BATISTA, 2002).

A partir de meados dos anos 1970, foram criadas a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd)<sup>162</sup>, em 1976; o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)<sup>163</sup>, em 1978; a Associação Nacional de Educação (ANDE)<sup>164</sup>, em 1979 – que

---

<sup>162</sup> Definição da ANPEd em seus documentos oficiais: “[...] uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 graças ao esforço de alguns Programas de Pós-Graduação da Área da Educação. Em 1979, a Associação consolidou-se como sociedade civil e independente, admitindo sócios institucionais (os Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação). A finalidade da Associação é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Ao longo dos anos, tem se projetado no país e fora dele, como um importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tendo se tornado referência para acompanhamento da produção brasileira no campo educacional. As atividades da ANPEd estruturam-se em dois campos. Os Programas de Pós-Graduação em Educação, stricto sensu, são representados no Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação — EDUFORUM. Os Grupos de Trabalho — GTs — congregam pesquisadores interessados em áreas de conhecimento especializado da educação. Para serem constituídos, os GTs precisam ter funcionado durante 2 anos no formato de Grupos de Estudo, com aprovação prévia da Assembleia Geral (2001)” (apud BOMFIM, 2006, p.21).

<sup>163</sup> Definição do CEDES sobre sua atuação: “O CEDES tem como meta, desde sua formação, ser um instrumento de luta, ao lado de outras instituições que atuam no movimento social, no sentido da democratização da sociedade. Tem como papel político, dentro dessa luta mais ampla, realizar um trabalho mais específico, voltado para a democratização da educação no âmbito nacional” (CEDES – Atuação. s/d. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/sobre/atuacao>. Acesso Outubro, 2017).

<sup>164</sup> A ANDE se autodeclarava como uma “entidade sem fins lucrativos que se propõe a atuar na sociedade brasileira na busca de uma educação plenamente identificada com os princípios da democracia e justiça social”. Sua revista, com

passaram a organizar, a partir de 1980, juntamente com o Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC)<sup>165</sup>, um novo ciclo de Conferências Brasileiras de Educação (CBE).

A criação das associações guarda relações com a difusão das publicações na área educacional. Em 1978 foi criada a *Revista Educação & Sociedade*<sup>166</sup>, ainda hoje referência na área. Segundo Handfas (2008) a *Revista Educação & Sociedade* teve tamanha repercussão que estimulou à criação do CEDES, e posteriormente a edição dos *Cadernos CEDES*<sup>167</sup>. Em 1981 foi criada a Revista ANDE<sup>168</sup>, editada pela ANDE, também contemplando a produção educacional crítica, contribuindo teoricamente com os debates.

As CBEs representaram um processo de reorganização e redemocratização do campo da educação. As entidades organizadoras da nova série das CBEs, realizadas entre 1980 a 1991 foram: ANPED, CEDES, ANDE e CEDEC. As conferências foram realizadas nos anos

publicações a partir do ano de 1981, tinha o objetivo de “contribuir para o debate acerca de qual seria a educação voltada para os interesses da maioria do nosso povo” (REVISTA DA ANDE, ano 1, nº1, 1981).

<sup>165</sup> O CEDEC participou da construção das duas primeiras conferências, assim, a partir da quarta conferência a organização ficou a cargo somente das outras três entidades.

<sup>166</sup> “**Educação & Sociedade** é uma publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) indexada internacionalmente e disponível, desde 1998, na *Scientific Electronic Library* (SciELO: [www.scielo.br/es](http://www.scielo.br/es)). Criada em 1978, como instrumento de incentivo à pesquisa acadêmica e ao debate amplo sobre educação nos diversos prismas de sua relação com a Sociedade, a Revista acumula, após anos de publicação ininterrupta, um grande acervo de análises, informações, debates, fontes teóricas, experiências pedagógicas, entre outros, de grande interesse para cientistas e educadores que atuam nos mais diversos campos do saber”. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20>. Acesso em: Maio, 2016.

<sup>167</sup> “Os **Cadernos CEDES** são publicações de caráter temático, dirigidas a profissionais e pesquisadores da área educacional, com o propósito de abordar questões que se colocam como atuais e significativas neste campo de atuação. Vêm sendo editados desde 1980, mantendo de 3 a 6 novos títulos por ano. Profissionais que atuam na área da educação podem propor temas para a organização de nossos Cadernos, sendo esta proposta avaliada pelo Conselho Editorial. As colaborações devem obedecer às normas de elaboração dos Cadernos e podem ser enviadas diretamente ao CEDES”. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/11> Acesso em: Maio, 2016.

<sup>168</sup> Não conseguimos localizar a data da última publicação e/ou quando deixou de ser editada.

de 1980, 1982, 1984, 1986, 1989 e 1991. A I CBE (São Paulo, 1980) abordou o tema “Política educacional”; a II CBE (Belo Horizonte, 1982) o tema “Educação: perspectivas na democratização da sociedade”; a III CBE (Niterói, 1984) o tema “Das críticas às propostas de ação”; a IV CBE (Goiânia, 1986) o tema “Educação e Constituinte”; a V CBE (Brasília, 1989) o tema “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: compromisso dos educadores”; e a VI CBE (São Paulo, 1991)<sup>169</sup>. Elas aglutinaram educadores de todo ao país, “catalizando a sua organização política em torno da democratização da educação” (BATISTA, 2002, p.2). Além das organizações de cunho acadêmico e científico, as CBEs também aglutinaram associações de trabalhadores que após a Constituição de 1988 se transformaram em organizações sindicais.

A I CBE realizada em 1980 contou com a liderança das entidades de caráter acadêmico-científicas, estas “conseguiram aglutinar vários teóricos de diversas regiões do país e atrair outros setores da educação e do setor sindical” (PINHEIRO; DAL RI, 2013, p.4). Esta primeira conferência buscava diagnosticar a situação educacional brasileira. Segundo Pinheiro e Dal Ri (2013) os documentos de fundação das entidades CEDES, ANDE e ANPEd se contrapunham ao modelo de escola da ditadura empresarial-militar e também propunham um modelo de escola em que se articulam ensino, educação e sociedade, seguindo o caráter propositivo dos debates educacionais.

A II CBE realizada em 1982 também se dedicou ao exame da política educacional, considerando não apenas as iniciativas do Estado, mas também as iniciativas educacionais da sociedade civil. A Conferência pretendia não apenas articular o “esforço de conscientização do movimento educacional no país (seus caminhos e descaminhos) mas também, onde se fortifiquem concretamente nossas lutas em prol da democratização do ensino” (ANDE, 1982a, p.66). Nesse momento, os movimentos passaram a debater e rever dispositivos legais que regulamentavam a educação. “Além disso, os trabalhadores da educação atuavam junto às greves em geral, esse fato conferiu um teor de análise política, social e econômica da educação na II CBE” (PINHEIRO; DAL RI, 2013, p.5). As entidades como a CPB – Confederação dos Professores do Brasil, ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior e UNE – União Nacional dos Estudantes, representantes do movimento sindical docente e movimento

---

<sup>169</sup> Não localizamos o tema da VI CBE.

estudantil universitário, declararam o ano de 1982 como o ano de defesa do ensino público. Havia a perspectiva de articular as lutas da educação com o projeto político de democracia da sociedade. Os quatro “temas aglutinadores” que orientaram os debates da II Conferência foram: os profissionais da educação; a gestão da educação; educação e participação popular e a questão pedagógica. Os objetivos da II CBE eram: promover o encontro nacional de pessoas, grupos e entidades ligadas à educação; efetuar um balanço crítico da Educação Brasileira, analisando suas contradições e resultados; encaminhar uma ampla discussão a respeito de possíveis soluções dos problemas educacionais e das formas de ação e de participação dos educadores no encaminhamento dessas soluções (ANDE, 1982a, p.66). A Conferência foi organizada em torno de quatro atividades: simpósios, painéis, reuniões e sessões plenárias e contou com um número de 2.000 participantes por dia. Na Conferência foi comemorado o cinquentenário do Manifesto dos Pioneiros<sup>170</sup>. Florestan Fernandes encaminhou o documento *Um novo ponto de partida* que “despertou o entusiasmo e ânimo dos presentes” (ANDE, 1982b, p.64). O trecho final do manifesto aos participantes, expressava o tom da Conferência: “A preocupação, portanto, com a educação da maioria do povo brasileiro e as alternativas que estão sendo construídas por todos nós para a efetivação de uma sociedade democrática e, através dela, da escola democrática; o debate dessas experiências de construção, de saber fazendo” (ANDE, 1982b, p.64). Como podemos perceber, os debates articulavam a democratização da educação com o debate sobre a democracia na sociedade em geral. A democracia ocupava o centro dos debates.

A III CBE de 1984 ocorreu em uma conjuntura diferenciada das demais, representando um movimento histórico de realização das conferências e em um momento de ascensão de governos estaduais eleitos por voto popular, o que permitiu experiências educacionais em diversos estados brasileiros (ANDE, 1984, p.70). A conferência contou com a presença de mais de cinco mil educadores. Havia a expectativa de que os debates pudessem trazer a análise das experiências e o

---

<sup>170</sup> O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” foi um documento escrito em 1932, por 26 intelectuais como: Fernando de Azevedo; Roldão Lopes de Barros, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior; Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. O manifesto trazia uma crítica à desorganização escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação a partir da bandeira de uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita.



aprofundamento da participação nas soluções dos problemas educacionais da maioria da população. De acordo com Pinheiro e Dal Ri (2013, p.6) “além da eleição para governadores ter contribuído com reformas educacionais, havia muitos setores da população mobilizados, como, por exemplo, o movimento *Diretas Já*”.

O tema da III CBE “Das críticas às propostas de ação” se subdividia em três temas geradores: política educacional e crise brasileira; a questão pedagógica e os desafios das questões sociais; e a gestão pública dos negócios da educação. A organização tinha entre as suas preocupações a “formação precária do educador brasileiro” e queria possibilitar a “exposição, a análise e o debate sobre os desafios e obstáculos permanentemente colocados à atuação dos professores comprometidos com a transmissão democrática do saber” (PIMENTA; ALMEIDA, 1984, p.41). Buscava-se a superação da contradição entre discurso progressista e prática reacionária. A linha da III CBE seguia o que era comum às três entidades organizadoras: a defesa da educação pública e gratuita para toda a população brasileira.

Os objetivos da III CBE eram: promover o encontro nacional de educadores; efetivar um balanço crítico da Educação Brasileira no contexto do qual ela faz parte; analisar as contradições da educação, identificando as contradições dos educadores para o avanço do processo democrático; encaminhar uma ampla discussão a respeito de possíveis soluções dos problemas pedagógicos enfrentados pelos educadores (ANDE, 1984, p.70). Como nas versões anteriores, a conferência se organizou em torno de quatro grandes atividades como simpósios, painéis, reuniões e sessões plenárias, buscando sempre garantir a participação de todos. Sua estrutura buscava tratar das questões de forma ampla, tratando tanto da educação escolarizada quanto da educação informal, de todo o complexo da educação.

A educação escolar vinha sendo objeto de questionamento desde os finais da década de 1970, com críticas à queda da qualidade do ensino, a alta evasão e repetência, falta de escola e a constatação de que a escola não estava sendo democrática (PIMENTA; ALMEIDA, 1984, p.43). Vimos anteriormente que parte desta crítica tinha a influência dos teóricos franceses Bourdieu e Passeron, Baudelout e Establet, Athusser, que faziam duras críticas à relação entre estrutura social e educação (VIEIRA, 1994), denominados de “crítico-reprodutivistas”. Neste período, a *educação popular*<sup>171</sup>, com a defesa de atuação fora do sistema

---

<sup>171</sup> A educação popular entendia que a formação política deveria respeitar “as formas de pensamento e o conhecimento popular. Papel decisivo nesta

educacional, passou a ser apresentada como a alternativa que estaria comprometida com a emancipação do povo, por possibilitar uma educação política liberta das regras institucionais, cuja tendência esteve presente na II CBE. Como um contraponto à *educação popular*, a III CBE resgatou a especificidade da educação escolar, numa tentativa de rever a sua contribuição, e “as discussões se voltaram para o campo da didática, reduzindo os problemas da unidade escolar e dos sistemas de ensino a metodologias de ensino e ao trabalho do professor” (PINHEIRO; DAL RI, 2013, p.6). Visando a superar os autores “crítico-reprodutivistas”, as novas pesquisas se propuseram a ir além da concepção da escola como mera “reprodutora da sociedade capitalista”.

---

alternativa teve a entrada de militantes católicos ligados à Teologia da Libertação e o desenvolvimento de um método que orientava a ação destes cristãos, o chamado VER, JULGAR e AGIR. A educação popular que prevaleceu neste período e que se impôs como forma hegemônica é na verdade uma síntese entre esta vertente cristã e a antiga tradição marxista que se multiplicou nas organizações políticas militares nos anos de resistência à Ditadura e que reaparece no cenário político com a abertura e a anistia no final dos anos 70” (IASI, 2004, p.6). O processo educativo baseava-se na fórmula P-T-P, “partir da prática concreta, elevar-se até abstrações teóricas para voltar à prática transformando-a, afirmação que se sintetizou na fórmula P- T -P” (IASI, 2004, p.7). Esta fórmula atingiu grande dimensão, tendo grande repercussão, por outro lado, seus limites estão localizados exatamente na sua eficiência: “A educação popular estendeu ao máximo sua amplitude mas diluiu suas características iniciais classistas e anti-capitalistas, não chegando a formar uma verdadeira cultura socialista e, muito menos, revolucionária. Ainda que divulgadora de valores militantes, a crítica anti-capitalista raramente ultrapassava a crítica moral, fazendo com que a formação assumisse uma forma mista de agitação e tarefa organizativa, na verdade aglutinadora mais que organizativa. O verdadeiro limite desta forma não pode ser encontrado nela mesma, mas nas metamorfoses que a ação da classe sofre no período e que impôs à forma educativa funções muito distintas do que aquelas que inicialmente se anunciavam. Inicialmente tratava-se de estabelecer um amplo movimento de massas de caráter socialista como um dos braços de uma estratégia que se completaria com a ocupação de espaços institucionais, entre eles a participação em parlamentos e governos. Sabemos que a ênfase se inverteu de maneira que os movimentos sociais se converteram no meio para a finalidade estratégica que passou a ser a ocupação e manutenção dos espaços institucionais” (IASI, 2004, p.7). A educação popular foi bastante importante na consolidação da EDP, todavia, não tratamos diretamente desta proposição, pois caberia um estudo próprio deste movimento, esta é uma tarefa a ser realizada, que pelos limites de tempo não foi possível abarcar em nossos estudos.

O desafio era encontrar respostas para os problemas crônicos da educação brasileira ao incorporar a crítica. Os debates da academia direta ou indiretamente acabaram influenciado o conjunto dos educadores, estes últimos buscavam resgatar a potencialidade da educação escolar na luta pela democratização da escola e da sociedade.

Um elemento que demonstra a importância das Conferências naquela quadra histórica é a escrita de uma carta do então candidato a presidente Tancredo Neves aos conferencistas. Na carta, Tancredo Neves situa os problemas da educação e a necessidade de superá-los, deixando claro que estaria aberto para ouvir as sugestões da conferência que viriam a embasar a “ação do futuro governo”. A carta teve resposta dos conferencistas da III CBE que sentiram-se sensibilizados pela mensagem enviada pelo candidato ao se dispor a “incluir em seu programa de governo reivindicações históricas dos setores sociais comprometidos com uma educação verdadeiramente democrática” (RESPOSTA DOS EDUCADORES AO CANDIDATO DA ALIANÇA – III CBE, 1984). Os conferencistas, na carta resposta, se colocaram à disposição de “participar ativamente da formulação e implementação da política educacional”, com a expectativa de poder indicar “diretrizes e pontos programáticos no novo governo”. É possível indicar que, na avaliação dos conferencistas, a ocupação de cargos no administrativo do Estado burguês e a formulação da política educacional era um meio válido de ampliar as conquistas no campo educacional, reforçando a perspectiva de ação por esta via. Esta posição em si não é um problema, porém entendemos que as lutas pela formação da política social e pela ampliação dos direitos sociais não devem ter um fim em si mesmo, mas serem partes constituintes de uma estratégia que vá para além do horizonte da democracia e da cidadania burguesas. O horizonte dos educadores era o atendimento das necessidades e aspirações do conjunto da população, apostavam na educação como *instrumento de democratização* e construção da *cidadania abstrata*. Observe-se que a *educação para a cidadania* – participação política nas decisões da sociedade e acesso aos direitos sociais e políticos – já compunha o vocabulário do movimento educacional progressista na década de 1980.

Durante o ano de 1985 os movimentos sociais passaram a problematizar a necessidade de uma nova constituição nacional. “Os três anos que antecederam à Assembleia Nacional Constituinte foram fecundos na produção de estudos que analisaram a educação e os textos constitucionais” (PINHEIRO apud PINHEIRO; DAL RI, 2013, p.6). Em maio de 1985 a ANDE realizou encontro que tratou da temática Educação e Constituinte. Entre os assuntos abordados no encontro

estavam: preocupação dos presentes com as implicações do que se denominava de *nova república*, a necessidade de propostas para a Constituinte que contemplassem uma formação crítica e democrática, e as diferentes concepções entre instituições estatais, privadas, de prestação de serviços e utilidade pública, e públicas. As discussões giravam em torno de uma proposta de escola para todos os níveis de escolarização, que considerasse os aspectos relacionados ao ensino, ao currículo, à gestão educacional, financiamento. Também se discutiu as altas taxas de analfabetismo e as estratégias para diminuí-las.

A IV CBE, realizada no ano de 1986 em Goiânia-GO, abrangeu a temática da Educação e a Constituinte, contando com a presença de mais de 6.000 pessoas. De acordo com Pinheiro e Dal Ri “A IV CBE aconteceu num momento em que o povo brasileiro se mobilizava em torno da democratização da sociedade e outras questões, tais como: participação popular; política econômica; reforma agrária; acesso à escola pública; eleições para a Constituinte e a Constituinte” (2013, p.9). As lutas populares buscavam a consolidação da democracia econômica, social e política. A avaliação era da persistência de “problemas crônicos referentes à universalização e gratuidade escolar, situação do magistério e qualidade do ensino” (ANDE, 1986, p.74). Os educadores se mobilizavam tanto pela escola pública democrática quanto pelas condições mais amplas de democratização econômica, social e política da sociedade. Neste sentido, também os educadores envolvidos na construção das conferências e nos embates da educação, defendiam a democratização da educação e a gestão democrática como parte da ampliação da democracia e da participação dos trabalhadores, para *alterar a correlação de forças na sociedade* e efetivar *transformações sociais*.

O chamado à participação da IV CBE, segundo Mendonça (apud BATISTA, 2002), tinha o propósito de organizar a energia política para o exercício democrático da pressão na Constituinte. Havia a expectativa de que a mobilização e a pressão popular pudessem contribuir com o avanço das pautas na Constituinte. As entidades promotoras da conferência se empenhavam em que os educadores pudessem assumir posições críticas ante a realidade político-educacional e pudessem avaliar “os avanços ocorridos em diversos Estados”, podendo, assim “estabelecer propostas concretas e viáveis” (ANDE, 1986, p.75). A expectativa era de responder demandas do presente para dar respostas imediatas aos trabalhadores. Uma parte do movimento queria resolver os problemas da educação sem ter que aguardar mudanças sociais para alcançar as conquistas, enquanto outra parte entendia que a resposta às

demandas imediatas contribuiria na construção da revolução. Ambas as posições são válidas, porém, se deve tomar o cuidado de: ao responder às demandas imediatas não se limitar às lutas que não ultrapassem a ordem burguesa. O tema geral IV CBE Educação e Constituição fomentava debates que pudessem apontar mudanças sociais como a democratização da educação escolar. Os subtemas centravam em subsidiar os debates de formulação de uma política nacional da educação que fosse “capaz de traduzir pautas básicas de reivindicações que deverão estar presentes na nova Constituição” (ANDE, 1986, p.75).

Ao final da Conferência aprovou-se uma carta, que ficou conhecida como *Carta de Goiânia* que apresentava uma análise da realidade brasileira e trazia vinte e um princípios sobre educação, sociedade e Estado. De acordo com Pinheiro e Dal Ri (2013), a elaboração da carta não ocorreu de forma ampla e coletiva, pois os setores com discussões mais avançadas como os do ensino superior trouxeram propostas preparadas, cabendo à assembleia final apenas sua aprovação.

Na análise apresentada pela *Carta de Goiânia*, o país enfrentava “graves problemas sociais e econômicos, de natureza estrutural, que entravam a efetiva democratização do conjunto da sociedade”, portanto, continuava “convivendo com problemas crônicos referentes à universalização e qualidade do ensino, à gratuidade escolar, às condições de trabalho do magistério e à escassez e má distribuição das verbas públicas” (CARTA DE GOIÂNIA, 1986). A conclusão era de que seria indispensável cobrar do Estado suas obrigações no sentido de atender às necessidades básicas da população, de modo a ampliar cada vez mais a participação nas decisões, controle e realizações do Estado (BARRETTO, 1987, p.53). O movimento tinha a expectativa de uma maior participação da população no próprio Estado, a partir das lutas pela ocupação deste espaço. A carta ainda trazia o diagnóstico de que as políticas governamentais eram incapazes de promover a justiça social, dado que a “política econômica, e particularmente salarial, [eram] marcada[s] pela distribuição desigual da renda”.

A *Carta* (1986) apresentou vinte e um princípios para serem inscritos no texto constitucional, estes fomentariam a democratização da educação. Abaixo, eles são reproduzidos:

1. A educação escolar é direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino da educação nacional.

2. Todos os brasileiros têm direito à educação pública básica comum, gratuita e de igual qualidade, independentemente de sexo, cor, idade, confissão religiosa e filiação política, assim como de classe social ou de riqueza regional, estadual ou local.

3. O ensino fundamental, com 8 anos de duração, é obrigatório para todos os brasileiros, sendo permitida a matrícula a partir dos 6 anos de idade.

4. O estado deverá prover os recursos necessários para assegurar as condições objetivas ao cumprimento dessa obrigatoriedade, a ser efetivada com um mínimo de 4 horas por dia, em 5 dias da semana.

5. É obrigação do Estado oferecer vagas em creches e pré-escolas para crianças de 0 (zero) a 6 anos e 11 meses de idade, com caráter prioritariamente pedagógico.

6. São assegurados aos deficientes físicos, mentais e sensoriais serviços de atendimento pelo Estado, a partir de 0 (zero) ano de idade, em todos os níveis de ensino.

7. É dever do Estado prover o ensino fundamental, público e gratuito, de igual qualidade, para todos os jovens e adultos que foram excluídos da escola ou a ela não tiveram acesso na idade própria, provendo os recursos necessários ao cumprimento desse dever.

8. O Estado deverá viabilizar soluções que compatibilizem escolarização obrigatória e necessidade de trabalho do menor até 14 anos de idade e, simultaneamente, captar e concentrar recursos orçamentários para a criação de um Fundo de Bolsas de Estudos a ser destinado às crianças e adolescentes de famílias de baixa renda, matriculados na escola pública.

9. O ensino de 2º Grau, com 3 anos de duração, constitui a segunda etapa do ensino básico e é direito de todos.

10. O ensino, em qualquer nível será obrigatoriamente ministrado em Língua Portuguesa, sendo assegurado aos indígenas o direito à alfabetização nas línguas materna e portuguesa.

11. Será definida uma carreira nacional do Magistério, abrangendo todos os níveis, e que inclua o acesso com provimento de cargos por concurso, salário digno e condições satisfatórias de trabalho, aposentadoria com proventos integrais aos 25 anos de serviço no magistério e direito à sindicalização.

12. As Universidades e demais instituições de ensino superior terão funcionamento autônomo e democrático.

13. As Universidades públicas devem ser parte integrante do processo de elaboração da política de cultura, ciência e tecnologia do país, e agentes primordiais na execução dessa política, que será decidida, por sua vez, no âmbito do Poder Legislativo.

14. A lei ordinária regulamentará a responsabilidade dos Estados e Municípios na administração de seus sistemas de ensino, assim como a participação da União, para assegurar um padrão básico comum de qualidade aos estabelecimentos educacionais.

15. Os recursos públicos destinados à Educação serão aplicados exclusivamente nos sistemas de ensino criados e mantidos pela União, Estados e Municípios.

16. Será de responsabilidade exclusiva dos setores da Saúde Pública a atenção à saúde da criança em idade escolar.

17. A merenda escolar e qualquer outro programa assistencial a ser desenvolvido nas escolas devem contar com verbas próprias, desvinculadas dos recursos orçamentários para a Educação “stricto sensu”, porém gerenciadas por órgãos da área educacional.

18. É permitida a existência de estabelecimentos de ensino privado, desde que atendam às exigências legais e não necessitem de recursos públicos para sua manutenção.

19. O Estado deverá garantir à sociedade civil o controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal), através de organismos colegiados, democraticamente constituídos.

20. O Estado assegurará formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento e o controle social efetivo de suas obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade, em todos os níveis de ensino.

21 - Fica mantido o disposto pela Emenda Calmon (EC 24, § 42 do Art.176 da atual Constituição), assim como pelas Emendas Passos Porto (EC 23) e Irajá Rodrigues (EC 27); a lei ordinária estabelecerá sanções jurídicas e administrativas no caso de não cumprimento desses dispositivos.

O objetivo da *Carta* era lançar as “bases de um projeto de educação nacional” que pudesse orientar a organização dos movimentos da educação na Constituinte. O documento incluiu nos seus princípios setores que até então não estavam na pauta da política educacional como: os povos indígenas, a pessoa com deficiência, educação de jovens e adultos e educação infantil. Os conferencistas também consideravam que seria indispensável a elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional a partir dos princípios inscritos na Constituição. Propostas que no seu conjunto, representariam grandes avanços no acesso à educação pelos trabalhadores caso fossem conquistadas. De acordo com Barretto (1987, p.53),

o que está pressuposto na cobrança do Estado feita pelos educadores que aprovaram a Carta de Goiânia, é que ele deve redefinir-se nas suas bases, de tal forma que atue mais efetivamente como agente regulador da distribuição de riquezas e de benefícios sociais, de sorte que a atual situação de disparidade extrema que faz do Brasil o país com a mais iníqua distribuição de renda do mundo, seja superada definitivamente.

A expectativa do movimento era de que o Estado burguês pudesse regular a distribuição de riquezas e de benefícios sociais, direcionando a luta para o problema da distribuição de renda no Brasil. As lutas por distribuição da riqueza e por direitos sociais podem se fazer necessárias em diferentes momentos históricos, todavia, sempre cabe avaliar o quanto tais lutas podem de fato acumular ou não para a construção do socialismo.



De acordo com Batista (2002, p.2) a *Carta de Goiânia* foi o “principal documento político constituído pelos educadores brasileiros na organização de sua participação nos embates que haveriam de se seguir durante o processo da Assembléia Nacional Constituinte”. Na carta, os mecanismos de democratização da educação pública abrangiam o acesso, a qualidade e a gestão da educação. Partia-se do entendimento de que a escola pública, gratuita e laica poderia contribuir na transformação do perfil educacional do povo brasileiro, e, ao assegurar o domínio do conhecimento sistematizado, contribuiria para o desempenho da *cidadania* (BARRETTO, 1987). A *Carta* foi amplamente divulgada e teve adesão de muitas outras entidades, estas últimas assumiram os seus princípios e as propostas.

A conjuntura política de meados da década de 1980 trazia expectativas positivas para a eleição de governos estaduais, ao possibilitarem a ocupação de postos, administrativos e técnicos, dos sistemas de ensino por profissionais da educação comprometidos com o processo de mudança. Juntava-se a isso, a preparação para eleição dos representantes ao Congresso Constituinte. A ocupação de espaços administrativos do Estado burguês era visto como um caminho para a realização das transformações sociais (PINHEIRO, 2015).

Na Assembleia Constituinte, o método de trabalho adotado distribuiu os parlamentares em comissões temáticas, e estas comissões foram divididas em subcomissões. O processo de elaboração do texto constitucional nas subcomissões previa audiências com entidades representativas, foi este o espaço que a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – ANDES<sup>172</sup>, em conjunto com as associações organizadoras das CBEs e demais associações, aproveitaram para fundar o *Fórum Nacional de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público*. A ANDE, através de seus diretores, “foi ouvida em audiência pública pela Subcomissão de Educação do Congresso Constituinte em 23/04/87” (ANDE, 1987,

---

<sup>172</sup> Segundo Cunha (apud PINHEIRO, 2015, p.163) a ANDES não era signatária da *Carta de Goiânia*, e a mesma buscou promover outro evento que “lhe permitisse deter a hegemonia pretendida na área”. De acordo com Pinheiro (2015, p.163, grifo nosso) “A ANDES não tinha proposta fechada para aplicação dos *recursos públicos na educação*, pois também tinha em mente a *possibilidade de aplicação* na pesquisa e na capacitação de pessoal de nível superior, *inclusive em instituições particulares*”, porém, com os debates acabou por aprovar a exclusividade da aplicação dos recursos públicos nas escolas estaduais.

p.67). Na oportunidade a ANDE ofereceu subsídios para a elaboração da Nova Carta Constitucional dentro dos princípios firmados na *Carta de Goiânia*.

No ano de 1986 também fora realizado o XIII Simpósio Brasileiro de Administração da Educação (SBAE), em João Pessoa, com o tema *A democratização da educação e a gestão democrática da educação* pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE. No seminário, além de serem reafirmados os 21 princípios da *Carta de Goiânia*, também foi sistematizada a proposta de gestão democrática acumulada pelos estudos na área de administração escolar. Destaca-se que até a realização da IV CBE e do XIII SBAE o termo gestão democrática não era utilizado nos meios acadêmicos, mas era comum nos movimentos sociais para “descrever uma administração menos hierárquica e organizada por conselhos e eleições de diretores. Em experiências realizadas em fábricas, sindicatos e empreendimentos dos próprios trabalhadores o termo mais utilizado era o da autogestão ou co-gestão” (PINHEIRO, 2015, pp.163). Na avaliação de Freitas, os princípios da *Carta de Goiânia*, relativos à gestão, expressavam:

uma concepção de **gestão democrática** que, centrada na execução, deixou de propugnar a atuação da sociedade civil na formação da agenda pública e na formulação de políticas educacionais, prevalecendo aí um significado restrito do termo gestão. À sociedade civil caberia a **função de controle** da ação executora estatal no cumprimento de suas obrigações para com a educação pública, por meio de **organismos de representação** constituídos democraticamente, cuja natureza/poder não se define senão por inferências baseadas na função reivindicada, qual seja, a de controle. Basicamente, a democratização da gestão propunha-se a enfrentar na esfera da execução o exercício autocrático do poder, a hierarquização e centralização administrativa e, ainda, submeter ao exame social (vigilância, fiscalização) a ação executora estatal na educação. Preso ao recente passado autoritário, o então propugnado não chega a vislumbrar o futuro da **gestão educacional** para além de avanços compatíveis com uma concepção liberal de democracia (FREITAS, 2007, p.505-506, grifo da autora).

Mais adiante, problematizaremos a defesa da gestão democrática, evidenciando os limites do movimento educacional ao confundir emancipação política com emancipação humana.

A V CBE, realizada em 1989, em Brasília, através das entidades e do Fórum Nacional de Educação, debateu a formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tratava-se de “elaborar diretrizes que contribuam para imprimir na Lei Máxima da Educação a marca da experiência, reflexão e compromisso dos educadores na definição da política educacional que se aspira para o país, com vistas a um horizonte democrático” (ANDE, 1988). A temática da conferência abordava: Política Educacional dos profissionais de ensino; Financiamento da educação; Teorias educacionais e sistema de ensino; Ciência, educação e sociedade; Avanço tecnológico e implicações educacionais; O público e o privado na educação; Trabalho e Educação; A questão curricular no sistema de ensino; Participação na gestão educacional; municipalização do ensino.

A V CBE foi organizada em torno de cinco grandes atividades: simpósios; painéis; atividades de atualização; reuniões e sessões plenárias. Segundo Cunha (1989), havia expectativas de sua não realização diante dos vários obstáculos enfrentados. Para alguns, que estavam ausentes, “as CBES deveriam se transformar em mais um espaço onde a luta sindical assumiria o primeiro plano” (CUNHA, 1989, p.61). Durante Conferência foi apresentado um documento intitulado “Aos participantes da V CBE, em defesa da escola pública”, assinado por 23 entidades, entre elas ANDES, Confederação dos Professores do Brasil – CPB<sup>173</sup> e Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras – FASUBRA, que condenava a “escola pública da burguesia” e defendia uma “escola pública e popular”. A crítica demonstra que havia novas tensões no interior do movimento dos educadores quanto aos rumos da educação, tensões estas que marcaram o andamento da V CBE. Entre as tensões estavam as propostas de uma “revolução educacional” vs “transformação substantiva da educação”; a defesa de uma “escola pública e popular é condição número um para uma reforma estrutural da sociedade” vs “a luta pela transformação da escola brasileira numa escola democrática, popular, deve estar calcada na luta por profundas alterações da sociedade em seu conjunto, na direção de uma distribuição mais equânime de riquezas e de benefícios

---

<sup>173</sup> Entidade que ao final do processo da Constituinte (1988) passou a denominar-se Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE.

sociais”. Durante os debates também permaneceram as críticas ao descaso dos governantes com o ensino público e a orientação privatista do projeto de constituição aprovado no 1º turno. Aqui se defrontou com um problema que não é novo no movimento dos trabalhadores: um esquerdismo aparentemente antagônico a posições mais conservadoras, mas, com o distanciamento do tempo, as diferenças de fundo se esmaecem. Note-se: a “Revolução Educacional” era o título do programa do PSDB para a educação, elaborado em 1988; o documento *Plano alternativo* do PT, escrito em 1989, trazia a defesa de construir uma “Escola pública popular”. Como lembra Candido ([1967] 2016, p.355):

A certa altura da vida, vai ficando possível dar balanço no passado sem cair em autocomplacência, pois o nosso testemunho se torna registro da experiência de muitos, de todos que, pertencendo ao que se denomina uma geração, julgando-se a princípio diferentes uns dos outros e vão, aos poucos, ficando tão iguais, que acabam desaparecendo como indivíduos para se dissolverem nas características gerais da sua época. Então, registrar o passado não é falar de si; é falar dos que participaram de uma certa ordem de interesses e de visão do mundo, no momento particular do tempo que se deseja evocar.

A VI CBE ocorreu em São Paulo, entre os dias 3 e 6 de setembro de 1991. Segundo Fazenda (1992) foi a face positiva em um momento de crise nacional que se estava vivendo, mesmo não tendo o mesmo clima de otimismo das primeiras CBEs. A conferência buscava apontar soluções para superar os problemas denunciados. A expectativa era de “contribuir para uma nova política educacional onde a sociedade civil e a escola disputem com as políticas governamentais a decisão e escolha dos caminhos mais adequados” (FAZENDA, 1992, p.41). Sobre a VI CBE temos poucos registros, não encontrando explicações sobre o fato de esta ter sido a última do ciclo de conferências. Uma hipótese levantada, que não conseguimos confirmar, é que com a criação do FNDEP, a reunião de diferentes entidades passou a ocorrer no espaço do Fórum e em outros espaços organizativos como por exemplo os CONEDs – Congresso Nacional de Educação. Outro fator pode ter sido o conjunto de transformações ocorridas entre os finais da década de 1980 e início dos anos 1990: adequação do Brasil ao modelo de

acumulação flexível, implementação das políticas neoliberais no Brasil, descenso das lutas sindicais e populares, crise do sindicalismo.

As discussões promovidas pelas conferências traziam contribuições sobre a melhor forma de administrar a escola numa perspectiva democrática e aliada aos interesses da classe trabalhadora. No movimento das conferências a questão central para a educação era a *democratização do ensino* e a *gestão democrática*, pautas que visavam *ampliar a democracia* na sociedade e *melhorar as condições de vida da população em geral*. Ainda que debates e posições divergentes tenham sido apresentadas durante as conferências, de forma geral, os educadores procuravam dar respostas aos problemas educacionais nos marcos da institucionalidade burguesa, dentro do que fosse *viável*. A reabertura democrática impulsionada pela retomada das lutas sociais havia trazido a expectativa da possibilidade de efetivar alternativas para a política educacional que considerassem o interesse dos trabalhadores. Mesmo com alguns tensionamentos, a *democratização da educação* e a *gestão democrática* eram vistas como os mecanismos capazes de *potencializar as transformações sociais na sociedade em geral*.

A orientação geral dos educadores era enfatizar as potencialidades da educação escolar, as lutas e discussões se direcionavam no sentido de reivindicar a melhoria das condições estruturais das redes de ensino, ao mesmo tempo em que se construíam propostas alternativas de educação para serem conquistadas pelas lutas ao disputar o Estado e a formulação da política educacional, possibilidade aberta pela conquista de governos democráticos em âmbito nacional – naquele período o PT alcançara grandes conquistas como: prefeitura de Fortaleza-CE em 1985 (gestão Maria Luíza Fontenele); eleição de 16 deputados em 1986 (entre eles estava Lula e Florestan Fernandes); prefeitura de São Paulo-SP (gestão Luiza Erundina) e prefeitura de Porto Alegre-RS (gestão Olívio Dutra).

#### **4.1.2 A constituição do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.**

O FNDEP teve grande atuação e importância durante o processo de elaboração da Constituição Brasileira de 1988, e é um “marco na articulação das forças progressistas em prol da educação em âmbito nacional” (MARTINS; ALMEIDA, 2016, p.2). Segundo Gohn (2001), o

Fórum é um movimento pouco estudado na realidade social brasileira<sup>174</sup>.

O Fórum foi oficialmente lançado em Brasília em 9 de abril de 1987, através da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita. Denominava-se inicialmente *Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito*. Seu lançamento coincidiu com a instalação da Subcomissão da Educação Cultura e Esporte da Constituinte, na primeira fase da Assembleia Nacional Constituinte. As principais atividades realizadas pelo Fórum no ano de 1987 foram: lançamento da *Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita* (no Estado de São Paulo, o lançamento contou com ato público realizado no Largo São Francisco, em 24 de abril de 1987); elaboração de uma proposta de redação para a Carta Constitucional, o capítulo referente à educação; elaboração de *Manifesto em Defesa da Escola Pública* (PINHEIRO, 2015).

O *Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita* expressava os quatro princípios básicos do Fórum de Educação na Constituinte, conjugando saber crítico e compromisso com a realidade social, eram eles (ANDE, 1987, p.67):

1. A educação é direito de todo cidadão, sendo dever do Estado oferecer ensino público, gratuito e laico para todos os níveis;
2. O governo federal destinará nunca menos de 13%, e os governos dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, 25% de sua receita tributária na manutenção e desenvolvimento do ensino público e gratuito;
3. As verbas públicas destinam-se exclusivamente às escolas públicas, criadas e mantidas pelo governo federal, pelos estados Distrito Federal e municípios;
4. A democratização da escola em todos os níveis deve ser assegurada quanto ao acesso, permanência e gestão.

O objetivo inicial era “reivindicar um projeto para a educação, como um todo e não apenas para a escola (embora esta, na modalidade pública, seja o centro principal de suas atenções)” (GOHN, 2001, p.78). O Fórum era expressão da vontade política de lutadores comprometidos

---

<sup>174</sup> Isto dificultou nossa coleta de dados, dada a escassa produção.

com luta pela redemocratização do país, atuando na análise e formulação de políticas públicas da educação. Segundo Batista (2002), a democratização da educação e a gestão democrática do ensino eram os eixos fundamentais das ações políticas das associações que compunham o Fórum. Suas propostas iniciais giravam em torno: da *Carta de Goiânia* aprovada na IV CBE em 1986; das plataformas específicas das diversas entidades que o integravam; e dos documentos da ANDES, FASUBRA e CBP “os quais estabeleciam princípios gerais de organização do sistema nacional de ensino, englobando as instituições públicas e privadas, tentando alcançar garantia da qualidade e da gestão democrática do ensino em todos os níveis” (PINHEIRO, 2015, p.164).

O Fórum agregou intelectuais, entidades e coletivos organizados. Inicialmente as 15 entidades que compunham o Fórum eram: ANDES; ANPEd; ANDE; ANPAE; SBPC – Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência; CPB; CEDES; CGT – Confederação Geral dos Trabalhadores; CUT; FENOE – Federação Nacional dos Orientadores Educacionais; FASUBRA; OAB – Ordem dos Advogados do Brasil; SEAF – Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas; UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas; UNE – União Nacional dos Estudantes. Destas entidades, 12 eram da área de educação e 3 de organizações de classe (CGT/CUT/OAB). Das entidades ligadas à área de educação, 4 eram entidades voltadas para o ensino, pesquisa e/ou sua divulgação (ANPEd/SBPC/ SEAF e CEDES); 6 eram de trabalhadores profissionais da área de educação (ANDES/ANDE/CPB/FENOE/FASUBRA e ANPAE) e 2 do movimento estudantil (UNE e UBES). Muitas das entidades que criaram o Fórum eram recentes, haviam sido criadas no lento processo de reabertura democrática do final dos anos 1970. Algumas delas eram mais antigas, mas foram recriadas na década de 1980, pois estavam na clandestinidade ou desarticuladas, como era o caso da UNE e da CGT.

Desde o início a estrutura do Fórum se deu por via das entidades de caráter nacional, funcionando “como um catalisador de instituições e agentes, entre elas, fortemente, os sindicatos relacionados à educação e as representações políticas, principalmente partidos com bases populares e ligados às pautas educacionais” (MARTINS; ALMEIDA, 2016, p.7). Nesse período professores e estudantes do ensino secundário passaram a fazer greves e intervir na política educacional com o apoio de governos de oposição, que “contavam com professores do Ensino Superior engajados na luta pela escola pública em suas Secretarias” (PINHEIRO; DAL RI, 2013, p.7).

Segundo Gohn (2001), a correlação de forças políticas internas era múltipla, o que não impediu um movimento de integração na formulação de uma plataforma educacional unitária para a Constituinte. O denominador comum do Fórum era a defesa da escola pública e a oposição ao regime militar, por isto, também pode ser caracterizado como uma frente democrática voltada para a construção da cidadania no país. Em nossos estudos não conseguimos apreender os mecanismos internos de participação do Fórum, nem avaliar se havia entidades com maior ou menor peso político na elaboração das formulações e das ações.

Havia divergências e diferenças entre as entidades, tanto pela natureza (entidades de pesquisa e as sindicais) como de orientação das políticas educacionais. Entre as entidades sindicais, ainda se subdividiam entre aquelas ligadas à educação básica e as vinculadas ao ensino superior; estas entidades sindicais, segundo Pinheiro (2015), muitas vezes eram tratadas pelos intelectuais como entidades corporativistas. Na avaliação de Tavares “a prática política no interior do Fórum foi marcada pela arrogância dos acadêmicos, enfatizando a sua autoridade decorrente das reflexões de suas pesquisas, pela arrogância das entidades sindicais e pelo poder de sua representatividade” (apud PINHEIRO, 2015, p.201). Além disso, no interior das entidades sindicais havia disputas internas sobre a representação dos trabalhadores (CUT vs CGT). No caso das entidades de pesquisa, havia diferentes preocupações sobre a articulação entre trabalho e educação, instrução pública e transformação da sociedade de classes. Segundo Pinheiro (2015) a principal divergência no interior do Fórum era a relação dos recursos públicos aplicados na educação. Assim, embora o Fórum atuasse unitariamente, as várias entidades que o integravam continuavam procedendo com suas pautas específicas em cada categoria. Um exemplo desta atuação nas pautas específicas foi o envio de um documento próprio para a Assembleia Nacional Constituinte pela FASUBRA, nele a entidade defendia a *estatização total do ensino*, proposta esta não debatida pela entidade no interior do Fórum. Como veremos a seguir, a proposta de estatização total apareceu somente em um dos documentos iniciais do PT, desaparecendo na sequência, e não se fez menção à presença desta proposta nos documentos do FNDEP ou por quem o tenha estudado – a única a mencionar este fato foi Pinheiro (2015).

Durante os embates ocorridos na Constituinte, havia a polarização em torno da destinação das verbas públicas, o que alterou a correlação de forças presentes no Fórum na fase da LDB. O Fórum



ganhou a identidade específica deixando de ser *Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito* e tornando-se um *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*, porém, havia uma contradição interna por abrigar setores que defendiam escolas comunitárias (não públicas). Na avaliação de Pinheiro (2015, p.200-201) o Fórum não teria se configurado enquanto movimento de massas por dois motivos: 1) “os movimentos populares organizaram-se com os movimentos de escola comunitárias vinculados à Igreja, reivindicando principalmente a educação informal, não dando ênfase a centralidade da escola pública” e 2) “as entidades do vetor sindical e estudantil articularam-se no âmbito de suas lideranças, atuando com dificuldade de participação das bases”. Todavia, é preciso considerar que o Fórum não objetivava ser um movimento de massas, mas um espaço de construção de pautas e ações unificadas que as entidades de massas que o constituíam iriam implementar.

As práticas de ação externa do Fórum refletiam as práticas das entidades que o incorporavam. Na fase da Constituinte e da LDB sua ação era realizada através de manifestos, cartas, telegramas aos parlamentares e contatos com líderes de partidos políticos, essas eram as formas de “pressão” do Fórum. As formas de pressão e atuação limitaram-se aos marcos da institucionalidade burguesa. Em seu funcionamento interno, eram realizadas reuniões, seminários, simpósios e preparação de material: artigos, emendas, propostas, elaboração de documentos, buscando demarcar posições e/ou protestar contra o encaminhamento ou não encaminhamento dos temas. As práticas eram circunscritas a pequenos grupos, embora advindas de entidades com grande representatividade social. Pelo momento vivenciado, as ações se caracterizavam como um movimento da vanguarda por ser um espaço de articulação das próprias entidades para ações comuns. Assim, não havia envolvimento direto com as bases e o circuito de divulgação e circulação das ações limitava-se aos diretamente interessados, ficando circunscrito ao contato com cada entidade específica, à *pequena política* (GRAMSCI, [1932-1934] 2007, Q.13, §5). Segundo Gohn (2001, p.85)

O trabalho corpo a corpo junto aos deputados foi uma prática importante mas ele consumiu, ou circunscreveu, quase toda a luta nos domínios dos legislativo. As próprias escolas públicas, os estudantes universitários, os professores e seus funcionários, não se engajaram externamente na campanha. As práticas se concentraram nos

militantes das instituições, militantes estes às vezes fortemente demarcados por posições político-partidárias, e por isso mesmo não aceitos por um conjunto mais amplo da própria comunidade educacional.

Na avaliação de Gohn (2001, p.92), o Fórum atuava “a partir de uma concepção gramsciniana de Estado, postula a participação da sociedade civil, de forma coordenada, na gestão da política educacional do país, atualmente monopolizada pelos órgãos estatais governamentais da sociedade política”. Concordamos em parte com a afirmação de Gohn (2001), afinal, se é possível localizar que havia uma influência gramsciana nas práticas de alguns participantes do Fórum, a leitura que foi apropriada merece ponderações. Anteriormente, fizemos alguns apontamentos sobre a leitura de Gramsci do período e os problemas dela oriundos. Assim, seria mais preciso falar de uma determinada leitura de Gramsci que orientava a atuação destes militantes, direcionando-os para a disputa da política educacional no interior dos órgãos governamentais, o que por si não seria problema, mas pode tornar-se limitada caso seja desvinculada de outras ações do conjunto da classe trabalhadora e não faça a devida crítica aos limites do Estado burguês e a necessidade de sua destruição.

Durante a Assembleia Constituinte, a defesa da educação como um direito de todo o cidadão e dever do Estado de oferecer ensino gratuito e laico foi o princípio número um do FNDEP. Outras pautas extremamente relevantes como os percentuais das verbas públicas e seu destino, e a gestão democrática também eram preocupações básicas. De acordo com Pinheiro (2015, p.172):

O fato político mais importante e realizado pelo FNDEP foi o recolhimento de 279.013 assinaturas no Brasil inteiro e o apoio de 15 entidades da área educacional à emenda constitucional que tinha como conteúdo principal: vinculação de verbas para a educação com definição de percentuais da receita tributária da União (18%); dos estados e municípios (25%); ensino público e gratuito para todos os níveis; democratização do acesso e da gestão do ensino; aposentadoria especial; proibição de taxas nas escolas públicas e com destaque, a exclusividade de destinação de verbas públicas para o ensino público.

Havia vários antagonistas ao Fórum, entre eles estavam: as organizações que representavam os estabelecimentos particulares, ligadas ao setor privado; e os deputados que apresentavam emendas de caráter privatista e empresarial; tais setores buscavam retirar do texto constitucional a gratuidade do ensino e a gestão democrática.

Observe-se que o número de partidos políticos se ampliou no período da instauração da Assembleia Nacional Constituinte, para Pinheiro (2015, p.176) eles se dividiam em:

I) Os partidos que articulavam ideias conservadoras, vinculados a elites nacionais: Partido Democrata Cristão (PDC); Partido Democrático Social (PDS), Partido da Frente Liberal (PFL), Partido da Reconstrução Nacional (PRN), Partido Social Cristão (PSC), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido Trabalhista Renovador (PTR).

II) Partidos que apresentavam propostas de Estado democrático, mas articulavam seus preceitos na ótica do desenvolvimento econômico capitalista: Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Liberal (PL), Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido das Reformas Sociais (PRS), Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Partido Social Trabalhista (PST).

III) E partidos que se engajavam junto a demandas populares, e que naquele contexto se autodenominavam esquerda: Partidos Transformadores: Partido Comunista do Brasil (PC do B), Partido Popular Socialista (PPS), Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Verde (PV)<sup>175</sup>.

Havia, portanto, diferentes jogos de interesses no processo da Assembleia Nacional Constituinte. Segundo Gohn (2001), o Fórum teve influência nas etapas iniciais da Constituinte, porém, com o avanço do processo e a pressão dos *lobbies*, os interesses privados ganharam mais espaço que os interesses públicos. Desta maneira, a exclusividade das verbas públicas para escolas públicas foi perdida na negociação para que

---

<sup>175</sup> Pinheiro (2015) não menciona o PCB. Em nossa avaliação, o PCB poderia ser agrupado com os demais partidos do terceiro grupo.

se pudesse manter a gratuidade do ensino público. Na avaliação de Fernandes (apud PINHEIRO, 2015) os fins da educação foram sucumbidos pelos interesses dominantes,

[...] os compromissos partidários e o jogo de interesses contrariaram o que se pretendia, embora não impedisse que a minoria ‘radical’ exercesse uma influência construtiva nas discussões e visse vitoriosas algumas de suas contribuições (algumas vezes deformadas por imposições do ‘consenso negociado’) (FERNANDES apud PINHEIRO, 2015, p.179).

A gestão democrática dos equipamentos públicos foi uma vitória parcial, pois foi mantida enquanto dispositivo constitucional, mas de forma genérica a ser definida na nova LDB. A gestão democrática não foi garantida para todo o tipo de ensino, por conta dos parlamentares que atendiam a *lobbies* da escola privada, ficando limitada apenas ao ensino público. Embora nem todas as propostas fossem aprovadas, o Fórum contribuiu na elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) no Capítulo III, Seção I, Educação (artigos 205 a 214). Na avaliação de Batista (2002), os direitos conquistados na Constituição e, em especial, a gestão democrática do ensino público foram o “estágio mais avançado da luta pela democratização do ensino”.

As lutas e embates do Fórum após o processo da Constituinte, a partir de outubro de 1988, se deslocaram para a nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Nesse processo, o Fórum teve sua composição ampliada, passando a incluir instituições de origem popular como a CONAM – Confederação Nacional das Associações de Moradores; e outras entidades da área de educação tais como: UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação; CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação e o CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Houve a incorporação de várias entidades que participaram das audiências públicas, durante a fase da Constituinte, outras que aderiram posteriormente. A partir de 1989, fortalecendo-se com as novas entidades, o Fórum passou a se autodenominar Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP).

Na elaboração da LDB os embates nessa construção se davam entre aqueles parlamentares que defendiam um projeto voltado para a privatização e os que defendiam a escola pública. O processo de elaboração da LDB se estendeu de 1988 até 1996, com grandes disputas

de proposições. O Fórum atuava para “impedir a apropriação deste espaço de regulação das normas educacionais pelo setor privado” (BATISTA, 2002, p.7). A ação do Fórum se dava em torno da colaboração com os deputados Otávio Elizeo (PSDB/MG), Florestan Fernandes (PT/SP), Hermes Zanetti (PMDB/PA) e Jorge Hage (PSDB/BA) nos projetos substitutivos para uma nova LDB nacional. Segundo Pino (2010, p.2), nesta fase, os objetivos do Fórum eram: “formulação de propostas consensuais entre as entidades nacionais comprometidas com a escola pública, nas dimensões já estabelecidas nos documentos anteriores do Fórum e impressos na nova Constituição; coordenar a pressão popular em defesa da escola pública, na N[ova]LDB, durante o processo da sua elaboração no Congresso Nacional”.

De acordo com Batista (2002, p.7) “a primeira versão do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apoiou-se em estudos do prof. Dermeval Saviani, discutida na reunião anual da ANPEd em 1988. O deputado Otávio Elísio elaborou e protocolou o Projeto no mesmo ano sob o nº 1258”. Tal projeto expressava os debates do FNDEP, contemplando a criação do Sistema Nacional de Educação e a proposta de gestão da educação a ser definida no Plano Nacional e Planos Estaduais da área. No projeto, o Conselho Nacional de Educação teria papel central, contando com representação permanente da sociedade civil, podendo esta última compartilhar com o governo: a formulação, o acompanhamento e avaliação da política educacional. Para Freitas (2007, p.508, grifos meus), o modelo proposto “acênava com a dilatação de mecanismos e princípios próprios à *democracia liberal*, favorecendo a constituição de uma arena propícia à promoção da participação direta”.

O projeto de LDB apoiado pelo Fórum não fazia referência à gestão democrática. A origem desta lacuna foi a estrutura da legislação proposta por Saviani (BATISTA, 2002). Para Batista (2002, p.7)

o educador que mais diretamente influenciou na elaboração do primeiro projeto de LDB apresentado à Câmara Federal, não considerou a democratização dos processos de gestão educacional como um desafio a ser enfrentado pelo país, apesar das experiências concretas vividas por diversos sistemas de ensino e da inclusão dessa conquista como preceito constitucional. Ao apontar como desafios a universalização da oferta e a qualidade do ensino,

deixando de lado a gestão democrática, desconsiderou o avanço na concepção de democratização da educação que inclui a necessidade de alteração das estruturas de poder no interior das escolas e dos sistemas como mecanismo facilitador do alcance da qualidade de ensino.

A partir do projeto original da LDB foram agregadas outras propostas, sendo ao final aprovado o projeto substitutivo do deputado Jorge Hage.

Esse PL foi intensamente discutido com os educadores brasileiros, com a finalidade de serem contemplados conteúdos que expressassem os princípios e conquistas da sociedade civil – concepção de educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade social, como direito de todos e dever do Estado, em cumprimento ao compromisso do resgate da imensa dívida social para com a educação da população de baixa renda, acumulada nos diferentes governos e divulgada pelos dados de órgão oficiais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BOLLMANN, 2010, p.660).

Tratava-se de um processo inédito na elaboração legislativa, sendo o texto inicial fruto de um trabalho coletivo que incorporou contribuições de parlamentares, órgãos como Ministério da educação e o Conselho Federal de Educação, e das audiências públicas na Comissão de Educação encaminhadas pelo FNDEP na LDB. Contudo, a aprovação do primeiro projeto de LDB ainda teria que tramitar por outras instâncias como Comissão de finanças, plenário da Câmara e do Senado.

Em 1990, a conjuntura política se altera e as práticas até então efetivadas pelo Fórum não deram conta das novas demandas. Os deputados que eram seus principais aliados não foram reeleitos, além disso, o Fórum teve que enfrentar as pressões do governo federal eleito democraticamente no ano de 1989 (Fernando Collor). Entre suas novas ações, o FNDEP lutou pela retomada do substitutivo Jorge Hage nas discussões e votações, buscando impedir seu arquivamento; também

acompanhou as posturas da relatora da Comissão de Finanças que defendia teses privatizantes e buscou a aprovação da LDB de forma completa e não esfacelada. A disputa da LDB no legislativo se deu na disputa entre o Projeto nº 1.258-A/88 (proposta baseada no debate educacional do FNDEP), e do Projeto de nº 67/1992, apresentado ao Senado Federal, em 20 de maio de 1992, pelo então Senador Darcy Ribeiro.

O Fórum reivindicava a necessidade de acabar com o monopólio estatal na gestão da política educacional, ao articular a participação da sociedade civil e o papel do Estado na área. O FNDEP teve como atuação principal a via parlamentar, por isso, Brasília foi a sede fundamental de suas ações. Também organizou atos públicos em outros estados, mas a arena principal de luta era a via legislativa, e a elaboração de leis a sua forma de atuação, por consequência, suas ações eram ditadas pela dinâmica das ações parlamentares. Há uma relação paralela do FNDEP com a EDP e a *teoria da pinça*, uma vez que as entidades que o compunham ficavam responsáveis de mobilizar as suas bases (movimento estudantil e sindical) e o Fórum funcionava de certa maneira como o braço no Estado. Tal como na EDP, a via parlamentar acabou se destacando mais que a mobilização social nas ações do Fórum, fato também decorrente da dificuldade de mobilização no período enfrentada pelo movimento sindical e demais movimentos sociais, conseqüentemente, a capacidade de influenciar nas decisões do administrativo do Estado foram diminuídas.

O papel do Fórum na elaboração da LDB foi reduzido, quando a partir de 1990 perdeu sua base de apoio no parlamento. Além disso, nos anos 1990, as posições do campo educacional tornaram-se menos convergentes (PINO, 2010). Se num primeiro momento o Fórum era um interlocutor privilegiado entre os parlamentares e as demandas educativas, com a redução do seu espaço parlamentar passou a atuar “a reboque dos fatos criados por grupos e facções do Parlamento e da administração central a nível federal” (GOHN, 2001, p.90). Apesar da importância do Fórum na construção da nova LDB, o projeto discutido e aprovado na Câmara Federal desconsiderou o projeto inicial. A Lei 9394/96 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional demarcou a vitória de uma concepção de Estado e sociedade que, segundo Batista (2002), pode ser denominada de neoliberal. Para esta pesquisadora, apesar de ter seguido a legalidade institucional, o Estado não deixou de se utilizar de mecanismos antidemocráticos para fazer valer o seu projeto.

Na década de 1990, mais de trinta entidades integravam o FNDEP, entre elas estavam: Associação Brasileira de Imprensa (ABI); ANDE; ANDES-SN; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); ANPAE; ANPED; Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); CNTE; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE); CRUB; CUT; FASUBRA; MST; Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional (SINASEFE); OAB; UNDIME; UNE; UBES. Apesar de aglutinar diferentes entidades, sem a capacidade de mobilização, fruto da crescente desarticulação dos movimentos de luta na década de 1990, devido à conjuntura política e econômica e ao arrefecimento das influências no terreno legislativo, não foi possível avançar nas conquistas educacionais em prol da classe trabalhadora. Para Batista (2002, p.11)

A caracterização dos movimentos educacionais que engendraram a luta pela democratização do ensino e a efetivação legal da gestão democrática da escola pública, indica que esta última faz parte de um processo que, desde o seu início, foi marcado por confrontos que se davam, principalmente, na arena legislativa e por projetos de sociedade diferenciados: um que reforça os ideais do Estado Democrático de Direito e que aspira a democratização do ensino há muito ocorrida em países que atuam sob o regime democrático, e outro, representante do conservadorismo brasileiro, que reforça a tradição do Estado patrimonialista através da apropriação e desvio de recursos públicos para a área privada de ensino, em detrimento de sua aplicação a quem de direito cabe, a escola pública.

Após os debates da LDB, a mobilização do setor de educação continuou, tendo no Fórum o seu espaço síntese, porém, agora sofrendo com as transformações na dinâmica capitalista (acumulação flexível e neoliberalismo) que tiveram consequências da conjuntura nacional e internacional da década de 1990, impactando os modos de vida da classe trabalhadora no Brasil. Recapitulemos as transformações que marcaram a década: adaptação do Brasil ao modelo de acumulação



flexível, aderindo à dinâmica do capitalismo internacional, o que implicou na reorganização da produção; Queda do Muro e crise do socialismo; aumento do desemprego e da precarização dos contratos do trabalho levando a um aumento da informalidade; austeridade; redução fiscal; privatizações; cortes de salários; redução dos gastos públicos; crise do sindicalismo; ascensão do ideário pós-moderno; política de conciliação de classes e pacto social; desmonte das organizações populares, empresariamento da solidariedade e profissionalização da militância; entre outros.

As entidades ligadas ao Fórum defendiam a necessidade da continuidade e ampliação do debate sobre as consequências das medidas neoliberais defendidas pelos organismos internacionais para a educação que facilitariam a privatização da educação, em particular do ensino superior. A partir desta conjuntura “FNDEP decidiu pela necessidade de elaboração, pela sociedade organizada, de uma proposta de educação nacional alternativa ao modelo vigente tanto no processo de elaboração, como nos conteúdos que os sucessivos governos vinham implantando” (BOLLMANN, 2010, p.661). A alternativa do Fórum se direcionou para a construção de uma proposta alternativa de educação, a ser apresentada na disputa do espaço administrativo no interior do Estado burguês.

O Fórum criou um espaço próprio de debates e formulações. Assim foram realizadas uma série de 5 Congressos Nacionais de Educação – CONED, nos anos de 1996, 1997, 1999, 2002 e 2004<sup>176</sup> (PINO, 2010). O objetivo era ampliar a intervenção na política educacional brasileira no âmbito do Estado burguês. O momento político era crítico, especialmente com a redução de verbas orçamentárias para as políticas sociais.

O I Congresso Nacional de Educação (Belo Horizonte, MG – julho/ agosto de 1996) reuniu cerca de 6 mil pessoas. Entre os objetivos estava a organização da intervenção nos processos de elaboração e tramitação da LDB e a sistematização de diretrizes educacionais para elaboração do PNE – Proposta da Sociedade Brasileira. O eixo norteador do Congresso foi “Educação, Democracia e Qualidade Social”, e o tema central era “Construindo um Plano Nacional de Educação”.

O II Congresso Nacional de Educação foi realizado em Belo Horizonte, MG de 9 de novembro de 1997. O FNDEP promoveu inúmeras atividades que antecederam e garantiram a realização do II

---

<sup>176</sup> Não trazemos informações sobre este CONED por este ter ocorrido depois do período delimitado para a nossa análise.

CONED. Durante o II Congresso, o Fórum, a partir de uma metodologia que envolveu amplos setores do campo da educação, elaborou uma proposta de Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira, que contemplava os anseios e concepções de educação, estado e sociedade das entidades que integravam o Fórum.

O PNE – Proposta da Sociedade Brasileira foi sistematizado pela Comissão Organizadora do II CONED, constituindo-se na síntese do esforço coletivo resultante dos debates realizados nas diferentes instâncias organizativas, nos diversos eventos programados em todo o país, tais como o I CONED, Seminários Temáticos Nacionais e Locais, debates etc. (BOLLMANN, 2010, p.661).

A ação pretendeu ser uma reação à versão neoliberal do capitalismo ao analisar a situação e projetar uma intervenção política na educação. A proposta ambicionava a “igualdade e justiça social”, que seriam completamente distintas da política educacional de FHC. O eixo central continuava a ser “Educação, Democracia e Qualidade Social”. Segundo Bollmann (2010, p.673) a elaboração do PNE “ênfatisou a construção coletiva e democrática”, que “sustenta-se, portanto, nas concepções, diretrizes e metas a partir dos princípios, experiências e deliberações das entidades do campo democrático-popular que integram o FNDEP”. Este documento será analisado na sequência.

Em dezembro de 1999, foi realizado em Porto Alegre o III CONED. Na “Carta de Porto Alegre”, apresentada pelo Fórum na plenária final, são denunciadas as políticas neoliberais que aprofundam a política dos organismos internacionais como: desresponsabilização do Estado, privatização generalizada, restrição da democracia, flexibilização das relações de trabalho, privilégio da racionalidade técnica e exclusão social. Na carta, ainda se destaca que o Fórum adiantou-se em relação ao governo e sistematizou uma “utopia educacional” por meio do PNE, sendo este um “instrumento de intervenção política que garantisse a concretização do sonho coletivo de uma educação para a cidadania, reafirmando-se como direito de todos e dever do Estado” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1999).

O principal objetivo do III CONED era a implementação do PNE. O Congresso trouxe informações e análises, denunciando as políticas excludentes em vigor. Buscou definir e articular alternativas

políticas, plano de lutas e uma agenda para garantir o direito de todos à educação, elevando a educação à condição de prioridade nacional. Colocou-se como desafio a dinamização de Fóruns Estaduais e Municipais que chamassem para si a tarefa de construir planos Municipais e Estaduais de Educação. “Com isso, tendo a dimensão de estarmos construindo planos de Estado e não de governo, o III CONED espera dos futuros prefeitos, a serem eleitos em 2000, forte compromisso com a educação como prioridade” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, [1999] 2000).

É possível observar que a diretiva encaminhada pelo movimento acompanhou a orientação da EDP no período, de ocupar de cargos administrativos do Estado burguês com pessoas comprometidas com a educação para alterar a realidade. Neste sentido, a demanda da educação dos trabalhadores não só era apresentada ao Estado como tinha a expectativa de que este aparato poderia resolver o problema, caso fosse governado por um governo democrático e popular. A *Carta de Porto Alegre*, documento escrito pelo Fórum no III CONED, apresentou o projeto democrático e popular como sendo antagonista do projeto neoliberal. Os educadores se colocavam na tentativa de por fim ao projeto neoliberal para mudar a educação, a sociedade e o país.

O IV Congresso Nacional foi realizado em 2002 na cidade de São Paulo. O grande tema foi “Garantir direitos, verbas públicas e vida digna: uma outra educação é possível!”. O documento apresentado ao final do Congresso, a “Carta de São Paulo”, denuncia a gravidade da conjuntura internacional, com o governo dos EUA buscando manter a subordinação dos demais países à sua política hegemônica, e as políticas neoliberais do governo FHC. Ao realizar o congresso, em um ano de eleições gerais, foi apresentado como desafio “usar essa ocasião privilegiada de discussão pública” para a discussão dos projetos sociais e da democracia representativa.

A *Carta de São Paulo*, documento escrito pelo Fórum no IV CONED, fez várias referências ao PNE, destacando a educação como “instrumento de formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social”. O documento também enfatizou a educação como um dever do Estado, sendo que este último deveria “munir-se de órgãos e estratégias, eficientes e transparentes, para cumprir seu dever, atribuído pela própria Constituição Federal” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, [2002] 2004). Esta diretiva da carta demonstra que havia a expectativa de que o Estado burguês pudesse ser gerido de outra maneira, em prol dos interesses da maioria da população.

A *Carta de São Paulo* ainda apresentou críticas às avaliações nacionais que privilegiavam a competitividade e produtividade, defendeu a gestão democrática e a educação pública com amplo financiamento estatal. Não apareceu a defesa da exclusividade das verbas públicas para a educação pública, apenas se denunciou a ausência do controle da sociedade sobre a destinação dos recursos públicos. Foi proposto maior organização no controle e denúncia sobre os recursos quando estes não contemplavam os interesses da sociedade. De maneira geral, a *Carta* traz apontamentos do PNE e o apresenta como a referência para as lutas e propostas de educação, na sequência apresentamos uma análise do mesmo.

### **4.1.3 Análise do PNE – Proposta da Sociedade Brasileira**

O documento intitulado *Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira*, elaborado pela Comissão Organizadora do II CONED, foi o produto dos diferentes debates realizados em todo o país. Na apresentação do documento, se afirma que a tarefa foi produzida por setores organizados da “sociedade civil” (entidades científicas, acadêmicas, sindicais, estudantis, de âmbito nacional e local) e parcela da “sociedade política” (administrações municipais e parlamentares), resgatando assim um “método de construção democrático” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997).

O documento procurou, na medida do possível, recuperar no conteúdo os anseios da maioria da população ao recolocar direitos presentes na Constituição Federal de 1988. Segundo Silva (2017, p.78) “o texto é representativo da visão predominante na esquerda nos anos 1990 e expressa suas discussões ao longo do período”. Muitas das propostas presentes no PNE continuam sendo reivindicadas pelo campo da esquerda, são pautas que representam as lutas dos trabalhadores no campo educacional. O PNE é tratado como um documento-referência ao contemplar dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros. As propostas foram embasadas nas lutas e proposições “daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária e, por decorrência, uma educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade, para todos, em todos os níveis” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997, p.2). Ao longo do documento, foram expostos os princípios, diretrizes, prioridades e estratégias de ação, com objetivos de longo, médio e curto prazo.

A apresentação do documento inicia com uma crítica às consequências da crise da educação, sendo esta atribuída aos três anos de governo neoliberal de FHC. “A política de desobrigação do Estado com a educação pública, gratuita e de qualidade cada vez mais vem excluindo crianças, jovens e adultos da escola e aprofundando as desigualdades sociais” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997, p.2). Por isto, sinaliza que a sociedade vinha discutindo e se organizando para intervir em tal situação, promovendo amplo debate das pesquisas e experiências educacionais, produzindo propostas concretas em oposição aos governos cada vez mais privatistas. “Tais propostas são alternativas ao modelo vigente e se constituem em um projeto político-pedagógico para a educação brasileira, pautado na ética e na participação democrática” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997, p.2).

O PNE foi apresentado como uma elaboração da sociedade civil e sociedade política colocada à disposição da sociedade brasileira, do Congresso Nacional e das diversas esferas administrativas – nacional, estadual e municipal. Antes de prosseguirmos, é preciso fazer uma pausa para destacar alguns problemas relacionados à apreensão da categoria sociedade civil na década de 1990. Em nossa avaliação, a formulação sobre sociedade civil apresentada no documento está muito próxima de uma inspiração liberal, conferindo-lhe um caráter de neutralidade ao ser situada para além da esfera do mercado e do Estado, desconsiderando que neste espaço está presente o conflito entre as classes. Recuperamos aqui um apontamento de Dias (1994, p.114):

O papel de articulação institucional das ideologias e dos projetos classistas passa necessariamente pela sociedade civil que expressa o horizonte da racionalidade classista e a proposta da ordem. Mais do que ‘neutralidade’, ela expressa a luta, os conflitos e articula, conflitiva e contraditoriamente, interesses estruturalmente desiguais. [...] Em geral, a leitura que a esquerda e o movimento social organizado fazem sobre esse conceito é de clara e forte inspiração liberal, ainda que muitas vezes se afirme gramsciana.

Esta visão de neutralidade da sociedade civil foi agravada quando uma parte dos adeptos da ideologia neoliberal atribuiu a ela um significado diferente do que é conferido por Gramsci, ao tomarem “para si abertamente a defesa do fortalecimento da sociedade civil como

contrapeso a um Estado considerado ineficiente e corrupto, louvando a pluralidade de sujeitos em interação naquele domínio (que se combina bem ao esvaziamento do enfrentamento direto à exploração, tida como mais uma lamentável opressão dentre outras)” (NEVES, 2016, p.648). Infelizmente, o movimento social de esquerda nos anos 1990 acabou incorporando o conceito de sociedade civil ligado ao sentido neoliberal e não ao gramsciano. Assim, quando se fala em sociedade civil no PNE, em apresentar as demandas e a ampliação de sua participação, ignoram-se os conflitos entre as classes, bem como se espera que esta possa controlar a ineficiência do Estado.

Na escrita do PNE, partiu-se do diagnóstico das possibilidades e limitações da realidade educacional, para disto apresentar propostas para a organização da educação nacional, particularmente para a configuração do Sistema Nacional de Educação, Gestão Democrática da Educação e Financiamento da Educação. O documento indica as diretrizes e metas para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e Educação Profissional) e para a Educação Superior. Também analisa os problemas relativos à formação de profissionais da Educação (magistério e área técnica e administrativa), anunciando um conjunto de diretrizes e metas específicas.

O horizonte almejado no documento é a *democracia* e a *inclusão social*, para fazer cumprir a Constituição Federal, e dar “curso às transformações necessárias para *melhorar a qualidade de vida* da maioria da população, a conquista da *justiça e da igualdade social*” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997, p.3). O PNE não pretendia ser apenas um documento formal, mas um *referencial político de atuação*, tendo como pressuposto “Educação, Democracia e Qualidade Social”.

Nota-se todo um conjunto de palavras (democracia, inclusão, justiça, igualdade) incorporadas pelo movimento que também compõem o ideário liberal. Além dos problemas que tais palavras carregam quanto aos sentidos atribuídos, soma-se o problema de colocar a educação como uma das possíveis soluções para os problemas das desigualdades sociais. Veja-se o problema da utilização da palavra inclusão: esta passou a compor o vocabulário dos lutadores para combater a “exclusão social”, termo que, a depender de sua utilização, pode levar a uma postura reformista e conservadora. O debate a partir da perspectiva da “inclusão social” escamoteia as relações capitalistas ao propor a “inclusão” no mercado consumidor, amenizando a crítica ao modo de produção. Assim, o contraponto das desigualdades sociais não deve ser

a inclusão, mas a emancipação humana. Os termos “inclusão” e “exclusão” são insuficientes, e ideológicos (na medida em que mistificam, ocultam, invertem), para apreender a estrutura do trabalho assalariado no capitalismo e no âmbito das políticas públicas, pois a partir deles se buscou administrar a desigualdade, ocultando a questão social ao designar uma ampla “heterogeneidade de fenômenos encobrendo a especificidade de cada um” (FRIGOTTO [2001] 2012b, p.62)<sup>177</sup>.

As entidades responsáveis pela coordenação do processo de elaboração do PNE foram: AELAC (Associação de Educadores da América Latina e do Caribe); ANDE; ANDES-SN; ANFOPE; CNTE; CONTEE; DNTE - CUT (Departamento Nacional dos Trabalhadores da Educação/CUT); FASUBRA; SINASEFE; UBES; UNDIME; UNE, ADCEFET-MG-SSindical (Associação dos Docentes do CEFET-MG - Seção Sindical do Andes-SN), ADUFSCar-SSindical (Associação dos Docentes da Universidade Federal de São Carlos – Seção Sindical do ANDES-SN), ADUSP-SSindical (Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo – Seção Sindical do ANDES-SN); APUBH-SSindical (Associação dos Professores da UFMG - Seção Sindical do

---

<sup>177</sup> Concordamos com as críticas realizadas por Frigotto ([2001] 2012b) ao termo “exclusão” e o contraponto da “inclusão social”, porém, não temos acordo com as soluções por ele propostas. Segundo Frigotto ([2001] 2012b), o termo “exclusão” poderia ser utilizado no mesmo sentido de “exclusão no campo dos direitos sociais”, sendo assumido nos embates políticos para designar problemas da perda de direitos. Por isso, o encaminhamento *não seria não utilizar*, tendo o sentido não de exclusão do mercado, mas de *exclusão dos direitos*. Em sua formulação, o capital teria esgotado a capacidade civilizatória e tenderia a ser mera destruição de direitos que foram duramente conquistados pela classe trabalhadora, portanto, o problema do século XXI não seria a produção das mercadorias, mas a *distribuição da riqueza* por uma *esfera pública*, que continua sendo o Estado, e o horizonte continuaria sendo a emancipação humana sob novas relações sociais. Para Frigotto seria preciso trabalhar a “*reforma na perspectiva da revolução*”, lutar por “**reformas mais estruturais articuladas a políticas públicas de caráter distributivo e emancipatório**”. Trata-se, ao mesmo tempo, de superar o voluntarismo e o pragmatismo reformista” (FRIGOTTO [2001] 2012b, p.70-71, grifo nosso e do autor). Em nossa avaliação, o educador gaúcho endossou e contribuiu com as teses petistas ao indicar que o esforço deveria ser o de “instaurar políticas emancipatórias que garantam emprego e renda” (FRIGOTTO, [2001] 2012b, p.71). Tais políticas, ao contrário de ganharem um sentido emancipatório colaboraram para o apassivamento da classe trabalhadora e para a acumulação capitalista.

Andes-SN); CUT/MG (Central Única dos Trabalhadores/ MG); FITEE (Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos do Ensino); Fórum Mineiro em Defesa da Escola Pública; Fórum Norte Mineiro em Defesa da Escola Pública; Regional Leste do ANDES-SN; SBPC-MG (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência/MG); SIND-UTE-MG (Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais); SINDIFES (Sindicato das Instituições Federais de Ensino Superior de Belo Horizonte); SINPRO-MG (Sindicato dos Professores de Minas Gerais); SEED-BETIM (Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Betim); UEE-MG (União Estudantil de Educação de Minas Gerais).

A escrita do PNE contou com a colaboração e apoio das seguintes entidades: ADUFPA-SSIND (Associação dos Docentes da Universidade Federal do Pará - Seção Sindical do Andes-SN); ADUR/RJ-SSIND (Associação dos Docentes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Seção Sindical do Andes-SN); ANPED; APEOESP (Associação dos Professores dos Estabelecimentos Oficiais do Estado de São Paulo); CEDES; CUT; EEEPe/SP (Executiva dos Cursos de Pedagogia de São Paulo); FNDEP; Fóruns Estaduais e Municipais de Educação; MST; Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais); UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina); UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) e as 12 prefeituras descritas no quadro abaixo.

Quadro 1 - Prefeituras que colaboraram com a elaboração do PNE – Proposta da Sociedade Brasileira

<b>Prefeitura</b>	<b>Partido</b>
Prefeitura Municipal de Belém (PA)	PT
Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (MG)	PSB
Prefeitura Municipal de Betim (MG)	PT
Prefeitura Municipal de Blumenau (SC)	PT
Prefeitura Municipal de Diadema (SP)	PT
Prefeitura Municipal de Hortolândia (SP)	PSDB <sup>19</sup>
Prefeitura Municipal de Icapuí (CE)	PT
Prefeitura Municipal de Ipatinga (MG)	PT
Prefeitura Municipal de Joticabal (SP)	PT
Prefeitura Municipal de Lages (SC)	PDT
Prefeitura Municipal de Porto Alegre (RS)	PT



Fonte: Quadro elaborado por Silva (2017, p.79)

É interessante notar que as prefeituras que colaboraram com a elaboração do documento, em sua maioria, 9 das 12, eram administradas pelo PT, e as demais eram da base aliada PSB e PDT. Desta maneira, havia uma grande influência do PT, fosse através da participação das prefeituras petistas ou dos representantes do movimento sindical que também eram militantes do partido. Ou seja, tanto os debates quanto a redação do documento foram dinamizados pelos militantes do partido. Assim, não é possível falar em “concessões” para estabelecer um consenso com o campo progressista, que poderia incluir um campo liberal mais progressista. Ao ser maioria no espaço, foram os próprios militantes petistas que incorporaram e reproduziram a ideologia da educação como caminho para a *inclusão* e luta pela *democracia de fato*, movendo-se no campo da ideologia liberal. Como Fernandes ([1981] 2005) já alertara, as palavras não são “simples palavras”, não sendo possível compartilhar certas palavras-chave com outras classes, por estas não estarem empenhadas ou não poderem realizar as tarefas demandadas pela classe trabalhadora, voltaremos a esta questão mais adiante.

Na comissão de sistematização e redação do documento participaram os seguintes integrantes: César Augusto Minto (ANDE); Géria Maria M. Franco (ANDES); José Luís Pio Romera (DNTE-CUT); José Marcelino Resende Pinto (ADUSP); Juçara Dutra Vieira (CNTE); Lisete Arelaro (ADUSP); Livia Castro (SMED-Diadema); Márcia Dorneles (CNTE); Maria da Graça Bollmann (ANDES); Maria da Graça Freire (FASUBRA); Maria Teresa Leitão (CNTE); Marília Leite Washington (ADUFSCar); Nobuko Kawashita (ANDE); Otaviano Helene (ADUSP); Regina Panutti (AELAC); Rubens Barbosa de Camargo (ADUFSCar). Podemos observar que a maior parte dos indicados, 12 dos 16 nomes para esta comissão eram representantes do movimento sindical – característica que pode ter reforçado o tom reivindicativo e propositivo do documento.

O referencial maior do Plano seria “mudar o modelo social vigente, transformar a sociedade, *tornando-a de fato democrática*” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997, p.10, grifo nosso). Destacamos que o referencial maior, embora fosse um documento escrito por vários militantes que defendiam o socialismo, *não era a superação da ordem social*, mas tornar a *sociedade de fato*

*democrática*. Em relação a esta passagem, é possível indicar duas possibilidades de interpretação: compreender que a sociedade que supera a ordem social capitalista é a sociedade democrática; ou, identificar que naquele período esta seria a transformação possível e necessária do momento, a ampliação da democracia. Em ambos os casos, a transformação social proposta acaba por se restringir aos marcos da legalidade burguesa, respeitando e fazendo mediações que caibam dentro desta ordem social. Não ignoramos o fato de o documento ter sido escrito para ser apresentado nas esferas administrativas do Estado burguês, o que dificilmente possibilitaria a apresentação de propostas que indicassem a superação da ordem social vigente como meta. Apenas destacamos que a exigência de tornar a sociedade “de fato democrática”, possui sentido similar ao da EDP, de visualizar a realização da democracia não apenas como a via para o socialismo, como a identificação entre democracia e socialismo. Afinal, não é de se estranhar que a orientação estratégica do partido se explicitasse em um texto que contou com grande influência dos militantes (filiados ou apenas simpatizantes) deste nos debates e na sistematização do documento.

O documento propunha um projeto de desenvolvimento nacional que tinha como centro a *dignificação do homem e não do mercado*. No parágrafo seguinte, se defende um “desenvolvimento auto-sustentado” em que Estado articule e indique o “*fortalecimento do mercado interno* para uma política econômica que *fortaleça a geração de empregos e de renda*, a reforma agrária, uma efetiva política agrícola, uma *política de Ciência e Tecnologia, articuladas com as necessidades nacionais*” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997, p.10, grifo nosso). Desta maneira, contraditoriamente, propõe-se que a *dignificação do homem*, e não do mercado, seja realizada a partir do *fortalecimento do mercado*. Esta, porém, não parece ser uma falha pontual de escrita, mas uma forma de buscar mediar *negação do mercado* (internacional) com a necessidade de *desenvolver a economia nacional*. Articula-se a esta proposição a indicação de que “A educação escolar é um *instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico*, social, cultural e político de um país, de seu povo, e para a garantia dos direitos básicos de cidadania e da liberdade pessoal” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997, p.10, grifo nosso). Ainda que na apresentação do documento se faça uma crítica aos planos educacionais formulados por incumbência de gabinetes que vinculam educação e desenvolvimento visando a formar “recursos humanos, capital humano”, há uma incoerência em relação à

posição, pois o conjunto do texto traz a perspectiva de correlação entre educação e desenvolvimento, resgatando indiretamente as teses da TCH. Soma-se ao problema mencionado acima outro elemento: mesmo que se critique a privatização, *admite-se* em alguns casos a *parceria entre poder público e empresas privadas*, como parte do *dever do Estado* de se responsabilizar pela qualidade da educação escolar das instituições públicas e privadas. “Quanto às parcerias – Poder Público/empresas privadas – *admite-se a adoção dessa estratégia* visando à criação de *alternativas* para saldar a imensa dívida social na área educacional” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997, p.37, grifo nosso).

O conjunto de problemas acima indicados, como já havíamos anunciado, mostra que mesmo buscando fazer uma crítica à ideologia neoliberal, o movimento a incorporava em suas reivindicações. Note-se que muitos dos argumentos são os mesmos das indicações realizadas pelo Banco Mundial de reforma do Estado<sup>178</sup>, de buscar no mercado a forma de resolver os problemas sociais através das parcerias público-privadas, e de fomentar a educação por esta ser promotora do desenvolvimento social – questões que, como veremos adiante, estavam presentes nas formulações do PT. Lembre-se que o PNE foi elaborado em 1997, antes da chegada à presidência. Quando na atualidade se fala que o Lula e o PT traíram a classe após assumir o governo federal, seria interessante observar que, neste caso, eles não traíram, mas seguiram parte das orientações que foram formuladas no interior do próprio movimento da educação.

No PNE, a educação e a justificativa de sua importância estaria no fato desta ser “instrumento de formação ampla, de luta pelos direitos da *cidadania* e da *emancipação social*, preparando as pessoas e a

---

<sup>178</sup> O documento *Educational Change in Latin America and the Caribbean*, indica o novo papel a ser desempenhado pelo Estado na economia e na sociedade, com o declínio do Estado de bem-estar social. Assim, a “reinvenção do Estado” estaria baseada em diferentes metas tais como: “*increasing the efficiency of public finances and the essential services provided by the government, limiting the involvement of governments to those activities that cannot be effectively performed by the private sector, making service providers be more responsive to their clients, and promoting equity and the participation of stakeholders in all aspects of the management of social services*” (WORLD BANK, 1999b, p.13, grifo nosso). Assim, o papel do Estado de promover educação para todos não seria limitado a ele mesmo. Os governos locais, comunidades, famílias, indivíduos e o *setor privado* também *compartilhariam tal responsabilidade* (WORLD BANK, 1999b).

sociedade para a responsabilidade de construir, coletivamente, um *projeto de inclusão* e de qualidade social para o país” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997, p.10). É defendido que a educação de qualidade teria como consequência a inclusão ao tornar os brasileiros aptos ao questionamento, problematização, tomada de decisões e busca por ações coletivas para problemas individuais e da comunidade onde se vive e trabalha, nisto também se articula a proposta de gestão democrática, para fomentar a experiência de participação na sociedade. A formação cidadã proposta no PNE seria contraposta à formação consumista e competitiva. Assim, a escola poderia se redefinir como espaço democrático de elaboração de valores, de tolerância e respeito às diferenças. O currículo foi visto como resultado de construção coletiva e análise crítica da realidade, como um instrumento de desenvolvimento e mudança das pessoas, para interpretar a realidade e articular ações coletivas necessárias à solução dos problemas. Examinemos os problemas desta elaboração.

Primeiramente, cidadania é tratada de forma abstrata, como se estivesse desligada da práxis contraditória da sociedade classista, sendo que o mito da cidadania constitui esse tipo de sociedade (DIAS, 1994, p.113). Relembremos que a cidadania burguesa não eliminou, mas consolidou a desigualdade social, por não atacar o problema econômico (a propriedade privada e os meios de produção – estes sim elementos promotores da desigualdade social) e dele ser resultado (expropriações). Ademais a emancipação que é perseguida pela classe trabalhadora é a *emancipação humana* e não a *emancipação política* (cidadania e democracia), justamente pelos limites desta última. Confundi-las não é apenas um problema de adjetivação, mas do objetivo que se persegue e dos caminhos escolhidos para conquistá-lo. A base da cidadania burguesa é a de *cidadãos livres e iguais juridicamente*, embora estes sejam economicamente desiguais. Ao tratar todos como cidadãos livres e iguais, a democracia burguesa anula todas as diferenças presentes na materialidade, como, por exemplo, o fato de ambos serem proprietários, uns dos meios de produção e outros de sua força de trabalho, como se a diferença na qualidade da propriedade não fosse a causa da desigualdade. A conquista de direitos sociais e políticos, da cidadania e da democracia, é fator importante para os trabalhadores, mas jamais pode ser encarado como fim último pelo risco de diluir suas reivindicações em pautas liberais. Além disso, com tais posições, não se estaria relegando à escola o papel de redentora dos problemas sociais? Seria a escola capaz de articular ações coletivas para a solução dos problemas sociais? Não caberiam mais mediações quanto às

potencialidades da escola na transformação social? Não se estaria recaindo na posição criticada por Marx, em Crítica ao Programa de Gotha ([1875] 2000), de que acreditar que o governo burguês poderia ser educador do povo, quando na realidade deveria se subtrair toda a sua influência? Não queremos negar o potencial da escola na formação humana, mas buscamos problematizar que seria necessário fazer mais mediações entre escola e emancipação humana (ou social como aparece no documento), como aquelas que apresentamos anteriormente.

O PNE, a partir do diagnóstico realizado, reconheceu que o Brasil sofria com o problema da *exclusão social*, visto os altos índices de repetência e evasão escolar, persistência do analfabetismo absoluto e funcional, baixo percentual de matrículas no ensino médio, os padrões aviltantes de remuneração e condições de trabalho dos profissionais. A conclusão era de que a crise educacional brasileira vinha se agravando, sendo esta resultado do conjunto de políticas públicas adotadas pelo governo que obedeceria à matriz definida pelo Banco Mundial, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), para os países considerados em desenvolvimento, ao alinhar-se às políticas neoliberais e limitar as verbas para a educação. O problema estaria localizado na “desigual e injusta distribuição de renda brasileira” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997, p.15). Os indicadores escolares brasileiros estariam aquém do que a realidade econômica permitiria e exigiria. A educação brasileira enfrentaria graves problemas dado o descaso dos governos. A crítica é de que o Estado vinha se desresponsabilizando da educação pública, gratuita e de qualidade. O Estado deveria ser responsabilizado como autoridade incompetente que tem violado o direito público.

Percebe-se que a formulação presente no PNE se articula à estratégia da EDP: o Brasil teria uma educação precária, desigual distribuição de renda e uma democracia limitada, haja vista a ineficiência do Estado e sua política neoliberal. A formação para a cidadania poderia promover as mudanças. Nesta formulação, a educação de maior qualidade poderia promover a formação para a cidadania e o desenvolvimento econômico, desde que houvesse outro direcionamento das políticas públicas. E como alterar o Estado? Com a mudança do governo, com um governo que atenda as demandas da classe trabalhadora, em que a sociedade política é controlada pela virtuosidade da sociedade civil. Como vimos mostrando ao longo da tese este raciocínio tem vários problemas, vinculados ao esquecimento do caráter de classe do Estado burguês, e da limitação da cidadania burguesa.

Para superar os problemas da educação, no PNE, se propõe a defesa da Educação como direito e dever do Estado, pública e gratuita em todos os níveis. O papel da União seria o de organizar, financiar e administrar a rede de ensino, visando ao desenvolvimento dos respectivos sistemas, superando desigualdades sociais e regionais. Assim, o Sistema Nacional representaria o efetivo cumprimento dos deveres do Estado, no atendimento escolar para todos na educação básica e educação superior. Pautando-se na democracia, foi proposto que o sistema nacional de Educação tivesse como instância máxima de deliberação o Fórum Nacional de Educação com ampla representação dos setores sociais envolvidos com a educação, e que este fosse responsável por definir a política nacional de educação, diretrizes e prioridades dos planos nacionais e de execução orçamentária. Neste sentido, foi proposto que o Conselho Nacional de Educação fosse reformulado, sendo entendido como um órgão normativo e de coordenação superior do sistema, garantindo a execução das diretrizes, prioridades e metas do PNE elaborado pelo Fórum Nacional de Educação, devendo “ainda, *estimular a integração entre as redes de educação federal, estaduais e municipais, públicas e privadas*” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997, p.32, grifo nosso).

Apesar das duras críticas à privatização e ao mercado da educação, para fazer as mediações e respeitar a democracia, se previa a integração da rede pública com a rede privada. Em relação ao financiamento da educação, não se propõe o fim dos recursos públicos para instituições privadas, mas a criação de mecanismos de avaliação das instituições privadas que se utilizam de recursos públicos. A exclusividade de recursos públicos para a escola pública ficou de fora das proposições, e em seu lugar aparece a defesa de “fortalecer o caráter público, gratuito e de qualidade”, o que em nossa avaliação é mais uma concessão que abre espaço para resolver o problema da educação com parcerias público-privadas. Naquele momento se viveu a Reforma do Estado promovida pelo primeiro mandato de FHC, estimulando as parcerias público-privadas. No caso, a proposição do PNE poderia resolver o problema do acesso, mas de uma forma que também atenderia aos interesses do mercado, fomentando o pacto entre capital e trabalho.

No PNE, a gestão democrática garantida na Constituição de 1988 é abordada como uma conquista da luta pela democratização do país, embora esta estivesse limitada ao ensino público, devendo este princípio

ser também instituído na rede privada. A gestão democrática previa a participação e a tomada de decisões mais coletivas, e

A fundamentação da gestão está, pois, na constituição de um espaço público de direito, que deve promover condições de igualdade, garantir estrutura material para um serviço de qualidade, criar um ambiente de trabalho coletivo que vise a superação de um sistema educacional seletivo e excludente, e, ao mesmo tempo, que possibilite a interrelação desse sistema com o modo de produção e distribuição de riqueza, com a organização da sociedade, com a organização política, com a definição de papéis do poder público, com as teorias do conhecimento, as ciências, as artes e as culturas (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997, p.35).

A proposição de práticas participativas visava à descentralização do poder e socialização das decisões, buscando a organização e a participação da comunidade e da sociedade civil nas decisões da política educacional. É proposta a criação de um Fórum Nacional de Educação e dos Conselhos Escolares e Universitários, como instrumentos da gestão democrática, no esforço pela democratização da educação e luta para construir um Estado Democrático. A gestão democrática não é considerada um fim em si mesmo, “mas um objetivo estratégico no processo de superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades sócio-econômicas” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997, p.36). Segundo os signatários do PNE, é uma forma de contribuir para a construção de uma sociedade fundada na justiça social, igualdade e democracia ao reforçar a participação de todos os segmentos constitutivos da comunidade escolar.

A gestão democrática é compreendida como processo vinculado à dinâmica social. Os Conselhos Nacional, Estadual e Municipal deveriam ser participativos e representativos. Os Conselhos escolares e universitários seriam espaços informativos, educativos e organizativos. É proposto que tanto os Conselhos de Escola, como o Conselho Universitário sejam constituídos, a partir de eleições diretas, com representantes da comunidade e da sociedade civil. Haveria a necessidade de uma ampla campanha para esclarecer e debater sobre a participação nos conselhos, incentivando a participação da comunidade

e seu envolvimento na gestão das unidades educacionais. Como parte da gestão democrática, são propostas eleições diretas e paritárias de dirigentes de instituições educacionais. Também se propõe: a criação de conselhos sociais com representação da sociedade civil organizada para acompanhamento e controle social das atividades; incentivo às organizações estudantis; garantia de organização profissional e sindical dos trabalhadores em educação.

Aqui se encontra novamente um problema que já havíamos sinalizado, o de confundir a socialização da política com a socialização do poder político. O próprio pensamento burguês fomentava a maior participação e o fortalecimento da sociedade civil como forma de promover a estabilidade política. A socialização da política, limitada à maior participação da sociedade civil na ordem democrática burguesa, não promoveu sua politização, ao contrário, o processo que visualizamos no Brasil foi de uma crescente mobilização da “sociedade civil” acompanhado de um esvaziamento dos espaços de auto-organização e de luta da classe trabalhadora fundados em sua identidade classista (NEVES, 2016). Ao longo dos anos 1990 e 2000, o movimento se pulverizou em questões setoriais ou corporativas no âmbito da sociedade civil, “cujas expressões institucionais são indiferentes ou mesmo hostis à superação dessas especificidades identitárias em uma manifestação de caráter classista, ou então enxergam tal manifestação como mais uma corporação dentre as diversas presentes na sociedade civil” (NEVES, 2016, p.648). Isso porque, sem a socialização do poder econômico não há socialização do poder político.

O PNE propunha uma escola garantida e financiada pelo Estado, construída com a participação de todos, em que se articulasse “ações possíveis e necessárias à solução dos problemas de cada comunidade e do desenvolvimento de todos” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997, p.11). E a gestão democrática da educação possibilitaria “a democratização do acesso e a permanência das crianças e jovens nas escolas, a valorização do profissional da educação e a educação de qualidade para todos, através da organização da sociedade e do aprofundamento da cidadania” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997, p.11).

Reiteramos que não se pode esquecer das contradições da participação da sociedade civil na gestão democrática, uma vez que a

A sociedade civil aparece como o conjunto das instituições privadas, como elemento que cristaliza/articula as individualidades e nega as



classes. Mais do que isso: ela regula e controla o Estado. E, obviamente, aparece como caracterizada por uma ‘neutralidade’ classista. Ao nível da sua aparência e da sua auto-justificativa, a sociedade capitalista é o terreno das individualidades, da negação das classes. Na perspectiva gramsciana, sociedade civil e sociedade política são distinções analíticas do conceito de Estado. Do conceito de Estado integral. Estado que organiza, representa, vigia e pune. A sociedade civil não é, portanto, uma instância do real. Ela é uma das formas da natureza estatal. A acentuação da forma ‘privada’ dessas instituições, do seu caráter de regulação não nega (nem poderia) o seu caráter estatal, nem o seu caráter classista, como querem os liberais (DIAS, 1994, p.113).

É por esta razão que a defesa da maior participação da sociedade civil pode ser uma conquista para a sociedade democrática, mas também representa uma armadilha na manutenção do *status quo*, de um projeto de conciliação de classes.

Ao se pautar por uma sociedade democrática, “para todos”, o PNE, na elaboração sobre educação profissional, propõe uma ação conjunta entre trabalhadores, governos e empresários.

Constituir, no prazo de dois anos, os *Conselhos Paritários* (trabalhadores, governos e empresários), para gestão das agências de formação de profissionais (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT), ou de outras iniciativas, visando o controle fiscal e formalização de processos sistemáticos de definição e avaliação dos serviços prestados (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997, p.39, grifos meus).

Vimos anteriormente que participando de uma composição com governos e empresários, os trabalhadores tendem a ser os maiores prejudicados, a exemplo das já citadas câmaras setoriais e comissões tripartites – parceria que passou a ser vista como positiva no interior da CUT e do PT, e adequada à EDP. Tais mecanismos, além de integrarem

o projeto do capital de gestão dos conflitos, serviram para domesticar as mobilizações sociais e trazer o aumento da produtividade para o capital.

Ao falar sobre o financiamento da educação, no PNE são apresentadas as contradições do Brasil, por ser a 9ª economia mundial e 68º no ranking do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) calculado pela ONU (Organização das Nações Unidas). Esta desigualdade entre a produção da riqueza e o IDH foi relacionada, pelos signatários do documento, às práticas de sonegação, isenção e renúncia fiscal, onde parte dos recursos é contingenciada. Assevera-se que proporcionalmente quem paga mais impostos no país são as “classes sociais menos aquinhoadas”, e a má distribuição de renda no Brasil seria uma das “piores situações mundiais”. A má distribuição de renda possuiria diferentes fatores como

[...] diferenças regionais marcantes; intensa polarização capital/trabalho; sistema tributário injusto, ampla sonegação fiscal e de contribuições trabalhistas; enorme contingente de trabalhadores no sistema informal, sem registro e desempregados; inexistência efetiva de instrumentos de justiça econômica; salário mínimo muito abaixo das possibilidades econômicas; forte polarização urbano/rural; diferenças de renda segundo o sexo e a etnia; altos níveis de corrupção no sistema público e, especialmente, no sistema privado; um sistema de previdência insuficiente (e agora sob ataques) etc. (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997, p.40).

A escolarização irregular (altos índices de analfabetismo, de evasão escolar, dificuldade de acesso à escola) acompanharia e reforçaria a concentração de renda, haveria uma dependência da renda à escolaridade, como um círculo vicioso. Por isto, mecanismos como *programas de redistribuição de renda* ou de *renda mínima* acoplados às *questões educacionais* seriam vistos como “extremamente importantes para estabelecer uma gratuidade ativa”, abrangendo os gastos elementares para a permanência do aluno na escola. Apesar de preterir a ideologia neoliberal e de criticar as propostas do Banco Mundial, as formulações acabam convergindo em alguns pontos, como é o caso da proposta de programas de renda mínima. De acordo com Evangelista e Shiroma (2006) as condições de vida da população foram incorporadas

ao debate sobre o desenvolvimento nas décadas de 1970 e 1980. Segundo estas autoras, a pobreza adquiriu centralidade no discurso do Banco Mundial em 1990. O Banco Mundial, no Relatório *Desarrollo Humano*, publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em 1997, tratou da questão da pobreza no mundo em desenvolvimento com uma abordagem humanitarista, não somente por meio de critérios econômicos como nas décadas anteriores. Com isto, se iniciou a proposta de “aliviar” a pobreza extrema por meio de programas assistenciais focalizados com condicionalidades. Entre os efeitos provocados por tais políticas estão “o avanço do setor privado, a precarização do público e a penetração dos mecanismos e valores de mercado sobre a gestão, o financiamento, a avaliação e a produção de conhecimento” (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1142).

A crítica presente no texto do PNE era de que haveria um descompasso entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento social. Diante disso, o documento, propõe que se busque recursos de acordo com a capacidade do Estado Brasileiro para também atender a outras demandas fundamentais para a sobrevivência. A redação do documento também denuncia a má sistematização das contas públicas, por não possuir dados sistematizados com os gastos em educação. Os dados oficiais seriam necessários para estimar os gastos correntes a partir das informações disponíveis. Das estimativas possíveis de serem verificadas, os gastos totais corresponderiam a 3,7% do PIB de acordo com Anuário Estatístico do Brasil, IBGE, 1993. Este valor estaria abaixo dos gastos em educação realizados por diferentes países<sup>179</sup>. Como já relatamos, em 2013 mesmo após 10 anos de governo petista ainda se estava muito abaixo do esperado 5,1%.

Se, por um lado, o PNE criticou o repasse de verbas públicas para o setor privado, por outro, não deixou claro que pretendia o seu fim<sup>180</sup>, sinalizando apenas a necessidade de assegurar a regulação e o controle dos repasses pelo poder público:

---

<sup>179</sup> Não se pode negar que nas gestões petistas houve aumento dos investimentos públicos em educação no Brasil, e que o país “está próximo da média dos países da organização [OCDE]. Os gastos com educação totalizaram 4,9% do PIB brasileiro (último dado disponível no estudo). A média dos países da OCDE é de 5,2% do PIB” (FERNANDES, 2017). Todavia, este investimento está muito abaixo do que fora reivindicado e do que o governo petista havia prometido.

<sup>180</sup> Lembramos que isto não significa que parcelas significativas da base social desse movimento não fossem favoráveis ao fim do repasse de verbas públicas ao setor privado.

É de se lembrar ainda que vultuosos *recursos públicos são absorvidos privadamente pelo sistema S* (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT). A rigor estes recursos deveriam ter sua destinação voltada para instâncias públicas de formação, qualificação e requalificação profissional, associada à formação mais ampla do cidadão. Mesmo hoje, *sua destinação deveria ser rigorosamente regulada e controlada pelo poder público*. (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997, p.45, grifo nosso).

A partir de estudos realizados, o PNE apresentou, por nível de ensino, a demanda por recursos financeiros que pudessem também atender à formação básica dos profissionais. Das estimativas realizadas, chegou-se ao percentual de 10% do PIB para cobrir as proposições realizadas no PNE, valor que seria “próximo ao que foi ou tem sido gasto por países que superaram, ou estão superando, atrasos educacionais graves, como é o caso do Brasil” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997, p.54)<sup>181</sup>. O modelo de financiamento proposto permitiria:

incluir milhões de crianças na educação infantil; recuperar o atraso educacional acumulado em nosso país; universalizar o ensino fundamental em todo o território nacional; expandir o ensino médio, levando em conta as necessidades e possibilidades econômicas, de forma a atingir o equivalente a 110% da faixa etária esperada; o acesso de milhões de jovens e adultos que não tiveram escolarização na idade esperada; que

---

<sup>181</sup> A bandeira de luta dos 10% do PIB para a educação ganhou novo impulso no ano de 2011. Foi realizada uma ampla campanha nacional por várias entidades sindicais e estudantis ligadas a educação com a realização de um Plebiscito “10% do PIB para a Educação Pública, já!”. A ampla campanha e o resultado favorável do plebiscito à proposta dos 10% do PIB, possibilitou que a reivindicação fosse acatada pelo governo, porém de forma enviesada. A demanda foi atendida e consta no documento do PNE (2014-2024), entretanto, sobre limitações da lei de responsabilidade fiscal e educacional, apresenta fortes indícios de privatização do sistema.

permita expandir para cerca de 40% o ensino superior até um patamar comparável com o de países de igual potencial econômico ou que compartilhem, com o Brasil, da mesma região geo-política; maiores investimentos na pós-graduação, de forma a ampliar a capacidade de produção acadêmica e científica (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997, p.54).

Na estimativa das despesas, não estariam incluídas as despesas de capital, o que poderia elevar as despesas nos anos iniciais. É proposto também que o acompanhamento do fluxo e destino dos recursos devesse ser publicamente divulgado, vindo ao encontro da democratização da administração do sistema educacional e do acompanhamento do financiamento em todos os níveis. Para isto, os Conselhos de Educação deveriam ser deliberativos e ter a representação de todos os setores envolvidos com a educação. Para suprir a defasagem das verbas destinadas à educação são propostas novas fontes de recursos, garantindo a tributação, como por exemplo, a regulamentação do imposto sobre as grandes fortunas. Entre as propostas também estão a ampliação dos programas de renda mínima, definição do valor do custo aluno/qualidade/ano para educação básica e ensino superior.

Na formulação do PNE a educação básica compreende a educação infantil (0 a 6 anos), em creches e pré-escolas; o ensino fundamental, obrigatório a partir de 7 anos, com duração de 8 anos; e o ensino médio, com duração mínima de 3 anos, (Formação Geral, Ensino Técnico e Ensino Profissional), incluindo também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A concepção é de a educação básica esteja

Centrada no trabalho como mediador das relações do homem com a natureza e com os outros homens, ela deverá promover o acesso ao conhecimento científico, tecnológico e artístico e, dessa forma, contribuir para a formação de cidadãos que, pelo domínio gradativo desses conhecimentos e pela reflexão crítica sobre seu uso sócio-político, atuem na perspectiva de um sociedade democrática e inclusiva (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997, p.32)

Embora houvesse respaldo na legislação vigente, a crítica é que seu caráter integral não vinha sendo tratado desta forma pelas iniciativas governamentais. Desta maneira, estaria ameaçada “portanto, por força das medidas governamentais, a concepção de Educação Básica necessária para dar respostas à dívida social com a população brasileira e preparar o aluno da escola pública para as novas exigências sociais, formando-o para a *inserção consciente no mundo do trabalho* e para o *exercício pleno da cidadania*” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997, p.56, grifo nosso).

Destacamos ainda a organização curricular, na qual o “ensino fundamental e médio terá uma base comum nacional que contemple conteúdos mínimos fixados pelo Conselho Nacional de Educação, com vistas a assegurar a apropriação do saber básico por todas as camadas sociais” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997, p.32). Esta proposta vem sendo implementada pelo Ministério da Educação, que lançou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff (PT), antes da conclusão do processo de *impeachment* no Congresso Nacional.

O PNE abarcou uma série de proposições que projetavam garantir a universalização do ensino fundamental gratuito, sendo indissociável o acesso, permanência e qualidade da educação escolar. Envolveu propostas de ampliação da rede com a infra estrutura necessária, capacitação dos docentes e funcionários das escolas, gestão democrática, reorganização dos currículos para atender especificidades como a educação do campo e ensino noturno, inclusão da EJA no financiamento da educação básica, atendimento às pessoas com necessidades especiais, respeito às identidades de grupos étnicos e raciais, ampliação da jornada escolar diária visando a escola de período integral. O que são aspectos bastante positivos.

Na educação básica, destacamos as proposições em relação ao ensino médio e educação profissional, em que a redação, ao mesmo tempo que faz uma crítica às exigências do mercado, também realiza algumas concessões.

A crítica é de que o ensino médio e educação profissional sofrem com o descaso e políticas ambíguas e descontínuas, processos de desestruturação e sucateamento, com a imposição da profissionalização universal e compulsória sem os recursos necessários; além de uma separação entre formação acadêmica e formação profissional. Em relação à educação profissional o documento faz críticas à concepção estreita que vincula formação profissional às necessidades do mercado

de trabalho. Ao mesmo tempo em que se fala que a educação profissional não pode ser tomada “como panacéia capaz de promover o desenvolvimento e gerar empregos”, esta é apontada enquanto elemento para “à implantação de uma política de emprego e de renda” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997, p.68). Nos parece um contrassenso não poder promover o desenvolvimento e gerar empregos, mas poder ser elemento para implantar política de emprego e renda.

Uma concessão ao empresariado aparece na formulação de gestão das políticas de forma participativa e paritária. É proposto que o controle dos fundos públicos destinados à formação profissional seja por comissão tripartite.

O Sistema S (SENAI, SENAC, SESI, SENAR e SENAT), mantido com fundos públicos (isenção e incentivos fiscais), deverá passar por profunda reformulação em seu atual modelo de gestão (fechada) e integrar-se à política de formação profissional. A gestão dos recursos deverá ser assumida por comissão tripartite, composta por representantes dos trabalhadores, governo e empresários.

[...]

Articular as agências formadoras, associações profissionais, organizações sindicais, agências empregadoras e governo para debater e reorientar a política de educação e formação profissional; Implementar, em todas as instâncias, formas democráticas de gestão com participação paritária de *governo*, trabalhadores e *empresários*.

(FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997, p.69, grifo nosso).

Como visualizamos anteriormente, tal proposta foi uma armadilha para os trabalhadores. A efetivação da gestão tripartite na gestão dos fundos públicos gerou aos trabalhadores a dependência do Estado e subserviência ao capital. Com tal proposta se viu os sindicalistas sendo responsáveis pelo processo de retirada de direitos, atuando como coproprietários de empresa. Ao invés dos trabalhadores controlarem os fundos públicos, o capital foi quem controlou os trabalhadores via fundo público! Por isso nos parece difícil esperar a garantia da ampliação da oferta de educação profissional, gratuita e de

qualidade quando a gestão das políticas e o controle dos fundos públicos são compartilhados com o empresariado.

No PNE, a Educação Superior é compreendida como espaço de universalidade na produção e transmissão da experiência cultural e científica da sociedade. Elemento constitutivo do processo estratégico e de construção de identidade social. Capacidade de representação social, cultural, intelectual e científica. Pode assegurar conhecimento inovador e crítico, com respeito à diversidade e ao pluralismo.

O documento critica o Exame Nacional de Cursos, o “Provão” por não buscar alternativas para superar deficiências e reforçar a competitividade da gestão educacional, reduzindo a melhoria do sistema à questão gerencial. Assim foi exigida a revogação da Lei 9.192/95 que o criou. A proposta seria substituí-lo “por processos de avaliação institucional periódica do ensino superior, compreendendo a avaliação interna e externa de todos os setores envolvidos e tomando como referência o projeto político-acadêmico da instituição” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997, p.74). A defesa era de que as avaliações internas e externas pudessem contribuir com a definição das políticas, pautadas nos princípios de democracia e qualidade social da educação expressos no PNE. As políticas de avaliação externa foram medidas adotadas por diferentes governos, inclusive os governos petistas no gestão federal, ainda que sua concepção se diferencie do que foi concebido no PNE – em sua maioria, tais processos reforçam a competitividade, muitas destas avaliações também estão atreladas às políticas de bonificação salarial.

Em relação aos profissionais da educação, o documento critica a desqualificação da formação dos professores, a criação de cursos de curta duração para a formação de professores criados na mesma lógica de separação entre formação geral e formação profissional, em que se privilegia a certificação e não a formação. É criticada a formação aligeirada e o “notório saber”, que permite burlar a escolarização formal e o concurso público. Em nome da “produtividade do sistema”, os profissionais da educação, teriam sido desqualificados para planejar, executar e avaliar o seu fazer pedagógico. Essa produtividade deveria resultar, simultaneamente, na educação de mais pessoas (alcance populacional), de forma mais moderna e, assim, muito melhor (qualidade do ensino) e com maior economia, de tempo (educar mais rapidamente) e de recursos (a custos mais baixos).

Então, para garantir tal produtividade, professores passaram a simples executores de tarefas e



diretores se transformaram em gerentes de um fazer pedagógico concebido, planejado, elaborado por outros – os que sabiam e sabiam pensar: os especialistas, de variados passaportes e com idéias a serem implementadas do topo para a base” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 1997, p.76).

É sinalizado que as reformas educacionais desde 1961 impactaram nos processos formativos dos profissionais da educação, condições de trabalho, estruturação das carreiras e seus salários. A crítica presente no PNE é de que o poder público e as agências formadoras não estavam dando respostas quantitativas e qualitativas no que se refere à formação dos professores. Como solução, são propostas políticas públicas de formação básica e continuada de professores e demais profissionais da educação. As diretrizes para formação de profissionais da educação seriam: trabalho pedagógico com foco formativo; ampla formação cultural; pesquisa como princípio formativo e vivência de formas de gestão democrática. O PNE também propôs: a ampliação dos cursos de licenciatura; consolidação e desenvolvimento dos programas de pós-graduação e pesquisa em Educação; elaboração de diagnósticos sobre a demanda de capacitação de funcionários técnicos e administrativos; programas de formação com afastamento remunerado; plano de carreira e formação para profissionais em áreas técnica e administrativa, em todos os níveis e modalidades de ensino com garantia de recursos; implementação do piso salarial unificado para o magistério público, técnicos e funcionários administrativos, compatível com dispositivos constitucionais.

Na análise geral do documento, em primeiro lugar é preciso destacar o *grande esforço para produzi-lo em conjunto com amplos setores*, contando com *significativa representação sindical nacional dos trabalhadores em educação, movimento estudantil e demais associações da área de educação*. Esta construção coletiva *conseguiu reunir diferentes reivindicações da área de educação*, daí que o documento tenha se tornado uma referência para a esquerda. Também *se destacam os dados apresentados sobre a realidade educacional* (gastos em educação, formação dos docentes e demais trabalhadores em educação, matrículas, repetência, evasão, entre outros), possibilitando um diagnóstico bastante completo sobre a situação da educação no Brasil. Estas duas tarefas, *apresentar um diagnóstico e reunir o conjunto de reivindicações*, não são nada pequenas e possuem uma *grande*

*relevância* para o conjunto da esquerda, subsidiando seus debates e lutas no campo educacional, e por isto *merecem o reconhecimento pelo significativo trabalho realizado*.

Entretanto, como observamos em diferentes passagens do documento, *há moderações quanto à radicalidade das propostas e várias concessões ao empresariado, indo até mesmo ao encontro de propostas difundidas pelo Banco Mundial*. Estas proposições são um reflexo do momento vivenciado pelo movimento, de propor alternativas que fossem viáveis àquele contexto do capitalismo, dado o grau de desmobilização e o desmonte de direitos enfrentados pelo conjunto da classe trabalhadora no Brasil. Porém, ao buscar fazer mediações com o momento presente, apresentou pontos de convergência com o pensamento liberal, o que o caracteriza como um *documento muito mais próximo das posições da social democracia do que das posições socialistas e anticapitalistas*.

A aceitação da *privatização do ensino* se deu a partir do momento que se passou a encarar as *parcerias público-privadas* como uma *possibilidade*, formulando propostas de gestão de políticas e dos fundos públicos para educação profissional com os empresários, proposição de integração das instituições públicas e privadas, e deixando de defender o fim das verbas públicas para a rede privada, trocando esta última bandeira pela defesa do controle sobre a destinação das verbas públicas. Se para os defensores do PNE a gestão democrática servia para o fortalecimento da sociedade civil e controle da sociedade política, fomentando a cidadania, para o Capital, este mesmo movimento contribuía na gestão dos conflitos e na estabilidade política. Além disso, a escola foi elevada novamente ao papel de transformadora da sociedade, dando o sentido de que uma escola de qualidade seria necessária, isto é, uma formação que contribuísse no desenvolvimento econômico e no pleno exercício da cidadania foi apresentada como caminho para acabar com as desigualdades sociais.

Nos cadernos do III CONED (FNDEP, 2000) e do V CONED (FNDEP, 2004), há uma carta de “Compromisso educacional do candidato a prefeito”, em que o candidato se compromete a concretizar as principais ideias contidas no PNE, considerando a realidade do seu município. Ou seja, as organizações envolvidas com a construção do documento também intervinham no sentido de buscar angariar espaços nas esferas municipais e nacionais com a apresentação do PNE. A orientação de acumular forças, intervindo nos espaços administrativos do Estado e nas lutas sociais, parece também ter orientado a atuação do Fórum Nacional e das entidades a eles ligadas, demonstrando a

convergência com a orientação política da EDP. Indicamos que as formulações presentes no PNE acompanharam as formulações e resoluções do Partido dos Trabalhadores na década de 1990, que apesar de colocar a defesa da educação pública e gratuita como foco principal, associava a educação ao desenvolvimento econômico e à cidadania, amenizando as críticas ao setor privado. Tais proposições davam *indícios das políticas educacionais que seriam implantadas nos anos 2000*. Observemos agora como se deu o processo, no interior do partido, de construção e transformação das resoluções que foram explícitas no PNE.

#### 4.2 PARTIDO DOS TRABALHADORES: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA EDP

As metamorfoses operadas pelo Partido dos Trabalhadores produziram também metamorfoses em seu programa para a educação. “Embora não se estabeleça uma lógica linear, é impossível compreender uma dimensão isolada da outra” (SILVA, 2017, p.71). As transformações no programa petista de educação não ocorreram apenas na chegada ao governo federal na eleição de 2002, mas foram sendo gestadas no processo de metamorfose do partido.

Demonstraremos a seguir a análise dos documentos da fase de fundação do partido; das Resoluções dos Encontros Nacionais – do I (1981) até XII (2001) Encontro –; e dos Programas de Governo de 1989 até 2002. Pretende-se evidenciar que não se trata de um único momento, mas de um “um movimento que passa, sim, pela subjetividade de líderes e direções, mas vai muito além, abarcando as relações com as bases, com a conjuntura e com a correlação de forças nacional e internacional” (SILVA, 2017, p.70). Passemos ao exame da evolução das propostas do partido referentes à educação.

O Documento denominado *Plataforma Política*, de 1979, anterior à fundação do Partido, apresentou os pontos da plataforma (bandeiras e formas de luta) agrupados em três grandes áreas: 1. Liberdades democráticas; 2. Melhores condições de vida e trabalho; 3. Questão nacional. É no item, “2 . Melhores condições de vida e trabalho”, que vemos uma referência à educação, ao propor como reivindicação a defesa da *“Democratização do ensino, com ensino público gratuito para todos, garantia de acesso à escola em todos os níveis para a população”*. Além disso, no item “3. Questão nacional”, destacamos a defesa da *“Estatização das empresas que prestam serviços básicos (transporte de massa, educação, saúde, produção e distribuição de*

*energia, etc.)*”. Esta última é uma proposta bastante avançada, se pensarmos que ela atinge a propriedade privada das instituições particulares, pois para estatizar seria necessário expropriar a rede privada. Além disso, ainda no item sobre a “Questão nacional” havia também a proposta de “Estatização das grandes empresas e bancos”, “das fontes e das empresas de energia, indústria extrativa e de infraestrutura”, ou seja, a estatização da educação seria combinada à estatização de outros setores importantes. O discurso mais radicalizado era coerente com o momento político de radicalidade das lutas e questionamento da ordem social do período prévio de fundação do partido.

No documento, cujo título é *Programa*, de 1980, escrito na Fundação do PT, o partido defendia a educação como direito básico e fazia uma crítica à crescente privatização:

A alimentação e a saúde, a educação e a cultura são direitos do povo que, contudo, vêm sendo transformados em campo livre para o enriquecimento de uma minoria de privilegiados. A deterioração e a privatização crescentes do ensino e da saúde pública prejudicam, a um só tempo, professores e estudantes, médicos e pacientes. Serviços de educação e saúde públicos gratuitos são direitos básicos de uma nação verdadeiramente democrática. O PT lutará por estes direitos e desenvolverá, em cada uma destas áreas, a sua política de atuação juntamente com sua base social (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1980, p.3).

Havia neste período uma clara definição de que a defesa dos direitos públicos e gratuitos fossem acessíveis. O *Programa* apresentava um nítido conteúdo classista ao indicar que sua luta era por uma democracia que garantisse aos trabalhadores a “direção das decisões políticas e econômicas do País”, e pela construção de uma alternativa de poder que rumasse no sentido de construir uma “sociedade sem explorados e sem exploradores” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1980, p.1). O PT era compreendido como “instrumento indispensável de ação política dos trabalhadores para suas conquistas econômicas e sociais” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1980 PROGRAMA, 1980, p.4).

Do II Encontro Nacional do PT, realizado no ano de 1982, resultou o documento denominado *Plataforma Eleitoral Nacional: Trabalho, Terra e Liberdade*. Esta plataforma apresentou as principais reivindicações dos trabalhadores da cidade e do campo, divididas em 12 itens. O tom bastante crítico e de cunho classista pode ser observado no título do sexto item – “6. *Educação e a Cultura são um direito e não um privilégio de classe*” – e na seguinte resolução:

O governo tem apostado na ignorância e não na educação, investindo mais em armas do que em escolas. Uma mobilização nacional poderia erradicar o analfabetismo, neste país, em menos de três anos. Além disso, é preciso *pôr um fim no grande negócio que se tornou a educação. A educação também não pode ser objeto de lucro*. O ensino tem de ser público e gratuito em todos os níveis. *Os filhos do trabalhador têm direito a boas creches, pré-escola, um ensino de primeiro e segundo graus de boa qualidade técnica e profissional, incluindo uma boa formação sobre os problemas sociais, a história e as lutas do nosso povo. É um serviço público fundamental, tanto para o futuro dos nossos filhos quanto para tranquilizar a mulher e liberá-la ao máximo do trabalho doméstico. Mais verbas para a educação – pelo menos 12% do orçamento nacional, assegurados pela Constituição – tornariam o curso superior acessível aos filhos do trabalhador e permitiriam uma remuneração decente ao magistério e aos funcionários de toda a rede de ensino. A indústria cultural, o sistema educacional e os meios de comunicação de massa têm sido usados, mais do que nunca, para combater os valores populares, reforçando a dominação social e a econômica sobre os trabalhadores* (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1982, p.4, grifo nosso).

Pode-se observar a crítica contundente à privatização do ensino e a preocupação com a *educação dos filhos da classe trabalhadora* e não com a educação para todos. O tom classista estava presente em outros itens, por exemplo, no décimo: “10. *Poder para os trabalhadores e o Povo*”. O décimo item explicitava uma preocupação com a tomada do

poder pelos trabalhadores, com a indicação de que este seria conquistado nas mobilizações, ao submeter os interesses públicos ao controle popular. No caso da educação, a questão do controle popular foi expressa na seguinte proposta: “*As escolas terão de ser controladas por pais, mestres, alunos e funcionários*” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1982, p.7, grifos meus). Esta reivindicação, no movimento da educação, relacionava-se à defesa da *gestão democrática* da escola. A defesa do controle popular tinha a perspectiva de viabilizar a construção de um novo poder “*baseado na classe operária e na mobilização de todos os que vivem de seu próprio trabalho*, para construirmos uma *sociedade sem explorados e sem exploradores*. Essa é a sociedade que os trabalhadores sonham e que, desde hoje, nossa luta prepara” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1982, p.7, grifo nosso).

A expectativa do partido era criar condições para a “participação popular organizada e autônoma, com poder de decisão na sua atuação política e administrativa. Para isso, recorrerá a plebiscitos, assembleias populares, conselhos de moradores e trabalhadores e outras formas que o movimento popular encontre” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1982, p.8). As medidas da *Plataforma Eleitoral* não eram vistas como suficientes, mas como um passo para o socialismo pretendido. O documento ainda colocava em um mesmo patamar a luta pela democracia e pelo socialismo, defendendo que este último não seria derivado de “fórmula pronta”, mas “definido por todo o povo”. Lembremos que nas eleições de 1982 o partido conquistou duas prefeituras, Diadema-SP (1982) com Gilson Menezes; Santa Quitéria do Maranhão-MA (1982) com Manuca, e elegeu oito deputados federais e treze deputados estaduais.

*Teses para a Atuação do PT* é o título do documento elaborado durante o III Encontro Nacional do PT (1984). Nas *Teses* indicou-se que não bastaria tomar o poder, por isso tornava-se necessário construí-lo a partir das bases da sociedade (movimentos, sindicatos, conselhos populares), permitindo o “acúmulo de forças” e a construção de uma “alternativa popular”, movimento que seria realizado através da luta por eleições livres e diretas que permitissem a chegada dos trabalhadores aos governos municipais, estadual e nacional. Nestas *Teses* foram esboçados alguns elementos da estratégia política que viria a se consolidar no partido. A preocupação com a forma direta da participação popular tinha o sentido de conduzir a uma “sociedade sem explorados nem exploradores, e sem a divisão entre governados e governantes. A nossa luta é pela construção do socialismo” (PARTIDO

DOS TRABALHADORES, 1984, p.11, grifos meus). As *Teses* propunham como dever dos governos petistas *encontrar soluções à questão da educação*, assegurando *atendimento público e gratuito em todos os níveis*, sendo uma preocupação do governo petista erradicar o analfabetismo. Como citado anteriormente, o partido neste momento já comandava duas prefeituras.

A partir do IV Encontro Nacional, realizado no ano de 1986, a EDP começou a ser desenhada nos documentos, embora ainda não se fizesse referência direta ao termo “democrático e popular”. O documento intitulado *Plano de Ação Política e Organizativa do Partido dos Trabalhadores para o Período de 1986/87/88* expressava que o caminho para socialismo teria avanços e recuos, com grandes e intensas *ações políticas de massa*, em todas as formas de luta da classe trabalhadora “*da participação em campanhas eleitorais às greves e aos enfrentamentos com a burguesia e com o Estado*”. O documento indicou que a classe trabalhadora ainda teria pela frente “*um longo e dificultoso processo de acumulação de forças e fortalecimento de sua organização*, mas que terá de *combinar*, desde já, *conquistas reais no plano político, econômico e social*, que lhe permitam *avançar no caminho*” (PARTIDOS DOS TRABALHADORES, 1986, p.7, grifo nosso). No documento, as formas de controle popular e operário defendidas procuravam indicar caminhos para construir o poder no socialismo, defendendo que “*a democracia, no socialismo, deve ser entendida como a socialização dos meios de produção e também dos mecanismos de poder entre os trabalhadores*” (PARTIDOS DOS TRABALHADORES, 1986, p.10, grifo nosso). Embora não haja nenhuma referência direta, encontramos nesta elaboração alguns pontos de contato com a formulação de intelectuais da esquerda do PCI, da *democracia progressiva*, como por exemplo Pietro Ingrao – uma referência de Carlos Nelson Coutinho na sua formulação do *reformismo revolucionário*<sup>182</sup> – ao tomar a democracia como condição necessária à classe operária. Na concepção de Ingrao ([1978] 1981, p.33):

para as organizações de classe, a exigência de não se fecharem em si mesmas, de trabalharem para envolver numa comum experiência coletiva também forças organizadas no plano corporativo. Por isso, não creio numa política de contraposição frontal, nem tampouco num puro apelo moralista

---

<sup>182</sup> Observe-se que três anos depois, em 1989, este intelectual aderiu ao partido.

à 'disciplina'. Mais do que nunca, o que se conta é a capacidade concreta de agregar ou reunificar as massas em torno de um projeto de conjunto e de uma perspectiva internacional.

Pietro Ingrao entendia ser possível uma “terceira via” na transição ao socialismo, sublinhando a processualidade e contraditoriedade da mesma, implicando em “rupturas, saltos de qualidade e modificações estruturais profundas, mas que verá também passagens ambíguas, regimes contraditórios” ([1978] 1981, p.88). O comunista italiano, na elaboração da *democracia de massas*, articulava a institucionalização das vitórias parciais na luta por reformas obtidas pelos movimentos populares com a ocupação ou conquista de posições no parlamento.

No ano de 1986, uma das preocupações do PT era a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte que, mesmo sendo limitada, poderia representar um momento importante no processo de transição política do país. Havia a expectativa de que, ao *assegurar direitos e garantias na Constituição*, os mesmos poderiam ser *ampliados* ainda mais. Desta maneira, a diretiva era a de intervir de forma decisiva e vigorosa no processo Constituinte, atuando no sentido de: “1) quebrar a limitação do Congresso Constituinte; e 2) radicalizar o seu cenário em direção aos seus objetivos de curto, médio e longo prazo” (PARTIDOS DOS TRABALHADORES, 1986, p.22).

Recordemos que o processo da Constituinte foi acompanhado pelas mobilizações do setor educacional, gerando a construção do FNDEP. A linha de intervenção do PT na Constituinte assumia o perfil de “radicalização da democracia, apontando a direção de conquistas fundamentais no plano social e político” (PARTIDOS DOS TRABALHADORES, 1986, p.31). A avaliação era de que, naquela correlação de forças, o *socialismo* colocava-se de forma *potencial e não de modo imediato*. Tratava-se de “avançar em direção a *conquistas sociais, econômicas e democráticas* que – se é verdade que não são ainda o socialismo – apontam na sua direção, *preparam o caminho* e, mesmo, são fundamentais para o acúmulo das forças que é necessário obter para a sua construção” (PARTIDOS DOS TRABALHADORES, 1986, p.31, grifos meus). O partido preconizava colocar em debate o seu projeto alternativo para a sociedade como contraponto ao desenvolvimento do capitalismo seguido pelo Brasil. Para seguir outra direção de desenvolvimento seria necessário implementar a reforma agrária sob o controle dos trabalhadores, estatizar o sistema bancário e



financeiro, entre outros pontos – entre eles, a educação pública e gratuita seria uma das prioridades.

Nas *Resoluções Políticas* do V Encontro Nacional do PT, realizado em 1987, foi apresentado o *Programa Democrático-Popular*<sup>26</sup> e a defesa da construção de um *governo democrático e popular*, cujos termos passaram a ser utilizados de forma explícita. Ao abordar as mudanças na conjuntura, o documento indicava que “as lutas sindicais, populares e a mobilização social vêm enfrentando problemas nesse período de recessão, desemprego e de grande confusão e frustração política da população, o que tem sido explorado pela direita em sucessivas campanhas nos meios de comunicação” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1987, p.4). Mesmo diagnosticando que a correlação de forças era desfavorável, a perspectiva do partido era de lutar contra a desmobilização e o desânimo, apoiando e participando das lutas dos trabalhadores; pois somente “luta organizada, tanto sindical quanto política e ideológica”, poderia “alcançar transformações econômicas e sociais” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1987, p.4). A conquista do *socialismo* e a *construção de uma sociedade socialista* foram tratadas como “objetivo estratégico”. Naquele período se vivia um “momento muito particular no qual a expressão política da classe, e com ela seu partido, alcançavam pontos de grande maturidade, ao mesmo tempo em que sua base iniciava um processo crescente de crise e defensiva” (IASI, 2006, p.413-414). A crescente mobilização vivida no início dos anos 1980 começava um processo de inflexão, visto o início das transformações econômicas, políticas e sociais na década de 1990.

A partir da avaliação de que *não estava colocada na ordem do dia* para a classe trabalhadora nem a luta pela *tomada do poder*, nem a luta direta pelo socialismo, o partido se propôs a realizar três atividades centrais: 1. a consolidação do movimento pelas Diretas em 1988, em que se previa a ocupação de espaços institucionais; 2. a organização do PT, como força política socialista, independente e de massas; e a 3. a construção da CUT e do movimento popular. Em relação às próximas eleições via-se a possibilidade de efetivar um governo democrático e popular, que pudesse realizar tarefas antimonopolistas, antiimperialistas, antilatifundiárias, de democratização radical do espaço e da sociedade, articulando a negação da ordem capitalista e a construção do socialismo. O documento anunciava que era necessário não somente edificar um partido com objetivo de construção do socialismo, mas se apresentar para a toda a sociedade como um partido socialista.

Ainda nas *Resoluções*, o partido apresentou-se como uma “opção real de governo” para “melhorar a situação dos trabalhadores e da maioria do povo, bem como com propostas de real democratização do País” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1987, p.17). O “pano de fundo” da formulação, segundo Iasi (2006, p.431), era que estaríamos “diante de uma revolução ‘dentro da ordem’ que só se completa ‘contra e fora da ordem’”. Apesar de utilizar-se de parte da formulação florestaniana, é preciso demarcar a diferença entre a leitura de acúmulo de forças projetada por Florestan Fernandes, daquela sustentada por seus intérpretes petistas. Como observamos anteriormente, para Fernandes não haveria condições imediatas para a ruptura socialista, pois não bastava a apresentação da meta socialista – esta precisaria vincular-se às lutas da classe trabalhadora, entretanto não se previa um acúmulo de forças em longuíssimo prazo. A proposição florestaniana fora orientada pela perspectiva da revolução permanente, em que a revolução “dentro da ordem” se transmutaria em revolução “contra a ordem”. Na elaboração de Fernandes não se trata de um processo longo, nem lento e nem gradual como fora interpretada no interior do partido.

O Programa Democrático-Popular apresentado nas *Resoluções* (1987) abordou uma série de pontos básicos sobre a política, economia e questões sociais, como por exemplo: a estatização de setores da economia; reforma agrária; criação do sistema único de saúde; reforma urbana; direito a organização; política de elevação de salários; revogação da Lei de Segurança Nacional, jornada de 40 horas sem redução de salários; estabilidade no emprego. Em relação à educação havia uma resolução que se contrapunha aos setores privados da educação, uma vez que se defendia o “Direito ao ensino público e gratuito em todos os níveis para todos, *com a proibição de o Estado destinar verbas para escolas privadas*” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1987, p.7, grifo nosso). Resolução que é bastante positiva e cara ao movimento dos trabalhadores por ir de encontro aos interesses dos setores burgueses que lucram com o ensino por meio do repasse de verbas do Estado.

O VI Encontro Nacional, de 1989, segundo Iasi (2006), explicitou uma “clara transição na história do PT”, por estar sob o impacto das formulações do V Encontro e pela real possibilidade de chegar à presidência. A conjuntura de crise econômica e crise de legitimidade do Governo Sarney provocaram intensas mobilizações

grevistas no período<sup>183</sup>, tornando a conjuntura favorável ao PT. O documento, cujo título é *O Momento Atual e as Nossas Tarefas* (1989a) declarou qual seria a tarefa fundamental do momento:

A tarefa fundamental hoje colocada para o campo popular e, portanto, o centro da nossa tática é a *luta por um novo governo, democrático e popular*. Esta é a tarefa que, na atual conjuntura, articula e dá sentido às demais atividades que desenvolvemos. Só um governo do PT, com Lula presidente, junto com as forças democráticas e populares, pode terminar com a atual política, dirigida para o pagamento da dívida externa e a manutenção da dominação imperialista sobre o País, abrindo caminho para a resolução, pelos trabalhadores, da crise que atravessa a Nação. Na conjuntura, o objetivo da tática dos trabalhadores é a conquista de um governo democrático-popular, com a eleição de Lula presidente do Brasil em novembro próximo (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1989a, p.5, grifo nosso).

Os objetivos eram concentrar os esforços para acumular forças e conquistar o governo para impulsionar as mudanças. No documento denominado *Diretrizes para a elaboração do Programa de Governo* (1989b), sinalizava-se para a possibilidade histórica do PT ser governo, de “disputar hegemonia, construir força social e política”, o que criaria condições para a “conquista da hegemonia política e de transformações socialistas” (PARTIDOS DOS TRABALHADORES, 1989b, p.4, grifo nosso), a partir de um governo que redistribuísse a renda, redefinisse o papel do Estado e que promovesse o crescimento econômico. Observe-se nestes documentos a incorporação de parte do vocabulário gramsciano com algumas contradições, a disputa por hegemonia passa a ser tratada como a forma de se conquistar o cargo máximo do executivo do Estado burguês, este último seria o meio exclusivo para se atingir as transformações socialistas.

---

<sup>183</sup> Mattos (2014) considera o ano de 1989 como o último da série de mobilizações iniciadas no processo de transição democrática, pois na sequência, se presencia a inflexão das mobilizações. Recordemos, de acordo com dados do DIEESE, no ano de 1989 foram realizadas 4 mil greves no Brasil, contando com uma Greve Geral de 48 horas, parando 35 milhões de trabalhadores (entre os 50 milhões da PEA daquele período).

No ano de 1989 foi elaborado o documento denominado *As Bases do PAG (Plano de Ação de Governo)*, com 14 itens abordando aspectos sociais e econômicos; dois deles fazem referências à educação e um terceiro trata especificamente do assunto. O item I – *Democratização do Estado e da Sociedade*, propôs a “introdução de mecanismos de participação popular na gestão dos serviços públicos, escolas, universidades” (PARTIDOS DOS TRABALHADORES, 1989c, p.1), fazendo uma referência indireta à gestão democrática, bandeira defendida pelos movimentos que lutavam pela educação pública. No item IV – *Contra as Discriminações – Mulheres* foi proposta “uma educação não-sexista” com a “Promoção de políticas visando a eliminar os preconceitos e estereótipos sexuais e raciais na educação. Garantir às mulheres acesso à formação profissional, fornecendo condições para a sua plena participação profissional, política e social nas áreas urbanas e rurais” (PARTIDOS DOS TRABALHADORES, 1989c, p.14).

O item VIII – *Política de Educação* exibiu a análise de que a “realidade educacional do Brasil é caracterizada pela estratificação e exclusão social” (PARTIDOS DOS TRABALHADORES, 1989c, p.17). Neste item, foram feitas críticas à crescente destinação de verbas públicas à rede privada, à sua transformação em mercado educacional, em que a estrutura estatal, através da educação contribui na acumulação de capital. A partir desta realidade, como contraponto, indicava-se a necessidade de

construir uma *escola pública popular*, quanto ao seu acesso, permanência e conclusão, e quanto à sua gestão, garantidas a competência e a boa qualidade. Uma escola construída como projeto a curto, médio e longo prazos, *mobilizadora da sociedade, espaço de formação política e cultural, transformadora e construtora do conhecimento*. O ato humano de educar não só se dá no trabalho pedagógico da e na escola, mas também no *ato de lutar em todos os espaços sociais por outro tipo de escola, por melhores condições de vida, por outra sociedade* (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1989c, p.17, grifo nosso)

Dessa maneira, se propôs que a educação não fosse limitada ao ensino escolar, mas se relacionasse aos processos de luta. Também foram apresentadas cinco medidas governamentais: “1. Ampliação da rede pública”, sendo a meta torná-la, em todos os níveis, *exclusiva no*

*prazo máximo de dez anos, vetando qualquer transferência de verbas públicas para instituições de ensino privadas*<sup>184</sup>; “2. Democratização da gestão do sistema escolar”, com controle democrático da rede pública e privada por meio de conselhos fiscalizadores e deliberativos nas esferas estaduais e municipais; “3. Estabelecimento do Padrão Nacional de Qualidade Educacional”, abordando plano de carreira e de salários para educadores e condições de trabalho; “4. Política integrada de educação e desenvolvimento”, prevendo a integração de políticas setoriais (saúde, educação, habitação, trabalho etc.); “5. Implementação do Plano Educacional de Emergência”, com recenseamento educacional nacional bianual, realocação de recursos além dos liberados pela política de *desprivatização do Estado* e pela *suspensão dos recursos públicos destinados à iniciativa privada*, programas de alfabetização e de erradicação do analfabetismo funcional.

O *Programa de Governo*, elaborado para as eleições de 1989, se subdivide em diferentes documentos, dois deles – *Plano Alternativo* e *Questão Urbana* – trazem apontamentos sobre a questão educacional.

O documento intitulado *Plano alternativo* (1989d), referenciando-se no PAG, propôs que o modelo de educação a ser seguido deveria privilegiar as funções sociais do Estado e se fundamentar na valorização do trabalho e da produção científica e tecnológica. Com isto, o *Plano* assinalava que o governo da Frente implantaria um plano educacional orientado pelas mesmas cinco medidas governamentais apresentadas no PAG. O *Plano* ainda anunciou o objetivo de “construir uma *Escola Pública Popular*, onde todos possam entrar, permanecer, concluir, participando na sua direção. Será, então, *uma escola que desperta e capacita* (política culturalmente) no rumo da *transformação*” (PARTIDOS DOS TRABALHADORES, 1989d, p.13-14, grifo nosso).

Recordemos que na V CBE (1989), 23 entidades, entre elas ANDES, CPB (CNTE) e FASUBRA apresentaram um documento aos conferencistas defendendo a “escola pública e popular” e que esta seria a “condição número um para a reforma estrutural da sociedade”. Vemos aqui a grande relação entre as orientações petistas e as organizações sindicais da área de educação. A proposta parece interessante, mas cabe algumas reflexões. Note-se, não há uma concepção salvacionista da

---

<sup>184</sup> Ressaltamos que tal posição representava um grande avanço na contraposição aos setores burgueses que atuam na educação, demonstrando que havia contradições no interior do partido, contando com setores bastante combativos em seu interior.

educação no sentido de “caminho para a inclusão social”, mas se espera que a educação “democrática” na escola “popular” capacite as pessoas para a transformação; neste sentido, não se estaria atribuindo um papel demasiado à educação? Tal postura representava uma clara oposição aos autores que passaram a ser denominados de crítico-reprodutivistas (Bourdieu, Passeron, Establet e Althusser). Lembre-se que no interior do campo crítico se expressava “naquele momento o predomínio de uma concepção teórica a respeito dos processos educacionais e, particularmente, do papel transformador da escola, cujos pressupostos se chocavam com os dos estudos críticos que vinham sendo até então elaborados (HANDFAS, 2008, p.386). Se almejava ir além da concepção da escola como mera *reprodutora da sociedade capitalista*, ao efetuar uma crítica superadora. Todavia, esta nova direção pode ter invertido o sinal para o outro lado, acabando por enfatizar de maneira demasiada a contribuição da escola na transformação.

Ao minimizar o papel de reprodutora e destacar o potencial transformador, pode-se indicar certa *sobrevalorização da escola*. Esta indicação se faz importante para localizarmos a alteração de qualidade desta sobrevalorização: no interior da EDP se transmuta de escola que “desperta e capacita” no “rumo da transformação”, “condição número um para a reforma estrutural da sociedade”, para a escola como caminho da “inclusão social”, “formação para o exercício da cidadania”.

O documento intitulado *Questão Urbana* (1989e) trouxe um item sobre a Educação Básica, abordando de forma mais desenvolvida a análise da educação no Brasil. O exame indicou que a educação atravessava uma situação muito grave com alta taxa de analfabetismo, crianças e jovens fora do sistema educacional. O documento fez críticas ao regime ditatorial por ter: demolido a escola pública brasileira e desvalorizado a educação em geral, ao ampliar a oferta de vagas com empobrecimento técnico, material e político. Desta maneira, concluiu: “O modelo de desenvolvimento adotado no Brasil não exige níveis razoáveis de escolaridade, nem mesmo de alfabetização para o conjunto da população. Ao contrário: sua lógica impõe a *exclusão* de amplas parcelas, condenadas à baixíssima remuneração, à vida subumana, à indigência” (PARTIDOS DOS TRABALHADORES, 1989e, p.29, grifo nosso). Por estas razões, a “escola para todos” seria do “maior interesse para os trabalhadores” (PARTIDOS DOS TRABALHADORES, 1989e, p.29), pois, as classes dominantes só exigiriam qualificação de uma parcela da população e, para a maioria dos trabalhadores, teriam deixado um mínimo para que pudessem trabalhar quando crescessem. A análise ainda pontuava que o estado da maioria das escolas públicas era

precário, dado o despreparo da maioria dos profissionais, as condições indignas de trabalho e a remuneração aviltante. Por isto, concluiu-se que seria necessário construir um Sistema Nacional de Educação, integrando as redes municipais, estaduais e federal. Outro problema demonstrado era o da inadequação da escola em relação aos seus métodos para os alunos oriundos da população mais pobre. Além disso, apontava-se que o arrocho salarial impediria os filhos dos trabalhadores não apenas de bancar os custos com a educação, mas também de contribuir com o orçamento familiar. Assim, haveria vários limites condicionando as soluções para o problema educacional. É interessante notar que apesar da *certa sobrevalorização* do potencial transformador da escola, cabe mediar esta sinalização, pois a redação do documento não depositava na educação a expectativa de resolução dos problemas sociais, sendo estes causados pela concentração da riqueza na mão das minorias.

*A escola não é a grande panacéia, a salvação para os problemas da delinqüência, da violência, ou mesmo o fator básico capaz de impulsionar o desenvolvimento econômico e gerar uma melhor distribuição da renda. Depositar na escola todas essas esperanças é não perceber que esses problemas têm uma fonte geradora permanente: a concentração desmesurada da riqueza, das oportunidades, dos privilégios e dos direitos nas mãos de minorias (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1989e, p.30, grifo nosso).*

A tarefa prioritária de *democratizar a escola* conjugava-se ao esforço mais geral de *democratizar o país*, inclusive no plano econômico e político. A concepção era de que a democratização da escola era um dos instrumentos essenciais, mas não o único, para que a sociedade se tornasse melhor – expectativa que sofrerá grandes transformações nas décadas seguintes, em que a escola figurará como a solução de vários problemas sociais. “Essa democratização tem vários sentidos: o acesso universal a ela, a garantia da permanência para os que nela ingressam, seu controle pela população a que deve servir. A democratização do acesso implica a construção de mais unidades escolares, mas também a garantia de condições efetivas para a frequência” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1989e, p.30). A democratização também implicaria a transformação interna da escola, melhoria das instalações, revisão dos métodos, currículos e conteúdos

ministrados, com valorização do profissional de ensino, por meio de qualificação e remuneração. Ressaltava-se que a educação não era a panacéia redentora do país, mas que por ser direito social básico para os trabalhadores deveria ser tratada com seriedade. O texto também tratava como indispensável a criação de mecanismos de controle democrático sobre a atividade educacional, propondo que a “construção de um Sistema Nacional de Educação, universal, democrático, voltado para os interesses dos trabalhadores e submetido a seu controle e direção é revolucionária neste país, onde o ‘saber’ é excludente e serve ao opressor” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1989e, 32, grifo nosso).

Ainda no documento *Questão Urbana*, se fez duras críticas ao crescimento do setor privado na educação, à série de subsídios, facilidades e vantagens para a rede privada que recebe recursos públicos. Ao mesmo tempo, reconhecia que

*As escolas privadas têm o direito de existir. Estamos convencidos, porém, de que o ensino popular de qualidade é incompatível com o objetivo principal de qualquer empresa privada: o lucro. Assim, embora na Constituição promulgada em 1988 os interesses dos empresários do ensino tenham sido resguardados pela possibilidade de continuarem recebendo repasses de recursos públicos, nosso governo terá como meta extinguir tais repasses, garantindo progressivamente a exclusividade dos recursos públicos para a escola pública* (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1989e, 33, grifo nosso).

Reconhecia o direito ao ensino privado, mas propunha como meta a extinção dos repasses para a rede privada, defendendo a exclusividade dos recursos públicos para a escola pública. Perceba-se a progressão das propostas sobre o repasse dos recursos públicos para as escolas privadas: inicialmente se defendia a estatização das empresas de serviços básicos, aí incluindo a educação, colocar um fim ao grande negócio que se tornou a educação, e mesmo à proibição de o Estado destinar verbas para as escolas privadas; e a partir de 1989, se reconhece que escolas privadas teriam o direito de existir enquanto a exclusividade dos recursos públicos para escola pública seria algo conquistado progressivamente.



O VII Encontro Nacional do Partido (1990) é tido por Iasi (2006) como o início de uma inflexão moderada. Três elementos influenciariam os debates: a derrota eleitoral para Collor; o desmonte do bloco socialista com a crise da URSS e o recuo dos movimentos sindicais e populares. Articuladas a estes elementos também estavam as mudanças na conjuntura nacional dos anos 1990, já sinalizadas anteriormente, oriundas da adaptação à acumulação flexível articulada à adesão às políticas neoliberais.

Em relação à derrota para Collor, se abriu no interior do partido a reflexão sobre o *limite eleitoral* caso mantivesse a *radicalidade programática* e a *política de alianças restrita ao campo popular* (assalariados e classes médias). Tais fatores limitavam a perspectiva real de ocupação do governo federal, que agora se apresentava como real possibilidade.

A campanha eleitoral de 1989 nos demonstrou que o PT pode, a qualquer momento, ser chamado a *administrar não apenas prefeituras, governos de estado ou participar de parlamentos, mas também a própria Presidência da República*. Portanto, a reflexão sobre as nossas relações com a institucionalidade ocorre, hoje, com um caráter de dramaticidade de quem deve dar respostas muito concretas a uma exigência já estabelecida. *Fizemos uma opção de ocupar espaços institucionais e devemos elaborar uma correta política de nossa presença nessa frente*, sua relação com as demais frentes e com nosso projeto estratégico (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1990a, p.13, grifo nosso).

Por isso, quando o partido entrou em sua fase de *oposição parlamentar* nos anos 1990 (SECCO, 2011), a defesa do controle social pela participação cidadã em parceria com o Estado começou a ganhar força. O *conflito* foi posto nas *agendas de negociações*, como parceiros do Estado, não buscavam impor suas conquistas, mas “pedir”, “negociar” e formar “parcerias”, no campo do possível, na sua imediaticidade. Os trabalhadores estavam dispostos a negociar, a triste situação é que o capital também possuía a mesma disposição, e nesse embate, como visualizado anteriormente, quem mais uma vez foi derrotado foram os trabalhadores.

A partir dos anos 1990, iniciou-se o processo de institucionalização, que posteriormente se transformaria em burocratização. É nesse ínterim que *hegemonia* e *fortalecimento da sociedade civil* permeavam a concepção socialista de petismo. O partido fazia a oposição pela esquerda ao se apresentar como alternativa eleitoral, porém, paulatinamente tornava-se cada vez mais parecido com aquilo que buscava negar. Por vezes, estendendo a mão para políticas focalizadas e segmentadas, para a participação propositiva, negociação.

O documento intitulado *Conjuntura e Tática* indicava que apesar da derrota nas eleições de 1989, o PT poderia conquistar governos estaduais e eleger uma grande bancada para o Congresso Nacional, podendo assim *alterar a correlação de forças* no país e disputar a *hegemonia no campo da esquerda*. Os espaços no plano administrativo do Estado burguês foram vistos como instrumentos de disputa de hegemonia, com isso, o caráter de classe do Estado era amenizado, como se este fosse passível de disputa no interior da democracia burguesa. A expectativa era de apresentar, tanto na luta parlamentar como nas eleições, um “programa mínimo de defesa do emprego, do salário e dos direitos sociais dos trabalhadores, particularmente da previdência social, saúde, educação e transportes públicos, para fazer frente à recessão e à política privatizante do governo Collor” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1990b, p.5). O objetivo seria contrapor a proposta *neoliberal* com um *programa democrático e popular* que se articulasse à *proposta socialista* para enfrentar a reestruturação do capitalismo brasileiro.

O partido fazia a autocrítica da sua tendência em reproduzir administrações das prefeituras ultracentralizadas e, a partir desta constatação, propôs a necessária descentralização do poder do Estado, a mesma poderia ser alcançada através de espaços de participação por bairro, com competências definidas e recursos. A crítica devia-se ao fato de que as administrações vinham apresentando “morosidade na liberação de recursos, ultracentralização das compras dos equipamentos, inclusive os de urgência, promovendo o atraso na implementação de reformas e mesmo o constrangimento da ação de secretarias-fim, como as de educação, saúde, obras, habitação e transporte” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1990b, p.18). Ou seja, buscava-se com a proposta de “gestão democrática”, de “descentralização do poder do Estado” a agilidade da máquina estatal. Além desta indicação demonstrar uma clara preocupação com a gestão dos espaços institucionais, tal

proposição, posteriormente apareceu nas indicações do Banco Mundial<sup>185</sup> de descentralização das decisões e seus objetivos de: consolidar a democracia liberal para superar a ineficiência do Estado, com maior envolvimento da população nas decisões políticas (“fortalecimento da sociedade civil”), promovendo também a estabilidade política.

O VIII Encontro Nacional do PT, realizado em 1993, ocorreu após o *impeachment* de Collor, trazendo a perspectiva de que o partido pudesse chegar à presidência na eleição seguinte, em 1994. A análise era de que o governo de Itamar Franco não poderia impedir a continuidade do arrocho de salários, a inflação e a crise econômica e social. Assim:

Nesse quadro, *a ação do PT* na oposição ao Governo Itamar, *nos parlamentos, nos governos municipais que administramos, nos movimentos e nas lutas sociais deve ter como objetivo acumular forças para a disputa de 1994*. Tarefas inseparáveis da reorganização do Partido, da renovação de nosso projeto socialista, da elaboração do programa de governo da candidatura Lula, instrumento de disputa de hegemonia no próximo período (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1993a, p.2, grifo nosso).

Note-se que toda a ação do partido deveria voltar-se para o acúmulo de forças objetivando conquistar... *o governo federal*. A disputa eleitoral ganhou tamanha importância que a conquista do governo central elevou-se ao status de *disputa de hegemonia dos trabalhadores, o meio para a realização de um projeto alternativo de sociedade*. Em razão disso, a luta por um governo democrático e popular tornou-se o objetivo estratégico.

---

<sup>185</sup> “For the most of the century LAC governments took a dominant role in all aspects of social organization, including expansion of the public education system at all levels. This meant that schools were subject to highly bureaucratic, centralized management. [...] Educational policymakers are redefining the responsibilities of local and central governments and promoting the development of **new decision-making processes, including decentralization, school autonomy, privatization and community participation in and evaluation of educational institutions**” (WORLD BANK, 1999b, p.18, grifo nosso).

Caberá ao governo democrático e popular tomar medidas que viabilizem a *retomada do crescimento com distribuição de renda*, a *construção do mercado interno de massas*, a *radicalização da democracia*, a recuperação da capacidade de investimento do Estado, o incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico, a reforma urbana, a reforma agrária, a reforma tributária que grave os ricos, elimine os impostos indiretos e institua repartição de competências tributárias compatíveis com as reformas democráticas e populares, o combate à sonegação, permitindo assim o *ataque frontal aos problemas da fome, do desemprego, das condições de saúde, educação*, especulação imobiliária, habitação e transporte da maioria da população. Medidas que supõem uma política externa soberana, o rompimento dos privilégios dos oligopólios, dos latifúndios e dos conglomerados financeiros (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1993b, p.5, grifo nosso).

Neste momento, a solução do problema da educação e de todos os demais problemas sociais passou a ser a construção de um governo democrático e popular. Vemos aqui uma mudança na compreensão dos problemas sociais, dos objetivos e prioridades do partido, ou seja, os problemas não são oriundos da sociedade capitalista, mas são fruto da forma como é gerido o Estado burguês, podendo ser solucionados a partir de um governo democrático e popular, que viabilizasse o crescimento com distribuição de renda. É também neste VIII encontro que se passou a unificar as dimensões sociais e políticas no conceito de *democracia*, tendo este último deixado de ser um meio ou etapa para o socialismo, passando agora se *confundir com o socialismo* (IASI, 2006).

O IX Encontro Nacional, realizado em 1994, debateu e aprovou o Programa de Governo para as eleições do mesmo ano. Os militantes, filiados e simpatizantes foram convocados à concentrarem suas forças na eleição de Lula para Presidente. O documento denominado *A conjuntura e a Campanha* afirmava que não se tratava apenas de uma disputa eleitoral, mas “de uma batalha onde estão em jogo, simultaneamente, as *chances de uma vida digna* para a maioria do povo brasileiro e a possibilidade de *colocar num novo patamar a luta pelo*

*socialismo*” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1994a, p.1, grifo nosso).

Neste período se produziu um material bastante interessante para a análise sobre o papel ocupado pela educação no interior da EDP: o documento intitulado *Lula Presidente: Uma Revolução Democrática no Brasil – Bases do Programa de Governo*. Neste documento, o capítulo IV – *Mudar a Vida* trouxe o subitem 26. *Educação Prioridade Máxima*, cujo texto faz um exame da realidade educacional constatando problemas como: as crianças e jovens fora da escola, o alto índice de analfabetos e semi-analfabetos, o pequeno número de estudantes universitários, pouca presença de universidade públicas e os baixos investimentos em educação por parte do governo federal. Os problemas foram situados como resultado da política educacional da década de 1970 e das ações típicas dos anos 1980. A *causa* teria sido a *ineficiência e a má qualidade da educação*, expressos pela: a inexistência de uma política nacional; a ruptura de orientação a cada mudança de governo; desperdício de recursos públicos e mau gerenciamento; baixos investimentos públicos; redução da capacidade de financiamento e investimento do Estado; baixos salários e ausência de políticas salariais; currículos e programas deficitários; ausência de autonomia e ausência de participação e decisão efetiva da comunidade escolar. A partir do diagnóstico dos problemas, o partido anunciava que, ao efetivar o governo democrático e popular, operaria “uma verdadeira revolução na educação do país” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1994b, p.83), colocando a *educação como prioridade nacional* para atingir os *padrões de desenvolvimento, crescimento e cidadania*. Note-se o peso dado à educação como promotora do *desenvolvimento e cidadania*, resgatando de forma indireta as teses liberais da TCH, outrora criticadas pela esquerda. Consequentemente, atribuiu-se *novas funções para educação*, mesmo que mantivesse a *defesa da educação pública de qualidade*. A “nova função” reservada à educação foi a de fomentadora do desenvolvimento e promotora da cidadania, uma vez que a causa foi localizada na ineficiência e na má qualidade da educação, leitura insuficiente da realidade por não visualizar os problemas educacionais como fruto do domínio do capital.

Os eixos programáticos seriam a gestão democrática, a busca de uma nova qualidade do ensino e a democratização do acesso e da permanência na escola. Eixos resultantes da experiência institucional de parlamento e prefeitura.

O partido se comprometia com a educação pública de qualidade e democrática tendo como meta atingir o investimento de 10% do PIB, a

fim de: eliminar o analfabetismo, universalizar o ensino fundamental, expandir o ensino médio regular e profissional, superar os índices de evasão e repetência em todos os níveis e expandir e transformar o papel da universidade em relação ao ensino e pesquisa. Também previa a construção de um Plano Nacional de Educação<sup>186</sup>, o que demandaria

uma ampla mobilização nacional que deverá envolver as entidades sindicais, os movimentos sociais, outras entidades da sociedade civil, o *empresariado*, bem como o estabelecimento efetivo da parceria entre estados e municípios. Esta mobilização deve resultar na elaboração dos planos municipais, estaduais e nacional de educação que depois de amplo debate — envolvendo as várias esferas do poder público e entidades da sociedade civil — deverá fixar objetivos, metas e prioridades de acordo com as quais os recursos devem ser aplicados. Devem ser fixados, ainda, mecanismos públicos de controle da execução e aplicação dos mesmos. O Plano Nacional de Educação deverá revisar o Plano Decenal, documento oficial do Brasil perante as outras nações, elaborado sem consulta ampla e absolutamente insuficiente para resolver os graves problemas educacionais do país (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1994b, p.84).

Destaca-se que apesar do discurso em defesa da educação pública, se esperava que o empresariado pudesse colaborar e estabelecer parcerias com entidades sindicais, movimentos sociais, estados e municípios. A resolução contraria documentos anteriores, críticos ao mercado da educação e à destinação de verbas públicas para o setor

---

<sup>186</sup> Recorde-se que a construção de um Plano Nacional de Educação se concretizou em 1997, através da articulação do FNDEP com diferentes prefeituras administradas pelo PT. Em 2001, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB), foi sancionado um Plano Nacional de Educação que, ignorou várias das reivindicações e recomendações do PNE (1997). Da mesma maneira, o Projeto de Lei nº 8.035/2010 que instituiu o Plano Nacional de Educação para o decênio (2011-2010), proposto pelo governo de Dilma Rousseff também deixou de fora várias das propostas do movimento educacional. Em nosso estudo não foi possível trazer apontamentos sobre as diferenças entre o PNE (1997) e os PNEs apresentados pelos governos do PT.

privado, ao convocar também o empresariado para construir o Plano Nacional de Educação.

Nota-se que, apesar da abertura ao empresariado, o partido interpretava que sua política educacional seria contraposta às concepções neoliberais e ao modelo de “qualidade total” ao propor que a educação visava à valorização da cooperação, a humanização do homem e da sociedade, promovendo autonomia intelectual do *cidadão* e postura crítica e ativa na vida social. O partido que no passado chegou a propor a estatização do ensino privado, neste momento, seguindo a ordem democrática, passou a defender a manutenção do mesmo, respeitando um princípio constitucional de liberdade de ensino, com “estabelecimento de critérios para a criação de instituições de ensino, o cumprimento do padrão de qualidade definido para o conjunto do sistema e a fiscalização de sua implantação” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1994b, p.94).

Observe-se a *aparente contradição* nas propostas, ao propor ações para induzir a sociedade em geral, particularmente o empresariado, para ampliar os investimentos em educação, criando a expectativa de um empresariado indulgente (SILVA, 2017), que pudesse se comprometer com a escola pública democrática e de qualidade, e com a disposição do governo democrático e popular de “fechar os condutos que drenam recursos públicos, sob a forma de subsídios e outras benesses para o ensino privado. Como meta de nosso governo, pretendemos extinguir tais repasses, garantindo progressivamente a exclusividade dos recursos públicos para a escola pública” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1994b, p.94).

A aparente contradição da expectativa de um empresário indulgente, disposto a fazer concessões à classe trabalhadora, guardava outras explicações, uma vez que a conciliação entre empresários e trabalhadores não se restringia ao campo da educação. No item *A democratização da vida econômica* do Programa de Governo, o partido convidava “consumidores” e trabalhadores a tomarem decisões junto aos empresários.

Trataremos de criar instituições que permitam a *participação da sociedade civil* na política econômica, *através das entidades de classe e dos consumidores*, e que permitam que *trabalhadores e consumidores* possam tomar parte em decisões empresarias [*sic*] estratégicas, em nível geral e setorial, além de tomarem conhecimento do

desempenho das empresas e de suas margens de lucro. A *democratização da vida econômica*, além de ser um valor em si, criará condições para superar a crise (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1994b, p.178, grifo nosso).

Estas concessões do partido ao empresariado não podem ser vistas de maneira isolada ou mesmo enquanto medidas “democráticas”, pois elas guardavam relação, entre outras coisas, com o financiamento do partido. De acordo com Secco (2011, p.107, grifo nosso),

A partir de 1994 (com a permissão da nova lei eleitoral) o PT passou a receber vultuosos recursos das empresas privadas para campanhas eleitorais e criou laços com inúmeros capitalistas. Antes disso era um tabu para o “partido sem patrões” receber auxílio da burguesia. [...] Mas em 1994 a relação com os empresários se tornou orgânica.

Daí pode-se compreender porque o partido aceitasse fazer alianças com determinados setores do capitalismo, vendo neles seus aliados para garantir determinadas conquistas. Foi dessa maneira que o PT esqueceu, ou no mínimo ignorou, que os interesses de trabalhadores e capitalistas são antagônicos na reprodução capitalista. Os primeiros lutam por sua sobrevivência e pelo maior acesso aos bens produzidos que em geral lhes são restritos, enquanto os últimos têm a necessidade de ampliar os seus lucros através da exploração da força de trabalho. Nos momentos em que trabalhadores são convidados a tomar decisões conjuntas com os empresários, em geral, no interior do capitalismo, o que se coloca é a possibilidade de *optar democraticamente pelas formas de sua própria exploração*. Recorde-se que o pacto social, a conciliação de classe também estava sendo realizada através das câmaras setoriais e das comissões tripartites na gestão do fundo público. Ou seja, não era apenas proposta para o futuro governo, tais ações já estavam sendo colocadas em prática. E quem estava em desvantagem, sofrendo com esta conciliação, era o conjunto da classe trabalhadora.

O documento denominado *Conjuntura Nacional*, elaborado a partir do X Encontro Nacional (1995), após a derrota de 1994, centrou em críticas ao governo FHC, seu perfil neoliberal e conservador, e à política social caracterizada pela diluição de direitos sociais constitucionais que focalizava determinadas manifestações da miséria.



O PT enfatizou a necessidade de derrotar o projeto neoliberal a partir da resistência ou articulação das lutas contras as reformas constitucionais do governo. A oposição ao governo neoconservador deveria ser articulada à luta por uma *agenda alternativa* baseada em três eixos: nova política econômica com reformas sociais; defesa da Nação e defesa da democracia. O enfrentamento das reformas neoliberais seria feito com a mobilização social, trazendo a demanda de rearticulação e reorganização dos movimentos sociais. O documento ainda indicava a “batalha das ideias e a disputa da hegemonia” como centrais no enfrentamento ao projeto neoliberal. Outro apontamento foi a necessidade de divulgar as experiências de governo e ação parlamentar, mostrando que existiria um “modo Petista de Governar e de Legislar” (PARTIDOS DOS TRABALHADORES, 1995, p.15). As administrações democráticas e populares foram tratadas como importantes conquistas, representando o acúmulo de anos de luta e trabalho coletivo, sendo que as mesmas deveriam abrir novos caminhos para a participação e controle popular. O partido deveria então se preparar para as eleições de 1996, em uma conjuntura desfavorável, ou no melhor dos casos, em um empate entre governo e oposição.

A trajetória do PT do X ao XII Encontro Nacional teve como pano de fundo os dois governos de FHC, a acentuação das medidas neoliberais (abertura comercial indiscriminada, privatizações, redução dos gastos públicos, precarização das políticas sociais) e uma série de derrotas do movimento dos trabalhadores. Contraditoriamente, enquanto aumentava a desmobilização dos trabalhadores e estes sofriam várias derrotas, o partido aumentava consideravelmente o número de parlamentares, administrações municipais e de alguns estados brasileiros. Ascendia a base parlamentar ou institucional, substituindo na prática a base partidária, ampliando o poder das figuras individuais. Crescia também o distanciamento entre bases e direções.

Sem que tenha perdido a referência com que atuava no seio dos movimentos sociais e no movimento sindical, este vínculo era agora muito mais mediado por uma complexa cadeia de relações institucionais e trajetórias eleitorais do que por um vínculo orgânico. Isto era o suficiente para “mover” certos setores sociais em mobilizações que demonstravam força social, como na resistência a certas medidas propostas pelo governo FHC, por exemplo, contra as privatizações ou contra a Reforma da Previdência,

depois viabilizadas pelo próprio governo Lula (IASI, 2006, p.506).

Em relação ao X Encontro Nacional (1995), Iasi (2006) destacou a transformação do discurso de “anticapitalista” para o de “antineoliberal”, já que o horizonte estratégico passou a ser definido pela busca de uma alternativa ao neoliberalismo a partir de um “projeto viável”. Reelaborava-se a “estratégia de poder” no sentido de um projeto com moderação programática e ampliação do leque de alianças.

As *Resoluções Políticas* do XI Encontro (1997) reforçaram o discurso de combate ao neoliberalismo, defesa da economia sustentável e solidária para acabar com a *exclusão social* – já anunciamos ao longo da tese os problemas de incorporar este conteúdo à luta dos trabalhadores, servindo como meio de desviar das contradições do sistema capitalista. A tarefa fundamental, de acordo com o partido, era a *inclusão de milhões de brasileiros na economia*, estes estariam à margem da *produção e do consumo* – o partido “caiu” justamente na perspectiva da “inclusão” no mercado consumidor, amenizando a crítica ao modo de produção. Em razão disso, se defendia um *desenvolvimento orientado para a produção de bens de consumo* e para os serviços públicos essenciais, priorizando as *condições básicas da subsistência e cidadania*. A fragilização financeira do setor público traria a exigência de reequacionar as “dívidas interna e externa, desprivatização radical do orçamento e sua canalização para infra-estrutura estratégica e políticas sociais de educação e saúde, bem como programa nacional de *renda mínima*” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1997, p.4, grifo nosso). Note-se que as várias formulações apresentadas no PNE (1997) estavam em total sintonia com as resoluções do partido, ou seja, a trajetória do movimento de luta pela democratização da educação coincide com a trajetória do partido e de desenvolvimento da EDP.

Em relação à educação foi proposta a “universalização da educação básica, com *adoção da renda mínima* e da *bolsa-escola*, o resgate da qualidade de ensino e da infra-estrutura tecnológica e científica são dimensões essenciais desta nova estratégia de *desenvolvimento sustentável e solidário*” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1997, p.4, grifo nosso). Para combater o projeto neoliberal, o desafio seria articular a resistência popular à perspectiva de um *novo governo comprometido* com um *projeto alternativo de desenvolvimento* – o *projeto alternativo* não é mais o de *sociedade* mas o de *desenvolvimento*. O novo governo seria articulado pela Frente de oposições para as eleições de 1998, e o programa teria três eixos

fundamentais: nacional (busca pela soberania), o social (enfrentar a exclusão) e o democrático (cidadania e controle do Estado pela sociedade). O programa previa a *radicalização da democracia*, promoção de reformas sociais para impedir a desnacionalização e desindustrialização do país, com um *desenvolvimento baseado na distribuição de renda, expansão do mercado interno* e em uma reforma tributária que pudesse gerar poupanças públicas para financiar o crescimento e reorganizar os serviços públicos, sobretudo, saúde e educação (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1997, grifo nosso).

No ano de 1998, o partido realizou um Encontro Nacional Extraordinário do qual resultou o documento intitulado *O Fim de Um Ciclo*. Neste documento se anunciou o lançamento de um *movimento político amplo* por um *projeto de desenvolvimento sustentável*, soberano e solidário para fazer oposição ao governo FHC e aos partidos de direita. O objetivo era *vencer as eleições para disputar, tido como ponto central na disputa de hegemonia*, e a condição para vencer se localizava na *articulação entre luta eleitoral, mobilização e lutas sociais*. Entendia-se que o programa defendido para as eleições estaria situado *nos marcos de uma sociedade capitalista*, mas poderia *chocar-se com o capitalismo existente no Brasil*. A perspectiva era de que “a implementação de um programa *radical de reformas* – por seus efeitos econômicos, mas sobretudo por sua capacidade política de agregar forças sociais – contribuirá para a refundação de uma perspectiva socialista no País” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1998a, p.7, grifo nosso). Observe-se a similaridade da argumentação com a proposição de *democracia progressiva* do Partido Comunista Italiano e do raciocínio de Carlos Nelson Coutinho de um programa radical de reformas (*reformismo revolucionário*) que contribua para agregar amplas forças sociais, expostos anteriormente em nossa tese.

O *Programa de Governo do PT*, elaborado para as eleições de 1998 se subdividia em diferentes cadernos. No *Caderno de Empregos* faz-se uma relação entre a dificuldade de inserção no mercado de trabalho com o baixo nível de escolaridade, disto se propôs a continuidade de políticas de renda mínima às famílias carentes para assegurar que crianças não abandonassem a escola; e se associou a educação profissional à política de geração de empregos – políticas que seriam asseguradas por fundos públicos. Há a indicação de que o Fundo Nacional de Emprego e Educação Profissional fosse gerido de modo tripartite (Estado, empregadores e trabalhadores). Buscando propor “projetos alternativos viáveis”, o partido passou a associar desemprego à qualificação do trabalhador e não às diferentes demandas do capital

por trabalhadores. Com isto, fazia coro com o discurso de empregabilidade do capital, atendendo às diretrizes difundidas pelo Banco Mundial em seu informe de 1990 sobre a necessidade de promover o uso produtivo dos pobres, através do trabalho, investindo em educação (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006). Ademais, já vimos como a proposta de gestão de fundo tripartite trouxe grandes problemas aos trabalhadores enquanto era benéfica ao capital, por permitir *aumento da produtividade, domesticação das mobilizações sindicais*, e abrir caminho para a *retirada de direitos*.

No documento intitulado *Carta de Compromisso*, parte integrante do Programa de Governo, mostrou-se a necessidade de colocar o poder a serviço da “dignidade de todos os brasileiros, com iguais direitos e deveres” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1998d). Ou seja, o partido se propôs a efetivar um *governo para todos*, o foco de sua ação não seria mais o *governo dos trabalhadores*. Entretanto, o partido ainda sinalizava uma crítica às elites ao se comprometer com as reformas exigidas pela sociedade e em “erradicar a fome e o analfabetismo dos lares brasileiros” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1998d, p.3), garantindo *renda mínima para todos*<sup>187</sup>.

As resoluções sobre educação do *Programa de Governo* de 1998 foram sistematizadas no documento intitulado *União do Povo – Muda Brasil: Diretrizes do Programa de Governo*. Neste documento foram apresentados os “grandes compromissos programáticos”, eram eles: 1. Mais e melhores empregos; 2. Melhor distribuição de renda; 3. Nenhuma criança fora da escola; 4. Saúde; 5. Programa de combate à fome; 6. Reforma agrária e política agrícola; 7. Habitação, urbanização, saneamento e transporte; 8. Direito ao direito; 9. Reforma agrária,

---

<sup>187</sup> O PT em seu momento de partido de governo (a partir dos anos 2003), efetivou programas de renda mínima como o Bolsa-Família (O Programa Bolsa-Família foi criado pela Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004 e regulamentada pelo Decreto n. 5.209, de 17 de setembro de 2004) valendo-se dos acordos (orientação e financiamento) com o Banco Mundial e suas políticas de “combate a pobreza”. Segundo Vaz (2013) o Programa Bolsa-Família (PBF) foi o principal programa de combate à pobreza no governo Luiz Inácio Lula da Silva. Os estudos de Vaz (2013) evidenciaram que o PBF não tem o objetivo de combater a pobreza, mas de geri-la e controla-la dentro de limites aceitáveis pelo capital; tais programas colaboram na construção do consenso, servindo para apassar o conjunto dos trabalhadores e obscurecer as relações capitalistas sob a aparência de má distribuição de renda.

descentralização e controle social do Estado; 10. Cultura; 11. Meio ambiente; 12. Presença soberana no mundo.

O *Programa* (1998) previa promover o *desenvolvimento com estabilidade e distribuição de renda* – observe-se que tais políticas já se alinhavam com as propostas do Banco Mundial, antes mesmo do partido conquistar a presidência do governo federal. O segundo dos grandes compromissos programáticos sinalizado era a proposta de criação de “4 milhões de Bolsas-Escola, assegurando às famílias de baixa renda enviar ou manter seus filhos na escola” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1998e, p.8). O *item 3. Nenhuma criança fora da escola* apresentou as seguintes propostas (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1998e, p.9):

- nenhuma criança fora da escola;
- implantação progressiva da escola de tempo integral;
- bolsa-escola<sup>188</sup> para filhos de famílias pobres;
- mutirão, com participação da sociedade, para acabar com o analfabetismo adulto;
- ampliação de cursos noturnos nas universidades públicas;
- programas especiais para ampliar o ingresso de estudantes carentes nas universidades públicas<sup>189</sup>;
- garantia de crédito-educativo<sup>190</sup> para estudantes carentes;
- efetiva autonomia universitária, com recursos para a pesquisa e docência e mecanismos sociais de avaliação;
- expansão e fortalecimento da rede de ensino profissionalizante.<sup>191</sup>

---

<sup>188</sup> O Programa Bolsa Escola foi estabelecido em 2001 na gestão FHC e incorporado ao PBF de Lula.

<sup>189</sup> Durante a gestão petista no governo federal foram disseminadas políticas de cotas raciais e sócioeconômicas para o ingresso no ensino superior – cada universidade implantou diferentes políticas de “ação afirmativa”.

<sup>190</sup> Também na gestão petista foi instituído o Programa Universidade Para Todos – PROUNI (Lei nº 11.096, de 13/01/2005) – que oferece bolsas de estudo em instituições privadas do ensino superior para os estudantes de baixa renda.

<sup>191</sup> Durante a gestão petista de Lula, foi criado o Programa Brasil Profissionalizado por meio do Decreto 6.302, de 12 de dezembro de 2007, visando a repassar recursos para os estados para incentivá-los a oferecer educação profissional gratuita de nível médio na rede de educação pública estadual, através de assistência técnica e financeira para obras, gestão, formação de professores, práticas pedagógicas, infraestrutura, etc. Também houve expansão da rede federal de educação profissional com a transformação dos

As propostas apresentadas, embora contemplassem o acesso à escola pela classe trabalhadora, deixaram de enfatizar o caráter do ensino público e gratuito, também beneficiando o empresariado com recursos públicos. Se por um lado as formulações davam conta de *atender imediatamente as demandas dos trabalhadores*, por outro lado, foram pautadas pela construção de *propostas viáveis para garantir a governabilidade nos marcos do capital*. Ao assumir a presidência, a partir do ano de 2003, o PT efetivou tais propostas, unificando as demandas do capital e do trabalho. Ao contrário da proposição inicial do partido, tais propostas não promoveram o acúmulo de forças para o enfrentamento do Capital, mas *garantiram a acumulação capitalista* e contribuíram no *apassivamento da classe trabalhadora*.

O XII Encontro Nacional do Partido, realizado em 2001, antecedeu as eleições vitoriosas do ano de 2002. As resoluções do encontro mantiveram as críticas ao neoliberalismo do governo FHC, tentando contrapor com a proposta de construção de uma “nova ordem democrática”, enfatizando que a *vitória de 2002 seria a derrota estratégica do neoliberalismo*. Para as eleições, foi sinalizada a ampliação do espectro de alianças, com a constituição de uma base eleitoral mais ampla, pois o que estava em jogo era a *criação de um novo bloco de forças sociais e políticas capaz de ganhar as eleições, governar o país* e iniciar um programa de reformas que mudará a face do Brasil e terá enorme repercussão internacional, particularmente na América Latina” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2001, p.14, grifo nosso).

De fato, os programas instituídos pelos governos petistas tiveram grande repercussão mundial: O PBF foi destacado no relatório de Desenvolvimento Humano de 2015 do PNUD como sendo “essencial para a redução da pobreza multidimensional, por promover acesso à saúde, educação e assistência social” (BRASIL, 2015, *on-line*); Lula foi chamado de “o cara”, por ser o “político mais popular da Terra” por Barack Obama, então presidente dos EUA, durante a reunião de líderes do G20 em Londres no ano de 2009 (BBC, 2009a); as várias políticas de “combate a pobreza” efetivadas no Brasil foram “exportadas” para o

---

CEFET-Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Lei 11.184, de 7 de outubro de 2005) e criação da atual Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, (Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008), abrindo aos CEFETs e demais escolas profissionalizantes a possibilidade de se transformarem em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

continente africano. Uma interessante definição sobre o PT na presidência, representado por Lula, foi dada por Obama em 2009: “Ele surgiu do movimento sindical e era visto como um forte esquerdista. [...] Acontece que ele se mostrou uma pessoa muito prática, que, apesar de manter relações por todo o espectro político da América Latina, realizou todos os tipos de *reformas de mercado inteligentes* que fizeram o *Brasil prosperar*” (BBC, 2009b, *on-line*, grifo nosso). Apenas esqueceu de falar para quem o Brasil prosperou. Não foi para os trabalhadores, pois estes receberam migalhas (não se ignora a melhoria de vida de uma parcela da população) a custas de retirada de direitos e apassivamento. O Brasil que prosperou foi o *Brasil do Capital*, ou o do *governo que beneficiou os capitalistas enquanto propagava a redução da pobreza extrema*.

Nas resoluções do XII Encontro do PT, na consideração sobre a ampliação do leque de alianças apareceu um setor bastante conhecido pelos trabalhadores: a *burguesia*.

Um novo contrato social, em defesa das mudanças estruturais para o país, exige o apoio de *amplas forças sociais que dêem suporte ao Estado-nação brasileiro*. As mudanças estruturais estão todas dirigidas a promover a inclusão social – portanto distribuir renda, riqueza, poder e cultura. Os grandes rentistas e especuladores serão atingidos diretamente pelas políticas distributivistas e, nessas condições, não se beneficiarão do novo contrato social e serão penalizados. Já os *empresários produtivos de qualquer porte estarão contemplados* com a ampliação do mercado de consumo de massas e com a desarticulação da lógica puramente financeira e especulativa que caracteriza o atual modelo econômico. Crescer a partir do mercado interno significa dar previsibilidade e estímulo ao capital produtivo (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2001, p.39, grifo nosso).

Ou seja, os “empresários produtivos de qualquer porte” seriam contemplados nas propostas do partido. O que se propunha era um novo modelo de econômico e social, baseado em três eixos, o social, o democrático e o nacional, para estimular o mercado de consumo de massas, promovendo a inclusão dos pobres e universalização de

políticas sociais básicas. Entre as políticas sociais estaria localizada a educação:

As políticas de inclusão social exigem também a recuperação do salário mínimo de forma progressiva e sustentável; tolerância zero com a fome mediante a ampliação da produção e distribuição de alimentos; *prioridade à educação pública*, com ênfase na universalização e na qualidade, fomento ao conhecimento e ao ensino profissionalizante através de programas de bolsa-escola associados ao atendimento integral das crianças pobres e implantação de programas de renda mínima. As universidades públicas devem ter um papel destacado como pólos culturais e tecnológicos, auxiliando a sociedade na busca de soluções para os problemas culturais, sociais e econômicos (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2001, p.14, p.16, grifo nosso).

Nesta citação, a educação pública aparece como prioridade, mas não com exclusividade e se associa a educação à instituição de programas de renda mínima como o bolsa-escola – como já sinalizamos, tais propostas faziam parte das diretrizes do Banco Mundial. Em outro trecho das resoluções não aparece a defesa do ensino público, mas da *universalização do ensino*, além disso, se associa a *universalização às exigências do mundo do trabalho e para exercício da cidadania*.

No campo do direito à educação, não é possível tolerar o analfabetismo, num *contexto de tantas exigências no mundo do trabalho e*, sobretudo, no próprio exercício da cidadania. A educação não é mera forma de adestramento da força de trabalho, mas *condição para a cidadania*. É preciso universalizar o ensino básico e reduzir a evasão escolar, tendo como preocupação central a qualidade do ensino. Nesta perspectiva, o novo governo deverá reverter o atual processo de municipalização predatória da escola pública e estabelecerá um novo marco de solidariedade entre os entes federativos para assegurar a garantia de universalização da educação básica e o resgate da qualidade do ensino em todos os



níveis. Nesse contexto, é decisiva a elevação substancial da escolaridade média da população, bem como o *fomento ao ensino profissionalizante* e ao de segundo grau. As universidades públicas e os institutos de pesquisa – na qualidade de instituições complexas, que detêm a síntese da capacidade intelectual, científica e cultural – serão valorizadas e *integradas ao processo de desenvolvimento nacional*, considerando seu papel na recuperação da capacidade de produção endógena de tecnologia e seu papel crítico diante da sociedade (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2001, p.29, grifo nosso).

Outro ponto é a referência à integração das Universidades ao desenvolvimento nacional que, futuramente (na fase de partido de governo do PT) foi traduzida nas parcerias público-privadas.

O discurso das resoluções do XII Encontro se remeteu à possibilidade da população excluída transitar para a situação de *inclusão social*, como um direito de *cidadania*.

O PT também colocou a disputa pela hegemonia como meio de combater os valores neoliberais, por consequência, propunha um Estado forte contraposto ao Estado mínimo. Note-se que a crítica do Partido ao neoliberalismo não o impedia de ouvir também o lado do empresariado na elaboração de seu programa de governo, pois a metodologia orientava:

Fazer da elaboração do programa de governo um momento de aglutinação das diferentes experiências e reflexões no âmbito do PT, dos partidos aliados e da *sociedade civil brasileira*, solidamente referenciado nas questões macrorregionais e nas características da cultura nacional, segundo quatro vertentes assim definidas: a) experiências de governos; b) acúmulo das áreas acadêmicas e técnico-científicas; c) contribuições da sociedade (*empresariado, igrejas, instituições sociais etc.*); d) contribuições dos movimentos sociais ambientalistas. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2001 p.42, grifo nosso).

Diferentemente dos documentos iniciais da década de 1980, em que o partido propunha uma “sociedade sem explorados e sem exploradores”, na transição da fase de *oposição parlamentar* para *partido de governo*, o partido abarcou o conjunto da sociedade como o “empresariado” e “igrejas” visando tão somente à construção de um “projeto alternativo de desenvolvimento”. Desta maneira, as resoluções do XII Encontro já indicavam o caráter do Programa de Governo de 2002 e das políticas que seriam implementadas ao assumir a presidência. Por essa razão, reafirmamos que o problema não se localiza apenas na traição e/ou cooptação das lideranças ao assumirem o governo federal, tais transformações foram um produto do desenvolvimento da EDP naquela quadra histórica, dentro de determinadas condições de desenvolvimento do capital e das lutas dos trabalhadores.

Um importante documento produzido para disputa do pleito eleitoral de 2002 foi a bastante citada *Carta ao Povo Brasileiro*, assinada pelo então candidato à Presidência da República Luiz Inácio Lula da Silva. Na carta, Lula não se comprometeu com um governo dos trabalhadores, mas com um *projeto de nação* em que a governabilidade se daria com respeito aos “contratos e obrigações do país”. A promessa era de, a partir dos investimentos públicos, alavancar o crescimento econômico, com “equilíbrio fiscal consistente e duradouro”. O compromisso era o respeito ao ordenamento social, às regras do jogo capitalista, seguindo “o caminho do crescimento econômico com estabilidade e responsabilidade social. As mudanças que forem necessárias serão feitas democraticamente, dentro dos marcos institucionais. Vamos ordenar as contas públicas e mantê-las sob controle” (SILVA, 2002, p.5). Esta carta serviu para amenizar as desconfianças do empresariado que ainda tinha dúvidas se o governo petista faria reformas pela esquerda – como foi possível observar, não era necessário que os empresários tivessem tais preocupações.

O *Programa de Governo* de 2002 apresentou um item sobre “educação e cultura para fortalecer a Coesão do País”. Neste item foram feitas críticas ao governo FHC e à falta de investimento em educação, assim foi proposto:

[...] investir eficientemente no ensino, ampliando o acesso das crianças à escola. É vital recuperar a rede pública, tanto no nível fundamental quanto no médio e nas universidades, valorizando principalmente a qualidade. Uma boa formação da juventude *colabora para a retomada do*

*desenvolvimento sustentável, além de ser um diferencial para a competição do País no mercado internacional. A educação de qualidade é fator de emancipação e cidadania, contribui para que os jovens se integrem ao mercado de trabalho e evita a fragmentação social que alimenta a violência e o crime organizado (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002a, p.15, grifo nosso).*

Nesta formulação, o partido associou a educação ao desenvolvimento do país, retomando as teses da TCH, escamoteando as contradições inerentes ao modo de produção capitalista. À educação, como já vinha sendo tratada em anos anteriores, atribuiu-se o papel de promoção da *emancipação* (cujo sentido colocado se reduz à *política*) e *cidadania*, sendo este o meio de integrar os jovens ao mercado de trabalho e superar a violência. Note-se que a escola não apenas promoveria a cidadania e o desenvolvimento como também poderia resolver outros problemas sociais como o da violência!

Reforçando o discurso de educação para combater a violência, no *Programa* (2002) se afirmou que o “crime nem sempre nasce da pobreza”, ou seja, o combate à violência e a criminalidade se daria pelo “investimento estratégico em educação”. É nesse instante que o partido abraçou o ideário liberal da escola *redentora da humanidade*, alterando a qualidade da *sobrevalorização do papel da escola* da década de 1980 – anteriormente se considerava que esta poderia despertar e capacitar no “rumo da transformação”, impulsionando a democratização do país.

Ainda para as eleições de 2002, o PT lançou a cartilha intitulada *Uma Escola do Tamanho do Brasil*, expressando no título a *prioridade que o governo Lula daria a esta política pública*. No documento, apresentou um panorama da educação criticando: a centralização no controle de todos os níveis de ensino; descentralização na sua execução; privatização no atendimento da educação superior e infantil; baixa qualidade do ensino fundamental e médio e insuficiência geral de recursos. As formulações sobre educação seriam “fruto da trajetória de lutas dos movimentos dos estudantes e trabalhadores da educação, das experiências vivenciadas por nossas administrações municipais e estaduais e da atuação das nossas bancadas parlamentares” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002b, p.3). Note-se que se defendia a educação básica, gratuita, unitária, laica e sendo efetivada pela esfera pública como dever do Estado democrático, ao mesmo tempo em que se excluiu o ensino superior da defesa de uma educação pública.

A educação como direito teria três diretrizes: democratização do acesso e garantia da permanência; qualidade social da educação; implantação do regime de colaboração e democratização da gestão. As bandeiras ainda guardavam alguma relação com aquelas formuladas na década de 1980, porém, a cartilha lançada para concorrer às eleições de 2002 reiterou as proposições de associação entre educação e programas de renda mínima e outras ações de geração de emprego e renda que haviam sido apresentadas no programa de governo de 1998. A educação foi chamada para solucionar um problema cuja a causa se localiza no modo como a sociedade capitalista se organiza e estabelece as relações sociais, contribuindo para a conformação dos problemas sociais. Segundo Vaz, “essa forma de considerar a educação produz uma racionalização, pela qual as causas dos problemas socioeconômicos são deslocadas de seu terreno de produção – a economia – e alocadas no campo educacional, ao qual também caberia sua solução” (2013, p.127).

A educação profissional foi apresentada, na cartilha de 2002, como uma necessidade econômica promovida pela mudança da base técnica do processo produtivo. Embora o discurso previsse o atendimento da empregabilidade de jovens e adultos, a proposta visava a responder às necessidades da produção do capital, destacamos três propostas que envolviam diretamente os interesses do capital (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002b, p.18-19): “Envolver e articular as redes públicas e privadas existentes, incluindo o Sistema S<sup>192</sup>, com ampla participação dos segmentos representativos da

---

<sup>192</sup> Este sistema foi estruturado no Brasil em 1942, previa oferecer uma rede de ensino para melhorar a produtividade, ofertando também serviços culturais e de lazer; o *financiamento ocorre através do dinheiro público mas não a sua gestão*; é composto por nove entidades: “SESI: Ligado à indústria, oferece opções culturais, de lazer e esporte, além de serviços de saúde; SENAI: Ligado à indústria, oferece cursos e assessoria técnica; SESC: Ligado ao comércio, oferece opções culturais, de lazer e esporte; SENAC: Ligado ao comércio, oferece cursos; SEBRAE: Ligado à micro e pequena empresa, oferece cursos e apoio para acesso a crédito; SENAR: Ligado ao agronegócio, oferece cursos; SESCOOP: Ligado às cooperativas, oferece cursos e assessorias ao setor; SEST: Ligado ao setor dos transportes, oferece opções culturais, de lazer e esporte; SENAT: Ligado ao setor dos transportes, oferece cursos. Essas entidades têm representações nacionais que supervisionam as regionais nos Estados” (LUPION, 2017). De acordo com Frigotto ([1983] 2012a, p.183-184, grifo nosso), “aparentemente, instituições de formação profissional do tipo SENAI tendem a ser concebidas como instituições cuja tarefa básica é a qualificação técnica do trabalhador. Na realidade, porém, as relações de

sociedade nessa política pública de educação profissional”; “Articular a política nacional de formação profissional com a política nacional de geração de emprego, trabalho e renda, com ênfase na promoção da economia solidária e de micro, pequenos e médios empreendimentos sustentáveis”; “Mobilizar um consórcio de financiamento para a implementação da política nacional de educação profissional com recursos públicos (incluindo recursos do FAT), privados e oriundos de cooperação internacional”. Tais propostas envolviam duas classes antagônicas, burguesia e proletariado, para que juntos pudessem resolver as demandas da educação.

Similarmente, a “parceria” foi prevista na educação infantil ao propor que se promovesse “ações para assegurar, em colaboração com Estados, municípios e *empresas*, o acesso a creches para todos os filhos de mães trabalhadoras” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002b, p.14, grifo nosso). Do mesmo modo, a relação harmônica entre setor público e privado seria mantida na educação superior, ao se prever a substituição do Programa de Financiamento ao Estudante (FIES) por um novo Programa Social de Apoio ao Estudante; embora sob o discurso de ampliar as vagas no ensino superior, tais programas acabam transferindo recursos públicos para a iniciativa privada<sup>193</sup>. As propostas, sob uma aparência progressista e de atendimento das demandas imediatas dos trabalhadores, escamoteavam o atendimento ao setor privado (beneficiamento explicitado durante a gestão petista a partir de 2003). Observe-se a convergência das proposições petistas com as concepções liberais de Guiomar Namó de Mello (1990) apresentadas anteriormente. Em vista disso, não seria de se estranhar que o governo do PT, com algumas diferenças, desse continuidade às políticas de FHC, atendendo também as diretrizes do Banco Mundial enquanto boa parte da militância acreditava que o governo petista estava em “disputa”.

A moderação programática na corrida às eleições de 2002 também ficou visível na questão do financiamento, quando se propôs criar: “as condições para que através do esforço conjunto da União,

---

trabalho-aprendizagem, a forma de organização interna, os valores que se passam, as atitudes e os hábitos que se reforçam, as imagens de trabalhador bem-sucedido e fracassado, a figura do patrão, os traços, enfim, de responsabilidade, assiduidade, pontualidade, etc. indicam que *o ponto nodal é o de formar ‘bons trabalhadores’, isto é, trabalhadores fabricados para submeter-se mais facilmente às relações sociais de trabalho estabelecidas*”.

<sup>193</sup> O que foi efetivado, como sinalizamos anteriormente, através do Programa Universidade Para Todos – Prouni.

Estados, Distrito Federal e municípios, o percentual de gastos públicos em educação em relação ao PIB sejam elevados para o mínimo de 7% no período de dez anos” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002b p.32). O percentual de 7% era inferior aos 10% propostos em documentos da década de 1990, além de sua implementação não ser imediata, mas prevista para um período de 10 anos. De acordo com dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – a estimativa do Investimento Público Direto em relação ao PIB<sup>194</sup>, foi de 3,8% no ano de 2003 (primeiro ano de governo); 4,6% em 2008 (após cinco anos de governo) e 5,1% em 2013<sup>195</sup> (após os 10 anos de governo); ou seja, mesmo após 10 anos de governo petista ainda se estava muito abaixo do esperado.

O estudo dos documentos partidários buscou evidenciar aquela que é tese central de nossa pesquisa: a *crescente acomodação à ordem social das propostas para o setor educacional relacionada ao desenvolvimento da EDP*, bem como a *mudança de qualidade (transmutação) no papel ocupado pela educação no interior da estratégia*, passando de uma educação democrática que desperta e capacita os sujeitos para a transformação, para a versão liberal de “redentora da humanidade”, promotora do desenvolvimento, caminho para a “inclusão social”, pois capaz de solucionar inúmeros problemas sociais. Retomaremos sinteticamente este movimento.

Nos documentos iniciais se defendeu uma educação pública e gratuita, chegando até mesmo a propor a estatização da educação e de outros setores essenciais, e, em outros momentos, a mesma reivindicação apareceu sob a proposição de tornar a rede pública exclusiva na oferta da educação. Havia críticas contundentes à privatização e ao crescimento do mercado educacional, com posições que se colocavam contrárias ao enriquecimento dos setores privilegiados que lucravam com direitos sociais. Em relação ao financiamento, o PT defendia a exclusividade da destinação das verbas públicas para a rede pública, exigindo a proibição da destinação para a rede privada. O partido chegou a defender mais verbas para a educação,

---

<sup>194</sup> “O percentual do investimento público direto nas instituições públicas de ensino, não constam os valores despendidos pelos entes federados com Aposentadorias e Pensões, Investimentos com bolsas de estudo, financiamento estudantil e despesas com juros, amortizações e encargos da dívida da área educacional” INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>. Acesso em: Abril, 2018.

<sup>195</sup> Dados atualizados em 15/09/2016.

inicialmente 12% do orçamento nacional e anos mais tarde, 10 % do PIB. Uma bandeira que se destacou no período foi defesa do controle das escolas por pais, mestres, alunos e funcionários traduzida na reivindicação da gestão democrática. O controle popular tinha o sentido de construção de um novo poder, fomentando a participação direta para superar a divisão entre governados e governantes com a respectiva socialização do poder entre os trabalhadores, para que estes pudessem tomar a direção do país, política e economicamente.

No início da EDP, as bandeiras de luta na educação se relacionavam à melhoria das condições de vida e de trabalho dos trabalhadores, como um direito democrático. As lutas por reformas democráticas radicais buscavam um modelo de desenvolvimento que beneficiasse as classes populares e o acúmulo de forças. A pauta da educação seria importante na luta pelo socialismo, pois embora a educação pública, gratuita e de qualidade fosse compatível com o desenvolvimento capitalista, a burguesia dificilmente cederia, já que esta reivindicação se chocaria com o modelo de desenvolvimento adotado no Brasil. Nas formulações até o ano de 1989, a educação não era vista como a salvação de todos os problemas sociais, como por exemplo: a violência, desenvolvimento econômico ou distribuição da riqueza; a compreensão era de que tais problemas seriam oriundos da concentração de riquezas nas mãos de uma minoria. Por consequência, a educação não era vista como panaceia redentora do país, mas como um direito social básico que deveria ser tratado com seriedade, embora houvesse certa sobrevalorização ao indicar que a mesma poderia despertar e capacitar no rumo da transformação social. A democratização da educação e a gestão democrática faziam parte da ampliação da democracia e da participação dos trabalhadores, para alterar a correlação de forças na sociedade. A partir desta análise, poderíamos nos questionar: não seria um programa bastante progressista para a educação? As propostas não deveriam compor o leque de reivindicações da classe trabalhadora? De fato, se observarmos a realidade educacional e as reivindicações do período, as propostas eram contrapostas às demandas do Capital naquele período e eram pautas sensíveis às demandas da classe trabalhadora. Todavia, *o programa para a educação não estava isolado*, ao se relacionar à EDP, compondo o programa do partido, também sofreu *alterações com o desenvolvimento desta estratégia*, por ser parte integrante desta.

Nos anos 1990, já tendo conquistado mais espaço na institucionalidade burguesa, ao assumir prefeituras, governos de estado e parlamento, o partido buscou a *eficiência da máquina pública*. Os

problemas da educação deixam de ser vistos apenas como um problema do capitalismo, passando a ser localizados na forma de condução do Estado burguês, por consequência, a solução seria a construção de um governo democrático e popular. A partir de 1994 a educação passou a ser associada ao desenvolvimento, crescimento e cidadania. Mesmo defendendo uma educação pública e gratuita, o partido convocava o empresariado para se mobilizar e construir o Plano Nacional de Educação. As críticas ao setor privado foram amenizadas, passou-se a reconhecer o ensino privado como direito constitucional. Embora fosse mantida a defesa de recursos públicos para a rede pública, estava prevista a manutenção de programas como crédito-educativo e de fundos para financiar a formação profissional com gestão tripartite. A educação foi vista como fator de empregabilidade e de distribuição de renda, provocando a defesa de programas de renda mínima associados à educação. O foco da política educacional deslocou-se da disputa entre público e privado para a defesa de uma “educação para todos” (SILVA, 2017). Houve até mesmo a proposição de articulação entre as redes pública e privada no atendimento da educação profissional e educação infantil.

Nos anos 2000 ficou ainda mais evidente a associação entre educação e desenvolvimento econômico, com as propostas de uma educação compatível com as demandas do processo produtivo que promovesse o desenvolvimento e a competição no mercado internacional. Vemos também um recuo na proposta de financiamento que, ano a ano, foi decrescendo, de tal modo que no programa de governo de 2002 o investimento de 7% do PIB aparece de forma progressiva e não imediata. A proposta de educação não visava somente a atender aos interesses da classe trabalhadora, mas da “nação”, buscando conciliar os interesses de duas forças antagônicas: Capital e Trabalho. Trabalho por ter acesso à educação e Capital por se beneficiar com uma força de trabalho que atenda às suas demandas de produção. A educação continuou ocupando o papel de contribuir na *ampliação da democracia*, mas agora associada ao papel de *promotora do desenvolvimento econômico* e capaz de solucionar outros problemas sociais.

Dadas as transformações no programa para a educação, não poderíamos avaliar como um rebaixamento do programa e/ou uma traição das lideranças quanto às propostas de educação? É possível concordar com esta avaliação, porém, nos parece que antes de dar vereditos imediatos é importante avaliar a estratégia que orientou os debates e que pode ter influenciado nas transformações do programa. A



perspectiva de uma vitória eleitoral foi um dos desdobramentos da EDP ao prever a ocupação dos espaços administrativos do Estado como forma de disputa da hegemonia, desconsiderando que hegemonia combina diferentes elementos que culminam em uma determinada direção, referindo-se à necessidade de atuação de um grupo dirigente que pratique uma educação sistemática, dando a direção consciente, tornando o movimento espontâneo um fator político positivo. Ao invés de possibilitar a disputa por hegemonia, a corrida eleitoral trouxe a necessidade de moderação programática e ampliação do leque de alianças, em um momento no qual as mobilizações da classe perdiam força social, fator este que mesmo sendo contabilizado, não impediu o fomento à disputa pelos espaços administrativos do Estado.

A EDP se tornou hegemônica no seio da classe trabalhadora, trazendo formulações gerais e específicas para as diferentes lutas dessa classe. O auge da estratégia se deu com a chegada de Lula à presidência, este era o objetivo estratégico para realizar as transformações estruturais indispensáveis para o acúmulo de forças no processo de democratização. A chegada do PT ao governo federal promoveu a instituição de uma democracia de cooptação, abrindo o Estado autocrático para baixo, esterilizando o potencial das lutas contra a pressão e exploração, tornando a esquerda cada vez mais democrática e menos socialista (DANTAS apud MARTINS, 2016). Indicamos ainda que o campo educacional se organizou a partir do ideário da EDP, o que foi expresso pela convergência, em diversos pontos das produções da pesquisa educacional e das reivindicações explícitas no PNE (1997) e no FNDEP, absorvendo as teses contraditórias deste ideário.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE O VELHO E O NOVO

Eu estava sobre uma colina e vi o  
 Velho se aproximando, mas ele vinha como se  
    fosse o Novo.  
 Ele se arrastava em novas muletas, que ninguém  
    antes havia visto,  
    e exalava novos odores de putrefação, que  
    ninguém antes havia cheirado.  
 A pedra passou rolando como a mais nova  
    invenção,  
 e os gritos dos gorilas batendo no peito deveriam  
    ser as novas composições.  
 Em toda parte viam-se túmulos abertos vazios,  
 enquanto o Novo movia-se em direção à capital.  
 E em torno estavam aqueles que instilavam horror  
    e gritavam:  
    Aí vem o Novo, tudo é novo, saúdem o Novo,  
    sejam novos como nós!  
 E quem escutava, ouvia apenas os seus gritos, mas  
    quem olhava, via pessoas que não gritavam.  
 Assim marchou o Velho, travestido de Novo,  
 mas em cortejo triunfal levava consigo o Novo e o  
    exibia como Velho.  
 O Novo ia preso em ferros e coberto de trapos;  
    estes permitiam ver o vigor de seus membros.  
 E o cortejo movia-se na noite, mas o que viram  
    como a luz da aurora era a luz de fogos no céu.  
 E o grito: Aí vem o Novo, tudo é novo, saúdem o  
    Novo, sejam novos como nós!  
    Seria ainda audível, não tivesse o trovão das  
    armas sobrepujado tudo.  
    (Bertold Brecht)

Abrimos esta última parte da tese com a proposição de uma reflexão crítica, ou melhor dizendo, uma *autocrítica* de nossa classe – por nos entendermos como herdeiros deste processo – no intuito de examinar o movimento dos trabalhadores no hodierno ciclo histórico de lutas, analisando como se organizou uma parcela específica da classe trabalhadora, aqueles dispostos à defender a educação, e sua relação com a mobilização geral da classe.

Na *Parada do Velho Novo*, Brecht sintetiza certas relações em momentos de transição, tais como o surgimento do novo enquanto o velho ainda perdura, velho se passando por novo e o novo sendo

tachado de velho. Nos parece que tal reflexão cabe bem para o momento que estamos vivenciando, bem como o que foi por nós investigado, evidenciado e desvelado. No que diz respeito ao contexto em que realizamos nossos estudos, a pesquisa teve início quando o PT ainda estava no governo federal, mas já demonstrava certos sinais de esgotamento, não apenas da possibilidade de conter as mobilizações da classe, como de atender aos interesses do Capital na gestão do Estado. Durante a realização de nossos estudos, passamos por grandes mudanças na conjuntura econômica e política do Brasil, tivemos grandes mobilizações (algumas ainda sem desfecho até o fechamento do trabalho), sendo uma parcela destas relacionadas diretamente à área de educação. Apenas para exemplificar citamos: as Jornadas de Junho de 2013 (iniciadas contra o aumento da passagem do transporte coletivo); Greve dos Professores do Paraná, no ano de 2015 (contra reforma da previdência); Ocupação das Escolas em São Paulo, no ano de 2015 (contra a reorganização escolar); *impeachment* de Dilma Rousseff no ano de 2016; Greve dos servidores de São Paulo, em sua maioria professores, no ano de 2018 (contra reforma da previdência); prisão de Lula no ano de 2018; Greve dos professores de escolas particulares em Minas Gerais e em São Paulo em 2018 (contra os ataques promovidos pela reforma trabalhista); Greve dos caminhoneiros (processo contraditório que envolve *lockout* e organização de setores autônomos, por isenção de impostos para o diesel). Não é nosso objetivo analisar tais acontecimentos, não teríamos fôlego e nem é o propósito desta tese. Citamos tais mobilizações pelo fato destas nos colocarem a seguinte questão: ainda podemos falar em apassivamento? Seria o fim do ciclo do PT/EDP, teria este esgotado todas as suas possibilidades? Já estamos vivendo um novo ciclo de lutas? Dúvidas que para nós continuam em aberto, e não temos a pretensão e nem condições de responder em definitivo, no máximo, podemos apontar alguns elementos que contribuam com os caminhos a serem seguidos neste possível fim do ciclo e início do novo. Para isto, é importante retomar elementos que desenvolvemos ao longo da tese.

Almejando um “conhece-te a ti mesmo”, partimos da apresentação da constituição do campo democrático e popular, movimento observado através da construção do Partido dos Trabalhadores, da reorganização do movimento sindical, dos movimentos sociais, as associações, criação de entidades na área da educação e da cultura, promovendo um fortalecimento de organizações da sociedade civil que orbitaram em torno do PT, trazendo aspectos de novidade e de autonomia dos trabalhadores. Este CDP contribuiu na

constituição e na efetivação da EDP. Não obstante, retomamos que traçar a estratégia predominante não tinha a intenção de ignorar as divergências e lutas no interior do partido e do conjunto do movimento da classe, mas identificar o que *prevaleceu* de forma geral.

O PT pretendia ser uma construção original ao diferenciar-se da social democracia e do socialismo real, afirmando a postura anticapitalista e propondo a construção de um “novo” *socialismo* a partir do cotidiano das lutas. Contudo, as novas leituras sobre a formação social brasileira precisaram lidar com as contradições do processo de desenvolvimento do capitalismo no país, herdadas do passado. Embora se afirmasse que o Brasil era uma nação capitalista, ao considerar: a dependência ao capitalismo internacional; superexploração; monopolização de setores importantes da economia; desigualdade regional; distribuição do parque industrial; grandes propriedades fundiárias (latifúndio capitalista e agroindústria) ao lado de pequenos produtores rurais; e as desigualdades nas formas políticas e no Estado Brasileiro, a proposta alternativa da EDP se fundamentou em pressupostos semelhantes ao da EDN.

A EDP partiu da análise da formação social brasileira, que teria alcançado um *desenvolvimento desigual regional e social*, colocando os setores populares em contraposição aos setores burgueses, daí seu *caráter popular*. O Estado se configuraria como *autoritário e impermeável* à participação dos “de baixo”, disto resultando a *necessidade da luta democrática*. A EDP tinha como pressuposto central a *não possibilidade de realização imediata do socialismo* – porque não estava “na ordem do dia” – trazendo a necessidade de *acumular forças* na apresentação das *demandas populares*. Assim, as demandas populares, organizadas por um *programa antimonopolista, anti-imperialista e antilatifundirário* se *chocariam* com o Estado *autocrático*, podendo levar a uma *ruptura ou fortalecimento da sociedade civil* que *gradualmente iria conquistando um conjunto de reformas capazes de superar o capitalismo*. Desta maneira, *a democracia se tornava meio e fim do socialismo*. Contudo, para se chegar à *presidência da república* foi preciso *ampliar o leque de alianças*, que acabou por *comprometer a autonomia da classe trabalhadora*. Muitas das demandas populares – em face do comprometimento da autonomia das lutas por estas estarem vinculadas à institucionalidade burguesa – apresentadas pelos movimentos sociais ficaram *restritas* à busca pela *ampliação da democracia* e da *participação*, na mesma quadra histórica em que a *burguesia defendia esta posição* para obter o *consenso dos dominados* – como foi o caso do

estabelecimento da *participação/democracia* como um pré-requisito para os projetos de desenvolvimento propostos pelo Banco Mundial, explicitados em documentos como *Education sector strategy* (WORLD BANK, 1999a) e *Educational change in Latin American and the Caribbean* (WORLD BANK, 1999b).

Entre os *diferentes momentos do processo da metamorfose da EDP*, é possível evidenciar a *continuidade da mesma estratégia*. O ciclo de desenvolvimento da estratégia democrática e popular seguiu um movimento que inicialmente era *com a classe* levando suas *demandas ao Estado*. O desenvolvimento das lutas fez com que uma parcela *ocupasse o Estado pela classe*, ou, que *fizesse em seu nome*. O *desenvolvimento ulterior* da institucionalização das lutas levou a um movimento *contra a classe*. O ciclo seguiu *da contestação da ordem ao consentimento*. Quanto mais a *democracia prosperava no Estado brasileiro*, mais avançava *também o projeto de conciliação de classes* dentro desses instrumentos. Embora o PT tenha cumprido importante papel na luta de classes, em seu movimento e no desdobramento de sua estratégia, ao chegar à presidência da república acabou por se transformar em seu contrário, em um *partido de defesa da ordem*.

Após a exposição da trajetória do PT, recuperamos alguns princípios gerais acerca do Estado, contribuindo na construção de nossa crítica a esta e nos municiando para efetivar a crítica ao olhar para a área de educação. Ao demonstrar as noções gerais do complexo social estatal, suas propriedades e leis necessárias do Estado, evidenciamos que para a tomada do poder do Estado não basta a ocupação do Executivo. A consolidação do poder proletário demanda a construção de outra formação econômica e social, outras relações de produção que inaugurem uma concepção de democracia diferente da existente, que podemos até denominar provisoriamente de democracia operária, mas mesmo esta adjetivação deve ser repensada.

Gramsci aponta para o tamanho da dificuldade dos comunistas: têm de ser capazes de tornar a política superior à parte militar visando à construção das condições para a manobra e o movimento, mas, por outro lado, têm de ter claro que a burguesia, ao menor sinal de problema mais grave, pode, ela sim, mobilizar organizações privadas de assalto e forças armadas para manter a ordem econômico-social e restabelecer sua democracia em condições aparentemente legais. Não podem confiar nada, nem por um minuto, na

estabilidade da democracia burguesa como solo seguro para percorrermos o caminho que leva a suas aspirações, sendo, entretanto, obrigados a lutar em seus marcos e manter a capacidade de flexibilidade tática que permita criar “a possibilidade da manobra e do movimento”, obtendo as vitórias no campo da grande política necessárias à eversão das relações sociais de capital nos marcos de uma transição socialista (NEVES, 2016, p.663).

No mesmo esteio das proposições de Fernandes ([1981] 2002), sobre o uso de determinadas “palavras-chave” de uma classe, Favaro nos alerta:

A burguesia revolucionária não tomou o universo terminológico que expressava os valores de seus adversários. Não há no liberalismo o uso de termos como “Monarquia Burguesa”, “Feudalismo Igualitário”, “Privilégios de Nascimento para Todos”. O proletariado também precisa deixar de ser um “adjetivador secundário” dos valores burgueses, eliminar de seu universo vocabular a luta pela “Democracia Popular”, pela “Igualdade de Fato”, pelo “Estado do Povo”, a fim de adquirir completa autonomia histórica (FAVARO, 2014, p.599).

Talvez ainda estejamos no momento de busca daquelas que serão as palavras-chave de nossa classe, no entanto, nos parece que o fim do Estado é um caminho possível, pois mesmo com as críticas, o Capital não deixa de prescindir-lo. O imbróglio da EDP foi, ao longo do seu desenvolvimento, igualar a *tomada do poder do Estado pelo proletariado* com a *ocupação do Executivo do Estado burguês via eleições democráticas*, respeitando as “regras do jogo” democrático burguês. Ao desconsiderar os marcos que fundam a democracia burguesa, viu a possibilidade de efetivar a revolução exclusivamente por esta via, confundindo reforma com a revolução. Isto porque a EDP estabeleceu a tomada do poder – a ocupação do Estado – na perspectiva da *emancipação política*, sem ter no horizonte a *emancipação humana*. O limite da *emancipação política* reside no fato de que *sob o desenvolvimento da democracia e cidadania plenas, as desigualdades de classe permanecem*.

No capitalismo, a apropriação do trabalho excedente não depende da condição jurídica ou civil, a *igualdade civil não altera nem anula a desigualdade de classe, este é o limite da democracia no capitalismo*. Os defensores da EDP ignoram – ou no mínimo não dão a devida relevância a esta questão – que *no capitalismo, a igualdade política pode coexistir com a desigualdade socioeconômica* e que a democracia não é incompatível com o capitalismo. Na democracia capitalista, *a igualdade formal deixa intocadas as relações econômicas entre burguesia e trabalhadores*, mesmo que ela também tenha sido fruto de árduas lutas da classe trabalhadora. Outro limite que demarca o ideário da EDP é a confusão entre *socialização da política* e *socialização do poder político*. A *socialização da política*, quando limitada à cidadania, sem *socialização do poder econômico*, não representa a *socialização do poder político*. A *participação nos parlamentos burgueses* pode servir em determinados momentos para propaganda e agitação do socialismo, mas não se trata apenas de ocupar/conquistar o Estado burguês, mas de alterar o seu caráter, de aniquilá-lo e, no decorrer da transição, também este deverá ser destruído a fim de constituir o *autogoverno dos produtores associados*. Demonstramos que tal ideário se fez presente na pesquisa educacional e nas lutas da educação deste hodierno ciclo.

A pesquisa educacional na década de 1980 acentuou que a escola teria como objetivo despertar e capacitar os trabalhadores e setores subalternos no rumo da transformação para a sociedade socialista, ou para uma sociedade mais justa, democrática. Vislumbrava-se a necessidade de encaminhar a ação educacional no sentido de ocupar espaços, *lutar por políticas educacionais* que efetivassem a *democratização da educação*. Tal posicionamento *não permitia uma crítica mais radical aos limites da ação realizada nos espaços institucionais*. Os educadores buscaram *resgatar a potencialidade da educação escolar, e a encontraram na luta pela democratização da escola e da sociedade*, propiciada pelo clima de euforia com a retomada das organizações. Tratava-se de reforçar as *virtudes da escola* em detrimento dos seus *limites objetivos e históricos*, o que em nossa avaliação acabou por *sobrevalorizar a escola*, muitas vezes perdendo de vista os condicionantes histórico-sociais de contextos específicos. A conjuntura de mobilizações e organização da classe trabalhadora, bem como a ascensão de governos democráticos e populares reforçava a premissa da *possibilidade de conquistas pela via democrática*, promovendo um superdimensionamento do potencial de ocupação dos espaços institucionais e da possibilidade de interferência nas políticas



educacionais. Não se previa que, no futuro próximo, o contexto seria o de perda de direitos e retração da mobilização.

A produção teórica do período também possuía os limites de apropriação das obras marxistas e a emergência de uma determinada leitura dos textos gramscianos. Os educadores, em sua maioria, buscavam soluções nos marcos da institucionalidade burguesa, corroborando com a hipótese de que a revolução socialista não era viável naquela quadra histórica. A conquista da hegemonia (vinculada ao consenso) na sociedade civil seria o mecanismo de transformação social, o caminho da revolução. A via de transição ao socialismo era a ampliação da democratização em diversas instâncias sociais. Não negamos a importância de tais lutas, apenas buscamos enfatizar o problema em estabelecer esta via como *caminho exclusivo* para o socialismo, tais lutas se fazem necessárias, porém são insuficientes. Buscamos mostrar que *a democracia não é incompatível com o capitalismo*, por outro lado, *nem sempre lhe é conveniente*. Na EDP concebia-se que no Estado burguês era possível ter um governo comprometido com os interesses dos trabalhadores, para implantar políticas democráticas. A possibilidade de uma ação revolucionária foi descartada por não ser possível, nas condições econômicas e sociais do país, fazer “guerra de movimento”. Tal compreensão imprimiu uma leitura estática e bastante distinta da assertiva gramsciana, concebendo a hegemonia como se ela fosse um exercício exclusivamente de ordem consensual. Esta produção teórica, com suas mediações, era paralela às formulações e propostas educacionais, presentes no interior da EDP, expressa nos documentos do PT e nas mobilizações da área educacional.

Nos anos 1980, as bandeiras de luta na educação presentes nas resoluções do partido e nas mobilizações em prol da educação pública, sintetizadas pela consigna da democratização da educação, relacionavam-se à melhoria das condições de vida e de trabalho dos trabalhadores, como um direito democrático. As lutas por reformas democráticas radicais buscavam um modelo de desenvolvimento que beneficiasse as classes populares e o acúmulo de forças. Nas formulações até o ano de 1989, a educação não era vista como a salvação de todos os problemas sociais, mas como um direito social básico que deveria ser tratado com seriedade. A democratização da educação e a gestão democrática faziam parte da ampliação da democracia e da participação dos trabalhadores, para alterar a correlação de forças na sociedade. As proposições representavam grandes avanços para a educação por visar ao processo de organização da classe e a luta pelo acesso ao conhecimento elaborado, garantindo certos avanços na

área de educação, ainda que estes encontrassem alguns limites. As propostas eram contrapostas às demandas do Capital naquele período e eram pautas sensíveis às demandas da classe trabalhadora. Mas, *o programa para a educação não estava isolado*, ao se relacionar à EDP, compondo o programa do partido, também sofreu *alterações com o desenvolvimento desta estratégia*, por ser parte integrante desta.

A década de 1990 foi marcada pela adaptação do Brasil à acumulação flexível, promovendo a precarização das condições de trabalho, alterações na organização dos trabalhadores que provocaram mudanças na subjetividade aliada à adesão às políticas neoliberais, extensão da retirada de direitos e aceitação do pacto social, a partir de uma política de gerenciamento do conflito. O que era reforçado pelas privatizações, demissões e truculência policial. Neste período houve o desmonte das organizações populares, crescimento da atuação das ONGs e crise do sindicalismo. O colapso do socialismo trazia a perspectiva de vitória do capital, possibilitando a conciliação de classe, aos trabalhadores cabendo apenas lutar por reformas na ordem capitalista. Esta conjuntura levou algumas organizações dos trabalhadores, como a CUT, a defender uma “política realista”, propondo o diálogo e o consenso para negociar, transitando para um sindicalismo de parceria entre Capital e Trabalho, que passou a dirigir suas lutas para a distribuição de renda e melhoria para os trabalhadores. Esta conjuntura afetou a produção da pesquisa educacional e as formulações da EDP.

Na década de 1990, entre os pesquisadores da área de educação, a radicalização da democracia foi um elemento comum e a democratização da escola foi apreendida como fator de mudança e não apenas resultado. A educação foi visualizada como parte do processo de transformação, apostando na educação como instrumento de democratização e construção da cidadania. Tais proposições, como já citamos, acabavam indo ao encontro de proposições do Banco Mundial. Não se percebeu que a ampliação do Estado indicada por Gramsci expressava não apenas o aprofundamento da democracia como também a complexificação dos meios de dominação (FONTES, 2012).

Assim, embora não fosse, necessariamente, a intenção daqueles que lutavam pela democratização da educação, esta bandeira que se relacionava ao processo de democratização da sociedade acabava fazendo coro com o projeto do Capital. Parte deste problema estava localizada na confusão que se estabeleceu entre socialismo e democracia, em que a democracia era vista não apenas como o caminho, mas seria o próprio socialismo. A *democracia tomada como universalidade*, desconsiderou a historicidade do

conceito, *descolando-a das relações de classe*. A adesão à defesa da democracia, sem apontar seus limites na sociedade de classes, teve sérias consequências. Mesmo vivenciando um período de derrotas da classe trabalhadora e de desmobilização, priorizou-se a participação e a luta nos espaços institucionais, secundarizando a análise da própria objetividade do processo histórico e das limitações do aparato de Estado burguês. A defesa da democracia estabelecida na EDP promoveu a necessidade de acordos na luta, de entendimentos entre Capital e Trabalho.

Nos anos 1990, o PT, tendo conquistado mais espaço na institucionalidade burguesa, ao assumir prefeituras, governos de estado e parlamento, buscava a *eficiência da máquina pública*. Foi neste momento que os problemas da educação deixaram de ser vistos apenas como um problema do capitalismo, passando a ser localizados na forma de condução do Estado burguês, por consequência, a solução para os problemas sociais seria a construção de um governo democrático e popular. A partir de 1994, a educação passou a ser associada ao desenvolvimento, crescimento e cidadania. Mesmo defendendo uma educação pública e gratuita, o partido convocava o empresariado para se mobilizar e construir o Plano Nacional de Educação. As críticas ao setor privado foram amenizadas, passou-se a reconhecer o ensino privado como direito constitucional. Embora fosse mantida a defesa de recursos públicos para a rede pública, estava prevista a manutenção de programas como crédito-educativo e de fundos para financiar a formação profissional com gestão tripartite. A educação foi vista como fator de empregabilidade e de distribuição de renda, provocando a defesa de programas de renda mínima associados à educação. O campo educacional se organizou a partir deste ideário da EDP, absorvendo suas teses contraditórias. A educação continuava cumprindo a função de contribuir na *ampliação da democracia*, mas agora associada ao papel de *promotora do desenvolvimento econômico* e capaz de solucionar outros problemas sociais. Aquilo que aparentemente poderia representar certas conquistas para os trabalhadores, eram benéficas ao capital, visto que:

Num plano mais político, isso significa que as lutas dos trabalhadores assumem múltiplas dimensões. Ao extraírem conquistas efetivas, impelem tendencialmente o capital a reforçar os meios de adequação e apassivamento, resultando em enorme concentração de recursos voltados para produzir novos consensos dos subalternos com vistas à neutralização de suas vitórias parciais. Ao fazê-lo nos moldes formalmente democráticos e parlamentares, modificam as condições de ingresso para o reencetamento do

enfrentamento de classes não apenas através da cooptação, mas do custo efetivo da manutenção das organizações aptas a construir a unidade dos subalternos, como partidos e campanhas políticas. A contra-hegemonia se torna, portanto, mais difícil e árdua nas condições da ordem dominante (FONTES, 2012, p.195).

Desta maneira, o que visualizamos foi uma *crescente acomodação à ordem social das propostas para o setor educacional relacionada ao desenvolvimento da EDP, bem como a mudança de qualidade (transmutação) no papel ocupado pela educação no interior da estratégia*, passando de uma *educação democrática que desperta e capacita os sujeitos para a transformação, para a versão liberal de “redentora da humanidade”, promotora do desenvolvimento, caminho para a “inclusão social”, pois capaz de solucionar inúmeros problemas sociais*. Esse movimento explicita também que a área educacional transitou da contestação para o consentimento.

As reivindicações da área educacional apresentavam pontos de convergência com o pensamento liberal. Com isto, a escola foi elevada novamente ao papel de transformadora da sociedade, dando o sentido de que uma escola de qualidade seria necessária, isto é, uma formação que contribuísse no desenvolvimento econômico e no pleno exercício da cidadania, sendo este o caminho para acabar com as desigualdades sociais. Assim, algumas das conquistas dos trabalhadores, caminhavam junto com a sua derrota, no caso do campo da educação, com as políticas educacionais efetivadas pelo PT no governo federal contribuíram com a produtividade do capital, que possibilitaram o crescimento da atuação empresarial, tendo inserido a educação na estratégia de governabilidade e de formação de um *ethos* coerente com o novo espírito do capitalismo.

A luta de classes, ao ater-se, sobretudo, às conquistas dentro da ordem – mantendo-as ou ampliando-as –, gerava conquistas, mas resultava também numa recomposição da política, que poderíamos chamar de *orgânica* (similar às da centralização e concentração de capital), com recursos crescentes de manipulação em todos os sentidos – propaganda, mídia etc. (Lukács) – através da orquestração de entidades de origem empresarial, encasteladas “democraticamente” no

Estado como defensoras ativas da ordem burguesa (FONTES, 2012, p.199).

Esta avaliação crítica do processo não nos coloca como opositores da luta pela educação pública, de melhoria nas condições de vida dos trabalhadores e de seus direitos sociais. Ao contrário, insistimos que a educação contribui: ao *fornecer certo nível de conhecimento* imprescindível para a reprodução da força de trabalho, uma vez que é exigido do trabalhador que possua um grau de conhecimento para vender sua força de trabalho; ao *possibilitar* para a *classe trabalhadora, de forma generalizada, acessar ao conhecimento historicamente sistematizado e acumulado*, um conhecimento científico para superar o senso comum, o folclore e a religião; e contribuir no *desenvolvimento do pensamento complexo* – no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A apropriação do conhecimento científico contribui na elaboração do processo da superação da ordem capitalista e na direção da construção de uma superior forma de sociabilidade, ao potencializar a crítica radical substantiva. A apropriação deste *conhecimento científico* embora *não seja suficiente, é condição necessária* na luta dos trabalhadores. O que reiteramos é a necessidade de *nem supervalorizar* a educação, crendo que ela é responsável pelo progresso social, *nem desvalorizá-la*, retirando a sua contribuição para a luta revolucionária. A educação não é responsável pelo desenvolvimento da sociedade e nem se limita a reproduzir o capital. Nosso objetivo deve ser o de promover atividades que contribuam com o engajamento na luta pela nova sociedade, nas lutas específicas e gerais, pois a teoria não deve se limitar ao espaço teórico. A educação pode e deve contribuir para o entendimento dos fenômenos sociais em sua raiz, e para isso, o domínio da concepção materialista histórico-dialética é imprescindível. Além disso, o projeto de educação não pode estar desvinculada das lutas gerais da classe, pois, a

superação da ordem do capital exige o estabelecimento de um projeto de ação política que esteja coerente com as necessidades colocadas na materialidade, tarefa extremamente complexa e difícil, pois abre infinitas possibilidades, a depender da leitura da realidade que é feita e dos posicionamentos políticos e ideológicos adotados (FAVARO, 2014, p.587).

Não temos condições nem a pretensão de formular uma nova estratégia socialista individualmente, entende-se que esta será a produção resultante do engajamento na luta, da organização da classe e da construção de seu partido. Desta maneira, pensamos que a principal contribuição de nossos estudos é apontar para a necessidade de se enfatizar os limites da ordem burguesa e de sua ordem democrática, sem necessariamente negar que se devam travar lutas por direitos e por democracia.

No Brasil, no último período ocorreu o enquadramento das lutas socializantes, não apenas pela conversão ideológica, mas também pela pressão econômica ocorrida na década de 1990, em vista da crise vivida pelo capital nacional e internacionalmente (FONTES, 2012). A proposta de radicalização da democracia serviu para eliminar a socialização e aprofundar a conformação à ordem burguesa. Assim, nos parece ser necessário evidenciar que as lutas no interior da ordem burguesa devem carregar simultaneamente o questionamento dessa mesma ordem.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Perseu. O professor, a organização corporativa e a ação política, corporativa. In: CATANI, D; MIRANDA, D, T; MENEZES, L.C. e FISCHMANN, R. (Orgs.) **Universidade, Escola e Formação de Professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ABREU, Alzira Alvez. **Ação Libertadora Nacional (ALN)** – Verbete temático. Fundação Getúlio Vargas - FVG. O Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbetes-tematico/acao-libertadora-nacional-aln>. Acesso em: Abril, 2018a.

ABREU, Alzira Alvez. **Vanguarda Popular Revolucionária (VPR)** – Verbete temático. Fundação Getúlio Vargas - FVG. O Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbetes-tematico/vanguarda-popular-revolucionaria-vpr>. Acesso em: Abril, 2018b.

ANDE. **Revista da Associação Nacional de Educação**. Ano 1. Nº1. 1981.

\_\_\_\_\_. **Revista da Associação Nacional de Educação**. Ano 1. Nº3. 1982a.

\_\_\_\_\_. E a II CBE Aconteceu. In: **Revista da Associação Nacional de Educação**. Ano 1. Nº4. 1982b.

\_\_\_\_\_. A III CBE. In: **Revista da Associação Nacional de Educação**. Ano 4. Nº7. 1984.

\_\_\_\_\_. A ANDE e o Fórum de Educação na Constituinte. In: **Revista da Associação Nacional de Educação**. Ano 6. Nº12. 1987.

\_\_\_\_\_. **Revista da Associação Nacional de Educação**. Ano 7. Nº13. 1988.

ANTUNES, Ricardo L. C. **O que é sindicalismo**. 5ª Edição. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

ARANHA, Sonia. De que forma o PT pensava a Educação (I). **Blog de Sônia Aranha**. 2011. Disponível em: <http://advivo.com.br/blog/sonia-maria-aranha/de-que-forma-o-partido-dos-trabalhados-pensava-a-educacao-i> Acesso em: Abril, 2018.

ARAÚJO, Andre. **60 anos do ataque à memória de Stalin por Khrushchev**. GGN – Política. 25/02/2016. Disponível em: <https://jornalgnn.com.br/noticia/60-anos-do-ataque-a-memoria-de-stalin-por-krushchev> Acesso: Abril, 2018.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. IV Conferência Brasileira de Educação – Análise. In: **Revista da Associação Nacional de Educação**. Ano 6. Nº12. 1987.

BATISTA, Liz. Alta do petróleo fez País viver crise nos anos 1970. **Estadão**. Acervo. 2014. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,alta-do-petroleo-fez-pais-viver-crise-nos-anos-1970,10618,0.htm> . Acesso: Outubro, 2017.

BATISTA, Neusa Chaves (2002). **Democracia e Patrimonialismo: dois princípios em confronto na gestão da escola pública municipal de Porto Alegre**. POA/UFRGS/PPGS. (dissertação de mestrado)

BATISTONI, Maria Rosângela. **Entre a fábrica e o sindicato: os dilemas da oposição sindical metalúrgica de São Paulo (1967-1987)**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BBC. Obama diz que Lula é “o político mais popular da Terra”. 02/04/2009a. **BBC**. Disponível em: [http://www.bbc.com/portuguese/multimedia/2009/04/090402\\_lulaobamavideo.shtml](http://www.bbc.com/portuguese/multimedia/2009/04/090402_lulaobamavideo.shtml) Acesso em: Abril, 2018.

\_\_\_\_\_. Obama cita Lula como exemplo na América Latina. 23/06/2009b. **BBC**. Disponível em: [http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2009/06/090623\\_bush\\_lula\\_dt](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2009/06/090623_bush_lula_dt) Acesso em: Abril, 2018.



BEHRING, Elaine Rossetti. Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, [2003] 2008.

BENSAÏD, Daniel. Apresentação – *Zur Judenfrage*, uma crítica da emancipação política. [2009] 2010. In: MARX, Karl. **Sobre a Questão Judaica**. Apresentação e Posfácio Daniel Bensaid. Tradução Nélcio Schneider, Wanda Caldeira Brant, Daniel Bensaid. São Paulo: Boitempo, [1844] 2010c. (Coleção Marx-Engels).

BIANCHI, Álvaro. **O laboratório de Gramsci**: filosofia, história e política. São Paulo: Alameda, 2008.

BITTAR, Marisa., FERREIRA Jr., Amaurílio. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar(1964-1985)**. São Paulo: Ed. Pulsar, 2006.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Revendo o Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul.-set. 2010

BOMFIM, Alexandre Maia do. **Desvendando a área de trabalho e educação**: estudo sobre a produção e os produtores do GT Trabalho e Educação da Anped. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2006.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BORGES, Liliam Faria Porto. **Democracia e Educação**: Uma análise da crítica às políticas educacionais no Brasil (1995-2002). Tese de Doutorado. PPGE UFSCAR. São Carlos, 2006.

BOTTOMORE, Tom (ed.). Dicionário do pensamento marxista. Edição digital. Rio de Janeiro: Zahar, [1983] 2013. Disponível em: [http://sociological.dominiotemporario.com/doc/DICIONARIO\\_DO\\_PENSAMENTO\\_MARXISTA\\_TOM\\_BOTTOMORE.pdf](http://sociological.dominiotemporario.com/doc/DICIONARIO_DO_PENSAMENTO_MARXISTA_TOM_BOTTOMORE.pdf). Acesso em: Abril, 2018.

**BRASIL. Comissão Nacional da Verdade.** Relatório. Recurso eletrônico. Volume I. Brasília: CNV, 2014. Disponível em: [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume\\_1\\_digital.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_1_digital.pdf) Acesso em: Abril, 2018.

\_\_\_\_\_. ONU destaca Bolsa Família como essencial para a redução da pobreza. 16/12/2015. **Governo do Brasil** – Cidadania e Justiça. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/12/onu-destaca-bolsa-familia-como-essencial-para-reducao-da-pobreza> Acesso em : Abril 2018.

BRUM, Argemiro. **O Desenvolvimento Econômico Brasileiro.** Editora Vozes, s/d.

CANDIDO, Antonio. O Significado de Raízes do Brasil. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil – Edição Crítica. Pp. 355-370. São Paulo: Companhia das Letras, [1967] 2016.

CARTA DE GOIÂNIA. IV Conferência Brasileira de Educação. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, Nº 25, p.5-10, Dez, 1986.

CARTA DE PRINCÍPIOS. Comissão Nacional Provisória do Partido dos Trabalhadores. 1979. Disponível em: [https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/02-cartadeprincipios\\_0.pdf](https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/02-cartadeprincipios_0.pdf) Acesso em: Agosto, 2017.

CHABALGOITY, Diego. **A Construção da Ontologia do Oprimido:** Estudo do pensamento filosófico em Paulo Freire. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2014.

CIAVATTA, Maria. **Gaudêncio Frigotto:** Um Intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates. Coleção Perfis da Educação. 2012.

CINTRA, André. **General admite que ditadura subornou traidor para liquidar PC do B.** Vermelho. Disponível em: [http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id\\_noticia=127109](http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_noticia=127109) Acesso: Abril, 2018.

CLIFF, Tony. **Estratégia e Tática em Lenin.** [19??] 2016. Blog Socialismo Sem Fronteiras. Disponível em:

<https://socialismoemfronteiras.wordpress.com/2016/05/06/estrategia-e-tatica-em-lenin-por-tony-cliff/>. Acesso em 20/01/2017

COGGIOLA, Osvaldo. A Comuna de Paris, a escola e o ensino. In: ORSO, P.J.; LERNER, F.; BARSOTTI, P. (Orgs.) **A Comuna de Paris de 1871: história e atualidade**. São Paulo: Ícone, 2002, p. 53-58.

\_\_\_\_\_. A Comuna de Paris, a escola e o ensino. In: **Revista ADUSP**. Dezembro, 2001, p.6-10. Disponível em: [https://www.adusp.org.br/files/revistas/24/p06\\_10.PDF](https://www.adusp.org.br/files/revistas/24/p06_10.PDF) Acesso, Abril, 2018.

COUGHLAN, Sean. Como o Canadá se tornou uma superpotência em educação. (05/08/2017). BBC – Brasil. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/internacional-40816777>. Acesso em: maio, 2018.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A Democracia como valor universal**. In: SILVEIRA, Ênio et al. **Encontros com a Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. Disponível em: <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2017/08/ADemocraciacomoValorUniversal.pdf> . Acesso em Setembro, 2017.

\_\_\_\_\_. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs). 2ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, [2006] 2008.

\_\_\_\_\_. O Gramsci no Brasil: recepção e usos. In: MORAES, João Quartim de (Org.). **História do marxismo no Brasil**. V. 3, 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007, p. 151-193.

\_\_\_\_\_. Introdução de Carlos Nelson Coutinho. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 1. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 1ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1929-1935] 1999.

CUNHA, Luiz Antonio. A educação na nova Constituição. In: **Revista da Associação Nacional de Educação**. Ano 6. Nº12. 1987.

\_\_\_\_\_. A V Conferência Brasileira de Educação. In: **Revista da Associação Nacional de Educação**. Ano 8. Nº14. 1989.

\_\_\_\_\_. A Organização do Campo Educacional: As conferências de Educação. In: **Educação e Sociedade**, Ano III, nº 9, p.5-48, maio, 1981. Campinas: Cortez Editora.

D'ARAUJO, Maria Celina. O AI-5. In: **Fatos e Imagens artigos ilustrados de fatos e conjunturas do Brasil**. s/d. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/AI5>. Acesso: Agosto, 2017

DEWEY, J. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. [1916] IN: Westbrook, Robert B. (ORG.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

DIAS, Edmundo Fernandes. Sobre a leitura dos textos gramscianos: usos e abusos. [1994] 1996a. In: **O Outro Gramsci**. São Paulo: Xamã, 1996, p. 105 a 119.

\_\_\_\_\_. Gramsci no Brasil: o rabo do diabo. [1991] 1996b. In: **O Outro Gramsci**. São Paulo: Xamã, 1996, p. 183 a 191.

\_\_\_\_\_. **Revolução Passiva e modo de vida**: ensaio sobre as classes subalternas, o capitalismo e a hegemonia. São Paulo: Editora José Luis e Rosa Sundermann, 2012.

\_\_\_\_\_. **Política Brasileira**: Embate de projetos hegemônicos. São Paulo: Editora José Luis e Rosa Sundermann, 2006.

ENDERLE, Rubens. Apresentação. [2005]. In: MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução Rubens Enderle e Leonardo de Desus. São Paulo: Boitempo, [1843] 2010b. (Coleção Marx-Engels).

ENGELS, Friederich. **Princípios básicos do comunismo3**. Tradução: José Barata-Moura (Traduzido do alemão.) Transcrição: José Braz e Maria de Jesus Coutinho. HTML: Fernando A. S. Araújo, janeiro [1847] 2006.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. In: **Revista de Educação PUC- Campinas**. Nº 20. Campinas, junho, 2006. p.43-54.

FAVARO, Neide de A. L. G. **O projeto político-estratégico da pedagogia histórico-crítica**: uma análise das origens, do desenvolvimento, dos dilemas e da relação entre a escola pública e a luta socialista. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

FAZENDA, Ivani C. A. A VI CBE: Rompe-se o pacto do silêncio. In: **Revista da Associação Nacional de Educação**. Ano 11. Nº18. 1992.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**: Ensaio de interpretação sociológica. 5 ed. São Paulo: Globo, [1975] 2005.

FERNANDES, Daniela. OCDE: Brasil está entre os que menos gastam com ensino primário, mas tem investimento “europeu” em universidade. 12/09/2017. **BBC - Brasil**. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-41236052> Acesso em: Maio, 2018.

FERREIRA Jr., Amarílio. Movimento de Professores e Organizações de Esquerda na Ditadura Militar. In: **Associativismo e sindicalismo docente no Brasil**. Seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de pesquisadores. Rio de Janeiro, 17 e 18 de abril de 2009.

FERREIRA, Pedro Roberto. A Revolução em etapas e a bolchevização precoce dos Comunistas no Brasil (anos vinte). In: **Revista Mediações**. vol.1 nº 2. Jul-Dez. Londrina, 1996. p.27-31.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. In: **Educação e Sociedade**, volume 38, nº 139, p.385-404, abr-jun, 2017.

FONTES, Virgínia. A Sociedade Civil no Brasil Contemporâneo: Lutas Sociais e Luta Teórica na década de 1980. In: **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. LIMA, Júlio César

França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs). 2ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2008.

FONTES, Virgínia. Carlos Nelson Coutinho: intérprete do Brasil. In: BRAZ, Marcelo (org.). **Carlos Nelson Coutinho e a renovação do marxismo no Brasil**. Pp. 175-203. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. **Carlos Nelson Coutinho: intérprete do Brasil**. Seminário Internacional Carlos Nelson Coutinho e a Renovação do Marxismo. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=Sr7AbSdKF7Y> Acesso em: Maio, 2016.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. **Plano Nacional de Educação**: proposta da sociedade brasileira. In: CONGRESSO Nacional de Educação, 2, 1997, Belo Horizonte. (Projeto de Lei n. 4.155, de 10 de fevereiro de 1998).

\_\_\_\_\_. Carta de Porto Alegre [1999]. In: **Caderno do III Congresso Nacional de Educação**. Brasília, novembro 2000.

\_\_\_\_\_. Carta de São Paulo [2002]. In: **Caderno do V Congresso Nacional de Educação**. Recife, 2004.

FRANCO, Dalva de Souza. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991) e suas consequências. IN: **Pro-posições**. v.25 n°3. p. 101-121. se/dez 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra. 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 4º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1992] 1997.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira uma relação a avaliar. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 501-521, maio/ago. 2007. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a11v2899.pdf>. Acesso em: Maio, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 9 ed. São Paulo: Cortez, [1984] 2010a.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, [1995] 2010b.

\_\_\_\_\_. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. [1983]. In: CIAVATTA, Maria (org.). **Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates.** (Coleção Perfis da Educação, 6) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012a.

\_\_\_\_\_. Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político práticas [2001]. In: CIAVATTA, Maria (org.). **Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates.** (Coleção Perfis da Educação, 6) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012b.

\_\_\_\_\_. Fundamentos científicos e tecnológicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: Lima, Júlio C. F.; Neves, Lúcia M. W. (Org.). In: **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

\_\_\_\_\_. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011.

GIANNOTTI, Vito; NETO, Sebastião Lopes. **CUT ontem e hoje.** São Paulo: Vozes, 1991.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e Educação.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época).

GOVERNO DO CANADÁ. Educação. 11/07/2013. Embaixada do Canadá no Brasil. Disponível em: [http://www.canadainternational.gc.ca/brazil-bresil/about\\_a-propos/education.aspx?lang=por](http://www.canadainternational.gc.ca/brazil-bresil/about_a-propos/education.aspx?lang=por). Acesso em: Maio 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História.** Tradução Carlos Nelson Coutinho. 3<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1929-1937] 1978.

\_\_\_\_\_. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1929-1937] 1982.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere.** Volume 1. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 1ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1929-1935] 1999.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere.** Volume 2. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1929-1935] 2001.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere.** Volume 3. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1929-1935] 2007.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere.** Volume 3. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 6ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1929-1935] 2014.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere.** Volume 4. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 5ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1929-1935] 2015.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere.** Volume 5. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 1ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1929-1935] 2002.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere.** Volume 6. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 1ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1929-1935] 2002.

GUIMARAES, Juarez. A estratégia da pinça. In: **Teoria e Debate.** Edição 12. 1990. Disponível em: <http://www.teoriaedebate.org.br/materias/politica/estrategia-da-pinca?page=full>. Acesso em: Maio, 2016.

HANDEFAS, Anita. A trajetória do GT Trabalho e Educação na ANPED: Alguns elementos de análise. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5 n. 3, p. 375-398, nov.2007/fev.2008.



HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17<sup>a</sup> edição. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, [1993] 2008.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**: ou matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil. Tradução Rosina D'Angina. São Paulo: Martin Claret, [1651] 2014.

IASI, Mauro Luis. **As Metamorfoses da Consciência de Classe**: O PT entre a negação e o consentimento. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

\_\_\_\_\_. **Democracia de Cooptação e Apassivamento**. 2012.

Disponível em:

<https://docs.google.com/document/d/1K86ouShh6qJtaqMN0NxOm7IGWKNgXZba23jXBU6145k/edit>. Acesso em: Março, 2018.

\_\_\_\_\_. **O PT e a Revolução Burguesa no Brasil**. 2013. Disponível em:

[https://docs.google.com/file/d/0B\\_s4202oxQXfNzKxN2hWb2VQSIE/edit?pli=1](https://docs.google.com/file/d/0B_s4202oxQXfNzKxN2hWb2VQSIE/edit?pli=1). Acesso em: Abril, 2018.

\_\_\_\_\_. **Educação Popular**: formação da consciência e luta política. Tema tratado no Seminário de Educação popular e Lutas Sociais do CFCH da UFRJ no dia 18 de novembro de 2004. [Mimeo].

INGRAO, Pietro. **Crise e Terceira Via**: Entrevista a Romano Ledda. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: LECH – Livraria Editora Ciências Humanas, [1978] 1981.

INTERNACIONAL COMUNISTA (III). Resoluções do Segundo Congresso da III Internacional Comunista – Julho de 1920. Combate Classista. Disponível em:

<http://combateclassista.blogspot.com.br/2012/06/segundo-congresso-da-iii-internacional.html>. Acesso em: Abril, 2018.

LAZARINI, Ademir Quintilio. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani**: apontamentos críticos. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LEHER, Roberto. **O público como expressão das lutas sociais:** dilemas nas lutas sindicais e dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública. 2005. Disponível em: <http://www.formacaocontinuada.libertar.org/wp-content/uploads/2011/09/O-publico-como-express%C3%A3o-das-lutas-sociais.doc>. Acesso em: Abril, 2018.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução:** o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. Trad. Aristides Lobo. 2ª ed. rev. Atual. São Paulo: Expressão Popular, [1917] 2010.

LOCKE, John. **Carta Acerca da Tolerância.** (*on-line*) [1689]. Disponível em: [http://dhnnet.org.br/direitos/anthist/marcos/edh\\_locke\\_carta\\_tolerancia.pdf](http://dhnnet.org.br/direitos/anthist/marcos/edh_locke_carta_tolerancia.pdf). Acesso em: Abril, 2018.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista:** Sobre a Categoria da Particularidade. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1957] 1978.

\_\_\_\_\_. **Introdução a uma estética marxista:** sobre a Particularidade como categoria da estética. 2.ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1957] 1970.

LUKÁCS, György. **Socialismo e Democratização:** escritos políticos 1956-1971. Organização, introdução e tradução Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ontologia do Ser Social:** Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, [1972] 1979.

\_\_\_\_\_. O Trabalho. In: *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins*. Darmstadt: Luchterhand, [1960] 1984. Tradução de Mário Duayer Departamento de Economia, UFF. Versão preliminar.

LUPION, Bruno. O que é o Sistema S, quanto custa e a quem beneficia. 18/022017. NEXO JORNAL. Disponível em:

<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/02/18/O-que-%C3%A9-o-Sistema-S-quanto-custa-e-a-quem-beneficia>). Abril, 2018.

LUXEMBURG, Rosa. A participação socialista do poder na França. In: LUXEMBURG, Rosa. **Reforma, Revisionismo e Oportunismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975, p.105-108.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou Revolução**. [1900]. In: Luxemburg Internet Archive (marxists.org), 2002. Disponível em: [https://www.marxists.org/portugues/luxemburgo/1900/ref\\_rev/index.htm#pref](https://www.marxists.org/portugues/luxemburgo/1900/ref_rev/index.htm#pref). Acesso em: Outubro, 2017.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MARINHO, Luiz. A nova Imagem do ABC paulista. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 25 fev. 1997. Caderno Mercado (on-line). Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi250207.htm>. Acesso em: Março, 2018.

MARTINS, Caio. **Teorias dos Novos Movimentos Sociais e Lutas de Classes**: Uma leitura crítica de sua influência no Brasil. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Serviço Social. Programa de Pós Graduação em Serviço Social, 2016.

MARTINS, Fernando José; ALMEIDA, Janaina Aparecida de Mattos. **Movimento Social e Educação**: O Caso do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública: Um Movimento? In: Anais XI ANPED Sul. Curitiba: UFPR, , 2016.

MARTINS JR, Leandro Augusto. Ditaduras na América Latina. **Globo**. Educação – História. 201? Disponível em: <http://educacao.globo.com/historia/assunto/guerra-fria/ditaduras-na-america-latina.html>. Acesso em: 02 abr. 2018.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política.**; Salário, Preço e Lucro; O Rendimento e suas Fontes: a economia vulgar. Introdução Jacob Gorender. Tradução: Edgard Malagodi (*et al.*) São Paulo: Abril Cultural, [1859] 1982.

\_\_\_\_\_. **Carta a Pável V. Annenkov** (em Paris). Tradução: Eduardo Chitas. Transcrição e HTML: Fernando A. S. Araújo, abril [1846] 2006.

\_\_\_\_\_. **Crítica a Proudhon** (Carta a P. V. Annenkov). In: FERNANDES, Florestan (org.) *Karl Marx e Friedrich Engels: História*. São Paulo: Ática, [1846] 1984.

\_\_\_\_\_. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Volume I. Livro Primeiro: O Processo de Produção do Capital. Tomo 1 (Capítulos I a XII). Coleção Os Economistas. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora nova Cultural, [1867] 1996a.

\_\_\_\_\_. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro Primeiro: O Processo de Produção do Capital. Tomo 2 (Capítulos XIII a XXV). Coleção Os Economistas. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora nova Cultural, [1867] 1996b.

\_\_\_\_\_. **Salário, Preço e Lucro**. Tradução de Leandro Konder. [1898] In: MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Volume I. Livro Primeiro: O Processo de Produção do Capital. Tomo 1 (Capítulos I a XII). Coleção Os Economistas. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora nova Cultural, [1867] 1996c.

\_\_\_\_\_. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Volume III. Livro Terceiro: O Processo Global da Produção Capitalista. Editado por Friedrich Engels. Tomo 1 (Parte Primeira). Coleção Os Economistas. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora nova Cultural, [1894] 1994.

\_\_\_\_\_. **Trabalho estranhado e propriedade privada**. In: **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, [1844] 2004b, p. 79-90.

\_\_\_\_\_. **A guerra civil em França**. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook: eBooksBrasil.org. Fonte Digital RocketEdition de [1871] 1999.

\_\_\_\_\_. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório**, as diferentes questões. Tradução: Traduzido do inglês por José Barata-Moura. Transcrição e HTML: Fernando A. S. Araújo, julho [1866] 2008.

\_\_\_\_\_. **Crítica do Programa de Gotha.** Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook: eBooksBrasil.org. Fonte Digital RocketEdition de [1875] 1999. Digitalização: Juan Rafael Fajardo, Abril, 2000.

\_\_\_\_\_. **Crítica do Programa de Gotha.** Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, [1875] 2012. Coleção Marx-Engels.

\_\_\_\_\_. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte.** São Paulo: Abril Cultural, [1852] 1989. (Coleção Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **Sobre a Questão Judaica.** Apresentação e Posfácio Daniel Bensaïd. Tradução Nélio Schneider, Wanda Caldeira Brant, Daniel Bensaïd. São Paulo: Boitempo, [1843] 2010a. (Coleção Marx-Engels).

\_\_\_\_\_. **Crítica da filosofia do direito de Hegel.** Tradução Rubens Enderle e Leonardo de Desus. São Paulo: Boitempo, [1844] 2010b. (Coleção Marx-Engels).

\_\_\_\_\_. Carta dos Anais Franco-Alemães (de Marx a Ruge). In: MARX, Karl. **Sobre a Questão Judaica.** Apresentação e Posfácio Daniel Bensaïd. Tradução Nélio Schneider, Wanda Caldeira Brant, Daniel Bensaïd. São Paulo: Boitempo, [1844] 2010c. (Coleção Marx-Engels).

\_\_\_\_\_. **Glosas Críticas Marginais ao Artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social”. De um prussiano.** Tradução Ivo Tonet. [1844] 1995. Disponível em:  
<https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/08/07.htm>. Acesso em: Dezembro, 2017. (*on-line*)

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook: eBooksBrasil.org. Fonte Digital RocketEdition de [1848] 1999.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã.** Tradução Rubens Enderle; Nélio Schneider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, [1845-46] 2007.

MATOS, Alessandro Rubens. **Trajectoria do Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal (SINPEEM) na**

**cidade de São Paulo:** 1986-2004. Dissertação (Mestrado). São Paulo: UNINOVE-SP, 2010.

MATTOS, Marcelo Badaró. Movimento sindical brasileiro: o desafio da reorganização. In: ABRAMIDES, Maria Beatriz; DURIGUETTO, Maria Lúcia (Orgs.). **Movimentos Sociais e Serviço Social:** Uma relação necessária. São Paulo: CORTEZ, 2014.

MELLO, Guiomar Namó de. Educação Escolar e Classes Populares: Uma reflexão sobre o atual momento educacional e político do Brasil. In: **Revista da Associação Nacional de Educação.** Ano 3. Nº6. 1983.

\_\_\_\_\_. O ensino de 1º grau: as estratégias da transição democrática. In: MELLO, Guiomar Namó (e outros) [VELLOSO, Jaques; WARDE, Mirian; SILVA, Teresa Roserley; SALGADO, Maria Umbelina]. **Educação e Transição Democrática.** 2ª Edição. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_\_. **Social Democracia e Educação:** teses para discussão. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes pedagogia tecnicista. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/pedagogia-tecnicista/>>. Acesso em: 27 de abr. 2018.

MÉSZÁROS, Isteván. **A Educação para além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **A montanha que devemos conquistar:** reflexões acerca do Estado. Tradução Maria Izabel Lagoa. 1. ed. ePub. São Paulo: Boitempo, 2015.

MOTA JUNIOR, Willian Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. In: **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v.39, nº4, p.1137-1152. Out./dez. 2014.

MOTTA, Stefano. **Crítica à “ampliação da democracia” como caminho ao socialismo.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do

Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2016.

NETTO, José Paulo. Introdução: Sobre Lukács e a política. In: LUKÁCS, György. **Socialismo e Democratização**: escritos políticos 1956-1971. Organização, introdução e tradução Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

\_\_\_\_\_. Estado, política e emancipação humana. In: GARCIA, C.C.; HÚNGARO, E.M.; DAMASCENO, L.G. (Orgs.). **Estado, política e emancipação humana**. Santo André: Alpharrabio, 2009, p. 13-30.

\_\_\_\_\_. Lenin e a Instrumentalidade do Estado. [1987]. In: LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução**: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. Trad. Aristides Lobo. 2ª ed. rev. Atual. São Paulo: Expressão Popular, 2010. (p.145-184)

\_\_\_\_\_. **O Déficit da esquerda é organizacional**. 2010a. Disponível em:  
[http://pcb.org.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1496:o-deficit-da-esquerda-e-organizacional&catid=79:nacional](http://pcb.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1496:o-deficit-da-esquerda-e-organizacional&catid=79:nacional). Acesso em: Agosto, 2017.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ditadura e Serviço Social**: Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NEVES, Victor. **Democracia e revolução**: um estudo do pensamento político de Carlos Nelson Coutinho. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2016.

NOSELLA, Paolo. Controvérsias marxistas sobre a leitura e recepção de Gramsci na educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (Orgs.). **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Librum Editora, 2103. (1ª edição digital).

\_\_\_\_\_. A escola de Gramsci: Vinte e dois anos depois. In: **Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro: UFF. Ano 13, nº 20, (jan-abr) 2015. p.172-205. Disponível em:  
[http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN\\_20/09\\_Nosela.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_20/09_Nosela.pdf)  
 Acesso em: Maio, 2018.

NUNES, Paulo Giovanni Antonino. O Partido dos Trabalhadores e o Socialismo: Uma relação ambígua e/ou “Letra Morta”? In: **SAECULUM – Revista de História**. Nº17, p.97-111, João Pessoa, jul/dez. 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. São Paulo: Graal, 2000.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

PARTIDOS DOS TRABALHADORES. **Plataforma Política**, 1979. Fundação Perseu Abramo. Documentos Pré-PT. Disponível em:  
[https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/04-plataformapolitica\\_0.pdf](https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/04-plataformapolitica_0.pdf). Acesso em Setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **Programa**, 1980. Fundação Perseu Abramo. Documentos de Fundação do PT. Disponível em: [https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/02-programa\\_0.pdf](https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/02-programa_0.pdf). Acesso em Setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **Plataforma Eleitoral Nacional: Trabalho, Terra e Liberdade**, 1982. Fundação Perseu Abramo. 1982 – II Encontro Nacional. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/02-plataformaeleitoral.pdf>. Acesso em Setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **Teses Para Atuação do PT**, 1984. Fundação Perseu Abramo. 1984 – III Encontro Nacional. Disponível em:  
<https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/06-tesesparaatuacaadopt.pdf>. Acesso em Setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ação Política e Organizativa do Partido dos Trabalhadores Para o Período de 1986/87/88**, 1986. Fundação Perseu



Abramo. 1986 – IV Encontro Nacional. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbnh/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/06-planodeacaopolitica.pdf>. Acesso em Setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **Resoluções Políticas**, 1987. Fundação Perseu Abramo. 1987 – V Encontro Nacional. Disponível em: [https://fpabramo.org.br/csbnh/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/07-resolucoespoliticas\\_0.pdf](https://fpabramo.org.br/csbnh/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/07-resolucoespoliticas_0.pdf). Acesso em Setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **O Momento Atual e as Nossas Tarefas**, 1989a. Fundação Perseu Abramo. 1989 – VI Encontro Nacional. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbnh/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/05-momentoatualeasnossastarefas.pdf>. Acesso em Setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Para a Elaboração do Programa de Governo**, 1989b. Fundação Perseu Abramo. 1989 – VI Encontro Nacional. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbnh/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/03-diretrizesparaaelaboracaodoprograma.pdf>. Acesso em Setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **As Bases do PAG (Plano de Ação do Governo)**, 1989c. Fundação Perseu Abramo. 1989 – VI Encontro Nacional. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbnh/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/02-asbasesdopag.pdf>. Acesso em Setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **As Bases do Plano Alternativo de Governo – Síntese Popular**, 1989d. Fundação Perseu Abramo. Programa de Governo de 1989. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbnh/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/03-planoalternativo.pdf>. Acesso em Setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **Questão Urbana**, 1989e. Fundação Perseu Abramo. Programa de Governo de 1989. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbnh/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/03-planoalternativo.pdf>. Acesso em Setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **Construção Partidária**, 1990a. Fundação Perseu Abramo. 1990 – VII Encontro Nacional. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbnh/wp-content/uploads/sites/3/2017/05/02->

1990 VII Encontro Nacional.CONSTRUCAO PARTIDARIA.pdf. Acesso em Setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **O Momento Político**, 1993a. Fundação Perseu Abramo. 1993 – VIII Encontro Nacional. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/03-omomentopolitico.pdf>. Acesso em Setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **Por um Governo Democrático-Popular**, 1993b. Fundação Perseu Abramo. 1993 – VIII Encontro Nacional. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/04-porumgovernodemocratico.pdf>. Acesso em Setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **A Conjuntura e a Campanha**, 1994a. Fundação Perseu Abramo. 1994 – IX Encontro Nacional. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/01-aconjunturaecampanha.pdf>. Acesso em Setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **Lula Presidente: Uma Revolução Democrática no Brasil – Bases do Programa de Governo**, 1994b. Fundação Perseu Abramo. Programa de Governo de 1994b. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/02-basesdoprogramadegov.pdf>. Acesso em Setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **Conjuntura Nacional**, 1995. Fundação Perseu Abramo. 1995 – X Encontro Nacional. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/02-conjunturanacional.pdf>. Acesso em Setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **Resoluções Políticas**, 1997. Fundação Perseu Abramo. 1997 – XI Encontro Nacional. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/03-resolucoespoliticas.pdf>. Acesso em Setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **O fim de um ciclo**, 1998a. Fundação Perseu Abramo. 1998 – Encontro Nacional Extraordinário. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/01-ofimdeumciclo.pdf>. Acesso em Setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes de Governo: Caderno de Desenvolvimento Urbano e das Cidades**, 1998b. Fundação Perseu Abramo. Programa de Governo

de 1998. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/02-cadernodedesenvolvimentourban.pdf>. Acesso em Setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes de Governo:** Caderno de Emprego, 1998c. Fundação Perseu Abramo. Programa de Governo de 1998. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/03-cadernodeemprego.pdf>. Acesso em Setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **Carta Compromisso**, 1998d. Fundação Perseu Abramo. Programa de Governo de 1998. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/05-cartacompromisso.pdf>. Acesso em Setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **União do Povo – Muda Brasil: Diretrizes de Governo**, 1998e. Fundação Perseu Abramo. Programa de Governo de 1998. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/06-uniaodopovomudabrasil.pdf>. Acesso em Setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **Resoluções XII Encontro Nacional, 2001.** Fundação Perseu Abramo. 1997 – XII Encontro Nacional. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/02-resolucoes-xii-encontro.pdf>. Acesso em Setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **Programa de Governo 2002 – Coligação Lula Presidente:** Um Brasil para Todos, 2002a. Fundação Perseu Abramo. Programa de Governo de 2002. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/14-programagoverno.pdf>. Acesso em Setembro/2017.

\_\_\_\_\_. **Uma Escola do Tamanho do Brasil:** Programa de Governo 2002 – Coligação Lula Presidente, 2002b. Fundação Perseu Abramo. Programa de Governo de 2002. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/14-programagoverno.pdf>. Acesso em Setembro/2017.

PELOSO, Franciele Clara; PAULO, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Memórias de Paulo Freire: A síntese do menino e do homem no intelectual. *In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas,*

2009, Campinas. História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas, 2009. Disponível em:  
[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:G23knNKgyc8J:www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/fzUMgy4H.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:G23knNKgyc8J:www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/fzUMgy4H.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br) Acesso: Abril, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Cristina. A III CBE. In: **Revista da Associação Nacional de Educação**. Ano 4. Nº8. 1984.

PINASSI, Maria Orlanda. Balanço dos 30 anos do MST. (22/02/2014). **Correio da Cidadania** – Política. Disponível em:  
<http://www.correiodacidade.com.br/politica/9378-25-02-2014-balanco-dos-30-anos-do-mst>. Acesso em: Maio, 2018.

PINHEIRO, Camila Mendes; DAL RI, Neusa Maria. **Democratização da Educação na Década de 1980: O Fórum de Educação na Constituinte e a IV Conferência Brasileira de Educação (1986)**. In: XI Jornada do HISTEDBR, 2013, Cascavel. Anais da XI Jornada do HISTEDBR. 2013.

PINHEIRO, Camila Mendes. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o Princípio de Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988**. Mestrado em Educação (Dissertação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília-SP, 2015.

PINHEIRO, Milton. A comuna de Paris: guerra, dualidade de poder e Transição Derrotada. In: **Novos Temas: Revista de Debate e Cultura Mxaxista**. Nº 4. Salvador: Quarteto; São Paulo: ICP. Ano III, Set, 2011. p.33- 47.

PINO, Ivany Rodrigues. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PRADO Jr., Caio. **A Revolução Brasileira**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1966.

PRZEWORSKI, Adam. A Social-Democracia como um fenômeno Histórico. In: **Capitalismo e Social Democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RAMOS, Moacyr Salles; STAMPA, Inez. Subversão e Resistência Docente: notas sobre a ditadura militar e o Programa Escola Sem Partido. In: **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.9, n.2, p. 249-270, Maio a Agosto de 2016.

RESPOSTA DOS EDUCADORES AO CANDIDATO DA ALIANÇA – III CBE. In: **Revista da Associação Nacional de Educação**. Ano 4. Nº8. 1984.

RODRIGUES, Neidson. A democratização da escola: novos caminhos. In: **Revista da Associação Nacional de Educação**. Ano 3. Nº6. 1983.

SADER, Eder. Os Ensinamentos de Mao Tse-Tung e a Guerra Revolucionária no Brasil. [1968]. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/sader/1968/10/guerra.htm>. Acesso em: Abril, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 38ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados, [1983] 2006.

\_\_\_\_\_. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. In: **Revista da Associação Nacional de Educação**. Ano 4. Nº7. 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico crítica: Primeiras aproximações**. 9ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados, [1991] 2005.

SECCO, Lincoln. **História do PT**. 4ª Ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

SENA JÚNIOR, Carlos Zacarias de. Por linhas tortas: controvérsias marxistas sobre a leitura e recepção de Gramsci no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (Orgs.). **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Librum Editora, 2103. (1ª edição digital).

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Reforma do Estado e Reforma da Educação Superior. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Avaliação Universitária em Questão**: reformas do Estado e da Educação Superior. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. – (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Caio Cesar Andrade Bezerra da Silva. **Crise do Capital e Contrarreforma do Estado**: A Transição do PT entre Projetos Opostos de Educação. Mestrado (Dissertação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2017.

SILVA, Cyntia de Oliveira. **O resgate da trajetória histórico-política do 13 de Maio NEP – Núcleo de Educação Popular**. Mestrado (Dissertação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SILVA, Luiz Inácio Lula. **Carta ao Povo Brasileiro**. 2002. Fundação Perseu Abramo. Programa de Governo de 2002. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/03-cartaaopovobrasileiro.pdf>. Acesso em Setembro/2017.

\_\_\_\_\_. “Sem programa social, haveria gente falando em revolução”: Presidente diz que está na hora de todos assumirem suas responsabilidades no combate à violência. [07 fevereiro, 2007]. São Paulo: **Jornal o Estado de São Paulo**. Entrevista concedida a Alexandre Rodrigues e Adriana Chiarini.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Morena Gomes Marques. **Em busca da “revolução brasileira”**: o democrático-popular como expressão político-programática da formação da classe trabalhadora no Brasil. Mestrado (Dissertação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2012.

TEIXEIRA, Matheus. Por maioria, Supremo permite ensino religioso confessional nas escolas públicas. In: **Revista Consultor Jurídico**. 27/07/2017. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2017-set-27/stf->

permite-ensino-religioso-confessional-escolas-publicas. Acesso em: Abril, 2018.

TONEGUTTI, Claudio Antonio. **Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise Crítica**. 13/02/2016. SISMMAC – Arquivos/ Eventos . Disponível em: [http://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo\\_BNC\\_Tonegutti.pdf](http://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf) Acesso em: Abril, 2018.

TONET, Ivo. Educação e Cidadania. [2006] In: TONET, Ivo. **Educação Contra o Capital**. 3ª Ed. São Paulo: Instituto Lukács, [2013] 2016a.

\_\_\_\_\_. Atividades Educativas Emancipadoras. [2014] In: TONET, Ivo. **Educação Contra o Capital**. 3ª Ed. São Paulo: Instituto Lukács, [2013] 2016b.

\_\_\_\_\_. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Mimeo, [2005]. Disponível em: [http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO\\_CIDADANIA\\_E\\_EMANCIPACAO\\_HUMANA.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf). Acesso: janeiro, 2018.

\_\_\_\_\_. **A propósito de “Glosas Críticas”**. Mimeo *on-line*, [2009] 2010. (Prefácio, posfácio). Disponível em: [https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/08/a\\_proposito\\_de\\_glosas\\_criticas.pdf](https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/08/a_proposito_de_glosas_criticas.pdf). Acesso: janeiro, 2018.

TUMOLO, Paulo Sergio. Educação dos Trabalhadores, Consciência de Classe e Revolução Social – Notas Introdutórias. In: TUMOLO, Paulo Sergio. **Capital, Trabalho e Educação**. Florianópolis: Em Debate/UFSC, [2011] 2016.

\_\_\_\_\_. **Gramsci, transição social e educação**: notas para uma reflexão crítica. Florianópolis : Editoria Em Debate/UFSC, [1991] 2014.

\_\_\_\_\_. **Da contestação à conformação**: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. 2ª edição. Florianópolis: Em Debate, [2002] 2013.

UNE. **A Ditadura Militar (1964-1985)**. UNE – Memória: História. *On-line*. s/d. Disponível em: <http://www.une.org.br/memoria/historia/> Acesso em: Maio, 2018.

VALLONE, Giuliana. Veja como o dólar se tornou a moeda de referência mundial. In: **Jornal Estadão** – Economia e Negócios. 10/07/2009. Disponível em: <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,veja-como-o-dolar-se-tornou-a-moeda-de-referencia-mundial,400908>. Acesso em: Maio, 2018.

VAZ, Joana D'Arc. **Educação, Programa Bolsa Família e Combate à Pobreza: o Cinismo Instituído**. 2013. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

VIANA, Nildo. **Existe um marxismo heterodoxo?** 2018. Informe e Crítica. Disponível em: <http://informecritica.blogspot.com.br/2018/03/existe-um-marxismo-heterodoxo.html>. Acesso em: Abril, 2018.

VELHO, Ricardo Scopel. **As transfigurações da Educação na Teoria de Florestan Fernandes: Escola e socialização da Política na formulação estratégica da revolução socialista**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2016.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **O Historicismo Gramsciano e a pesquisa em Educação**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica (PUC) – SP. Filosofia e História da Educação. São Paulo, 1994.

WOLFFENBÜTTEL, Andréa. Investimento Estrangeiro Direto. In: **Desafios do Desenvolvimento** (*on-line*). Ano 3. Edição 22 – 05/05/2006.

WORLD BANK. **Education Sector Strategy**. Washington, D.C., World Bank, 1999a. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/406991468178765170/pdf/196310REPLACEM0cation0strategy01999.pdf>. Acesso em: Maio, 2018.

WORLD BANK. **Educational Change in Latin America and the Caribbean**. Washington, D. C., World Bank, 1999b. Disponível em:



<http://documents.worldbank.org/curated/en/519121468776777052/pdf/multi-page.pdf>. Acesso em: Maio, 2018.