

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AMANDA CRISTINA BASTOS COSTA**

**A PARTICIPAÇÃO SOCIAL EXPRESSA NA POLÍTICA EDUCACIONAL  
BRASILEIRA NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI: UMA ANÁLISE DAS  
NOVAS ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO PARA O CONSENSO**

**JUIZ DE FORA  
2012**

**AMANDA CRISTINA BASTOS COSTA**

**A PARTICIPAÇÃO SOCIAL EXPRESSA NA POLÍTICA EDUCACIONAL  
BRASILEIRA NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI: UMA ANÁLISE DAS  
NOVAS ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO PARA O CONSENSO**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, FACULDADE DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, COMO REQUISITO PARCIAL À OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

ORIENTADOR: PROF. DR. RUBENS LUIZ RODRIGUES.

**JUIZ DE FORA  
2012**

Costa, Amanda Cristina Bastos.

A participação social expressa na política educacional brasileira na primeira década do século XXI: uma análise das novas estratégias de educação para o consenso / Amanda Cristina Bastos Costa. – 2012. 112 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

1. Política educacional. 2. Educação. I. Título.

CDU 37.014.5

**AMANDA CRISTINA BASTOS COSTA**

**A PARTICIPAÇÃO SOCIAL EXPRESSA NA POLÍTICA EDUCACIONAL  
BRASILEIRA NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI: UMA ANÁLISE DAS  
NOVAS ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO PARA O CONSENSO**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, FACULDADE DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, COMO REQUISITO PARCIAL À OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

**BANCA EXAMINADORA**

---

ORIENTADOR: PROF. DR. RUBENS LUIZ RODRIGUES (UFJF)

---

PROF. DR. ANDRÉ SILVA MARTINS (UFJF)

---

PROF. DR. PAULO CÉSAR DE SOUZA IGNÁCIO (IFET/JF)

**JUIZ DE FORA  
2012**

## AGRADECIMENTOS

No fim de mais essa etapa de minha vida é com grande prazer que tenho a oportunidade de agradecer àqueles que estiveram comigo nessa caminhada.

Primeiramente a Deus, por me iluminar em todos os momentos de alegrias e dificuldades.

À minha mãe Patricia, que me incentivou nos estudos desde que eu era criança. Sempre me mostrou a importância deles para minha vida e, se hoje estou aqui, é graças a ela. Muito obrigada mãe, essa vitória também é sua.

Ao meu pai Rafael, que fica feliz com minhas vitórias e mesmo não estando sempre perto, acompanha todas elas, me incentivando.

Ao meu namorado Dalton, que também mesmo longe, esteve presente comigo durante esses anos. Foi muito tolerante com meus momentos de stress, cansaço e desânimo ao mesmo tempo em que fazia das minhas alegrias, as dele. Obrigada por todo o amor.

Ao querido Professor Rubens Luiz Rodrigues. Faltam-me palavras para expressar a felicidade que tenho em ser sua orientanda. É um grande orientador, educador, amigo e acima de tudo, um ser humano maravilhoso. Compreendeu todas as minhas dificuldades e sempre esteve disposto a me ajudar com toda a sua simplicidade. Nos momentos em que a ansiedade me tomava, com toda calma, soube me tranquilizar e me guiar para o rumo certo. Agradeço imensamente pela confiança, pelo apoio e por estar comigo em mais essa etapa de formação.

Ao Professor André Martins, por suas precisas e importantes contribuições para esse trabalho. Suas intervenções foram essenciais para o desenvolvimento do tema da pesquisa. Além disso, sempre me atendeu com dedicação e comprometimento. Muito obrigada.

Ao Professor Gaudêncio Frigotto, que deu suas contribuições na banca de qualificação dessa pesquisa. Do mesmo modo, contribuiu enormemente com seus escritos, que foram fundamentais para a realização dessa pesquisa dentro da perspectiva do materialismo-histórico.

Ao Professor Paulo César de Souza Ignácio que aceitou prontamente em participar da banca de defesa.

À amiga Elisa, que torceu por mim e sempre comemorou minhas vitórias. Fez-se presente nesses dois anos, com seu carinho, paciência e principalmente com sua grande amizade. Obrigada por acreditar que eu conseguiria, mesmo nos momentos em que eu mesma não acreditava.

À amiga Cleonice, que compartilhou comigo diretamente os bons e também difíceis momentos desses anos de formação. Esteve disposta a trocar experiências, sempre tentando associar a prática à teoria e muito contribuiu na minha trajetória acadêmica. Agradeço por estar disponível para me ajudar e por seus conselhos, mesmo com todas as atribuições que tem de uma trabalhadora, dona de casa e mãe.

À amiga Ana Carolina, mais conhecida por mim como Carolis. Uma grande irmã de berçário que ficou feliz por minhas vitórias e me animou nos momentos de desânimo. Obrigada por tudo!

Às amigas Luciana's, Uranian e Kamila pelo apoio e a amizade ao longo de anos.

Aos colegas do grupo de pesquisa orientado pelo professor Rubens, Josiane e Ivone e Rodrigo. Tenho imenso prazer em compartilhar com vocês esse espaço de formação. Agradeço por todas as contribuições, disponibilidade e momentos de confraternização.

Às colegas do grupo de pesquisa orientado pela Professora Geruza, e a ela em especial, por me permitir fazer parte de um grupo tão heterogêneo e, ao mesmo tempo, tão homogêneo no sentido da luta pelo direito à educação. Obrigada por compartilhar mais esse espaço de formação.

Aos amigos de turma Luiziane, Eduardo, Rafael e Ângela, por todos os momentos. Pelos desabafos, piadas e apoio que partilhamos uns com os outros. Adorei conhecê-los.

Aos meus alunos que, nas aulas particulares, possibilitaram-me um ensaio ao exercício da docência.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e da Faculdade de Educação. Obrigada pela atenção.

Enfim, a todos que contribuíram para que eu chegasse até aqui e torcem por mim.

## RESUMO

Este estudo se propôs a realizar uma análise acerca da concepção de participação social no contexto das políticas educacionais durante o período do bloco no poder do governo de Luís Inácio Lula da Silva. Para isso, utilizamos uma política educacional específica no que diz respeito ao incentivo à participação no ambiente escolar. Trata-se do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares lançado em 2004 e que proclama como objetivo central o fortalecimento da formação e da consolidação dos Conselhos Escolares como forma de promover uma participação ativa dos cidadãos nas escolas. Nesse sentido buscamos compreender o conteúdo da participação social a partir dos seguintes objetivos: caracterizar os fundamentos da formação social brasileira que marcam as orientações políticas e ideológicas acerca da participação na educação; identificar a correlação de forças sociais, as disputas de poder e os projetos societários que contextualizam as diferentes perspectivas de participação formuladas na recente história educacional brasileira e analisar o conteúdo da participação expresso pelas políticas educacionais a partir dos cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, do Ministério da Educação. Com base no materialismo-histórico utilizamos como metodologia a análise documental, por entender que tais documentos apresentam intencionalidades, interesses específicos e atuam no sentido de intervir diretamente na sociedade. Para a construção dessa análise, buscamos compreender a participação social na filosofia clássica nas origens do liberalismo baseado em Locke e Rousseau e em sua crítica às formulações de democracia e Estado de Marx e Engels e posteriormente de Gramsci e Poulantzas. Logo depois, procuramos compreender a participação, mais especificamente, na formação social brasileira a partir do processo de inserção tardia ao modo de produção capitalista até os anos do neoliberalismo. Nesse último período articulamos o processo de reestruturação produtiva ao contexto de formulação das políticas públicas para a área educacional, demarcando a participação no nível da pequena política além de suas especificidades no bloco do poder de Lula em relação ao de FHC. Confirmamos essas questões ao analisarmos o material fornecido pelo PNFCE, onde destacamos a participação como ponto central no novo padrão de sociabilidade e que expressa o programa político do neoliberalismo da Terceira Via. Seu objetivo é de estabelecer uma estratégia de consenso e coesão sociais, sem proporcionar a construção de um nível de consciência política elevada. Nesse sentido, seu conteúdo nega um projeto contra-hegemônico da classe trabalhadora.

**Palavras-Chave:** Participação; Política educacional; Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

## ABSTRACT

This study aimed to execute an analysis on the social participation design in the context of educational policies during the period of the power bloc of the government of Luiz Inacio Lula da Silva. For this, we used a specific education policy regard to the encouragement of the participation in the school setting. This is the National Program for the School Boards Strengthening released in 2004 and it proclaims as its main objective the strengthening of training and consolidation of School Boards as a way of promoting active participation of citizens in schools. In this respect we tried to comprehend the content of social participation on the bases of the following objectives: to characterize the ground rules of the Brazilian social formation that highlight the political and ideological regarding to the educational participation, to identify the social forces correlation, the power struggles and corporate projects that contextualize the different participation perspectives issued in the recent Brazilian educational history and analyze the contents of participation expressed by the educational policies from the National Program for Strengthening of School Boards guide book, the Departament of Education. Based on the historical-materialism we used as methodology the documental analysis, understanding that these documents present intentions, specific interests and act to intervene directly in the society. For this analysis construction, we seek to understand the social participation in classical philosophy of the origins of liberalism based on Locke and Rousseau and his their critique of democracy and rule formulations of Marx and Engels and later Gramsci and Poulantzas. Soon after, we sought to understand the participation, more specifically, in the Brazilian social development from the process of late introduction of the capitalist production mode until the neoliberalism years. In this last period we articulated the process of productive restructuration to the context of public policies for education formulation, pointing out the participation on the level of the small politics beyond its specificities on the Lula's power bloc related to FHC. We confirmed these questions by analyzing the material provided by National Program for the School Boards Strengthening, where we emphasize the participation as a central point in the new pattern of sociability and that expresses the political program of the Third Way neoliberalism. Its goal is to establish a strategy of consensus and social cohesion, without allowing the construction of a high level of political consciousness. Accordingly, its contents denies a counterhegemonic project of the working class.

**Keywords:** Participation, Educational Policy, National Program for the School Boards Strengthening.



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 - BREVE ANÁLISE ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE ESTADO E DA PARTICIPAÇÃO PRESENTES ENTRE LIBERAIS E MARXISTAS.....</b>	<b>16</b>
1.1- CONCEPÇÃO LIBERAL DE ESTADO E A PROBLEMÁTICA DA PARTICIPAÇÃO.....	16
1.2 - CONCEPÇÃO MARXISTA DE ESTADO E SUA CRÍTICA AO MODELO LIBERAL.....	22
<b>CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA.....</b>	<b>29</b>
2.1- AS FASES DE CONSTITUIÇÃO DO CAPITALISMO NO BRASIL E AS IMPLICAÇÕES PARA A CATEGORIA DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL.....	29
2.1.1 – CAPITALISMO MODERNO – A TRANSIÇÃO COLONIAL E A ECLOSÃO DE UM MERCADO CAPITALISTA.....	33
2.1.2 – CAPITALISMO COMPETITIVO: FORMAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA ECONOMIA URBANO-INDUSTRIAL.....	36
2.1.3 – CAPITALISMO MONOPOLISTA: REORGANIZAÇÃO DO MERCADO E DO SISTEMA DE PRODUÇÃO.....	42
2.2 - A CATEGORIA PARTICIPAÇÃO NOS ANOS DO NEOLIBERALISMO ATÉ O GOVERNO LULA.....	52
2.2.1 – O NEOLIBERALISMO E A PARTICIPAÇÃO NO PERÍODO DO GOVERNO LULA.....	60
<b>CAPÍTULO 3 – AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS FRENTE À PERSPECTIVA DE PARTICIPAÇÃO CONSTITUÍDA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO.....</b>	<b>68</b>

3.1- REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E AS IMPLICAÇÕES PARA CONTEXTO EDUCACIONAL.....	68
3.2- O NOVO CONTEXTO PRODUTIVO E SEUS REFLEXOS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A PARTICIPAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA NOS ANOS 1990.....	75
3.3- AS PERSPECTIVAS DE PARTICIPAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PERÍODO DO GOVERNO LULA.....	78

**CAPÍTULO 4 – CATEGORIAS DE ANÁLISE – A PERSPECTIVA POLÍTICA NO MATERIAL DO PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES.....83**

4.1 – O PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES – O QUE É, QUAIS AÇÕES EMPREENDEM E OS OBJETIVOS PROCLAMADOS.....	83
4.2 – A PERSPECTIVA DO CONSENSO E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA.....	86
4.3 – A FORMAÇÃO HUMANA E A RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO.....	95
4.4 – O LUGAR DA PARTICIPAÇÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	99

**CONSIDERAÇÕES FINAIS.....103**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....107**

## APRESENTAÇÃO

Este estudo pretende realizar uma reflexão acerca do conteúdo da participação social no âmbito das políticas educacionais, no contexto da primeira década do século XXI. Desse modo, a questão que colocamos como norteadora da pesquisa é: *Qual a concepção de participação presente na política educacional brasileira, no contexto da hegemonia neoliberal da Terceira Via?*

Para isso analisamos uma política específica no que diz respeito ao incentivo à participação dos cidadãos no âmbito escolar como meio para a transformação da educação. Trata-se do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, lançado em 2004, no primeiro mandato do bloco no poder de Luís Inácio Lula da Silva. Desse modo, buscamos compreender o conteúdo político ideológico por meio de Cadernos temáticos (de 1 a 12), destacando a centralidade da participação social no processo de produção do consenso na construção da cidadania e a formação humana como elemento prioritário na produção do conhecimento.

Portanto, a metodologia utilizada será a análise documental, por compreender que tais documentos, de acordo com Evangelista, “expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais”. Para isso, entendemos que o corpus documental selecionado para a pesquisa não se mostra em sua essência no primeiro momento de análise. Desse modo, o conhecimento teórico tem seu papel fundamental na construção da racionalidade dos documentos em sua realidade empírica. Ainda segundo Evangelista,

Deste lugar privilegiado o pesquisador deriva sua abordagem e da empiria retira elementos para sua intelecção e ação. Problematiza suas inferências e pergunta-se se suas inquirições fazem sentido. Tal procedimento não deve ser aleatório, conquanto seja sempre incompleto. Trata-se do papel posto para os intelectuais: encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação (EVANGELISTA, p.7).

A teoria assume um importante papel já que,

Certamente é impossível refletir sobre a posição do sujeito e a do objeto sem referências à mediação teórica. O modo como se concebe a ambos é resultado de uma com referências conceituais cujo objetivo primeiro é ultrapassar as suas formas fenomênicas (EVANGELISTA, p. 10-11).

Assim, o objetivo geral da pesquisa é:

- Analisar o conteúdo da participação expresso pelas políticas educacionais a partir dos cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, do Ministério da Educação, considerando os fundamentos da formação social brasileira e as correlações de forças sociais acerca da participação na educação.

Nessa perspectiva, é indispensável debater as questões atuais das políticas públicas, relações entre Estado e sociedade na realidade da educação brasileira, bem como o processo de formação social do Brasil e sua inserção tardia ao modo de produção capitalista.

O interesse pelo tema surgiu a partir das discussões suscitadas ao longo de minha trajetória acadêmica. Desse modo, senti a necessidade de me debruçar sobre a temática para que as questões possam me levar a uma compreensão da questão da participação social na educação e suas relações com um contexto mais amplo.

Para o desenvolvimento da pesquisa será utilizado como referencial epistemológico a concepção histórico-dialética, por compreender a educação escolar como um processo imbricado ao desenvolvimento histórico da sociedade brasileira. Tal método se justifica pela possibilidade de rompimento com o que Kosik (1989) chama de pseudoconcreticidade, ou seja, fenômenos que dentro da sociedade adquiriram um aspecto natural e indiferenciado e que não demonstram sua essência em um primeiro momento. Tal essência só é atingida quando o pesquisador compreende o fenômeno como um todo, desvela suas partes e busca a razão na tentativa de superação da aparência fenomênica.

Assim, Kosik salienta que,

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive graças apenas ao seu contrário. (KOSIK, 1989, p.15)

O mesmo autor explicita o conceito de totalidade concreta que abrange a apropriação da realidade como uma relação dialética das partes com o todo, entendendo o homem como

um ser ontológico, ou seja, um ser histórico-social. Assim é necessário articular o significado que a educação escolar adquire nas lutas pela superação das desigualdades, que negam o direito à educação às classes subalternizadas em nosso país. Desse modo, a ideia de totalidade concreta não abrange toda a realidade, mas sim, o todo socialmente demarcado pelo objeto pesquisado, analisando assim, fatores ideológicos, políticos, sociais, econômicos e culturais que perpassam a política de estímulo à participação na escola. É importante salientar, o papel do pesquisador frente ao objeto a ser estudado, já que é em face à realidade e principalmente em seu esforço em compreender o fenômeno e definir aquilo que é secundário do que é essencial, que haverá a possibilidade de se atingir a essência, na construção da totalidade concreta. Sobre essa questão Kosik coloca que:

O conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa. Neste processo, o secundário não é deixado de lado como irreal ou menos real, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa. Esta decomposição do todo, que é elemento constitutivo do conhecimento filosófico – com efeito, sem decomposição não há conhecimento – demonstra uma estrutura análoga à do agir humano: também a ação se baseia na decomposição do todo. (KOSIK, 1989, p. 18)

Outro ponto a ser destacado dentro do método proposto é a questão da mediação. Ao se trabalhar com essa concepção, o conhecimento é entendido a partir de um movimento em espiral. Assim, para se chegar a essência do fenômeno é necessário que se faça as devidas mediações que as partes fazem com o todo, considerando as articulações do todo com as partes, formando assim um processo dialético. Não se trata de se analisar todas as partes isoladas, mas sim de se fazer as necessárias articulações com o contexto universal. Tais mediações têm a possibilidade de relacionar as particularidades educacionais analisadas com um contexto macro que demarca o objeto de estudo, visto que esse não se isola do contexto social, mas sim está imerso socialmente.

Por fim, Kosik (1989) salienta a perspectiva da contradição, pois se faz necessário compreender as contraposições, os antagonismos dos processos sociais e as possibilidades de potencializar uma transformação. Não se trata apenas de identificar valores e relações arraigadas dos processos sociais.

Dentro do referencial epistemológico proposto, enquanto método de conhecimento da realidade entende-se que esse está inteiramente ligado a uma consciência de classe social.

Löwy (2007 p.130) ao se referir ao livro de Lukács (História e consciência de classe) coloca que “é apenas do ponto de vista do proletariado (isto é, a partir de sua consciência de classe ‘adjudicada’) que o conjunto da sociedade, o movimento da totalidade social se torna visível”. De tal modo, as classes subalternizadas historicamente – os trabalhadores – têm a possibilidade histórica que contribui para uma objetividade científica. Mas nesse processo, se instaura uma relação dialética onde Löwy (2007, p.132) coloca que “o proletariado é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto do conhecimento e da história”.

O materialismo histórico como método de investigação do mundo, de apropriação da realidade, ao tratar da concepção de participação expressa na política educacional brasileira, não tem a intenção de realizar um julgamento moral, mas sim de buscar elementos que permitam elaborar questões que transcendam o senso comum, apreendendo assim, o que tal realidade significa dentro da sociedade que a constitui. A partir do materialismo histórico então, essa pesquisa tem o objetivo de superar a aparência fenomênica da realidade, compreendendo sua concreticidade dentro das relações sociais.

Assim, o texto dessa dissertação está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo intitulado “Breve análise acerca das concepções de Estado presente entre liberais e marxistas” fez-se uma discussão acerca das concepções marxista e liberal de Estado. Para a análise da perspectiva Liberal de Estado, lanço mão de dois teóricos considerados fundadores dessa corrente. São eles: Locke e Rousseau. Desse modo, se faz necessário analisá-los a partir da concepção de democracia e sociedade e de que modo se constitui a participação presentes na teoria dos autores. Além disso, fez-se o esforço de articulá-las ao momento histórico vivido, onde essas perspectivas surgiram, para que o leitor possa compreendê-las dentro de um contexto específico e a partir daí buscar conexões para entender a nossa realidade.

Em contraponto a concepção Liberal de Estado lançamos mão do teórico Karl Marx, que em seus estudos, faz o movimento de crítica a essa concepção de Estado, ao entendê-lo não de forma abstrata, mas sim como o resultado das relações empreendidas na sociedade. Marx e Engels destacam as contradições do Estado nos moldes liberais, já que esse não apresenta a possibilidade de atender a todos de forma igualitária, além de conceber a democracia de uma forma procedimental e pouco articulada com as reais possibilidades de participação nas questões de poder.

Mais adiante vemos que essas ideias vão sendo expandidas e adequadas ao contexto histórico de autores como Gramsci e Poulantzas, que, dialeticamente, reformulam as concepções marxianas de acordo com o movimento de complexificação das sociedades, demandando uma análise específica. Desse modo, Gramsci e, posteriormente, Poulantzas não

colocam mais o Estado como o “comitê exclusivo da burguesia”, mas sim de uma forma ampliada abarcando a sociedade civil de forma a necessitar de legitimação para se manter no poder. Isso traz em seu bojo, novos mecanismos de convencimento que se articula a ideia de busca pela hegemonia, que, por sua vez, coloca uma classe como dirigente antes de ser dominante. Além disso, o capítulo se encerra destacando Poulantzas e suas contribuições baseadas no marxismo para se pensar a sociedade e as contradições geradas pelo capitalismo.

No segundo capítulo, denominado “Formação social brasileira”, buscou-se fazer uma análise das peculiaridades da formação do Estado brasileiro compreendendo suas implicações para se pensar as políticas e a participação social na atualidade. Analisamos o processo de inserção do Brasil ao capitalismo separando-os por três fases. Essa divisão ocorreu apenas em um nível prático, já que entendemos que a história se dá em um processo amplo e dialético. Utilizando como referência os autores Fernandes (2006), Oliveira (2008), Coutinho (1999, 2008), Behring (2008), dentre outros, fizemos o movimento de compreender o conteúdo social da participação e sua construção no processo histórico brasileiro. Ao analisarmos os anos mais recentes do neoliberalismo, avaliamos os governos de Collor e principalmente de Fernando Henrique Cardoso salientando a Reforma de Estado, bem como suas implicações para a participação dentro do contexto de privatizações, retração estatal e colaboração social. No bloco no poder de Lula, demarcamos as continuidades e descontinuidades do projeto político em relação ao governo anterior. Ao mesmo tempo, intentamos compreender as relações hegemônicas atuais e o papel da luta de classes nesse contexto.

Esses processos são abordadas de maneira geral no âmbito social e político e intentou analisar como a participação vem se configurando historicamente.

No terceiro capítulo, transpomos para o campo das políticas educacionais a discussão acerca da participação. Em um primeiro momento demarcamos o contexto de reestruturação produtiva e sua relação com o conteúdo político ideológico das políticas públicas para a área educacional nos anos 1990 e posteriormente nos anos 2000, considerando as especificidades próprias que assume a participação no bloco no poder de Lula.

Já no quarto capítulo, inserimos o PNFCE dentro do contexto destacado no capítulo anterior, explicando as determinações e objetivos proclamados pelo programa. Para a análise crítica dos documentos, elaboramos três categorias que têm o intuito de desvendar a aparência fenomênica dos dados empíricos, nos possibilitando atingir a essência do conteúdo social e político ideológico com que se apresenta a participação atualmente. As categorias de análise são: a perspectiva do consenso e a construção da cidadania; a formação humana e a relação com o conhecimento; e o lugar da participação e a educação escolar.

Frente ao exposto, concluímos que a política educacional na primeira década do século XXI se mostra voltada para a construção de um consenso social e a participação mesmo sendo incentivada, ela não se realiza na construção de uma contra-hegemonia da classe trabalhadora, demarcando o aspecto reformista do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Essas questões serão mais bem delineadas ao longo da dissertação.



## **CAPÍTULO 1 - BREVE ANÁLISE ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE ESTADO E DA PARTICIPAÇÃO PRESENTES ENTRE LIBERAIS E MARXISTAS**

Neste capítulo realizaremos um estudo filosófico crítico dos pressupostos que balizaram as concepções de Estado sob as perspectivas liberal e marxista. Tratar dos princípios fundamentais da ideia de Estado torna-se necessário para o aprofundamento teórico da pesquisa com o objetivo de auxiliar a compreensão das relações sociais construídas historicamente e, sobretudo, como nos interessa aqui, dialogar posteriormente com as questões educacionais.

Entender que as múltiplas relações, quer sejam econômicas, políticas, sociais e culturais que atravessam a realidade do ser humano, preservam elementos que estão em consonância com a configuração de Estado em vigência, nos possibilita aprofundar o estudo sobre a problemática da participação e identificar as contradições que perpassam o tema na área das políticas educacionais.

Em um primeiro momento, com a ajuda de Ferreira (1993) buscamos nos jusnaturalistas<sup>1</sup> Locke e Rousseau compreender as suas formulações de Estado e participação política frente ao contexto de quebra do absolutismo e crescimento do capitalismo como sistema de produção econômico.

Em contrapartida, tentamos compreender a perspectiva de Estado e de participação de Karl Marx e de outros teóricos, como Gramsci e Poulantzas, que sob as luzes do marxismo, vieram ampliando suas concepções teóricas de acordo com o contexto histórico em que viveram.

### **1.1 – CONCEPÇÃO LIBERAL DE ESTADO E A PROBLEMÁTICA DA PARTICIPAÇÃO**

Para se explicar o mundo e a vida em sociedade foram (e estão sendo) elaboradas, ao longo da história, concepções de racionalidade que se refletem nas maneiras de sentir, pensar e agir dos homens. Baseado na ideia de que o grupo social hegemônico de cada tempo histórico é portador de um projeto de sociedade que conduz as relações que são constituídas por homens e grupos, há a necessidade de analisar as contradições que surgem a partir das ações e relações humanas. Diante disso, o liberalismo surge como forte manifestação político-

---

<sup>1</sup> Defensor de direitos naturais e inalienáveis aos homens.

ideológica, que se configura como uma articulação dos princípios de Estado e se consolidam a partir das revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII.

As transformações protagonizadas pela emergência de uma nova classe social contribuíram para que o pensamento liberal formulasse questões relativas à participação política, frente à reorganização das formas de governo presentes na sociedade. Vale destacar que, no cerne do pensamento liberal, estava presente a perspectiva da superação de um poder arbitrário que se confrontasse à preservação dos interesses individuais. Nesse sentido, destaco dois importantes teóricos jusnaturalistas, que permitem desenvolver uma análise sobre as formas de governo estabelecidas no contexto de constituição do Estado frente a consolidação do sistema capitalista. São eles: Locke e Rousseau.

John Locke viveu na Inglaterra do século XVII e seu pensamento vinculava-se à turbulência política e econômica vivida por seu país, que atravessava um período de reorganização social. A burguesia inglesa se configurava como uma classe que passava a criticar a forma de governo absolutista, buscando espaços políticos de decisão no âmbito do parlamento inglês. Nesse sentido, denunciava os favorecimentos obtidos pela aristocracia clerical e a nobreza senhorial, que preservavam seus privilégios através da concentração do poder real.

Pautado no racionalismo de Descartes e no empirismo de Bacon, Locke desenvolve suas análises centrado na constituição dos interesses naturais do homem. Para isso, mediante suas faculdades naturais (sensações e reflexões), o homem pode adquirir todos os conhecimentos de que necessita para atuar de forma consciente no mundo, sem necessitar de nenhum princípio *a priori* que lhe sirva como fonte de explicação e de autoridade para reger suas ações. Nessa perspectiva, pode-se considerar que Locke rejeita o poder político da Igreja e do Rei, defendendo a laicização do governo civil (Ferreira, 1993).

A partir dessas ideias, Locke desenvolve, como pressuposto, que todo homem nasce livre e é proprietário do seu corpo e de sua capacidade de trabalho. Portanto, em sua perspectiva, todos têm direito a vida, a liberdade e, principalmente, a propriedade. Para garantir tais direitos, tidos como naturais, é necessário a criação de um governo, um Estado que se forma através de um pacto social, na busca da justiça. Desse modo, o filósofo acredita que o Estado se constitui a partir, não da renúncia, mas da delegação da ação política. O Estado não pode interferir na liberdade individual, considerada pelo autor como um dos direitos naturais.

Entretanto, o poder do Estado tem limites e não goza de total autonomia, já que não tem o direito de legislar sobre a esfera privada, onde se consolidam os princípios da igualdade e

propriedade dos indivíduos. Esse conceito de igualdade é baseado na universalidade desses direitos naturais, mas de maneira limitada para garantir a convivência de forma pacífica. A liberdade que o homem possui para a aquisição de propriedade deve ser vista como fruto de talento, esforço e trabalho individual. Ao formular sua teoria e não dissociar o indivíduo do trabalho e da propriedade privada, Locke não considerou que o homem ao nascer já está inserido em um determinado contexto social.

Para o teórico, a sociedade precisa se livrar do vício, da preguiça, da indolência e do amor-próprio, que se constituem como limites ao desenvolvimento do trabalho e da propriedade privada. Essas ideias passam a ser naturalizadas para que haja a preservação do bem comum. Em toda a teoria lockiana, é clara a distinção que o autor faz entre o público e o privado. O papel do Estado é o de neutralidade perante as relações sociais. De acordo com os fundamentos do liberalismo, o Estado não legisla sobre tudo. Ele não pode interferir na razão que os indivíduos usam para movimentar o mercado. Somente interferem naquilo que é público e de acordo com Ferreira (1993, p. 88) “o Estado aparece como regulador da sociedade na defesa dos interesses coletivos, dissociando-se dos interesses individuais”. Desse modo o indivíduo tem a liberdade de realizar trocas livres já que a esfera do mercado “pertence, pois, à esfera privada, na qual os indivíduos não precisam de autorização para negociar” (Ferreira, 1993, p.88)

O contrato social se apresenta como um pacto entre cidadãos proprietários e Estado em que os indivíduos consentem com a instituição de leis gerais que, em última instância, buscam preservar e garantir seus interesses particulares expressos na sociedade civil. O Estado é o organizador da sociedade civil e sua utilidade consiste em estabelecer um poder por meio do qual são elaboradas metas e regras a serem cumpridas por governantes e governados. Nesse sentido, vale destacar que, na concepção lockiana, a manifestação significa a ruptura do contrato social.

Pode-se considerar que a participação, frente às formulações de Locke, é baseada na escolha dos representantes que atuarão no Estado e na interferência dos cidadãos que elegem seus legisladores. Em Locke, o poder legislativo configura-se na instância de poder precípua na elaboração das leis com seus representantes atuando na defesa dos interesses da sociedade e na garantia dos direitos naturais, isto é, da liberdade, da vida e da propriedade.

Diferentemente de Locke, Rousseau sustenta uma concepção de Estado moderno que se pauta numa forma de governo em que os cidadãos adquirem um potencial de participação direta na constituição do contrato social. Ao analisarmos a contextualização histórica e a

construção das ideias de Rousseau, verificamos que a formação social, cultural e a dinâmica das classes sociais francesas contribuíram para a sua formulação dos princípios de Estado.

Rousseau viveu no contexto histórico da França do século XVIII, onde o Estado se constituía como propriedade privada. Ferreira coloca que a origem do absolutismo monárquico francês se constituiu por meio de um forte patrimonialismo, onde “classes se erigiam a partir do poder estatal” (Ferreira, 1993, p. 100). Essas especificidades da formação do Estado francês se refletiam em todas as instituições representativas e na sociedade diretamente, já que essa apresentava fortes desigualdades de condição de vida em relação à aristocracia. Os burgueses franceses, diferentes dos ingleses, lutavam para fazerem parte da rede de privilegiados no seio da nobreza. Daí nasce o antiabsolutismo de Rousseau, que se liga a necessidade de negar essa constituição de Estado.

As ideias oriundas da Inglaterra, de uma concepção de direitos naturais, foram recebidas na França de uma maneira bem ampla. Rousseau faz o exercício de aprofundar e ampliar essas ideias no sentido de combater uma sociedade pautada nos favores em detrimento de direitos. Daí surge a defesa de Rousseau de uma “vontade geral” como forma de constituição de uma democracia participativa. Vamos aprofundar mais essa questão posteriormente. Antes, entretanto, se faz necessário entender como Rousseau elabora suas concepções para o aperfeiçoamento da sociedade.

Em Rousseau, o Estado se mostra como definidor das regras gerais, garantindo a liberdade do cidadão e a paz social. É neutro e representa o interesse da maioria. Apresenta-se, pois, como a materialização da vontade coletiva. Essa surge a partir do pressuposto de que não há dissociação entre o homem e a sociedade. Esse homem, no entanto, não é o mesmo em sua forma original. Com o desenvolvimento societário, esse ser se transformou, “dando lugar ao burguês, ao escravo, ao tirano” (Ferreira, 1993, p. 110). O pensamento de Rousseau se funda no sentido de recuperar o estado natural do homem. A descrição do homem nesse estado é constituída de forma perfeita, ideal. Ele busca e atinge seus objetivos através da sua própria força e luta pelo que necessita. A relação estabelecida com a natureza e sua subjugação em relação ao outro, faz com que sobrevivam os mais fortes, estimulando a busca fora de si de tudo o que precisa para não morrer. Sempre retira da natureza apenas o que necessita para seu uso imediato. Dois princípios ajudam o homem a sobreviver no Estado de Natureza e a aproximar-se dos seus semelhantes: a autoconservação e a piedade, porque são sentimentos puros da natureza e anteriores a qualquer reflexão. Para ele o homem nasce livre, consciente da sua mortalidade, capaz de amar e ser amado, criar e recriar a sua volta, pensar o

mundo em concretude e em possibilidades. O homem rousseauiano é o único ser apto a romper a ordem da natureza e estabelecer a ordem social.

A citação a seguir expressa a concepção rousseauiana de homem que vive em grupo:

Acostumado a observar o mundo, a comparar as coisas ao seu redor, [o homem] amplia sua percepção quando os outros chamam a sua atenção. Na relação com eles, vê, pensa e descobre a si mesmo. Comparando-se aos outros, descobre semelhanças e diferenças. Reconhece que são necessárias regras de convivência. Tudo o leva a perceber a possibilidade desse novo modo de vida, e por isso ele abre mão da sua liberdade solitária em favor da vida grupal. (FERREIRA, p. 119-120)

Desse modo, o homem passa a compreender que a vida em grupo os coloca diante de trocas que os fazem sentir e pensar na condição de participante do grupo. Essa relação entre os sujeitos se materializa na ideia do interesse geral. O cidadão, para Rousseau, é aquele que se liberta de si mesmo e se encontra na experiência política. A cidadania então é baseada no respeito às leis e na participação política.

A ideia de sociedade, para o pensador francês seria então, aquela em que os homens consigam conciliar os interesses particulares e o interesse geral, sempre respeitando a liberdade. Isso se daria através de um novo contrato social, onde a ordem legal seria legítima. Liberdade e necessidade, para Rousseau, podem ser conciliadas quando se eliminam as dependências pessoais e restabelecem a igualdade entre os homens para que todos possam participar da comunidade. Há um ideal de participação direta dos indivíduos, onde a sociedade seria politizada e todos atuem pela própria consciência. Essa conexão entre o social e político se concretiza na vontade geral, que é o amálgama da coesão social. A vontade da maioria em relação a uma determinada questão deve ser suficiente para que a minoria reconheça o erro e submeta-se a vontade geral.

Assim sendo, podemos observar como Rousseau concebe a participação. Nas palavras de Coutinho, o que Rousseau pretende é: “a construção coletiva do espaço público, como a plena participação consciente de todos na gestação e no controle da esfera política. É precisamente isso o que Rousseau entende por ‘soberania popular’”. (Coutinho, 2008, p 50).

O pensamento de Rousseau baseia-se em uma participação onde todos os indivíduos têm direitos e deveres e, dentro desse contexto, a participação política se apresenta como forma de controle do Estado. Assim, o direito e o dever de cada cidadão se fundem quando ele participa diretamente na vida coletiva. O pensador defende a ideia de politização da sociedade

como a forma de resgatar a força da comunidade, onde todos devem participar em prol do bem coletivo. Todos estão, portanto, sujeitos as mesmas regras.

Rousseau faz o movimento de crítica ao liberalismo, mas não rompe com suas características fundamentais, como a conservação dos interesses privados, ainda que, dentro de sua concepção, esses não se sobreponham à vontade geral. Assim, passamos a analisar as contradições gestadas pelos preceitos do Estado Liberal dentro das condições concretas de existência humana em sociedade, bem como algumas indicações de como a participação política se constitui nessa perspectiva.

Ao contrário do apregoado pelos precursores do liberalismo, pode-se salientar que o Estado, em sua constituição histórica, não surge como algo natural, mas sim como um ente social criado para preservar o mercado e o contrato social. Desse modo, a participação baseada nos preceitos liberais não se constitui como um princípio, mas como uma estratégia, já que indivíduos “livres” são mais produtivos e atendem diretamente aos interesses do mercado. Essa liberdade, no entanto, se apresenta como uma forma de opressão, pois ao mesmo tempo em que utiliza da retórica de promoção do bem estar social aos indivíduos frente ao sistema capitalista, exclui as massas populares do direito à participação e a uma democracia direta, em virtude da intensa desigualdade econômica e social que atinge os trabalhadores.

Nesse sentido, a participação, dentro dos preceitos liberais, possui limites que a torna abstrata e formal frente às condições de vida em sociedade, já que se restringe a uma democracia pautada na representação. Isso devido a uma apropriação privada dos mecanismos de poder por grupos ou indivíduos, que acaba por se mostrar adequada à afirmação da dominação da classe burguesa.

Portanto, o Estado neutro na concepção liberal é determinado por uma pretensa igualdade jurídica entre os indivíduos, permitindo que haja a representação de interesses privados e não de interesses comuns. Isso devido à negação de classes sociais antagônicas nesse princípio de igualdade, configurando um Estado que se coloca apartado das relações sociais, já que se considera neutro para reger leis gerais. Essa ideia o distancia de qualquer questionamento e mantém o fenômeno estatal como legítimo. Essa igualdade, portanto, se constitui apenas de maneira formal, pois na sociedade desigual como a capitalista as maneiras de sentir, pensar e agir estão totalmente relacionadas com a sua origem de classe. Além disso, a partir das leis de mercado a relação entre indivíduos muda, no sentido de que, como coloca Ferreira,

a condição social daquele que vende sua força de trabalho é bem diferente da condição daquele que a compra, mostrando como é limitada a equivalência das trocas. Além do mais, o salário não remunera todas as horas de trabalho incorporadas na mercadoria produzida. Parte dessas horas ‘desaparece’, aumentando assim a distancia social entre quem compra e quem vende força de trabalho. (FERREIRA, 1993, p. 77).

## **1.2 – CONCEPÇÃO MARXISTA DE ESTADO E SUA CRÍTICA AO MODELO LIBERAL**

As críticas a constituição econômica e social capitalista foram feitas de forma mais profunda e original por Marx e Engels. Para os autores, a liberdade de mercado, a igualdade dos indivíduos e a constituição de um Estado neutro é uma forma de total abstração. Em suas análises, ao longo do século XIX, Marx e Engels consideravam o Estado como um representante direto dos interesses da classe dominante burguesa. De acordo com Coutinho,

garantindo a propriedade privada, o Estado assegura e reproduz a divisão da sociedade em classes (ou seja, conserva a “sociedade civil”) e, desse modo, garante a dominação dos proprietários dos meios de produção sobre os não-proprietários, sobre os trabalhadores diretos. O Estado, assim, é um Estado de classe: não é a encarnação da Razão universal, mas sim uma entidade particular que, em nome de um suposto interesse geral, defende os interesses comuns de uma classe particular. (COUTINHO, 2008 p.19)

Assim sendo, o Estado ao se constituir como classista assume o monopólio de todas as decisões que são tomadas, despolitizando a sociedade. Na perspectiva marxiana, o Estado se limita em sua materialidade aos aparelhos coercitivos e burocráticos para exercer suas funções e se apresenta como expressão direta e imediata da classe dominante que oprime a classe trabalhadora. Isso devido ao fato de que, na medida em que esse Estado defende a atomização de indivíduos e não considera a organização política como uma defesa de direitos, acaba implicando em uma maior fragilidade dos trabalhadores. Desse modo, esses não se reconhecem em suas criações, perdendo uma visão de totalidade do mundo e de suas relações.

Marx refrata, portanto, a concepção de um Estado neutro e apartado das relações sociais porque o considera não como um ente superior à sociedade, mas sim como o resultado dos conflitos sociais e das lutas de classes. Isso implica na impossibilidade do Estado representar o interesse de todos de forma igualitária.

Contraopondo-se ao pensamento de Rousseau, podemos entender que Marx define a participação popular, não como conciliação entre liberdade e necessidades, mas sim a partir das possibilidades concretas, sociais e institucionais de participar ativamente da formação do Estado e ter controle sobre a vida social. Essa conciliação entre liberdades e necessidades, dentro do pensamento marxista, se coloca de forma distante da concreticidade das relações sociais, já que os interesses gerais muitas vezes são mediados e direcionados por interesses privados. A democracia, desse modo, não se constitui como uma democracia procedimental e sim como um contexto de condições igualitárias de todos produzirem sua existência.

Assim a participação, concebida a partir de Marx, se processa como um caminho para o socialismo. Ao contrário dos liberais, Marx defendia a universalização do direito a propriedade e à participação não como um privilégio restrito somente à classe burguesa. Contudo, a construção de tais direitos democráticos se chocam com a lógica do capital e com a sociedade de classes, já que essas criam grandes desigualdades e uma negação da participação de forma igualitária na reapropriação das riquezas materiais, que socialmente são criadas. De acordo com o filósofo alemão, para que haja a superação do capitalismo é necessário um contra poder, organizado pela classe trabalhadora, para que se derrube, conforme indica Coutinho (2008), de maneira explosiva o Estado burguês. Através de um processo de “revolução permanente”, o proletariado deve conduzir um movimento revolucionário até o momento de superação do capitalismo.

Como já dissemos, no âmbito das sociedades capitalistas, os indivíduos que produzem os bens culturais e sociais não têm a possibilidade de se reapropriarem desses. Há uma apropriação privada das riquezas produzidas. Isso porque a produção capitalista é definida pela existência de classes sociais antagônicas, onde a burguesia detém os meios de produção, oprimindo a classe trabalhadora que possui somente sua força de trabalho. Esse movimento reflete em uma impossibilidade de todos se reapropriarem dos bens produzidos pela humanidade.

O desenvolvimento contraditório da produção capitalista se reflete, também, no âmbito da política. Isso porque há uma ampliação de participação direta ou indireta das massas na medida em que ocorre uma potencialização de suas reivindicações através da intensificação dos movimentos sociais, da capacidade de organização político-sindical dos trabalhadores e do surgimento de partidos políticos que buscam ampliar direitos e deveres para além dos interesses burgueses. Entretanto, o monopólio do poder exercido pela classe dominante e suas frações restringe essa participação direta nas decisões, o que acaba por gerar uma alienação por parte das camadas populares. Logo, corroborando com a ideia de Ferreira (1993, p. 151)



“a tese rousseuniana da participação direta de todos os cidadãos se mostra idealista”, já que tenta conciliar interesses contraditórios, como a justiça e a autonomia, e sem romper com a lógica liberal.

Foi a partir do processo de socialização da política que a concepção de Estado originalmente construída por Marx foi sendo reformulada (nunca negada, mas sim construída dialeticamente). O próprio Engels, que viveu doze anos a mais que Marx, ao vivenciar processos de maior socialização da política elabora uma inflexão em sua análise colocando que é preciso que a classe trabalhadora inclua a perspectiva de se obter espaços frente ao Estado, já que a dominação não se dá mais somente por coerção, mas também agora, por consenso. Corroborando com essa perspectiva de Estado, Coutinho (2008, p.27) coloca que “esse não é mais visto por Engels como simples ‘comitê das classes dominantes’, mas aparece agora como *fruto de um contrato*” estabelecido nas relações de poder. Essa noção vai ser posteriormente aprofundada pelo teórico italiano Antonio Gramsci.

Gramsci, ao analisar o Estado italiano e, portanto, vivendo em um contexto histórico diferente de Marx (primeira metade do século XX), presencia processos de complexificação da sociedade, como a criação de partidos, movimentos sociais e sindicatos. Esse processo demonstra que o Estado, agora, necessita de legitimação e para isso passa a elaborar mecanismos de convencimento. O Estado não se configuraria mais como o “comitê da burguesia”, mas se amplia abrangendo a sociedade política (Estado em seu sentido *strictu sensu*) e a sociedade civil (representada pelas organizações da sociedade). É importante ressaltar que, para Gramsci, o Estado mantém o seu caráter de classe, como em Marx e Engels, porém, a dominação não se dá mais somente por coerção. O Estado necessita de legitimação. Confirmando esse pensamento com as palavras de Coutinho:

A esfera política “restrita” que era própria dos Estados oligárquicos, tanto autoritários como liberais, cede progressivamente lugar a uma nova esfera pública “ampliada”, caracterizada pelo crescente protagonismo de amplas organizações de massa. É a percepção dessa socialização da política que permite a Gramsci elaborar uma teoria marxista *ampliada* de Estado. (COUTINHO, 2008, p. 52-53)

E complementa quando coloca que:

Os novos elementos aduzidos por Gramsci não eliminam o núcleo fundamental da teoria “restrita” de Marx, Engels e Lênin (ou seja, o caráter de classe e o momento repressivo de todo poder de Estado), mas o repõem e transfiguram ao desenvolvê-lo através do acréscimo de novas determinações (IDEM, p. 53)

O novo na teoria ampliada de Estado de Gramsci é a conceituação, diferenciada de Marx e Hegel, que ele dispensa à sociedade civil. De acordo com Semeraro a mesma compreende,

organismos ‘privados’ e voluntários, como os partidos, as diversas organizações sociais, os meios de comunicação, as escolas, as igrejas, as empresas, etc. – se caracteriza pela elaboração e a difusão das ideologias e dos valores simbólicos que visam a ‘direção’. (SEMERARO, 2008, p. 74)

Ao descrever a sociedade civil, Gramsci elabora o termo “aparelhos privados de hegemonia”, âmbito na qual estão concentradas as lutas de inculcamento de valores políticos e ideológicos que vão direcionar as relações existentes. Esses aparelhos podem se constituir como elementos de reprodução, legitimação e manutenção do poder dominante.

Para o liberalismo, a sociedade civil é a esfera dos interesses econômicos onde os indivíduos são atomizados e particularistas. Essa esfera é esvaziada dos interesses políticos que são representados exclusivamente pelo Estado. Os indivíduos defendem somente interesses particulares. Entretanto, no marxismo e principalmente nas formulações de Gramsci, a sociedade civil adquire relativa autonomia em relação à sociedade política, já que se constitui como palco de disputas de projetos de sociedade. A sociedade civil é privilegiada, lugar dos embates políticos e ideológicos a respeito da visão de mundo e também importante na definição dos interesses de Estado. A sociedade civil ganha à dimensão de luta de classes e não mais de indivíduos atomizados.

A sociedade política ainda se constitui como coercitiva. Em nenhum momento se abre mão do uso da força. Porém, agora, a classe burguesa para se manter no poder passa a elaborar mecanismos de convencimento em busca de legitimação. Desse modo, as classes não são mais homogêneas, passando a existir frações de classes que possuem interesses econômicos próprios e nesse sentido se utilizam de estratégias e ações políticas também diferenciadas. A fração de classe que consegue se expressar como dirigente consegue agregar aliados e convencer outras frações de que seus valores morais e ideológicos devem ser mantidos.

O processo de socialização da política permite novas formas de organizações coletivas e da formação de sujeitos políticos que tenham papéis ativos na correlação de forças que determinam o equilíbrio de poder. Uma ressalva importante faz Coutinho (2008) quando

coloca que há a necessidade de superar a contradição entre a socialização da participação política e a alienação econômica causada pela apropriação privada dos meios de produção.

Entramos aí em um ponto chave da teoria gramsciana, que se trata da superação de forma processual do capitalismo. De acordo com tal teoria, a classe trabalhadora só pode conquistar o poder através da conquista da hegemonia. Uma fração dessa classe, gradualmente, pode agregar outras frações, constituindo a formação de um novo bloco histórico. Desse modo, Gramsci coloca a necessidade de que a classe trabalhadora antes de ser dominante, ela seja dirigente, buscando a hegemonia e impondo a ascensão de uma nova classe ao Estado. Corroborando com essa ideia, Coutinho advoga que,

a expansão das classes subalternas implica a conquista progressiva de posições através de um processo gradual de agregação de um novo bloco histórico, que inicialmente altera a correlação de forças na sociedade civil e termina por impor a ascensão de uma nova classe ou bloco de classes ao poder do Estado. (COUTINHO, 2008, p.60).

Diferente de uma “guerra de movimento” que se trava de maneira explosiva, Gramsci prevê mudanças de estratégias de revolução que passam a configurar uma “guerra de posição”. Passa-se então da luta pela força à conquista de hegemonia, isso devido à imposição das situações concretas de correlação de forças.

A busca pela hegemonia da classe trabalhadora, segundo Gramsci, não deve seguir as mesmas formas de ação da classe burguesa. Isso está de acordo com ideia de Semeraro quando coloca que,

a concepção de hegemonia construída pelo proletariado, na visão de Gramsci, deve seguir um caminho diferente das formas e dos instrumentos de poder utilizados pela hegemonia burguesa. Esta, para não alterar as relações de desigualdade social e de exploração econômica, estabelece uma hegemonia que, ocultando as contradições estruturais e conciliando interesses opostos, se apóia sobre um consenso manipulado e uma articulação forçada. A hegemonia das classes trabalhadoras, ao contrário, [...], é uma relação pedagógica entre grupos que ‘querem educar a si próprios para a arte do governo e têm interesse em conhecer todas as verdades, inclusive as desagradáveis’. (SEMERARO, 2008, P. 80-81).

Na passagem de construção de um novo “bloco histórico”, o Estado gradativamente vai perdendo poder com a eliminação da propriedade privada e os trabalhadores vão mediar os meios econômicos, se auto-organizando e se autogovernando.

Mais recentemente, o cientista social Nicos Poulantzas (1985) estende a teoria gramsciana ao entender o Estado como relação. Em que pese o contexto histórico analisado por Poulantzas, o Estado passa a se constituir como uma relação de forças amplas. Poulantzas (1985, p.17) coloca que “o Estado apresenta uma ossatura material própria que não pode de maneira alguma ser reduzida à simples dominação política”. A materialidade do Estado, dessa forma, se expressa através das relações entre os sujeitos e relações simbólicas de existência. Esse amálgama de relações possui especificidades assumindo determinadas características próprias em determinados tempos históricos, que expressam movimentos de força, dominação e exploração entre classes e frações de classes. Essas especificidades se manifestam de maneira capilar ou de uma forma geral, gerando mediações e impactos na sociedade.

Ao analisar o Estado capitalista, Poulantzas (1985) coloca que o Estado como relação, envolve a dimensão política, econômica e ideológica, não sendo possível uma desvinculação desses fatores. Tal desvinculação ocasionaria a perda de uma dimensão de totalidade e conseqüentemente em um distanciamento dos sujeitos e dos fenômenos em sua relação concreta. Desse modo, o Estado capitalista se constitui como um conjunto de relações marcadas por desigualdades e antagonismos.

Para a superação desse Estado, Poulantzas (1985) entende que a transição ao socialismo pode ser construída através do aprofundamento dos mecanismos de democracia representativa, fazendo com que haja, dentro da sociedade política de Gramsci, também uma correlação de forças (ampliando a teoria de Gramsci que colocava essa correlação de forças e luta pela hegemonia se travando no âmbito da sociedade civil), caracterizando uma luta processual que tem por interesse um deslocamento do poder em prol das massas trabalhadoras. Nas palavras do autor:

As lutas políticas sobre o Estado não estão, tanto quanto qualquer luta frente aos aparelhos de poder, em posição de exterioridade frente ao Estado, mas derivam de sua configuração estratégica: o Estado, como é o caso de todo dispositivo de poder, é a condensação material de uma *relação*. (POULANTZAS, 1985, p. 166-167).

Finalizando a contraposição entre o Estado Liberal e as formulações marxistas, podemos compreender o primeiro como visto em sua expressão fenomênica. O Estado Liberal é entendido como “coisa em si”, apartado das relações sociais. Como fenômeno, passa a ser analisado como uma entidade que vai se relacionar de forma neutra com os indivíduos. Marx

e Engels iniciam o movimento de entender as formulações desse Estado no bojo das relações sociais, dentro da totalidade social abrangendo a sua essência.

Desse modo, entendemos a participação também como um resultante da correlação de forças sociais sendo determinante no processo de hegemonia entre as classes sociais. Além disso, as teorias destacadas nesse capítulo acabam por influenciar as noções contemporâneas de participação social e de acordo com os objetivos desse trabalho, também nas questões educacionais.

Posteriormente, vamos analisar as especificidades históricas da formação social no Brasil, de forma a entender quais as repercussões para a compreensão da participação na atualidade. Para isso, é imprescindível analisar como se deu a transição ao capitalismo e de que forma ele se consolidou em nosso país.

## **CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA**

Neste capítulo faremos uma análise em torno do processo da formação social brasileira e de como se configurou a questão da participação na recente história política marcada pela consolidação do neoliberalismo da Terceira Via com o bloco no poder do governo Luís Inácio Lula da Silva. Compreender as especificidades da constituição do Estado brasileiro em uma sociedade capitalista se mostra um importante método de embasamento para se depreender as concepções de participação dentro das políticas educacionais do início do século XXI.

Assim, para que esse estudo preserve os fundamentos do materialismo histórico é preciso não somente analisar fatores recentes e localizados, mas articulá-los a fatos históricos que se refletem em nossa atualidade, sendo causa e consequência da materialidade das condições de vida em nossa sociedade. Nesse sentido, têm-se a necessidade de compreender, a partir do referencial epistemológico crítico, as contradições que perpassam toda uma teia de múltiplas determinações históricas do Brasil até a atualidade.

Desse modo, é importante colocar as seguintes questões para se analisar as peculiaridades de nossa formação social e formas de superação das contradições criadas por ela: O que foi o processo de Revolução Burguesa no Brasil? Como o capitalismo se consolidou no país e quais as suas particularidades? Em que medida esse modelo específico de transição ao capitalismo, se reflete na atualidade em nossas maneiras de sentir, pensar e agir e nas formas de organização das massas na participação política?

São questões que serão discutidas com o intuito de compreender os reflexos dos determinantes históricos do Brasil frente à realidade em que vivemos, além de se pensar a educação e a participação social a partir dos limites e das perspectivas que tal processo de transição ao capitalismo nos condiciona.

### **2.1 – AS FASES DE CONSTITUIÇÃO DO CAPITALISMO NO BRASIL E AS IMPLICAÇÕES PARA A CATEGORIA DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL**

Desde a sua gênese, a nação brasileira se constituiu a partir não de ações das camadas populares, mas sim do curso da dominação exercida pelas classes dominantes, protagonizando transformações sociais, econômicas e políticas empreendidas a partir do aparelho estatal. Assim, todas as decisões foram, ao longo da história, sendo realizadas pelo Estado, sempre de “cima para baixo” e de forma autoritária. As representações das diferentes frações burguesas

prevaleceram em seu interior, o que, de variados modos, foram se refletindo na constituição da sociedade brasileira.

Desse modo, na análise do Estado brasileiro e da participação das massas nos processos decisórios, utilizamos as categorias de Antonio Gramsci, que faz uma distinção entre “Oriente” e “Ocidente”. Essa categorização nada se relaciona a uma posição especificamente geográfica. Gramsci afirma que uma “orientalidade” se configura como uma sociedade onde o Estado se constitui como uma estrutura forte e centralizadora de poder perante a uma sociedade civil débil e sem organização. Já em uma organização de sociedade do tipo “ocidental”, predomina um equilíbrio dinâmico de poder entre Estado e sociedade civil. A centralização do poder já não é tão centrada. As formas de dominação se realizam predominantemente pelo convencimento e mesmo a coerção, quando realizada, é revestida de uma legitimação social. Segundo as palavras do próprio Gramsci (CC, 3, p. 262) “no Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Ocidente, havia 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”. Assim, nas sociedades do tipo oriental há a pura coerção. Nas de tipo ocidental, continua havendo a coerção, porém, devido à complexidade da sociedade civil há o fator/soma dos elementos do consenso.

Até o início dos anos 1930, o Brasil vivia em uma “orientalidade”, isto é, as organizações de classes e dos antagonismos que surgem ainda não se expressavam através da dinâmica plural e politizada da sociedade civil. Nesse sentido, o país enfrentou desde sua “orientalidade”, processos de transformações sociais que fugiam as análises clássicas, que a tradição marxista desenvolveu sobre as revoluções sociais que foram elaboradas a partir das experiências dos países europeus. Tais experiências se constituíram a partir de um processo de urbanização e modernização processual, que rompiam definitivamente com a supremacia do modelo latifundiário e agrário. Além disso, foram movimentos que se configuraram a partir da participação ativa das classes populares, onde as transformações foram impulsionadas de “baixo para cima”. Esse caminho clássico cria uma polarização entre as classes sociais que se apresentam claramente bem definidas como classe burguesa e classe trabalhadora.

No caso brasileiro, como já dito, houve processos de mudanças com especificidades próprias. Em outros termos, as transformações sociais e econômicas apontaram para uma perspectiva não-clássica de revolução burguesa.

Dentro do contexto das formulações marxistas sobre a via não-clássica de transição para o capitalismo, há algumas teorizações que nos ajudam a pensar as peculiaridades da transição do Brasil para a modernidade. A primeira aqui abordada é a Via Prussiana,

elaborada por Lênin, que, ao analisar a realidade da Prússia, concluiu que não há uma só maneira de se realizar uma Revolução Burguesa. Há a via clássica, já explicada, e a via não-clássica. A via clássica, desse modo, não se adequava a realidade da Prússia, onde houve um modelo reformista, que se distanciou desse tipo de revolução burguesa, pois conservou as grandes propriedades, manteve a estrutura agrária (latifúndios) e não rompeu com os interesses oligárquicos. Há apenas uma mutação, um ajustamento dessa classe. Pela via prussiana, transforma-se o latifúndio em uma empresa capitalista, havendo, então, apenas um ajuste de intencionalidade. São conservadas também as forças extra-econômicas de coerção, já que não há ruptura total com o sistema arcaico anterior. Assim, não há uma definição clara entre as classes sociais, pois não há rompimento com a forma de enfrentamento entre essas, o que acaba por desconfigurar as lutas pela cidadania e de consciência de classe. Todas essas relações de poder configuram estruturas que remetem ao poder coercitivo do Estado.

Nas palavras de Coutinho, Lênin chamou de “via prussiana” um tipo de transição ao capitalismo que conserva elementos da velha ordem e, nessa medida, tem como pressuposto e como resultado um grande fortalecimento do poder do Estado. (Coutinho, 2008, p. 108).

Coutinho (1999) utiliza-se, portanto, das formulações de Lênin para abordar as especificidades das revoluções burguesas, a partir de uma perspectiva não clássica. No entanto, coloca que para se analisar a realidade brasileira e as sucessivas transformações “pelo alto” ocorridas em nossa história, o conceito de “via prussiana” se torna insuficiente para se obter uma análise das “características superestruturais que acompanham – e, em muitos casos, determinam – essa modalidade de transição” (Idem, 1999, p. 197).

Apropriando-se de Gramsci, o filósofo utiliza-se de um conceito análogo ao da “via prussiana” de Lênin, que se trata dos processos de “revolução passiva”. Muitas vezes, essa conceituação é utilizada para complementar as análises de “via prussiana”. Gramsci, ao analisar a realidade italiana, entende que em sociedades de capitalismo tardio, as classes dominadas, de forma fragmentada e desorganizada, questionam a estrutura de poder vigente de algum modo. A isso o autor dá o nome de “subversivismo esporádico”, que são pressões das classes populares que se formam de maneira desarticulada. Esse processo dá origem à revolução passiva, pois ao menor sinal de inconformismo e questionamento das classes dominadas, as classes dominantes respondem com uma revolução passiva. O subversivismo é gerado, na maioria das vezes, pelo senso comum, pois se trata de uma ideia imediata que passa para uma ação também imediata por parte das classes trabalhadoras. A relação dessa classe com a realidade é, portanto, fragmentada.



Assim, os processos de revoluções passivas ocorrem quando as demandas dessas pressões são absorvidas pelos grupos dominantes, que os articula e os concilia com os interesses dos setores vinculados à reprodução do capital. Desse modo, excluem-se as camadas populares da participação nos processos decisórios e se fortalece a atuação do Estado como mediador de interesses. Renova-se, alimentando o velho.

A partir das contribuições de Lênin e Gramsci na análise acerca da transição não clássica para o capitalismo, Coutinho nos auxilia na interpretação dos processos de transformação brasileira, destacando que o modelo liberal europeu que vinha sendo importado para o nosso país e que começava a surgir no final século XIX, não se adequava a realidade escravocrata em que vivíamos, visto que esse, não desenvolvia o mercado interno e se constituía como um empecilho ao pleno desenvolvimento do capitalismo. Havia a necessidade de mudanças, para que a realidade brasileira começasse a se adequar aos interesses de desenvolvimento do capitalismo. Tais transformações se empreenderam a partir de múltiplas determinações que configuraram um modelo específico. Isso porque todas as transformações ocorridas em nosso processo histórico foram realizadas “de cima para baixo”. Desse modo, o desenvolvimento capitalista de forma dependente no Brasil, foi sendo construído de acordo com as necessidades das classes dominantes, sendo engendrado e dinamizado por essas. Nesse texto destacaremos três fases do desenvolvimento capitalista no país. Entretanto, como destaca Fernandes (2006), é importante salientar que em nenhuma dessas três fases o capitalismo brasileiro promoveu uma ruptura com a dependência em relação ao exterior, uma ruptura com o antigo regime ou formas pré-capitalistas de produção e uma superação da concentração da riqueza produzida pelo país.

Coutinho (1999) explica que toda revolução passiva apresenta dois momentos: a restauração, quando a classe dominante restaura seu poder que foi momentaneamente prejudicado e a renovação, onde há uma mudança, que não afeta em nenhum momento a estrutura de poder, apenas a fortalece. Mesmo que a classe dominante tenha que abrir mão de algo nesse processo de renovação, ela garante a manutenção da sua estrutura de poder dominante. Gramsci advoga que toda revolução passiva tem causa/conseqüência. É conseqüência de uma revolução e posteriormente a causa de outra. Isso promove o fortalecimento da sociedade política e o enfraquecimento da sociedade civil.

Tendo por base a perspectiva gramsciana de revolução passiva, pode-se considerar que a formação social brasileira foi marcada por rearranjos dos modelos de produção e poder, sem jamais romper definitivamente com a estrutura anterior. Esse processo marcou o pleno desenvolvimento do capitalismo brasileiro. Nesses processos de revolução passiva, a

sociedade civil brasileira foi amadurecendo, porém em ritmo lento e muitas vezes em retrocesso, comprometendo ou restringindo as possibilidades de participação na vida social.

Assim, os conceitos de via prussiana de Lênin e de revolução passiva de Gramsci, nos ajudam a compreender a Revolução Burguesa no Brasil que pelos caminhos não clássicos confirmam o capitalismo como hegemônico, mas sempre mantendo traços arcaicos dos modelos de produção. Até hoje, não houve necessidade de o capitalismo romper definitivamente com o latifúndio, por exemplo, visto que as mudanças são realizadas sempre a partir da necessidade do capital e engendradas pelas classes dominantes.

Uma pergunta importante se coloca ao tema: Quais são as conseqüências, para o processo de participação política, de uma série de revoluções passivas para a sociedade brasileira? O que podemos analisar, para além da visão fenomênica da história, é que cada vez mais se intensifica um descompasso entre sociedade política e sociedade civil. Outra consequência, que nos é chamada a atenção por Gramsci, se baseia no transformismo que se trata da busca do consenso a partir da cooptação. É um movimento onde a classe dominante, dentro das correlações de forças da sociedade, dilui a unidade de um movimento de subversivismo, cooptando a classe trabalhadora e enfraquecendo a criação de um projeto de sociedade revolucionário.

Portanto, para compreender esses fenômenos dentro da concreticidade das relações sociais é necessário analisá-los dentro da história e dos processos que se constituíram no desenvolvimento do capitalismo no Brasil de forma mais detalhada e específica. Para isso, lançamos mão aqui das três fases do capitalismo, utilizadas pelo sociólogo Florestan Fernandes (2006) que são: o capitalismo moderno ou fase de transição colonial, que pode ser delimitado a partir do ano de 1808 até meados de 1860, o capitalismo competitivo (1860-1950) e o capitalismo monopolista que se inicia em 1950, mas ganha impulso a partir de 1964 com a ditadura militar.

### **2.1.1 – CAPITALISMO MODERNO – A TRANSIÇÃO COLONIAL E A ECLOSÃO DE UM MERCADO CAPITALISTA**

O período de transição colonial vai servir de base de evolução para o capitalismo competitivo, funcionando a partir da entrada de dinamismos do mercado externo na economia brasileira. A vinculação da economia colonial brasileira ao mercado internacional hegemônico, através da influência da Inglaterra, tinha como intenção a reorientação da economia mundial e a propagação dessa em ambientes aptos a expandir o desenvolvimento de

tipo capitalista. Esse incentivo à economia brasileira trouxe um impulso ao comércio interno que passou a ter a função de reaplicação do excedente econômico. Isso, sob as bases do modo de produção escravista que era predominante nesse período. A oligarquia se apresentava de maneira ultraconservadora e autoritária, o que diminuiu o impacto das transformações. O impulso modernizador vindo de fora do país não causou grandes mudanças em um primeiro momento já que havia a possibilidade de se tornar um instrumento revolucionário, genuinamente “vindo de baixo”. Fernandes destaca que,

(...) durante um largo período de tempo (se se entender como tal cinco ou seis décadas), o padrão caracterizado não foi capaz de gerar senão um leve impulso nas relações de intercâmbio com o mercado mundial e uma gradual aceleração do crescimento urbano-industrial. Ele não era suficientemente forte, em especial, para converter a brusca orientação para dentro das atividades econômicas numa fonte de política econômica revolucionária (o que ocorreu, em circunstâncias diversas, mas em situação análoga, nos Estados Unidos). (FERNANDES, 2006, p. 267)

O que ocorreu foi uma readequação desse impulso aos interesses oligárquicos para garantir a estabilidade econômica e política das elites. Nesse ponto, podemos identificar a dominação das elites com bases em um modelo autocrático e conservador. A participação da sociedade nas decisões dos rumos do país não foi levada em consideração, já que havia o acordo das elites de promoverem o desenvolvimento do país sem afetar a dominação e o poder que tinham. Sob o regime escravocrata, a oligarquia era capaz de conter e até mesmo de impedir qualquer tipo de oposição que pudesse afetar seus interesses sociais e políticos.

Nesse período a competição ainda não era um fator dinâmico da vida social. As organizações do poder centradas na oligarquia, em todos os âmbitos da vida social, reduziam as formas de competição como maneira de obter o controle social. Como destaca Fernandes (2006), “a integração da dominação patrimonialista no nível estamental impunha a passagem da autoridade para o poder especificamente político”, e, como o setor político estava direcionado de acordo com os interesses da oligarquia, a participação e a organização da sociedade em busca de seus interesses não faziam parte das estruturas social, cultural, política e econômica do país.

A monopolização do poder através da ação das oligarquias contribuiu para que o Estado brasileiro se constituísse como supremo, antes mesmo da sociedade civil ser organizada e garantir sua relativa autonomia, o que marcava a “orientalidade” do país nesse

período. Ora, o fato de termos uma sociedade constituída a partir do Estado, gerou enormes repercussões em nossa consciência política e de classe. Confirmando essa questão, Coutinho diz que:

Decerto, com o passar do tempo, constituímos uma nação brasileira, embora – o que é certamente positivo – com muitas especificidades regionais. Mas cabe insistir que a nação brasileira foi construída a partir do Estado e não a partir da ação das massas populares. Ora, isso provoca conseqüências extremamente perversas, como por exemplo, o fato de que tivemos, desde o início de nossa formação histórica, uma classe dominante que nada tinha a ver com o povo, que não era expressão de movimentos populares, mas que foi imposta ao povo de cima para baixo ou mesmo de fora para dentro e, portanto, não possuía uma efetiva identificação com as questões populares, com as questões nacionais. (COUTINHO, 2008, p. 111)

E complementa colocando que, “o Estado moderno brasileiro foi quase sempre uma ‘ditadura sem hegemonia’, ou para usarmos a terminologia de Florestan Fernandes (2006)<sup>2</sup>, uma ‘autocracia burguesa’”. A pressão e a influência exercidas sobre o Estado pelas classes dominantes nesse período tinham a intenção de controlar e orientar o poder político estatal com vistas à adequação de seus interesses particularistas.

Fernandes (2006) destaca, ainda, que a partir da segunda metade do século XIX surgem várias burguesias que se originaram em torno das grandes plantações, das cidades e do comércio que despontava. Vale ressaltar que essas burguesias e a oligarquia acabam por se fundir em torno de seus interesses em comum. Havia uma oposição, mas dentro de um período essencialmente rural, essa não atingia grandes mudanças, já que se viviam nos mesmos níveis cultural e social, com interesses particularistas e um grande conservadorismo político. O autoritarismo oligárquico se reproduzia entre os burgueses e mesmo quando esse ia de encontro aos seus interesses modernizadores, em suas relações sociais, havia o reflexo desse mandonismo.

O excedente do que era produzido deixou de ser retido no país e começou a ser aplicado fora do modo de produção escravista. Esse novo mercado estimulou e complexificou a acumulação que antes se mantinha de um modo bastante tradicional. A partir desse processo os principais centros urbanos começam a, nas palavras de Fernandes (2006, p. 266), “satelitizar tanto o fluxo e o crescimento do comércio interno quanto a produção escravista em geral.”

---

<sup>2</sup> Grifo nosso

Em ritmo lento, tais mudanças ocorreram, mas não foram capazes de romper totalmente com a base escravista do país, que servia como fonte de acumulação de financiamento do processo de modernização que vinha sendo implementado aos poucos nos principais centros urbanos. O escravismo se mantinha, para que ocorresse a transição neocolonial e os interesses da oligarquia fossem mantidos. Fernandes (2006, p. 267) nos ajuda nessa questão quando salienta que, “o setor agrário não dispunha de base material para arriscar-se a romper com o regime de trabalho escravo, com a propriedade servil e com o sistema de produção escravista”. O desenvolvimento da economia urbana, desse modo, foi se alinhando, de forma gradual à economia agrária.

### **2.1.2 – CAPITALISMO COMPETITIVO: FORMAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA ECONOMIA URBANO-INDUSTRIAL**

A transição para o desenvolvimento do capitalismo em sua fase competitiva não significou, de nenhuma maneira, o rompimento com o modo de produção anterior. Como já dito, o Brasil enfrentou um modelo de transição ao capitalismo pela via não-clássica. Isso porque não houve uma passagem direta de um período para o outro e sim uma mudança gradual que se aproveitou do grande número de excluídos para promover a urbanização e a industrialização, ligando o escravismo ao desenvolvimento do capitalismo comercial e industrial. Fernandes confirma essa questão quando destaca que,

enquanto os problemas reais da política econômica das camadas dominantes girassem em torno da consolidação e da disseminação do mercado capitalista moderno, revolução urbana significava, pura e simplesmente, lançar o peso do desenvolvimento capitalista sobre o trabalho escravo e o regime de produção escravista. (FERNANDES, 2006, p. 269)

O processo de urbanização das cidades trouxe uma vasta gama de gente em busca de trabalho livre e mesmo que de forma limitada, buscava-se a ascensão social. Ao lado desses, encontravam-se os escravos libertos que se viram obrigados a migrar para esses centros em busca de uma ocupação. Os postos de trabalhos domésticos e os considerados pesados, ainda eram vistos como formas de serviços do trabalho escravo e dos libertos.

O desenvolvimento e expansão do capitalismo no Brasil podem ser entendidos, de uma forma geral, de um modo diverso da que ocorreu nos países desenvolvidos. Isso porque não se rompe com as relações básicas do sistema econômico anterior, mesmo após de iniciado o alargamento do processo de industrialização. O que ocorreu então foi uma articulação interna das forças sociais que eram interessadas na reprodução do capital. O que se depreende nesse estágio de mudanças é um processo de substituição das classes dominantes no poder. Há a preservação de modos de produção totalmente diferentes, sendo que as formas mais modernas ainda não penetram nas áreas rurais do país, contribuindo para a preservação do arcaico na economia. Além disso, esse tipo peculiar de transição, como ressalta Oliveira (2008), seria específico em reproduzir uma espécie de periferia onde prevalecem modelos arcaicos de produção, que atuariam como impulso às relações capitalistas.

Não era de interesse das economias hegemônicas incentivarem completamente um desenvolvimento econômico autônomo no Brasil, pois havia o risco de investimento em um mercado que poderia vir a ser um concorrente. Entretanto, os mercados centrais visavam estabelecer elos com as economias periféricas que tinham a intenção de criar um condicionamento às regulações de mercado que viessem ao encontro dos interesses econômicos e políticos das nações capitalistas hegemônicas. A solução para esse impasse era articular o desenvolvimento capitalista da periferia aos mercados das economias centrais. Para isso, criaram-se esquemas de intervenção em vários setores de comércio e da vida em geral. Eram intervenções complexas que tinham que garantir a hegemonia das economias centrais e que provocariam uma grande transformação econômica na periferia.

A natureza dessas transformações, de início, não era muito visibilizada, como coloca Fernandes (2006), já que havia a concentração dessas em torno das empresas privadas que começavam a surgir com a industrialização. Isso, ainda de acordo com o autor, acabava por dissolver as pressões vindas de fora. Mas nem por isso, podemos falar em um desenvolvimento capitalista autônomo, visto que se de um lado as regulações do mercado externo levavam a uma aceleração de um novo setor na economia, de outro, não eram capazes de promover transformação de forma mais complexificada e independente, tal qual ocorreu nas evoluções capitalistas da Europa, por exemplo. O que ocorreu, nas palavras de Fernandes (2006, p. 277), foi um “desenvolvimento induzido”, que não provocava nenhuma grande revolução e se limitava ao âmbito da dependência. É importante destacar em relação a isso que, mesmo quando se incentivava a destruição da escravidão e do poder senhorial, não houve a intenção de se modernizar o país de forma homogênea e acabar com todos os setores

arcaicos da economia brasileira. Uma modificação profunda nessa área implicaria a perda do controle econômico das economias centrais sobre a economia brasileira.

O mercado, nesse período, surge como uma maneira de firmar o trabalho livre com fins a classificação dos trabalhadores. Esse fato colabora para se criar uma nova organização social fundada em relações totalmente competitivas. O que, segundo Fernandes (2006), contribui para o fortalecimento da dependência, já que o desenvolvimento capitalista brasileiro foi condicionado a partir de um mercado externo, o que impediu um desenvolvimento independente e quiçá revolucionário.

A partir desse processo, a articulação internacional começa a imprimir um modelo de como se pratica o capitalismo em áreas periféricas, o que gera uma expansão nos setores econômicos, como comércio e agricultura. Essa transformação dá início a algumas modificações no que tange a intensificação da vida econômica no país, dando um impulso a industrialização. De acordo com Fernandes,

(...) é graças aos dinamismos do mercado (configurado em novas bases estruturais e funcionais; e dotado de uma infraestrutura mais ampla, diferenciada e rica) que surgem, se solidificam e crescem os estímulos para constituição interna de um sistema de produção propriamente capitalista, que se implanta inicialmente no setor urbano-comercial e daí se irradia, aos poucos e descontinuamente, para o setor arcaico. (...) O capitalismo comercial aparece primeiro e atinge com o tempo, um nível de concentração que o converte em patamar para o aparecimento do capitalismo industrial. (FERNANDES, 2006, p. 281)

O sistema capitalista mundial após os anos 1930 entra em crise. Posteriormente, a Segunda Guerra Mundial dificulta a rearticulação dos países centrais. O Brasil nesse período exercerá o papel de fornecedor de matérias-primas aos países devastados pela guerra e a indústria e o comércio surgem como pontos centrais nesse processo. Foram as possibilidades de mudança no modo de acumulação que alavancaram a Revolução Burguesa no Brasil com suas especificidades

A partir dos anos 1930 então, o Brasil enfrenta um processo de transição definitiva ao modo de produção capitalista. A modernização da sociedade brasileira conservou os traços arcaicos e empreendidos “pelo alto” que permitiram a readequação e a consolidação do modelo liberal, configurando a revolução passiva, conforme explicado anteriormente. Essa

transição se deu a partir de um movimento liderado por Getúlio Vargas e por setores das oligarquias agrárias que iniciaram um período de grande industrialização no país.

O Estado brasileiro teve suas funções ampliadas, criando as bases para a consolidação da acumulação capitalista industrial. O Estado começa a intervir de forma mais significativa na economia, propiciando condições de reprodução do novo modo de acumulação. Assim, nesse período há uma série de mudanças como a regulação do trabalho e investimento em infraestrutura. Coutinho aborda sobre essa questão, destacando que,

o principal protagonista de nossa industrialização foi, desse modo, o próprio Estado, não só através de políticas cambiais e de crédito que beneficiavam a indústria, mas também mediante a criação direta de empresas estatais, sobretudo nos setores energético e siderúrgico. (COUTINHO, 2008, p. 113).

A noção de que o país se modernizava foi preponderante para acentuar a marca corporativista que o Estado vinha assumindo frente à sociedade. A partir sobretudo de 1937, havia a tentativa de incorporar aos aparelhos de Estado o movimento sindical, que passava a se vincular ao Ministério do Trabalho, prosseguindo legalmente desta forma até a Constituição de 1988, no intuito de desmobilizar a formação de centrais sindicais organizadas e independentes e a participação dessas nas decisões. Durante o período populista, que se mostrou como central à implementação de novas formas de relação entre o capital e o trabalho, muitas das ações sindicais eram promovidas e incentivadas pelo Estado. Pode-se salientar que esse mecanismo de se evitar a formação de sindicatos independentes e de subordiná-los a partir de uma representação de interesses corporativos do Estado e da classe burguesa, expressava mais um enfraquecimento da classe trabalhadora, mas, sobretudo, exemplifica mais um processo de revolução passiva, em que a inserção brasileira no âmbito do capitalismo ocorreu sem romper com os interesses da oligarquia e buscando conter a participação da classe trabalhadora que advinha com o avanço da industrialização e da urbanização.

Fernandes (2006) desenvolve importantes considerações acerca das particularidades do processo de modernização da sociedade brasileira. Dentro desse contexto, o sociólogo aponta questões que demonstram o processo de modernização de maneira conservadora e ação de forma autocrática da classe burguesa perante as classes trabalhadoras, sendo que essas atuavam como meros instrumentos de mudanças, sem, contudo, participar das vantagens promovidas pelo processo de industrialização de forma igualitária.



A conciliação entre o “moderno” e o “arcaico” também contribuiu para que essa exclusão da classe trabalhadora se intensificasse. Como já dito, o crescimento industrial não significou o fim da agricultura primitiva. O que ocorreu foi que a agricultura serviu de base para o crescimento industrial, contribuindo para o novo modelo de acumulação. Mas de que forma esse processo se desenvolveu? Simplificadamente podemos colocar que, se de um lado, havia um tratamento discriminatório sobre a agricultura quando não havia uma legislação para o trabalho no campo e se mantinha em baixa o nível de vida nesse local, de outro, a agricultura contribuía para o crescimento dos setores urbanos, fornecendo números expressivos de trabalhadores que iriam formar um grande “exército industrial de reserva” (Oliveira, 2008). Forneceu, ainda, os excedentes de alimentos em baixos preços para que esse chegasse a atingir todas as massas urbanas, colaborando assim para a criação de uma “economia de subsistência”, que acabava por diminuir o preço da força de trabalho urbana, como nos adverte o mesmo autor. Assim a produtividade da indústria crescia cada vez mais, cooperando para a grande acumulação industrial desse período. Entretanto Oliveira nos alerta que,

o quadro descrito nada tem a ver com a oposição formal de quaisquer setores “atrasado” e “moderno”, assim como está longe de existir a difundida tese da inelasticidade de oferta agrícola, modelo construído a partir da realidade chilena e generalizado para toda a América Latina pela Cepal, aplicado ao Brasil, repetida e especialmente por Celso Furtado. A indústria, como tal, nunca precisou do mercado rural como consumidor, ou melhor dizendo, nunca precisou de incrementos substantivos do mercado rural para viabilizar-se. (IDEM, P. 47)

E complementa salientando que,

Assim, não é simplesmente o fato de que, em termos de produtividade, os dois setores – agricultura e indústria – estejam distanciando-se, que autoriza a construção do modelo dual; por detrás dessa aparente dualidade, existe uma integração dialética. (...) Longe de um crescente e acumulativo isolamento, há relações estruturais entre os dois setores que estão na lógica do tipo de expansão capitalista dos últimos trinta anos no Brasil. A tensão entre agricultura e indústria brasileiras não se dá no nível das relações das forças produtivas, mas se dá ou se transfere para o nível interno das relações de produção tanto na indústria como na agricultura. (IBDEM, p. 47-48)

Pode-se verificar nessa dialética, que a classe trabalhadora não apresenta nenhuma possibilidade de participar do poder e das decisões que ditam os rumos do país. Os que estão em pauta nesse processo de articulação de forças sociais são aqueles interessados na reprodução do capital e a substituição da classe agrária pela burguesia industrial no topo do poder. Contudo essa substituição não sobrepuja uma classe em detrimento da outra, o processo ocorre de maneira dialética e totalmente contraditória. Novamente nas palavras de Oliveira podemos confirmar essa questão quando é colocado que,

A expansão do capitalismo no Brasil se dá introduzindo relações novas no arcaico e reproduzindo relações arcaicas no novo, um modo de compatibilizar a acumulação global, em que a introdução das relações novas no arcaico libera força de trabalho que suporta a acumulação industrial-urbana e em que a reprodução de relações arcaicas no novo preserva o potencial de acumulação liberado exclusivamente para os fins de expansão do próprio novo. (IBDEM, p. 60)

Mesmo com o crescimento do mercado interno, práticas arcaicas no campo não foram rompidas. Essa expansão da economia capitalista também não motivou esforços da classe burguesa ascendente em corrigir o salário dos trabalhadores urbanos que se mantinham em constante desvalorização, acentuando a marca desigual que prevalecia no desenvolvimento dependente do país. As relações sociais se intensificam, mas não mudam sua base entre aquele que compra e aquele que vende sua força de trabalho. O que se visa é a geração de lucro sobre a exploração do trabalho, colocando um grande limite à participação da sociedade frente às lutas por igualdade social.

A discrepância entre os lucros gerados pela nova economia industrial e os salários pagos aos trabalhadores acabam criando uma periferia “atrasada” onde prevalecem relações distanciadas do modo de produção modernizado e que contribuem para o crescimento desses setores, garantindo a dominação, a exclusão das massas dos processos decisórios e a reprodução do capital. É o novo, se alimentando do velho.

### 2.1.3 – CAPITALISMO MONOPOLISTA: REORGANIZAÇÃO DO MERCADO E DO SISTEMA DE PRODUÇÃO

O desenvolvimento do capitalismo no Brasil, principalmente a partir da fase agrário-exportadora, de fato se alinhou com a expansão do capitalismo mundial. Entretanto, as mudanças que ocorreram no país se mostraram mais como um “resultado concreto do tipo e do estilo da luta de classes interna que um mero reflexo das condições imperantes no capitalismo mundial” (Oliveira, 2008, p. 74). Ou seja, foram imperantes e decisivas para o processo de acumulação as formas específicas de dominação para a consolidação do novo modo de produção e a conseqüente expansão da hegemonia da classe dirigente.

Essa questão se mostra de maneira clara na fase de transição à economia sob as bases do capitalismo monopolista, que se apresenta de forma contundente do Brasil somente após a década de 1950, quando surge um impulso externo a essa transição. Isso porque, no período anterior, os excedentes produzidos apenas serviam de acúmulo para a expansão do capitalismo monopolista nas economias centrais. Entretanto, essa situação começa a se alterar quando há um deslocamento de tendências dessa fase do capitalismo para o país. Isso ocorre pelo fato, como salienta Fernandes (2006), de o país possuir certos requisitos no padrão de desenvolvimento econômico como: alta concentração demográfica, renda *per capita* da população incorporada ao trabalho, estabilidade política e controle do Estado pela burguesia são alguns exemplos, já que se trata de um processo mais complexo.

Todavia, além desses fatores, essa transformação ocorre devido a uma disposição das economias centrais de transferir um montante de recursos para esse processo econômico e das grandes corporações internacionais que mantinham suas empresas no Brasil. Essas influem na economia brasileira trazendo novas tendências difíceis de serem rompidas. É importante destacar que a economia sob o capitalismo competitivo não desaparece por completo, mas é importante salientar que há um grau elevado de transformações em processo.

É inegável que houve um maior crescimento da economia nesse período. Oliveira (2008) nos orienta nessa questão, observando que a ligação da economia brasileira ao capital estrangeiro fez com que o processo de acumulação desse um grande salto, já que houve a incorporação de novas tecnologias na produção. Essa incorporação, de fato, foi decisiva para o crescimento da economia como não ocorria sob as bases do capitalismo competitivo. Entretanto, não houve nenhuma transferência dessa nova tecnologia para as empresas de capital nacional. O capital estrangeiro só atuava em alguns setores, que o autor chama de “dinâmicos”, ou seja, ramos que eram os propulsores da expansão econômica. Desse modo, o

capital estrangeiro acaba por ter o controle desses setores, enquanto o capital nacional o perde. Oliveira enfatiza que,

Assim, o grau de controle corresponde, em linhas gerais, à possibilidade que tanto um como outro capital têm de inovar a reprodução; sem embargo, está-se muito longe do que se poderia caracterizar como “desnacionalização do processo de tomada de decisões”: no fundo, as decisões são tomadas tendo em vista, em primeiro lugar, o processo interno de reprodução do capital, e as políticas das empresas tentam extrair dessa diretriz básica a compatibilidade com seus respectivos processos de reprodução do capital no nível dos seus conjuntos supranacionais. (OLIVEIRA, p. 77)

Os insumos na economia brasileira cada vez maior podem ser explicados também pelo fato do baixo custo da força de trabalho e o conseqüente aumento da exploração que acaba por contribuir para o processo de reprodução do capital. Utilizando-se mais uma vez de Oliveira (2008), ele nos coloca que, “a intensa mobilidade social do período obscurece a significação desse fato, pois comumente tem sido identificada como melhoria das condições de vida das massas trabalhadoras, que ao fazerem-se urbanas comparativamente à sua extração rural, estariam melhorando.” Entretanto, Oliveira (2008, p. 43) nos orienta que não se trata de uma comparação correta, visto que não há alguma significação com o “real-custo de reprodução urbano da força de trabalho”. Este vinha aumentando progressivamente, enquanto os salários eram deteriorados.

Outro fator que intervém nessa transição se trata da disposição interna de consentir com essa transformação. Antes, entretanto, é importante salientar que essa disposição pertencia apenas a algumas frações da classe burguesa, já que havia um conflito de interesses dentro da própria classe. Essa disposição interna à transição só ocorreu a partir do governo de Juscelino Kubitschek, pois anteriormente a isso, havia uma restrição por parte de frações da classe burguesa em garantir condições para o desenvolvimento dessa modalidade do capitalismo, controlando a entrada do capital estrangeiro no país.

Fernandes (2006) salienta que a decisão interna de transição ao capitalismo monopolista, não possui o mesmo peso em relação aos citados anteriormente, mas é um ponto central, já que se esse não existisse, as grandes corporações não teriam apoio para avançar. Além de tudo, se isso não ocorresse, a burguesia correria o risco de que toda a transição se

fizesse sob os interesses econômicos e políticos das economias centrais, correndo o risco, sobretudo, de “uma reversão colonial ou neocolonial insofreável” (Fernandes, 2006, p. 303).

Contudo, outra base para essa decisão interna se pautava na ideia de que seria possível eliminar todos os problemas econômicos, sociais e políticos que advinham do período colonial e que se tornaram mais graves sob o capitalismo competitivo, com a implantação gradativa do capitalismo monopolista. O capitalismo em sua fase competitiva demonstrou alguns impasses ao desenvolvimento econômico do país, então, de acordo com frações da classe burguesa, o capitalismo monopolista resolveria essa situação, mantendo o progresso da economia e introduzindo alterações no controle político. Porém não foi considerado que a principal dificuldade residia no fato de que a transição ao modo de produção capitalista se deu de forma dependente e sem rompimento com o modo de produção arcaico e que se mantinha até esse momento. Sob o modelo monopolista de capitalismo, o que ocorreu foi o reforço à dependência com suas novas modalidades, isso, de forma cada vez mais permanente.

Fernandes comenta o significado dessa transição:

A burguesia brasileira não conseguiu levar a cabo a revolução industrial, nas condições com que se defrontava (com dificuldades inerentes não só a uma economia competitiva dependente e subdesenvolvida, mas às pressões desencadeadas, a partir de dentro e a partir de fora, pelas grandes corporações e por economias centrais que operavam em outra escala – a do capitalismo monopolista e da forma correspondente de dominação imperialista). Assim a burguesia brasileira perdeu a sua “oportunidade histórica” porque, em última instância, estava fora do seu alcance neutralizar os ritmos desiguais de desenvolvimento do capitalismo a periferia, como um todo, atrasou-se em relação às economias centrais, que a engolfaram em sua própria transformação. (FERNANDES, p, 304-305)

Quando o autor fala que a burguesia “perdeu a sua oportunidade histórica”, ele se refere ao fato de que a burguesia nunca considerou outras soluções para a organização da economia e da política que não seja a forma dependente. A fração hegemônica do bloco no poder que desempenhou papel importante nessa transição, não cedeu as pressões de setores conservadores da sociedade e nem cogitou alternativas, já que essas sofreram grande aversão pela iniciativa privada. O Estado então atuou como um grande absorvedor dos modelos de incorporação capitalista e de representação dos interesses da classe dominante.

Nesse sentido, se se pode falar nisso, ele [o Estado, por meio da direção política do bloco no poder] é representativo de um “capitalismo de Estado”

medularmente identificado com o fortalecimento das grandes corporações privadas (independentemente das origens de seus capitais e do seu impacto sobre a recomposição da dominação burguesa) e do capitalismo monopolista no Brasil (independentemente das eventuais “crises de soberania” decorrentes). (FERNANDES, p. 305)

Podemos perceber mais uma vez que as elites do país sempre se utilizaram da aparelhagem estatal como instrumento para atender aos interesses privados. Por conseguinte, podemos compreender que o Estado vai refletir, em vários planos da vida social, econômica e política, os interesses da classe que o representa. As motivações da burguesia são atreladas aos seus interesses de classe e à forma como compreendem o mundo. Assim, todo o processo de expansão capitalista foi engendrado e organizado pelas classes no poder, excluindo qualquer possibilidade de participação da classe na vida social e instâncias decisórias do país. A contestação política revolucionária era contida por essas forças sociais e não representava ameaça ao poder burguês.

Tal poder se viu em uma crise nesse período que não afetava as bases econômicas e políticas da classe, mas advinha da tentativa de acompanhar os dinamismos que as nações hegemônicas transferiam para o país. Essa crise surge então como uma readaptação da dominação a partir do desenvolvimento capitalista externo. A superação dessa crise se mostra na adequação da economia brasileira em consonância com a economia mundial e na capacidade de organização da classe burguesa e a utilização do Estado para a recomposição do poder. A partir daí, a burguesia deu um salto, quando se une mais uma vez em prol dos seus interesses de classe. Esses não iam de encontro ao intervencionismo estrangeiro, que de toda forma favoreciam a revitalização das elites. E em reação a uma possível desintegração da dominação burguesa, o proletariado aparece como “inimigo natural” (Fernandes, 2006, p. 310) e passa a ser o centro das ações reativas da burguesia, na defesa dos princípios básicos como a propriedade e a iniciativa privada. Isso faz com que haja uma organização dessa classe que os guia para os mesmos objetivos, dentro das diversas frações, o que em parte, explica os pequenos índices de participação das massas em todos os setores da sociedade.

A participação é limitada e é tida como privilégio das classes possuidoras além de haver um monopólio da cultura e do poder político através da ação do Estado, que como já dito, se torna um instrumento de poder das minorias. Sobre essa questão, Fernandes destaca que,

Contudo, em nações capitalistas nas quais as funções classificadoras do mercado e as funções estratificadoras do sistema de produção são tão limitadas, a ponto de o grosso da população permanecer excluído do funcionamento normal do regime de classes e da ordem social competitiva, somente as classes altas e médias chegam a participar efetivamente das vantagens proporcionadas pelo desenvolvimento capitalista. Essa participação é, em si mesma, um privilégio e só se pode manter na medida em que outros privilégios vitais para as situações de classe alta e média, são intocáveis. (FERNANDES, p. 313)

Fernandes ainda coloca que esse fato possa explicar a facilidade com o que o poder foi tomado, em 1964 pelo militares no golpe de Estado, a partir da automobilização desse grupo específico.

Analisando essa questão, Fernandes (2006) advoga que,

a reorganização do Estado, concentração e a militarização do poder político estatal, bem como a reorientação da política econômica sob a égide do Estado, foram a mola mestra de todo processo de “recuperação” e de volta à “normalidade”. Todavia, nada disso foi posto a serviço de uma transição independente e não ocorreu nenhuma ruptura nas relações de dependência (...). (FERNANDES, 2006, p.257)

A partir da implantação da ditadura em 1964, o governo militar confirmou o protagonismo do Estado na economia, quando a ligou diretamente ao capital internacional, referendando as expectativas da classe burguesa. Essa ligação não representava, para os militares e grupos a esse ligados, um antinacionalismo, mas sim uma grande fonte de lucros, mesmo que de forma reduzida frente aos países desenvolvidos. Essa união só representou uma readequação aos interesses de frações da classe burguesa. O Brasil nesse período apresentou um grande crescimento das forças produtivas, tornando, assim, mais complexificado o sistema capitalista no Brasil (Coutinho, 2008), enquanto as organizações populares foram duramente reprimidas. Desse modo, podemos compreender que o futuro do Brasil passa a ser subordinado ao capitalismo mundial, de forma dependente, definitiva e mais complexa desde então, o que excluiu de forma mais intensa a maioria da população do processo de expansão capitalista. A associação ao capital internacional, nesse período, fechou as disputas entre as classes dominantes.

Com a instituição de um forte aparelho repressivo, o governo ditatorial teve como alvo principal os sindicatos e lideranças trabalhistas. Mas a repressão acabou por se estender aos diversos setores sociais, como jornais e rádios, artistas e estudantes. O movimento estudantil, mesmo demonstrando capacidade de resistência, sofria com a perseguição política, o que os forçava a atuar na clandestinidade. Um exemplo é a União Nacional dos Estudantes – UNE, que sob repressão atuava na ilegalidade. O golpe de 1964 significou, assim, uma continuidade com o padrão histórico da formação social do país: a total exclusão das massas e as decisões sempre tomadas “pelo alto”, com a inovação do reforço à dependência do capitalismo associado aos centros hegemônicos. Apesar do grande impacto dessa questão de continuidade, houve também pontos de ruptura com esse padrão brasileiro. Não se pode negar que, nesse período, e de acordo com Behring (2008, p. 115), houve uma expansão limitada do mercado interno de consumo de massas e uma expansão das políticas sociais, ainda que conduzidas com traços do passado.

Todos aqueles que resistiam ao regime militar eram fortemente reprimidos, sob o discurso da necessária contenção das ameaças comunistas. A ampliação desse discurso, além de legitimar a perseguição política, acabava por restringir a mobilização daqueles que lutavam pelas reformas de base na sociedade brasileira, a partir da intensificação do processo democrático.

A sucessão de Atos Institucionais nesse período de ditadura promoveu um grande refluxo da política no país, intensificando a repressão através da cassação de inúmeros mandatos parlamentares, censura aos meios de comunicação e desaparecimento de vários oponentes ao governo. A contenção dos direitos políticos, desse modo, tinha como intencionalidade do governo autoritário extinguir as divergências políticas do Brasil como prerrogativa para o crescimento econômico do país. Além disso, na política do governo ditatorial nunca houve espaço para o respeito à autonomia dos diferentes grupos da sociedade e a qualquer tipo de representação dos interesses da classe trabalhadora.

Esse crescimento econômico, a partir de várias ações do governo militar em detrimento dos trabalhadores, serviu para fomentar um discurso nacionalista que enfatizava o Brasil como candidato à superpotência. Esse cenário beneficiou alguns setores, já historicamente favorecidos na sociedade brasileira, que a partir do crescimento econômico frente ao contexto internacional, acompanhou uma elevação das suas condições de vida. A hegemonia burguesa, desse modo, se revelou nas palavras de Coutinho (2008, p.124) “seletiva, limitada e, nesse sentido, precária e instável (...)”, já que responsabilizava os sujeitos individuais por sua ascensão social, independentemente dos obstáculos impostos pela sociedade capitalista.



No final da década de 1970 e início dos anos 1980, há uma desaceleração do crescimento econômico e de mudanças na estrutura produtiva, levando a um grande crescimento da inflação, que foi sendo agravado pelas altas taxas internacionais e ao pagamento da dívida externa ao Fundo Monetário Internacional (FMI). Esse fator levou o regime militar a um enfraquecimento, o que possibilitou uma reorganização e o fortalecimento da sociedade civil, especialmente os diversos setores sociais ligados ao movimento dos trabalhadores, gerando práticas de mobilização e contestação e a uma grande contradição em relação ao Estado autoritário. Isso tornou exequível uma transformação, a partir de um processo progressivo e não de forma abrupta, já que setores conservadores, utilizando-se do aparato estatal, lançaram mão de todos os meios possíveis para que houvesse uma transição segura e pudessem garantir o prosseguimento do poder nas mãos do bloco dominante.

Com o progressivo esgotamento do regime militar, houve espaço para o fim do bipartidarismo e em 1983 surge o projeto de lei conhecido como Emenda Constitucional Dante de Oliveira (PEC nº5/1983), que após enorme adesão popular se materializa como um grande movimento social na história do Brasil denominado como “Diretas já”. Mesmo com a maioria da população favorável à aprovação da emenda em 1984, o resultado da votação levou à rejeição da emenda. Desse modo, a eleição para presidente da República de 1985 foi novamente de forma indireta, através do Congresso Nacional cerceando o direito à participação. A disputa se deu entre a oposição precedida por Tancredo Neves pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que fazia uma oposição moderada ao regime militar, e do outro lado, Paulo Maluf pelo Partido Democrático Social (PDS), sigla que substituiu a antiga ARENA (Aliança Renovadora Nacional), que sustentou a ditadura. Endossados pela mídia e com o forte apoio popular conseguiu-se romper com a base governista e Tancredo Neves venceu. Entretanto, nunca chegou a tomar posse em decorrência de sua morte antes de assumir o poder. Seu vice, José Sarney, toma posse em 1985, mesmo tendo apoiado a ditadura por vinte anos.

Desse modo, podemos depreender que a progressiva transição combinou processos de movimentos “pelo alto” e “de baixo” e a preponderância de um procedimento sobre o outro é que indicou a direção em que se colocaram as mudanças futuras. Assim, o resultado de tal processo no ano de 1985 se caracterizou por uma ruptura “passiva” e controlada pelas elites que mantiveram as marcas autoritárias e que excluíram as massas de um protagonismo nas transformações sociais brasileiras.

A principal consequência da transição ao modo de produção monopolista em um país periférico como o Brasil foi a total dependência ao capital estrangeiro. Isso fez com que todo o processo fosse controlado e conduzido pelos ditames internacionais, mesmo que ainda houvesse uma intervenção nacional, ou melhor, da burguesia brasileira, para garantir e imprimir as especificidades da transição e da reorganização do país. O modo como se deu mais essa transformação na história não se assemelhou aos modelos de transição clássicos como na Europa. O Brasil não passou por extensos processos de acumulação de capital, de criação de novas tecnologias nem grande participação das massas e uma consequente democratização do poder. Além disso, o capitalismo monopolista também não foi capaz de romper com as estruturas arcaicas e obsoletas que ainda permaneciam presentes. Ao contrário, foi preciso conservar algumas dessas estruturas para poder universalizar toda a economia nos modelos do padrão de desenvolvimento do capitalismo mundial. Essas são, de certo modo, funcionais atuando como parte do excedente de acumulação que financia a modernização. Por isso, Fernandes nomeava a transição ao capitalismo como uma “modernização conservadora”, pelo fato de o país empreender processos modernizadores e, no entanto, conservar traços arcaicos do modo de produção agrário.

Em que pese a evolução do capitalismo de tipo monopolista ter revolucionado todo o processo de produção industrial, criando um maior volume de emprego para as massas e salários mais altos e impulsionando a urbanização, não podemos deixar de evidenciar as contradições dessas transformações. Nem todas as parcelas da população eram beneficiadas com os empregos e com as “vantagens” no capitalismo monopolista. Fernandes destaca tais contradições:

Que a população como um todo, beneficie-se ou não com o padrão de desenvolvimento capitalista-monopolista, tem de arcar com o peso asfixiante das mencionadas pressões diretas ou indiretas sobre as matérias-primas e os recursos materiais ou humanos internos, que se refletem na alta dos preços, na escassez das utilidades, na desorganização do comércio (por influência não só dos intermediários, mas dos produtores), na ineficácia de controles econômicos fundados nas decisões do comprador, na inflação, na criação de práticas financeiras exclusivistas mais devastadoras para a coletividade etc. (FERNANDES, 2006, p. 317)

Podemos identificar todo o processo, de um ponto de vista geral, como um desenvolvimento extremamente desigual, onde a dependência é aprofundada, os salários dos

trabalhadores são deteriorados, em contraste com os considerados ricos e poderosos que tem a possibilidade de participar de todas as benesses desse modelo de acumulação, elevando suas rendas. O mesmo autor explica que o capitalismo monopolista,

Forma os estratos dos consumidores dos artigos de luxo e dos médios ou grandes investidores; e encarna os desequilíbrios que esse novo padrão de desenvolvimento introduz em estruturas econômicas, sociais e políticas que pareciam não suportar maiores incrementos das desigualdades de classe, de região ou de raça. (FERNANDES, p. 318)

Os efeitos dessa transição são tão profundos que vão se tornando cada vez mais difíceis de serem revertidos. O espaço político existente se torna um espaço privilegiado e flexível para as elites participarem de uma democracia que só as beneficia. Os antagonismos não encontravam espaço e poder de decisão dentro da política, o que agravou o conflito e as divergências de classes. Todos os movimentos de autodefesa dos trabalhadores, sobretudo no período da ditadura, eram transferidos para a área de segurança nacional. Entretanto, é intrínseco ao capitalismo a existência de classes sociais e o conseqüente conflito entre elas. E mesmo quando esse é reprimido, não significa que ele deixou de existir dentro da estrutura de classes.

As desigualdades também se aprofundaram a partir do capitalismo monopolista. Fernandes (2006, p. 324-325) comenta que “não só aumentou o fosso entre o “pobre” e o “rico” ou a distância socioeconômica, político-cultural e histórica entre as classes despossuídas e as classes possuidoras: o caminho para chegar à riqueza e ao poder tornou-se muito mais áspero e difícil.”, implicando diretamente nas possibilidades de participação. As elites e apenas elas, como o próprio autor coloca, aproveitam de sua posição privilegiada para desfrutar das vantagens das transformações encaminhadas. No entanto, esses mesmos processos de mudanças recompõem também toda a classe trabalhadora, que adquire um novo papel dentro da sociedade brasileira. Fernandes salienta que,

Ao consolidar e ao dar novos rumos à industrialização, o novo padrão de desenvolvimento capitalista se associa, queira ou não a burguesia, à multiplicação e ao fortalecimento das condições favoráveis aos movimentos operários e à disseminação do conflito de classes segundo interesses especificamente operários. (FERNANDES, 2006, p. 326)

Essa nova configuração da classe trabalhadora, talvez não tivesse a capacidade de organização capaz de anular os efeitos do elitismo. Contudo, se trata de um fato importante que poderia servir de base para uma reivindicação consistente, no sentido da luta por maior espaço de atuação nas decisões políticas, econômicas e sociais, além de ser uma possibilidade de fortalecimento ainda maior das classes trabalhadoras.

O aumento da participação econômica pelas classes operárias se dá no crescente acesso, mesmo que de forma gradual, aos efeitos da modernização tecnológica. A grande desigualdade entre as classes ainda persistia, mas esse aumento poderia servir para uma maior participação social de tais classes.

A breve explicação acerca dos conceitos de revolução passiva e via prussiana acima não foram por acaso. Tais teorias ajudam no sentido de compreender o processo de entrada do Brasil no sistema capitalista de produção e contribuem para entendermos os limites da participação. As tendências prussianas e passivas de se organizar o país “pelo alto” advieram da presença de um Estado que sempre agiu em prol das elites. Assim as reivindicações vindas das massas populares sempre foram intermediadas pelas classes dirigentes e usadas em favor de seus próprios interesses. A participação das massas foi comprometida a partir da preponderância do Estado nas transformações empreendidas na sociedade.

Esse modelo de Estado burguês e dirigido pelas burguesias sempre manteve seu poder a partir de uma dominação que podemos colocar como uma “ditadura sem hegemonia”. Coutinho, se pautando em Gramsci, nos explica que,

ditadura sem hegemonia é o fato de que, nesse tipo de Estado, existe certamente uma classe dominante que controla direta ou indiretamente o aparelho governamental, mas o projeto político dessa classe não tem o respaldo consensual ativo do conjunto ou da maioria da sociedade. Nesse caso, sempre segundo Gramsci, pode-se falar de hegemonia de uma fração da classe dominante sobre as outras frações, mas não do conjunto dessa classe sobre o conjunto das classes subalternas. Portanto, os cinquenta anos que vão de 1930 a 1980, conhecem um tipo de Estado burguês que se caracteriza, em sua maior parte, pela presença de uma dominação sem hegemonia. (COUTINHO, 2008, p. 122-123)

O autor, no mesmo ensaio, no entanto, faz uma ressalva para o período chamado populista, onde para ele o mais adequado seria nomeá-lo como uma “hegemonia seletiva”, já que a partir da proposta do nacional-desenvolvimentismo, a burguesia no poder obteve apoio de segmentos das camadas populares, como a classe operária. Ainda assim, o autor alerta para o “caráter seletivo, isto é, limitado e excludente, dessa hegemonia.” (Coutinho, 2008, p. 123). Excludente, principalmente no sentido de eliminar qualquer participação “vinda de baixo” na representação dos interesses das classes subalternizadas.

No próximo tópico iremos abordar a participação no período dos governos neoliberais, bem como suas configurações específicas.

## **2.2 - A CATEGORIA PARTICIPAÇÃO NOS ANOS DO NEOLIBERALISMO ATÉ O GOVERNO LULA.**

O novo modelo que ia se constituindo após o término da ditadura, devido a fraca transição que mantinha os elementos arcaicos da formação social, fez com que a burguesia brasileira se reorganizasse abrangendo interesses mais amplos de maiorias políticas, já que nesse período não havia como manter a dominação sem o consenso mínimo da população. As antigas formas de governar, como o populismo, não se adequavam mais a realidade do Brasil a partir dos anos 1990. Desse modo, a burguesia fez o esforço, no sentido de combinar a coerção com mecanismos de direção hegemônica, ou seja, consenso, para obter legitimação frente às massas populares e se adaptar às novas requisições do capitalismo mundial.

A constituição histórica do Estado brasileiro, marcada por transformações pelo alto, promovidas pelas elites econômicas e políticas, negligenciando e/ou negando a participação popular, articulou-se com as mudanças ocorridas no sistema capitalista na última década do século XX. A reestruturação produtiva que apontava para exigências de maximização dos lucros capitalistas através da intensificação da exploração do trabalho gerou mudanças políticas que atingiram aos Estados nacionais, especialmente aos países de economia dependente como o Brasil.

Os organismos internacionais, sobretudo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), se encarregaram de impor uma agenda política a esses Estados, buscando ajustar sua economia aos interesses colocados pela maximização dos lucros capitalistas. De um modo geral, pode-se considerar que essa agenda política foi responsável pela implantação

do receituário neoliberal, que visava reforçar os interesses burgueses frente ao Estado, em detrimento das reivindicações populares em torno das políticas sociais.

O final dos anos 1980 e início dos anos 1990 foram marcados por uma reorganização da produção em torno das novas tecnologias, por novas estratégias do empresariado no Brasil e também no âmbito mundial, além de um ajustamento do neoliberalismo que trouxe implicações para todos os setores da sociedade, inclusive para a democracia.

Com a difusão do novo modelo de produção, o toyotismo, altera-se o padrão de organização do trabalho e da produtividade nesse período. A chamada produção flexível supunha uma estrutura organizacional que alterou o padrão rigoroso do fordismo, configurando uma base técnica marcada pela microeletrônica e uma produção direcionada pela demanda e estoque mínimo. Reduz-se quantitativamente a força de trabalho, com o proletariado tornando-se polivalente e multifuncional num período de trabalho mais intenso. Segundo Behring (2008), esse processo é caracterizado por uma heterogeneização, fragmentação e complexificação da força de trabalho.

Com esses processos em andamento observam-se um aumento no desemprego estrutural e um retrocesso na defesa dos direitos conquistados. Ainda mais profundamente, podemos entrever mudanças nas formas de organização política da classe trabalhadora e de restrição ainda mais acentuada na participação, visto que novas tendências vão sendo formuladas e processadas, criando-se um ambiente individualista e conservador que se colocam como desafios a construção de uma consciência de classe. Behring nos alerta sobre essa questão advogando que,

A reestruturação produtiva, como sabemos, vem sendo conduzida em combinação com o ajuste neoliberal, o qual implica a desregulamentação de direitos, no corte de gastos sociais, em deixar milhões de pessoas à sua própria sorte e “mérito” individuais – elemento que também desconstrói as identidades, jogando os indivíduos numa aleatória e violenta luta pela sobrevivência. Assinala-se, então, que o caráter da organização do trabalho na revolução tecnológica em curso é desagregador da solidariedade de classe e regressivo (BEHRING, 2008, p 37).

Tudo isso em nome do aumento da produtividade do trabalho com o mínimo de custo. Ou seja, explora-se o trabalho sem qualquer preocupação com os efeitos dessa sobre a vida social, como uma grande instabilidade em relação ao emprego, diminuição de salários, redução de direitos sociais, além de um decréscimo na organização sindical.

O programa neoliberal, em sua estrutura básica, vai de encontro aos direitos sociais alcançados por meio de lutas das classes trabalhadoras e também aos movimentos sociais. O

Estado, então, surge como propulsor das diretrizes neoliberais que defendiam o livre mercado, que passa a atuar como agente social. Desse modo, o Estado representado por uma classe específica, a burguesia, continua a ser o instrumento de ação dos interesses particularistas. Assim, esses orientam as decisões de interesse público implicando em uma configuração específica da participação nesse período. Mais uma vez utilizando-se de Behring, podemos compreender essa questão quando ela aponta,

(...) a hegemonia burguesa no interior do Estado, afirma-se de forma contundente com o neoliberalismo, cujas políticas engendram uma concepção singular de democracia, que abandona a perspectiva do Estado liberal de direito e de um tecido social mais denso e participativo em nome: da participação nos processos eleitorais, os quais se convertem – em muitas situações, mas não em todas, dependendo dos processos histórico-sociais internos dos países – em um mecanismo plebiscitário de legitimação do sistema; do reforço do poder Executivo em detrimento dos demais poderes constitucionais; do freio ao desenvolvimento de uma sociedade civil capaz de interferir e controlar os processos decisórios; da animação, em contrapartida, de um “associacionismo light” e bem comportado, que tem a função de amenizar as sequelas da dura política econômica. (BEHRING, 2008 p. 60)

A burguesia, em busca de consenso para ter o mínimo de fluidez na dominação, marca, nesse período, uma grande ofensiva ideológica. Para manter seus interesses hegemônicos utiliza-se de estratégias que permitem a constituição de uma falsa consciência (Behring, 2008, p.65) de acordo com uma visão de mundo voltada para o mercado como a grande possibilidade de liberdade. As mudanças no trabalho e a redefinição do mercado necessitavam de uma base ideológica das massas para que a burguesia continuasse no poder. As consequências desastrosas dessa série de intervenções não foram consideradas nos planos estratégicos de convencimento da população que eram divulgados nos variados âmbitos midiáticos. Essa série de investidas da classe dominante permitiu a governança sem que muitos dos antagonismos fossem destacados e confrontados e a rentabilidade do capital fosse assegurada. Há também um esforço para se negar as diferenças de classe, como se houvesse uma luta entre iguais, desqualificando qualquer alternativa à margem do capitalismo e negando-se qualquer possibilidade de controle social sobre o mercado.

A proposta neoliberal, desse modo, teve seu início com maior força a partir do governo Collor, mais uma vez se readequando as exigências do capital internacional. Sua promessa era acabar com a inflação do país através de medidas claramente neoliberais. O Plano Collor e o Plano Brasil Novo conseguiu em um primeiro momento, equilibrar as contas públicas com o

bloqueio de parte dos ativos financeiros disponíveis, abertura comercial e reforma administrativa. No entanto, tal estratégia propiciou um grande aumento no desemprego e por pressão de frações da classe burguesa seus pressupostos foram abandonados com uma reorientação da política.

O Plano Collor II guiou a economia claramente por um viés liberal, com cortes dos gastos públicos, privatizações etc., chamadas de reformas estruturais. Collor foi derrotado, já que não contava com adeptos à sua proposta (Behring, 2008, p. 151). Toda a reorganização da política e economia foi realizada à margem do núcleo duro das classes dominantes, levando o governo a uma grande perda de credibilidade interna e externa. Isso também se deveu ao fato das contradições que marcaram os dois anos de governo Collor. Ao mesmo tempo em que denunciava com um tom moralista os privilégios dos “marajás”, citando-os como a base da necessidade de reformas no Estado, seu governo imprimia uma marca totalmente clientelista e patrimonialista. Esse foi o ponto central para sua derrota, a mobilização social, mesmo que pouco acentuada em relação às “Diretas já”, a falta de apoio entre as classes dominantes e por fim o *impeachment* que deu lugar a presidência ao Vice-Presidente Itamar Franco. Vale ressaltar que o discurso pelo *impeachment* se assentava em uma fala contra a corrupção somente, e não contra as diretrizes neoliberais vigentes.

O bloco no poder do governo Itamar articula seus movimentos em torno da necessidade de organizar as demandas da sociedade e da política para que pudesse ter o mínimo de governabilidade (Behring, 2008, p. 154). Um ponto importante a ser destacado de seu governo é que esse foi o momento de articulação do poder em torno de Fernando Henrique Cardoso, que estava à frente do Ministério da Fazenda, onde o Plano Real foi protagonizado com o intuito de reduzir a inflação e promover a estabilização monetária. Nesse contexto, o governo adotou medidas de manutenção da abertura econômica, privatizações e um enxugamento nos gastos públicos.

A partir do *impeachment* de Collor e do término do governo de seu vice, Itamar Franco, o bloco no poder de Fernando Henrique Cardoso, após a vitória nas eleições, assume a presidência da República imprimindo mudanças significativas que são adotadas em longo prazo. Com a sua candidatura sustentada por forças políticas das elites e apoio popular, visto que era reconhecido como o principal responsável pela baixa da inflação, e sua consequente tomada no poder, se iniciam transformações mais profundas que subordinam os direitos sociais, previstos na Constituição Federal de 1988, em função do econômico. A intenção era enxugar a máquina estatal, para que o Estado não fosse nem máximo nem mínimo. Esse foi o palco para a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Estado, que teve como



sistematizador Bresser Pereira, o então ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Esse plano era justificado por uma crise fiscal do Estado que era vinculada a má gerência do mesmo e com o gasto exacerbado do dinheiro público com a área social. Deu-se início, então, a uma proposta gerencial de governar o Estado, que pregava a agilidade, flexibilidade, descentralização das ações políticas e um incentivo à privatização, com maior direcionamento aos resultados em detrimento dos processos. Os direitos sociais como educação, saúde, dentre outros, seriam deslocados para o âmbito do mercado competitivo.

O resultado desse enxugamento estatal foi uma restrição e perda de direitos sociais, sendo colocado por Behring (2008) como um processo de “contrarreforma” do Estado. A reestruturação produtiva se intensifica fragilizando a resistência dos trabalhadores, ao mesmo tempo em que suas condições de vida são deterioradas, isso em nome da reprodução do capital com a presença marcante das políticas neoliberais voltadas para o mercado.

Não obstante, as privatizações foram o carro chefe de toda a contrarreforma. Segundo o discurso oficial tais privatizações teriam a função de diminuir o inchaço do Estado, melhorar a qualidade dos serviços prestados, diminuição da dívida pública, preços mais acessíveis para os consumidores, eficiência na prestação de serviços, já que estas não avançavam nas mãos do Estado. Estes eram alguns dos pontos usados para a legitimação desse processo, mas o que se viu na realidade, não entrou em confluência com o discurso estatal. As novas empresas privatizadas geraram, inicialmente, um grande percentual de lucro. No entanto, isso ocorreu à custa de um grande número de desempregados e aposentados com as dívidas dos direitos trabalhistas pagos pelo Estado, perdas no imposto de renda, além de uma forte “desnacionalização do parque industrial do país e até a destruição de alguns setores intermediários” (Behring, 2008, p. 202). Em que pese todo o discurso da reforma colocar as privatizações das empresas estatais como necessárias para o desinchaço da máquina estatal, o que se viu foi completamente o oposto. O fato é que as privatizações levaram o Estado a uma desestabilização da moeda, a uma valorização do mercado exterior e, no próprio país, o que ocorreu foi um aumento no número de desempregos, uma instabilidade crescente nesse âmbito e a desresponsabilização do Estado frente à questão social.

A citação a seguir salienta o papel do Estado nesse processo de contrarreforma:

Diante desse quadro, vê-se que diminuiu, na verdade, o custo do Estado em políticas públicas fundamentais, enquanto a crise fiscal foi aprofundada por custos com um setor parasitário, sustentado pelas altas taxas de juros: um Estado mínimo para os pobres e trabalhadores e um Estado máximo para o capital financeiro. (BEHRING apud NETTO, 1993)

Outro aspecto relevante do processo de contrarreforma do Estado quanto as política públicas se expressa na regulamentação do chamado Terceiro Setor, responsável pela execução de políticas sociais. Há o estabelecimento de parcerias com Organizações Não-Governamentais (ONG's) e filantropias imbuídas de executar as políticas. O serviço voluntário passa a ser caracterizado como a individualização do serviço social voltado à área da solidariedade. O que de fato entendemos é que esse novo ramo do voluntariado como princípio moral e ético ideologizado por grupos dominantes se trata de uma desprofissionalização do trabalho, além de ser não remunerado. O Estado ficaria responsável apenas pelo subsídio dos aspectos sociais.

Sob esse pano de fundo, podemos considerar que o Plano de Reforma do Estado de fato incorreu no sentido de depauperar ainda mais o sentido democrático da sociedade. Sobre esse ponto central de nossa análise, podemos ressaltar que,

Os dois governos [FHC] de orientação neoliberal não buscaram construir, em geral, arenas de debate e negociação sobre o assunto, e se dirigiram para reformas constitucionais num Congresso Nacional balconizado, ou para medidas provisórias. Preferiram, portanto, a via tecnocrática e “decretista”, com forte aquiescência de um Congresso submisso ou pragmático. Mesmo quando as “reformas constitucionais” não estavam ainda aprovadas, utilizou-se – particularmente Cardoso, como se viu – de forma abusiva do recurso às medidas provisórias, de expedientes desrespeitosos para com os atores envolvidos em determinadas políticas do corte de recursos (privatização induzida) e da corrupção do Poder Legislativo, cujo exemplo maior foi a votação da emenda constitucional sobre a reeleição, estratégica para este projeto societário. Os passos político-institucionais e ideológico-culturais foram firmados com esses métodos, o que torna o discurso sobre a democracia, ou mesmo sobre uma governabilidade democrática, no Plano, um tanto inócuo, vazio. (BEHRING, 2008, p. 207)

As consequências disso para a sociedade brasileira se refletem até os dias atuais, como o aumento da desigualdade social e uma sociedade com uma marca mais acentuada pelo clientelismo e paternalismo devido ao caráter autocrático e unilateral da dominação burguesa ao longo da história.

Desse modo, podemos compreender a fragilidade da democracia sob um Estado comandado pelas elites, que excluem ou limitam as massas das formas de participação, através da política caracterizada como poder de dominação dentro do Estado, com forte viés patrimonialista.

Sobre a questão do forte patrimonialismo na sociedade brasileira, Coutinho (2008) analisa que o Estado sempre esteve ligado a interesses privados, devido a seu caráter autoritário e centralizador que mesmo sendo uma característica de todo Estado capitalista, assumiu aqui no Brasil, um caráter bem mais complexo e acentuado. Assim, o autor coloca que,

a primeira manifestação desse “privatismo” reside no fato de que tal Estado sempre apresentou (...) fortes características patrimonialistas, sendo tratado na prática, pelos seus ocupantes, como propriedade pessoal, o que levou aos muitos fenômenos de nepotismo, clientelismo, corrupção etc., que todos conhecemos e que prosseguem de certo modo até hoje. (COUTINHO, 2008, p. 124-125)

Behring (2008) caracteriza o neoliberalismo dentro desse contexto de contrarreforma como uma reação burguesa conservadora onde está presente uma natureza claramente regressiva. Isso porque há uma perda dos direitos sociais conquistados a duras lutas da classe trabalhadora. Trata-se na verdade de um verdadeiro retrocesso para os pobres e trabalhadores.

É importante não deixar de considerar toda a luta da classe trabalhadora em busca de direitos e suas conquistas. Mas o que se propôs analisar nesse momento são os efeitos de toda centralização das decisões pelo Estado e transformações feitas sem nenhuma participação nas decisões pela classe trabalhadora.

Assim vemos o reflexo de um Estado que age na defesa de interesses particulares, apregoando essa temática como valor ético e moral perante toda a sociedade civil. É a partir daí que se dá a luta pelo domínio hegemônico, principalmente para manter a coesão social. Desse ponto, como podemos pensar a participação da sociedade nas decisões, dentro de um modelo que fragmenta toda uma luta das classes trabalhadoras?

Para se pensar essa questão, temos que nos remeter aos novos modelos políticos que vem se consolidando em vários países. Trata-se da Terceira Via, um projeto de sociedade bem demarcado, se manifestando como um aperfeiçoamento do neoliberalismo no século XX. A proposta se estabelece a partir de um projeto que intenta constituir uma mediação entre a concepção liberal que, em uma via diminui o Estado e fortalece o mercado e a proposta da esquerda (social-democracia) que, em outra via, prevê o fortalecimento do Estado e a diminuição da atuação do mercado. Assim criou-se uma formulação que fica entre as duas vias para se pensar o Estado e a sociedade.

A participação, nesse contexto, surge como um ponto central no que tange à colaboração como um fator de coesão social. É um novo tipo de participação baseada na colaboração social e não mais na contestação. Assim, banem-se a ideia de antagonismos como forma de educar as massas. Os antagonismos, as polaridades entre as classes sociais, entre trabalhadores que vendem sua força de trabalho e proprietários dos meios de produção, passam a ser apenas diferenças que podem ser consensuadas. Essa nova condição cria um novo individualismo como valor moral radical (Martins, 2009). Em outras palavras, explora-se a capacidade de associação para atender diretamente a interesses imediatos da classe burguesa. Esse egoísmo não é colocado como uma desqualificação do indivíduo, mas sim como um valor moral. Na proposta de reforma do Estado apela-se muito para a participação da sociedade como parceira na execução dos serviços públicos. Porém tais processos são norteados por princípios mercadológicos e, portanto, individualistas e competitivos, se fundamentando nos princípios do neoliberalismo da Terceira Via.

Assim, essa ação participativa é perenizada e passa a se constituir como base para as ações sociais que vão, sobretudo, garantir a coesão social, criando um movimento de homogeneização da sociedade civil. Nesse movimento, o indivíduo passa a ser educado politicamente para colaborar com a harmonia social e ambiental. Dentro dessa perspectiva, a parceria se constitui como a palavra de ordem, pois a partir dessa resultante o aparelho estatal passa a se configurar como um Estado necessário, nem mínimo, nem máximo, conforme a política de Terceira Via. A participação dentro desse modelo é potencializada na execução de ações superficiais que não empreendem mudanças profundas na estrutura social. Essa perspectiva é dada pelo limite das políticas, onde a cidadania se potencializa nas margens do voluntariado. Esse incentivo ao voluntariado demonstra a perspectiva do Estado de que não são necessários profissionais qualificados para atuarem nas áreas sociais como a escola, por exemplo, e sim indivíduos de boa-vontade que podem colaborar para uma educação de qualidade.

Esse modelo de Estado prevê a emancipação humana como resultante de um processo de coesão social. Desse modo, a participação passa a ser incentivada e ainda que ela não se efetive integralmente, ela passa a fazer parte de um ideário. Aumentam-se as formas de participação e de legitimação dela no senso comum, criando-se um desconforto quando não se há a possibilidade de participar. Essa impossibilidade se dá por vários motivos. Um deles são as condições reais de poder dentro de um sistema que explora os trabalhadores. Essa concepção termina por culpabilizar o indivíduo pela não participação, escamoteando as reais condições da mesma.

Outra questão, e mais profunda a nosso ver, é que a socialização da produção, com forte aumento no poder de consumo da população, não significou a possibilidade de participação nas decisões que realmente importam à classe trabalhadora, já que essas são incompatíveis com a reprodução do capital. A participação depende de concessões, que expressam a correlação de forças da sociedade, e se constituem como fortes mecanismos de legitimação ao poder do Estado. Mesmo assim, baseado nessa legitimação do senso comum, o indivíduo passa a defender esse ideário sem questionar o que o impede de participar. O voluntariado, nesse sentido, funciona como base para reforçar a ideia de que o mundo mudou, o que contribui para construir historicamente o senso comum, mantendo-se assim a dominação e a exploração do sistema capitalista, sem questionar quais as implicações substantivas para essa descentralização das ações que competem ao Estado.

Além disso, frente ao processo de mudanças vivenciadas na sociedade brasileira, que se moderniza conservando a dominação, a participação sempre foi entrecortada por mecanismos de clientelismo, patrimonialismo e assistencialismo. Esse modelo de participação se reflete nos mais variados âmbitos da sociedade civil. Dentre eles, a escola pública que, como um aparelho privado de hegemonia, está diretamente imersa nas correlações de forças da sociedade no geral.

No dizer de Antonio Gramsci, o neoliberalismo estimula a pequena política em detrimento da grande política, realizando, deste modo, contraditoriamente, a grande política da conservação (Neves, 2002, p. 171). A “pequena política” de acordo com Gramsci (2007) trata de questões cotidianas que não atingem a estrutura do Estado, conservando os fundamentos da exploração (Neves, 2005).

Coutinho (2010) defende que nesse contexto de relações hegemônicas torna-se preferível falar num processo de “hegemonia da pequena política”. Gramsci diferencia a pequena da grande política colocando que essa, compreende a luta pela destruição ou a conservação de estruturas societárias, enquanto a pequena política compreende questões parciais e minoritárias no interior da estrutura, que não alteram de fato a sua base. A partir da era neoliberal vê-se a tentativa de se reduzir as questões sociais à pequena política.

Analisaremos mais profundamente essa questão a partir do governo de Lula e como essa concepção da política como disputa de elites se delinea a partir das eleições de 2002.

### **2.2.1 – O NEOLIBERALISMO E A PARTICIPAÇÃO NO PERÍODO DO GOVERNO LULA**

Haviam muitas expectativas positivas quanto à eleição de 2002, com a vitória das forças políticas da candidatura Luís Inácio Lula da Silva e do Partido dos Trabalhadores. No entanto, o bloco social liderado pelo PT demonstrou uma mudança na sua vertente política antes mesmo da vitória nas eleições. Essa mudança de orientação não ocorreu de forma imediata, mas sim de maneira progressiva. O PT, nos primórdios de sua história, representava um projeto societário antagônico ao modelo burguês, de inspiração socialista. A vitória de um representante desse partido à presidência criou uma grande expectativa em vários setores da sociedade civil de que houvessem mudanças significativas, buscando alternativas ao projeto da burguesia brasileira e passando a seguir um modelo nacional-popular. Nas eleições anteriores, o PT e aliados apresentavam uma base progressista e se colocava de forma contrária aos ideais neoliberais. Já nas eleições de 2002, o partido altera sua posição política em busca da vitória e não mais em busca de uma consolidação da organização de classe. Essa mudança de vertente criou uma situação conflituosa, cedendo lugares a novas práticas eleitoreiras e legitimadoras de uma eficiência na busca de votos. Para isso, buscou-se auxílio de especialistas em marketing e outras técnicas que elevaram o custo financeiro e político para a campanha. Nesse contexto, surgiram coligações partidárias que agrupavam diferentes vertentes políticas, como por exemplo, José Alencar, um legítimo representante da burguesia industrial, como vice-candidato à Presidência juntamente com Lula.

Essa era uma tentativa de aplacar o grande conflito da candidatura de Lula, frente ao contexto social e político baseado no receituário neoliberal que vinha sendo implementado por frações da burguesia brasileira no governo anterior. A mudança de direção do PT ainda não havia convencido as frações da classe dominante em nível internacional, gerando questionamentos e conflitos. Tais frações ingressaram em uma campanha contra a candidatura do bloco liderado pelo PT, com receio de ter a reconfiguração do projeto neoliberal, provocando perda da hegemonia burguesa. Em resposta a tal conflito, a candidatura Lula divulga um documento, intitulado “Carta aos brasileiros” que garantiria a manutenção dos acordos internacionais e da ordem vigente, acalmando os ânimos da classe dominante e consubstanciando sua candidatura ao governo. Assim sendo, nesse momento já se constata que o bloco no poder do governo petista não atuaria com base em rupturas com o capital e sim em um sistema de conciliação.

O ineditismo de um representante da classe trabalhadora no poder, bem como suas perspectivas de mudança, foram se reduzindo durante o governo, na medida em que as políticas implementadas pelo bloco no poder mantinham inalteradas a configuração do Estado e a hegemonia do capital.

É certo que a configuração da sociedade ao longo dos anos 1990 modificou-se inteiramente. As relações de classes e de suas frações, os âmbitos social, econômico e político também sofreram transformações, bem como o conteúdo ideológico da dominação burguesa. Desse modo, as mudanças se deram em um nível mais profundo e complexo envolvendo toda a estrutura da sociedade brasileira. Mas não se pode negar a mudança na direção específica do PT e de seus dirigentes. Como nos adverte Boito Jr.:

A cúpula partidária fez acordos de todo o tipo para ser aceita pela burguesia, pelos partidos burgueses e pela mídia, mentiu ao eleitorado sobre política de crescimento, sobre criação de empregos, sobre reforma agrária e sobre respeito aos direitos previdenciários e, uma vez no governo, tem traído todas essas promessas de campanha. (BOITO JR., 2003, p. 3)

Inclusive, como já foi destacado, o neoliberalismo em toda sua conjuntura e o modo como se deu no Brasil e principalmente a partir de estratégias da classe dominante em busca do consenso, fizeram com que partes das classes populares fossem seduzidas e assimiladas quanto aos propósitos dessa direção política, contribuindo para uma anulação da participação dessas camadas da sociedade frente às transformações que se seguiam. É sabido que toda a política neoliberal não tem a intenção de beneficiar senão somente a grande burguesia, mas o impacto popular que essa corrente trouxe atraiu frações da classe trabalhadora no sentido de consubstanciar a hegemonia burguesa.

Para explicar a mudança de um partido que nos anos de 1980 tinha sua orientação voltada para a defesa da classe trabalhadora, Coutinho (2008) utiliza-se do conceito gramsciano de “transformismo”. Nas palavras do autor, o transformismo configura-se “como modalidade de desenvolvimento histórico, um processo que, através da cooptação das lideranças políticas e culturais das classes subalternas, busca excluí-las de todo efetivo protagonismo nos processos de transformação social.” (Coutinho, 2008, p. 104)

Mesmo sendo considerado consequência de uma revolução passiva, o transformismo, segundo Coutinho (2008), não é um conceito exclusivo de tal fenômeno. Isso porque o autor analisa que todas as relações de hegemonia no período neoliberal não se tratam de revoluções

passivas, mas sim são característicos de um processo de contrarreforma. O autor afirma ainda que é através da exclusão da grande política do cenário social que se apresenta a hegemonia do neoliberalismo no período Lula. Durante seu governo a posição política adotada se tratou de uma negociação com o capital e não promoveu nenhuma ruptura com este. O bloco no poder estabeleceu um governo de conciliação, que tinha a função de arrefecer os conflitos de classe e apaziguar os antagonismos.

Francisco de Oliveira (2010) cria o conceito de “hegemonia às avessas” para analisar o fenômeno da realidade brasileira após a eleição de Lula. Esse conceito trata do contexto em que membros da classe trabalhadora dirigem o Estado por intermédio do programa da classe dominante. Isso porque a chegada ao poder pela classe trabalhadora vai fortalecer dialeticamente as relações sociais de exploração do capital, sendo favorecidas as classes dominantes. Um exemplo disso é o Programa Bolsa Família que garantiu a adesão de setores da classe dominada ao projeto do governo petista. Essa adesão foi marcante nas políticas sociais do bloco no poder de Lula, que mesmo sendo ampliadas em relação aos outros governos, não significaram uma universalização dos direitos sociais. Oliveira coloca sobre essa questão que,

(...) ao elegermos Lula, parecia ter sido borrado para sempre o preconceito de classe e destruídas as barreiras da desigualdade. Ao elevar-se à condição de *condottiere* e de mito, como as recentes eleições parecem comprovar, Lula despolitiza a questão da pobreza e da desigualdade. Ele as transforma em problemas de administração, derrota o suposto representante das burguesias – o PSDB, o que é inteiramente falso – e funcionaliza a pobreza. Esta, assim, poderia ser trabalhada no capitalismo contemporâneo como uma questão administrativa. (OLIVEIRA, 2010, p. 24-25)

E ratifica,

Nos termos de Marx e Engels, da equação “força + consentimento” que forma a hegemonia desaparece o elemento “força”. E o consentimento se transforma em seu avesso: não são mais os dominados que consentem em sua própria exploração; são os dominantes – os capitalistas e o capital, explicita-se – que consentem sem ser politicamente conduzidos pelos dominados, com a condição de que a “direção moral” não questione a forma de exploração capitalista. (IDEM, p. 27)



Já Carlos Nelson Coutinho (2010) prefere utilizar, como já foi colocado, o termo “hegemonia da pequena política” para se referir as relações hegemônicas atuais. Baseia-se, desse modo, no consenso passivo das massas, visto que não há qualquer tipo de organização e poder de decisão por parte dessas. O que ocorre é a “transformação das ideias dos dominantes em senso comum das massas e subalternos” (Coutinho, 2010, p. 31). Ela acontece então, quando se aceita como natural que a política seja exclusividade das classes dominantes. Pensar a política como algo alheio aos sujeitos contribui para a difusão da ideia de que atualmente não existem mais antagonismos de classes acabando por conservar a dominação burguesa.

Sobre essa questão, o autor coloca que a hegemonia da pequena política:

Baseia-se precisamente no consenso passivo. Esse tipo de consenso não se expressa pela auto-organização, pela participação ativa das massas por meio de partidos e outros organismos da sociedade civil, mas simplesmente pela aceitação resignada do existente como algo “natural”. Mais precisamente, de transformação das ideias e dos valores das classes dominantes em senso comum de grandes massas, inclusive das classes subalternas. Hegemonia da pequena política existe, portanto, quando se torna senso comum a ideia de que a política não passa da disputa de poder entre suas diferentes elites, que convergem na aceitação do existente como algo “natural”. Quantas vezes ouvimos a frase “os políticos são todos iguais”? Escolhem-se uns ou outros por motivos que, com frequência, nada têm a ver com o conteúdo de suas propostas (as quais, na maioria dos casos, não apresentam nenhuma divergência essencial ou simplesmente não tem conteúdo nenhum) (COUTINHO, 2010, p. 31)

O mesmo autor discorda da análise desse período específico sob as luzes do conceito de revolução passiva. Como já ressaltamos, revolução passiva se trata de uma dialética de restauração – revolução, onde as mudanças empreendidas por cima abrem caminhos para novas modificações, mesmo que se trate de uma complexa dialética de conservação e de modernização. Coutinho (2010) afirma ser mais adequado o conceito de contrarreforma, já que no período neoliberal já não há a dialética de conservação – restauração, onde há o acolhimento de parte das exigências dos de baixo, e sim se luta para manterem-se os direitos conquistados e não por ampliação desses.

Não temos assim, na época em que estamos vivendo, o acolhimento de ‘uma certa parte das exigências que vêm de baixo’, que Gramsci considerava, como vimos, uma característica essencial das revoluções passivas. Na época

neoliberal, não há espaço para o aprofundamento dos direitos sociais, ainda que limitados, mas estamos diante da tentativa aberta – infelizmente em grande parte bem-sucedida – de eliminar tais direitos, de desconstruir e negar as reformas já conquistadas pelas classes subalternas durante a época da revolução passiva iniciada com o americanismo e levada a cabo no *Welfare State*. As chamadas ‘reformas’ da previdência social, das leis de proteção ao trabalho, a privatização das empresas públicas etc. – ‘reformas’ que estão atualmente presentes na agenda política tanto dos países capitalistas centrais quanto dos periféricos (hoje elegantemente rebatizados de ‘emergentes’) – têm por objetivo a pura e simples restauração das condições próprias de um capitalismo ‘selvagem’, no qual devem vigorar sem freios as leis do mercado. (COUTINHO, 2010, p. 37)

Outra característica das revoluções passivas se trata da preponderância nas lutas por questões da “grande política”. Nos processos de contrarreforma não existe opção por diferentes modelos de sociedade e projetos políticos antagônicos. Por isso, o uso do termo “hegemonia da pequena política”.

De tal modo, o governo do PT a partir de 2003, não atuou no sentido de eliminar a hegemonia neoliberal, mas sim no sentido de reforçá-la. Isso com o incremento da cooptação de vários movimentos sociais para esse projeto de governo. Esse transformismo, que se iniciou no governo FHC marcou de forma decisiva o fenômeno de uma hegemonia da pequena política e garantiu a exclusão das massas na participação nas questões da grande política.

Torna-se importante destacar que mesmo mantendo a conjuntura dependente do governo FHC, não se pode afirmar que as ações do bloco no poder do governo Lula são meras continuidades do governo anterior. Essa análise poderia incorrer no risco de se interpretar a realidade de uma maneira antinômica. Frigotto (2010) enfatiza que o período de governo Lula, no plano social e também educacional, mostra-se como um processo de continuidade e descontinuidade. Citando André Singer, o autor ressalta que o fenômeno do “Lulismo” é explicado pela opção de manter-se fiel aos interesses dominadores das elites e, ao mesmo tempo, entrar em um processo de combate as desigualdades dentro da ordem capitalista.

Com efeito, como assinala Singer, a conciliação se dá, por um lado, na continuidade da política macroeconômica fiel aos interesses da classe detentora do capital e, por outro, no investimento na melhoria de vida de *uma fração de classe (trabalhadora) que, embora majoritária, não consegue construir desde baixo as suas próprias formas de organização.* (Singer, 2009, p. 84). Tal opção política por *executar o programa de combate à desigualdade dentro da ordem* (grifos do autor), *confeccionou nova via*

*ideológica, com união de bandeiras que pareciam não combinar. (ibid. p. 97). (FRIGOTTO, 2010, p.5)*

A continuidade a que se refere o autor não impõe na análise o entendimento de que o projeto societário tenha sido conduzido da mesma maneira. Isso porque no governo FHC foi preponderante a defesa dos interesses do núcleo dominante que aprofundou a dependência do país ao capital financeiro e monetário retraindo o caráter social do Estado e simplificando as ações sociais a meros serviços mercantis. Já se referindo ao governo Lula, Frigotto assinala:

O que quero sublinhar é que, a despeito da continuidade no essencial da política macroeconômica, a conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, tais como: retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura face contrária às 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. (IDEM, p. 6)

Ao exemplificar essas contradições, Frigotto (2010) sinaliza que a grande aprovação do governo Lula aponta para a construção de consenso e busca garantir a perpetuação da reprodução do capital, sem confrontar, de fato, as relações de dominação das elites. Em se tratando de um período de correlação de forças e de confronto de concepções, o bloco no poder de Lula significou avanços no plano social, mas manteve os mecanismos que produzem a desigualdade e a exclusão social.

Dentro de todo esse contexto de recorrentes revoluções passivas e da preponderância da pequena política nos anos mais recentes da história brasileira, podemos afirmar que o Brasil se constitui como uma sociedade do tipo “ocidental” em que há a busca pela hegemonia através da correlação de forças e uma relativa autonomia da sociedade civil em relação à sociedade política. Para além disso, atualmente temos a burguesia se esforçando para garantir o máximo de consenso da sociedade civil na busca de uma direção hegemônica. Abandona-se a dominação direta e o populismo, como era explícito nos anos 1930 e busca-se a consagração de um domínio ideológico e dirigente. Há a intenção de consolidar em nosso país uma ideologia burguesa, onde há apenas a defesa de interesses corporativos e fragmentados, esses,

sob novas formas. A participação direta das massas assume uma nova proposição e se limita às eleições diretas e ao consenso passivo em favor da dominação das elites.

A partir de todo o contexto analisado da formação social brasileira podemos compreender, então, que há uma direta relação entre o tardio e dependente desenvolvimento do capitalismo no Brasil e as condições de vida da sociedade atualmente. Com isso é importante salientar que a maneira que o capitalismo se desenvolveu e se consolidou, mesmo que tardiamente, não se relacionou diretamente a uma condição de igualdade entre os sujeitos. É intrínseco ao capitalismo reproduzir a exploração de maneira que mantenha a ideologia dominante como hegemônica. O fato de o Estado se consolidar como mediador de interesses particulares desde o início de sua constituição, comprometeu e compromete até os dias atuais uma sólida organização da classe trabalhadora, para que seus atores possam reverter o quadro de exploração, através da busca pela direção hegemônica, que por sua vez, possa atender seus interesses de classe. Interesses esses que se baseiem na construção de um coletivo forte e possibilite a emancipação humana. Entretanto, a dominação burguesa através de mecanismos de coerção e direção ideológica – sempre adequadas a determinado tempo histórico – fragmentam movimentos da sociedade civil.

Há a defesa de que o processo de inserção ao capital internacional tenha a intenção de promover o desenvolvimento do país e o acesso a todos os bens produzidos pela sociedade. Dentro de uma visão fenomênica, isso até poderia ser visto de forma coerente. Entretanto, se analisarmos a essência do processo de formação social brasileira em sua totalidade, vemos que as funções do Estado burguês sempre se mantiveram diretamente relacionadas à defesa de interesses de uma minoria. Com isso, entendemos que diferente da retórica que muitos liberais advogam, o Estado não se constitui de forma neutra e apartada das relações sociais. Ele possui uma perspectiva de classe, sempre mediadas pelas correlações de forças presentes na formação social concreta. Sendo assim, vemos que o projeto de sociedade atual não rompe em nenhum momento com uma estrutura de poder dominante, apenas a reforça e a reproduz, agravando as contradições geradas pela dependência ao grande capital.

Assim, é imprescindível ter a clareza que dentro do modo de produção capitalista não será possível vencer as barreiras da forte desigualdade social e das formas cada vez mais perversas de exploração do trabalho. É preciso romper com as bases dessa exploração. Não há como se implementar perspectivas reformistas visando apenas o apaziguamento de problemas imediatos. Se quisermos eliminar definitivamente todos esses fatores advindos do capitalismo será preciso uma sólida organização de um projeto societário antagônico ao dominante.

Para isso, há a necessidade de se conhecer a formação social brasileira para além de uma visão fenomênica. É necessário romper com a “pseudoconcreticidade” (Kosik, 1976) e analisar a sociedade, no bojo das classes que se constituem como ponto determinante para os rumos da história brasileira e também para que se possa organizar um projeto de sociedade e pensá-la sob a ótica popular, o que tira a exclusividade do poder das mãos dominantes. Essa ótica nacional-popular é pensada a partir do ponto de vista da classe trabalhadora, que passa a identificar suas necessidades quando se tiram do centro os interesses privados de uma restrita classe social.

No próximo capítulo buscaremos compreender quais as implicações da maneira como se deu a formação do Estado brasileiro para o contexto educacional, além de se analisar como vem se configurando a participação na atualidade.

### **CAPÍTULO 3 – AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS FRENTE À PERSPECTIVA DE PARTICIPAÇÃO CONSTITUÍDA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO**

Neste terceiro capítulo, tendo como embasamento teórico os escritos de Frigotto (2002, 2005), Gentili, (1998, 2005), Neves (2002, 2005, 2008), dentre outros autores, faremos um breve histórico sobre as premissas que embasaram os processos de reestruturação produtiva e a empregabilidade além das implicações para as políticas educacionais e também para a perspectiva de participação estabelecida nesse contexto.

Em um primeiro momento abordaremos o contexto de transformações sociais e políticas que se ligam diretamente a proposta neoliberal e a internacionalização da economia brasileira, a partir dos processos de reestruturação produtiva e da nova configuração do trabalho, como o padrão de empregabilidade colocado nesse modelo societário. Ainda consideraremos a reformulação da Teoria do Capital Humano e quais as implicações para o campo educacional.

Posteriormente, ainda dentro desse contexto dos anos de 1990, analisaremos o papel dos organismos internacionais frente ao processo de formulação de políticas educacionais brasileiras além das consequências dessa influência para a questão da participação social.

Após essa discussão iniciamos a análise dessas questões a partir do período de governo do bloco no poder de Lula. Destacamos, nesse período, aquilo que Frigotto chama de “dualidade estrutural na educação” que intenta conciliar, no projeto educativo, os interesses das classes dominantes e das classes trabalhadoras. Nesse sentido, a categoria da participação assume uma especificidade bastante própria inerente ao panorama histórico em que se insere.

#### **3.1 - REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E AS IMPLICAÇÕES PARA CONTEXTO EDUCACIONAL**

Para uma análise do contexto educacional na contemporaneidade se faz necessário interpretar o sentido das transformações econômicas, políticas e sociais marcadas, sobretudo, pelo processo de internacionalização da economia, pela reestruturação produtiva e pelo lugar do Estado frente ao atual estágio de dominação de classe na sociedade brasileira. Esses elementos se articulam a partir de medidas de ajuste neoliberal em que ocorre a viabilização dos interesses do capital, orientando a produção para o âmbito do mercado mundial,

implicando em uma nova divisão social do trabalho combinada com um grande aumento no número de operações financeiras.

Como já assinalado anteriormente, o toyotismo, novo padrão tecnológico na produção, pressupõe um processo de descentralização produtiva que a torna mais flexível além de definir uma redistribuição dos ganhos de produtividade no trabalho (Behring, 2008). Poupano força de trabalho, o modelo de produção se assenta em um processo descentralizado e intensificado para pequenos grupos de trabalhadores que agora devem ter características multifuncionais e polivalentes, diminuindo o tempo ocioso no trabalho, o que caracteriza uma série de perdas para a classe trabalhadora. De acordo com Antunes,

A crise experimentada pelo capital, bem como suas respostas, das quais o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível são expressão, têm acarretado, entre tantas consequências, profundas mutações no interior do mundo do trabalho. Dentre elas podemos inicialmente mencionar o enorme desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre o homem e a natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital. (ANTUNES, 2003, p. 15)

As implicações da reestruturação produtiva são ainda mais profundas quando pensamos nas novas formas de sociabilidade que se constituíram a partir desse modelo. O individualismo como valor moral radical<sup>3</sup> se acentuou, criando obstáculos para a consolidação de uma organização de classe e conseqüentemente enfraquecendo qualquer tipo de resistência contra as novas condições. No que diz respeito ao trabalho surge uma grande instabilidade e insegurança, já que a reestruturação produtiva significou a destruição de empregos, mesmo em um contexto de expansão econômica. Isso porque a acumulação flexível supõe “o máximo de produtividade da força de trabalho com o mínimo de custo” (Behring, 2008, p. 40).

Em suma, a reestruturação produtiva conjugou duas dimensões de um mesmo contexto de precarização das condições de trabalho: exigiu uma elevação nos patamares de qualificação e formação humana, porém reduziu os níveis de solidariedade entre os trabalhadores. A partir do final do século XX, a reestruturação produtiva exigiu que os

---

<sup>3</sup> Martins (2009) explica que esse conceito de Friedrich Hayek coloca que “cada um, movido por sua individualidade, entraria em contato com outros indivíduos formando grupos de diferentes tipos que dialogam entre si” (p. 72)

trabalhadores acompanhassem as mudanças tecnológicas, inserindo-se de forma mais eficiente e eficaz no contexto de acirramento da competitividade.

As mudanças no processo de produção contribuíram para o enfraquecimento da organização dos trabalhadores, bem como para a flexibilização dos direitos conquistados, tanto no campo das relações de trabalho quanto no campo mais amplo das relações políticas e sociais. A fragilização da organização solidária dos trabalhadores reduziu o poder de reivindicação dos sindicatos, principal instituição que atua em defesa dos direitos trabalhistas.

Vale ressaltar a dimensão ideológica do processo de reestruturação produtiva e de mudanças no mundo do trabalho. Isso porque o problema do desemprego e da precarização do trabalho passam a ser compreendidos como decorrentes das necessidades de formação e de qualificação humanas, e não, como destaca Leher (2002), como expressão da crise estrutural do capital. As desigualdades sociais e especificamente educacionais constituem-se como um problema particular, e não estrutural, pois “somente os que se dispuserem a abrir a mente para os novos valores (neoliberalismo), fizerem as escolhas educativas corretas (uma educação voltada para o mercado globalizado) e assimilarem as reformas estruturais com entusiasmo, terão um futuro grandioso“ (Leher, 2002: 197).

As exigências em torno da adaptação às inovações tecnológicas, às flexibilidades no mundo do trabalho e ao crescimento do comércio internacional, a reestruturação produtiva atendia à preservação dos interesses e estratégias do atual estágio de desenvolvimento do capital:

decuplicaram a capacidade intrínseca do capital produtivo de se comprometer e descomprometer, de investir e desinvestir, numa palavra sua propensão à mobilidade. Agora o capital está à vontade para pôr em concorrência as diferenças no preço da força de trabalho entre um país – e, se for o caso, uma parte do mundo – e outro. Para isso, o capital concentrado pode atuar, seja pela via do investimento seja pela da terceirização (CHESNAIS, 1996, p. 28).

Diante das necessidades de supremacia dos mercados e de intensificação da concorrência intercapitalista, alicerçou-se uma agenda sobre reforma do Estado, como já foi analisada no capítulo II. Têm-se a partir desse contexto a condução do Estado como instância que implementa as medidas econômicas que proporcionavam a acumulação ao mesmo tempo em que havia uma reorientação das políticas sociais.

Nesse sentido, as políticas sociais foram influenciadas por essa conjuntura tornando-se também voltadas para o mercado e não mais sendo configuradas como um direito social.



Tornaram-se um instrumento mercadológico, na tentativa de adaptar a economia nacional às novas condições da economia mundial.

Nesse contexto, as políticas sociais adquirem o sentido de focalização de ações, prescindindo das propostas em torno da universalização dos direitos. Significa dizer que as políticas sociais se expressam dentro dos marcos do alívio à pobreza, sem qualquer referência à eliminação das desigualdades. Cabe ressaltar que esse processo reforça ainda mais as relações clientelistas, paternalistas e individualistas inerentes ao processo de formação social brasileira.

As políticas educacionais se inserem nesse contexto mundial com a perspectiva de articular a formação humana ao desenvolvimento econômico. Essa questão fica explícita na colocação de Neves (2008) quando expõe que uma das funções da educação escolar na contemporaneidade é de formar o educando para os papéis de direção da sociedade, ou seja, para a ampliação direta do capital. Desse modo, a educação e as políticas públicas devem formar cidadãos capazes de mediar conflitos e desenvolver laços de solidariedade, consenso e coesão sociais com o intuito de desenvolver o capital social. Isso se mostra como uma expressão ideológica que inibe os antagonismos de classe.

Essas orientações educacionais implicam um processo de participação social cujo objetivo é de transferir para a sociedade civil as responsabilidades relacionadas às demandas sociais e viabilizar um tipo de equidade social que disciplina os sujeitos para a vida social e produtiva no capitalismo tardio, sem estabelecer vínculos com as contradições inerentes à sociedade capitalista.

Assim sendo, as reivindicações históricas dos setores vinculados à educação, passam a se ligar diretamente a esse movimento do capital. Não se pode negar a grande expansão do sistema educacional brasileiro nesse período, principalmente no que diz respeito ao ensino fundamental regular e também do grau de escolarização da força de trabalho. Entretanto, isso é feito de forma mínima, não atendendo a universalização de todas as etapas do ensino básico a toda população.

De acordo com Frigotto (2002, p. 54), o período dos anos 1990 representou uma nova forma de ditadura “do mercado ou do capital das megacorporações”. Além disso, coloca que,

as conquistas da década de 1980 foram sendo uma a uma anuladas em nome do ajuste da economia e da atração do capital especulativo, mediante os mecanismos da desregulamentação, descentralização, flexibilização e privatização. A ditadura das leis do mercado, vale dizer do capital e, particularmente, o capital financeiro especulativo, condena milhões de brasileiros ao desmonte dos direitos públicos de saúde, educação, trabalho,

cultura, renda mínima, transporte, habitação e aposentadoria. (FRIGOTTO, p. 55-56)

Com base nas recomendações político-econômicas advindas dos organismos internacionais, a teoria do capital humano, vigente no período militar, foi sendo reeditada nas diretrizes educacionais, marcando mudanças na função econômica atribuída à educação. Tais alterações estiveram em consonância com as transformações no mundo capitalista, que mesmo se dando de forma desigual, vêm acarretando implicações profundas no âmbito educativo e de suas políticas (Gentili, 2005). Desse modo, a perspectiva da teoria do capital humano foi sendo utilizada de maneira a consubstanciar fundamentos da formação humana de acordo com o processo de expansão produtiva capitalista e os interesses vinculados a esse.

Esses fundamentos traduziram-se em exigências quanto ao conteúdo e a forma da educação escolar. De um modo geral, a crítica incidia num conhecimento que, diante das transformações promovidas pelo desenvolvimento científico-tecnológico, permitisse a apropriação e criação de alternativas novas no processo de trabalho. Como assinala Frigotto (2003), a necessidade de um trabalhador com conhecimento do processo de trabalho que não se limitasse a repetir fórmulas, técnicas, mas que tivesse condições de analisar, interpretar, resolver situações através de uma inserção mais participativa, tornou-se premente no contexto de acirramento da competição no mercado.

Frente às exigências de redimensionamento da formação e da qualificação da força de trabalho, a teoria do capital humano permanece como referência na associação entre processo de escolarização e crescimento econômico. No entanto, o contexto de intensificação da produção, de acirramento da competitividade e de exploração sobre o trabalho deslocou as proposições educacionais das elites econômicas e políticas das garantias do pleno emprego para as promessas da empregabilidade como estratégia de dinamização dos mercados e de superação do desemprego.

A partir dos anos de 1990, consolida-se a perspectiva ideopolítica de que as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem potencialmente da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis. O desenvolvimento econômico da sociedade não dependeria, portanto, de melhor e maior integração de todos à vida produtiva.

A reedição da teoria do capital humano e sua ênfase na empregabilidade reforçam a perspectiva de Gentili (2005) em suas análises sobre a formação social brasileira. Isso porque o autor considera que, no Brasil, os grandes índices de crescimento econômico sempre

corresponderam a elevados índices de pobreza, desigualdade social e educacional, consubstanciada na concentração de renda nas mãos de poucos. Significa dizer que o desenvolvimento econômico do país implica diretamente na existência de uma grande miséria e desigualdade, visto que “o núcleo de sentido do desenvolvimento brasileiro foi construído tendo como base de sustentação uma brutal desigualdade social e educacional, que implica sua natureza perversa e estruturalmente segregacionista” (Gentili, 2005, p. 57). Sendo assim, as exigências de empregabilidade postas pela teoria do capital humano, a partir dos anos de 1990, elevam os índices de escolarização sem a promoção de um aumento na renda dos grupos subalternizados. Ou seja, aumentaram-se as competências para o trabalho através do aumento do nível de escolaridade, e junto a isso há um aumento da concentração de renda.

Referindo-se ao contexto da América Latina, Gentili expressa sobre o referido ponto que,

os pobres latino-americanos são hoje mais pobres e mais ‘educados’. ‘Educados’ num sistema escolar pulverizado, segmentado, no qual convivem circuitos educacionais de oportunidades e qualidades que mudam conforme a condição social dos sujeitos e os recursos econômicos que eles têm para acessar a privilegiada esfera dos direitos da cidadania. (GENTILI, 2005, p. 59)

Desse modo, os sujeitos são formados especificamente para o mercado de trabalho e seu fracasso ou sucesso no quesito da empregabilidade é responsabilidade individual. Além disso, as oportunidades a que os sujeitos têm acesso estão sempre em consonância com seu poder aquisitivo. Portanto, as desigualdades sociais são caracterizadas como fruto da não-qualificação adequada e por princípios basicamente meritocráticos, colocando a escola como salvacionista de todas essas questões. Gentili confirma essa questão:

O conceito de “inempregável” parece traduzir, no seu cinismo, a realidade de um discurso que enfatiza que a educação e a escola, nas suas diferentes modalidades institucionais, constituem sim uma esfera de formação para o mundo do trabalho. Só que essa inserção depende agora de cada um de nós. Alguns triunfarão, outros fracassarão. (GENTILI, 2005, p. 55)

O mesmo autor complementa comentando sobre a questão do desemprego:

Educar para o emprego levou ao reconhecimento (trágico para alguns, natural para outros) de que se devia formar *também* para o desemprego, numa lógica de desenvolvimento que transformava a dupla “trabalho/ausência de trabalho” num matrimônio inseparável. (GENTILI, 1998, p. 89)

Assim, a ampliação do desemprego, a precarização e o crescimento do trabalho informal estabelecem a relação entre a reestruturação produtiva e suas contradições. As exigências do capital em relação a formação profissional marcam a promessa da empregabilidade como possibilidade de inserção ao mercado de trabalho. Essa, entretanto, vai depender das competências e credenciais adquiridas pelos sujeitos para que esteja habilitado aos empregos disponíveis. No entanto, o desenvolvimento econômico da sociedade atualmente, não está vinculado a entrada de toda os trabalhadores na vida produtiva e a formação profissional não garante que todos terão um emprego. Isso porque o mercado não consegue absorver todo o contingente de força de trabalho no âmbito produtivo. O princípio, como já colocado, é o máximo de produção com o mínimo de custo.

As políticas educacionais, nesse sentido, não atuam de modo a consubstanciar uma transformação social e nem estão balizadas nos interesses das classes trabalhadoras, mas estão a serviço da produtividade e da elevação direta da reprodução do capital. Todas essas mudanças societárias a partir da década de 1990 foram marcadas por uma complexa participação voltada de acordo com os interesses do capital. Tal participação não atingia o centro crucial do movimento reprodutor capitalista e reforça o monopólio do poder nas mãos das elites.

Frigotto analisa uma importante questão:

E qual o projeto educativo que se articula e reforça o projeto societário excludente? Trata-se de um projeto que em nosso meio assume um duplo movimento: um desmonte da educação pública e uma crescente mercantilização ou privatização. No plano pedagógico, também, ao mesmo tempo, uma desqualificação do acesso ao conhecimento aos filhos da pobreza. e a imposição de um ideário pedagógico unilateral do mercado e do capital como política do Estado. (FRIGOTTO, 2005, p.6)

Frente ao contexto destacado acima, no próximo subitem destacaremos mais detalhadamente o conteúdo ideológico de formulação das políticas educacionais no período dos anos de 1990.

### **3.2 – O NOVO CONTEXTO PRODUTIVO E SEUS REFLEXOS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A PARTICIPAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA NOS ANOS 1990.**

Ciavatta (2002) destaca dois momentos importantes de presença dos sujeitos sociais na educação. De um lado, a autora coloca as elites, intelectuais e governantes, num movimento de dominação, implementando diretrizes e leis que além da pouca efetividade, são engendrados a partir de cima sem qualquer participação das massas. De outro lado, surgem as demandas da população que, pós anos 1980, referem-se a todos os níveis da educação. Entretanto, salienta que as políticas educacionais, a partir dos anos de 1990, acompanham as derrotas da sociedade em incorporar os setores populares a um projeto de definição no âmbito da grande política. Desse modo, podemos depreender que as políticas sociais, e nesse caso, as políticas educacionais, não são neutras, mas sofrem as implicações do contexto que as permeiam e de confrontos de projetos de classe, onde geralmente vai prevalecer a ideologia do grupo dominante.

Os projetos educacionais empreendidos nos anos 1990, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), trouxeram a mobilização de setores organizados da área educacional, no sentido de elaborar projetos que adviessem da própria sociedade. Tais projetos entraram em disputa com as diretrizes organizadas pelos grupos dominantes que, pelo alto, garantiram por si só, a compatibilidade das políticas educacionais com a ideologia do capital.

Frigotto (2002) ressalta a questão da exclusão da participação política nesse sentido,

Todas as decisões fundamentais foram sendo tomadas em doses, nem sempre homeopáticas, pelo poder executivo mediante medidas provisórias, decretos-lei e portarias. Podemos afirmar, sem risco de grave erro, que a LDB se constituiu em um *ex-post* que não poderia afrontar ou dificultar as decisões já tomadas. Coerentemente, então, como evidencia Saviani (1996), deveria ser uma LDB minimalista e, portanto, em consonância com a proposta de desregulamentação, de flexibilização, de descentralização e de privatização. (FRIGOTTO, 2002: 58)

A participação e a gestão democrática da educação, nesse contexto, prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), assumem um papel de, ao invés de promover uma socialização dos mecanismos de

poder não só dentro do âmbito escolar, mas também nas leis que direcionam a educação, passam a se configurar como uma forma de aparente ampliação do centro de decisões. No entanto, em sua essência, não apresentam um real compartilhamento do poder e sim uma centralização desse nas mãos de uma minoria. O papel da educação, nesse sentido, seria de consubstanciar a efetiva subordinação da classe trabalhadora aos interesses da classe burguesa, tendo como metas disseminar os valores ético-políticos da sua fração de classe, além de naturalizar situações de desemprego, desigualdade social, individualismo, perda de direitos e demarcar claramente o caráter privado do Estado brasileiro (Neves, 2002).

Essa questão ficou muito clara para a área da educação, na década de 1990 após a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jontiem na Tailândia, que foi financiada por diversas organizações internacionais e contou com a presença de diversos países. Nessa conferência, foi constatado que o ensino público oferecido aos países de periferia estava sucateado e não atingia as novas demandas da sociedade globalizada impostas pelos países imperialistas. Os organizadores de tal encontro financiaram e deram apoio técnico na formulação de políticas educacionais para os países periféricos. Os países participantes assumiram o compromisso de promover a educação básica como aliada ao desenvolvimento social e econômico, considerando-a um elemento salvacionista de todos os problemas recorrentes na periferia.

Assim as políticas neoliberais na área educacional impuseram mudanças significativas no ensino ofertado pelas escolas públicas. De acordo com Frigotto (2002), uma marca importante desse processo é a privatização do pensamento pedagógico. O principal mote desse processo constitui-se nas parcerias com o setor privado em que a ideologia da solidariedade passa a impulsionar o âmbito organizativo e institucional da educação escolar pública. Nesse sentido, a ação empresarial na educação é entendida como expressão da competência e responsabilidade social da classe dominante em promover o direcionamento educacional com vistas a atender as exigências de eficiência, eficácia e qualidade requeridas pelo padrão de acumulação capitalista orientado pela intensificação da produção, pelo acirramento da competitividade e pela ampliação das margens de lucro. As parcerias transferem do âmbito do Estado para a sociedade civil, em especial aos grupos empresariais, as obrigações perante a grande demanda educacional brasileira. O Estado deixa de atuar como provedor das políticas sociais, passando a gerenciar o processo educacional de modo a flexibilizar a gestão dos sistemas de ensino e das instituições escolares para permitir uma ampliação das ações privatistas do mercado. Ao mesmo tempo, o Estado adquire importância

central no controle dos resultados do ensino com o intuito de atender as exigências dos organismos internacionais para a educação básica.

A partir do governo FHC, a nova retórica da participação se insere no contexto progressivo instituído por ONG's, convênios e parcerias com instituições privadas, com recursos públicos e privados. Ainda com Frigotto (2002), pode-se considerar que essa questão “trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária, coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais”. De tal modo, os indivíduos devem se adaptar a essas novas demandas, adquirindo competências técnicas bem visadas no mercado empresarial, como condição de se tornar empregável.

Assim, podemos compreender que as maneiras de sentir, pensar e agir, vão sendo moldadas por uma nova ideologia, que se dissemina no cotidiano da sociedade e são tidas como naturais, criando-se um consenso social a respeito. A participação nesse contexto ganha um novo sentido, se restringindo apenas a uma superficialidade que não põe em questão todas as contradições geradas pelo mundo capitalista, remetendo todos a uma individualidade que desagrega uma possível organização de uma classe para si.

As políticas educacionais, nesse modelo, são tratadas de maneira especificamente técnicas, excluindo a sua natureza política. A formação, como já colocado, é voltada para o mundo do trabalho e, embora o discurso seja a intenção de formar um educando mais crítico, na prática o que se observa é a formação de um indivíduo mais capacitado para um cargo que possa ser mais bem explorado pelo capital. Trata-se, aqui, do reforço a uma ética educativa individualista, consumista e privatista que forma um cidadão passivo e que se sujeita a uma participação política, cultural, social e econômica mínimas.

Neves (2002) destaca o “caráter antipopular da política educacional neoliberal”, e em relação à participação ela coloca que,

num nível mais abrangente, pode-se afirmar que a política neoliberal de participação nos destinos da escola consubstancia, no campo educacional, o associativismo estimulado pelo bloco no poder, onde a participação popular circunscreve-se à defesa de interesses específicos, o que acaba por despolitizar a política, ao impedir o estabelecimento de relações entre as questões de natureza específica com os graves problemas estruturais e conjunturais da nossa sociedade. No dizer de Antonio Gramsci, o neoliberalismo estimula a pequena política em detrimento da grande política, realizando, deste modo, contraditoriamente, a grande política da conservação. (NEVES, 2002, p. 171)

Recentemente, a mesma autora coloca em debate, que não há uma perspectiva de despolitização e sim de repolitização da política, onde há a busca pelo consenso em torno da “pequena política”. Essa, de acordo com Gramsci (2007) e como já foi colocada, trata de questões cotidianas que não atingem a estrutura do Estado, conservando os fundamentos da exploração (Neves, 2005). Essa perspectiva só confirma os limites que são colocados à participação da sociedade na educação de uma forma ampliada, que, no entanto, são escamoteados pelo intenso autoritarismo presentes nas relações de poder, delineados no processo de formação social do Brasil.

No próximo subitem, daremos continuidade à discussão sobre as políticas educacionais e a participação, enfatizando o período do bloco no poder do governo Lula.

### **3.3 – AS PERSPECTIVAS DE PARTICIPAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PERÍODO DO GOVERNO LULA.**

Em que pesem o posicionamento político-ideológico do bloco social de sustentação da candidatura Lula da Silva/José de Alencar e, após a eleição a constituição de um bloco no poder com forte presença da burguesia, predominava, principalmente entre os educadores, a expectativa de que o projeto educacional que vinha sendo implementado desde o início dos anos de 1990 fosse superado por um projeto democratizante na educação. No entanto, essa tendência não se concretizou. Mesmo assim este e outros problemas não foram suficientes para impedir a reeleição de Lula da Silva/José de Alencar.

Desse modo, como já colocado no segundo capítulo, as forças e as ações no poder durante o governo Lula, significaram continuidades e discontinuidades em relação ao projeto societário vigente no governo anterior. Foi ressaltada também nesse período, a contradição entre o não rompimento com as forças capitalistas e o movimento de combate as desigualdades de forma focalizada nos planos sociais.

Neves e Pronko (2008) destacam que:

As diretrizes para a educação escolar do primeiro governo Lula da Silva ganham maior visibilidade somente a partir de 23 de janeiro de 2004, quando o então ministro da Educação, Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque, é exonerado e substituído, no mesmo dia por Tarso Fernando Hertz Genro. Daí em diante, o Ministério da Educação dedicou-se à execução, no sentido de viabilizar, segundo o documento *O Desafio de Educar o Brasil*, das seguintes políticas: 1) alfabetização como porta de ingresso para a inclusão de milhões de brasileiros na cidadania; 2) incentivo à qualidade da educação



básica, com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb e mobilização nacional de estados e municípios para o combate à reprovação; 3) fortalecimento da educação profissional no Brasil, com a inclusão de jovens e adultos no mercado de trabalho e a formação de técnicos para contribuir com o novo modelo de desenvolvimento brasileiro, baseado na produção; 4) reforma da educação superior, que amplie e fortaleça a universidade pública e gratuita e norteie, pelo interesse público, as instituições particulares, com padrões de qualidade (NEVES & PRONKO, 2008, p. 34).

Desse modo, o plano educativo está permeado por todas as determinações econômicas e apresenta as suas incoerências. O fato de que, no bloco no poder de Lula, a educação não ter tido como projeto um modelo antagônico ao vigente colaborou para marcar as especificidades dessa conjuntura histórica. Frigotto (2010) coloca que foi dominante nesse período políticas focalizadas que não entravam em conflito com os interesses elitistas e que juntamente com uma massa despolitizada e desorganizada, foi resultante na educação “a política da melhoria mediante as parcerias do público e privado”. De acordo com o autor, essa questão só intensifica a dualidade estrutural da educação, inclusive a pública.

A formação para o trabalho fica marcada nas diretrizes políticas desse período coincidindo com os ditames dos organismos internacionais para a educação escolar do novo modelo de sociedade, onde a educação profissional e tecnológica são pontos centrais na promoção de uma articulação entre educação e trabalho. O bloco no poder de Lula exerceu o papel de consubstanciar uma reestruturação na formação para o trabalho, que já vinha ocorrendo no bloco anterior.

Mesmo mantendo as políticas educacionais regidas e direcionadas pelos pressupostos da Reforma de Estado dos anos 1990, pautada na racionalização de recursos e a gestão nos vieses empresariais, houve peculiaridades que se distinguem esquematicamente em relação ao período anterior e por isso não podemos colocar as políticas desse período como mera continuidade. Frigotto exemplifica:

Por isso, naquilo que é, especificamente, competência da esfera federal em sua função suplementar há diferenças no que tange à abrangência das políticas, aos grupos sociais atendidos e ao financiamento posto em prática. Assim, podemos assinalar a criação de mais quatorze novas Universidades Federais, a abertura de Concursos Públicos, a ampliação dos recursos de custeio e uma intensa ampliação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica, atualmente transformados em Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFTs). Nesse âmbito foram criadas 214 novas escolas a eles

vinculados e cerca de 500 mil matrículas. É preciso também assinalar que houve ênfase nas políticas voltadas para a educação de jovens e adultos e para a educação da população indígena e afro-descendente. (FRIGOTTO, 2010, p. 10-11)

O autor demarca bem as contradições existentes nesse processo e assinala que o preponderante na análise é compreender não apenas as necessidades e a implementação de tais ações políticas, mas sim as formas como elas foram orientadas e engendradas. O ponto central contraditório permanece orientado pelas parcerias público-privadas que se estabeleceram com maior força nesse período. Esse fato implica aprofundar ainda mais o viés tecnocrático e mercantilista aplicados à educação pública. O resultado disso é colocado pelo mesmo autor:

Com isso, o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências. (FRIGOTTO, 2010, p. 11-12)

Deste modo, uma educação pautada nos pressupostos da omnilateralidade apregoados por Marx, pleiteadas em várias organizações sociais entre aquelas ligadas à defesa de uma educação verdadeiramente pública e de qualidade, acaba sendo desconfigurada e o que prevalece é a lógica mercantil. A participação social, nesse contexto, se restringe à mera implementação e monitoramento de políticas focalizadas e que não alteram efetivamente as condições materiais de existência humana. As políticas são direcionadas conforme as demandas de uma minoria poderosa que anula a participação social, ao mesmo tempo em que as concilia com as necessidades mínimas de vida da classe trabalhadora. Sobre essa questão:

Pode-se afirmar, assim, que a despeito de algumas intenções em contrário, a estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses *da minoria prepotente* com as necessidades *da maioria desvalida*, acabam favorecendo essa minoria, mantendo o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos

professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população. (FRIGOTTO, 2010, p.13)

As parcerias entre o público e o privado foram um aspecto marcante no bloco no poder do governo Lula. Essa feição fortaleceu, mesmo com as peculiaridades, o caráter mercantilista e tecnocrático do projeto educacional, com a intenção de acelerar o crescimento econômico e ao mesmo tempo, através de um grande assistencialismo, promover a justiça social (Neves e Pronko, 2008). O ensino superior e o ensino técnico, como já dito, foram exemplos bastante claros desse viés. Em que pese todos os avanços no sentido da expansão da oferta dessas modalidades de ensino, não houve uma alteração marcante no sentido de rompimento com a ligação desses setores ao âmbito do mercado. O projeto educacional foi articulado por meios controversos e que incorporou, de maneira enviesada, a ideia da ineficiência do setor público e da necessidade de articulação ao setor privado, que ao seu modo orienta as formas de ensinar e avaliar os processos educativos. O caráter meritocrático também é reforçado, transferindo para os membros das escolas a responsabilidade por uma educação de qualidade. Frigotto destaca esse ponto e suas contradições:

Trata-se das ações de desmontar a carreira e organização docentes mediante políticas de prêmio às escolas que, de acordo com os critérios oficiais, alcançam melhor desempenho, remunerando os professores de acordo com sua produtividade em termos do quantitativo de alunos aprovados. Os institutos ou organizações privadas, para assessorar ou atuar diretamente nas escolas, têm a incumbência de avaliar professores e alunos de acordo com os conteúdos, métodos e processos prescritos. O que se busca, para uma concepção mercantil de educação é, pois, utilizar na escola os métodos do mercado. (FRIGOTTO, 2010, p. 16)

O acesso à educação mantém o seu caráter de mera certificação e mesmo com a expansão não significou verdadeiramente a democratização do ensino público. Isso porque os processos formativos nas instituições que apresentam o acordo de parceira público-privada estão associadas aos interesses de uma minoria dominante. Com grande legitimidade social essa marca privatista foi sendo bastante difundida, através das mídias e outras diversas formas de se obter o consenso frente as massas. O que não se mostra é a essência de todo o processo e

seu caráter regressivo, no que tange à luta por uma participação social que realmente consubstancie mudanças em favor das classes depauperadas.

No entanto, a participação é incentivada e colocada pelos órgãos governamentais e privados como de grande importância ao desenvolvimento da educação. Entretanto, se expressa apenas num nível mediato e superficial, que se restringe a simples implementação do que vem de cima sem a discussão e decisão coletiva e sem que haja a oportunidade de uma organização social que possa alterar as bases das políticas e do Estado em geral. Além disso, é utilizada como forma de culpabilizar toda a sociedade pelo fracasso da educação. Se a educação vai mal, é porque não há uma organização e participação dos membros diretamente envolvidos no processo. Desse modo, são estimuladas as formas de organização que remetem as organizações de gestão privadas, que segundo os ditames mercantis são eficientes e produtivas e marcam essa forma alegórica de participação pautada apenas nas aparências e não na sua essência e possibilidades de transformação social. Os sujeitos sociais atuam apenas como coadjuvantes no processo, o que restringe as possibilidades de alteração real do quadro educacional. A participação estimulada se restringe ao nível da “pequena política”, ou seja, não altera de forma substancial as condições sociais da classe trabalhadora nem as bases das políticas de Estado. O aparelho estatal conclama a participação de todos, mas essa, de fato é um engodo e camufla-se em uma participação simbólica.

Há a negação dos espaços democráticos que possam direcionar os rumos das políticas educacionais, colocando os atores sociais, muitas vezes, em situações de práticas associativistas em busca do consenso. Esse fato resulta em um apaziguamento dos verdadeiros problemas enfrentados pela educação e, conseqüentemente, em uma anulação dos antagonismos inerentes ao espaço social. Desse modo, as decisões que são tomadas, acabam sendo engendradas de maneira privada e não atingindo a totalidade que surge a partir da demanda dos grupos educacionais.

É nesse contexto que se insere o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, instituído no ano de 2004 pelo governo federal. Trataremos no próximo capítulo de uma breve definição de tal Programa e, posteriormente, iniciaremos a análise crítica no que tange aos aspectos políticos ideológicos da participação presente na documentação pesquisada.

## **CAPÍTULO 4 – CATEGORIAS DE ANÁLISE – A PERSPECTIVA POLÍTICA NO MATERIAL DO PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES**

Nesse capítulo discorreremos brevemente sobre o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, sobre do que se trata e quais os objetivos proclamados. Logo depois elencamos três categorias de análise que servirão de ponte para a compreensão da participação no cenário educacional brasileiro na atualidade. São elas: a perspectiva do consenso e a construção da cidadania; a formação humana e a relação com o conhecimento; e o lugar da participação e a educação escolar. Tais categorias foram definidas com o objetivo de direcionar a análise no sentido de situar o corpus documental do PNFCE dentro da perspectiva da hegemonia da pequena política, ou seja, num contexto onde as políticas educacionais tendem a visar uma espécie de consenso passivo através de uma participação em questões que não vão de encontro ao ponto central de reprodução do capital e também na indicação de um novo contexto de sociabilidade visualizada pelo programa da Terceira Via. Isso, com o embasamento teórico de autores como Martins (2005, 2009, 2011), Neves (2005) e Coutinho (2008), buscamos analisar a perspectiva político-ideológica presente nos Cadernos publicados pelo PNFCE, desvelando a essência do fenômeno da participação no âmbito das políticas educacionais.

### **4.1 – O PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES – O QUE É, QUAIS AÇÕES EMPREENDEM E OS OBJETIVOS PROCLAMADOS.**

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares é uma iniciativa da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação, por meio da Coordenação-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino do Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino, que visa “fomentar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares nas escolas públicas de educação básica” (Caderno Instrucional, p. 7, 2004).

Trata-se de um Programa iniciado em 2004 que conta com a parceria de Organismos nacionais e internacionais como: Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Confederação Nacional

dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). Essas parcerias demarcam a influência de organismos nacionais e internacionais na proposição de medidas para a Educação Básica e para a definição do conteúdo político-ideológico da participação, como veremos adiante na análise da pesquisa.

Além disso, proclamam-se os objetivos gerais do Programa no sentido de: ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas; apoiar a implantação e o fortalecimento de conselhos escolares; instituir, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, políticas de implantação e fortalecimento de conselhos escolares; promover em parceria com os sistemas de ensino a capacitação de conselheiros escolares; estimular a integração entre os conselhos escolares; apoiar os conselhos escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade e promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas, para a garantia da qualidade da educação. (Fonte: <portal.mec.gov.br>, acesso em: 28 Jun. 2012).

Para a divulgação do Programa entre as instituições públicas de ensino foram lançadas treze publicações, sendo um caderno instrucional e doze cadernos que abordam sobre variados temas educacionais em contexto com o papel dos Conselhos Escolares. Ainda foram disponibilizados no site do MEC, mais quatro Cadernos de Consulta que tratam de práticas e resultados educacionais. Os treze principais cadernos são:

Caderno instrucional: Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da educação pública (2004);

Caderno 1: Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania (2004);

Caderno 2: Conselho Escolar e a aprendizagem na escola (2004);

Caderno 3: Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade (2004);

Caderno 4: Conselho Escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico (2004);

Caderno 5: Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor (2004);

Caderno 6: Conselho Escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação (2006);

Caderno 7: Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil (2006);

Caderno 8: A valorização dos trabalhadores da educação básica é um imperativo histórico (2006);

Caderno 9: Conselho Escolar e a educação no campo (2006);

Caderno 10: Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social (2006);

Caderno 11: Conselho Escolar e direitos humanos (2008);

Caderno 12: Conselho Escolar e sua organização em fórum (2009).

Foram lançados outros quatro cadernos que relatam e direcionam os profissionais da educação a “boas práticas pedagógicas”. São eles:

- Conselho Escolar: algumas concepções e propostas de ação;
- Indicadores de Qualidade na Educação;
- Indicadores de Qualidade: ensino e aprendizagem da leitura e da escrita – Ensino Fundamental;
- Aprova Brasil: o direito de aprender.

Como elaboradores do material do PNFCE estão teóricos de diferentes campos ideológicos como Genuíno Bordignon, Ignez Pinto Navarro, Lauro Carlos Wittmann, Luiz Fernandes Dourado, Márcia Ângela da Silva Aguiar e Regina Vinhaes Gracindo. Como apoio e apoio técnico-pedagógico fazem parte: Ane Carla da Costa Santos, Lorena Lins Damasceno, Carla Fátima Maria Magalhães Belfort, Catarina de Almeida Santos.

Como parte do PNFCE também são empreendidos momentos de formação nas modalidades à distância ou presencial, como estratégia de capacitação de técnicos e dirigentes de secretarias municipais e estaduais da educação e os próprios integrantes dos Conselhos. Com o teor de capacitação, são realizados desde 2006, Encontros estaduais e municipais de formação em diversos estados e municípios brasileiros, além de Oficinas de elaboração de projetos de implantação dos Conselhos. Na modalidade de formação à distância, são oferecidos cursos de extensão para técnicos das secretarias de educação através de IFES.

São realizados também Encontros Nacionais de Fortalecimento do Conselho Escolar. Desde o início do PNFCE em 2004, aconteceram entre os anos de 2009 a 2012, quatro Encontros, sempre em Brasília/DF, organizados pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional e Coordenação-Geral de Redes Públicas. São colocados no site do evento (<http://encontronacional.virtual.ufc.br/>). Acesso em:

15 Jun) os objetivos de tais Encontros, que visam “dar continuidade à formação dos Técnicos(as) das secretarias estaduais e municipais de educação, que são responsáveis pelas ações de implantação, organização e fortalecimento do Conselho Escolar em seus sistemas de ensino, bem como atender à crescente demanda dos entes federativos por assistência técnica, fomentando a criação e o fortalecimento do Conselho Escolar nas escolas públicas de educação básica”. O último encontro realizado entre os dias 29 de maio e 1º de junho de 2012, contou com a participação de representantes do MEC, além de palestras dos próprios formuladores dos cadernos e outros professores de várias universidades. Além disso, os participantes tiveram a possibilidade de apresentar relatos de “boas experiências”, com o objetivo de compartilhar com todos os participantes. A apresentação foi realizada em forma de pôsteres.

O Programa ainda disponibiliza um site que aceita o cadastro de relatos de experiências com os Conselhos Escolares, disponível no endereço eletrônico: <http://bancodeexperienciasce.mec.gov.br>. Segundo a página virtual, o objetivo “é registrar e socializar relatos de experiências, contribuindo com o intercâmbio entre os Conselhos e com a mobilização social na perspectiva da promoção da qualidade da educação”. (Acesso em: 28 Jun, 2012).

Desse modo pudemos delinear de um modo inicial a abrangência do Programa, seus objetivos e materiais disponibilizados. Para a análise central da pesquisa, nos deteremos apenas nos doze cadernos principais, que nortearão a questão e os objetivos da pesquisa.

#### **4.2 – A PERSPECTIVA DO CONSENSO E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA.**

Na primeira categoria, situamos o leitor no contexto do programa da Terceira Via que surge no Brasil nos anos de 1990 e se fortalece ainda mais nos anos 2000. Trata-se de um programa que busca reunir uma elaboração teórica, mas principalmente uma intervenção prática no sentido de restauração da hegemonia burguesa sob o viés da formação de uma “nova esquerda”, ou seja, uma via que tenciona uma espécie de “humanização do capitalismo”. Apreendemos marcas dessa perspectiva presentes nos Cadernos analisados do PNFCE, que utiliza-se de expressões de esquerda, tendo inclusive, como formuladores e referencial teórico representantes dessa corrente política. Entendemos que trata-se de uma reformulação do neoliberalismo para que o capitalismo se apresente de forma mais



humanizada e reduza os antagonismos sociais a simples diferenças (Martins, 2009), com o objetivo de garantir consenso e coesão social.

Essa premissa embasa também as outras categorias que, em seu cerne, pretendem analisar, na primeira, o tipo de formação humana e conhecimento formulados pelos Cadernos, e, na segunda, o papel da participação social e política nesse contexto.

Diante do contexto evidenciado no terceiro capítulo deste trabalho, passamos a consubstanciar nossa análise a partir dos documentos previamente identificados para a pesquisa. Assim, para a compreensão das perspectivas de consenso e construção da cidadania no material do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, devemos levar em consideração os processos de redefinição das estratégias das classes dominantes no sentido da busca de uma legitimação da nova sociabilidade<sup>4</sup>. Estamos tratando aqui, do projeto político denominado Terceira Via que, de acordo com Lima e Martins,

Pensado como alternativa aos efeitos negativos do neoliberalismo e das insuficiências da socialdemocracia europeia, esse programa procura apresentar uma nova agenda política-econômica para o mundo nos limites do capitalismo, constituindo-se em um importante instrumento de ação na nova pedagogia da hegemonia (LIMA E MARTINS, 2005, p. 43).

Trata-se de uma perspectiva que visa mudanças na política e na economia e que tem influenciado os programas de governo de países como o Brasil, nos anos 1990 e anos 2000. Desse modo, novas maneiras de sentir, pensar e agir são estimuladas com vistas a uma minimização das contradições capitalistas ao defender a coesão social como forma de estabilidade social e política, demonstrando seu caráter eminentemente reformista (Lima & Martins, 2005).

É nesse contexto que surge o PNFCE, uma estratégia política ideológica difundida no âmbito educacional como forma de incentivo à participação, a novos comportamentos e atitudes pedagógicas, com vistas ao alcance de uma “educação cidadã” (Caderno instrucional, 2004) que seja motivadora de ações para a transformação do ambiente em que vivem os sujeitos. A escola aparece como ponto central na difusão dessa nova ideologia, já que comporta um espaço onde estão presentes a socialização e a disseminação de concepções de mundo.

---

<sup>4</sup> Novo padrão de sociabilidade é a forma pela qual os homens e as classes produzem e reproduzem as condições objetivas e subjetivas de sua própria existência, em um dado momento histórico, sob a mediação das relações sociais de produção e como resultado das relações de poder (Martins, 2007).

Os Conselhos Escolares, desse modo, aparecem com centralidade no que tange à articulação dos profissionais da educação e comunidades locais no delineamento de um novo padrão de consenso, gerando formas de tornar mínima a compreensão dos efeitos perversos do padrão de acumulação capitalista.

O Conselho Escolar, nos cadernos produzidos e disponibilizados a gestores e membros ligados à área educacional, elucidam que a mobilização do grupo escolar “se constitui na própria expressão da escola, como seu instrumento de tomada de decisão”. (Caderno Instrucional, 2004, p.34). Entretanto, a discussão sobre o papel dos Conselhos Escolares, em sua possibilidade de ferramenta democrática nas escolas, não abarca a complexidade das contradições existentes na sociedade, principalmente no que tange atualmente, à função da escola como formadora de uma sociedade civil coesa e de um novo capitalismo com face humanizada.

Essa linearidade é destacada no Caderno 1 (2004), quando elencam-se as vantagens da implantação dos Conselhos Escolares, pautados no Projeto Político Pedagógico de cada escola. Duas delas são: “as decisões refletem a pluralidade de interesses e visões que existem entre os diversos segmentos envolvidos e têm-se a garantia de decisões efetivamente coletivas”. (p. 52-53). Entendemos que a implantação dos Conselhos por si só, não garante o exercício da coletividade e uma democratização dos espaços públicos, já que a escola não está apartada dos condicionantes políticos- econômicos da sociedade. Em um plano mais amplo, conceber a democratização do espaço escolar, como um ensaio à uma democratização da sociedade é não levar em consideração as mediações e contradições que envolvem os organismos privados de hegemonia, colocados por Gramsci.

Em outro ponto, ao definir os papéis dos Conselhos Escolares como “estratégia privilegiada de democratização das ações do Estado” (Caderno Instrucional, p. 33) entendemos que se trata de uma maneira de mobilizar pequenos grupos, no sentido de empreender ações coletivas que possam solucionar problemas focalizados sem que isso, contudo, atinja grandes níveis conscientização política e transformação das bases de produção capitalista. Isso fica claro quando é exposto no Caderno 1 (2004) que a escola pública tem “como função social formar o cidadão, isto é, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo” (p. 17). Essa colocação está de acordo com a ideia de Lima e Martins (2005), quando advogam que há uma intencionalidade em discursos desse tipo, visando a consolidação da formação de novas relações entre os homens, ou seja, relações que tenham a possibilidade de tornar indivíduos abertos a novos tipos de aprendizagens de forma passiva e acrítica. Em suas palavras:

O que se define nessa estratégia de realização do projeto da Terceira Via é a afirmação da escola e os demais meios de difusão e espaços educativos como instrumentos de formação e atualização do intelectual urbano, tendo na concepção de mundo burguesa o eixo central. A Terceira Via parece desejar que, por intermédio das reformas educacionais, não só seja realinhado todo o processo formativo a partir das novas exigências de perfil humano demandadas pelo atual estágio do capitalismo monopolista, mas também sejam difundidas ao máximo as possibilidades de difusão da contra-hegemonia no espaço escolar. (Lima & Martins, 2005, p. 64-65)

Nesse sentido, vale destacar que as concepções gerais difundidas pelos documentos analisados, se mostram coadunadas com a ideia de escola e educação como mecanismos de implementação de uma democracia que seja participativa, como forma de ampliação da democracia representativa que temos. No entanto, a maneira linear como é tratada tal questão nos impele a compreender que as perspectivas políticas ideológicas adotadas por tal Programa, atuam no sentido de ampliar a mobilização entre os indivíduos na conciliação de interesses que são antagônicos, para consolidar um novo modelo de sociedade e ao mesmo tempo simplificar os processos históricos pelo qual o Brasil tem se construído. Além disso, coloca a escola como um ponto central para a dita transformação da sociedade em uma democracia participativa, através de ações focalizadas e restritas ao âmbito escolar e a comunidade local. O que compreendemos é a intencionalidade de desresponsabilizar o capital em sua historicidade de dominância e culpabilizar os sujeitos e seus modos de associação pela manutenção e ampliação dos problemas sociais e, sobretudo aqui, pedagógicas.

As estratégias de consenso são ampliadas no decorrer dos Cadernos, quando analisamos as maneiras bastante prescritivas com que são instruídas as funções, deveres e competências dos Conselhos Escolares. Ao defender o papel dos Conselhos a partir de “sua natureza essencialmente político-educativa” (Caderno 1, 2004, p. 38), os documentos fazem uma divisão das funções dessa associação escolar, entre as questões:

- a) Deliberativas: quando decidem sobre o projeto político-pedagógico e outros assuntos da escola, aprovam encaminhamentos e problemas, garantem a elaboração de normas internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino e decidem sobre a organização e o funcionamento geral das escolas, propondo à direção as ações a serem desenvolvidas. Elaboram normas internas da escola sobre questões referentes ao seu funcionamento nos aspectos pedagógico, administrativo ou financeiro;

- b) Consultivas: quando têm um caráter de assessoramento, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentando sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pelas direções das unidades escolares;
- c) Fiscais (acompanhamento e avaliação): quando acompanham a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e garantindo o cumprimento das normas das escolas e a qualidade social do cotidiano escolar;
- d) Mobilizadoras: quando promovem a participação, de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades, contribuindo assim para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação. (CADERNO 1, p. 39)

Essa divisão e detalhamento das funções demonstram o modo prescritivo desse material, mesmo quando são reforçados na maioria dos Cadernos, que os textos “oferecem apenas sugestões, subsídios e indicam possíveis procedimentos metodológicos para a definição pelos sujeitos autores e atores de sua própria função” (Caderno 6, p. 77). Essa fala se contradiz ao longo dos Cadernos, quando o que compreendemos é uma espécie de conduta que deve ser seguida a risca, para que somente assim, a escola alcance o ponto máximo dentro desse novo padrão de sociabilidade. Outro exemplo desse modelo criado para ser seguido pelos membros das escolas, estão no Caderno 2, quando se propõem questões e reflexões a serem encaminhadas pelos Conselhos, como:

Qual a principal função do Conselho Escolar? Como garantir a unidade da prática social da educação? Como lidar com as diferenças que marcam os sujeitos que participam do processo educativo? Na prática educativa, quem ensina e quem aprende? Que qualidade é própria de uma educação emancipadora? O que avaliar na prática educativa? Que dimensões e aspectos podem ser parâmetros para esse acompanhamento? Como tornar transparente as ações da escola? (CADERNO 2, 2004, p. 10)

Tais questões tem o objetivo de direcionar as práticas pedagógicas em torno de uma mobilização social no plano micropolítico que acaba por promover uma “indissociabilidade entre economia e política nas práticas dos vários sujeitos políticos coletivos” (Neves, 2005, p. 91). Além disso, o empoderamento conferido a organizações escolares, como sujeitos ativos no processo de transformação da sociedade, demonstram mais uma vez o viés intencional de se constituir um novo tipo de cidadania que atua no sentido de agrupar esforços em direção ao “interesse público”.

Na seguinte passagem, confirmamos a intenção de se transferir para a escola e seus membros a responsabilização em se transformar a sociedade:

As vivências escolares constituem um espaço adequado para que as relações pedagógicas sejam democráticas. Todas as oportunidades de inserção dos estudantes em práticas democráticas deverão ser estimuladas pela escola (CADERNO 4, 2004, p. 46).

Essa concepção se reflete, numa leitura verticalizada dos documentos pesquisados, nas premissas que norteiam o PNFCE e nas diretrizes adotadas na tentativa de apartar as relações econômicas das políticas e, sobretudo, criar um ambiente onde a responsabilidade social se mostra como o carro chefe do novo padrão de sociabilidade.

No segundo Caderno (2004, p. 19), é proposta uma questão que deve direcionar as ações dos Conselhos Escolares: “Queremos que nossa escola desenvolva uma educação que mantenha a realidade em que vivemos ou uma educação que contribua para a transformação dessa mesma realidade?”. Através dessa questão o texto sugere que, portanto, existem dois tipos de educação, uma voltada para a apreensão de um conteúdo técnico, simples transmissão de saberes e outra direcionada como instrumento para a transformação da realidade, uma educação emancipadora. Podemos depreender assim, que há uma polarização simplificada da questão, reduzindo o debate a um tipo de educação “boa e outra ruim”, colocando como papel e responsabilidade da escola escolher entre uma ou outra, sem as devidas mediações com o contexto do real. Ainda compreendemos que trata-se de uma difusão de valores culpabilizadores dos sujeitos e que estão descolados da essência e realidade das políticas educacionais da atualidade, permeada pelas contradições capitalistas.

Confirmando essa questão:

Embora organicamente indissociáveis na realidade concreta, formando uma teia de múltiplas interconexões, essas ações culturais e políticas podem ser didaticamente fragmentadas para que possa ter uma visão mais clara da especificidade de sua participação na formação do novo homem coletivo na sociedade brasileira contemporânea (NEVES, 2005, p. 99).

Essa fragmentação é intencional, no sentido de causar uma perda da visão de totalidade social e principalmente “dirige-se à formação de valores para a nova sociabilidade e ao incentivo a uma participação voltada para a mobilização política pautada em soluções

individuais” (Idem, p. 99), ao mesmo tempo em que estimula a criação de novos sujeitos sociais e coletivos que atuem na implementação das políticas sociais governamentais.

As indicações dos Cadernos ainda convergem para a adequação da organização escolar, tratando-se de como se avalia, como as turmas devem ser organizadas, como devem proceder na recuperação e progressão dos estudantes e tempo livre, sempre colocando os Conselhos Escolares como órgão avaliador e estimulador de tais discussões (Caderno 4, 2004). Esse modelo que, em um primeiro momento, intenta combater o intenso autoritarismo presente nas instituições públicas democratizando os espaços de decisões, em sua essência, acena para uma reorganização do espaço escolar no sentido de consubstanciar um novo grau de conscientização política que esteja em consonância com frases do tipo “faça sua parte”, que não surgem de maneira imposta, mas intenta fomentar a união de todos na execução das diretrizes do modelo de sociabilidade neoliberal da Terceira Via.

Todos os doze Cadernos analisados, desse modo, tendem a evidenciar, mesmo sob um discurso voltado para a ampliação da democracia e da qualidade do ensino através da ação participativa de indivíduos, a intencionalidade de se legitimar o consenso passivo em torno da difusão de novas ideias e costumes. O consenso desse modo assume novas perspectivas e encontra na escola e na educação, de uma forma geral, uma maneira intensa de disseminação de valores éticos-políticos do novo padrão de sociabilidade. Se no passado as decisões eram tomadas claramente “de cima pra baixo”, atualmente fazem-se acreditar que há uma democratização das decisões e que essas devem ser tomadas em conjunto, para que os indivíduos assumam uma posição pró-ativa frente aos determinantes da nova ideologia.

Ao mesmo tempo, o Caderno 4 (2004), ao defender as funções dos Conselhos no acompanhamento dos procedimentos escolares, recai em contradições que podem ser compreendidas na seguinte passagem:

O Conselho Escolar pode auxiliar a escola na *ampliação de sua autonomia em relação à condução das atividades pedagógicas e administrativas, sem que ela perca sua vinculação com as diretrizes e normas do sistema público de ensino*. Nesse sentido, incentiva as medidas que são tomadas visando à instauração ou o aprofundamento das relações democráticas entre todos os segmentos que a compõem, sem perder de vista que o objetivo último e mais importante é que tal clima favoreça, de fato, as aprendizagens dos estudantes (CADERNO 4, 2004, p. 28).

Implementar o discurso de que os indivíduos são capazes de ampliar a autonomia das escolas, dentro de um contexto estatal de pleno controle dos resultados educacionais, também

faz parte das estratégias de obtenção de consenso. Quando cada um toma pra si a responsabilidade de garantir a qualidade do sistema público de ensino de uma forma coletiva, são atingidos os objetivos das classes dominantes de evidenciar sua legitimidade como dirigentes, criando-se um novo “pacto social”.

Essa questão fica evidenciada no seguinte fragmento:

Ocorre que o Conselho Escolar possui uma característica própria que lhe dá dimensão fundamental: ele se constitui uma forma colegiada de gestão democrática. Assim, a gestão deixa de ser o exercício de uma só pessoa e passa a ser uma gestão colegiada, na qual os segmentos escolares e a comunidade local se congregam para, juntos, construir uma educação de qualidade e socialmente relevante. Com isso, divide-se o poder e as consequentes responsabilidades. (CADERNO 2, 2004, p. 18).

Desse modo, os Cadernos em sua totalidade, colocam a racionalidade da escola de maneira descolada da racionalidade social. Não se trata aqui, entretanto, de minimizar o papel de importância dos Conselhos Escolares, mas sim de destacar que a visibilidade conferida a estes no PNFCE está integrada a uma configuração específica de consenso que não é neutra e possui especificidades quanto à formação para a cidadania e um viés voltado à conformação e coesão sociais.

O que identificamos para a análise dessa categoria é uma intensa prescrição dos materiais do PNFCE, direcionadas à organização do trabalho escolar e às formas de coletividade. Ainda podemos delinear que se trata de uma estratégia de afirmar uma perspectiva da educação voltada para uma nova sociabilidade, representando indivíduos solidários, participativos e que fortaleçam a ideia de consenso. O empoderamento conferido ao cidadão, como propulsor das transformações sociais, coloca a escola frente a condições político ideológica abstratas e lineares, mas capazes de limitar os antagonismos inerentes a qualquer espaço social em prol deste novo pacto social. Sob o discurso do “interesse de todos”, as ações empreendidas pelo PNFCE, traduzem mais especificamente a tentativa de “combinar os principais aspectos de um certo tipo de ‘democracia institucional’ com a ‘democracia participativa’, ressignificando as formas de participação e o sentido histórico da política e das lutas sociais” (Lima & Martins, 2005, p. 66). Isso quer dizer que, o que se propõe é uma noção de democracia que esteja dissociada dos determinantes econômicos e políticos, como as novas condições do mundo do trabalho dentro do contexto de

reestruturação produtiva, que também influenciam os espaços educativos. O que se salienta aqui é que o PNFCE atua no sentido de consubstanciar as estratégias que vem fundamentando atualmente o novo padrão de sociabilidade burguesa dentro do contexto educacional (Lima & Martins, 2005), e não atuam de forma concisa em um projeto contra-hegemônico, mas sim reformista. Além disso, a perspectiva de formação da cidadania criada para o hábito novas práticas pedagógicas, abarcadas nos Cadernos, não abrange aquilo que é chamado por Coutinho (2008) de reabsorção dos bens sociais pelo conjunto dos cidadãos. Segundo o autor, a cidadania é definida pela,

Capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado. Sublinho a expressão historicamente porque me parece fundamental ressaltar o fato de que soberania popular, democracia e cidadania (três expressões, para em última instância, dizer a mesma coisa) devem sempre ser pensadas como processos eminentemente históricos, como conceitos e realidades aos quais a história atribui novas e mais ricas determinações. A cidadania não é dada aos indivíduos de uma vez para sempre, não é algo que vem de cima para baixo, mas é resultado de uma luta permanente, travada quase sempre a partir de baixo, das classes subalternas, implicando assim um processo histórico de longa duração (COUTINHO, 2008, p.50-51).

Desse modo, o autor defende que a cidadania plena, não pode ser compatível com o capitalismo. Entretanto, o que os documentos do PNFCE propõem, a nosso ver, é a conciliação de determinações inconciliáveis. Mesmo admitindo que a cidadania seja um processo histórico e coletivo e sua oposição às relações de exploração e dominação (Caderno 6, 2006), claramente incorporando palavras da esquerda crítica ao capitalismo, o que pretendemos salientar aqui, é que a eminência dada à escola com papel transformador é restrita, intencional e os vieses na qual se dão as propostas dos documentos configuram o surgimento da “esquerda para o capital”, ou seja, trata-se de um movimento que,

Orienta os organismos da classe trabalhadora a realizarem ações de conservação a partir de elementos discursivos (jargões e palavras de ordem) identificados como tradicionalmente de esquerda. A contestação organizada por esses organismos refuncionalizados, quando ocorre, se estende aos limites da ordem estabelecida e com caráter pragmático e formal. Nesse movimento, a nova pedagogia da hegemonia produz um novo sujeito político-coletivo: a “esquerda para o capital” (MARTINS, 2011, p. 84).



Assim, mesmo alardeando que o objetivo do PNFCE é promover um trabalho coletivo capaz de transformar a educação e a sociedade, o que compreendemos, em um plano mais amplo é que,

As práticas educativas no âmbito do Estado educador procuram transformar os professores em organizadores e difusores da visão de mundo dominante. Na concepção gramsciana, busca-se firmar os professores como intelectuais orgânicos da hegemonia burguesa, um contingente de trabalhadores que precisa ser mobilizado para atuar na difusão de que o processo civilizatório capitalista continua sendo capaz de oferecer perspectivas para todos, mesmo quando a realidade informa o contrário (IDEM, p. 86).

A ampliação da cidadania defendida pelos documentos, desse modo, acaba por se chocar com a lógica inerente ao capital, tornando-a limitadora e segregacionista.

#### **4.3 – A FORMAÇÃO HUMANA E A RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO.**

Para a compreensão do conteúdo político ideológico expresso no material do PNFCE sobre o conhecimento e a formação humana, devemos partir da premissa que este, necessariamente deve ser inserir no contexto destacado acima. Ou seja, em um cenário de busca pelo consenso e a educação com sua função voltada para a afirmação de um novo padrão de sociabilidade.

Nesse contexto, destacamos que os desígnios da formação humana expressa nos documentos analisados, especificamente no terceiro Caderno, se delineiam para que se alcancem os seguintes objetivos:

- amplie seu conhecimento e capacidade de descobrir, criar, questionar, criticar e transformar a realidade;
- amplie sua capacidade de viver, de se alegrar e de trabalhar com os outros, na corresponsabilidade sociopolítica e cidadão; e
- torne maior sua sensibilidade para encontrar sentido na realidade, nas relações e nas coisas, contribuindo para a construção de uma nova sociabilidade humana, fundada em relações sociais de colaboração, corresponsabilidade e solidariedade. (CADERNO 3, 2004, p. 13)

Desse modo, observamos que fica expressa nessa política educacional, a total relação com o contexto mais amplo de intencionalidades da classe burguesa em reconfigurar a dinâmica do Estado, entendido em seu sentido ampliado, direcionando a sociedade civil como

um espaço de colaboração social. Em outras palavras, impõe uma nova perspectiva estatal pautada na criação de um novo pacto social e na garantia da coesão e ordem social. Isso ocorre porque,

De um modo geral, os complexos movimentos ordenados pela nova pedagogia da hegemonia estabeleceram referências teóricas e práticas para assegurar que mesmo num contexto de significativo crescimento da riqueza socialmente produzida e do aprofundamento dos mecanismos de apropriação privada dessa riqueza, a classe trabalhadora se mantenha subordinada e identificada com o projeto hegemônico de sociedade e de sociabilidade. (MARTINS, 2011, p. 83)

O tipo de conhecimento difundido nessa perspectiva se mostra coadunado com um tipo específico de redefinição societária que, segundo a preleção dos Cadernos, intenta contribuir para que a educação transmitida aos estudantes os direcionem para a formação de sujeitos, autores e senhores de suas vidas (Caderno 3, 2004). Esse discurso se mostra muito contraditório com a realidade concreta em que vivemos principalmente no que tange as condições de existência dentro do viés de subordinação aos determinantes capitalistas.

Observamos que em nenhum momento, ao tratar da formação humana e do conhecimento e apesar de destacar que a sociedade apresenta contradições, antagonismos e grandes desigualdades (Caderno 4, 2006), não há uma mediação com as condições do trabalho na atualidade. Dentro do contexto de reestruturação produtiva, destacado no terceiro capítulo dessa dissertação, compreendemos que a nova configuração do trabalho e o padrão de empregabilidade imposto pela internacionalização da economia e a influência de organismos multilaterais, se relacionam diretamente com a formulação de políticas educacionais, que visam a formação para o trabalho que formem indivíduos polivalentes, capazes de criar, se adequar ao novo padrão de conhecimento e, sobretudo, que garantam a reprodução imediata do capital na construção de um consenso social que legitime a concepção de mundo burguesa. No material do PNFCE, a omissão desse contexto se mostra de maneira intencional, já que configura e reafirma as estratégias de consenso implementadas pela classe dominante, onde a formação dos indivíduos esteja direcionada a uma anulação dos conflitos de classes e a uma minimização dos movimentos contra-hegemônicos.

Martins (2011), baseado em Gramsci (1999), salienta sobre essa questão que,

[As funções educativas do Estado] se destinam a manter as pessoas no nível de consciência política no patamar mais primitivo ou elementar; aquele que, segundo Gramsci (1999), as pessoas sentem, mas não compreendem e se tornam conformistas sem uma elaboração crítica e coerente com sua condição de vida, gerando o processo de adesão subordinada à uma certa concepção de mundo (MARTINS, 2011, p. 84).

Ainda no terceiro caderno, é proposta a seguinte questão: “Qual a função da escola na formação das pessoas?” (Caderno 3, 2004, p. 29). Como resposta, de forma bastante esquemática, é colocado o seguinte,

Para que o cidadão se situe como sujeito de sua história e da história de seu entorno, ele precisa se apropriar da riqueza cultural produzida pela humanidade. Essa apropriação é necessária para que ele se inscreva na sociedade, no seu tempo e espaço históricos. Além disso, é fundamental que ele construa as condições objetivas necessárias para uma intervenção original. A função da escola é assegurar essa apropriação e essa construção das condições subjetivas do cidadão. Esses aspectos são essenciais ao exercício da cidadania. Portanto, a escola, no cumprimento de sua função emancipadora, é indispensável para que o cidadão tenha uma presença crítica e inovadora no seu tempo e lugar (CADERNO 3, 2004, p. 29).

Podemos depreender desse modo, a indicação da necessidade de adequação dos sujeitos ao contexto de subordinação capitalista. A formação e o conhecimento se inscrevem nesse contexto,

De incentivo ao surgimento de novas organizações da sociedade civil mobilizadas por temáticas diversas que não entram em rota de colisão com a dinâmica capitalista. Cabe a esses organismos atuar na solução de problemas reais, mas de forma superficial, em parceria com as instâncias da aparelhagem estatal e com outras organizações da própria sociedade civil, formando redes de desenvolvimento de políticas sociais (MARTINS, 2011, p. 84-85).

Cabe ressaltar, que de acordo com o trecho destacado de Martins, os Conselhos Escolares, no PNFCE, como uma organização da sociedade civil, representam a tentativa de implementar novas práticas no processo formativo que confirmem a nova sociabilidade e, ao mesmo tempo, minimizem os efeitos perversos da exploração pelo trabalho, no plano da aparência.

O conhecimento é colocado pelos elaboradores dos documentos (Caderno 3, 2004, Caderno 6, 2006) como uma forma limitada da questão. Por isso coloca que o saber é uma dimensão mais ampliada do conhecimento já que congrega três dimensões: o pensar, o sentir e o agir. E complementa, explicitando que,

A sensibilidade e o respeito, a convivência e a solidariedade, o compromisso e a responsabilidade, a apropriação e a produção do conhecimento são aspectos importantes a serem desenvolvidos na educação básica. Nesse sentido a formação humana na escola é um processo de aprendizagem integral. Nessa aprendizagem desenvolvem-se as condições subjetivas para ser sujeito e autor de seu futuro e contribuir para a construção da história (CADERNO 3, 2004, p. 34).

Nessa passagem, fica bem claro, o reforço “a noção de que transformar a realidade significa apenas promover mudanças tópicas, localizadas e de curto impacto” (Martins, 2011, p. 86). Nessa perspectiva, a formação humana e o conhecimento se dão em um nível restrito, já que pretendem consubstanciar uma adequação as necessidades do novo padrão societário. Intenta-se, ainda, tornar o espaço escolar e as políticas educativas que o regem, em plenos difusores desse modelo de visão de mundo dominante.

De acordo com Frigotto (2011), a formação humana e o conhecimento difundido nas escolas, devem ser aqueles que, “desenvolva [m] no educando a autonomia e a capacidade de análise da sociedade em que vive lutando por seus direitos coletivamente” (p. 32). Entretanto, salienta que o conhecimento e a formação humana são utilizados como recursos das demandas de qualificação e requalificação para o trabalho. As perspectivas lineares trazidas nos Cadernos, que não tratam dos ajustes neoliberais e do contexto produtivo nesse modelo, confirmam a perspectiva de minimização dos condicionantes capitalistas e a tentativa de conciliar concepções de mundo antagônicas.

No Caderno 10 (2006), podemos identificar uma passagem que reforça a reformulação da teoria do Capital Humano, onde a educação seria propulsora do crescimento econômico, sem questionar os limites da empregabilidade. Ao analisar os dados do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2004, divulgado pelo IBGE em 2005, o Caderno constata que, o crescimento do emprego esteve concentrado entre aqueles que estudaram mais.

Podemos depreender que esse dado é utilizado pelo PNFCE tendo como base a noção de capital humano e entra em contradição com a visão defendida pelos Cadernos de formação humana voltada para a intervenção crítica na sociedade. Isso porque a visão de aumento da

escolaridade vinculado a um crescimento econômico está ligada em seu cerne, a uma visão mercantil, onde o trabalhador deve se adequar a qualquer preço às novas exigências do mercado para se tornar empregável, como já discutimos no terceiro capítulo. Não negamos, aqui, a importância da educação escolar no processo de formação humana, mas sim questionamos as intencionalidades do tipo de formação defendida por tal política educacional. Como já dito, em uma análise do fenômeno em sua essência, entendemos que se trata da implementação de uma nova sociabilidade e corresponde aos efeitos do que Neves (2005) chama de a nova pedagogia da hegemonia para educar o consenso.

A formação humana e o conhecimento, desse modo, tencionam fortalecer a partir de novas formas, o receituário educacional do capitalismo tardio, que trás em seu bojo as contradições inerentes ao seu processo de formação.

Em contrapartida, Frigotto (2011) e Saviani (2003), defendem que a formação humana voltada para uma perspectiva politécnica, ou seja, “uma formação que desenvolva no educando as bases científicas de todos os campos do conhecimento e desenvolva no educando a autonomia e a capacidade de análise da sociedade em que vive lutando por seus direitos coletivamente” (Frigotto, 2011, p. 32). Essa deve ser pautar verdadeiramente de forma antagônica a uma concepção mercantil e pragmática de educação, que está expressa de uma forma velada nos documentos do PNFCE, de forma a garantir uma formação que atue como pressuposto de uma conscientização de classe. Para isso torna-se necessário a superação dos vieses mercantilistas não só na escola, mas sim na sociedade em geral, passando a considerar a omnilateralidade, defendida por Marx.

#### **4.4 – O LUGAR DA PARTICIPAÇÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR.**

Em todos os Cadernos analisados, está presente a questão da participação como ponto fundamental da democratização da gestão escolar e também da sociedade. O quinto Caderno (2006) trata mais especificamente dessa questão colocando que a participação não tem o mesmo significado para todos, já que se trata de um conceito múltiplo. É entendida como processo complexo que envolve vários cenários e múltiplas possibilidades de organização. É defendido ainda que não há uma só forma ou lógica de participação: existem dinâmicas que se caracterizam por um processo de pequena participação e outras que se caracterizam por efetivar processos em que se busca compartilhar as ações e as tomadas de decisão por meio do trabalho coletivo, envolvendo diferentes segmentos da comunidade escolar.

Ainda comenta-se que alguns processos chamados de participação não garantem o compartilhamento das decisões e do poder, configurando-se como mecanismo legitimador de decisões já tomadas centralmente. É colocado que para que a participação seja realidade são necessários meios e condições favoráveis repensando a cultura escolar e processos autoritários. Além disso, é importante garantir condições como infraestrutura, pessoal qualificado e principalmente entender a participação como processo a ser construído coletivamente e não pode ser imposta e nem entendida como mecanismo formal/legal. Logo depois a educação é colocada como um direito e a sua garantia constitui um importante movimento em prol da inclusão e participação social. A participação social, desse modo, não deve ser espontânea, mas necessita de uma grande mobilização de todos.

Fica claro a partir dessa enunciação, o conteúdo político ideológico e também social da categoria participação. Para uma análise mais detalhada, devemos também levar em consideração o contexto da nova pedagogia da hegemonia, enunciada por Neves (2005), na tentativa de criar novos padrões de sociabilidade e realinhar a organização dos indivíduos. A participação, desse modo, surge como ponto central no que tange a nova renovação organizativa da sociedade, com vistas à coesão social e à articulação dos sujeitos ao projeto societário em busca de hegemonia burguesa.

Cabe destacar que a participação social passa a ser estimulada sob vieses de “colaboração e responsabilidade social”, disseminando a ideia de sociedade civil como espaço independente do Estado e que atua no sentido de colaborar nas questões sociais. Esse processo atua no sentido de, como já dito, minimizar os efeitos da exploração do capital e imprime uma visão restrita de democracia “como regime de governo que tem alternância de poder por meio de eleições, embora acrescente a ela a importância de se criarem espaços para que assuntos controversos possam ser tratados por meio de diálogo” (Martins, 2005, p. 47).

De acordo com isso, podemos destacar a grande contradição do capitalismo que se baseia no incentivo à participação política e em contrapartida, no aumento da apropriação privada dos bens culturais, sociais e econômicos, fato esse que não é destacado pelos Cadernos, colocando a luta pela democracia como uma responsabilidade de todos, reduzindo à participação ao nível da execução a partir de uma contrarreforma neoliberal, onde “predomina sem grandes contrastes a hegemonia da pequena política” (Coutinho, 2010), destacada no segundo capítulo. Essa questão se torna o cerne de nossa análise, quando identificamos a composição social da participação voltada para uma nova postura frente aos determinantes sociais, no caso aqui, educacional. Essa postura reflete em uma compreensão de seu papel frente à sociedade pautada na prestação de serviços e não mais na reivindicação

de direitos (Martins, 2005) e desse modo, confirma a perspectiva de que todos podem se autogovernar independente do contexto capitalista que os permeia.

Confirmamos aqui que a proposta de implementação de mecanismos de participação nas escolas pelo PNFCE, através da mobilização participativa dos atores escolares, consubstancia a ideia de que não existem mais antagonismos entre as classes sociais, o que acaba por fortalecer a hegemonia da pequena política. O poder de decisão em questões centrais do âmbito da grande política fica concentrado nas mãos das elites, enquanto a classe trabalhadora, através dessa política, acaba absorvendo os valores dominantes, que aparecem como um discurso de esquerda já que utiliza expressões dessa corrente político-ideológica, de forma alienada.

Vale ressaltar que não negamos a importância da perspectiva de participação delineada pelos Cadernos, quando desloca a responsabilidade para os Conselhos Escolares na intenção de implantar mecanismo de gestão colegiada capaz de descentralizar as decisões do poder de diretores e de incentivar a construção e implementação do Projeto Político Pedagógico das escolas de forma coletiva. Entretanto, as bases que sustentam esse discurso se dão de maneira bastante linear, voltada para a resolução de problemas focalizados e não universais, além de intentar um remodelamento do trabalho pedagógico e instituir um padrão participativo mínimo que tem a possibilidade de alterar, não substancialmente, apenas o ambiente escolar. Isso para que ele sirva às demandas do processo de formação de intelectuais orgânicos da sociabilidade capitalista. Verificamos essas questões nas seguintes passagens:

Desse modo, é fundamental ressaltarmos a importância: da construção coletiva de um projeto pedagógico pela escola, envolvendo os diferentes segmentos da comunidade local e escolar; da discussão e mudanças na organização do trabalho e na gestão da escola; do estabelecimento de formas de distribuição do poder, assim como a vivência e construção de novas formas de relacionamento interpessoal (CADERNO 5, 2006, p. 28).

A construção de uma escola em que a participação seja uma realidade depende, portanto da ação de todos: dirigentes escolares, professores, estudantes, funcionários, pais de estudantes e comunidade local. Nesse processo, a articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola e a criação de espaços e mecanismos de participação são fundamentais para o exercício do aprendizado democrático que possibilite a formação de indivíduos críticos, criativos e participativos (IDEM, p. 31-32).

A focalização, a descentralização e a participação na execução são as características marcantes nos Cadernos do PNFCE. Mesmo sob o discurso da formação de “indivíduos críticos, criativos e participativos”, compreendemos que o conteúdo político ideológico desses adjetivos estão permeados pelo caráter do projeto neoliberal da terceira via que dissemina pela escola a criação de um novo homem voltado para o coletivo. Essa marca de coletividade não deve expressar um nível de consciência política elevada que ultrapasse os interesses corporativos e econômicos da classe dominante. Ainda intenta, como já mencionado, maquiagem os efeitos perversos do capitalismo para que ele assuma uma face humanizada. Em suma, a participação defendida pelo material do PNFCE não favorece uma luta contra-hegemônica em favor da classe trabalhadora e nem uma democracia de massas. Apenas atua para confirmar a sociedade capitalista como hegemônica apresentando uma democracia restrita e que conforma os indivíduos para participarem e se sentirem incluídos nas mudanças da “nova sociedade”.

Essa democracia propugnada pelo corpus documental a partir da implementação de mecanismos de participação com a utilização do espaço escolar como alavanca para a democratização da sociedade, se mostra restrita quando se depara com a lógica capitalista e contraditória diante das injustiças que vivemos atualmente. A democracia de massas, desse modo, se mostra incompatível com uma sociedade de classes. A eliminação dessa segregação social, ou seja, da apropriação privada dos meios de produção é colocada como responsabilidade dos atores escolares, com a intencionalidade de viabilizar sujeitos ativos, que atuem como parceiros do Estado na execução de políticas educacionais.



A ideia central conduzida por essa análise centra-se na apreensão das concepções de participação presentes no atual panorama das políticas educacionais no Brasil. Para isso considera-se o contexto de hegemonia neoliberal da Terceira Via que marca o processo de mudanças no sentido de consubstanciar uma nova sociabilidade, com vistas a uma espécie de “humanização do capitalismo”. Predomina, assim, a busca de consenso entre as massas com vistas a uma coesão social bem sólida. Essa perspectiva visa a manutenção do sistema capitalista através de um modelo reformista que acaba por enfraquecer uma elevação no nível de conscientização política e conseqüentemente um movimento contra-hegemônico da classe trabalhadora, classe essa que ocupa o espaço central no processo de subalternização pelas classes dominantes.

Para atender aos objetivos da pesquisa buscamos no Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares analisar quais as perspectivas embasam essa política, expresso num contexto governamental mais amplo de incentivo à participação no âmbito escolar. Assim, na análise do corpus documental definido para a pesquisa, concluímos que o conteúdo da participação expresso se delineia no sentido de conformar os indivíduos da necessidade de sua atuação direta na escola para que haja a sua transformação, independente dos condicionantes externos que influem nesse espaço público. Encontramos, desse modo, diversas incoerências no discurso propugnado pelos Cadernos, principalmente no que diz respeito ao incentivo à participação na organização da escola, como possibilidade de moldar os objetivos pedagógicos de acordo com os interesses da comunidade que frequenta o espaço público e conseqüentemente promover uma transformação social a partir disso, sem relacionar com as condições objetivas da realidade.

Portanto, o que verificamos no material trata-se de uma formulação bastante prescritiva, que intenta programar e ampliar uma espécie de sociabilidade pautada nas questões de responsabilidade social, que transforma os indivíduos em intelectuais orgânicos do projeto burguês. Ao mesmo tempo, não relaciona as questões escolares com as questões de exploração pelo trabalho presentes na sociedade desigual e injusta como a capitalista.

Fizemos o esforço de buscar, de maneira dialética, uma mediação com as raízes em que se deram o conteúdo da participação e do Estado no Brasil, para que assim possamos contextualizá-lo na atualidade.

Para isso, buscamos na filosofia crítica, nas origens do liberalismo clássico as concepções de Estado e suas influências para as atuais conjunturas sociais. Ao mesmo tempo, procuramos analisar na formação social brasileira a constituição do capitalismo no final do

século XIX e todo o seu processo de consolidação e lutas de superação desse modelo econômico.

Podemos concluir então, que a inserção dependente e periférica do Brasil nos quadros da internacionalização da economia capitalista ocorreu de maneira claramente conservadora, onde inexistiu um processo de viés democrático que possibilitasse a participação popular nas várias esferas sociais. Várias fases do capitalismo se consolidaram e continuaram mantendo as bases agrárias do país em consonância com o processo de industrialização. Isso era necessário para que os modelos arcaicos de produção servissem de impulso à modernização das áreas urbanas.

Todos esses fatores partiram de rearranjos das elites que se articulavam em prol das transformações sociais, de modo que houvesse benefícios para a burguesia. O que demarcamos nesse período trata-se da exclusão da participação das massas que, através de sucessivos processos de revoluções passivas foram resultantes transformações controladas pelas elites para que essas se dessem de acordo com seus interesses. Todos os processos empreendidos pelo alto marcaram a hegemonia burguesa na entrada do país ao modo de produção capitalista e na consolidação das fases competitiva e monopolista, garantindo assim, a plena reprodução do capital e a sólida organização das frações da classe burguesa no poder.

A partir do final dos anos 1980 e início dos anos 1990, identificamos uma reorientação política da burguesia que a partir desse momento, com a complexificação da sociedade e do cenário internacional cada vez mais elevado, necessitava rearticular suas forças e poder a partir da busca pela legitimação frente às massas e adaptação as novas tendências mundiais. A reestruturação produtiva também imprimiu mudanças no âmbito da produção marcadas mais uma vez pela restrição da participação e no reforço a um ambiente individualista e conservador. O que entendemos é que esse processo intensificou a restrição de direitos, negação das lutas de classes e de qualquer possibilidade de controle do capital pelos trabalhadores.

A reforma estatal empreendida pelo bloco no poder de FHC imprimiu uma mudança no conteúdo político do Estado que pregava uma forte descentralização e flexibilidade. O resultado foi, dentre outros, a restrição de gastos com a área social que acabaram sendo deslocados para o âmbito mercantil e marcaram o conteúdo ideológico das políticas educacionais a partir desse contexto. Podemos compreender que esse período significou uma intensificação da exclusão das massas nas decisões, já que as mudanças foram engendradas para o benefício das classes dominantes, ao mesmo tempo em que se implantava um discurso

que intentava causar impacto popular sobre as necessidades de tal reforma do Estado, para que assim houvesse uma legitimação da dominação burguesa.

Durante o bloco no poder do governo Lula essas tendências foram mantidas, mas através de vieses mais específicos no que diz respeito ao consenso. É a partir desse contexto que o PNFCE se insere.

Fizemos o esforço de contextualizar o Programa dentro da concreticidade das relações sociais com o objetivo não apenas de descrever as premissas de tal política pública, mas também de analisá-la e interpretá-la em sua essência. Assim, na análise das categorias elaboradas para apreensão desse fenômeno entendemos que o contexto em que se deu tal política está relacionado ao programa da Terceira Via que, no que tange à participação, apresenta uma proposta de criação de novos comportamentos e atitudes individuais. O incentivo à participação social não está pautada em um movimento contra hegemônico que estimula uma elevação da conscientização política e de classe. Ao contrário, as intencionalidades se mostram bem claras quando ao recorrermos aos materiais elaborados pelo PNFCE e apreendemos que não se trata de uma proposta que intenta romper com as bases capitalistas que provocam as desigualdades e injustiças educacionais e sociais em geral, mas sim fazer todos acreditarem que é possível implementar mudanças que realmente promovam transformações que atuem em consonância com os padrões produtivos do capitalismo. Dentro dessa nova tendência o intento é manter o alto nível da exploração pelo trabalho, mas criando o consenso de que todos têm a possibilidade de participar e que podem atuar para alterar a realidade em que vivem.

Trata-se dessa forma de um conjunto de documentos de cunho político ideológico bastante forte quando analisado em sua concreticidade. A participação é incentivada em um nível focalizado e restrito e coloca a escola como ponto central na difusão desse consenso. Os Cadernos, desse modo, implantam um discurso que intenta conciliar interesses antagônicos que desresponsabiliza o capital, ao mesmo tempo em que culpabiliza os indivíduos pela situação atual da educação e tenciona o convencimento de que todos são capazes, através de uma participação ativa, interferir nas decisões que são tomadas no trabalho pedagógico. Entretanto, não há uma articulação com os determinantes sociais e econômicos que influem diretamente nas condições do trabalho pedagógico.

A participação desse modo é pautada na ideia de uma nova postura dos indivíduos e preserva os fundamentos da hegemonia da pequena política, onde são colocadas em questão demandas que não alteram o quadro real de exploração gerado pelo capital, ao mesmo tempo

em que fortalece a ideia de que não existem mais antagonismos de classes reduzindo-os a meras diferenças que podem ser conciliadas.

Não se espera, com essa pesquisa, encerrar a discussão da participação social no contexto educacional brasileiro, visto que se trata de um tema bastante amplo e complexo e que assume novas determinações em cada contexto histórico, mas sim abrir novas possibilidades de estudos futuros. Assim, nossas análises permitiram situar a categoria participação política e ideologicamente dentro de questões que não eram possíveis entender em um primeiro momento.

Desse modo, pudemos compreender que o conteúdo político ideológico que assume a participação social no cenário educacional está mergulhado no processo de hegemonia da classe dominante da sociedade atual e as contradições que permeiam os processos participativos sinalizam para a necessidade de organização da classe trabalhadora no sentido de uma contra-hegemonia que tenha a possibilidade de romper com a exclusividade da burguesia nas decisões que ditam os rumos do país. Faz-se necessário, como é demonstrado nos estudos de Gramsci, um movimento que rearticule a politização da classe trabalhadora e estabeleça uma elevação do nível de consciência política, para que se rompa com a alienação e a fetichização impostas pelo modo de produção capitalista. Não se trata de um processo simples, entretanto, apreender o real na busca de uma transformação e emancipação social é um desafio que está colocado à classe trabalhadora.

## 6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 3ªed. 2003.

BEHRING, Elaine. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2008.

BOITO JR, Armando. **A hegemonia neoliberal no governo Lula**. Revista Crítica Marxista, n. 17, Rio de Janeiro, Ed. Revan, 2003. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/CM3armando.pdf>> Acesso em: 10/06/2011.

BOITO JR., Armando. **Estado e burguesia no capitalismo neoliberal**. *Rev. Sociol. Polit.* [online]. 2007, n.28, pp. 57-73.

BRASIL, MEC. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as leis de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso 22 de junho de 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: **conselhos escolares**: uma estratégia de gestão democrática da educação pública / elaboração Genuíno Bordignon. – Brasília: MEC, SEB, 2004. 59p.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos Escolares**: democratização da escola e construção da cidadania / elaboração Ignez Pinto Navarro... [et al.]. – Brasília: MEC, SEB, 2004. 56 p.: il. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 1)

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e a aprendizagem na escola** / elaboração Ignez Pinto Navarro... [et al.]. – Brasília: MEC, SEB, 2004. 68 p.: il. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 2)

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade** / elaboração Ignez Pinto Navarro... [et al.]. – Brasília: MEC, SEB, 2004. 64 p.: il. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 3)

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e o aproveitamento significativo do trabalho pedagógico** / elaboração Ignez Pinto Navarro... [et al.]. – Brasília: MEC, SEB, 2004. 64 p.: il. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 4)

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor** / elaboração Ignez Pinto Navarro... [et al.]. – Brasília: MEC, SEB, 2004. 60 p.: il. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 5)

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar como espaço de formação humana** / elaboração Lauro Carlos Wiitmann... [et al.]. – Brasília:

MEC, SEB, 2006. 79 p.: il. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 6)

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil** / elaboração Luis Fernandes Dourado... [et al.]. – Brasília: MEC, SEB, 2006. 79 p.: il. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 7)

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e a valorização dos trabalhadores em educação** / elaboração Ignez Pinto Navarro... [et al.]. – Brasília: MEC, SEB, 2006. 51 p.: il. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 8)

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e a educação do campo** / elaboração Regina Vinhaes Gracindo... [et al.]. – Brasília: MEC, SEB, 2006. 91 p.: il. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 9)

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social** / elaboração Márcia Ângela da Silva Aguiar... [et al.]. – Brasília: MEC, SEB, 2006. 55 p.: il. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 10)

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e Direitos Humanos** / – Brasília: MEC, SEB, 2008. 104 p.: il. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 11)

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e sua organização em fórum** / elaboração Cefisa Maria Sabino Aguiar... [et al.]. - Brasília ; MEC, SEB, 2009. 95 p.: il. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 12)

CIAVATTA, Maria. A construção da democracia pós-ditadura militar – Políticas e planos educacionais no Brasil. In: FÁVERO, Osmar & SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 87 – 104.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo, Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre ideias e formas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. **Democracia e socialismo: questões de princípio e contexto brasileiro**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Rui; RIZEK, Cibele (orgs.) **Hegemonia às Avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/texto/Olinda.PDF>>. Acesso em: 12/06/2011.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. – 5 ed. – São Paulo: Ed. Globo, 2006.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil – Da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar & SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e Sujeitos e os Fundamentos da Relação Trabalho e Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Demerval, SANFELICE, José Luís (orgs.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. – 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. – (Coleção educação contemporânea).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os Circuitos da História e o Balanço da Educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Trabalho apresentado em: Conferência de Abertura da XXXIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). Caxambu, MG, 17 de outubro de 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>> Acesso em: 11 de junho de 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez; PAIVA, Lauriana G. (orgs.) de. **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p. 18-35.

GENTILI, Pablo. Três Teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Demerval, SANFELICE, José Luís (orgs.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. – 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. – (Coleção educação contemporânea).

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. – (Coleção estudos culturais em educação).

GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GRAMSCI, Antonio; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho, **Cadernos do Cárcere**, volume 3, 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

LOWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. -12. Ed – São Paulo: Cortez, 1998.

LEHER, Roberto. **Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação**. In: GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). *A cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; CLASCO, 2002.

LIMA Kátia Regina de Souza; MARTINS André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. – São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-68.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. – Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARTINS, André, O Estado educador: notas para reflexão. In: ANDRADE, Juarez; PAIVA, Lauriana G. (orgs.) de. **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p. 72-89.

NETTO, José Paulo. **FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras**. In: LESBAUPIN, Ivo (org). *O desmonte da Nação: Balanço do governo FHC*. Petrópolis: Vozes, 1993.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. – Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: FÁVERO, Osmar & SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estatégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. – São Paulo: Xamã, 2005. p. 85 – 126.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista**. O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

OLIVEIRA, Francisco de. Hegemonia às avessas. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Rui; RIZEK, Cibele (orgs.). **Hegemonia às Avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo, Paz e Terra, 2000.



SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil**: cultura e educação para a democracia. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SAVIANI, Demerval. “Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação”. In: LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Demerval, SANFELICE, José Luís (orgs.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. – 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. – (Coleção educação contemporânea).