

**DINAIR LEAL DA HORA**

**A Modernização Falaciosa:  
Contornos Políticos da Educação no Brasil (1989 - 1994).**

Este exemplar corresponde à redação  
final da Tese defendida por DINAIR  
LEAL DA HORA e aprovada pela  
Comissão Julgadora.

Data: 28 / 11 / 96

Assinatura: [assinatura]

**UNICAMP  
CAMPINAS/SP**

**1996**

H78m

30359/BC

**DINAIR LEAL DA HORA**

**A Modernização Falaciosa:  
Contornos Políticos da Educação no Brasil  
(1989 - 1994).**

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTOR em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Administração e Supervisão Educacional à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali.

**UNICAMP  
CAMPINAS/SP  
1996**

|             |           |
|-------------|-----------|
| UNIDADE     | BC        |
| N.º CHAMADA | T/UNICAMP |
|             | H78m      |
| V.          | 3         |
| IMPRESSO    | 30359     |
| PROC.       | 281197    |
| C           | 0 2 4     |
| PREÇO R\$   | 11,00     |
| DATA        | 22/05/97  |
| N.º CPD     |           |

CM-00098234-0

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

H78m Hora, Dinair Leal da  
A modernização falaciosa : contornos políticos da educação no Brasil (1989-1994) / Dinair Leal da Hora. -- Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador : Alípio Márcio Dias Casali.  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,  
Faculdade de Educação.

1. Política educacional. 2. Modernidade. 3. Educação - História. I. Casali, Alípio Márcio Dias. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Comissão Julgadora:

*João Paulo*  
*João Paulo*  
*João Paulo*  
*João Paulo*  
*João Paulo*



Ao **Manoel Sérgio**, que chegou tão mansamente, quando eu já pensava que a muralha estava erguida, que a ponte era levadiça, que não passava mais ninguém.

Veio de repente, mostrar que a vida vale a pena ser vivida e dividida, e como é belo tudo o que está além.

Às minhas filhas **Ádrea, Cássia e Eloisa**.  
Sempre.

A concretização deste trabalho contou com a colaboração de muitos parceiros pessoais e institucionais, aos quais expresso meus profundos agradecimentos. Correndo o risco de estar cometendo omissões imperdoáveis, quero agradecer, especialmente,

Ao **Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali**, meu orientador-cúmplice, pela construção epistemológica e pelos conhecimentos que compartilhou comigo.

À Administração Superior da **Unama**, pelo apoio institucional e pessoal que sempre colocou à minha disposição.

À **Ray**, da PPPE-**Unama**, pela boa-vontade e pelo carinho com que aliviou minhas aflições acadêmicas.

Aos meus irmãos, especialmente à **Célia**, ao **João**, ao **Jorge**, ao **Miltinho**, à **Inês** e ao **Luiz**, pela admiração e incentivo que me dedicam.

Ao meu pai, **Milton**, pela vida e formação.

Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra montão.

Guimarães Rosa

## Sumário

|                            |   |
|----------------------------|---|
| Introduzindo o Estudo..... | 1 |
|----------------------------|---|

### PARTE I

|                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1 - A Questão do Saber, da Ciência e do Ensino e os Equívocos do Pós-Moderno.....  | 11  |
| 2 - A Modernidade e suas Manifestações: primeiras aproximações, muitas pistas..... | 22  |
| 2.1 - A historicidade dos conceitos de modernidade.....                            | 35  |
| 3 - O Estado Brasileiro Moderno.....                                               | 57  |
| 3.1 - A modernidade no Brasil.....                                                 | 59  |
| 3.2 - O estado neoliberal e suas manifestações no estado brasileiro moderno....    | 80  |
| 4 - A Política Educacional no Brasil dos Tempos Modernos.....                      | 92  |
| 4.1 - Antecedentes.....                                                            | 92  |
| 4.2 - A educação brasileira moderna.....                                           | 104 |

### PARTE II

|                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5 - O Discurso da Modernização e a Política Educacional Brasileira no Período de 1989 a 1994..... | 135 |
| 5.1 - A construção do cenário.....                                                                | 136 |
| 5.2 - O retrato da educação no limiar do “Brasil Novo” .....                                      | 154 |
| 5.3 - Os projetos e os programas.....                                                             | 177 |
| 5.4 - O retrato da educação no crepúsculo do “Brasil Novo” .....                                  | 217 |

### PARTE III

|                                |     |
|--------------------------------|-----|
| Considerações em Processo..... | 220 |
| Bibliografia.....              | 228 |

## Resumo

No início da década de 90 o governo brasileiro intensifica o discurso de modernização, identificada como a nova e supostamente definitiva etapa de desenvolvimento nacional, articulada com a nova ordem internacional de cunho neoliberal.

O discurso modernizador do Governo Federal revela uma concepção de educação como um dos instrumentos centrais da modernidade, como via por onde passa a criação de uma estrutura sócio-econômica eficiente, porém dissimulada sob a retórica de que a educação é um fim em si, porquanto modo de efetivação da cidadania.

Nessa perspectiva, este trabalho procura realizar uma leitura do que se esconde nas entrelinhas do discurso modernizador, adotado pelo governo brasileiro no período de 1989 a 1994, especialmente nas políticas educacionais.

A marca da modernização presente nas políticas educacionais demonstra que o discurso governamental opera uma inculcação ideológica, segundo a qual a capacidade de operar bem, com eficiência, é atributo exclusivo de iniciativa privada, o que justificava a conservação, a expansão e a radicalização das estruturas básicas do capitalismo, sob as vestes do modelo neoliberal.

As políticas governamentais traçadas para a educação brasileira articularam aos objetivos econômicos, voltados a interesses desvinculados da realidade e das necessidades sociais do país, retomando o discurso da mesma elite que há décadas governou o Brasil, intensificado pela sobrevalorização dos meios técnicos, desconsiderando o processo de educação como meta do seu povo e instrumento de construção de uma modernidade que significasse ampliação do horizonte de liberdade e justiça social.

A intenção que orientou esta pesquisa aparece nos objetivos de *interpretar os significados dos conceitos de modernidade historicamente construídos; estabelecer a relação entre as etapas da divisão internacional do trabalho e a adoção do conceito de modernidade na sociedade capitalista periférica atual; explicitar as relações historicamente construídas entre modernidade e educação; situar a política educacional brasileira no contexto social mais amplo do período de 1989 a 1994; e analisar criticamente a relação entre o discurso falacioso de modernidade e a política educacional nesse período.*

Nesse sentido, o estudo procurou retirar as máscaras ideológicas que se encontravam encobrendo as intenções políticas embutidas nas propostas de modernização da sociedade brasileira, discutindo e analisando, pela abordagem crítico-dialética, a relação entre modernidade e política educacional, buscando a compreensão explicativa do discurso e das práticas falaciosas no processo modernizador.

## SUMMARY

In the early 1990s, the Brazilian government intensifies the modernization speech, identified as a new and supposedly definitive stage of national development, articulated with a new international order of neoliberal stamp.

The modern speech of Federal Government reveals a conception of education as one of the central instruments of modernity, as way where the creation passes of an efficient social-economic structure, however dissimulated under rhetoric that education is an end itself, therefore the effective way of citizenship.

In this perspective, this work demands to achieve a reading about what it is hidden in the between the lines of the modern speech, adopted by Brazilian government during the period from 1989 to 1994, specially on education politics.

The modernization sign that appears on educational politics reveal the governmental speech acts an ideological inculcation, according to a capacity to act well, with efficiency, is an exclusive attribute of private initiative, then it justifies the conservation, the expansion and the radicalization of basic structures of the capitalism, under the garments of neoliberal model.

Governmental politics delineated to Brazilian education articulated it for economic purposes, managed to disentailed interests from reality and from social needs of the country, retaking the speech of the same society that during decades ago managed Brazil, intensified for overvalue of technic means, disrespecting the education process as people's purpose and construction instrument of a modernity that would denote enlargement of freedom horizon and social justice.

The purpose that oriented this research appears on the purposes of interpreting the meaning of concept of modernity built historically; establishing the connection between the stages of international division of work and the adoption of concept of modernity in the peripheric capitalist society at present; explaining the connection built historically between modernity and education; locating Brazilian educational politics in a social context more vast in the period from 1989 to 1994; and analysing critically the relation between the fallacious speech of modernity and educational politics in this period.

In a sense, this work wants to tacke out ideological masks that they were hidden in enlaid politics purposes in modernization proposals of Brazilian society, discussing and analysing through critic-dialectic boarding, the connection between modernity and educational politics, seeking the explanatory comprehension of the speech and the fallacious politics, seeking the explanatory comprehension of the speech and the fallacious in the modern process.

## Introduzindo o Estudo

**“ Sei que nada não sei,  
mas desconfio de muita coisa.”**

**Guimarães Rosa**

Há algumas décadas, a sociedade brasileira vem sendo impregnada pelo discurso oficial da modernização, que se apresenta de diversas formas, de acordo com as singularidades políticas de cada Governo e dependendo dos movimentos do capitalismo internacional.

Ao longo da história deste país, tem-se constatado que a política econômica e seus desvarios têm sido a locomotiva da qual as políticas sociais e, em seu âmbito, as políticas para a educação têm vindo a reboque. Aos educadores, então, põe-se o desafio de verificarmos, permanentemente, em que proporções nossas ações têm contribuído ou podem contribuir para o desvelamento dos fundamentos da modernidade, enquanto origem dos problemas com que lidamos cotidianamente.

No exercício do papel de educadora, deparei-me com a retomada intensificada do discurso de modernização, associada à idéia de um novo e supostamente definitivo desenvolvimento, numa perspectiva de formas igualmente modernizadas de reinstalação, entre outros princípios, do privado no público.

Esse movimento inquietou-me de modo a provocar o questionamento dos modos recentes assumidos pelo discurso de modernização no âmbito da educação, a partir das políticas públicas educacionais estabelecidas na presente década.

A tentativa que fiz neste trabalho foi a de realizar uma leitura do que se esconde nas entrelinhas do discurso modernizador adotado pelos governos brasileiros no período de 1989 a 1994, especialmente nas políticas educacionais, considerando a concepção de que:

“Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação das coisas em redor - mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de densidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia.”(Berman,1986:15).

Assim entendida, a modernidade não se contenta com o pensamento de conquista nem com o seu ascetismo, ela é contraditória com a melancolia do equilíbrio, da comunidade e da homogeneidade. Ela é, concomitantemente, liberdade e trabalho, comunidade e individualidade, ordem e movimento. Integra o que estava dissociado e luta contra as ameaças de rompimento que tendem a separar o mundo das técnicas do mundo das identidades. (Touraine, 1994).

Especificamente, no que se refere à política educacional, os cursos que realizei e que enfocavam esse tema, instigaram-me ao estudo aprofundado da política para a educação nesse momento histórico brasileiro, tendo em vista as contradições que marcaram o Governo Collor tais como: definido em seu discurso e conturbado em sua prática: prometendo aos “descamisados” para atender às elites: marcado pelo conservadorismo e pregando a modernização; primando pela recessão enquanto exalta o desenvolvimento.

No modelo adotado no Brasil da década de 90, arrancar para o desenvolvimento parece não prever reais investimentos em programas educacionais. Um dos indicadores dessa hierarquização de valores orçamentários pode ser visualizado pelo fato de que em nosso país é empregado apenas 3,6% do Produto Interno Bruto em educação pública. Segundo dados apresentados por Severino (1991) os países que conseguiram vencer suas dificuldades educacionais empregaram quase o dobro desse percentual.



A marca da modernização presente nas políticas educacionais levaram-me a considerar o discurso governamental como inculcação ideológica de que a capacidade de operar bem, com eficiência, seja atributo exclusivo da iniciativa privada, justificando a expansão e a conservação das estruturas básicas do capitalismo, sob as vestes do modelo neoliberal de cunho eminentemente conservador.

Outro aspecto relevante é a implantação de programas que procuram ilustrar a pretensa vontade política do governo em investir no ensino básico, mas que, como nos alerta **Warde (1991)**, abrigam objetivamente formas modernizadas de reinstalação do privado no público, e de, em última instância, prover o capital de novos espaços de circulação.

Diante desse quadro formulei uma série de perguntas, para as quais busquei respostas que viessem possibilitar uma melhor compreensão das ações governamentais para a educação, e que facilitassem o desvelamento das reais intenções que elas contêm:

**1) Qual a evolução histórica do conceito de modernidade?**

**2) Qual é a leitura histórica do desenvolvimento do capitalismo e da educação brasileiros enquanto desenvolvimento da modernidade?**

**3) Como se apresenta a articulação entre o discurso modernizador e as políticas educacionais no Brasil de 1989 a 1994?**

**4) O que tornou possível econômica e politicamente a sustentação da falácia do discurso de modernização econômica, política e social diante das políticas educacionais de exclusão nesse período?**

Encontra-se fortemente impregnada no discurso modernizador dos governos atuais, a concepção de que a educação passa a ser um dos propósitos centrais da modernização, como meio por onde passam todos os caminhos que levam à criação de uma estrutura sócio-econômica eficiente, porém dissimulada sob a retórica de que a educação é um fim em si, porquanto modo de efetivação da cidadania.

As políticas governamentais traçadas para a educação brasileira têm relegado a educação aos objetivos econômicos, voltados a interesses desvinculados da realidade e das necessidades do país, retomando o discurso da mesma elite que há décadas governa o país, intensificado pela defesa dos meios técnicos, desconsiderando o processo de educação como meta do seu povo e instrumento de construção de uma modernidade que signifique ampliação do horizonte de liberdade.

Nessa perspectiva, **Buarque (1991:55)** diz que:

**“... a educação precisa ser educada. Precisa começar a ver e entender o Brasil com olhos brasileiros, com as especificidades de nossos valores culturais e das nossas possibilidades naturais, visando criar instrumentos que permitam a modernização real do país. Incluindo uma moderna definição do conceito de moderno... e ser vista como a manifestação do compromisso maior de uma sociedade que busque quebrar suas barreiras sociais.”**

Dessa forma, julguei oportuno e necessário realizar um estudo no campo educacional que buscasse o desvelamento desse discurso ideológico de modernização a qual denominei **“falaciosa”**.

Adjetivei a modernização presente no discurso do governo federal brasileiro no período de 1989 a 1994 de falaciosa, depois de ter encontrado o significado etimológico e

filosófico desse termo, que expressa bem o sentido dessa manobra ideológica do discurso e das práticas governamentais nesse período.

Falácia é uma asserção só aparente, ou sofisma; uma aparente argumentação ou silogismo ou, ainda, silogismo sofista, empregada para defender um argumento falso ou para convencer a outrem do contrário, depois de uma conclusão dada (Moura, 1993:277).

Aristóteles distinguiu as falácias em dois tipos: as lingüísticas e as extralingüísticas. Incluídos entre as falácias lingüísticas encontram-se: a) o equívoco que supõe a ambigüidade de um termo ; b) a anfibolia que consiste na ambigüidade de uma proposição; c) a falsa combinação ou composição de elementos; d) a falsa divisão ou separação de termos; e) a falsa acentuação ou prosódia, e f) a falsa figura ou forma de expressão, na qual duas coisas distintas se apresentam sob a mesma expressão. (idem:278)

As falácias extralingüísticas apresentam-se como: a) a falácia do acidente, ou falsa adequação do sujeito com o acidente, que consiste em supor que se algo é verdadeiro a respeito de uma coisa, também o é de cada um dos seus acidentes; b) a confusão do relativo com o absoluto, que supõe tomar-se uma expressão em sentido absoluto quando foi dita somente no sentido relativo; c) a conclusão irrelevante que se produz quando não se apresenta a prova de uma argumentação e falta algo em sua definição; d) a ignorância do conseqüente que supõe sua falsa conversão que procede de uma falsa inferência a partir da percepção sensível; e) petição de princípio quando se trata de provar de si mesmo o que não é de si mesmo evidente; f) a confusão da causa com o que não é causa que consiste em tomar como antecedente necessário para a argumentação algo que não é a sua causa, com o que se introduz uma falsa causa no raciocínio, e g) reunir várias questões numa só quando se requeriam várias respostas. (ibidem:278)

É notável que o conceito de falácia está intrinsecamente ligado ao significado de falseamento, de sofisma, de ambigüidade para validar argumentos que velam o real.

A modernização falaciosa aqui discutida não foi buscada na incongruência entre o discurso e os resultados desejados ou alcançados pelo governo brasileiro no período de 1989 a 1994. A falácia da qual este estudo tratou, foi aquela encontrada entre o discurso modernizador que anuncia a educação e os programas educacionais propostos em nível

nacional como um modo de alcançar a cidadania e, assim, incorporar a “**minha gente**” no processo de “**modernização**” do país e tudo o que se passa no plano político e econômico nesse período, que produz simultaneamente, a exclusão.

A busca de respostas às questões levantadas neste trabalho esbarraram em limitações que interferiram na análise dos acontecimentos contemporâneos, haja vista sua proximidade histórica, o dinamismo e o caráter contraditórios da realidade social. Entretanto, é necessário encarar o esforço de pensar a contemporaneidade enquanto sujeito responsável pela construção da história presente, de modo a ter possibilidade de contribuir para a compreensão dessa mesma realidade e para suas necessárias transformações.

A decisão de realizar um estudo científico requer, ao lado da vontade acadêmica, a indicação dos alvos que se pretendem atingir, de modo a que fiquem evidenciadas as intenções pelas quais o pesquisador se encontra movido. Desse modo, pretendi, com a realização desta pesquisa, alcançar os seguintes objetivos:

- 1) interpretar os significados dos conceitos de modernidade historicamente construídos;**
- 2) estabelecer a relação entre as etapas da divisão internacional do trabalho e a adoção conceito de modernidade na sociedade capitalista periférica atual;**
- 3) explicitar as relações historicamente construídas entre modernidade e educação;**
- 4) situar a política educacional brasileira no contexto político, econômico e social mais amplo do período de 1989 a 1994; e**
- 5) analisar criticamente a relação entre o discurso falacioso de modernidade e a política educacional no Brasil de 1989 a 1994.**

Um estudo crítico implica articular as dimensões objetiva e subjetiva da realidade a ser estudada. Implica considerar a política educacional brasileira como contraditória, dialética, atravessada por interesses políticos, econômicos e culturais que entre

si são antagônicos, tanto no que diz respeito aos que produzem políticas e saberes no interior dos órgãos administrativos centrais e no interior das instituições educacionais, quanto à sociedade como um todo.

Nesse sentido, minha reflexão foi encaminhada na perspectiva de retirar as máscaras ideológicas que se encontram encobrendo as intenções políticas embutidas nas propostas de modernização da sociedade brasileira. Somente assim, com o cair das máscaras, é que os educadores e a comunidade em geral, poderão perceber melhor que o social, o econômico e o educacional sempre tiveram seu quadro histórico invertido a favor de uma minoria que vem sistematicamente apropriando-se dos bens culturais e educativos que são produzidos historicamente.

A realização de uma pesquisa que tem como foco as ações que estão ocorrendo na contemporaneidade do pesquisador para o desvelamento das intenções que consubstanciam os atos e fatos estudados, exige um conjunto de técnicas que lhe permitam a possibilidade de fazer uma leitura atenta dessas ações.

Dessa forma, para que possa alcançar os objetivos propostos neste estudo, especificamente o aprofundamento conceitual de “**modernidade**” e as exigências que ela impõe à política educacional de início dos anos 90, optei pela elaboração desta pesquisa referenciada pela abordagem crítico-dialética. A fim de fundamentar essa opção metodológica, considero importante referir-me a alguns aspectos dessa abordagem, na perspectiva do presente trabalho, quanto à sua consistência e adequação.

Um dos aspectos que precisou ser discutido e analisado, tendo em vista a opção pela abordagem crítico-dialética adotada neste trabalho, foi a relação entre modernidade e política educacional brasileira, uma vez que é do meu interesse alcançar a compreensão explicativa do discurso e das práticas que suponho serem falaciosos no processo modernizador da sociedade brasileira, especificamente no referente à educação e ao período de 1989 a 1994, não podendo assim

**“... prescindir de categorias como as de relação interna, totalidade, oposição e unidade de contrários, ação recíproca, negação da negação, e outros instrumentos principais, que só a lógica dialética oferece” (Pinto, 1969:182).**

Através do processo dialético, procurei revelar a falácia e as contradições existentes entre o conceito de modernidade adotado e as políticas e práticas educacionais no Brasil, assinalando suas causas, conseqüências e relações, de modo a realizar o aprofundamento da compreensão dessa realidade, de suas intencionalidades e assim compreender os fenômenos nela construídos.

Assim, nesta pesquisa, adotei o enfoque crítico-participativo com visão histórico-estrutural, isto é, **“dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos” (Triviños, 1987:117)** pela necessidade de enfatizar a contradição dinâmica entre o fenômeno estudado e a atividade criadora do pesquisador; entre o todo e a parte; entre os vínculos do saber e o agir na vida social dos homens. O pesquisador aparece, assim, como o garimpeiro do significado dos atos e das relações que se escondem nas estruturas sociais.

Desse modo, acreditei serem essa abordagem e esse enfoque os mais fiéis em relação ao pesquisador, que não necessita despir-se de sua visão de mundo, seus princípios, suas crenças, seus ideais, seu conhecimento prático e teórico, seu juízo de valores, para proceder a uma pesquisa séria e com resultados consistentes, procurando realizar o que indica **Xavier (1993:11)**:

“devemos começar a examinar a produção das ideologias educacionais e da realidade escolar brasileira, superando as análises que as concebem autônomas ou como produtos imediatos dos transplantes culturais, assim como as interpretações que, partindo de pressupostos liberais ou marxistas, permanecem no âmbito dos modelos e deduzem funções gerais da escola, ao investigar as suas funções peculiares numa sociedade capitalista singular e periférica como a nossa”.

Este trabalho se apresenta organizado em três partes distintas: na **Parte I** recorri aos instrumentos técnicos da reflexão e da pesquisa. As fontes bibliográficas selecionadas foram aquelas que, de um lado, procuram oferecer as fundamentações técnicas de análise e, de outro, buscam registrar os movimentos históricos do conceito de modernidade e a dinâmica da política educacional brasileira. Início essa parte do trabalho com uma discussão sobre pós-modernidade como forma de consolidar a contemporaneidade que caracteriza sua temporalidade. Assim, nesse momento resgato, discuto e articulo conceitos como pós-modernidade, modernidade, divisão internacional do trabalho, sociedade capitalista periférica, estado brasileiro moderno, estado neoliberal, política educacional brasileira, apoiando-me em estudos de outros pesquisadores que os elaboraram com propriedade e consistência.

A **Parte II** do trabalho cuida do desvelamento das reais intenções que as ações governamentais teriam a respeito da educação quando intensifica seu discurso ideológico modernizador. Trata-se do período de 1989 a 1994, correspondente ao Governo Collor, que se caracterizou por essa intensificação do discurso de modernização, como o mais explícito e certamente o mais falacioso, que, apareceu na história da política brasileira desde os anos 30.

O recurso metodológico aí utilizado foi a análise de conjuntura: identificando acontecimentos relevantes no campo da política educacional e dos programas daí advindos; caracterizando os cenários político-econômico-sociais e suas particularidades, onde eram gestados e divulgados os discursos de modernização e as propostas que deles emergiam; destacando os atores representados por pessoas, grupos sociais e instituições que

representaram idéias, ações, reações ao discurso e às propostas modernizadoras para a educação brasileira; verificando a relação de forças entre esses atores e, finalmente, relacionando a conjuntura à estrutura mais ampla. Todo esse processo procurou incluir a percepção de quais as forças, os movimentos, as contradições e as condições que geraram os acontecimentos identificados (Souza, 1991).

Nessa Parte do trabalho, os procedimentos adotados foram a **análise da enunciação**, em que procuro desvendar o sentido da comunicação dos discursos dos planos e programas educacionais do governo e a **análise de conotações** onde busquei revelar a falácia do conceito de modernidade empregado nos programas educacionais implantados no Brasil de 1990 a 1994. Para tal, utilizo-me das propostas traduzidas nos documentos denominados **Planos de Governo, Programa Minha Gente, e Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania**.

Esses procedimentos procuraram reduzir o volume das informações contidas nas comunicações a categorias conceituais que ultrapassem os elementos meramente descritivos buscando interpretar e compreender as práticas educacionais que concretamente têm emergido das falas governamentais daquele período.

Na **Parte III** deste estudo, que denominei **Considerações em processo**, tendo por base a fundamentação teórica e os resultados advindos do tratamento metodológico utilizado na análise de planos e programas educacionais, procurei demonstrar a articulação entre o discurso modernizador do governo e as políticas educacionais do Brasil no período de 1989 a 1994, assim como os indicadores que sustentam econômica e politicamente a falácia existente entre esse discurso de modernização econômica e social e as políticas educacionais de exclusão.

Dessa forma, pretendi realizar uma análise histórica da política educacional brasileira a partir das exigências dos conceitos de modernidade empregados, as ideologias e as contradições dos discursos educativos que vêm sendo produzidos, a legislação educacional elaborada e as políticas para a educação que vêm sendo implantadas no Brasil do início dos anos 90, enquanto país periférico.



## PARTE I

## 1. A Questão do Saber, da Ciência e do Ensino e os Equívocos do Pós-Moderno.

“O novo valor atribuído ao transitório, ao fugidio e ao efêmero, a própria celebração do dinamismo, revela um anseio por um presente estável e não corrompido”

Jürgen Habermas

Pós-Moderno!

O que é o pós-moderno?

Estamos vivendo a Era Pós-Moderna?

Muitos filósofos e estudiosos afirmam que as características do mundo contemporâneo justificam a admissão da existência de uma nova Era denominada Pós-Modernidade. Dizem eles que o advento da informatização contribuiu para que o “**Homem contemporâneo**” se tornasse um sujeito moldado pela publicidade e pela indústria cultural, enfatizando o hedonismo e o narcisismo que traduzem um desejo de posse e de *status*.

Afirmam que o **Homem**, hoje, parece não ter em que acreditar, a não ser em si mesmo; não tem com quem manter contato, a não ser com o seu vídeo e não vê nenhum mundo social, porque este se desmaterializou, passando a ser signo, simulacro, hiper-realidade.

Além das características do cotidiano, vale descrever, embora sucintamente, as que estão evidenciadas pelas artes, como a arquitetura contemporânea, que se mostra historicista, contextualizada, regionalista e populista.

As artes plásticas apresentam, como principais aspectos, a volta à figuração superficial, ao cultivo do pastiche e ao ecletismo, representados pelas tendências **pop art** e **minimal art**.

Na literatura , a contemporaneidade “prefere formas lúdicas, abertas, processuais, anárquicas... é a literatura do fragmento, da fratura” (Santos, 1981:12) cujo exemplar está na obra de Umberto Eco, **O Nome da Rosa**.

Os estudiosos que defendem o pós-modernismo apresentam-no como uma ruptura radical com o modernismo; como um estilo com potencial revolucionário em razão de sua oposição a todas as formas de metanarrativa (incluindo o marxismo, o freudismo e todas as modalidades de razão iluminista) e da sua estreita atenção a “outros mundos” e “outras vozes” que há muito estavam silenciadas - mulheres, gays, negros, povos colonizados com sua história própria, solapando a política neoconservadora, associado a uma reestruturação radical do capital, à emergência de uma sociedade “pós-industrial”.

Hassan, (1985) para capturar os modos pelos quais o pós-modernismo pode ser retratado como uma reação ao moderno, estabelece uma série de oposições estilísticas, apesar de considerar perigoso descrever relações complexas como polarizações simples, quando é certo que a verdadeira “estrutura do sentimento” dos períodos moderno e pós-moderno, está no modo pelo qual essas posições estilísticas são sintetizadas.

## Diferenças esquemáticas entre modernismo e pós-modernismo.

| modernismo                  | pós-modernismo                    |
|-----------------------------|-----------------------------------|
| romantismo/simbolismo       | parafísica/dadaísmo               |
| forma (conjuntiva, fechada) | antiforma (disjuntiva, aberta)    |
| propósito                   | jogo                              |
| projeto                     | acaso                             |
| hierarquia                  | anarquia                          |
| domínio/logos               | exaustão/silêncio                 |
| objeto de arte/obra acabada | processo/performance/happening    |
| distância                   | participação                      |
| criação/totalização/síntese | descrição/desconstrução/antítese  |
| presença                    | ausência                          |
| centração                   | dispersão                         |
| gênero/fronteira            | texto/intertexto                  |
| semântica                   | retórica                          |
| paradigma                   | sintagma                          |
| hipotaxe                    | parataxe                          |
| metáfora                    | metonímia                         |
| seleção                     | combinação                        |
| raiz/profundidade           | rizoma/superfície                 |
| interpretação/leitura       | contra a interpretação/desleitura |
| significado                 | significante                      |
| lisible (legível)           | scriptible (escrevível)           |
| narrativa/grande historie   | antinormativa/petite histoire     |
| código mestre               | idioleto                          |
| sintoma                     | desejo                            |
| tipo                        | mutante                           |
| genital/fálico              | polimorfo/andrógino               |
| paranóia                    | esquizofrenia                     |
| origem/causa                | diferença - diferença/vestígio    |
| Deus Pai                    | Espírito Santo                    |
| metafísica                  | ironia                            |
| determinação                | indeterminação                    |
| transcendência              | imanência                         |

Fonte: Hassan (1985,123-4)

Harvey,(1993:49) analisa o esquema de Hassan, afirmando que:

“... Os planejadores ‘modernistas’ das cidades, por exemplo, tendem de fato a buscar o ‘domínio’ da metrópole como ‘totalidade’ ao projetar deliberadamente uma ‘forma fechada’, enquanto os pós-modernistas costumam ver o processo urbano como algo incontrolável e ‘caótico’, no qual a ‘anarquia’ e o ‘acesso’ podem ‘jogar’ em situações inteiramente ‘abertas’. Os críticos literários ‘modernistas’ de fato têm a tendência de ver as obras como exemplos de um ‘gênero’ e de julgá-las a partir do ‘código mestre’ que prevalece dentro da ‘fronteira’ do gênero, enquanto o estilo ‘pós-moderno’ consiste em ver a obra como um ‘texto’ com sua ‘retórica’ e seu ‘ídiote’ particulares, mas que, em princípio, pode ser comparado com qualquer outro texto de qualquer espécie”.

Nesta perspectiva, e diante deste panorama, como se apresentam o Saber, a Ciência e o Ensino? Que indicações estão presentes nesses segmentos que nos permitiria pensá-los numa visão pós-moderna? Pode-se admitir que a forma como estão sendo considerados atualmente o Saber, a Ciência e o Ensino significa que houve um corte na modernidade?

Tomando como referência principalmente a obra do filósofo francês Jean-François Lyotard (1986), tento responder a estas questões, apresentando sua visão em relação aos assuntos em foco, além de realizar uma análise crítica das idéias por ele defendidas. Considero ser este o caminho necessário a ser percorrido, de vez que a discussão desses termos remete o estudo ao foco central desta pesquisa: a modernidade , seus conceitos e a política educacional no Brasil.

Jean-François Lyotard (1986) designa de pós-moderno o movimento resultante das transformações culturais que atingiram os jogos da ciência, da literatura e das artes com o advento da chamada idade pós-industrial, caracterizada essencialmente pelo

choque entre a racionalidade produtiva e os valores morais e sociais, pela hegemonia da informática e pela crise dos legitimadores do saber que a Idade Moderna considerava verdadeiros: o discurso especulativo e o discurso emancipatório. Estes, segundo ele, já traziam em si mesmos, vestígios de deslegitimação quando dependiam de um saber pré-científico para garantir a sua validade.

Através da proliferação das informações tecnológicas, as principais funções do saber - o ensino e a pesquisa - adquirem formas diversificadas, uma vez que o saber muda de estatuto e passa a ser traduzido em linguagem de máquina, transformando-se em mercadoria informacional, indispensável na luta competitiva pelo poder mundial, além do que, tornar-se-á exterior a qualquer indivíduo, nos terminais de informática. (Lyotard, 1986)

Diante da transformação na natureza do saber e da sua mercantilização, os poderes públicos necessitam reconsiderar suas relações com as empresas e com a sociedade civil, uma vez que a multiplicidade dos jogos de linguagem, que ultrapassará os limites impostos pelas instituições da sociedade moderna, poderá reduzir o poder do Estado em relação ao saber.

O pensamento pós-moderno pressupõe uma incredulidade em relação ao metarrelato, que prevê o consenso e a unificação do saber. A ciência contemporânea busca caminhos que permitam a saída da crise do determinismo sobre o qual se baseia a legitimação pelo desempenho, promovendo uma revisão na noção de sistema estável que estabelece o conhecimento de todas as variáveis deste sistema que adota a filosofia positivista da eficiência.

#### **Para Lyotard**

**“a expansão da ciência não se faz graças ao positivismo da eficiência. É o contrário: trabalhar na prova é pesquisar e inventar o contra exemplo, isto é, o ininteligível; trabalhar na argumentação é pesquisar o ‘paradoxo’ e legitimá-lo com novas regras do jogo de raciocínio” (1986:46),**

mostrando assim que o pragmático do saber científico, numa perspectiva pós-moderna, não se preocupa apenas com a busca do desempenho, mas também, e principalmente, com a produção do desconhecido, com o paradoxal, tornando a ciência diversificante.

A evolução da teoria da ciência na pós-modernidade torna-se interrompida, não-retificável, excluindo os grandes relatos e a dialética do Espírito como legitimadores do saber, apontando a paralogia, a diferença, para validar o que, num momento dado, passa por verdadeiro.

Na concepção pós-moderna, entende-se que a ciência seria aquela considerada improvável, indeterminada, baseada no princípio da incerteza, enquanto que a ciência moderna seria determinista. Afirma Lyotard (1986:59) **“que a condição pós-moderna está na incredulidade da ciência com relação às grandes narrativas e na sua legitimação a partir da própria pragmática do discurso científico, baseado na novidade, na paralogia”**.

Lyotard, além da análise que faz a respeito da Ciência e do Saber, também aborda a situação do Ensino numa perspectiva pós-moderna, considerando que, na medida em que os saberes passam a ser traduzidos em linguagem de máquina, o professor passa a ser substituído pela memória; a didática é entregue às máquinas, integrando as memórias clássicas<sup>1</sup> e os bancos de dados a terminais inteligentes colocados à disposição dos alunos; terminais esses com capacidade de atualizar e organizar os dados numa estratégia eficiente, para resolver os problemas apresentados; a pedagogia ensinará o uso de novas linguagens e o manejo desses jogos, indicando para onde destinar as questões sobre o que se quer conhecer.

Diante dessa visão, não há segredo científico, pois o saber é regido por um jogo de informações completo, no sentido de que os dados estão à disposição de todos os experts.

A transmissão do saber deve comportar a aprendizagem de todos os procedimentos capazes de aumentar a eficiência através da produção do conhecimento que

---

<sup>1</sup> As memórias clássicas são aqui consideradas como as enciclopédias.

permite realizar novos lances ou mudar as regras do jogo e de melhorar a capacidade de unificar os campos do saber, por meio de formação de equipes interdisciplinares. A competência que têm as redes de memórias para transmitir o saber estabelecido e as equipes interdisciplinares para imaginar novos lances ou novos jogos, decretam assim, o final da Era do Professor.

A nova visão das sociedades mais avançadas, que sociólogos e filósofos denominam de pós-modernidade, por evidenciar o choque entre a racionalidade produtiva e os valores morais e sociais, não parece ser tão nova. Desde os anos 20 já se encontravam na ciência características que a indicavam como improvável, indeterminada, incerta, o que não representa o período estabelecido pelos estudiosos pós-modernos.

Relativamente à ciência e às grandes narrativas, parece haver um equívoco entre os conceitos de aceitável e legítimo do conhecimento científico. Pode-se dizer que uma verdade é considerada aceitável quando pode ser controlada pela experimentação ou quando representa um acréscimo novo ao saber já estabelecido; enquanto que a legitimação deve levar em conta o estatuto da ciência, onde o papel das grandes narrativas é indispensável para mostrá-la como instrumento de libertação do ser humano.

Não se pode refutar o fato de que as grandes narrativas já significaram muito mais do que hoje para a legitimação do desempenho; não podemos afirmar porém, que elas estejam superadas, uma vez que, ainda agora os cientistas as invocam para comprovar os seus estudos; nem tampouco que elas tenham tido o privilégio de determinar a aceitabilidade dos enunciados científicos e, por isso, aceito a posição de Rouanet (1981:257), quando ele afirma que **“não há qualquer corte entre a ciência moderna e a pós-moderna, nem do ponto de vista da aceitabilidade dos enunciados, nem do aspecto da legitimidade do discurso científico”**.

Aceitar como verdadeira a afirmação de Lyotard de que **“não há segredo científico”**, pois o saber estará disponível a todos os experts e que os conhecimentos acondicionados em bancos de dados estarão plenamente acessíveis, é adotar uma crença ingênua de que se extinguirá a elitização do saber, hoje presente no ensino, pela simples inserção do computador na área educacional.



Há, sim, a necessidade de que a utilização do computador se propague a todo o sistema escolar, para que a qualidade do ensino não se destine apenas às classes que têm poder aquisitivo para frequentar instituições particulares que já utilizam a informática no desenvolvimento dos seus currículos.

É incontestável a presença crescente da informática na educação, como indispensável para a compreensão e utilização dos meios informatizados no processo ensino-aprendizagem, já que educação é o veículo efetivo da evolução social, pelos valores que consegue transmitir, consolidando a integração entre as dimensões sócio-cultural, sócio-política e sócio-econômica.

Ora, se estamos vivendo uma época em que a tecnologia impera, exigindo homens que possam realizar julgamentos críticos, que consigam identificar novas relações em uma sociedade em rápida mutação, nada mais coerente do que acatar o progresso informacional dentro da transmissão e da construção do saber, permitindo inovações nas técnicas de ensino, adequadas à situação vigente, prevendo uma redução nos custos da educação, sem o que não se alcançará a democratização das oportunidades educacionais, a qual se constitui uma das principais formas de tornar irreversível o processo democrático da sociedade.

Encarar o professor como um indivíduo que caiu na obsolescência a partir da propagação da informática na transmissão e na construção do conhecimento, é, no mínimo, um pensamento equivocado. Na verdade, o uso do computador como técnica de ensino, em vez de dispensar a presença do professor, pelo contrário, vai proporcionar condições para que ele possa promover o desenvolvimento de atividades construtivas de responsabilidade com os donos da sociedade.

**“A intimidade com as operações do computador será provavelmente tão importante para a aprendizagem quanto hoje o são os conhecimentos básicos para aquisição da leitura e da escrita” (Barros,1987:128), mas um simples acúmulo de informações e o aumento quantitativo de conhecimentos não bastariam quando o problema central da educação é relacionar e articular conhecimentos de várias áreas, para que o crescimento de todos se realize.**

A máquina, sozinha, certamente não teria condições de criar uma sociedade onde prevaleçam a liberdade, a responsabilidade e a participação, uma vez que a quantidade não gera necessariamente a qualidade, condição sine qua non para tornar crescente a capacidade de julgar. A própria formação de uma equipe interdisciplinar já traz em si mesma a necessidade da presença do professor.

É preciso considerar que o educador limitado à transmissão de um programa de ensino e que procura adaptar a inteligência do educando aos modelos pré-estabelecidos do saber e que não faz do seu ensino a mediação para o desenvolvimento da reflexão e da inventividade do aluno é muito mais um disciplinador da inteligência. Esse tipo de professor não acrescenta nada para a formação dos alunos e então pode ser perfeitamente absorvido pela máquina.

**“A nova sociedade, o modelo a ser perseguido e não confortavelmente aguardado, supõe a capacidade de interpretar as informações - bens ao alcance de todos os cidadãos; pressupõe, em consequência, a derrocada das estruturas de poder que se baseia no domínio da informação e sua substituição por um poder delegado, funcional, não cativo de grupos ou correntes, mas ocupado por aqueles que melhor atendam às necessidades da sociedade” ( Schaff,1986:138) ,**

sociedade esta que tenha a negociação e a cooperação como parâmetros dominantes e, nesse contexto, o educador consciente fortifica sua importância.

Mas a realidade brasileira nos mostra que vivemos com características pré-modernas e modernas e cuja situação econômica e política se apresenta como dependente das grandes nações detentoras do poder capitalista, o que acaba dificultando a identificação de sintomas apresentados como pós-modernistas que se delineiam nitidamente em sociedades hegemônicas como os Estados Unidos, o Japão e os centros europeus, histórica, política e socialmente distante de nós, faz com que me apoie em **Sérgio Paulo Rouanet**, em sua afirmação de que **“o pós-moderno é muito mais a fadiga crepuscular de uma época**

que parece extinguir-se ingloriamente que o hino do júbilo de amanhã que despontam” (1981:285), pois há a tentativa, de abandonar as contradições do período moderno, marcado pela transformação da razão em poder, sem procurar completá-las e corrigi-las.

Harvey (1993:112), a esse respeito, afirma que:

“A retórica dos pós-modernos é perigosa, já que evita o enfrentamento das realidades da economia política e das circunstâncias do poder global. A ingenuidade do ‘proposta radical’ de Lyotard, de franquear o acesso de todos aos bancos de dados como prólogo para uma reforma radical (como se todos fôssemos ter igual poder de aproveitar essa oportunidade), é instrutiva, porque indica que mesmo o mais resolutivo dos pós-modernistas no final tem de decidir se faz algum gesto universalizante (como o apelo de Lyotard, a algum conceito prístino de justiça) ou, alternativamente cai, como Derrida, no silêncio político total. Não é possível descartar a metateoria; os pós-modernistas apenas a empurram para o subterrâneo, onde ela continua a funcionar como uma efetividade agora inconsciente”.

Nesta perspectiva, a questão do Saber, da Ciência e do Ensino passa por mutações estabelecidas pelo próprio evoluir do cotidiano, sem contudo apresentar, ao meu entendimento, cortes significativos entre o modo como se legitimam na Modernidade e como se validam na chamada Era Pós-Moderna, isto é, o amanhã não se processará a partir da negação do passado, do conhecimento histórico anterior, pois a descoberta de uma “verdade ortodoxa” do presente, depende do domínio histórico de como cristalizou-se essa verdade. O saber contemporâneo não pode ser isolado do que passou.

Considerar os argumentos adotados para legitimar o fenômeno da pós-modernidade como superação da modernidade é acatar a concepção que pressupõe o “fim da história” e assim desvincular o conceito de modernidade do conceito de capitalismo com o

qual ela se funda. É desconsiderar que o projeto sócio-cultural da modernidade é um projeto capaz de infinitas possibilidades e, como tal, muito complexo e sujeito a desenvolvimentos contraditórios. Como o é o capitalismo.

Desde os meados do século XIX, o trajeto histórico da modernidade está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do capitalismo nos países centrais. Capitalismo, como a modernidade, tem demonstrado uma capacidade de assimilação das próprias contradições, infinitamente superior ao que *Marx* previra nos séculos XVIII - XIX, indicando que tem um potencial de reprodução muito maior do que se poderia supor.

Assim, fica muito difícil sustentar a concepção de pós-modernidade, tendo em vista que os movimentos considerados para sua legitimação como fragmentação, intermediação, subjetividade, controle, invasão do privado sobre o público, deslegitimação do metarrelato, não garantem a substituição do capitalismo pelo socialismo e são, antes, sinais de radicalização da modernidade do que de sua superação. (Giddens, 1991)

Considero mais legítimo compreender todos esses movimentos como característicos da “alta modernidade”, da “modernidade radicalizada”, na crença de que o advento da pós-modernidade é traduzido muito mais como uma falácia da modernidade.

Desse modo, para compreender melhor esse movimento, aprofundo o estudo da Modernidade, seu significado conceitual, suas características para, assim, ser capaz de identificar as exigências que coloca à política educacional brasileira e como esta tem se manifestado no curso do início dos anos 90.

## 2. A Modernidade e Suas Manifestações: primeiras aproximações, muitas pistas.

“Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, ‘tudo o que é sólido desmancha no ar’.”

Berman

O início da década de 90, na história brasileira é referida como tendo por característica marcante a ênfase no discurso da modernização do país. Isto conduz à necessidade de uma análise desse tema, de modo a alcançar um nível de compreensão capaz de dar conta de relacionar o princípio de “modernidade” com as políticas públicas, especialmente as educacionais, desenvolvidas nesse período.

A busca da compreensão do significado de modernidade, deve considerar que poucos são os termos que, como este, manifestam conceitos equívocos, ambíguos, polissêmicos e escorregadios. Então, para iniciar essa escavação rumo ao alcance deste termo, tentando evitar concepções infundadas, opto por iniciar pela definição dada no dicionário.

Segundo o **Petit Robert**, modernidade é uma palavra que vem do latim **modo**, que significa “recentemente; de uma época relativamente recente; atual, contemporânea; **moderno é o que se beneficia dos progressos recentes da técnica e da ciência**”. Assim, o conceito de modernidade parece estar intimamente articulado ao conceito de “progresso” enquanto valorização positiva da novidade que se manifesta na indústria, nas técnicas e na ciência e nas mudanças sócio-político e culturais a elas correspondentes: urbanização, racionalização, democratização, secularização.

**Norberto Bobbio (1992:776)** em seu Dicionário de Política, apresenta dois conceitos referentes à modernidade: modernismo e modernização, os quais define como:

**“Modernismo reevoca um movimento, de idéias substancialmente crítica religiosas, muito complexo e variado em suas múltiplas expressões, que no início do século XX, na área ocidental, tentou arrancar a formulação da fé revelada de um quadro metafísico absolutizante, para inseri-lo no processo real da história e da cultura em constante mudança”.**

Nessa perspectiva, modernismo significa uma tentativa de conciliar a fé com o progresso, na interpretação das exigências da consciência religiosa moderna ante as transformações políticas, antropológicas e sociológicas que se operavam na Europa, a partir do impulso das mudanças estruturais e técnicas.

**“Entende-se por Modernização aquele conjunto de mudanças operadas nas esferas política, econômica e social que tem caracterizado os dois últimos séculos. Praticamente, a data do início do processo de Modernização poderia ser colocada na Revolução Francesa de 1789 e na quase contemporânea Revolução Industrial inglesa que provocaram uma série de mudanças de grande alcance, nomeadamente na esfera política e econômica, mudanças que estão intimamente inter-relacionadas. Naturalmente, o fermento dessas duas grandes transformações há de ser buscado nas condições e nos processos que vinham se desenvolvendo havia algumas décadas e que culminaram nas duas revoluções” (1992:768).**

Bobbio (1992:776) complementa, dizendo que este é um fenômeno amplo, complexo e multidimensional que ocorre em tempos diferentes e em todos os setores do sistema social e a sua compreensão exige que se esteja atento às interações entre esses vários setores e o uso de métodos múltiplos e abordagens interdisciplinares, considerando que é preciso estar atento a dois aspectos que surgem quando se realiza o estudo da Modernização: o ensaio do homem para controlar a natureza e submetê-la às suas

necessidades e a tentativa permanente de ampliar o campo das alternativas sociais e políticas para um maior número de pessoas.

Michael Löwy (1992:119), a partir das análises de Marx e Weber, nas quais a Escola de Frankfurt freqüentemente se inspira, define modernidade como:

“A civilização capitalista industrial baseada na economia de mercado, no valor de troca, na propriedade privada, na reificação (*Versachlichung*), na racionalidade instrumental (*Zueckrationalität*), na quantificação, na legitimidade burocrática, no espírito de cálculo racional (*Recheobftigkeit*) e no desencantamento do mundo”.

Esse conceito parece levar a entender a modernização como um movimento de ascensão e decadência da sociedade regidas pelo capital; é um processo histórico de relações contraditórias entre os homens, vividos sob formas diferentes. É, portanto, um movimento dialético de relações sociais. Movimento de homens que se relacionam pela mediação da natureza transformada pelo trabalho sob condições econômicas desiguais. Movimento de riquezas produzida por essa atividade humana e apropriada pelo capitalismo na forma de capital. (Andrade Filho, 1993)

Genericamente, modernidade aparece como oposição ao tradicionalismo; difusão da ciência e da cultura; progresso, renovação e/ou ruptura com o “passado”.

A modernidade<sup>2</sup>, enquanto movimento histórico novo e pleno de significado foi gestada em um longo processo que percorreu três fases. Os séculos XVI, XVII e XVIII, que iniciaram a primeira fase, foram pontuados por três notáveis acontecimentos: a descoberta do “outro” e, portanto, da diferença; o Renascimento Cultural, que promove acentuado deslocamento no horizonte intelectual e moral, introduzindo em lugar do teocentrismo, o

---

<sup>2</sup>Nesta parte do trabalho denomino modernidade “clássica” aos movimentos que marcaram o primeiro momento da chamada Era Moderna e, modernidade “contemporânea” as manifestações mais recentes da sociedade em geral.

logocentrismo; e a Reforma Protestante, que estimula o aparecimento do individualismo. (Martin, 1977)

A segunda fase foi marcada pelo surgimento do iluminismo, enquanto filosofia que traduziu a definitiva e inexorável ruptura com o passado, a universalização da razão e a primazia do indivíduo e de sua liberdade. Esta foi uma fase revolucionária de profunda transformação em todos os níveis da vida pessoal e social. (Hampson, 1977)

Finalmente, o século XX marca o período em que a modernidade se transforma em modernização, onde a Era Moderna se afasta de suas raízes originais e o moderno se multiplica em fragmentos. (Berman, 1987)

O surgimento da modernidade marcou-se por uma experiência social que abarcou todos os limites geográficos e sociais, de classe e de racionalidade, de religião e de ideologia, apropriados e consolidados através dos séculos da História.

Foi uma experiência determinada por um turbilhão de mudanças: grandes descobertas científicas que alteraram o retrato do universo e o lugar do homem nesse universo, industrialização, associação ciência-tecnologia-indústria, aceleração do ritmo de vida, novas formas de poder corporativo e da luta de classes, explosão demográfica e urbanização, Estados nacionais burocratizados, sistemas de comunicação de massa, mercado capitalista mundial, que tornou absoluto o contraste entre passado e presente. (Berman, 1987)

Manifestações da modernidade constituem a consolidação da moderna ciência da natureza, cujo fundamento do saber está na matemática e trata seus resultados com o apoio na experimentação. Consubstanciam também a especialização sistemática das ciências constituídas em disciplinas universitárias; a organização de um público consumidor de arte, em volta do qual são comercializados os produtos da literatura, além do que se institucionaliza o mercado artístico, por meio do teatro, dos museus, das revistas, da música, da pintura e da construção na arquitetura monumental.



Essas manifestações consolidam ainda a sistematização científica das doutrinas jurídicas, mediante a representação de um grupo de profissionais especializados, os juristas; a organização racional dos serviços públicos à base da regulamentação e dos recursos privados em torno do empreendimento capitalista, baseado no cálculo contábil na exploração do trabalho livre assalariado, na aplicação de conhecimentos científicos à produção, tudo com o objetivo de obter lucro de modo planejado. A conduta de vida racionalizada, através de normas e métodos, veio associar-se a esse panorama.

Os modos de vida, com seus hábitos, costumes e convicções presos em suas raízes no passado e na tradição, foram concretamente modificados por esse processo que minou certezas e crenças remanescentes de tempos longínquos, incorrendo e atarantando os critérios pelos quais era possível separar o bem do mal, o certo do errado, o justo do injusto, o desejável do indesejável, o possível do impossível; destruiu os critérios conhecidos de classificação e hierarquização sociais, as clivagens econômicas e sociais consolidadas. Enfim, o processo da modernidade perturbou os critérios de avaliação moral, antes baseados na religião, e que enviavam ao mundo um rumo fixo de orientação e lhe asseguravam credibilidade.

Com o movimento da Era Moderna, a sociedade aparece imersa em uma crise que invade todo o tecido social, alterando-lhe a ordem instável e imutável em que tudo - as coisas, as pessoas, as regras, os comportamentos - parecia se situar. Tudo se torna mutável e relativo. Os conceitos de justiça, de virtude, de altruísmo, sujeitam-se ao universo mutante das opiniões pessoais.

A emergência da modernidade traz em si, a sensação do mundo sem rumo, necessitado de ordem e estabilidade, porém marcado pela desordem do pensamento, por uma velocidade na existência social, pelo mal-estar e por vacilações generalizadas. Embora as pessoas continuassem arraigadas às suas antigas convicções, essas não mais representavam marcas orientadoras de conduta. Conseqüentemente, a experiência dos tempos modernos trás no seu bojo as imagens da desordem e da instabilidade, da insegurança e do solapamento do mundo real conhecido. (Adorno, 1991)

O dia-a-dia da modernidade foi notado a partir de suas fortes contrariedades com o mundo da tradição. Em vez de um cotidiano caracterizado pelo elevado grau de intimidade pessoal, profundidade emocional, compromisso moral, coesão social e continuidade no tempo, o cotidiano moderno foi marcado pelos contatos impessoais, pela distância, pela retraimento moral, por uma relação mediatizada com a natureza, por uma acentuada mudança provocada pelos ciclos temporais.

No cotidiano contemporâneo da modernidade, a informação toma o lugar da máquina, os **“Shoppings Centers”** da fábrica, o contato pessoal é representado e intermediado pelo vídeo. A mixagem passa a ser a lógica do cotidiano, agora convertido em **“clip”**. O mundo das mercadorias é erotizado e personalizado; os objetivos são encharcados de estético; o mundo social é desmaterializado, tornando-se signo, simulacro, hiper-realidade. (Rouanet, 1987)

No mundo moderno, os padrões de sociabilidade - entendido enquanto interação comunicativa resultante da participação consentida dos indivíduos, em três níveis: mundo **objetivo (fatos e acontecimentos)**, mundo **social** (normas e solidariedade) e mundo **subjetivo** (emoções e sentimentos) demonstram um desafio burguês em um mundo sistêmico, completamente equilibrado pelo trabalho, que articula o trabalhador com a máquina e escolhe a atividade produtiva como o lugar exclusivo da liberdade. O mundo moderno, então, mostra-se dividido entre a lógica sistêmica e a experiência vivida. (Habermas, 1987)

Na lógica sistêmica, o que age é a racionalidade instrumental - técnica subdividida em dois subsistemas: o econômico, conduzido por meio do dinheiro, e o político, guiado através do poder. Ambas manifestam-se buscando a produtividade crescente que garanta a sobrevivência dos homens, excluindo o diálogo. Ao seguir essa linha de interpretação, a sociabilidade no mundo moderno é resultante da subordinação do mundo vivido à lógica sistêmica.

Os modelos de sociabilidade na modernidade atual enfatizam o individualismo, levando os homens a uma relação narcísica consigo mesmos. A visão de mundo dos homens é refluxo de si mesmos e os eventos externos só têm significado se desenvolverem o espelhamento de sua imagem. Reina a adoção do culto ao corpo esteticamente disciplinado.

O processo de modernidade manifesta-se também nas relações entre público e privado e nas representações dos papéis sociais. Nas sociedades modernas, há predominância de um padrão de vida associativo, baseado na dicotomia entre os âmbitos público e privado de existência.

A esfera privada compreende o mundo objetivo dos interesses particulares, das normas sociais, dos afetos e sentimentos. Revela-se ainda no plano da vida doméstica, da família, da reprodução cotidiana da existência, demonstrada no empreendimento empresarial constituído às voltas do mero interesse mercantil. Nesse sentido, significa privatização; refere-se ao fato do homem ser privado da possibilidade de ser visto e ouvido pelos outros, privado de uma relação objetiva com eles, porque se encontra ligado ou separado pelo mundo das coisas. (Arendt, 1987)

O âmbito público contrapõe-se ao privado por corresponder ao universo de símbolos e regras coletivas, aberto à visão de todos e alcançável por cada um em particular. Ou seja, uma experiência diversa do que se vivia na esfera da família e da intimidade.

As relações entre o público e o privado na atividade moderna sofrem profundas alterações e esta dilui a esfera pública, introduzindo aí elementos da ação política, o que favoreceu o isolamento e o desenraizamento dos homens, estranhando-os em relação à sua casa e ao seu mundo, lançando a violência no âmbito público, subtraindo a potencialidade humana do entendimento através do diálogo e da palavra. (Arendt, 1987)

Em relação à economia, a modernidade iluminou-se completamente nos fundamentos epistemológicos do liberalismo -natureza, indivíduo e razão - e nos princípios norteadores da conduta no mercado: propriedade, igualdade, liberdade e segurança.

A divisão social do trabalho, os processos trabalhistas e a mobilização da força de trabalho sofrem significativas transformações. O avanço tecnológica atinge níveis inimagináveis, substituindo meteoricamente os motores nucleares pelos motores computadorizados.

No âmbito político, a modernidade optou pelo Estado liberal, como forma característica de Estado. Baseado na autoridade do indivíduo sobre as coisas e na autonomia individual em relação aos outros, este Estado foi concebido como o mínimo interventor no mercado; sua legitimidade residia na lei, na esfera fundante de um poder único, excludente dos particularismos do mundo medieval, que ao mesmo tempo impõe limites ao poder estatal. (Bobbio, 1987)

Num segundo momento, a modernidade transformou o Estado liberal em Estado-providência, que interpõe sua autoridade no mercado, controla as crises cíclicas e minimiza o risco empresarial, ao mesmo tempo em que desarticula a luta de classes, buscando agregar a classe trabalhadora mediante uma política previdenciária. (Offe, 1984)

A seguir, constata-se o declínio do Estado-providência. Tendo em vista a coerência dos meios para o atendimento das demandas do bem-estar social, o Estado esforça-se para dirigir ao setor privado uma parte das suas responsabilidades. Ao mesmo tempo, o Estado caracteriza-se cada vez mais pela coexistência de mais de uma ordem jurídica no mesmo espaço geopolítico. A ação política, assim, tem como objetivo mais a sujeição e o reconhecimento político de finalidades de grupos e mesmo a obediência e a conquista de poder.

Os modelos convencionais de participação e representação entram em crise: a sociedade civil torna-se politizada e o espaço estatal despolitizado. Os grupos - em vez dos cidadãos - passam a ser os sujeitos da nova política e seus fins deixam de ser "universais" para serem microscópicos, no escopo de combater o poder instalado nos interstícios mais imperceptíveis da vida cotidiana,; nos hospitais, nas fábricas, nos laboratórios, nas universidades, na sexualidade, nas relações de gênero, na vida doméstica.

A dominação passa a inscrever-se não apenas no âmbito das classes sociais - burguesia/proletariado - , marca-se também pela oposição dialética homem/mulher, anti-semita/judeu, branco/negro; pelos novos movimentos sociais que se dão em um novo tempo e um novo espaço - o da vida cotidiana enquanto lugar da construção da subjetividade, onde os sujeitos sofrem a experiência concreta da opressão.

O "social" é redefinido na contemporaneidade moderna, convertendo-se em jogos de linguagem, interações sociais específicas mediatizadas por enunciados de vários tipos, cada um dos quais obedece a regras próprias não redutíveis às demais. A contemporaneidade social é um entrelaçamento de multiplicidades e particularidades, sem pontos fixos de chegada, sem horizontes definidos, no qual os sentimentos são fugazes, ocorrendo a perda de significado do tempo histórico; abalam a fé no progresso.

Nesse mesmo cenário, a modernidade introduziu novos problemas à ação política, vinculados tanto aos fundamentos da obediência política, quanto à conquista e ao exercício do poder de Estado. A partir disso, surgiu toda uma reflexão a respeito das grandes categorias universais, como classe, partido, vanguarda, revolucionária e dirigente. Ainda nesse sentido, a modernidade levantou a preocupação com os canais de participação social e subjetivos; a sociedade moderna apresenta-se, enfim, como a **"epopéia humana fundada na conquista progressiva da natureza do homem por meio de um também progressivo processo de aperfeiçoamento tecnológico"** (Bresciani, 1985/86:7).

Esse quadro mostra importantes e profundas mudanças no domínio da cultura e do saber decorrentes da ruptura entre cultura e natureza, na manifestação de novos princípios determinantes do pensamento: subjetividade, identidade e racionalidade. Essas mutações também surgiram no campo da ciência, da filosofia, da educação e da moral.

No terreno da ciência, a modernidade possibilita a dissolvência do senso comum, da mesma forma como diluiu a distinção entre o homem e a natureza. A ciência volta-se para as grandes **"narrativas legitimadoras"**, marcadas pela descoberta da similaridade e não pela busca da diferença como até então. (Lyotard, 1986)

Já a ciência contemporânea é caracterizada pela incredulidade em relação às grandes narrativas legitimadoras do conhecimento, na medida em que não busca o consenso e sim o dissenso; não procura a eficácia técnica, porém a invenção; o contra-exemplo, o ininteligível, o paradoxal. Nesse sentido torna-se paralógica, preocupada com o heterogêneo, o inesperado, a diferença. Na contemporaneidade moderna ocorre um movimento de desdogmatização da ciência, cujo objetivo passa a se aprofundar e democratizar o saber da prática, a atitude de decidir bem. (Rouanet, 1987)

A ciência contemporânea busca caminhos que permitam a saída da crise do determinismo sobre o qual se baseia a legitimação pelo desempenho, promovendo uma revisão na noção de sistema estável, que estabelece o conhecimento de todas as variáveis deste sistema que adota a filosofia positivista da ciência.

A evolução da teoria da ciência na contemporaneidade moderna torna-se interrompida, não retificável, desconsiderando a dialética do Espírito e os grandes relatos para legitimar os resultados, indicando a paralogia, a diferença, para reconhecer como válido o que num momento dado passa por verdadeiro.

A função da filosofia moderna seria, assim, fornecer as legitimações dessas grandes narrativas, cujo ponto de partida, estaria em Kant, que com sua obra “O que é iluminismo?” iniciou o discurso filosófico moderno. Kant introduziu a questão do que é atualidade e qual o papel que a filosofia deve aí desempenhar. E responde que é o iluminismo que permite o acesso do homem à maioridade, pelo uso da razão.

Essa visão expõe, pela primeira vez, a aposta numa época de liberdade e progresso, mas também sombria, de desesperanças, de perda de sentido. Uma Era em que, simultaneamente, a modernização social promoveu o crescimento da riqueza e favoreceu igualmente a burocratização crescente, que resultou em perda da liberdade.

A unidade do homem, característico do mundo tradicional, se perde; o homem é fragmentado e partilhado em papéis antagônicos: o cidadão (político), o burguês (privado), a pessoa (intimidade) e o cliente (consumidor). A filosofia moderna expressou não apenas as promessas e as esperanças da modernidade, mas também seus impasses e tragédias. (Rouanet, 1987)

No campo da filosofia, o movimento contemporâneo da Era Moderna evidencia o esgotamento da tradição filosófica que vai de Platão a Hegel. O filósofo passa a ser considerado por meio de uma infinidade de interpretações, que condena ao ostracismo o “sujeito da ciência”, revelando uma epistemologia da história baseada na descontinuidade, que se apresenta como crítica radical do historicismo, centrado no desenvolvimento contínuo e no encadeamento causal: é a história descontínua, de figuras, de rareza, do acontecimento,

que condena o sujeito ao desaparecimento. Assim, o ponto de vista dos vencidos adquire peso na historiografia contemporânea moderna e a história oral, a revolução da memória e a subjetividade adquirem grande importância.

As concepções de homem e de história sofreram alterações substanciais pela filosofia moderna. Segundo **Arendt** (1972), a expressão moderna do conceito de homem manifesta-se em três pressupostos: primeiro, o trabalho cria o homem; segundo, a violência é a parteira da história; princípio que se compõe ao pressuposto tradicional que identificava o homem com sua capacidade de gerir conflitos a partir da persuasão pela palavra, e, terceiro, a realização da filosofia na política. Esses pressupostos transformam o homem em criador de sua história. Assim, a modernidade diluiu o conceito tradicional de homem.

O homem, enquanto sujeito e objeto do conhecimento e como medida de si e de todas as coisas, é questionado e passa a ser visto como uma construção do pensamento, como uma representação. Abandona-se a perspectiva de um sujeito que se embate consigo mesmo, seja numa postura reflexiva, cognitiva ou histórica, o que resulta no abandono de paradigmas como classe, consciência, ideologia. Dá-se ênfase fenomenológica à descrição do que é visível/invisível, aos modos de ser e de estar, de sentir e representar. Vem daí também, o peso contemporâneo da antropologia.

No tradicionalismo, a finalidade da educação era a de introduzir a criança no mundo do adulto, corroborando-o como natural e inevitável. Traduzia-se substancialmente em técnicas de transmissão de conhecimento, que consistiam na memorização incansável do saber acumulado, no jogo de perguntas e respostas perfeitamente previsíveis, na internalização de dogmas morais, na obediência incontestável na palavra dos mestres que representavam os guias de condução de formação de espíritos.

O advento da modernidade diluiu esse sistema de autoridade baseado na obediência inquestionável à experiência dos mais velhos e sábios, deparando-se com a desobediência, com a existência de forças rebeldes poucos dispostas a acordar um outro sistema de autoridade que supusesse a dominação do homem pelo homem, decorrendo assim, como um dos pressupostos da educação moderna, a emancipação da criança das regras externas e arbitrárias do mundo adulto. Por meio da disciplina escolar sistemática e da

vinculação consciente à instituição educacional, torna-se possível inculcar nas crianças e adolescentes, o princípio da autonomia individual na esfera pública da existência coletiva.

Como lembra Arendt, do pressuposto da autonomia individual dois outros princípios emanam: a arte de ensinar emancipa-se enquanto disciplina autônoma:

**“Sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada. Um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto em particular” (1972:45).**

A educação moderna também substituiu a aprendizagem pelo fazer e o trabalho pelo brincar. O escopo educativo é, antes de tudo, a socialização de habilidades em vez de repetição do saber adquirido. Veio daí o espírito **“vocacional”** das escolas modernas; a máxima **“aprender brincando”**, sobretudo no ensino da matemática, das ciências naturais e das línguas estrangeiras:

**“A criança deve aprender falando, isto é, fazendo, e não pelo estudo da gramática e da sintaxe; em outras palavras, deve aprender uma língua estranha da mesma maneira como quando criancinha, aprendeu sua própria: como que ao brincar e na continuidade ininterrupta da mera existência” (Arendt, 1972:53).**

Dissipa-se, nesse momento, o papel predominante na construção das utopias libertárias e igualitárias, até então atribuído à educação. A escola passa a ser considerada como espaço de desinformação e as técnicas do ensino-aprendizagem, cada vez mais aperfeiçoadas, não trazem mais certezas e garantias que assegurem a escolarização, a



formação de habilidades, a constituição de cidadãos obedientes e dóceis às normas imperativas e abstratas que regem a sociedade.

As escolas e as universidades deixam de ser o espaço, por excelência, onde se dá o aprendizado. Aprende-se, agora, em contato com a mídia, o grupo de pares, a relação soturna e solitária com a informática. O professor deixa de ser mestre: converte-se em executor de normas e eventos pedagógicos. Diante dele desfilam massas de “clientes”, números que devem ser contabilizados ao final de cada período letivo, quando se fazem balanços de aprovados, reprovados, evadidos.

No campo da moral, a modernidade introduziu a secularização e universalização. Uma espécie de moral capaz de assegurar o funcionamento regular da ordem social. O mundo moderno é consentâneo com uma ética vocacional que invoca para as qualidades da eficiência, da utilidade, do egoísmo, do hábito metódico, do prazer calculado, muito distinta do “ethos” particularista dos clãs e grupos sociais.

Entretanto, todas as mudanças surgidas com a modernidade, não eliminaram a sensação de fragilidade do mundo moderno, carregado de incertezas em que são débeis os limites e fronteiras entre o conhecido e o desconhecido; entre a ordem e a desordem; entre o racional e o irracional.

Desse modo, ao mesmo tempo em que o homem despreza as crenças e tradições, desvela o mundo das visões e dos fantasmas, busca dominar a incerteza e o incógnito, identifica-se, como senhor de si e do mundo, experimenta igualmente um destino trágico, vivencia também a desconfiança e o medo.

A partir dessa sensação, desenvolvem-se esforços continuados no sentido de contrapor ambientes, coisas e pessoas, diante da presença de inimigos reais ou difusos. À ausência de referências seguras, somam-se a anarquia devido à variedade de pensamentos diversos e contraditórios; a velocidade doentia da existência; as vacilações permeadas por imponderáveis e irresistíveis progressos científicos; as mudanças extraordinárias na percepção do tempo e do espaço; acúmulo de novas sensações. Era o período do movimento

e dos movimentos, marcado por um estranho enleamento de importância e autoconfiança. (Gay, 1988)

A contemporaneidade moderna introduziu uma transformação moral significativa que valoriza a espontaneidade, a dessublimação da vida pulsional, a imersão da relação paixão-razão, impulso e prazer como afirmadores da vida. Em lugar da moral moderna baseada no universalismo, na austeridade e no autocontrole, a moral contemporânea moderna é hedonista e particularista.

Nessa realidade de incertezas, apostas ingênuas virtudes e virtualidades do progresso não encontram mais lugar. O futuro se encontra dilacerado. O abismo entre tradição e modernidade se aprofunda. Os critérios de julgamento se encontram conturbados e invertidos. Agora é preciso inventar para agir, ou então a sobrevivência psíquica se comprometerá irremediavelmente.

## 2.1 - A historicidade dos conceitos de modernidade.

A análise histórica da modernidade considera prioritariamente os eventos políticos, a formação do Estado moderno, a grandeza e a decadência da monarquia absoluta, as Revoluções Industrial e Francesa, o surgimento dos Estados constitucionais e representativos, o advento da democracia, entre outros. Já a interpretação ideológica leva em conta, fundamentalmente, as relações econômicas, a forma de produção, a estrutura de classe de uma determinada sociedade. (Bobbio, 1987)

A tentativa de historicizar o conceito de modernidade para compreendê-lo, e como de forma de agir para **“garantir a sobrevivência psíquica”** diante dos movimentos da Idade Moderna, segundo **Rouanet (1990)**, exige a compreensão da relação que se estabelece entre Iluminismo e Modernidade, uma vez que o primeiro é considerado como a manifestação preparatória desta última, que concretizou suas idéias.

Dessa forma, as críticas à modernidade - tanto as críticas conservadoras como as críticas de esquerda - aparecem relacionadas ao Iluminismo, como resultado dessa relação de congruência entre esses dois pólos vistos como correlativos.

Uma das críticas conservadoras que se refere à modernidade seria o tempo e o espaço da solvência dos valores tradicionais, quanto a moral tradicional perdeu sua validade e sujeitou o homem aos perigos do aniquilamento culturas, da ausência de lei ou organização, da ausência de valores éticos consistentes e constantes. E o Iluminismo, nesse contexto, teria sido o movimento que concorreu para o esvaziamento moral do mundo moderno.

As críticas da esquerda, em uma de suas vertentes, indica o Iluminismo como parte de um projeto de repressão iniciado na pré-história seguindo até a modernidade, que partindo da denúncia do mito pela Razão, acabou transformando-a em um novo mito a serviço da repressão, da dominação sobre os homens e sobre a natureza.

Outra crítica de esquerda feita à modernidade e ao Iluminismo, considera o século XVIII como o marco inicial de um projeto administrativo de vida que submeteu a totalidade da vida humana a um processo de docilidade social, submissão à autoridade, individualização repressiva, subjetivação, para produzir sujeitos e súditos.

A versão pós-moderna critica a modernidade, a partir da defesa pela extinção das grandes narrativas legitimadoras do Iluminismo como a forma de emancipar o gênero humano pela revolução ou pelo saber enciclopédico. Aqueles que formam o grupo dos pós-modernistas, defendem a tese de que atualmente o monolitismo da Razão única, da ética e da estética universais teria sido substituído por éticas múltiplas, verdades regionais, estéticas situadas e pelo pluralismo dos jogos de linguagem.

A simetria que os críticos da modernidade estabelece desta com o Iluminismo, quando afirmam que a perversidade da modernidade é de responsabilidade desse movimento que floresceu no século XVIII e que teve como representantes centrais

filósofos do vulto de Voltaire, Rousseau, Diderot, D'Alembert, entre outros, é problematizada por Sérgio Paulo Rouanet.<sup>3</sup>

Max Weber (1989) em suas análises expostas na obra **Sociologia da Religião**, discute os processos de racionalização ou modernização ocorridos no Ocidente, principalmente a partir da **Reforma Protestante** e que podem ser esquematizado nos âmbitos da economia, da política e da cultura.

A modernidade econômica, segundo Weber, ocorre como resultado de um conjunto de transformações estruturais que incluem a mudança das relações de produções feudais, o surgimento do trabalho assalariado, a organização de estratégias contábeis racionais nos dispositivos decisórios da empresa, a inserção da ciência e da técnica na área econômica.

Porém, as preocupações de Weber vão para-além dos fatores materiais, acreditando que a **Reforma Protestante** criou uma mentalidade empresarial e uma ética econômica que, devido a intensidade dada à produção e ao trabalho e o desestímulo ao consumo, resultou em uma grande aceleração do processo produtivo e do desenvolvimento capitalista, denominando de “**ascetismo intra-mundano**” a secularização e a criação de uma convicção capitalista e de estruturas capitalistas na modernidade econômica.

No campo da política, Weber diz que a modernidade se revela através da centralização do poder, pela instalação de um sistema tributário centralizado e fundamentalmente pela administração burocrática racional, cuja culminância se dá pela hegemonia da dominação legal em que a autoridade é exercida a partir de regras gerais, abstratos e ideais. Assim, o Estado se realiza por meios de parâmetros também gerais, abstratos e ideais, venham eles tanto do direito natural, como da utilidade coletiva ou da vontade popular.

---

<sup>3</sup>ROUANET em suas obras publicadas no Brasil e que constam na bibliografia deste Trabalho, sem negar o vínculo existente entre Modernidade e Iluminismo, uma vez que a modernidade não seria o que é hoje se não tivesse ocorrido o iluminismo, defende que esse vínculo é parcial e tenta substituir a idéia da correspondência biunívoca pela idéia de disjunção parcial, especialmente em seu texto *Iluminismo e modernidade* (1990).

**Weber** aponta também o processo de desencantamento do mundo quando desaparece a fé na autoridade secular religiosa e da revelação com a principal característica da modernidade cultural, quando as esferas de valor desvinculam-se da religião e tornam-se autônomas, com significados próprios: a **Ciência**, prestigiada e difundida pelos enciclopedistas, tornava dispensável a Providência e o Deus pessoal; a **Moral** cujo fundamento passa a ser a razão terrestre, a razão humana e a **Arte** sai do sagrado, do mecenato religioso ou secular, passando a depender de uma lógica de mercado.

A análise feita por **Karl Marx** continua sendo válida como instrumento para a compreensão da realidade social de nossos dias, principalmente quando se trata de compreender estruturalmente a “**moderna sociedade capitalista**”. Os trabalhos de **Marx** mostram o real significado da **modernidade**, não tomando empiricamente como ponto de partida determinados fatos, mas indo às raízes da questão para apreendê-la como movimento real, contraditório, dialético, entre os diversos momentos do político, do judiciário, do ideológico, do científico e do religioso que compõem a totalidade social, tendo como matriz ontológica a economia.

Essencialmente crítico, o pensamento de **Marx** permite compreender a sociedade moderna como um todo contraditório e a educação dentro dessa totalidade. Permite-se, diante da crítica da realidade, dessa modernidade como processo e devir que se dá através da contradição, refletir as reais condições e relações sociais dos homens, sua luta de classes, na força do poder econômico, político e ideológico. Sua interpretação dialética compreende e nega o capitalismo, criticando a modernidade. Descobre e explicita, com riqueza de profundidade, a teoria da revolução operária gerada no interior do modo capitalista de produção. Considera a modernidade não como um projeto já pronto. Ao contrário, ela está se fazendo. Realizando-se.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup>A tentativa de realizar uma análise nessa perspectiva partiu de leituras das seguintes obras de **Karl Marx**: *O capital*, cap. XXIV. *A chamada acumulação original*; *A ideologia alemã*; *Para a crítica a Feuerbach*, I tese; *Para a crítica da economia política*-prefácio. In: *Obras escolhidas*, Lisboa: Avante, 1983. E de sua obra com **ENGELS**, *O manifesto comunista de 1848*. Ed. Moraes, 1987.

Na realidade, a crítica ao capitalismo é o caminho de acesso de Marx, à crítica à modernidade em sua análise dialética. A esse respeito Bolívar Echeverría, escreveu:

“Duas razões interligadas fazem da ‘teoria crítica do capitalismo’ a via de acesso privilegiada para a compreensão da ‘modernidade’: de nenhuma criação histórica pode se dizer com maior propriedade que seja tipicamente ‘moderna’ como do ‘modo capitalista de reprodução da riqueza social’ e inversamente, nenhum conteúdo característico da ‘vida moderna’ é tão essencial para defini-la como o ‘capitalismo’ (1991:87).

Esse caráter peculiar da modernidade, historicamente configurado pelo capitalismo, na crítica de Marx, mostra-se capaz de uma mudança radical-revolucionária da história humana que é o lugar da emancipação social do homem. Realidade efetiva e ativa da riqueza moderna, o capitalismo, porém, desvela-se como um processo limitado e contraditório. Indispensável para a existência concreta da riqueza social moderna, a mediação capitalista, contudo, corrói. Dilui-se. Não se afirma como condição essencial e única de sua existência, enquanto explora a força de trabalho.

Dessa crítica de Marx, à modernidade capitalista, sem negá-la, brota um novo pensar na possibilidade de uma modernidade não-capitalista, em sua forma histórica também limitada e contraditória, a indicar novos rumos para a emancipação da humanidade.

A modernidade, então, não é uma elaboração subjetiva, mas uma apreensão do movimento da própria realidade, da materialidade, das condições de existência do homem. E uma **“atividade humana sensível... atividade humana como atividade objetiva”** (1983:112). Não é uma idéia em si mesma, mas a idéia como produto humano, a forma pela qual os homens pensam e refletem as suas condições e relações sociais. É essa realidade do mundo do homem, como realidade feita pelo homem. E a coisificação da **“sociedade burguesa moderna”**. (Marx & Engels, 1987:32)

O conhecimento do processo histórico enquanto totalidade social, no conjunto das relações de produção como **“base real”**, constitui-se no elemento fundamental para apreender dialeticamente as formas de consciência que dela si despreendem. É

**“o momento de produção de vida material que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência” (1987:37).**

É a partir do ser social que vou entender os processos sociais da modernidade capitalista, numa perspectiva do trabalho humano.

Aquilo que se convencionou chamar de mundo moderno é o mesmo que nasce **“das ruínas da sociedade feudal”**, o mundo que brota da passagem do feudalismo ao capitalismo. Na escrita do autor de **O Capital**, é **“a estrutura econômica da sociedade capitalista que saiu da estrutura econômica da sociedade feudal. A dissolução desta libertou os elementos daquela” (1987:35).**

Penso que não há espaço aqui para discutir e examinar o caráter da relação dialética entre tradição e modernidade presente nos clássicos do pensamento político da História da Filosofia Moderna, cujos tópicos especiais serviriam como valiosas referência para a compreensão do tema. Não duvido de suas tradições teóricas, de sua importância no enfoque da modernidade, de sua interpretação ligada ao capitalismo como a principal força transformadora que modela o capitalismo. Entretanto, opto também por tomar o pensamento de **Karl Marx**, como base de respostas consistentes a essa questão, enquanto referencial para apreender a concepção de modernidade.

No primeiro momento da trajetória da modernidade, dos inícios até 1848, processa-se a ascensão da burguesia ser revolucionária, hasteando com força e poder a

bandeira da “**Liberdade, Igualdade e Fraternidade**”, realizando transformações econômicas, políticas, jurídicas, religiosas e absorvendo outros sinais da efervescência da modernidade.

A Europa do século XVII estava em crise, realizando a superação do modo de produção feudal da Inglaterra e em outros países da Europa Ocidental, quando os senhores feudais perderam o controle sobre os servos, o que permitiu o aparecimento do trabalhador “livre”, assalariado. Surgem proprietários que controlam a produção. É o movimento que faz surgir os meios de produção transformados em capital, que por sua vez cria a necessidade dos trabalhadores assalariados.

O comércio é desenvolvido pelo processo das artesanias que passam a produzir mercadorias independentes e especializadas, criando condições favoráveis para novas relações sociais.

Acumula-se riqueza monetária através da apropriação do excedente da produção. Aumenta a produtividade do trabalho com o desenvolvimento de novas técnicas de produção e máquinas mais aperfeiçoadas. (Sweezy, 1977:76)

Esses são alguns dos movimentos inovadores que impulsionam a transição para o capitalismo que, conforme **Marx**, “**brota da estrutura econômica da sociedade feudal**”. É o tempo e o espaço de profundas mudanças da sociedade humana. Dissipa-se o feudalismo e acontece a revolução burguesa, trazendo na sua essência as contradições inerentes às relações capitalistas.

Ligado a esse movimento de produção capitalista, em consequência de suas limitações e em luta de classes, brota também o **proletariado**, como um dos componentes do sentido da modernidade.

A análise de **Marx**, entusiasmado por essas formações revolucionárias, revela os mais profundos anelos e necessidades dessa mesma burguesia, a essa realidade constituída por sua determinação econômica, de relações sociais que os homens estabelecem na produção de suas dimensões na vida social.



Para Marx, a modernidade é esse movimento, esse **processus** e devir que se dá através da contradição. E afirma:

**“A burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos da produção, quer dizer, o conjunto das relações sociais(...) A revolução contínua da produção. O abalo constante de todas as condições, a eterna agitação e incerteza distinguem de todas as precedentes” (1987:42).**

No segundo momento, após 1848, prolongado até os dias de hoje, a burguesia, tendo consolidado seu poder, desnuda os limites do seu projeto e a impossibilidade de cumprir os processos anteriores à revolução. A modernidade, então toma a certeza de sua limitação e finitude. Torna-se anti-revolucionária, conservadora, tradicional. Por isso, Marx prossegue:

**“Suprimem-se todas as relações fixas, cristalizadas, com seus cortejos de tradicionais e veneradas concepções e idéias; todas as novas relações tornam-se antiquadas, antes mesmo de se consolidarem. Tudo o que era sólido e estável evapora-se no ar, tudo o que era sagrado é profanado, e por fim os homens são obrigados a encarar com serenidade suas verdadeiras condições de vida e suas revelações com os demais homens(...) Apenas estabelecem novas classes, novas formas de luta em lugar das velhas” (1987:45).**

E nessa mesma relação do novo com o velho, de elementos seletivos de tradição na modernidade, esta conversando aquela e, na mesma linha dialética, criticando a modernidade sem por isso negá-lo, Marx mostra que a tradição tem nela forte influência.

Segundo ele, a tradição é algo mais que uma inércia da história. Não. Ela é um bem de incorporação prática, uma força que repercute tenazmente dentro de um processo de definição e identificação das organizações sociais, cuja tradição, como no caso da educação, desempenha um papel importante, rica de virtualidades capazes do novo e de nele crescer e se expandir em novas formas de vida.

**Marx** detecta as contradições da modernidade a partir da análise de seu confronto dialético com a tradição do mundo feudal. Esses momentos de contrastes, entranhados na sociedade burguesa, definida como “**produto da ação recíproca dos homens**”, dessa classe dos capitalistas modernos, desses proprietários dos meios de produção social, levam **Marx** a conceber a modernidade numa perspectiva de trabalhadores assalariados modernos. É o poder do trabalho moderno determinando os limites da proposta burguesa, revelando ser o capital uma relação contraditória. Limitada. Finita. Ao mesmo tempo em que se vai confirmando o projeto da modernidade, da emancipação política, regida pelo capital e hegemônico pela burguesia, vai crescendo a classe trabalhadora.

Tendo à frente a classe trabalhadora, surge do interior do mundo moderno um outro projeto que propõe a construção de uma ordem societária, o projeto da emancipação humano-social, regido pelo trabalho, de horizontes ilimitados. O proletariado entra aqui como agente e a antecipação do mundo novo, atingindo a humanidade na sua essência e não apenas numa dimensão, quer política, jurídica ou religiosa, mas na totalidade humana social. Essa emancipação é produzida pelo trabalho do homem, mais especificamente pelo proletariado. Ele é capaz de ser o autor dessa nova humanidade que se constitui em seu elemento cultural.

## **2.2 - Os movimentos da divisão internacional do trabalho e os conceitos de modernidade numa sociedade capitalista periférica.**

Um dos aspectos que marcam os países de sociedade capitalista periférica é a sua incipiente administração, embora essa situação venha se alterando nos últimos anos. Nessas nações, que do ponto de vista político e econômico formam o conjunto denominado

de países do Terceiro Mundo, a economia é baseada na agropecuária e no extrativismo mineral e sua frágil atividade industrial a constitui-se principalmente por indústrias leves.

Esse é um quadro historicamente constituído a partir do período colonial, quando as colônias tinham como função fornecer para as suas metrópoles matérias-primas e comprar delas os produtos industrializados que ali não encontravam mercado consumidor.

Havia, portanto, uma divisão internacional do trabalho entre metrópoles e colônias: as metrópoles especializavam-se em indústrias e pesquisa tecnológica e as colônias ficavam com a tarefa de produzir alimentos, minérios e outras matérias primas, marcando com isso a situação privilegiada das metrópoles, vez que os preços dos produtos que exportavam eram muito superior aos das matérias que importavam das colônias.

A divisão internacional do trabalho que ocorre entre os países desenvolvidos e as nações dependentes realiza movimentos históricos: além de exportarem matérias-primas, passam, também a exportar alguns produtos manufaturados, como calçados, tecidos, alimentos enlatados e, em alguns casos, até rádios, carros e eletrodomésticos.

Esse movimento pode ser explicitado grosso modo pela ocorrência de dois motivos: em primeiro lugar, com as empresas multinacionais, certos produtos podem sair mais baratos em países periféricos, tendo em vista os salários baixos que os trabalhadores recebem nesses países, dos impostos reduzidos e da possibilidade de remeter boa parte dos lucros para a matriz. Em segundo lugar, os países desenvolvidos desinteressam-se da fabricação desses manufaturados, devido, em alguns casos à grande poluição, ou então à falta de mão-de-obra, ou mesmo porque eles já são comuns e fáceis de fabricar; em contrapartida, mantêm a liderança nas indústrias mais modernas (aviões computadores, máquinas) e na tecnologia avançada.

Apesar das exportações de produtos manufaturados do Terceiro Mundo terem aumentado e desde a Primeira Guerra Mundial (no caso da América Latina) virem experimentando um processo de industrialização, tais nações continuam em desvantagem em comparação com os bens e produtos que importam e o valor baixo pago pelos bens e produtos que exportam.

A esse respeito, Mello manifesta-se:

“A propagação desigual do progresso técnico (que é visto como a essência do desenvolvimento econômico) se traduz, portanto, na conformação de uma determinada estrutura da economia mundial, de uma certa divisão internacional do trabalho; de um lado, o centro, que compreende o conjunto das economias industrializadas, estruturas produtivas diversificadas e tecnicamente homogêneas; de outro a periferia, integrada por economias exportadoras de produtos primários, alimentos e matérias-primas, aos países centrais, estruturas produtivas altamente especializadas duais” (1991:53).

Para se articular as características da divisão internacional do trabalho e suas manifestações nas sociedades capitalistas periféricas aos conceitos de modernidade historicamente construídos, é mais adequado discutir os movimentos realizados pela Revolução Industrial nos países do Terceiro Mundo, e especialmente, para o que se pretende alcançar esse estudo, a industrialização tardia que ocorreu na América Latina.

Discutir a organização da economia capitalista na América Latina pode iniciar pela compreensão da formação econômico-social neste espaço histórico-geográfico, a partir da economia colonial que, pela riqueza da produção que há neste campo, neste trabalho terá um tratamento aligeirado.<sup>5</sup>

A economia colonial na América Latina caracteriza-se pela especialização e complementação da economia das Metrópoles, na medida em que se manifesta através de dois setores: um exportador que produz em larga escala, produtos destinados ao mercado

---

<sup>5</sup>Para uma análise aprofundada deste tema ver CARDOSO, C et alli: *Modos de producción en América Latina*. Cuadernos de Pasado y Presente, Cordoba: Siglo XXI Ediciones, 1973. CARDOSO, F. H. & FALETTO, E. *Dependência e desenvolvimento na América Latina - ensaio e interpretação sociológica*. R. Janeiro: Zahar, 1970. FRANK, A. G. *Capitalismo y subdesarrollo en América Latina*. 2ª ed. R. Janeiro: Lia Editor, 1970. PREBISCH, R. *El desarrollo económico de América Latina y algunos de sus principales problemas*. Boletín Económico para América Latina, 1961.

mundial como açúcar, tabaco, metais preciosos, e um setor produtor de alimentos, cujo caráter mercantil está embutido no setor exportador, uma vez que, do tempo e da força do trabalho servil, escravo ou mesmo independente, que deveriam ser empregados exclusivamente à produção de mercadorias de exportações, podia ser destinada à produção de subsistência.

Dessa forma, Mello diz que:

**“A economia colonial define-se portanto, como altamente especializada e complementar à economia metropolitana. Esta complementaridade se traduz num determinado padrão de comércio: exportam-se produtos coloniais e se importam produtos manufaturados e, no caso de economias fundadas na escravidão negra, escravos. Por outro lado, a articulação economia metropolitana-economia colonial a isto não se resume, porque este padrão de comércio se efetiva através do monopólio de comércio exercido pela burguesia comercial metropolitana, do exclusivo metropolitano como então era chamado” (1991:83).**

Assim sendo, dá para considerar que a economia colonial está articulada à um amplo processo, cujo fundamento encontra-se na perspectiva de constituir o modo de produção capitalista, organizando-se de tal forma que pudesse realizar a função de instrumento primitiva como explicita Novais:

**“Encarada, pois, neste contexto, a colonização do Novo Mundo na Época Moderna apresenta-se como peça de um sistema, instrumento de acumulação primitiva da época do Capitalismo Mercantil... completa-se o sentido profundo da colonização: comercial e capitalista, elemento constitutivo no processo de formação do capitalismo moderno” (1972:92).**

Nessa economia, a produção mercantil precisa ser complementar, representada por produtos agrícolas e metais preciosos, realizada através de trabalho compulsório, servil e escravo, de modo a minimizar ao máximo os custos à reprodução da força de trabalho, aliados ao monopólio do comércio que rebaixava os preços de compra dos produtos coloniais e impunha a exclusividade na venda, a altos custos, dos produtos metropolitanos, garantiam os lucros cada vez maiores das Metrôpoles.

Desse modo, a especialidade da economia colonial dos tempos modernos, especialmente aquela realizada na América Latina, revela-se pelo tipo de desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção daí resultantes, estabelecidos pelo capital comercial em seu proveito, ou seja, **“produção mercantil e trabalho escravo ‘reinventados’ para estimular a transição do feudalismo para o capitalismo”**. (Mello, 1991:93)

Mello enfatiza as características encontradas nas economias das colônias e das metrôpoles, que parecem representar o **“desenvolvimento desigual e combinado”**:

**“Se economia colonial e economia metropolitana são faces da mesma moeda, empresa colonial e manufatura (tomada como estrutura produtiva que apanha o ‘sentido’ da marcha rumo ao ‘capitalismo industrial’) também o são. Na metrópole, a libertação do trabalho, o trabalho assalariado; na colônia, a ‘reinvenção’ de formas de relação sociais pré-capitalistas. Progresso e, ao mesmo tempo, aparente retrocesso - aparente porque ingrediente indispensável ao progresso”** (1991:95).

A função desempenhada pela economia colonial na transição entre o feudalismo e o capitalismo parece se esgotar quando a Revolução Industrial estabelece o surgimento do modo capitalista de produção: o capitalismo industrial que impõe a organização de uma periferia produtora de produtos primários de exportação mediante o trabalho assalariado. Nesta periferia estariam incluídas as economias latino-americanas e as economias pré-capitalistas.

Na América Latina, especificamente, o capitalismo incentiva o rompimento do pacto colonial e a constituição dos Estados Nacionais, sem no entanto destruir o fundamento do trabalho compulsório, já que sua mudança para o trabalho livre passa a ser uma “decisão nacional”. O mais significativo nesse processo é que a quebra do monopólio de comércio e o fim da dominação política metropolitana abria os mercados latino-americanos ao capital industrial inglês.

A penetração do capitalismo industrial inglês na América Latina realizou um movimento diverso daquele que ocorreu, por exemplo, na Índia, que teve sua economia modelada para uma economia exportadora algodoeira, fundada no trabalho assalariado. Os países latino-americanos eram Estados Nacionais que apresentavam dificuldades na organização interna de economias exportadoras consistentes. Aqueles que conseguiram criar sua própria demanda e importar capitais, como o Brasil por exemplo, o fizeram de forma lenta e gradual, alcançando o desenvolvimento de uma economia exportadora capitalista peculiar.

As peculiaridades que marcam a economia exportadora dos países do Terceiro Mundo e, em particular da América Latina, são estabelecidas através dos movimentos efetivados pela Revolução Industrial e os efeitos que as suas transformações impuseram a esse países. Dessa forma, parece valer a tentativa de caracterizar essas transformações e indicar os modos como se concretizou nos países periféricos.

Há um consenso, entre os estudiosos da área, de que a economia internacional está realizando a sua Terceira Revolução. Entretanto, relativamente aos períodos históricos que marcam o início e o fim de cada uma delas, percebe-se a presença de uma certa controvérsia.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Paul Singer (1977) em seu texto *Divisão internacional do trabalho e empresas multinacionais*, afirma que a Primeira Revolução Industrial ocorre nos anos de 1770 a 1870 e a Segunda Revolução Industrial inicia a partir de 1870 (nesse trabalho Singer não apresenta a caracterização da Terceira Revolução Industrial). Wilson Canno (1993) em *Reflexões sobre o Brasil e a nova (des) ordem internacional*, estabelece que a Primeira Revolução Industrial maturou plenamente entre 1820 e 1830, a Segunda consolidou-se entre as décadas de 1870 e 1890 e a Terceira, a partir do final da Segunda Guerra Mundial. João Manoel Cardoso de Mello (1992), em seu artigo *Consequências do neoliberalismo*, indica como marcos cronológicos da Primeira Revolução Industrial os anos de 1760-1830, da Segunda 1870-1890 e da Terceira a partir de 1945.

A Primeira Revolução Industrial transformou a indústria têxtil com a difusão do algodão e modificou os meios de transportes a partir do surgimento da ferrovia e da navegação a vapor. Embora de caráter inicial, esse processo traz modificações no comércio exterior da Inglaterra que passa a ter o algodão como produto predominante na exportação, tomando o lugar significativo até então ocupado pela lã, do mesmo modo como passa a ampliar a exportação de capital para o financiamento de redes ferroviárias em construção nos Estados Unidos, na Índia, na América Latina, o que ocasiona o crescimento nas exportações de ferro e aço.

Nesse período, os países da América Latina encontravam-se ainda realizando a economia colonial baseada no trabalho escravo, servil e compulsório que já entrava em crise, iniciando um processo de independência de suas Colônias e, portanto, deixam de integrar o movimento de transformações britânicas, mesmo porque esse movimento operou-se hegemonicamente na Inglaterra.

A evolução provocada pelas transformações que se dão nessa época, resultam em um novo movimento no processo, denominado de **Segunda Revolução Industrial**, caracterizado pelo desenvolvimento de maquinário, impulsionado pela energia elétrica ou pelo motor de explosão.

A revolução provocada por essas máquinas continuam a incidir principalmente sobre o sistema de transportes, quando surge o automóvel para passageiros, o caminhão, o avião, as locomotivas e os navios a diesel, os trens elétricos, o bonde, o metrô. Além da aplicação do motor elétrico na indústria e nos transportes, o consumo individual também foi por ele alterado, com o surgimento da geladeira, do aspirador de pó, do liquidificador, da máquina de lavar, etc.

Outras inovações técnicas concorrem também para a diversificação do consumo: as eletrônicas, que possibilitaram a invenção do rádio e, posteriormente, do cinema e da televisão e as químicas, que trouxeram materiais plásticos, novas fibras artificiais e sintéticas, produtos farmacêuticos, entre outros.



A onda transformadora desse período, lançada inicialmente sob a hegemonia inglesa, ganhou abrangência internacional, especialmente pela penetração dela nos Estados Unidos, Japão e Alemanha que já prometiam torna-se grandes potências, marca a emergência do capitalismo monopolista, cujas características mais gerais são apontadas por Mello:

“...1) o processo de concentração intensifica-se extraordinariamente, centrado ao mesmo tempo, numa aceleração do ritmo de incorporação do progresso técnico e numa nova tecnologia, antes baseada na aplicação direta da ciência e da investigação científica, que no engenho mecânico e, por isto mesmo, chamada por Veblen de ‘Tecnologia da Física e da Química’; 2) durante a ‘Segunda Revolução Industrial’, o processo de concentração vai promovendo a monopolização dos principais mercados industriais por empresas cada vez maiores; 3) este processo é comandado pelo capital bancário (que se vai monopolizando) mesclado ao grande capital industrial, conformando-se o capital financeiro; 4) com o surgimento de outras potências industriais (Estados Unidos, Alemanha, Japão), quebra-se o monopólio industrial inglês e se dissolve a ‘complementaridade restrita’ que existiu no terceiro quartel do século; 5) as exportações de capitais se intensificam, bem como a concorrência entre os diversos capitalismos financeiros por áreas de inversão se trava sem quartel; 6) surge o colonialismo monopolista, e as principais potências capitalistas terminam por repartir o mundo” (grifos do autor) (1993:105).

As mudanças desse período refletem, então, uma multiplicidade de produtos industriais a partir das inovações tecnológicas, o que diversificou a estrutura do consumo, ampliando consideravelmente a demanda por bem de capital, produtos químicos e bens de consumo durável, além da expansão, de certa forma lenta, na procura por alimentos, bebidas,

fumo, tecidos e roupas. A introdução desses novos produtos no comércio mundial vem afetar profundamente a **divisão internacional do trabalho**.

Os países que formam a América Latina localizam-se dentro dessa nova ordem da economia internacional do mesmo modo como vinham realizando-se até então: continuavam com a economia eminentemente colonial, através da produção de produtos primários, só que agora diversificados pela exigência dos novos produtos para o consumo e dos ramos de produção. Essa diversificação, porém, não alcançou cada um desses países, o que manteve a maioria deles na dependência da exportação de um único ou de poucos desses produtos primários. Desse modo, a divisão internacional do trabalho nos chamados países **não-desenvolvidos** não sofreu alteração. (Singer, 1977)

No período que sucedeu o término da Segunda Guerra Mundial ocorrem profundas transformações no padrão de industrialização nas nações capitalistas avançadas, que adotam uma nova base técnica a partir do desenvolvimento de novas tecnologias: microeletrônica, informática, telecomunicação, automação, novos materiais, energias renováveis, que modificam o processo e o trabalho produtivos na sua essência e consolidam as características do processo de inclusão econômica e social: é a **Terceira Revolução Industrial**.

Segundo Mattoso,

**“Estas alterações vão afetar o conjunto do trabalho: suas relações no interior do processo produtivo, a divisão do trabalho, o mercado de trabalho, o papel dos sindicatos, as negociações coletivas e a própria sociabilidade baseada no trabalho. Embora os serviços sejam responsáveis pela geração do maior número de empregos, estes também são modificados em profundidade e muitos dependem diretamente de seus laços com a indústria, que continua sendo o centro dinâmico da economia” (1991:47).**

A utilização da micro eletrônica em um conjunto de produtos e serviços reúne indústrias, setores e segmentos, organiza um complexo eletrônico intra-articulado pela tecnologia de informação e estabelece uma significativa expansão financeira internacional produzida pelos bancos privados internacionais, o que permite uma transferência maciça de capitais produtivos saídos principalmente dos Estados Unidos para a Europa e Japão inicialmente, e posteriormente daí para os países do chamado “**mundo subdesenvolvido**”, através das grandes empresas multinacionais, hoje chamadas transacionais.

**“Conseqüentemente, o poder financeiro internacional, da produção, do controle tecnológico e do mercado, passou crescentemente a depender cada vez mais dessas empresas e bancos, diluindo e dificultando ainda mais o poder de negociação internacional dos países subdesenvolvidos. As grandes decisões sobre produção, comércio, transferência de tecnologia e financiamentos sofreram assim forte deslocamento institucional, da órbita predominantemente pública para a predominantemente privada” (Canno, 1993:43).**

Essas novas manifestações econômicas exigem a presença de um Estado que fosse o agente da estruturação do desenvolvimento econômico, na tentativa de controlar as políticas de ajuste macroeconômico de natureza monetária e fiscal, resultando no surgimento de discursos e políticas de concepção neoliberais, que acabam por reorganizar a produção nos países centrais, procurando segurar o desequilíbrio da estrutura do sistema financeiro internacional.

Ao lado das transformações técnicas, as transformações institucionais geradas a partir do movimento da **Terceira Revolução Industrial** resultam na constituição de **blocos de países**, cuja configuração principal revela-se com um bloco denominado **Comunidade Econômica Européia**, ou mais precisamente **Unidade Européia**, cujo **carro-chefe** é a Alemanha (reunificada) que não precisou realizar um radical esforço de transformação estrutural para enfrentar a nova realidade do mercado mundial, dado a consolidação de sua integração econômica aos mercados comerciais e financeiros europeus.

Um outro bloco formado pelos Estados Unidos, México e Canadá, o NAFTA, que serve de base para a organização de um terceiro bloco constituído pelos países da América do Sul, o Mercosul, além de um outro bloco composto pelo Japão e pelos países denominados **Nic's** asiáticos. Essa reorganização das economias dos países centrais encontra-se em processo de construção, não estabelecendo nitidamente uma nova ordem econômica internacional que passa demarcar a perda da hegemonia norte-americana. (Tavares, 1992)

Prosseguindo na tentativa de alcançar o propósito indicado no início deste item do trabalho e partindo da breve discussão realizada a respeito das manifestações expressas pela Revolução Industrial, parece possível compreender que, ao se acumular, o capital amplia o espaço que percorre e realiza um movimento em que ao mesmo tempo em que amplia as fronteiras nacionais dos estados capitalistas, anula essas fronteiras quando obstaculiza o seu movimento de expansão.

Nos dois últimos séculos, o capital encontra-se em permanente estado de oscilação entre dois modos de expansão: quando amplia as fronteiras leva à expansão colonial e às duas guerras mundiais, quando as anula promove o **“surgimento das empresas multinacionais e dos “trusts” internacionais, a instituição de sistemas internacionais de pagamento (o padrão-ouro, depois o FMI) e a descolonização neocolonialista após a última guerra mundial”**. (Singer, 1977:37)

Nesse cenário, a **divisão internacional do trabalho** assume, até meados deste século, diferentes fases:

**“a primeira, que dura até o último quartel do século XIX, se caracteriza pelo monopólio industrial britânico e pela limitação do número de ramos de produtos envolvidos no comércio internacional; a segunda, que vai do último quartel do século XIX até 1929 e que se caracteriza pela substituição do monopólio britânico por uma espécie de diagnóstico anglo-germano-franco-americano, e pela diversificação tantos dos**

produtos primários transacionados no mercado mundial, o que vai acarretar uma multiplicação do número de economias coloniais que participam da DIT; a terceira, que se estende de 1930 até aproximadamente 1960, na qual o oligopólio industrial se expande, com a entrada de novos países exportadores de artigos industriais ('pequenos' países europeus, Japão, Canadá); o maquinário e o equipamento dos produtos têxteis, em virtude da crescente substituição de importações que se verifica, tanto em países desenvolvidos como em certo número de países não desenvolvidos" (Singer, 1977:42).

A partir dos anos 60, as profundas transformações nas áreas tecnológica, produtiva e do trabalho, a **divisão internacional do trabalho** sofre alterações, entrando em nova etapa, tendo em vista a retomada do comércio internacional, o esforço da reorganização industrial de inúmeros países europeus e asiáticos, especialmente Alemanha e Japão, que se tornam líderes de importantes áreas do mundo, estruturados em blocos que concentram cada vez mais, maiores porções dos fluxos financeiros e comerciais.

A queda das barreiras de proteção entre os países "desenvolvidos", a criação de um acordo tarifário e de um sistema internacional de pagamentos supervisionado pelo FMI, as transferências de valores e mercadorias entre os países capitalistas foram facilitadas e o esforço da integração econômica internacional, acabam trazendo como resultado a elevação dos níveis de trocas internacionais, além de ter ampliado o número de países exportadores de bens industriais, que inclui até países "não-desenvolvidos".

Entretanto, esse movimento da **divisão internacional do trabalho**, que inclui alguns países periféricos como exportadores de produtos industrializados não representa a superação do "atraso industrial" desses países, uma vez que, no dizer de **Mattoso**:

**"ampliou-se a marginalização de amplas áreas do globo com o virtual colapso das economias periféricas e o aprofundamento da crise da dívida externa enfrentada - sobretudo - pelos países**

da América Latina. Os resultados de mais de uma década de estagnação dos países periféricos foram: o aumento da miséria e degradação das condições de vida e de trabalho, o seu distanciamento crescente dos países capitalistas centrais, a nível tecnológico e produtivo, e sua marginalização dos centros financeiros, comerciais e de poder internacionais” (1991:86).

A tentativa de caracterizar os movimentos da divisão internacional do trabalho na forma como se realizam nos países periféricos e em especial na América Latina, remete à compreensão da industrialização capitalista latino-americana, que se apresenta com peculiaridades próprias, capazes de localizá-la no paradigma de desenvolvimento do capital nos países centrais de modo específico.

A especificidade da economia que se organizou na América Latina funda-se, em sua origem, a partir da economia colonial; do seu nascimento divorciados forças produtivas; no surgimento e na consolidação da grande indústria sem a presença simultânea de um departamento de bens de produção; na industrialização restringida; na dinâmica de acumulação atada às determinações do Estado e da grande empresa oligopólica estrangeira; caracterizando-se, então, no dizer de **Mello**, em uma industrialização capitalista retardatária, onde:

**“... o fato decisivo é que não se constituem simultaneamente, forças produtivas capitalistas, o que somente foi possível porque a produção capitalista era exportada. Ou seja, a reprodução ampliada do capital não está assegurada endogenamente, isto é, de dentro das economias latino-americanas, face à ausência de bases materiais de produção de bens de capital e outros meios de produção” (1991:108).**

Considerando o conceito de modernização apresentado por **Furtado** como “essa forma de assimilação do progresso técnico quase exclusivamente do plano de

estilo de vida, como fraca contrapartida no que respeita ao sistema de produção”, (1992:37) dá-se nos países periféricos a **industrialização tardia**, cujo ponto de partida traduz-se no esforço concentrado no tempo de acumulação e absorção de novas técnicas, em que amplia-se a taxa de poupança e concomitantemente constrói um setor de bens de consumo sem, entretanto, apresentar nenhuma característica industrial própria, a não ser o predominante papel exercido pelo Estado e a maior agilidade no processo de reestruturação do sistema produtivo.

As economias que conseguem penetrar na modernização, incluindo-se no sistema da **divisão internacional do trabalho** como exportadoras de produtos primários, realizam a industrialização por trilhas distintas, partem de atividades complementares das importações, abrindo caminho pela competição com artigos importados, acabados ou não.

O processo de substituição de importações começa pelas indústrias que exigem pouca tecnologia e necessitam de baixo investimento de capital e, na medida em que avança, requer maiores aplicações de capital, remetendo ao impasse de obter recursos externos e/ou elevar a taxa de poupança obrigando a um esforço maior de acumulação no sistema produtivo, competindo com processo de modernização. Segundo Furtado (1992:38), “**Essa pressão sobre a poupança gerada pela disputa entre acumulação reprodutiva e modernização está na origem de processos inflacionários crônicos e de tendência ao endividamento externo**” desses países de economia periférica.

Assim, nesses países, a concretude de um processo de modernização que venha trazer melhorias ao conjunto da população não passa de uma falácia. Na verdade, ocorre um agravamento na concentração de riquezas e rendas já existente, que se acentua na fase da industrialização substitutiva. Somente desfruta dos benefícios da modernização aquela parcela da população que mantém sob seu controle o setor de produção referido pelos aumentos de produtividade, possibilitados pelas vantagens comparativas no comércio internacional e pela industrialização substitutiva, tornando inevitável o dualismo social resultante da adoção de padrões de consumo espelhados nas sociedades cujo nível de riqueza é muito superior.

### 3 . O Estado Brasileiro Moderno

“Brasil, qual é o teu negócio? O nome do teu sócio?”

Cazuza

O Brasil está se transformando.

Nesse processo de transformação só pode adotar uma opção: ou assume a modernidade ou ficará patinando no arcaísmo. A modernidade que precisa ser assumida é aquela que a sociedade aponta, através de seus movimentos, fundamentada na eficiência e na moralidade pública e não no despreparo e na corrupção. Parece ser vital que as lideranças políticas, econômicas e sociais entendam a necessidade da opção por essa modernidade.

Ao longo das últimas décadas, o processo de modernização avançou muito no plano do desenvolvimento econômico, mas ficou estagnado no plano de integração social e política. Assim, a nação exige - e já com alguma impaciência - a inserção desse conceito de modernidade nas relações Estado-sociedade.

Ser moderno é abandonar conceitos superados e, sobretudo, preconceitos; é inovar sempre no pensamento e na ação, sem medo de errar, mas consciente dos riscos e desafios. A modernidade exige, por exemplo, mudanças nas relações patrões-empregados; estímulo à criação de novas formas de participação na propriedade, gestão e resultados das empresas. Exige o fim das disputas e rivalidades causadas pelas diferenças regionais; exige a redução da enorme dívida social. Ser moderno é tratar a coisa pública como um bem de todos, não como o feudo de alguns.

Ser não-moderno é considerar que os cidadãos só merecem atenção nos períodos em que irão votar; moderno é considerar cada cidadão como contribuinte e dono da responsabilidade de acompanhar e controlar o Poder Público.



Não-modernos são o individualismo predatório, a degradação dos códigos de convívio, a supervalorização da esperteza, a complacência com as infrações sociais e mesmo com o crime. Não-moderno é a política da sonegação e da corrupção.

No plano da educação, não-moderno é o sucateamento das escolas, é a desvalorização do profissional-professor, é a naturalização da escola que desconsidera outras formas e **locus** da educação, é a falta do estabelecimento de políticas educacionais consistentes, é a prática educativa excludente.

A propósito das relações com o exterior é não-moderno pensar que o país poderá desenvolver-se a partir de favores ou submissão. Moderno é exercer a soberania de modo ativo e sereno, mostrando aos países mais avançados que já foi criada e desenvolvida uma tecnologia, que há uma produção científica respeitável e que se tem possibilidade de transformar isso tudo em riqueza e bem-estar. Não-moderno é o isolamento e o protecionismo, é não executar uma política integrada, é não ter uma política de desenvolvimento científico e tecnológico indispensável ao projeto de crescimento nacional.

Parece que nada é mais importante que a tarefa política de modernização do Estado. E parece que não se chega à modernidade seguindo o caminho do neoliberalismo que nega o papel do Estado e o reduz a funções mínimas. É um equívoco supor que o processo de modernização dispensa o Estado. Não é preciso reduzir o Estado, mas reordená-lo. Reduzir sim, suas atribuições anacrônicas, mas aparelhá-lo para que possa promover o crescimento, propiciar, a justiça social e democratizar a vida nacional.

Desburocratizado, moderno e democrático, o Estado poderá exercer melhor suas atribuições básicas: promover o desenvolvimento com oportunidade a todos, o bem-estar e a igualdade social. Mas, isto só ocorrerá na medida em que todos se conscientizarem na sua condição de cidadãos. E essa cidadania, que é para todos, significa direitos e responsabilidades.

É o Brasil moderno? Como é o Brasil moderno?

### 3.1 - A modernidade no Brasil

A história da modernidade brasileira é a história da sua formação capitalista industrial, mesmo que tardia, uma vez que o conceito de modernidade se explica pela história do capitalismo e, como ele, evolui, altera-se, revelando-se diferentemente em cada época e em cada lugar.

Essa afirmação só tem sustentação na medida em que se estiver considerando a modernidade no seu caráter de desenvolvimento industrial, acumulação e concentração de capital, relações de exploração do trabalho.

De qualquer modo, segundo essa perspectiva, considero fundamental discutir os movimentos da formação sócio-econômica brasileira, caracterizando-a e tentando construir uma linha interpretativa que possa facilitar a compreensão do fenômeno da modernidade brasileira.

Porém, realizar um corte na história da formação capitalista brasileira, não se constitui tarefa tranqüila. Os estudiosos da questão apresentam períodos históricos diferenciados marcando o surgimento desse processo. Há quem afirme que a modernidade brasileira começou a se organizar já no período colonial, a partir dos efeitos da modificação na ideologia patrimonialista tradicional introduzida em Portugal pelo Marquês de Pombal, ou a partir da função exercida pela articulação entre a economia metropolitana e a economia colonial naquele momento histórico, ou ainda quando ocorreu a abertura dos portos brasileiros às nações amigas de Portugal para a realização do comércio.<sup>7</sup>

**Antônio Paim** afirma que:

---

<sup>7</sup> Para aprofundar cada uma dessas percepções é interessante ler MELLO, J. M.C. (1991). op. cit. PAIM, A. (1978). *A querela do estatismo*. R. de Janeiro: Tempo Brasileiro. FERNANDES, F. (1975). *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. R. de Janeiro: Zahar Editores.

**“A era pombalina corresponde a uma rutura radical... Os jesuítas são expulsos. A burocracia reassume todo o poder. A Nação portuguesa se propõe vencer a decadência e alcançar um lugar entre os poderosos do mundo [...] Pombal empreendera uma iniciativa que, por si só, iria dar perenidade ao seu projeto modernizador: a destruição do sistema vigente” (1978:73).**

**João Manuel Cardoso de Mello** manifestou-se a esse respeito dizendo que:

**“A economia colonial organizou-se, pois, para cumprir uma função: a de instrumento de acumulação primitiva do capital. Dever-se-iam estabelecer, portanto, mecanismos capazes de ajustar a economia colonial à sua razão de ser, mecanismos de exploração que permitissem: 1) produzisse a economia colonial um excedente que se transformava em lucros ao se comercializar a produção no mercado internacional; 2) a criação de mercados coloniais à produção metropolitana; e 3) que o lucro gerado na colônia fosse apropriado quase que integralmente pela burguesia metropolitana” (1991:78).**

Nessa perspectiva, a colonização da América Latina organizou uma espécie de economia que representou um **“instrumento de acumulação primitivo da época do capitalismo mercantil... Completa-se o sentido profundo da colonização: comercial e capitalista, elemento constitutivo no processo de formação do capitalismo moderno”.** (Novais, 1972:41)

**Florestan Fernandes** estabelece três etapas do desenvolvimento capitalista na história moderna brasileira: a eclosão do mercado capitalista moderno, a formação e expansão do capitalismo competitivo e a irrupção do capitalismo monopolista, afirmando que:

**“A fase de eclosão do mercado capitalista é, na verdade, uma fase de transição neocolonial. Sua delimitação pode ir ‘grosso modo’, da abertura dos portos até aos meados ou à sexta década do século XIX (tomando-se, como ponto de referência, as evidências históricas da crise estrutural irreversível do sistema de produção escravista” (1974:42).**

Sem desconsiderar as concepções dos autores que se dedicam ao estudo desse tema, os limites impostos por este trabalho, a riqueza de produção na área e os objetivos a que se propõem esta pesquisa, levam-me a optar por um outro grupo de estudiosos que elegem o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, a partir de 1930, como diz Nelson Werneck Sodré:

**“A grande crise do capitalismo em 1929, externamente, a eclosão da ‘revolução de 30’, internamente, são eventos que caracterizam de forma definitiva a solidificação do processo de formação do capitalismo no Brasil” (1990:42).**

Alguns pontos precisam ser destacados de modo a justificar essa opção.

Entre 1820 e 1830, a Primeira Revolução Industrial completou-se na Inglaterra, então centro hegemônico do capitalismo mundial, que ampliou suas exportações de capital e de equipamentos e, ao mesmo tempo, liberou a saída de imigrantes com aptidões técnicas. Embora essas novas bases técnicas tenham sido pouco complexas, com tecnologia relativamente simples, com baixa densidade capital-trabalhador e diminuta relação capital-produto, além de uma certa facilidade de acesso ao capital internacional de equipamentos, esse processo arrastou-se por mais de 50 anos para implantar-se no Brasil, iniciando-se entre as décadas de 1870 e 1880 e consolidando-se entre as décadas de 1920 e 1930. (Canno, 1993)

Os principais fatores que determinaram esse atraso histórico, são evidenciados pelo extenso período em que se manteve a escravidão e pelo desinteresse das elites conservadoras pela industrialização e pelo progresso social. Ao mesmo tempo, não houve condições para organizar uma estrutura estatal capaz de preocupar-se com a industrialização e com uma política de integração ao progresso internacional vigente. O Brasil, até 1888, manteve-se através de uma sociedade eminentemente rural e predominantemente escravista.

A declaração da Independência do Brasil e a instalação da Assembléia Nacional Constituinte, não conseguiram introduzir o país no ritmo da História, apesar dos conflitos com os portugueses e das lutas populares que ocorreram nesse período, não conseguiram extinguir o regime de trabalho escravo, da mesma forma como a Proclamação da República não estabeleceu as garantias democráticas, apesar de várias tentativas.

Octávio Ianni afirma que:

**“Em meados do século XIX, as figuras de Mauá, Alves Branco e Tavares Bastos, entre muitos outros, expressavam as inquietações com um país atrasado na corrente da história, anacrônico de seu tempo. Quiseram realizar reformas institucionais e sociais, de modo a jogar o país mais perto do seu presente. Interpretando as sugestões e os interesses do capitalismo mundial, principalmente inglês, preconizavam a modernização, naquele tempo denominado progresso” (1972:67).**

Nesse contexto, vale marcar que a transição concreta, efetiva e parcial, antecipa-se ligeiramente no Estado de São Paulo, tendo em vista as pressões das classes médias urbanas e a questão da mão-de-obra que forçaram as elites cafeeiras, em meados da década de 1880, a promover essa mudança do trabalho escravo para o trabalho livre na maioria das frentes de expansão cafeeira.

**Paul Singer** quando refere-se à transição do trabalho escravo ao trabalho livre no Brasil, considera que:

**“Na cafeicultura, este trabalhador é assalariado - o ‘colono’ - sendo importado da Europa sob a forma de migração subvencionada. Centenas de milhares de imigrantes vêm ao Brasil, a partir de 1885, sobretudo da Itália e da Península Ibérica, com passagens pagas pelo governo brasileiro, sendo de se notar que na última década do século este volume chega a superar os fluxos que se dirigem aos Estados Unidos e à Argentina, que constituíam os maiores pólos de atração aos deslocados pela industrialização no Sul da Europa” (Singer, 1986:107).**

Até essa época, os produtos industrializados eram consumidos pela classe senhorial e pela minoritária classe urbana. A expansão do mercado interno provocada pela imigração, apesar do baixo poder aquisitivo do trabalhador individualmente, no conjunto trouxe uma dinâmica ao mercado como resultante dos salários que recebiam os colonos do café, os ferroviários, os ensacadores, os portuários, os empregados do comércio e dos bancos.

Com o advento do trabalho assalariado, especialmente na produção cafeeira, o mercado interno em expansão não pode ser abastecido pelas importações, então começaram a desenvolver-se aqui a indústria têxtil e outros ramos da indústria leve como alimentação, produtos químicos e análogos, indústria de madeira, objetos de tocador e metalurgia, o que, apesar dos estabelecimentos fabris modernos serem poucos (exceto a indústria têxtil), parece indicar o início do processo de industrialização no Brasil.

Não é possível negar que em 1888-89 o Brasil tentou entrar no ritmo da História: instalou o trabalho livre, substituiu a Monarquia, liberou forças econômicas e políticas interessadas na agricultura, indústria e comércio, fornecendo a imigração de força de trabalho

para a lavoura, povoou as colônias em terras devolutas e favoreceu a entrada de artesãos para a indústria. Ao mesmo tempo, como diz Ianni:

**“... jogava na europeização, ou no branqueamento da população, para acelerar o esquecimento de séculos de escravismo. Recebeu, inclusive, o que não imaginava, em termos de idéias sociais, propostas sindicalistas, anarquistas, socialistas e outras. Houve uma ampla fermentação de idéias e movimentos sociais, principalmente nos centros urbanos maiores e nas zonas agrícolas mais amplamente articulados com os mercados externos” (1982:84).**

Esses movimentos, empenhados em mudanças políticas e sociais, articularam-se na luta pelo alcance de objetivos humanitários e de conquistas sociais, acabaram vencidos pelos interesses da associação formada por cafeicultores do oeste paulista, canavieiros, pecuaristas, seringalistas.

Nesse período, predomina a economia primária exportadora e nas relações internas, entre setores dominantes e os assalariados, predomina o patrimonialismo. Entre 1889 e 1907, ocorre uma significativa expansão dos estabelecimentos fabris e uma reduzida ampliação na quantidade de operários, indicando, no Brasil dessa época, uma intensa atividade manufatureira, realizada, predominantemente, por um grande número de pequenos estabelecimentos, operados pelos seus proprietários e sua família, com eventual auxílio de alguns empregados.

Dessa forma, somente uma reduzida parcela da força de trabalho era absorvida para a produção destinada ao mercado externo, o que resultava numa limitada entrada de divisas. Ao mesmo tempo, a manufatura artesanal desenvolvida pela população que estava no campo, realizando uma economia de subsistência, dificultava a penetração do produto industrial, uma vez que **“o relativo isolamento dos mercados locais e o baixo poder aquisitivo dos seus participantes protegia esta manufatura artesanal da competição do produto industrial, importado ou nacional”**. (Singer, 1986:93)

Em um país como o Brasil, que desenvolve o capitalismo tardiamente, o processo de industrialização é sempre substitutivo: ou movimenta-se no rumo da fabricação de novos produtos que são importados de países mais avançados ou introduz mudanças no processo de produção dos ramos manufatureiros, elevando sua capacidade, através do uso da máquina. Com efeito, Mello, ao tratar de industrialização por substituição de importações, considera que:

“Poder-se-iam distinguir duas fases do processo de substituição de importações: na primeira, a de industrialização extensiva, a substituição ocorre na faixa dos bens de consumo corrente, de alguns produtos intermediários e bens de capital, cuja tecnologia exige baixa densidade de capital, e, mesmo de bens de consumo duráveis ‘leves’, produzindo-se um ‘alargamento de capital’, com uso abundante de mão-de-obra e expansão horizontal do mercado; na segunda, a de industrialização intensiva, a substituição envereda pelos bens de produção ‘pesados’ e pelos bens duráveis de consumo de alto valor unitário, quando, então, a utilização de técnicas intensivas de capital diminuiria o ritmo de crescimento do emprego industrial, dando lugar a uma expansão vertical do mercado, por meio do aumento da concentração de renda”(1982:114) (grifos do autor).

No período que vai de 1885 a 1930, no Brasil, as duas formas de **industrialização substitutiva** ficaram restringidas: eram substituídas as importações daqueles produtos cujos custos de transporte resultavam tão caros a ponto de tornar a produção nacional sensivelmente mais barata. Os outros produtos não recebiam margem de proteção, oferecida pelas tarifas aduaneiras, suficiente que lhes proporcionasse vantagem competitiva decisiva frente aos produtos importantes.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Estudo mais aprofundado a respeito das características da industrialização substitutiva no Brasil, suas causas e peculiaridades, é realizado por SINGER, P. (1986) op. cit.



Canno explicita esse processo com a seguinte argumentação:

“... a constituição de um processo de industrialização mais amplo, denominado industrialização restringida: restringida porque se presta na verdade à plena consolidação da indústria leve e a uma implantação limitada de algumas indústrias de bens intermediários e de bens de capital que formaram, no período, um ainda incipiente porque de bens de produção, não permitindo, ainda, a reprodução autodeterminada da indústria”(Canno, 1993:95) (grifos do autor).

Desse modo, mais uma vez, o Brasil tem dificuldades em participar da profunda transformação do processo de industrialização - maiores bases científicas, inovação do motor a combustão, surgimento da grande empresa, sofisticação do padrão tecnológico, exigência de grandes massas de capital, maior produtividade - a Segunda Revolução Industrial, quando os países hegemônicos optam pelo capital bancário e financeiro e pelo Estado estruturador, formulador e executor de políticas de industrialização. Esse movimento só começa sua implantação aqui, de forma mais incisiva nos períodos de 1956-1962 e 1968-1980.

A crise econômica mundial de 1929 e a Revolução de 1930 no Brasil, parecem ter consolidado a eclosão das crises e contradições remanescentes dos períodos anteriores. A composição formada pelo movimento do processo político, as lutas sociais, a crise da cafeicultura, os surtos de industrialização, a urbanização, a emergência do proletariado, os movimentos sociais agrários, retomavam, desenvolviam e construíam desafios que cada um dos segmentos e o conjunto da sociedade brasileira precisava enfrentar, na tentativa de superá-los.

Uma outra opção que foi tomada neste trabalho refere-se à discussão que procuro fazer a respeito do Brasil Moderno, a partir de 1930 buscando como destaques os projetos de modernização do primeiro e do segundo governos de Getúlio Vargas, o projeto de governo de Juscelino Kubitschek, e o projeto de governo dos militares para, assim, analisar as nuances propostas pela modernidade de Collor e a falácia de sua concepção e prática.

A modernidade brasileira, que já fora preconizada na década de 20 através de movimentos como, por exemplo, a **Semana da Arte Moderna** e a **eclosão do tenentismo**, agudiza-se a partir de 1930, com a generalização das inquietações científicas, filosóficas e artísticas. Mesmo predominando as profundas desigualdades sociais que excluía os segmentos populares dos espaços culturais e políticos que ampliavam, pouco a pouco a “participação” foi-se alargando, havendo assim um florescimento cultural mais significativo. **“Isto ocorreu em diversos setores: instrução pública, vida artística e literária, estudos históricos e sociais, meios de difusão cultural como o livro e o rádio (teve desenvolvimento espetacular)”**. (Candido, 1987:42)

O movimento histórico realizado antes de 1930 foi intensificado pelos debates, interpretações e perspectivas de solução ou de controle dos problemas nacionais, gerados pela Abolição da Escravatura, Proclamação da República, imigração européia, crises geradas na economia primária exportadora, impedimentos endógenos e exógenos à industrialização.

A abrangência das interpretações foi ampliada pela inclusão de discussões sobre as

**“... peculiaridades da sociedade brasileira, as desigualdades regionais, a heterogeneidade étnica, as heranças do escravismo, as contribuições dos imigrantes, o peso das oligarquias ou clãs agrários, o predomínio do privatismo sobre o espírito público, os partidos políticos personalistas, a precariedade dos processos eleitorais, as urgências do racionalismo, o fascínio pelas idéias e soluções estrangeiras, a importância da modernização do aparelho estatal, o significado dirigente do Estado, a conquista da cidadania e outros dilemas da sociedade brasileira na época”** (Ianni, 1992:54).

Tirar o Brasil do atraso histórico, impulsionando-o em direção ao progresso, com vistas à implantação e expansão de um parque industrial próprio como nas grandes

nações hegemônicas, estava presente na intenção das forças que assumiram o poder em 1930, e que tentavam apoiar e implementar um projeto de industrialização no país.

A Revolução de 1930 revelou-se como um movimento que veio para por fim à estrutura republicana criada na década de 1890 e que provocou dissensões internas e pressões advindas da crise econômica em escala mundial, gerando uma concordância disseminada quanto à necessidade urgente de uma revisão básica no sistema político.

Cada um dos grupos que estavam almejando uma mudança no sistema sócio-político e econômico, embora com perspectivas diferenciadas, irmanavam-se na vontade de experimentar novas formas políticas, numa tentativa radical de alijar o arcaico. Portanto, modernizar via mudanças constitucionais no mais exato sentido jurídico e lutar por planos ambiciosos de modificações econômicas e sociais, abrangendo a reorganização nacional em larga escala.

**“ ... Primeiro, havia os constitucionalistas, que desejavam implantar os ideais liberais clássicos - eleições livres, governo constitucional e plenas liberdades civis... Em segundo lugar, havia os nacionalistas semi-autoritários, cujas preocupações principais eram a ‘regeneração nacional’ e a modernização... Eles esperavam uma mudança fundamental, ainda que imprecisamente articulada, na administração pública, na assistência social e no nível da consciência nacional” (Skidmore, 1982:27-28).**

Paulatinamente, a ordem tradicional vigente foi sendo superada e colocada num segundo plano, sem contudo extinguir-se do cenário, operando-se uma “reorganização” que procurava conciliar os interesses do latifúndio agrário com os do capital estrangeiro, apesar do esforço do governo de Getúlio Vargas para assumir e manter uma proposta urbana-industrial e nacionalista.

Para que a meta de industrialização do país fosse efetivada, era necessário que vultosos investimentos em infra-estrutura e na produção de insumos básicos fossem realizados. Então, o Estado, além do encaminhamento dos investimentos privados por meio de estímulos à produção e da proteção dos salários, assume também a função de prover a infra-estrutura (energia, transporte, comunicações) e a produção de matérias-primas básicas (ferro e aço e, mais tarde, petróleo, petroquímica), fundamentais ao avanço do processo de acumulação do capital, além de intermediar, conciliar e arbitrar os interesses de classe. Inaugura-se, a partir de então, um período marcado por forte tendência de estatização da economia brasileira.

**Brum** afirma que:

**“Este modelo de desenvolvimento, baseado num Estado forte e na política de industrialização por substituição de importações (produzir no país o que até então se importava), foi financiado basicamente pelo Estado, na primeira fase, e, num segundo momento, também pelo capital externo (de empréstimos ou de risco). O modelo funcionou durante cerca de meio século, esgotando, no entanto, suas possibilidades de sustentar a expansão econômica do país no final da década de 70. A crise dos anos 80, cuja razão básica se encontra no esgotamento deste modelo...” (1993:97).**

Dessa forma, as primeiras ações de Vargas concretizaram-se no sentido de modernizar o Brasil de modo a aparelhar o Estado do ponto de vista das organizações econômicas, políticas, sociais e culturais. Vargas procurou realizar essa modernização através de um projeto político que buscava a estruturação e a emancipação nacional. Assim, executa investimento no setor industrial e na organização do Estado sistematicamente montado para atender às novas necessidades de um país que se preparava para dar um salto rumo à industrialização nacional e, então, responder politicamente aos movimentos que exerciam pressão **“modernizadora”** desde a década de 20.

No segundo momento do primeiro governo de Vargas, as pressões sociais, o avanço das idéias de esquerda socialista e o florescimento do Partido Comunista acirraram as tensões internas. Para alinhar-se ao que ocorria no plano internacional com crescimento do fascismo, do nazi-fascismo, Vargas encontrou um outro modelo fortemente político para viabilizar a modernidade: o Estado forte, autoritário. Com discurso populista, mas autoritariamente forte, compatível com o que estava acontecendo no resto do mundo.

Para tal, Vargas desarticulou, pela repressão, a tendência socializante que vinha crescendo no país. Reprimiu brutalmente os movimentos socialistas, utilizando a polícia de Filinto Müller, estabelecendo um período de fechamento político no país, conhecido como Estado Novo, para, assim, modernizar politicamente o Brasil, seguindo a matriz internacional.

**“... Durante a sua primeira fase (1930-37), ele representou o duplo papel de árbitro político e de conspirador a caminho dos poderes ditatoriais. Na segunda, compreendeu a ditadura do Estado Novo... depois de 1943, Vargas estava, com efeito, deitando os alicerces para sua última aparição como líder ‘democrático’, que podia confiar no apoio de um novo movimento popular, e também de grupos mais estratificados, como os proprietários rurais, os industriais de São Paulo e a burocracia” (Skidmore, 1982:63-64).**

Em decorrência da Segunda Guerra Mundial, o Brasil reduziu sua importações e, concomitantemente, participou do abastecimento dos aliados, realizando um significativo volume de exportações que resultaram constantes saldos positivos na balança comercial, tanto que, no final do conflito era credor internacional com respeitável saldo acumulado positivo, cujos recursos teriam permitido ao país a importação seletiva de bens de capital novos e mais modernos. Entretanto, a aquisição de bens imóveis supervalorizados, a importação de produtos supérfluos e quinquilharias e a importação de máquinas obsoletas que as indústrias norte-americanas dispensavam, causaram o desperdício de grande oportunidade histórica do país dar um salto industrial quantitativo e conseqüentemente dificultando seu processo de modernização.

Assim mesmo, havia no país condições para manter o avanço do processo de industrialização, porém em posição mais modesta, secundária e subalterna, possibilitando a entrada de interesses e grupos externos em ramos decisivos da indústria que, cada vez mais, passará a evoluir a reboque do capital internacional.

O período entre 45 e 50, com Gaspar Dutra no poder, representou uma fase de transição, pós-guerra, reordenamento. Fase em que o país não tem um projeto articulador, o que dá força a Vargas para voltar em 1950 com um novo projeto modernizador, agora marcadamente econômico.

O grande projeto de Vargas em 50 visava radicalizar a modernização do país via economia, com a implantação de indústrias de base. Surgiram aí, a Petrobrás, o monopólio estatal da energia elétrica, a Companhia Siderúrgica Nacional.

Quando assume o poder em 1951, agora devidamente eleito por voto popular direto, Getúlio Vargas encontrou a sociedade brasileira diferente daquela que comandara como presidente autoritário de 1937 a 1945. Na nova configuração da estrutura de classes, o processo de industrialização e urbanização se ampliara e fortalecera três setores: os industriais, a classe operária urbana e a classe média urbana.

Diz Skidmore (1982:111) que:

**“Nenhuma dessas classes havia, por volta de 1950, alcançado um estágio de autoconsciência capaz de produzir uma política aguda de ‘orientação de classes’. Ao contrário, a atmosfera política ‘conciliatória’ do Brasil patriarcal ainda era notavelmente dominante”.**

Cada um desses setores, porém, dado o desenvolvimento econômico na época, apresentavam características que demandavam decisões político-econômicas do projeto de modernização de Vargas. Os industriais, embora ficassem satisfeitos com a

dependência às organizações corporativistas criadas no Estado Novo, já exigiam uma presença vigorosa de industrialização.

A classe operária, relativamente desarticulada politicamente, era manipulada pelos políticos populistas que prometiam mais garantias e benefícios, embora com a formação crescente da consciência política ainda limitada. Já a classe média, que politicamente era um enigma, continha uma maioria formada por administradores e profissionais liberais que consideravam a industrialização e a expansão dos métodos técnicos “modernos” como indispensáveis para o futuro do Brasil.

Diante da conjuntura encontrada, Vargas decidiu então pela adoção de um padrão de acumulação para a economia brasileira denominado de “modelo nacional desenvolvimentista”, fundado na expansão do setor de bens de produção, com o objetivo de construir as bases necessárias para uma expansão industrial equilibrada entre vários setores de produção: o de bens de produção, o de bens de consumo não duráveis.

**“É a partir desse propósito que se compreendem os empreendimentos estatais do período como por exemplo, a Companhia Siderúrgica Nacional, a Petrobrás ou projetos como o da Eletrobrás. Não sustentado por uma ideologia nacionalista explícita, esse padrão de acumulação ou estratégia de expansão industrial parece ter sido determinado basicamente pelo afrouxamento temporário dos laços de submissão da economia nacional ao capitalismo internacional” (Xavier, 1990:39).**

Desse modo, enquanto no governo do Estado Novo, Getúlio Vargas considerava que a modernização do país dar-se-ia pelo aparelhamento da estrutura nacional, no período do segundo governo, lança um projeto modernizador de cunho econômico nacionalista que pudesse garantir seu projeto-fim de modernização social.

Vargas manifestava-se em relação à política social, enfatizando o “progresso social”, o “bem-estar social” na busca da chamada “paz social”. Seus pronunciamentos aos

trabalhadores eram marcados pelo destaque ao combate à exploração do povo; à freqüente prestação de contas ao povo das medidas colocadas em vigor; às advertências aos especuladores e, inclusive, à solidariedade com os necessitados. Essa postura visava demonstrar que sua ação estava a serviço das massas populares.

Nesse processo, Vargas entendia que a modernidade do Brasil via desenvolvimento econômico e em especial pela industrialização necessitava não somente de capitais nacionais e estrangeiros, mas também do aprimoramento educacional das massas populares o que poderia garantir a paz social e a manutenção da ordem pública.

Na década de 50 fatos e atos relevantes ocorreram a nível mundial, muitos deles trazendo resultados diretos nos países periféricos, entre eles, o surgimento de novos países independentes; o fortalecimento da consciência nacional dos povos latino-americanos, na busca de construir a capacidade sobre o seu próprio futuro.

Na economia brasileira, a partir da década de 50, afirma-se a segunda fase do processo de industrialização como o seu setor mais dinâmico. **Brum** diz que:

**“As profundas transformações operadas pela Segunda Guerra Mundial, a intensificação do intercâmbio e das comunicações, a crescente heterogeneização da sociedade e a sofisticação de seu segmento mais alto fazem aumentar a demanda interna de bens duráveis, o que torna atrativa a instalação de indústrias para produzi-los. A implantação da indústria automobilística, na segunda metade da década de 50, representa o ponto mais importante desta fase, seguida da indústria de eletrodomésticos e eletroeletrônica” (1993:103).**

O processo de substituição de importações desenvolve-se, estruturando o mercado nacional, permitindo a produção em escala numa determinada região, (sudeste) distribuindo essa produção para o resto do território nacional, onde haja consumidores. Para tal, há necessidade de ampliar e aperfeiçoar a infra-estrutura, especialmente da energia para



aumentar a capacidade de produção das comunicações (telefonía) que agilizava os contatos e as decisões, e dos transportes que colocavam os produtos nos centros de consumo e a matéria-prima nos centros produtores.

Nesse período, há invasão do capital estrangeiro na economia brasileira que passa a ocupar progressivamente os setores mais importantes, mais dinâmicos e mais rentáveis. O empresariado brasileiro, ainda incipiente, sem tradição, com carência de capital, tecnologia e capacidade gerencial, fica sem condições de competir e, assim, perde terreno. Não se consegue formular com clareza e definição uma política econômica nacionalista, muito menos implantá-la e implementá-la, a não ser em curtos momentos.

A política econômica desenvolvimentista implantada no período, especialmente no governo Juscelino Kubitschek, apresenta dois resultados contraditórios: contribuiu para a estabilidade política do período, ao mesmo tempo em que gera instabilidade futura. Em vez de modernizar o Estado e fortalecer as instituições, opta pelo caminho da administração paralela que é a sua fragilidade.

Com Juscelino Kubitschek, o capital transnacional se fez nação e o seu desenvolvimento passou a ser a expansão do nacionalismo abandonou-se o projeto de desenvolvimento endógeno autônomo e auto-sustentado, e deu-se a grande guinada rumo à integração da economia brasileira ao capital internacional.

Kubitschek, com o mote “**cinquenta anos de progresso em cinco de governo**”, conseguiu promover um crescimento econômico real e marcante, tendo como base uma extraordinária expansão da produção industrial, por conta das circunstâncias econômicas básicas favoráveis: um grande mercado interno, maior capacidade em áreas-chave como a produção de ferro e aço e a disposição dos negociantes estrangeiros em investir no Brasil. Porém, foi o papel dinâmico do Governo Kubitschek que serviu para estimular e canalizar as forças do crescimento econômico.

**“Em termos das três fórmulas de desenvolvimento econômico, o Governo Kubitschek seguiu uma política de nacionalismo desenvolvimentista. Foi uma aproximação pragmática a uma economia já mista, dirigida no sentido de conseguir a mais rápida taxa de crescimento possível, encorajando a expansão nos setores tanto privados como públicos. A ênfase maior foi dada às indústrias básicas. em essência, esta era uma nova fase no processo de substituição de importações, iniciada na mudança do século, acelerada na década de 1930, o que produziu uma virtual auto-suficiência em bens de consumo leves no meio da década de 1950” (Skidmore, 1982:205).**

O Programa de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek articulava recursos públicos e privados para a concretização de seus projetos, que seriam realizados dentro de seu governo e também entre cinco a dez anos mais tarde. Nesse Programa, trinta metas foram estabelecidas para cobrir os setores considerados como prioritários: energia, transportes, alimentação e indústria de base, e onde seriam concentrados investimentos maciços.

Através da realização dessas metas, Juscelino pretendia promover o “equilibrado desenvolvimento econômico do País” por meio da execução de obras e pela ampliação ou estabelecimento de indústrias e de serviços essenciais, traduzindo sua modernização centrada na ideologia de progresso concebido como instrumento capaz de gerar prosperidade para todos, a curto prazo.

Dessa forma a modernidade em JK era a de aceleração do processo de desenvolvimento nacional, associado ao capitalismo nacional. É a ênfase à indústria automobilística. Ter um parque industrial moderno assentado na indústria automobilística e suas derivações. É a modernização econômica que iria colocar o país em pé de igualdade com os demais países, supondo que o Brasil ainda não havia vencido a distância existente entre os resíduos agrários, atrasados, arcaicos. Assim, modernizar era lançar o desenvolvimento industrial e, ao mesmo tempo, criar canais de ligação que permitissem o desenvolvimento urbano.

Porém, essa modernização se fazia por contradições. E a grande contradição era que estava resultando em avanços científicos, tecnológicos, industriais, sim, mas à custa de um atraso social que se manifestava no coração do capitalismo brasileiro - São Paulo e Rio de Janeiro - nas massas urbanas sem habitação, sem moradia, sem saúde, sem saneamento, sem educação.

Assim, a década de 50 no Brasil foi marcada por duas linhas de força política fundamentais: o nacionalismo e o desenvolvimentismo. A afirmação da nacionalidade rumo à modernidade passa pelo desenvolvimentismo. A questão nacional confunde-se com a questão do desenvolvimento tornando-se ambos sinônimos, sem considerar a consolidação do processo de transnacionalização e internacionalização do capital, liberado pelas grandes corporações que se multinacionalizavam. Desse modo, desenvolvimento, na concepção estreita e desvirtuada dominante na época, reduzia-se à mera expansão do capital.

O início dos anos 60 foi marcado por uma crise política e econômica que tomou grandes proporções. No campo político essa crise manifestou-se na medida em que os aparelhos de Estado não mais garantiram a seletividade específica de classe, essencial à estabilidade do processo político nem à reprodução da hegemonia política da classe burguesa em sua estrutura institucional.

No campo econômico, como destaca Ianni (1977:192) a crise “manifestou-se da seguinte forma: reduziu-se o índice de investimentos, diminuiu a entrada de capital externo, caiu a taxa de lucro e agravou-se a inflação”.

O processo acentuado de acumulação acelerada de capital, principalmente estabelecido no governo JK, que possibilitou a produção em grande escala e a utilização de tecnologia avançada, aumentou a produtividade do trabalho nos setores de ponta da economia, permitindo pequenos aumentos salariais que não chegavam a afetar o lucro empresarial. Assim, a economia desenvolveu-se, o índice de emprego aumentou nos centros urbanos, as organizações sindicais conseguiram reajustar os salários próximos ao custo de vida. “O capital monopolista, estatal e multinacional, criou e expandiu uma variada gama de novos ramos de produção”. (Ghiraldelli Jr., 1992:165).

Diante desse movimento, o Estado populista já não correspondia às necessidades impostas pelo novo patamar de acumulação de capital, provocando mobilizações populares em favor de reformas na estrutura da sociedade brasileira, acentuando o conflito entre o capital e trabalho, agravando a crise de direção política do Estado.

Ao lado das manifestações internas, no nível externo, a revolução socialista de Cuba abalou o poder e o prestígio dos Estados Unidos no continente americano, provocando uma ofensiva anticomunista na América Latina, como forma de evitar que a experiência cubana inspirasse os oprimidos de outros países.

O cenário montado nesse período representou então, uma crise de hegemonia do Estado brasileiro e, como reação a esse quadro ocorre o Golpe Militar de 1964 que, para Oliveira (1976:15) assume “um significado de contestação da própria dominação burguesa, na medida em que se mostrava incapaz de - nos limites dos regimes instituído em moldes liberais em 1946 - preservar as relações fundamentais do sistema capitalista no Brasil”.

Dessa forma, o Estado, ancorado na burocracia militar e orientado pela burocracia estatal e empresarial, atua como procurador dos interesses dos grupos dominantes do bloco no poder, tornando-se fiador do projeto de desenvolvimento econômico, acionando os aparelhos sob seu controle para a concretização desse projeto, através da absorção ou da restrição dos movimentos de outros aparelhos da sociedade civil, realizando todos os atos necessários para assegurar sua implementação sem riscos de ruptura.

O princípio norteador que inspirou e manteve todo o projeto militar traduziu-se em “segurança e desenvolvimento” (interpretação modernizada da expressão “**ordem e progresso**”), revelando o nível de comprometimento do Estado com o desenvolvimento projetado, o enfraquecimento da sociedade civil e o fortalecimento da tecnoburocracia estatal e militar.

Para os militares o caminho mais curto e concreto rumo à modernização nacional, tornando o “**Brasil Potência**”, com “**Grandeza Nacional**”, seria a

“reorganização administrativa, tecnológica e financeira, que por sua vez implica uma reordenação das formas de controle social e político”. (Cardoso & Falleto, 1971:149-150). É essa a modernidade dos militares.

Segundo Rodrigues (1982:69)

“O fenômeno fundamental no período pós-64 ... é a reorientação do papel do Estado, em função do projeto de desenvolvimento capitalista e, logo, da acumulação. Enfim, sendo o Estado o lugar do domínio das classes e expressando, no poder político (do aparelho político), o instrumento de dominação de classe, sua orientação pós-64 reflete o jogo de domínio da burguesia hegemônica no processo de dominação da economia, que faz emergir, talvez pela primeira vez, desde 1930, um Estado em que os níveis de relação entre a infraestrutura e a superestrutura se encontram ajustadas, coerentes e direcionadas”.

Para superar a crise de hegemonia instalada no país, a ditadura pós-64 realiza sua modernização enquanto ideologia assumida pela tecnoburocracia civil e militar, pelo desmantelamento dos aparelhos institucionais de expressão da sociedade, pela reordenação jurídico-político-administrativa do Estado, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento nacional associado ao capital internacional. Ser moderno é ser patriótico e ter o Estado economicamente forte: **“liquidação da sociedade civil, do poder representativo, da estatização da economia, da superação do racionalismo do domínio da economia pelos grupos multinacionais”** (Rodrigues, 1982:69).

Os anos 90 iniciam-se com o Brasil, sob a presidência de Fernando Collor, legitimado pelo voto direto da população, dentro de um novo contexto político econômico internacional: o neoliberalismo.

O projeto neoliberal de Collor implicava a redução do espaço público, haja vista que reduz a ação sócio-política do Estado sob o pretexto de eliminar o gigantismo burocrático

e a sociedade política, o que resulta no alargamento do espaço dos interesses privados que comandam o mercado capitalista ao qual se confia a auto-regulação da sociedade submetida aos desvarios dos preços.

Fernando Collor em seus Planos de Governo e em seu discurso revela uma concepção arcaica e equivocada do neoliberalismo, porque interpreta a privatização como eliminação dos limites medievais e absolutistas entre o público privado e valoriza o mercado de forma pueril e mágica. A esse respeito Marilena Chauí (1992:1-3) manifesta-se dizendo que:

“De fato o mercado capitalista é uma instituição social e, portanto, possui uma história, possui normas e regras (extra-mercado, sem dúvida) e formas de interação e conflito com outras instituições. Quando se examina o discurso de Collor sobre o mercado, percebe-se que para ele o mercado ou é mera relação de troca (não considera produção), ou é um leilão onde disputam compradores e vendedores abstratos (a bolsa de valores seria a essência do mercado), ou é uma rede de intermediações onde os intermediários compram e vendem estoques, segundo a disponibilidade de estoque e dinheiro de vendedores e compradores (como se a centralização e concentração de oligopólios e monopólios não existissem). Essa visão fantasiosa leva a políticas econômicas mágicas (Zélia) ou subservientes (Marcílio), tendo como resultado quebrar a instituição social do mercado, sem substituir por outra”.

Essa visão equivocada resultou na abertura de espaços onde proliferou a corrupção, já que o rompimento da instituição econômica (o mercado) e a destruição das instituições políticas (ministérios, parlamento, partidos) leva o governo a dispor somente das vias ilegais para responder as pressões da miséria e às exigências do clientelismo. (Chauí, 1992)

A modernidade de Collor é representada no primeiro momento, pela caça aos marajás e contra a corrupção. Numa segunda fase, pela contraposição entre o arcaico (Lula) e o moderno (Collor). É uma modernidade específica que se explica pelas condições conjunturais em que o país se encontrava naquele momento e o projeto político que se formou. Ser moderno para Collor é abrir definitivamente o mercado brasileiro ao mercado internacional.

Já que o foco deste trabalho está na discussão das políticas educacionais do governo Collor e a modernidade desse período funda-se nos princípios neoliberais, considero pertinente destacar as manifestações neoliberais no Estado brasileiro. Do mesmo modo destino o **Capítulo 1 da Parte II** para analisar a conjuntura, as ações e os discursos do governo Collor, especialmente no que refere à política educacional e modernidade.

### **3.2 - O estado neoliberal e suas manifestações no estado brasileiro moderno.**

No Brasil, o liberalismo está em alta e apresenta-se em duas vertentes: aquela que atende aos interesses da direita na forma do **neoliberalismo** e aquela que inspira os grupos de centro-esquerda - o **social-liberalismo**. Esses segmentos identificam-se com o credo liberal, ainda que não tenham a clareza sobre o que é liberalismo, considerando-o, não raras vezes, como uma doutrina econômica, cuja intenção seria a fragilização do Estado.

A intenção expressa do liberalismo é a conciliação de duas tendências humanas conflituosas: o desejo de ser livre e o desejo de viver em sociedade, cuja conciliação é a exigência de que a liberdade de cada um cessa no momento em que prejudica a do outro. Esse princípio só poderá ser colocado em prática na medida em que todos os indivíduos submetam-se a uma entidade superior, que irá arbitrar os conflitos - o **Estado**. As funções, a organização e o funcionamento do Estado é que se constituem o nó da questão liberal. (Simonsen, 1992)

Entre os liberais das diversas correntes, há consenso e divergência. O consenso entre eles refere-se à defesa do Estado de direito, isto é, aquele que se organiza de modo a cercear a ação arbitrária dos governantes.

O Estado de direito, enquanto concepção dos filósofos liberais do século XVIII, empiristas britânicos e iluministas franceses, como forma de reação aos poderes absolutos da monarquia, inspirou as principais transformações do período, entre elas a Independência Americana e a Revolução Francesa. Esse Estudo pressupõe que o indivíduo, ao adquirir a cidadania, introduz-se de diretrizes conhecidas, como condição mínima necessária para o usufruto das liberdades individuais consentâneas com as dos outros. (Simonsen, 1992)

A divergência entre os liberais está na extensão das funções do Estado. Enquanto os neoliberais propõem o Estado minimalista, restrito a três funções: policiamento, justiça e defesa nacional, os social-liberais consideram que o Estado tem outras funções a realizar, no provimento de educação e saúde básicos, na assistência aos desamparados, enfim, no campo das políticas sociais. (Simonsen, 1992)

A intenção de entender as manifestações do neoliberalismo no estado brasileiro, passa pela compreensão de que

**“o liberalismo clássico, enquanto sistema - ele mesmo tensionado internamente - de concepções econômica-políticas, teve suas bases sócio-históricas inteiramente destruídas quando a ordem do capital, no último terço do século XIX, ingressou na era do monopólio” (Netto, 1993:52).**

O movimento dinâmico do capital monopolista acaba colocando fora do uso e do tempo as chaves-mestras do pensamento liberal e as bases teórico-culturais que sustentaram a vontade política da burguesia revolucionária perdem o vigor na efetividade social. O antigo liberalismo<sup>9</sup> torna-se obsoleto, tanto no plano econômico pela exaltação do

---

<sup>9</sup> Para aprofundar a discussão sobre as diferenças entre o novo e o velho liberalismo ver BOBBIO (1986) e MERQUIOR (1991).



mercado, como foro societal mediador por excelência, quanto no plano político quando consagra o Estado mínimo. Aí as concepções mais autenticamente liberais entram em descompasso com a dinâmica exigida pela ordem do capital.

Porém, a tradição liberal continha em si um aspecto que possibilitava, quando manipulada ideologicamente, uma notável durabilidade histórica: o conjunto de garantias e prerrogativas chamado de direitos civis explicitado no campo das liberdades civis.

A despeito do crescimento dos direitos políticos e sociais verificados a partir da segunda metade do século XIX e no século XX, o liberalismo estatal atua sempre no sentido de manter um espaço econômico privado fora do alcance do setor público.

José Paulo Netto, considera que o neoliberalismo é paradigmático da possibilidade de **regressão social** na sociedade contemporânea, tendo em vista **“a crise do Estado do bem-estar”** e **“a crise do chamado socialismo real”** que, cada um ao seu modo, procuraram soluções para antagonismos próprios à ordem do capital. (1993:59)

O significado histórico-universal do colapso do socialismo real enquanto padrão de sociedade que equalizou socialização com estatização, que colonizou a sociedade civil através da fusão entre Estado e Partido, cuja intenção foi articular direitos sociais sobre a quase inexistência de direitos civis e políticos, é inequívoco e colocou **“em questão o conjunto de proposições e de práticas que permitiu, até a década passada, indicar com alguma credibilidade que havia alternativas positivas à ordem do capital”**. (Netto: 1993:63)

Apesar da crise do socialismo real constituir-se em dado essencial no conjunto das lutas sociais em todos os espaços do mundo, ela sozinha não caracteriza a feição histórica da contemporaneidade. Ao seu lado, e anteriormente, vem sendo realizada desde o final da década de sessenta e na década de setenta a crise do **“capitalismo democrático”** - o Estado do bem-estar social.

Nesse contexto, a modernização do Estado parece que não se limita a idéia simplista da redução da presença do Estado na sociedade, mas sobretudo diz respeito à

necessidade da redefinição de seu papel. É emergencial a reorganização do aparelho estatal para bem cumprir as incumbências que lhes são inerentes e entre as quais localiza-se a Educação. A propalada modernização do Estado deve incluir, sobretudo a reformulação das práticas políticas, buscando os interesses públicos expressos pela sociedade civil, ampliando a participação das classes populares e, conseqüentemente, a sua cidadania política.

No âmbito das formações sociais capitalistas, a consolidação da chamada “**fórmula do compromisso**”, tem em **Keynes** o seu principal teórico. O esgotamento das crenças liberais clássicas de que o mercado é o lugar, onde se realiza a unidade entre os interesses públicos e privados é a expressão de que a burguesia, no final do século passado e começo deste, já tinha compreendido que não poderia manter o processo de acumulação progressiva, de sustentar os mecanismos de reprodução ampliada do capital, se ela não admitisse que o mercado já não podia, por conta própria, regular os interesses antagônicos do seio da sociedade.

A admissão de que as reivindicações sociais não poderiam ser infinitamente mantidas sob o tacão repressivo, possibilitou ao Estado realizar o papel de mediador público dos interesses privados, assimilando essas reivindicações, não apenas para aquietá-las, mas para efetivamente respondê-las, devendo caracterizar política e economicamente os mecanismos de incorporação das demandas das classes trabalhadoras e do proletariado em particular.

A concretização desse novo papel do Estado dar-se-á pela admissão do pleno emprego, de incentivos à produtividade, do atendimento às demandas econômicas e sociais e, mais do que isso, da implantação de uma política distribuidora de rendas e de um apoio institucional como forma de circulação dos diversos setores sociais.

A síntese desses elementos, na fórmula Keynesiana do compromisso, significa a geração do Estado do bem-estar social, admitida a esfera pública, onde os interesses privados tornam efetivamente o caráter universal. O âmbito público, representado como mediador pelo Estado, através da garantia das instituições nas quais todos têm acesso, estará no incentivo permanente à produtividade e à redistribuição. (Warde, 1991)

A política do pleno emprego foi sendo substituída pela políticas monetarista, que enfatiza a estabilidade dos preços, abandona o compromisso com o bem-estar social e recoloca o papel do Estado na regulação do capitalismo, através do dinheiro e do mercado.

Dessa forma, a organização do neoliberalismo, no entender de Netto.

**“Contou, ao contrário e muito favoravelmente, primeiro a crise do ‘Welfare State’ e, em seguida a do ‘socialismo rela’. Esta pareceu merecer a comprovação definitiva do fundo último da programática neoliberal, vale dizer, a insustentabilidade de uma economia planejada; a crise do ‘Welfare State’ forneceu-lhe combustível para colocar em xeque as funções estatais como indutoras de crescimento econômico e promotoras de bem-estar” (1993:71).**

A crise do estado Keynesiano foi, ela própria, a expressão de uma crise mais fundamental na acumulação do capital. Ela aparece na esteira da crescente pressão financeira enfrentada pelos governos nacionais, na medida em que tentaram manter o crescimento causado pelas políticas Keynesianas expansionistas.

Porém, a crise não expressa um conflito de interesses entre o capital financeiro e o produtivo, mas também, uma contradição entre a demanda popular por receitas crescentes e por empregos, que poderia satisfazer apenas pelo crescimento da produção, e a necessidade capitalista de subordinar a produção ao lucro. Essa contradição não foi apenas uma questão de declínio na taxa de lucro, mas de uma crise estrutural de acumulação.

O movimento neoliberal manifesta-se como um corpo de doutrinas que admite a intervenção do Estado para equilibrar os interesses sociais com os interesses privados no jogo econômico-político.

Uma tentativa a ser feita para a compreensão do Estado neoliberal, passa necessariamente pela análise das características apresentadas por seus defensores. Os

neoliberais acreditam no investimento, onde se cria um “bolo econômico” maior, em contraposição à redistribuição, representada por uma “fatia do bolo” que diminui de tamanho. Ademais, defendem uma “tecnologia apropriada”, que significa a combinação de incentivos públicos e privados e não apenas de programas. Têm a crença mais na solução cooperativa de problemas - o interesse nacional - e menos na política do “nós contra eles” - interesses especiais.

Em lugar de “ideologia”, os neoliberalistas dizem que têm conceitos: investimento é bom, gastar é ruim. É bom ter prioridade e ruim exigir programas. Há necessidade de parcerias e não de governos fortes. Fale-se de necessidades nacionais e não de demandas de interesses pessoais. Exige-se crescimento e não redistribuição. (Shneider, 1990:22)

No plano teórico-ideológico, vale lembrar que Keynesianismo é o inimigo *ad internecionem* e sua luta anti-Keynes, que vem se mostrando hegemônica, é considerada como a contra-revolução monetarista.

Muitas explicações a respeito da hegemonização do movimento monetarista manifestam-se tendo em vista a perspectiva daqueles que o defendem, ao contrário, são adeptos do Keynesianismo. O significado desse movimento e a sua compreensão é foco dos estudos de Simon Clarke. Segundo ele, os monetaristas afirmam que o trunfo desse movimento é resultado de um novo significado da realidade, que deslocou o “devaneio” da teoria de Keynes do excesso universal. Em contraposição os Keynesianos julgam o monetarismo como um retorno reacionário, fruto de teoria equivocada, apoiada por economistas visionários e políticos obtusos e intolerantes. Clarke interpreta:

**“Ver, porém, o monetarismo como o trunfo, tanto da racionalidade quanto da irracionalidade, é atribuir exagerados poder e coerência a teorias que se prestam mais a legitimar do que a dirigir práticas políticas” (1983:63).**

Uma das explicações mais comuns a respeito do crescimento do monetarismo é dada pelo processo político da esquerda que facilitou a inserção da ideologia populista da nova direita, marcada enfaticamente pela presença do “**Tatcherismo**” e do “**Reaganismo**” são expressões adotadas em todo o mundo. Não se pode considerar também ligada à ascensão da nova direita, uma vez que governos tradicionalmente trabalhistas ou social-democratas vêem, desde 1976, adotando programas políticos monetaristas, enquanto governos direitistas proclamam seu poder como sendo um princípio moral, os social-democratas submetem-se ao poder do dinheiro em nome do realismo.

Duas interpretações específicas do significado do monetarismo originam-se da compreensão de que sua hegemonia veio como uma resposta à crise econômica mundial. A primeira delas tem como base a identificação do Keynesianismo com os interesses do “**capital industrial**” e a do monetarismo com os interesses do “**capital financeiro**”, e a segunda interpretação vê a crise como um confronto, não entre os capitais “**financeiro**” e “**industrial**”, mas como um embate entre o capital como um todo e a classe trabalhadora. (Clarke, 1983)

Para avançar na compreensão do chamado Estado neoliberal procuro valer-me também das formulações de **Jürgen Habermas**, que aponta algumas de suas características:

- “política econômica orientada pela oferta, aperfeiçoando as condições de valorização e colocando o processo de acumulação em movimento;
- tolerância a uma taxa de desemprego relativamente alta;
- sobrecarga aos grupos da população mais pobre e nítidas melhorias de rendas dos grandes proprietários de capital;
- limitação dos serviços do Estado social;
- os termos-chaves são ‘inflação de reivindicações e’ ingovernabilidade”;

- separação efetiva entre a administração e a formação pública da vontade;
- fomento às tendências neocorporativistas;
- o Estado é um parceiro de negociação entre outros;
- a política cultural age para desacreditar os intelectuais e fomenta as forças agregadoras da moralidade convencional” (1987:58).

Na visão do Estado neoliberal, a demanda decorrente dos múltiplos interesses sociais provocam, no limite, a “**ingovernabilidade**” do Estado, o qual, para satisfazê-las, aumenta os impostos, acarretando a estagnação econômica e a indecisão política, apoiando-se então, na apologia do Estado Mínimo. Ocorre que esse Estado restrito reduz drasticamente os direitos e as políticas sociais e representa tão-somente a garantia dos “**direitos civis**” , os quais são, na verdade, o direito à liberdade de mercado e à propriedade privada. Netto diz que:

“Em resumidas contas, a proposta neoliberal centra-se na inteira ‘despolitização’ das relações sociais: qualquer regulação ‘política’ de mercado (via Estado, via outras instituições) é rechaçada de princípio” (1993:77).

Continua afirmando:

“A grande burguesia monopolista tem absoluta clareza da funcionalidade do pensamento neoliberal e, por isto mesmo, patrocina a sua ofensiva: ela e seus associados compreendem que a proposta do ‘Estado Mínimo’ pode viabilizar o que foi bloqueado pelo desenvolvimento da democracia política - o Estado máximo para o capital” (1993:78).

Ao tentar discutir os movimentos realizados pela ofensiva neoliberalista no Brasil, não resisto em compartilhar da irreverência de Francisco de Oliveira:

“De repente, como num teatro, o mundo viu-se diante do neoliberalismo. Caíram muros, ‘damas de ferro’ governam por quatro mandatos, o ‘cowboy’ sexagenário já voltou para sua fazenda depois de trombetear as vantagens do liberalismo, e mesmo antigos defensores de uma economia mais progressista, de uma sociedade mais livre, mais igualitária, como que se renderam, fascinados, ao canto dessa nova sereia. O Brasil entrou nessa também, fascinado pela enorme onda neoliberal - talvez macaqueando, como em outros tempos, ou talvez porque a crise interna é de tal proporção que obriga a pensar novamente as relações entre Estado e Economia” (1990:47).

Passado o surto da ironia, é preciso dizer que as manifestações do caráter neoliberalista de Estado encontraram no Brasil dos anos 90, campo fértil para o seu florescimento, imprimindo marcas invisíveis a olho nu e que deixam cicatrizes profundas na sociedade.

A ação governamental é regida por princípios como: a abolição entre as fronteiras do público e o alargamento do espaço privado, desobediência à constituição e desmantelamento institucional; o retorno ao populismo sob a forma de um bizarro despotismo “pós-moderno”, onde o governo não é exercido pelo chefe da família, mas pelo executivo das grandes burocracias empresariais.

O neoliberalismo tem proliferado nesta década da história político-econômica brasileira, porque está revestido do verniz da “modernidade”, ou seja, corresponde à atual fase do modo de produção capitalista, caracterizada pela dispersão da produção industrial - diminuição e multiplicação das plantas e dos estoques -, na ampliação dos serviços - com multiplicação e diversificação das situações ocupacionais - e na velocidade vertiginosa do consumo - sob os efeitos da moda, induzida pelo marketing. Esse funcionamento do

capitalismo, regulado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial, dispensa os Estados nacionais fortemente estruturados e opera com os vastos oligopólios e monopólios internacionais. (Chauí, 1992)

Wilson Canno afirma que o discurso e a política neoliberal no Brasil podem ser resumidos nos seguintes pontos:

“1 - insistem na inevitabilidade de se fazer um forte ajuste ortodoxo macroeconômico na economia nacional, pela eliminação do déficit público, o enxugamento do Estado e um acordo com os credores internacionais, referendados naturalmente pelos dois ‘pilares’ do capitalismo internacional, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial;

2 - pregam a liberalização e ‘flexibilização’ das relações trabalho-capital, acabando portanto com alguns ‘privilégios’ ou com a política salarial até então determinada pelos estados nacionais;

3 - postulam a rápida liberalização de nosso comércio exterior, notadamente de nossas importações, para que as estruturas produtivas internas possam competir ‘livremente’ no mercado internacional com as dos países mais avançados;

4 - afirmam ser possível tornar a economia nacional moderna, em prazo não-longo, com o que passaríamos também a integrar o chamado ‘Primeiro Mundo’;

5 - acrescentam, ainda, a privatização como parte do enxugamento do Estado, devendo este se restringir ao mínimo indispensável ao funcionamento da sociedade capitalista, desfazendo-se de suas empresas produtivas e reduzindo a regulação sobre a economia” (1993:103).



Podemos considerar duas as perspectivas arcaicas e equivocadas que caracterizam o movimento do neoliberalismo no Brasil: a interpretação da privatização do mercado como abolição medieval e absolutista das fronteiras entre o público e o privado e a interpretação do mercado de modo pueril e mágico.

Esses equívocos parecem graves, uma vez que o mercado capitalista possui história, normas, regras e formas de interação com as instituições. A visão fantasiosa adotada, leva a políticas econômicas mágicas ou subservientes, que resultam na quebra da instituição social do mercado, sem substituí-la por outra.

Modernizar para o neoliberalismo significa produzir uma série de alterações no sistema de gerenciamento da produção, no gerenciamento do sistema financeiro, no gerenciamento da administração da produção, na política do gerenciamento do Estado, obtendo como resultado condições mais adequadas de eficiência, de produtividade, cuja intencionalidade final é garantir ao capital a possibilidade de circular, reproduzir e, portanto, manter o poder, o acesso nas mãos da mesma classe em que sempre esteve. Quando o neoliberalismo pressupõe modernizar, o faz modernizando os meios para manter os fins. O lucro. Para tal, mexe no aparelho do Estado, privatiza, minimiza o Estado, o sistema produtivo. Acirra o sistema de mercado e o sistema de competição, deslocando a dinâmica da economia do Estado para o mercado. Modernizar na concepção neoliberal significa admitir a exclusão como um fenômeno estrutural e aí ressalta sua face conservadora.

Os principais efeitos da adoção de um neoliberalismo, com fortes matizes conservadores, são traduzidos através de movimentos como a privatização, enquanto teatro da vida privada; a redução do Estado na esfera dos serviços impede a ação assistencialista direta aos necessitados, além de impedir a real ação clássica com as elites, tanto quanto o oferecimento de um novo modelo do mercado capitalista neoliberal.

Nesse programa equivocado, a corrupção ocupa o seu lugar, devido à quebra da instituição econômica e à destruição da confiança nas instituições políticas, levando o governo a dispor somente das vias escusas para responder às pressões da miséria e às exigências do clientelismo crescente.

As forças do mercado - paradigma do neoliberalismo - têm se mostrado como o mecanismo mais incapaz de solucionar as demandas ligadas às melhores e às maiores necessidades humanas.

**“Quando a França inscreveu, como princípio de igualdade, o ensino laico desgarrado das confissões, como um programa republicano; quando o Estado, através de várias formas, tomou a seu cargo esse tipo de tarefa, em todos os recantos do planeta ... as necessidades humanas ganharam outra dimensão; a onda liberal quer, agora, colocar de novo sub judice do mercado questões dessa importância, dessa profundidade” (Oliveira, 1993:38).**

A introdução do neoliberalismo como orientação política que secundariza o papel do Estado, privilegiando o livre curso das leis do mercado, com a conseqüente valorização da iniciativa privada desembaraçada de interferência e controle estatal, acaba por assumir o discurso do fracasso da escola pública, buscando justificar essa decadência como característica inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Assim, enfatiza a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado, buscando a restauração, em novos moldes, dos princípios liberais da livre iniciativa, das liberdades individuais, da propriedade privada e da auto-regulação da economia de mercado. Muito menos modernizante e mais excludente.

## 4 - A Política Educacional no Brasil dos Tempos Modernos

**“Há um equívoco na idéia de que a crise da educação se dá apesar do processo de modernização e não devido e coerentemente com a forma como o Brasil foi modernizado”**

**Cristovam Buarque**

### 4.1 - Antecedentes

Discutir a realidade educacional brasileira no período que convencionou denominar de moderno, exige um retorno à história apontando-nos que desde o Brasil-Colônia até o início da fase republicana, a educação não foi preocupação fundamental do Poder Público, evidenciando a ausência de uma política educacional explícita e planejada, com a vigência de um ideário católico, traduzido em uma prática educativa reprodutora das relações sociais em vigor e o poderio dos proprietários dos meios de produção.

As características da política educacional no período que aqui estabeleço como o antecedente da modernidade brasileira (1500-1930) estão sendo analisados sob o enfoque da organização econômica e da especificidade da formação social do Brasil como um todo, fundamentados no modelo agro-exportador com a produção de produtos primários, predominantemente agrários, destinados à exportação para as metrópoles.

Nesse período, a política educacional estatal é quase inexistente, haja vista que o primeiro Ministério da Educação só é criado pelo governo de Getúlio Vargas de 1930. Entretanto, isto não significa que o sistema educacional relativo aos diferentes momentos desse período fosse totalmente inoperante. Durante o Brasil-Colônia funcionou aqui um sistema educacional montado pelos jesuítas, que cumpria uma série de funções importantes para a Coroa Portuguesa - o Estado.

Entre as funções dos jesuítas, duas pareciam fundamentais: a reprodução das relações de dominação e a reprodução da ideologia dominante. As escolas dos jesuítas,

especialmente os Colégios e os Seminários, realizavam a contento essas funções, assegurando assim a reprodução da sociedade escravocrata. (Freitag, 1980)

Sendo os únicos educadores dos primeiros séculos de colonização (1549-1759), os jesuítas difundiram a fé cristã e a fé no Reino, veicularam uma educação humanista para a elite e impuseram um tipo de instrução para índios e colonos. Tinham como meta educativa, entre outras, a formação de padres-mestres para dar continuidade ao controle do seu sistema educativo, sendo assim os responsáveis pela instrução elementar e superior.

Enquanto que nos países europeus que avançavam com o sistema capitalista, evoluía uma espécie de cultura que transformavam os seus modos de produção para um fazer técnico e fabril, Portugal se acomodara aos monopólios comerciais descuidando-se de sua própria produção de mercadorias, realizando uma estagnação econômica e um retrocesso cultural que reforçou o processo de cristalização de uma cultura literária especulativa e erudita, o que vingou e floresceu no Brasil de então.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, a educação colonial ficou reduzida a algumas escolas e às “aulas régias” que, devido à falta de uma estrutura organizacional de ensino e ao descaso e desinteresse por parte da metrópole, sucumbiram.

Segundo M.L.S. Ribeiro, no período que se seguiu à expulsão dos jesuítas,

**“Do ponto de vista educacional, a orientação adotada foi a de formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que o maior número se interessassem pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa, diversificar o conteúdo, incluindo e de natureza científica; torná-los os mais práticos possíveis” (1987:33).**

A Reforma Pombalina que atingiu Portugal e suas colônias tinha como escopo a reconstrução cultural, como forma de reagir ao processo de decadência, empobrecimento e perda da própria soberania pelo qual passava. Essa ação resultou na criação de um sistema

público de ensino, mais moderno e mais popular. Isso em Portugal. Porque no Brasil significou apenas a eliminação pura e simples do sistema que havia, sem a realização de nenhuma reforma cultural e educacional.

O ensino público emergente desse processo continua a ser financiado pelo Estado, não mais para formar sujeitos para a Igreja e sim o Estado formando os seus próprios quadros.

Em 28 de junho de 1750, foi publicado um Alvará que criava o cargo de diretor geral dos estudos; determinava a realização de exames para todos os professores; obrigava a solicitação de licença para o funcionamento do ensino público ou particular e nomeava comissários para o levantamento sobre o estado das escolas e situação dos professores.

As “aulas régias” que vieram para substituir o sistema jesuítico de educação, eram aulas avulsas, financiadas pelo imposto chamado “subsídio literário”, que deveriam suprir as disciplinas que eram ministradas pelos Colégios. Explica Xavier.

“ Esse preparatório, de humanidades a exemplo do que acontecia na Metrópole, tendia a simplificar-se e modernizar-se, no intento de se adequar às ‘atividades cotidianas’. Diante das restrições do exercício de atividades administrativas, isso acabava resultando, entre nós, apenas num relaxamento que, sem dúvida, repercutia na qualidade da preparação dos nossos letrados para uma carreira acadêmica na Europa”(1994:48).

Assim, a reforma de Pombal que afastou os jesuítas porque os considerava obstáculo para a modernização, do campo educacional, no Brasil, resultou num **“aligeiramento da cultura escolar”**.

Com a instalação da Família Real Portuguesa no Brasil, a partir de 1808, tendo em vista a necessidade do preparo de pessoal mais diversificado, especialmente na área militar, são criados cursos de medicina, engenharia, química, entre outros; ministrados pela

Academia Real da Marinha, pela Academia Real Militar e Cirurgia, Anatomia e Medicina, que formavam oficiais, engenheiros civis e militares, cirurgiões, médicos e técnicos em áreas como a economia, a agricultura e a indústria, com a **Abertura dos Portos** (1808), tem fim o monopólio português sobre o comércio brasileiro, havendo então uma independência econômica que, em 1822, foi complementada pela emancipação no plano político. Nesse período a sede da Corte Portuguesa - o Rio de Janeiro sofre um significativo influxo cultural e educacional que alcançou enfaticamente a formação de lideranças intelectuais e políticas, realizando um enorme impacto de progresso na vida colonial. Reforça Xavier: **“era toda uma mentalidade metropolitana, hábitos e costumes ‘civilizados’, assim como condições de vida material e social sofisticadas que se transplantavam de um só golpe.”** (1994:49)

No campo da organização escolar, tem origem aí a estrutura do ensino imperial em três níveis: primário, secundário e superior.

Em 1822, com a Independência do Brasil, registra-se um período de discussões e intenções por parte dos políticos e intelectuais, culminando com a elaboração de projetos para estruturar uma organização educativa nacional, incluindo aí a instrução pública.

A Independência do Brasil não trouxe profundas mudanças no contexto sócio-econômico-político do país, pelo contrário, sua condição de colônia permaneceu a mesma, alterando apenas a relação de dependência com os países europeus: do domínio de Portugal, passou-se para o domínio da Inglaterra.

O Império, fundado num modelo de sociedade agrário-exportador, apresentava uma estrutura social bem definida e consolidava-se através de uma pequena minoria de senhores proprietários de terras e grandes comerciantes que detinham a exploração do trabalho agrícola e o controle do mercado interno e externo e, de uma grande maioria de escravos.

Entre esses dois extremos, encontrava-se a classe média - aliada da classe dominante - representada por uma pequena parcela da população, que reivindicava seus direitos que deveriam corresponder aos mesmos privilégios já adquiridos pelo grupo hegemônico, ansiando pela ascensão social que supunha conquistada através da escola.

Xavier, mostra a importância que a escola representava para a classe média de então. Afirma ela:

**“Para esse grupo intermediário, portanto, a escola exercia uma função vital: era através dela que seus elementos tinham acesso a funções não maculadas pelo trabalho físico, às profissões liberais e aos empregos públicos. A escola que essa classe reivindicava era a mesma que servia aos elementos da classe dominante com quem desejava partilhar os privilégios”(1992:81).**

Propagadora de um ensino elitista, com um reduzido número de escolas, a educação destinava-se a alguns representantes do topo da hierarquia social, muito mais para consolidar sua condição de classe do que para conseguir **status**, como era o caso da classe média. Esta característica resultou muito mais na modernização e estruturação do ensino do que na sua expansão que atenderia a outras camadas da população, já que deveria servir para formar os intelectuais e a elite dirigente aos quadros técnico-burocráticos que o Império exigia.

A Assembléia Legislativa e Constituinte de 1823, criou a Comissão de Instrução Pública, que após seis meses de trabalho produziram dois projetos de lei referentes à educação pública: o projeto do **Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira** e o projeto de **Criação de Universidades**.

O primeiro projeto, na verdade, instituiu um concurso, com a devida premiação, estimulando os **“gênios brasileiros”**

**“que até o fim do corrente ano apresentar à Assembléia melhor tratado de educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira”(Annaes do Parlamento Brasileiro, Apud, Xavier, 1992:18).**

Uma série de emendas surgiram nas discussões do projeto, no que se refere à forma de premiação, o que acabou dificultando e impedindo a sua votação pelo plenário.

O segundo projeto apresentado pela Comissão de Instrução em 19 de agosto de 1823, decreta a criação de duas Universidades: uma em São Paulo e outra em Olinda, que deveriam ensinar todas as ciências e belas-letas. O projeto aprovado em 4 de novembro, determinava ainda que a criação dessas instituições fosse vinculada aos fundos a serem conseguidos pelas províncias interessadas. A dissolução da Assembléia em 12 de novembro impediu o “sancionamento” do projeto.

A Constituição de 1824 previa a oferta do ensino primário público e gratuito, porém os professores eram raros e os recursos financeiros desproporcionais para atender à demanda potencial. Em 1827, a primeira lei de instrução do país insiste no tema da universalização do ensino primário, mas não viabiliza a formação de professor, nem fontes de financiamento para seus salários.

Devido à instabilidade econômica do Império e à desestruturação do sistema de ensino em nível nacional, o **Ato Adicional de Diogo Feijó**”, de 1834, repassa o encargo do ensino primário e médio às províncias, que lentamente começam a instalar os liceus nas capitais e a fundar escolas primárias nas principais cidades e vilas. Não havendo uma organização nacional, as reformas educacionais efetuadas ficaram restritas aos limites de cada província, ocasionando com isso uma diversidade de planos de instrução .

A década de 1850 é indicada como aquela em que muitas realizações foram formalizadas na área da educação, embora predominantemente limitadas ao município da Corte.

**M.L.S. Ribeiro** confirma que:



“As realizações a que se refere são: criação da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, destinada a fiscalizar e orientar o ensino público e particular (1854); estabelecimento das normas para o exercício da liberdade de ensino e de um sistema de preparação do professor primário (1854), reformulação dos estatutos do Colégio de Preparatórios, tomando-se por base programas e livros adotados nas escolas oficiais (1854); reformulação dos estatutos da Academia de Belas Artes (1855); reorganização do Conservatório de Música e reformulação dos estatutos da Aula de Comércio da Corte” (1987:54).

Nos 67 anos do Império (1822-1889), embora a proporção de escravos diminuísse paulatinamente em relação ao total da população, muito mais pelas pressões políticas impostas pela Inglaterra, que queria garantir o monopólio comercial no Brasil e a exploração do trabalho escravo em algumas de suas colônias africanas, do que pela falaciosa pretensão de conquista de direitos sociais, o ensino continuava sendo privilégio das elites dominantes.

Deste modo, a instrução pública se constituiu num fator social importante, de vez que era marcante o descaso do governo em oferecer o ensino público universal e gratuito, embora os discursos procurassem garantir “as boas intenções” de que estavam encharcados os governantes e os políticos.

Até o advento da República, um outro fato marcou a política educacional brasileira. Trata-se da reforma de **Leôncio de Carvalho**, decretada a 19 de abril de 1879, que embora não tenha recebido aprovação do Legislativo, teve alguns de seus princípios difundidos e aplicados na prática. Dentre esses princípios, destaco: (Ribeiro, 1987)

a) **liberdade de ensino** que permitia a exposição das idéias, de acordo com o método que se escolhe, por todos aqueles que se sentissem capacitados para tal, o que seria inspecionado para verificação das condições de moralidade e higiene;

b) **incompatibilidade** entre o exercício do magistério e o de cargos públicos e administrativos, que para sua garantia, exigia que o Estado remunerasse bem e oferecesse garantias profissionais aos docentes e como não havia condições para tal, adiou a proibição;

c) **liberdade de frequência** que significava dar liberdade aos alunos do secundário e do curso superior para estudar como e com quem quisessem. À escola caberia a severidade nos exames. Esse princípio exigia que os cursos fossem organizados por matérias.

Em 1881 foi concretizada a última reforma do ensino no período do Império, através da **Lei Saraiva** que introduziu na Constituição Imperial o dispositivo que estabelecia o direito de votos àqueles que tivessem determinado nível de renda e que fossem alfabetizados.

Com a adoção do critério de alfabetização para aquisição do direito de cidadão, a possibilidade de participação política de frações da classe média urbana ligadas ao comércio e à indústria restringiu-se ainda mais, tendo em vista que esse segmento da sociedade não freqüentava a escola porque não via nela significado para o avanço do ramo de suas atividades.

Embora um grupo de intelectuais e políticos admitiam o caráter restritivo imposto pela **Lei Saraiva**, consideravam a medida como uma forma de realizar a participação política livre e consciente. Outro grupo encarava a reforma como um modo de retirar o poder público de seu estado e omissão em relação ao ensino, obrigando-o a expandir a instrução elementar por todo o país.

**Rui Barbosa**, um dos integrantes desse segundo grupo, elaborou **Pareceres**, onde apresentava suas propostas educacionais que difundiam princípios pedagógicos modernos, baseados na experiência e na ação, que foram, mais tarde, traduzidos no movimento escolanovista.

A precariedade do ensino público, o transplante pedagógico, a falta de escolas para atender a camada popular, os baixos salários dos professores, os currículos inadequados e distantes dos problemas sócio-econômico-políticos do país, as péssimas

condições de trabalho, a concentração de riquezas nas mãos da elite aristocrática rural que ditava a cultura a ser apropriada, continuaram marcando a realidade educacional dessa fase.

Com a abolição da escravidão e o advento da República, mudam as relações sociais. Antigos escravos e imigrantes compõem a força de trabalho assalariado e a nova situação exige uma política renovadora para a escola. Separam-se Igreja e Estado, investe-se fundo numa grande rede de escolas primárias públicas, preocupação apenas quantitativa, para a qual são necessários professores habilitados. E o tempo de implementação das Escolas Normais, como forma de garantir a formação de docentes para uma demanda massiva de crianças e jovens negros, brancos e mulatos.

No fim do Império e início da República, evidenciam os primeiros traços de uma política educacional estatal. Ela é resultado do fortalecimento do Estado, sob a forma da sociedade política. Até esta época, o que se poderia considerar como política educacional brasileira, era estabelecido predominantemente no interior da sociedade civil pela Igreja.

O rápido crescimento da camada média e a inclusão de seus componentes na vida pública, por meios de atividades intelectuais, militares e até religiosas, possibilitam a expressão de seus interesses mais amplos, como por exemplo, o de participação no aparelho de Estado.

Embora tenha crescido significativamente, a camada média não se mostrava o suficientemente forte e capaz de, sozinha realizar um movimento transformador do regime político. Ao mesmo tempo não lhes eram dadas condições objetivas que permitissem uma aliança com a camada dos trabalhadores pobres, tendo em vista sua formação resultante do transplante cultural que a distanciava das bases, dos problemas concretos da realidade brasileira. Ao lado disso, a exclusão sistemática desse setor social do processo de crescimento, impedia também a construção de uma força política.

Nesse momento, desenvolve-se o novo elemento na contradição fundante da sociedade brasileira, para consolidar a forma de governo republicano: **submissão x emancipação**. Assim, sob o comando de elementos da camada média, apoiados pela

camada dominante do café e com a suposta omissão da maioria da população, em 1889 é proclamada a República.

Nelson W. Sodré, analisando a situação, declara:

**“O novo regime permite a participação no poder, embora transitoriamente, da classe média, e há, com a mudança de regime, claramente, uma luta em torno da política tarifária e cambial. As reformas citadas na realidade traduzem o que se processa em profundidade. Não surgiram da imaginação dos republicanos da primeira hora: visavam, muitas vezes apenas na intenção, atender a determinados fatores, que eram relativamente novos, que vinham em ascendência. Não surgiram do acaso, em suma” (1973:35).**

Em relação à organização escolar, nota-se a presença da influência positivista como forma de implantar e propagar tais concepções, através da educação sistematizada, uma vez que, politicamente, esta corrente de pensamento perde sua hegemonia a partir de 1890.

Com a promulgação da **Constituição Republicana de 1891** foi eliminado o critério eleitoral de renda, mantendo-se o impedimento do voto ao analfabeto. Porém, não trouxe, como era esperado, o interesse do poder público para a ampliação do sistema escolar, o que contribuiu para o nascimento e o fortalecimento do preconceito contra o analfabeto que assim, não era tido como cidadão.

A Constituição de 1891, evidenciou a falta de interesses do governo republicano pela expansão da educação escolar quando mantém e reafirma a descentralização do sistema escolar já definida em 1834:

“a) à união competia privativamente legislar sobre o ensino superior da Capital da República, cabendo-lhe, mas não privativamente, criar instituições de ensino secundário nos Estados e promover a instrução no Distrito Federal;

b) aos Estados se permitia organizar os sistemas escolares, completos;...” (Azevedo, 1944:62).

O período que se convencionou denominar de República Velha (1889 - 1930) foi marcado como o que mais realizou reformas no ensino na fase republicana brasileira, tanto no nível superior para todo o país, como nos níveis primários e secundários.

Em 1891 é implantada a Reforma Benjamin Constant, decretada no ano anterior, cujos princípios orientadores marcavam-se pela liberdade e laicidade no ensino, obedecendo o disposto no texto constitucional.

Constant, que foi o primeiro Ministro de Instrução, Correios e Telégrafos (1889 - 1892), reformou o ensino secundário, reformulando o currículo do Colégio Pedro II, introduzindo o estudo de Ciências, noções de Sociologia, Moral, Direito e Economia Política, buscando articular o humanismo das Letras com o enciclopedismo do Iluminismo e do Positivismo, modernizando, assim, o sistema de ensino brasileiro.

Benjamin Constant, reformulou o ensino primário, dividindo-o em dois graus, de acordo com a faixa etária: um grau para crianças de 7 a 13 anos e outro grau para crianças de 13 a 15 anos, determinando que possa lecionar nesses graus era necessário diploma de Curso Normal. Mesmo com essas medidas legais, o ensino primário não avançou além da aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, isto é, simples alfabetização.

A ênfase ao nacionalismo e ao patriotismo provocada pela Primeira Guerra Mundial levou boa parcela dos intelectuais a discutirem a questão do desenvolvimento do país, especialmente a problemática da educação popular. Ao lado disso, o relativo crescimento industrial ocorrido no final da década de 10 e a conseqüente urbanização da sociedade brasileira, resultaram novas pressões em favor da escolarização.

Nesta fase surgiram as “**ligas contra o analfabetismo**” que desenvolviam um campanha de erradicação do analfabetismo, que de certo modo, desempenharam um papel modernizador que insistiram na alfabetização como instrumento político, uma vez que consideravam o analfabetismo perpetuava a hegemonia das oligarquias no governo e sua eliminação serviria para transformar o cenário político-eleitoral.

Até 1930, ocorreram algumas reformas na educação que traziam em seu bojo um traço de modernização pela introdução das ciências positivas num currículo secundário seriado e propedêutico. Em 1901 o Código Epitácio Pessoa complementou o processo de desoficialização do ensino, equipando as escolas, privadas e públicas, secundárias e superior, por meio dos currículos, concretizando a concepção de “**liberdade de ensinar**”.

Em 1911, surge a Lei orgânica **Rivadavia Corrêa** que atendeu às reivindicações positivistas ao máximo, quando acabou “**de vez com o monopólio estatal da concessão de diplomas e títulos, tirando do Estado o controle sobre a aquisição de privilégio ocupacionais e, portanto, de privilégios político-sociais**”. (1994:47)

Para controlar os “**ímpetos modernizantes**” de **Rivadavia Corrêa**, é realizada a **Reforma Carlos Maximiliano**, em 1915, que recuperou e consolidou as tradicionais tendências elitistas do ensino nacional, reoficializou o ensino tratando a equiparação com rigoroso controle de inspeção, dificultou o acesso ao ensino superior com a criação do exame vestibular nas próprias faculdades e estabeleceu a obrigatoriedade da conclusão do curso secundário para a sua realização.

Já no período de transição da sociedade brasileira do modelo agroexportador para o modelo urbano-industrial, ocorre a reforma **Rocha Vaz** em 1925 que fixou os currículos das escolas superiores e aperfeiçoou o exame vestibular, representou a última expressão da resistência conservadora no âmbito educacional, computando e fechando o ciclo elitista da fase, liquidando definitivamente a autonomia administrativa e recém-concedida.

## 4.2 - A educação brasileira moderna

A partir de 1930, acelera-se no Brasil a transição entre a ordem agrária e a nova ordem industrial emergente, radicalizando-se então, o desenvolvimento do capitalismo, cujas peculiaridades de dependência econômica, política e sócio-cultural, próprias de país periférico, o caracterizou como tardio.

Considero neste estudo, o período que se inicia nos anos 30 como aquele em que a educação, como a sociedade brasileira, enquanto fenômeno político-social, passa a apresentar características propriamente modernas, tendo em vista que o Brasil, ao lado das vinculações com o exterior, apresentava relativa estrutura de serviços, sistema de transportes bem desenvolvido, grandes contingentes migratórios demandam ao país e as taxas de urbanização começam a acelerar-se.

Nesse período, importantes transformações ocorreram no interior da sociedade brasileira, constituíram-se novos segmentos da classe média que, junto com os antigos, desenvolveram-se. Esses segmentos, compostos por pequenos proprietários urbanos, funcionários públicos, profissionais liberais, intelectuais, militares, contestaram a ordem política que privilegiava os fazendeiros do café, resultando, em outubro de 1930, no conflito armado entre esses dois grupos - os ligados à exportação e os não ligados à exportação - denominado Revolução de 30, vencido por esses últimos, o que indica a possibilidade de introdução de componentes modernos na estrutura da sociedade.

Apesar dos limites impostos, a classe média, através de seus representantes especializados, os educadores, procurou criar condições para questionar a legislação educacional que consolidava a concepção conservadora da educação brasileira, com a compreensão de que as melhores oportunidades de ascensão social para essa classe viria através da escola.

Procurando dentro das permissões e dos limites impostos pela dinâmica que o fato social - aqui a educação - realiza, busco discutir as manifestações educacionais "modernas" ocorridas no Brasil até 1989, articulando-as com a lógica que adotei quando estava historicizando a modernidade da sociedade brasileira. Assim, procuro analisar o

sentido da modernidade nos períodos do primeiro e do segundo governos de Vargas, no governo de Juscelino Kubitschek, no governo militar e, finalmente, no governo de Fernando Collor.

O período situado entre 1930 e 1937 caracterizou-se como uma das etapas de maior radicalização política da história brasileira, de grande efervescência ideológica e rica em variedade de projetos específicos para a sociedade. Esses projetos traziam a intenção de construir um “**novo Brasil**” e estavam associados, sempre, a propostas de elaboração de uma nova política educacional para o país. Expressavam quatro concepções diferentes sobre educação brasileira:

1) o projeto dos liberais, elaborado pelos intelectuais que propugnavam pela construção de um país em bases urbano-industriais democráticos.

“... o pensamento liberal desembocou na defesa da ‘Escola Pública, Universal e Gratuita’ como condição indispensável para a garantia da igualdade de direitos e oportunidades que justificasse, em última instância, a desigualdade social ‘justa’ porque ‘natural’. As implicações educacionais da nova doutrina, portanto, ultrapassavam o âmbito das exigências do desenvolvimento técnico-científico, sustentando a própria legitimidade das novas instituições econômicas e sociais”(Xavier, 1990:61).

Esse grupo, formado pelos intelectuais que nos anos 20 realizaram a maioria das reformas educacionais estaduais e por isso eram conhecidos como profissionais da educação, acatavam as teses gerais da Pedagogia Nova e, em 1932, publicaram o “**Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**” em que apresentavam as bases pedagógicas e a reformulação da política educacional, que, em linhas gerais, defendia a escola pública obrigatória, laica e gratuita.



A articulação entre o sistema educacional e a realidade nacional, segundo a nova concepção expressada no **Manifesto dos Pioneiros**, indicava que:

**“Na hierarchia dos problemas nacionaes, nenhum sobreleva em importancia e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caracter economico lhe pódem disputar a primazia nos planos de reconstrucção nacional. Pois, se a evolução organica do systema cultural de um paiz depende de suas condições economicas, é impossivel desenvolver as forças economicas a de produção, sem o preparo intensivo das forças culturaes e o desenvolvimento das aptidões á invenção e á iniciativa que são os factores fundamentaes do accrescimo de riqueza de uma sociedade ... todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espirito de continuidade, não lograram ainda crear um systema de organização escolar, á altura das necessidades modernas e das necessidades do paiz ...” (1932:33).**

Nota-se que a concepção demonstrava a preocupação com o desenvolvimento responsável pelo avanço das forças produtivas em nível internacional e a condição para a autonomização progressiva do processo de modernização em curso no país.

Dessa forma, a política educacional proposta pelos Pioneiros encontrava-se em pleno acordo com a concepção de modernização ligada ao desenvolvimento econômico e industrial, preocupada com o avanço científico-tecnológico exigidos naquele período.

Mesmo contando em sua composição, com liberais igualitários e socialistas que comungavam com o pensamento de **Anísio Teixeira**, para quem a escola deveria ser democrática, única, capaz de servir como contraponto aos males e desigualdades sociais provocados pelo sistema capitalista, uma escola renovada, com intuito profissionalizante, regionalizada e controlada pela comunidade, aberta a todas as camadas e classes sociais no sentido de possibilitar a construção de uma nova sociedade, a proposta educacional dos

Pioneiros revelou seu caráter modernizador excludente, na medida em que ganhou a marca fundamental de seu redator, **Fernando de Azevedo**, para quem

“... a escola deveria ter um papel de formadora de elites, sendo que a educação apenas rearranjaria os indivíduos na sociedade de acordo com suas aptidões. Uns iriam para o trabalho manual e outros para a produção intelectual; a escola redistribuiria as pessoas de acordo com o talento ... a escola seria democrática à medida que possibilitasse a mobilidade social, de acordo com uma hierarquização não com base em privilégios de sangue ou outra coisa qualquer, mas sim pela competência”. (Ghiraldelli Jr., 1992:43).

2) Contrapondo-se ao grupo dos liberais, organizaram-se os católicos, que defendiam uma Pedagogia Tradicional, desaprovavam as alterações qualitativas modernizantes nas escolas e discordavam da democratização das oportunidades. Esse grupo, era composto pelas diversas facções predominantemente conservadoras, algumas reacionárias, e outras ainda menos numerosas de tendência liberalizantes. (Casali,1995).

A adoção das posições ultraconservadoras dos católicos contra os escolanovistas encontrou ressonância da Igreja Romana e se apoiava no próprio Papa Pio XI que lançou uma Encíclica (**Divini Illius Magistri**) em que condenava a liberdade sem limites da criança e o direito que os novos métodos pedagógicos concediam à criança de organizar sua própria formação.<sup>10</sup>

A ira dos católicos contra os liberais foi de tal monta que os acusavam de materialistas, comunistas, como forma de confundir a opinião pública contra as propostas modernizantes dos escolanovistas.

---

<sup>10</sup>CASALI (1995) analisa amplamente essa questão, demonstrando o empenho da Igreja em disputar a hegemonia da Educação no país nesse período.

**“Os educadores católicos, com atitudes deste tipo, representam, nesse momento, os interesses dominantes que produzem as injustiças sociais e as consagram, quando chegam a identificar qualquer propósito de alteração social com algo muito mal definido - o comunismo - que, aterrorizando certa base social, a imobiliza ou a leva a agir contrariamente às mudanças”(Ribeiro, 1987:102).**

A postura adotada pelo grupo apresentou como desdobramento, o reforço à tendência política de natureza fascista que se organiza sobretudo nos estudos do sul, resultando na criação da Aliança Integralista Brasileira, cujo lema **“Deus, Pátria e Família”** sintetiza a defesa dos princípios de um Estado autoritário, nacionalista e anticomunista.

Por fim, os católicos organizaram em 1932 a Liga Eleitoral Católica (LEC) que lhes serviu de mecanismo de pressão para garantir seus interesses na elaboração da Carta Magna de 1934, obtendo significativa vitória.

3) Assumindo uma aparente neutralidade, situava-se entre as duas forças contrárias - **liberais e católicos** - o governo **“provisório”** de **Getúlio Vargas**, hábil em conquistar os diferentes setores sociais, controlar os trabalhadores através de uma política em que ora alternava, ora utilizava simultaneamente as táticas de repressão dos radicais e de cooptação das lideranças reformistas e o estabelecimento de benefícios sociais paternalistas como salário mínimo, férias, apoio a gestantes, entre outros. Era o início da política populista - paternalista de **Getúlio**.

**“Na verdade, a radicalização do debate pedagógico desse período refletiu a polarização do debate político pelo qual o país passou. A sociedade brasileira forjou, de maneira mais nítida que no passado, setores explicitamente definidos à direita e à esquerda.**

**O Governo Vargas assistiu a tudo isso, procurando fornecer uma imagem de mediador parcial. Todavia, as preferências do**

governo pelas opções políticas de direita não puderam ser dissimuladas. Mas não se pode dizer que o governo aderiu ao parafascismo desmobilizador, que desejava mais a quietude das massas do que os grandes desfiles paramilitares de apoio ao governo, característica das ditaduras européias naquele período”(Ghiraldelli Jr. , 1992:42-44).

No âmbito educacional o governo Vargas adotou os mesmos parâmetros de sua política trabalhista, desenvolvendo esforço no sentido de mediar as duas grandes tendências do pensamento educacional que se organizavam desde os anos 20. Não por acaso, em 1931, ao criar o Ministério de Educação e Saúde Pública (MESP), nomeia como seu titular, Francisco Campos um católico que foi componente do grupo dos “profissionais da educação” e que tinha livre trânsito entre os liberais (Casali,1995). Campos colocou em execução uma política educacional “moderna”, mas ainda distante dos princípios efetivamente democráticos. Criou o Conselho Nacional da Educação, estabeleceu diretrizes para o ensino superior, reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro, organizou o ensino secundário, regulamentou várias profissões e estruturou o ensino comercial. Porém, declaradamente elitista, sua reforma não contemplou a solução dos problemas do ensino popular, nem se preocupou com a expansão ou melhoria da escola primária.<sup>11</sup>

A modernização do ensino secundário na Reforma Francisco Campos, caracteriza-se pela introdução de disciplinas “modernas” como tentativa de responder à necessidade de formação técnico-profissional, fortificando a vinculação entre a escola e o desenvolvimento econômico. Desse modo, canalizava a demanda escolar, “modernizando” as aspirações de ascensão social que as novas relações econômicas prometiam favorecer.

A reforma de ensino superior, que previa a implantação da Universidade Moderna, resultou, por mera acomodação de inovações ao tradicional, na retirada de seu caráter culturalmente transformador e, na sua acepção moderna, não teve as condições de efetivação legalmente garantidas, na medida em que as atividades de pesquisa científica são

---

<sup>11</sup>Análises críticas detalhadas da Reforma Francisco Campos podem ser encontradas em vários estudos, como nas obras de Maria Elizabete S. P. Xavier (1990) *Capitalismo e escola no Brasil*, e de Otaíza O. Romanelli (1978) *História da educação no Brasil*.

contempladas apenas nos dispositivos referentes aos cursos de especialização e extensão e nas atribuições do professor catedrático.

4) A quarta força social que se expressou nesse período organizou-se através da **Aliança Nacional Libertadora (ANL)** inspirada nas Frentes Populares antifascistas e antiimperialistas que surgiram na Europa e representavam os segmentos sociais que defendiam um projeto de governo popular, com tendência socializante, composto por socialistas, anarquistas, comunistas e alguns segmentos liberais.

Os aliancistas lutavam por transformações que possibilitasses uma “**nova ordem**”, com um governo democrático-popular, e no campo educacional, recuperaram, parcialmente, os princípios educacionais introduzidos pelo Movimento Operário da Primeira República, especialmente a defesa pela democratização do ensino.

As idéias dos filiados da ANL encontraram eco na população e houve grande adesão:

**“Criada em março de 1935, a Aliança Nacional Libertadora logo contou com o entusiasmo de muitos. Em dois meses 50 mil pessoas se filiaram a ela só na cidade do Rio de Janeiro: 1.600 núcleos rapidamente foram criados por todo o Brasil.**

**Em reação a isso, o governo, com o apoio dos grupos não representados na ANL, consegue a aprovação da Lei de Segurança Nacional, que cria uma situação de diminuição das já reduzidas liberdades políticas existentes na sociedade brasileira. Em consequência, logo em julho desse mesmo ano (1935), são fechados pela polícia os núcleos da ANL, seus membros e simpatizantes perseguidos e muitos deles presos”(Ribeiro, 1994:175).**

E a possibilidade de se realizar o que teria sido uma modernidade democrática com o aumento das oportunidades sócio-educacionais, com a universalização dos direitos na política educacional, findou-se no início.

Em 1934, a Assembléia Nacional Constituinte, eleita pelo povo produziu uma Carta Magna que apresentava tendências democráticas, com um ordenamento relativamente progressista, determinando a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos.

A Constituição Federal de 1934, afirma o dever do Estado (em qualquer nível) na manutenção e expansão do ensino público, estabelecendo a gratuidade do ensino primário e possibilidade à gratuidade dos demais níveis de ensino, determinando percentuais mínimos dos impostos a serem aplicados em educação (nunca menos de 20% pelo governo federal, de 20% pelos governos estaduais e de 10% pelos governos municipais) e concursos públicos para magistério, atribuindo à União competência privativa para traçar diretrizes da Educação Nacional, porém não afirma nada sobre a cooperação entre indústria e Estado quanto ao ensino profissionalizante.

A Constituição de 1934, apesar de apresentar questões contraditórias quando ao mesmo tempo em que procura intensificar o processo de democratização ao reconhecer a educação um direito de todos instituindo a liberdade de ensino em todos os graus e ramos, a liberdade de cátedra, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário integral, estendidas progressivamente ao ensino médio, a criação de fundos especiais de educação que se aplicariam também em bolsas de estudo, atender às reivindicações dos católicos, quanto ao ensino religioso. Entretanto a tentativa pioneira teve curta duração de um ano, interrompida pelas atitudes repressivas do governo após a Intentona Comunista de 1935 e a instalação do Estado Novo de Vargas após seu golpe em novembro de 1937. (Ribeiro, 1987)

Com a instalação da ditadura de Vargas no período de 1937 a 1945 a efervescência de idéias e ações foi encerrada, no entanto, o desenvolvimento urbano-industrial da sociedade brasileira não sofreu solução de continuidade, tendo em vista que ocorreu o crescimento cada vez mais acelerado das forças econômico-sociais que exerceram pressão sobre a superestrutura política de modo a terem garantidas as condições efetivas de aceleração do crescimento.

**“O golpe de 1937 determinou finalmente o caminho histórico do Brasil, numa conjuntura crítica. Os objetivos de bem-estar social e nacionalismo econômico, muito debatidos no começo daquela década, iriam ser agora perseguidos sob a tutela autoritária. O resultado foi um aprofundamento da dicotomia entre um constitucionalismo estreito, que havia negligenciado as questões econômicas e sociais, e uma preocupação com o bem-estar social de fundo nacionalista inequivocadamente antidemocrática” (Skidmore, 1969:52).**

O avanço da economia através da substituição de importações intensificou-se, em função do Estado ter assumido a industrialização como projeto de desenvolvimento e pela generalização da guerra em âmbito mundial, adotando um modelo capitalista-industrial, embora dependente. (Cunha, 1989)

Diante da nova configuração governamental, em 10 de novembro de 1937 foi outorgada uma nova Constituição que se diferenciava das Constituições republicanas de até então, uma vez que dispensava o sistema representativo, incluía os demais poderes no Executivo e extinguiu o federalismo, a pluralidade sindical, além de autorizar ao governo o direito de aposentar e demitir funcionários considerados contrários ao governo.

A Carta Magna de 37, expressa o desinteresse do governo em atribuir ao Estado ações que pudessem destinar à população educação geral através de uma rede de ensino público e gratuito. Ela demonstra explicitamente **“a intenção de que os mais ricos, diretamente, é que deveriam financiar a educação dos meios pobres. Institucionalizou-se, assim, a escola pública paga e a ‘esmola’ obrigatória através da caixa escolar”.** (Ghiraldelli Jr., 1992:82)

Ribeiro (1994) indica as características da Constituição de 1937, no referente à educação:

**“Produzida pela tecnoburocracia e imposta a toda a população. De tendência antidemocratizante, uma vez que:**

**- desobriga o Estado (em nível federal, estadual e municipal) da manutenção e expansão do ensino público;**

**- institucionaliza o ensino público pago (quem pudesse de veria pagar uma taxa desde o ensino primário que, em princípio, na lei era gratuito).**

**Nada afirma sobre percentuais mínimos dos impostos a serem aplicados em Educação. Nada afirma sobre concursos públicos. Nada afirma sobre a competência da União para traçar as diretrizes da Educação nacional.**

**Estabelece o regime de cooperação entre a indústria e o Estado quanto ao ensino profissionalizante”(186-187).**

Assim, o texto explicita o pressuposto político-educacional capitalista de preparação de maior contingente de mão-de-obra para as novas funções emergentes no mercado. Porém, demonstra com clareza que a orientação aprofunda a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, consolidando o dualismo educacional:

**“Para as elites o caminho era simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior. Havia ainda a chance de profissionalização, mais destinada às moças, que depois do primário poderiam ingressar no Instituto de Educação e, posteriormente, cursar a Faculdade de Filosofia.**

**O caminho escolar das classes populares, caso escapassem da evasão, ia do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior da mesma área” (Ghiraldelli Jr., 1992:82).**

Indubitavelmente, a Constituição de 1937 expressou os interesses dos segmentos conservadores, fortalecendo uma modernização que servia aos objetivos do



capitalismo na sua concepção controladora e excludente, na medida em que, entre outros aspectos, organizou um sistema de ensino bifurcado, com um ensino secundário público para atender às elites condutoras e um ensino profissionalizante para as classes populares.

Com a vitória das forças conservadoras expressas na Constituição de 1937 o movimento renovador foi abafado, devido a impossibilidade de se externarem as idéias. Porém, os membros desse movimento continuaram na meta em níveis individuais.

O Governo de **Estado Novo** optou pelas reformas parciais em alguns ramos do ensino. Essas reformas, iniciadas em 42 e estendidas até 46 denominaram-se de Leis Orgânicas do Ensino e, tiveram como precursor o ministro Gustavo Capanema que colocou em execução as seguintes Leis:

- a) Lei Orgânica do Ensino Industrial - Decreto-Lei 4.073, de 30/01/1942;
- b) Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial Decreto-Lei 4.048, de 22/01/1942;
- c) Lei Orgânica do Ensino Secundário. Decreto-Lei 4.244, de 09/04/1942; e
- d) Lei Orgânica do Ensino Comercial - Decreto-Lei 6.141 de 28/12/1943.

O conjunto das Leis Orgânicas do Ensino decretadas no Estado Novo foi complementado, após a queda de Vargas, durante o Governo Provisório, pelas seguintes Leis:

- a) Lei Orgânica do Ensino Primário - Decreto-Lei 8.529, de 02/01/1946;
- b) Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-Lei 8.530, de 02/01/1946;
- c) Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Decreto-Lei 8.621 e 8.622, de 10/01/1946; e
- d) Lei Orgânica do Ensino Agrícola - Decreto-Lei 9.613, de 20/08/1946.

A **Reforma Capanema**, em que pese refletir o transplante da ideologia nazi-fascista na organização escolar brasileira, organizou nacionalmente, pela primeira vez no país, o ensino técnico-profissional nas três áreas da economia, atendendo às reivindicações sociais e às pressões políticas.

O ensino técnico-profissional implantado como ramo específico do ensino médio, apresentava como objetivos gerais a garantia da **“formação humana”** do trabalhador ao lado da sua capacitação técnico-profissional; o suprimento das diversas áreas econômicas nacional de mão-de-obra formada por profissionais aptos a desempenharem suas atividades; e a mobilização contínua de **“eficientes construtores”** da economia e da cultura nacionais. O princípio norteador fundamental dos ensinos industrial e agrícola, centrava-se no cuidado em evitar a **“especialização prematura e excessiva”**, preservando a **“adaptabilidade profissional futura dos trabalhadores”**. (Xavier, 1990)

Embora tenha apresentado aspectos positivos na organização do ensino técnico-profissional, a legislação que realizou esse feito apresenta falhas, especialmente no que se refere à ampliação e às possibilidades o educando. A esse respeito **Romanelli (1994)** assim se refere:

**“A primeira e talvez a mais importante delas se refere à falta de flexibilidade entre os vários ramos do ensino profissional e entre esses e o ensino secundário. Essa falta de flexibilidade traçava o destino do aluno no ato mesmo do seu ingresso na 1ª série do ciclo básico. A menos que ele abandonasse completamente os estudos a meio caminho, se quisesse reorientar sua escolha deveria interromper o curso que estivesse fazendo e recomeçar noutro ramo sem ter a chance de ver seus estudos aproveitados nessa transferência” (1994:156).**

Parece, ainda, que a reforma não atendia às expectativas sociais referentes ao ensino técnico-profissional: as leis não garantiam a implantação de infra-estrutura em seu caráter prático e instrumental da aprendizagem que garantisse a efetiva preparação da mão-

de-obra nem estavam legalmente garantidos a provisão de recursos materiais e humanos necessários à eficiente preparação profissional.

Do mesmo modo, a longa duração da formação técnico-profissional apresentou-se como um elemento de afastamento dos segmentos da população que mais tenham interesse por ela, já que tinham necessidade de lançarem-se cedo no mercado de trabalho. Com esse tipo de organização apenas os grupos mais privilegiados contavam com disponibilidade de tempo para um processo escolar e então, optavam por cursos de ensino médio que lhes permitissem o acesso aos cursos superiores mais valorizados, que os preparavam para o exercício das profissões liberais e não aos cursos técnico-profissionalizantes que só permitiam a realização de cursos do ensino superior no ramo profissional correspondente.

O tratamento legal dado pela Reforma Capanema define as finalidades do ensino secundário destinando-o à

**“preparação das elites condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo” (Capanema, 1942).**

expunha claramente o papel da escola em contribuir para a divisão de classes e, desde cedo, separar pelas diferenças de chances de aquisição cultural, dirigentes e dirigidos.

Dessa forma, o ensino secundário foi organizado através de um currículo extenso que procurava garantir uma sólida cultura geral de base humanística, somada a uma formação baseada no ensino patriótico e nacionalista. Assim, o ensino secundário foi dividido em dois ciclos: o ginásial, de quatro séries e o colegial de três séries com duas opções: o clássico e o científico.

O exigente currículo do ensino secundário tinha um caráter enciclopédico e um rigoroso sistema de provas e exames marcado pela presença de dispositivos de controle que o mantinha alinhado à ideologia autoritária do regime: não era permitida a adoção da co-educação dos sexos e foi instituída a educação militar para os meninos, com diretrizes fixadas pelo Ministério da Guerra.

Desse modo, no período que compreendeu os governos de Getúlio Vargas, quando a modernização manifestou-se pelo aparelhamento da estrutura nacional com base no projeto econômico nacionalista, as reformas educacionais realizadas procuravam responder às demandas político-ideológicas e às pressões sociais traduzidas e reforçadas pelo ideário liberal disseminado na sociedade.

Essas reformas, embora não realizassem plenamente o plano de reconstrução educacional, atenderam ao novo, que defendia o princípio da laicidade, mantendo entretanto a “arcaica” estrutura dualista, elitista e acadêmica do ensino brasileiro. Assim, foi constituída uma ideologia educacional capaz de atender às exigências resultantes do avanço das relações capitalistas no Brasil, demonstrada pela subordinação cultural que modernizava o país a partir de fora e pela rearticulação das tradicionais concepções de cultura com as concepções modernas para se adaptarem às novas funções, às funções renovadas da escola brasileira (Xavier, 1990).

No governo JK, com uma concepção de modernidade que procurava conciliar o modelo político (nacional-desenvolvimentista) com o modelo econômico (substituição de importações) contando basicamente com a participação do capital estrangeiro, o quadro político transformou-se em mero aparato, revelando características típicas do modelo econômico adotado:

- 1) predomínio do capital estrangeiro que passa a controlar o setor industrial;
- 2) predomínio da indústria de bens de consumo de luxo, principalmente na indústria automobilística;

3) monopolização precoce da economia do país uma vez que o capital entra através das grandes empresas, levando à insolvência pequenas e médias empresas;

4) intensificação do processo de concentração de terras;

5) formação de um capital bancário basicamente especulativo.

Os anos de 1956 a 1961 representaram então o período “áureo” do desenvolvimento econômico no Brasil, ampliando as possibilidades de emprego, porém concentrando os lucros em setores minoritários internos e, predominantemente nos setores externos.

Com a modernidade centrada na ideologia de progresso concebida como instrumento capaz de gerar prosperidade para todos, a curto prazo, no governo JK, a política educacional e as ações educativas mantiveram-se até 1961 orientadas pela Reforma Capanema iniciada em 1942. Porém, durante todo o governo JK ocorreram as mais fecundas discussões da luta ideológica a respeito dos problemas da educação, iniciada em novembro de 1948, quando foi encaminhado à Câmara Federal um anteprojeto para estabelecer as diretrizes e bases da educação, que resultou na Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

As discussões estabelecidas nos treze anos em que tramitou o anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional polarizaram-se, periodicamente, em temas como: centralização e descentralização, obrigatoriedade e gratuidade, liberdade de ensino, defesa da escola pública, laicidade do ensino<sup>12</sup>. Porém, seus resultados podem ser classificados em duas ordens:

---

<sup>12</sup>Grande variedade de obras tratam das discussões realizadas durante a tramitação do anteprojeto da Lei encontram-se à disposição dos interessados para eventual aprofundamento. Cito como exemplo ROMANELLI, O. O. (1994).

**“os relacionados com o produto final obtido com a promulgação da lei, os quais, ao nosso ver, foram negativos para a evolução do sistema educacional brasileiro, e os relacionados com a própria luta, em si mesma, a que antecedeu a promulgação da lei. Estes resultados, sim, foram altamente positivos, pois revelaram ... A consciência aprofundada e amadurecida dos problemas relativos à nossa realidade educacional agora mobilizavam um contingente muito mais significativo do que aquele com que tinham contado ‘os pioneiros’. Participavam também da luta estudantes, operários e intelectuais” (Romanelli, 1994:172).**

A Lei 4.024/61 estabeleceu os fins da educação nacional que, embora incontestáveis, revelaram-se genéricos e de pouca objetividade. Nessa Lei foi mantida a estrutura de ensino já existente, organizada com o ensino pré-primário, ensino primário, ensino médio, ensino superior, além da garantia de recursos financeiros públicos para estabelecimentos particulares.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estremeceu as forças progressistas ligadas a educação que, descrentes das possibilidades que a escola pública pudesse ter em contribuir efetivamente para a resolução dos problemas nacionais, lançaram-se nas campanhas de educação popular.

Desse modo, cresceram as organizações para desenvolver atividades de promoção da cultura popular, educação popular, desanalfabetização e conscientização da população sobre a realidade dos problemas nacionais. Assim, **“os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação de Base (MEB) foram os grandes protagonistas das ações de várias tendências e grupos de esquerda preocupados com a problemática cultural de classes trabalhadoras” (Ghiraldelli Jr., 1992:120-121)**

A modernização de JK, estabelecida em seu Programa de Metas, exigia a institucionalização de uma educação para o desenvolvimento, que propugnava pelo ensino

técnico-profissionalizante desde o ensino primário, colocando a escola a serviço do mercado de trabalho, capaz de formar mão-de-obra técnica de nível médio, deixando a universidade para aqueles que tivessem “vocação intelectual”. Para tal, os recursos financeiros destinados ao ensino, entre 1957-59, foram quadruplicados de forma a atender ao espírito desenvolvimentista instalado.

A crise política e econômica instalada no Brasil, no início dos anos 60 quando reduziram-se os investimentos, a entrada de capital externo, a taxa de lucro e a inflação alcançou altos índices, acabou resultando na intervenção das Forças Armadas no governo do país, como forma de contestar o próprio modelo de dominação burguesa que se mostrava incapaz de resguardar as relações do sistema capitalista.

O movimento militar instaurado em 1964 objetivava colocar o Estado como o motor que iria impulsionar e concretizar definitivamente o projeto de desenvolvimento do capitalismo brasileiro, uma vez que buscava realizar uma reordenação das instituições políticas e administrativas, pois o **“Estado teria perdido sua ambigüidade, característica de sua constituição de regulador da sociedade capitalista, para tornar-se um ente não ambíguo, cuja relação mais íntima é com o conjunto das empresas, inclusive as estatais...”** (Oliveira, 1977:13)

Dessa forma, a modernização do Estado contribui para a realização plena de suas novas competências, enquanto agente de acumulação e de agente acumulador com mais objetividade, de modo centralizado, por meio de formas autoritárias e ditatoriais do exercício do poder.

Assim, modernizar o Estado para os militares constituía-se na reordenação do aparelho estatal, acentuando a relação com o capital internacional, colocando as instituições políticas, econômicas e sociais do Estado em condições capazes de oferecer ao capital, suficiente apoio e garantia ao processo de acumulação. Ao mesmo tempo, desempenha o papel de juiz do processo de razão suprema capaz de, pela racionalidade do que é dotado, determinar, controlar, impor, acelerar ou diminuir o ritmo do desenvolvimento econômico e social.

O Ato Institucional nº 4, de 06 de dezembro de 1966 estabeleceu as condições em que seria votado, pelo Congresso Nacional, o projeto de Constituição elaborado pelo Executivo. A nova Constituição promulgada em 1967 consagrou a concepção militar de modernidade.

No período de 1964 a 1985, em que a sociedade brasileira viveu sob o jugo da ditadura militar, ocorreram vários ciclos em que se alternaram a repressão e a liberalização política

**“que eram reflexos das lutas de classe, da correlação de forças entre o Estado e os setores oposicionistas da sociedade civil, bem como das contradições inerentes ao próprio bloco no poder, ou seja, dos conflitos existentes entre as diversas facções militares e das classes dominantes” (Germano, 1994: 94).**

O período em que houve profunda repressão estendeu-se de 1968 com a implantação do Ato Institucional nº 5 até 1974, com o final do Governo Médici. Nesses anos o Estado procurou sufocar a sociedade civil, especialmente os segmentos oposicionistas como estudantes, intelectuais e trabalhadores, particularmente em 1968 com a intensificação dos movimentos estudantis e das greves operárias, assim como a emergência de grupos armados que procuravam derrubar o Regime instalado. Nesse contexto, o Estado, como forma de consolidar sua moderna concepção político-econômica realiza a reforma da educação brasileira no âmbito do ensino universitário e do ensino de 1º e 2º graus.

A fase em que ocorreu maior liberalização política deu-se no período entre os Governos Geisel (1974-1979) e Figueiredo (1979-1985). A “distensão” de Geisel e a “abertura” de Figueiredo foram resultantes da crise do modelo de desenvolvimento econômico representado pelo “milagre brasileiro” decorrente das alterações na economia internacional e da crise política, interna, com a mudança na correlação de forças entre as diversas facções militares, associada à agudização das divergências no interior das classes dominantes, além



das pressões da sociedade civil organizada em prol da redemocratização de uma lei de anistia.

A partir dos meados da década de 70, instituições como a Ordem dos Advogados do Brasil, a Associação Brasileira de Imprensa, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, a Igreja Católica, sindicatos de trabalhadores, entidades representativas de estudantes e professores, mobilizaram-se contra a ditadura. Na área da educação, a União Nacional dos Estudantes se reorganiza; é fundada a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior; ressurge, com força, a Confederação de Professores do Brasil.

Contraditoriamente ao esperado pelo Governo Militar, a sociedade civil se fortalece. “... é que o Regime, modernizando o país, promovendo um intenso desenvolvimento das forças produtivas, ... deu impulso aos fatores objetivos que levam a uma diferenciação social, e, como tal, à construção de uma autêntica sociedade civil entre nós.” (Coutinho, 1981:108)

O Governo Militar, embora contasse com a força das armas, necessitava de legitimação, especialmente aquela que fosse oriunda da adesão dos intelectuais, das classes médias e das camadas populares. Para tal, apelava constantemente à democracia, à liberdade, à erradicação da miséria social, à erradicação do analfabetismo, à valorização e expansão da educação escolar, como forma de sustentar sua modernização econômica e social.

Porém, a falácia de seu discurso revelava-se na sua prática, uma vez que governava despoticamente, cerceava a liberdade, sua política econômica ampliava os índices de pobreza, intensificava a exploração da força de trabalho, aprofundava a concentração de renda, não lograva êxito em combater a inflação, elevava o contingente do exército industrial de reserva, diminuição das verbas e malversação dos recursos públicos destinados à educação.

O projeto de modernização, do Brasil implementado pelo governo militar, fundamentado na ampliação do papel do Estado, do papel do capital multinacional e das

relações dependentes do capital nacional do capitalismo mundial, mantinha-se fiel aos pressupostos básicos do modo de produção capitalista: promoção do desenvolvimento da sociedade através da expansão da empresa produtiva, da acumulação de capital, da diversificação do consumo, da multiplicação da oferta de emprego etc

Nesse contexto, a política educacional no período pós-64 desenvolveu-se, segundo Germano (1994: 105-106), em torno dos seguintes eixos:

**“1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis. Tal controle, no entanto, não ocorre de forma linear, porém, é estabelecido conforme a correlação de forças existentes nas diferentes conjunturas históricas da época. Em decorrência, o Estado militar e ditatorial não consegue exercer o controle total e completo da educação. A perda de controle acontece, sobretudo, em conjunturas em que forças oposicionistas conseguem ampliar o seu espaço de atuação política. Daí os elementos de ‘restauração’ e de ‘renovação’ contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento no saber da tecnocracia, aos apelos ‘participacionistas’ das classes subalternas. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a ‘teoria do capital humano’, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino de 2º grau, através da pretensa profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a privatização do ensino, transformado em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o Regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1o. e 2o. graus, sobretudo”.**

O Governo Militar brasileiro tomou uma série de medidas no âmbito da educação, que tinham o escopo de realizar a modernização do sistema educacional consentânea com o processo modernizador político e econômico que estava desenvolvendo. Entre essas medidas, estão:

a) Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964 que instituiu o salário-educação, em que foi criada uma fonte de recursos para a educação de nível primário, proveniente da contribuição de empresas que recolhiam aos respectivos Institutos de Previdência Social, uma cota para cada empregado de seus quadros. Esses recursos complementavam as verbas do poder público, em todos os níveis, para a expansão do ensino primário.

b) Em 1965, o governo ampliou a obrigação do recolhimento do salário-educação para todas as empresas públicas e privadas, através do Decreto-Lei nº 55.551, de 12 de janeiro, aumentando essa fonte de recursos. Em 1966 e 1969 regulamentou a Lei quanto à forma de captação e aplicação desse recurso pelos Estados e Municípios, estabelecendo ao Governo Federal as funções de órgão central coordenador do recolhimento e a função de órgão controlador e fiscalizador de sua aplicação.

c) Pelo Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, o governo determinou alterações na organização das universidades, de modo a garantir o princípio de economia e produtividade, evitando a duplicação de meios. Nessa nova organização o ensino e a pesquisa básicos foram concentrados em um sistema comum a toda a universidade e o ensino de formação profissional e a pesquisa aplicada realizados em unidades próprias. O Decreto criou, ainda, um órgão central que deliberava sobre a supervisão do ensino e da pesquisa de toda a universidade. Um órgão centralizador de deliberações superiores que traçava as normas para as atividades didáticas e de pesquisa.

d) A continuidade da reorganização do ensino superior deu-se pelo Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, que determinava que cada unidade universitária fosse estruturada em unidades menores, que reuniam disciplinas afins: os departamentos. Esse mesmo Decreto-Lei reestruturou a representação estudantil, limitando-a ao âmbito exclusivo de cada universidade, eliminando a coordenação nacional do movimento estudantil. Iniciava-

se, assim, a modernização do ensino superior orientada pelas propostas de Rudolph Atcon possibilitadas pelo acordo MEC-USAID.

e) Decreto-Lei nº 63.341, de 1 de outubro de 1968, que estabeleceu os critérios para a expansão do ensino superior, recomendando que fosse dada prioridade à formação de profissionais para áreas em que houvesse déficit de pessoal.

f) Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, que criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, complementada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, cuja finalidade era captar recursos e aplicá-los no financiamento de projetos de ensino e pesquisa, nos três níveis de ensino, que estivessem articulados às diretrizes educacionais do governo.

g) Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que instituiu os princípios para a organização e o funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Dadas as características deste trabalho, destacarei, a seguir, essa medida para análise mais detalhada.

h) Decreto-Lei nº 405, de 31 de dezembro de 1968, que fixou as normas para o incremento de matrículas em estabelecimentos de ensino superior.

i) Em maio de 1969, pelo Decreto-Lei nº 574, o governo proibiu as instituições educacionais de reduzirem suas vagas iniciais, permitindo-lhes, porém, a redistribuição dessas vagas pelos cursos.

j) Decreto-Lei nº 68.908, de 13 de julho de 1971, que dispôs sobre o vestibular.

l) Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1o. e 2o. graus. Esta Lei merecerá, neste trabalho, análise detalhada mais à frente.

m) Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que altera dispositivos da Lei 5.692/71, referentes à profissionalização do ensino de 2o. grau.

Para discutir a política educacional do governo militar, privilegiei as Leis 5.540/68 e 5.692/71 para proceder à articulação de suas determinações aos princípios modernizadores pelo modelo político-econômico da ditadura militar.

A reforma universitária instalada pela Lei nº 5.540/68 e pelo Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, buscava modernizar o sistema de ensino superior brasileiro, impondo modificações importantes quanto a:

a) **Organização** - o ensino superior passou a ser ministrado preferencialmente em universidades e, excepcionalmente, em instituições isoladas. A política de concentração de esforços, recursos materiais e humanos, como forma de obter maior economia de recursos maior produtividade exigiu que o Conselho Federal de Educação realizasse estudos e fixação de distritos geo-educacionais para a junção, em universidades ou federação de escolas, das instituições isoladas de ensino superior já existentes. O Departamento, que congregará disciplinas afins, passou a ser a menor fração da estrutura universitária.

b) **Administração** - na nova organização, além do executivo representado pelo Reitor, a universidade passou a ser administrada por:

- um órgão central de coordenação do ensino e da pesquisa;
- um conselho de curadores, composto por membros da universidade, representantes do Ministério da Educação e Cultura e membros da comunidade, que passou a fiscalizar a ação econômico-financeira da universidade, quando se tratar de autarquia.

Em cada uma das unidades, além do diretor, foi incluído um Conselho Departamental ou Congregação, de caráter deliberativo e um Colegiado de Coordenação Didática. Todos os órgãos de direção da universidade e das unidades contavam sempre com a representação de todas as categorias docentes e de discentes.

c) **Curso** - a universidade passou a promover cursos de graduação, pós-graduação, extensão, aperfeiçoamento e especialização. Os cursos de graduação passaram a ser compostos de um ciclo básico comum que pudesse recuperar as insuficiências da formação do aluno, orientar para a escolha da carreira e realizar estudos básicos para ciclos ulteriores e de um ciclo profissional de curta ou longa duração.

Segundo Romanelli (1994) as mudanças implantadas pela Lei de Reforma Universitária significaram a modernização e a racionalização, administrativa, obtendo uma organização da estrutura universitária, cujas características predominantes são:

- “ a) Integração de cursos, áreas e disciplinas.**
- b) Composição curricular, que teoricamente que atende a interesses individuais dos alunos pela presença de disciplinas obrigatórias e optativas e pela matrícula por disciplina.**
- c) Centralização da coordenação administrativa, didática e de pesquisa.**
- d) Cursos de vários níveis e de duração diferente.**
- e) Incentivo formal à pesquisa.**
- f) Extinção da cátedra.**
- g) Ampliação da representação nos órgãos de direção às várias categorias docentes.**
- h) Controle da expansão e orientação da escolha da demanda pelo planejamento da distribuição das vagas.**
- i) Dinamização da extensão universitária” (229-230)**

A modernização do sistema do ensino superior implantada pelo Governo Militar, via reforma universitária, parece ter sido uma reação conservadora as pressões que recebia das tendências modernizadoras defendidas pelos Estados Unidos, pelos organismos econômicos, sociais, educacionais externos e pelos segmentos progressistas internos. Decisão de realizar a reforma colocou o governo na liderança política que modernizou sem romper com as antigas tradições nem ferir interesses dominantes, controlando a inovação.

Dessa forma, a modernização da universidade é realizada menos pela pressão dos movimentos estudantis e da intelectualidade, e mais pela percepção de que a inovação poderia ser manipulada sem por em risco a estrutura de poder e pela possibilidade de ajustar-se ao padrão de desenvolvimento econômico indicado pelas forças dominantes internas e externas.

No campo educacional, a mais profunda e drástica reformulação modernizadora deu-se no modelo vigente da educação primária e média. Para tal, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 apresentou um novo modelo, cujas características configuraram-se quanto a:

1) **Objetivos** - estabeleceram a possibilidade de um modelo de formação que resultasse na auto-realização do educando, na sua qualificação para o exercício de uma atividade e na sua atuação consciente no meio político e social em que vive.

**“Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento das suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.”**

2) **Estrutura** - nas mudanças realizadas pela Lei 5.692/71 incluiu-se a ampliação da obrigatoriedade escolar para 8 anos, na faixa etária que vai dos 7 aos 14 anos, a fim de eliminar, no plano vertical, o estrangulamento que ocorria pelo exame de admissão da passagem do primário ao ginásio sob a argumentação de que seria suprimido legalmente, o instrumento de exclusão de grande contingente da população que concluiu o curso primário. No plano horizontal eliminou-se o dualismo que havia entre escola secundária e escola técnica, com a criação de uma escola única que, no primeiro grau, promoveria a educação geral básica, a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. No segundo grau promoveria a profissionalização no nível médio.

Além das alterações nesses dois níveis de ensino, a Lei determinou ainda mudança na modalidade de ensino supletivo, destinado a proporcionar a jovens e adultos a educação que não obtiveram em tempo certo, a suprir escolarização incompleta ou a aperfeiçoar e atualizar conhecimentos, com estrutura duração e metodologia diferenciadas dos cursos regulares.

Os princípios norteadores do ensino de 1º e 2º graus estabelecidos na Lei 5.692/71 foram:

a) **Atualização** que permitia constante renovação dos sistemas de ensino, possibilitando que cada Estado e cada escola pudessem, sempre que necessário, adaptar sua atuação ao tipo de aluno que atendia e às diferentes demandas e exigências da sociedade em mudança. Dentro desse princípio incluía-se ainda o sub-princípio da **equalização** que previa a correção de disparidades regionais, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura atuar supletivamente proporcionando assistência técnica e financeira às regiões carentes de recursos materiais e humanos para o desenvolvimento de programas educacionais.

b) **Descentralização (articulada)** tendo em vista que os Estados, os Municípios e as escolas passam a possuir relativa liberdade e autonomia para se organizarem, desde que se mantivessem fiéis aos princípios, normas e objetivos comuns disciplinados para todo o país e considerassem as normas educacionais vigentes no Estado. Esse princípio procurava atender, de acordo com as necessidades concretas, às peculiaridades locais, às diferenças regionais, às características e condições próprias de cada estabelecimento de ensino e às diferenças individuais dos alunos.

c) **Integração (vertical e horizontal)** que consistia na articulação entre o ensino de 1º e 2º graus, de tal modo que a escada da escolarização se constituísse num todo contínuo. Ao mesmo tempo, pretendia-se um ensino que preparasse tanto para o trabalho como para a continuação dos estudos, exterminando a dualidade escola para a universidade - escola para o trabalho, integrando a cultura geral à capacitação para o trabalho.

d) **Continuidade e Terminalidade** que previa a oferta de uma base sólida de conhecimentos gerais indispensáveis, oportunizando condições para o prosseguimento de estudos em níveis ulteriores e a introdução do aluno no mundo do trabalho, através de uma habilitação profissional que o preparasse para o exercício de uma profissão - terminalidade.

e) **Obrigatoriedade** da permanência da escola de crianças e pré-adolescentes de 7 a 14 anos, como responsabilidade do poder público e da iniciativa privada, com a co-



responsabilidade do Estado, Município, pais, professores, empresas e toda a população, na preocupação de oportunizar ao maior número de brasileiros o exercício do direito à educação nos níveis mínimos estabelecidos.

f) Concentração de meios representada pela necessidade da intercomplementaridade entre as escolas ou com outras instituições ou empresas da comunidade, a fim de melhor cumprir suas funções de atender um currículo voltado tanto para a educação geral como para a formação profissional suprimindo a diversificação, duplicação e dispersão de meios para fins idênticos ou equivalentes.

3) Meios de Execução - para colocar em execução essa reforma, o sistema educacional utilizou-se de três instrumentos: i) a reorganização administrativa geral e concentração e integração dos recursos disponíveis, de modo a sintonizar o sistema de ensino com os princípios da empresa capitalista, com vistas à maior eficácia e produtividade; ii) a previsão de recursos financeiros para a educação, com a adoção de uma política para aumentar a fonte de captação de recursos e descobrir formas de aplicação mais racional, com vistas à maior produtividade. Para tal, a criação do salário-educação e dos Fundos Especiais da Loteria Federal e da Loteria Esportiva supriu substancialmente a fonte de recursos para a educação. A par disso, o financiamento e a subvenção externos também contribuíram para esse suprimento. A aplicação mais racional dos recursos ocorreu pela adoção do orçamento-programa, que consignava recursos vinculados a projetos e programas. Dessa forma, os Municípios vinculavam 20% de sua receita tributária à educação. 20% do Fundo Especial da Loteria Federal destinava-se ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação e 30% da receita líquida da Loteria Esportiva destinavam-se ao Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. Porém, a maior parte dos recursos para a educação provinha da receita do poder público; e, iii) a formação de professores do 1º e 2º graus

A Lei 5.692/71 e os Pareceres e Resoluções que a regulamentaram promoveram mudanças profundas e significativas no sistema educacional de nível médio e sua articulação com o ensino superior, e evidenciaram a relação existente entre a educação e a modernização do país, buscando realizar inovações através de:

- a) extensão da obrigatoriedade escolar;
- b) eliminação de parte do esquema seletivo das escolas;

- c) eliminação formal do dualismo educacional ( ensino secundário x ensino profissional) resultante de um dualismo social mais profundo;
- d) previsão mais objetiva de meios de execução das reformas;
- e) profissionalização, em nível médio;
- f) mecanismos de cooperação das empresas na educação;
- g) integração geral do sistema educacional desde o 1º grau ao superior;

Porém, as contradições internas dessas inovações manifestaram-se com clareza. A necessidade de articular o modelo de instituição escolar ao modelo de desenvolvimento econômico contrapunha-se às soluções de cunho político apresentadas pelo governo, haja vista que não se concretizou a intenção de desviar a demanda social por ensino superior através da organização de um ensino médio que lançasse na força de trabalho boa parcela do contingente que procurava esse nível de ensino. O fato de a adequação do modelo de ensino ao modelo econômico não ser considerada de forma homogênea pelo processo político e pelo processo econômico confirma de certa forma, as evidências de que modernização implantada por pressões externas foi absorvida de modo compatível com os interesses internos.

Quando Geisel assume a presidência em 1974, já o faz no contexto do esgotamento do **“milagre brasileiro”**, com o país imerso na crise do capitalismo em nível mundial, iniciando assim um longo período denominado de **“período de transição”**, **“declínio da ditadura”** ou **“abertura política, gradual e controlada”**. Esse período estende-se até o final do Governo Figueiredo, no início de 1985.

No período da chamada **“distensão democrática”** realizou-se uma combinação entre a redefinição do Congresso e dos partidos com a manutenção dos mecanismos básicos de repressão, como o AI-5 e a Lei de Segurança Nacional. Ao mesmo tempo, os inúmeros conflitos internos contribuíram para o processo de enfraquecimento da ditadura pela fragilização no interior do bloco do poder.

A divisão intraburguesa nesse período levou setores do empresariado a se alinharem com um projeto modernizante da economia, que previa novas relações capital-trabalho, com formas menos **“selvagens”** de obter lucros. Essa burguesia **“moderna”**

rompeu as alianças com os militares e passou a exigir maior autonomia nas decisões, ao mesmo tempo que critica a ineficiência e os gastos das estatais. (Mantega, 1986)

A crise política que se arrastava desde os anos 70 discutia a necessidade da realização de reformas democráticas para a restauração nacional e, setores da população reivindicavam a volta do Estado de Direito. Em 1980, o Congresso aprovou a reforma partidária proposta em 1979 e a volta das eleições diretas para governador, que se constituíram em dois componentes significativos na restauração do quadro institucional.

Nesse mesmo contexto houve uma intensa reorganização da Sociedade Civil no campo da educação: várias entidades são criadas, tais como o Centro de Estudos de Educação e Sociedade - CEDES; a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd e a Associação Nacional de Docentes em Educação - Ande. Debates, artigos, moções tiradas em congressos e associações de educação tinham como foco principal a demanda por mais verbas para o ensino público.

Nesse período foi elaborado o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto para 1980 - 1985, concebido para enfrentar e integrar a educação no processo de desenvolvimento sócio-político-econômico do país e, comprometido em colaborar na redução das desigualdades sociais. Os principais desafios foram:

- a) redução das desigualdades sociais;
- b) universalização da educação básica;
- c) eficiência do sistema escolar;
- d) desenvolvimento cultural;
- e) flexibilidade regional e programática.

O III PSECD estabeleceu ainda, como linhas prioritárias de ação a educação no meio rural, a educação nas periferias urbanas, destacando a educação pré-escolar e a educação supletiva, o desenvolvimento cultural, o planejamento descentralizado e participativo e a modernização técnico-administrativa, e, melhor distribuição dos recursos existentes, com vistas à ampliação de oportunidades educativas para todos.

Em 1982, a Lei 7.044 de 18 de outubro vem alterar a Lei 5.692/71, revogando a obrigatoriedade da profissionalização em nível de 2º grau. Ainda nesse ano, com as eleições e a conseqüente renovação do Congresso Nacional foram criadas condições favoráveis para a aprovação do projeto de reforma constitucional, do senador João Calmon, onde estava incluída a vinculação automática de verbas para o ensino público. A partir de 1983, ficou determinado que a União gastaria com educação nunca menos de 13% e os Estados e Municípios nunca menos de 25% de suas receitas de impostos.

Com a eleição indireta de Tancredo Neves, sua morte, e a assunção de José Sarney à Presidência do Brasil em 1985 instala-se no país a Nova República que vai até 1989, cuja principal proposta para a área educacional está no programa **“educação para todos”** sob a cobertura do discurso **“tudo pelo social”**. Ainda dentro desse discurso, surge o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República - 1986 - 1989 com a orientação básica de **“combate à pobreza”**. Era um **“plano de reformas, de crescimento econômico e de combate à pobreza”**.

O I PND/NR, na questão educacional, apropriou-se dos principais temas que eram defendidos pelas lutas do professorado, destacando aspectos referentes ao acesso ao sistema escolar, à qualidade do ensino, à valorização dos profissionais da educação e ao grande contingente de analfabetos. Assim, foram estabelecidos objetivos e programas para alcançá-los:

**“a) Universalizar o ensino de 1º grau - Programa Educação para Todos.**

**b) Melhorar e ampliar o ensino de 2º grau - Programa Melhoria do Ensino de 2º Grau.**

**c) Redimensionar as modalidades supletivas e especial de ensino - Programa Ensino Supletivo e Programa Educação Especial.**

**d) Estabelecer padrões mais elevados de desempenho acadêmico - Programa Nova Universidade.**

**e) Integrar a educação física e o desporto no processo educacional - Programa Desporto e Cidadania.**

f) Utilizar recursos tecnológicos para fins educativos - Programa Novas Tecnologias Educacionais.

g) Redefinir as competências institucionais no exercício dos encargos públicos - Programa Descentralização e Participação". (Fischmann, 1987)

Outro fato relevante ocorrido na Nova República foi a promulgação da nova Constituição Brasileira, em 5 de outubro de 1988 que trouxe alguns avanços político-sociais como: ampliação das liberdades individuais, restrição ao poder das Forças Armadas na garantia dos poderes constitucionais, possibilidade de participação popular no Legislativo através de projetos de lei assinados por 1% do eleitorado.

A partir daí começam os debates a respeito da elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que pudesse considerar princípios básicos como: gratuidade e laicidade, democratização para todos em todos os níveis, qualidade e recursos financeiros. O projeto da Lei, até a elaboração deste trabalho, continua em tramitação no Congresso Nacional.

Em 1990, instala-se um novo projeto político para o país, denominado "Brasil Novo" pelo presidente Fernando Collor de Mello que se apresentou com a missão de 'modernizar' o país. É sobre seu governo e seus planos e programas que este trabalho se dedica, para analisar sua concepção de modernidade e destacar o sentido falacioso com que ela se apresenta.

## PARTE II

## **5 - O Discurso da Modernização e a Política Educacional Brasileira no Período de 1989 a 1994.**

O início do Governo de Fernando Collor de Mello foi marcado pelo fortalecimento da tradição esporadicamente presente em nossa história: a tradição do americanismo, que propugna pela cultura política do indivíduo empreendedor e do progresso como obra do livre-mercado.

Essa tradição, qualificada por Vianna (1991) de Tradição Republicana, traduz-se no **“conjunto de práticas políticas das nossas elites que se institui a partir da tensão entre criar uma economia e perseguir a idéia de progresso à americana pelo atalho da modernização autoritária”** (p-11), cujo resultado seria a industrialização, um mercado de bens e de idéias nacionalmente unificado, uma forte ordem privada e a emergente cultura do indivíduo, dos seus interesses e de sua livre manifestação, individual ou coletiva.

No Brasil, essa tradição nunca se realizou plenamente. Empresários e sindicatos de trabalhadores, diante do novo ciclo de modernização iniciado em 1964, elegem como inimigo de seus interesses o Estado, no seu cartorialismo burocrático e instituições corporativas. Ao mesmo tempo, a sociedade é convencida de que a modernização produzida pelo autoritarismo é a responsável pela inflação e pela perda do dinamismo da economia. Nesse contexto, é dada ao americanismo, finalmente, uma oportunidade de realização, mesmo que tardia, uma vez que:

**“A idéia de mercado livre e de abertura de fronteiras econômicas sai do limbo e se torna interpeladora e atual. Os temas das desburocratização, desestatização, privatização, se vão constituir como dominantes no debate político, impondo aos neoliberais ... uma ampla revisão histórica do passado burguês a fim de se realizar uma grande ruptura mental e política com ele.” . (Vianna, 1991:12)**

Assim, da concepção de que o americanismo, em sua forma original libertaria o Brasil do seu obscurantismo católico e ibérico, surge o candidato Collor, provando que era possível uma campanha de teor neoliberal tornar-se vitoriosa nas urnas, com o apoio eleitoral

da massa dos “descamisados”. Assentado no apoio de seus interlocutores do alto empresariado, aproveitando-se da crise da sociedade real e do Fim da Guerra Fria que, no contexto mundial consistiam em novos fatores que estimulavam os revisionistas do padrão tradicional de nossas instituições, utilizou-se do discurso que prometia inaugurar um novo padrão para as políticas sociais, capaz de conduzir os “pés descalços” pelo caminho da modernidade.

### 5.1 - A construção do cenário.

O Cenário é o Brasil da Nova República, onde os zelosos e competentes jogadores da direita souberam avaliar as mudanças, sempre atentos a qualquer ensaio de avanço social. Ouvidos os últimos estertores do regime militar - que legou estruturas intactas - espanaram o mofo acumulado nos ombros, alteraram hábitos e modernizaram formas de ação. Grandes empresários brasileiros chegaram a trocar sombrios bastidores da política pelo centro do palco, até como candidatos, e adotaram um estilo mais abertos, onde muitas partidas foram jogadas à luz do dia. (Malta, 1991)

A sucessão presidencial para os anos 90 significou para o empresariado brasileiro uma guerra político-propagandista, em que o importante era a organização de uma campanha eleitoral em que as imagens geradas pela mídia garantiriam o sucesso e, portanto, os confrontos deveriam ser evitados ou minimizados.

Nesse sentido, nada poderia ser negligenciado: os campos sindical, partidário, militar, os trabalhadores urbanos e rurais, as classes médias, as associações cívicas, a mídia, as estruturas religiosas, os empresários, enfim, todos precisavam de atenção especial nesse processo, para que, a partir da formação de uma consciência de classe que implicaria “**não só a condução conjunta ordenada das ações - incluindo a preparação de condições para o surgimento e atuação do estado-maior estratégico e de campo - mas a formulação de projetos e de programas de governo e Estado, com uma candidatura capaz de empolgar a população**”. (Dreifuss, 1989:256)



Dessa forma, algumas decisões precisavam ser tomadas pela elite e, as mais importantes recaíram na definição de um candidato que fosse aceitável, cuja repercussão social fosse comprovada, de um tema articulador da campanha de efeito político, que pudesse contrapor-se às propostas de reforma social das esquerdas e assim esvaziá-las e vencê-las. O pressuposto que iria orientar o candidato e o tema baseava-se na defesa da anticorrupção, da moralização administrativa e na luta contra os privilégios, marcas evidenciadas no governo anterior.

A decisão de vencer a guerra política da sucessão presidencial e cumprir as decisões estratégicas adotadas para tal, levaram o empresariado a realizar movimentos preparatórios que viessem garantir a vitória de suas pretensões.

O passo inicial, ficou decidido, consistiu na organização interna que consistia em pacificar as diferentes facções do próprio empresariado e obter a harmonia de pensamentos e a adoção dos princípios defendidos; preparar o grupo para compor uma frente de luta consensual e formar politicamente esse grupo, através da criação ou utilização de órgãos capazes para tal.

Ao lado dessas ações, realizou-se o trabalho de organizar a frente de luta partidária, determinando as candidaturas, situando os pontos em que seriam estabelecidas as relações com os militares e “**por em ordem**” o campo sindical, de modo a desagregá-lo, ou no mínimo esvaziá-lo, no intuito de levá-lo a aderir ao candidato da direita.

Para a definição das candidaturas, segundo Dreifuss (1989) o empresariado classificou os candidatos nos seguintes grupos:

a) viáveis e desejáveis ou confiáveis: Orestes Quércia, Aureliano Chaves, Fernando Collor, Ozíres Silva, Afif Domingos, Marco Maciel;

b) possíveis: Jânio Quadros, Jarbas Passarinho, Ulysses Guimarães, Antônio Carlos Magalhães, Íres Rezende, Álvaro Dias, Affonso Camargo;

c) possíveis em último caso: Mário Covas, Valdir Pires;

d) não desejáveis, mas necessários: Leônidas Pires.

O terceiro movimento voltou-se para a articulação de esforços em direção aos variados segmentos, frentes, pivôs e eixos de poder, para construir uma visão mais ampla que possibilitasse um nível de organização capaz de dar sentido e impacto de atuação conjunta. Para tal, foi preciso definir as relações a serem estabelecidas com a União Democrática Ruralista (UDR), que pretendia ser um estado-maior autônomo, com as frentes políticas e inadequadas (Paulo Maluf) e com as linhas auxiliares indesejáveis e convergentes (grupos diversos civis e militares). Outra preocupação ainda, era a forma pela qual seria assegurado a logística, os recursos e a estrutura de ação, a partir da definição dos aliados, dos alinhados, dos adversários principais e as áreas-problemas.

Os esforços despendidos até então, não estavam, porém, sendo capazes de superar as deficiências de organização e estrutura de poder do empresariado. Assim, vários órgãos foram criados para, cada um com seus objetivos específicos, procuraram alcançar a finalidade de desenvolver estudos de **“formação da consciência de classe e disposição política do empresariado para a luta vindoura”**: a sucessão presidencial.

César Rogério Valente, presidente da Federação das Associações Comerciais do Rio Grande do Sul (FEDERASUL) propôs a outros dirigentes de associações comerciais a criação de uma fundação de estudos empresariais, **“visando à sedimentação dos princípios e à reeducação do empresariado para o enfrentamento preciso de dificuldades da política econômica.”** (Jornal do Brasil, 11/08/88)

A federação das Indústrias de São Paulo (FIESP), na intenção de engajar-se diretamente na campanha de sucessão presidencial, criou o Conselho Superior de Orientação Política e Social para mudar o quadro de que **“o empresário brasileiro não entende muito de política”** (Amato, 1989). Esse Conselho criou-se ligado ao Instituto Roberto Simonsen, era composto por membros da FIESP e da CIESP; cientistas políticos (Hélio Jaguaribe, Bolívar Lamounier, Cândido Mendes e Celso Lafer); banqueiros (Olavo Setúbal e Roberto Barnhausen); político (Nelson Marchezan) e por industriais (Edson Vaz Musa, Paulo Villares, Henry Maksoud e Jorge Simeira Jacob). (O Globo, 15/02 e 15/03/89)

Em finais de novembro de 1988, é lançado em Brasília o Conselho Nacional do Instituto Liberal, presidido por Jorge Gerdau Johannpeter, cujas principais bases localizavam-se em São Paulo, Recife, Porto Alegre, Belo Horizonte, Curitiba e Rio de Janeiro.

O Instituto Liberal publicou sua **“Carta de Princípios”** onde explicitava seu objetivo ideológico imediato de combater as idéias petistas, com um conjunto doutrinário consistente, a fim de **“mudar a mentalidade da população, progressivamente, mas mostrando que o melhor caminho não é o socialismo”** (Globo, 30/11/88), realizando simpósios, palestras, edição de livros e várias outras formas e meios de divulgação do seu ideário.

Os tentáculos do Instituto Liberal estenderam-se também nas cidades de porte médio, alcançando organizações como associações empresariais, culturais, sociais, cívicas e clubes, engajando acadêmicos e militares, buscando, a médio prazo político, participar da elaboração de uma visão programática e consensual do próprio empresariado.

Nesse processo, o empresariado precisou enfrentar as dificuldades internas resultantes da permanente insatisfação de alguns segmentos, especialmente pelo grupo que formava o Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE) que poderia **“construir uma ponte móvel entre esses empresários reformistas e renovadores e diversos segmentos partidários e sindicais, que viriam configurar o embrião de uma verdadeira coalizão de crescimento - quase rooseveltiano - capaz de mudar a fisionomia do país”**. (Dreifuss, 1989:258)

Embora o PNBE tenha reagido e organizado seminários e encontros com líderes partidários e sindicais e feito alguns contatos na área intelectual e, por suas iniciativas ter se distanciado cada vez mais do estilo e da substância das velhas direitas do país, acabou sendo reduzido a uma força inoperante no quadro institucional do setor, sendo obrigado a sair do cenário político quando Mário Amato, reeleito para a presidência, conseguiu afastar cinco diretores da FIESP, todos do PNBE: Bruno Nardini, Paulo Butori, Oded Grajew, Joseph Couri e Fábio Storace. Essa manobra consolidou a posição de Amato e aprofundou a distância que separava o empresariado paulista: os conservadores e os reformistas. A **“modernidade”** passou a ser defendida pelo PNBE, que foi afastado.

O setor financeiro também foi mobilizado e a ascensão de Léo Wallace Cochrane às presidências da FEBRABAN e do FENABAN, contribuiu para a organização do setor no sentido de impedir quaisquer tentativa de estatização dos bancos que eventualmente surgisse por iniciativa dos candidatos ou do novo governo.

Chegado o momento de organizar um eixo de ação empresarial-partidário, onde seriam traçadas as estratégias de realização, foram atacados cinco problemas:

- "a) a definição de partidos e candidatos;**
- b) a inexistência de projetos políticos e programas de governo;**
- c) a imprecisão das bandeiras de luta e das manobras de contenção e fustigamento dos adversários;**
- d) a falta de um eixo ou de apoio militar e de uma forma de neutralizar os desmandos;**
- e) a precariedade dos mecanismos de controle dos afoitos, aventureiros e extremistas da direita." (Dreiffus, 1989:262)**

O encontro realizado pelo empresariado no Fórum Informal decidiu que o grupo precisava encontrar um candidato que tivesse **"cara nova"** no cenário político brasileiro: **"os empresários precisam de um candidato novo. Novo, no sentido de que não esteja totalmente engajado na política, neste momento"** (Rolf Loechner - Informe Econômico, 13/12/88). Esse candidato precisaria ainda ser confiável e de **"passado impoluto"** capaz de disputar e vencer as esquerdas, especialmente o inimigo PT e o adversário PDT.

Na ausência de Partidos capazes de enfrentar o desafio da vitória, rejeitada a hipótese do parlamentarismo e negada a tentação de se atrelar a Leonel Brizola ou a Mário Covas, o empresariado optou por concorrer com candidatos que estivessem dispostos a abraçar um programa de recuperação econômica e política do Estado com bases nos princípios empresariais.

Aprofundaram-se as análises sobre cada um dos mais evidentes candidatos: apoiar Afif Domingos colocando em risco as benesses de uma proposta neoliberal? Orestes Quércia com sua orientação típica de populismo? Ulysses Guimarães que tinha história

confiável? Jânio Quadros com sua imprevisibilidade? Aureliano, o óbvio? ou Collor com sua imagem do descompromisso?

Diante da dificuldade imposta, em abril de 89 os empresários do FIESP traçaram o perfil do candidato que, de acordo com seus interesses, seria ideal à Presidência da República: “**ser moço**”, “**ter experiência administrativa**”, “**ter saúde**” e “**conhecer a vida**”, não podendo ser “**de esquerda**” nem “**de direita**”, mas “**de centro**” (Jornal do Brasil, 03/04/89). Enquadravam-se nesse perfil Orestes Quércia, Fernando Collor e Afif Domingos. Nos quadros empresariais, adequavam-se Ozires Silva e Ermírio de Moraes. Como opção “**de esquerda**” encontrava-se Mário Covas.

Embora Quércia tivesse sido qualificado por Mário Amato como o “**o melhor governador que os empresários de São Paulo já tiveram**” e os setores empresariais do eixo Rio-São Paulo terem exercido pressões para viabilizar sua candidatura, foi preterido na Convenção do PMDB pela resistência de outros governadores do Partido, pelo distanciamento que mantinha de seu vice Alfonso Almino e pela desconfiança que recebia do Planalto.

Afif Domingos contava com a simpatia de diversas áreas empresariais, foi considerado como inoperante em termos de ressonância popular e, por ter, em plena campanha presidencial, atacado os grandes empresários e, em particular a FIESP, por quererem manter o “**cartorialismo na economia**”, que ele via como responsável pela inflação e pela recessão. (Jornal do Brasil, 19/04/89). Desse modo, restou somente Fernando Collor de Mello no campo partidário. A decisão foi adiada para o segundo semestre de 1989.

O empresariado brasileiro enfrentava o problema de elaborar um programa de governo de contorno renovador, pois até então só conseguiu organizar planos de campanha que se caracterizavam como uma simples alteração do quadro político e administrativo conservador, embora em seu discurso falassem em desenvolvimento, reforma e reconstrução. Sem desenho de projeto político de Estado e sem vontade estratégica, restou-lhe empunhar bandeiras circunstanciais, estabelecendo meros embates conjunturais e de cunho reativo.

Não havia, até então, um inimigo claramente definido das elites dominantes, embora combatessem assistematicamente o comunismo, a incompetência administrativa, a

instabilidade social; e institucional. Então ficou definida a adoção da retórica da anticorrupção e da moralização administrativa, que já tinha se mostrado eficiente nas campanhas dos petistas, e da crítica à ineficácia do governo estatal, indicando a dupla governo e políticos responsável pela crise econômico-social por que passava o país.

A partir de então foi assumida a bandeira do moralismo, da luta contra a corrupção, da caça aos “marajás”, pela defesa da modernização do país e da austeridade administrativa, temas que foram traduzidas em símbolo para a mídia.

O projeto político inicial das elites urbanas iniciou-se com uma luta defensiva e defensivo-ofensiva com o objetivo de conter o candidato do PDT, limitando, suas jogadas políticas e, principalmente impedir o crescimento político e a projeção social do PT.

**“O PT era visto como uma agremiação politicamente autônoma, com condições e elementos para produzir iniciativas operacionais e táticas em seu espaço sócio-político, em suas regiões sócio-políticas e áreas de interesse. Havia ainda o reconhecimento da capacidade de seu candidato, Lula, de desenvolver-se politicamente. Restava saber se o PT seria capaz de produzir as iniciativas desejadas, isto é, se detinha suficiente capacidade para organizar, visualizar e efetivar operacionalmente o seu potencial, em duas situações-chave: sob ataque aberto ou sob impacto da erosão lenta (uma situação de impasse ou limbo induzido). E se teria condições de pensar e agir estrategicamente” (Dreifuss, 1989:267).**

Era necessário ainda estabelecer relações produtivas com os militares. Dessa forma, mantiveram-se os canais de comunicação e diálogo já existentes e criaram-se novas manifestações. Entre elas, consta a construção do Museu e Movimento do Expedicionário Brasileiro, patrocinada por Antônio Ermírio de Moraes, Olacir de Moraes e Mário Amato. Porém, o objetivo principal traduzia-se no esvaziamento da candidatura do ministro do Exército que provocou reação à presença militar no governo.

Entre os problemas a serem encarados pelo empresariado, o maior ainda era tratar candidaturas vistas como aventureiras (Maluf); lidar com os candidatos instáveis e não partidários (Jânio) ou sem partido (Caiado) e os extremistas organizados. Maluf defendia a organização de uma frente multipartidária incorporando o PDS, o PFL, o PTB, dissidentes do PMDB e do PSDB e organizações não-partidárias como a UDR. É óbvio que o seu próprio nome encabeçaria o movimento, uma vez que se intitulava o porta-voz do “centro progressista” em defesa da livre-iniciativa. (Jornal do Brasil, 30/11/88)

Maluf venceu na Convenção do PDS, provocou um “racha” no Partido e prejudicou as possibilidades de composição que vinham sendo costuradas para abrir possibilidades com Jânio, Caiado e Collor e acordos com os dissidentes do PMDB e com o PFL. Porém, abriu para o empresariado uma opção à direita.

O empresariado considerava Jânio Quadros uma possível solução para seus impasses. Acabou revelando-se um complicador para as manobras que vinham sendo efetuadas:

“Após uma longa novela - recheado de indecisões e finitas, anúncios de ‘marchas para o centro-oeste’, jogos de ‘esconde-esconde’, aparições histriônicas, frases de efeito, silêncios indecifráveis e viagens internacionais ou imaginárias, que se arrastaram durante meses - tudo desmoronou. Num rápido comunicado, proferido do alto da sacada de sua residência, Jânio - alegando doença - decidiu encerrar sua carreira política. Ou não? O anúncio foi feito no tom e no estilo inconfundíveis do ex-presidente - talvez as únicas coisas certas, partindo dele - , deixando a sensação de que, num eventual impasse político, ele estaria disponível”. (Dreifuss, 1989:275)

A expectativa de articular as forças empresariais urbanas e rurais, os membros do Centrão, os membros da União Nacional da Defesa da Democracia (UNDD) e da Associação Brasileira de Defesa da Democracia (ABDD) através da candidatura de Ronaldo Caiado, esfumou-se com o levantamento da suspeita de que a União Democrática Ruralista,

da qual ele era o líder, era responsável pelo assassinato de Chico Mendes, militante do PT e presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais em Xapuri, no Acre.

A integração UDR/MDV sofreu ainda, outro golpe: todo o espaço que foi conquistado na área urbana, começava a ser minado pela emergência de Collor de Mello como a candidato viável, uma versão tupiniquim do fenômeno americano, com sua figura de candidato **“Japeri”**: Jovem, Alinhado, Profissional, Escorregadio, Renovador de Ilusões.

Outra grande preocupação do empresariado era com os grupos de extrema direita como: Comando de Caça aos Comunistas, Ação Integralista, jornal Ação Nacionalista, Liga das Senhoras Católicas, movimento Pátrio e Liberdade, cujo interesse era rearticular a extrema direita para combater as candidaturas presidenciais de esquerda: Lula, Brizola e Covas, argumentando especialmente que o PT estaria **“armando gente”** e que mantinha **“campos de treinamento para o manuseio de explosivos e armas”**.

O conjunto dos segmentos da extrema direita apresentava discordância na avaliação dos candidatos: para uns Afif Domingos era ponderado ; outros achavam o tempo de Jânio já havia passado; Maluf, para alguns, há muito encerrara sua carreira política; para um grupo Caiado era o grande candidato da direita; Jarbas Passarinho era para muitos um grande nome para a vice-presidência e a Juventude Janista apoiava Collor de Mello como a reencarnação de Jânio Quadros. Era quase impossível o consenso.

A fim de obter sucesso nas eleições de 89, o empresariado começou a definir um projeto político e um programa de governo que pudesse **“mudar a mentalidade do empresariado e da população, numa perspectiva programático-política, isto é: ‘fazer 1964’ nos moldes civis, em termos de liderança intelectual e política, em termos de ação hegemônica”** (Dreifuss, 1989:285), de modo a reorganização lenta, segura e eficaz de novas elites orgânicas.

No final de 1988 foi divulgado um documento de provável autoria do general Otávio Costa, solicitando os esforços de empresários, militares e intelectuais no sentido que optar por um candidato de **“centro-liberal”** que seria apoiado por uma comissão de frente formada por pessoas de grande representatividade capaz de atrair recursos financeiros e viabilizar uma candidatura que evitasse opções emocionais pelas esquerdas.



Em 10 de fevereiro de 1989 foi lançado o Movimento de Convergência Democrática que pregava a construção da real democracia política, econômica e social, lançando as bases de uma revolução política nacional, não com armas e sim com a difusão de idéias.

A demonstração popular de ampla aceitação em torno do candidato do PRN e um editorial do jornalista Roberto Marinho que clamava por uma **“candidatura de consenso”**, de cunho **“moderna e otimista”**, que permitisse **“uma alternativa melhor”** que a de obrigar o povo brasileiro a escolher entre um projeto **“caudilhesco-populista”** (Brizola) e um outro **“sectário e meramente contestatório”** (Lula), contribuíram para que o empresariado decidisse pelo pressuposto do populismo empresarial. (O Globo, 02/04/89)

Essa nova manifestação populista surgia amparada pelo modelo de americanização da sociedade e do processo eleitoral brasileiro, prometendo o resgate do povo, da massa, da pessoa esmagada através de um processo de renovação. O processo instaurado alimentava o desejo de modernização pelo discurso de reordenação de costumes: a anticorrupção e o fim das mordomias e não pelo desenvolvimento de programas sociais.

O empresariado, porém, acautelou-se em relação ao favoritismo que a população mostrava por Fernando Collor. Para ficar preparado a qualquer eventual surpresa negativa, selecionou as candidaturas de Collor, Aureliano e Afif, nomeando a cada um deles um assessor e uma equipe de apoio, inaugurando uma forma peculiar de intervenção eleitoral, Collor passou a ser monitorado por Sérgio Quintella; Ozires Silva passou a cuidar de Aureliano Chaves e Afif foi acompanhado por Otávio Bulhões, Ives Gandra e Sobral Pinto. **“Para os três candidatos, o movimento fixou um compromisso de honra: não trocar ataques pessoais, evitando desgastes e situações constrangedoras, pelo menos até segunda ordem. Cada um dos grupos trabalharia com independência, adequando-se às características de seu postulante”**. (Dreifuss, 1989:292)

Outra estratégia de proteger o empresariado de possíveis decepções e contratempos foi cuidar a possibilidade de estabelecer alianças com Mário Covas de cooptar

os quadros “**progressistas**” do PMDB, do PSDB e do PDT para reforçar o guarda-chuva “**collorido**” que carecia de consistência política.

Desse modo, o empresariado contava com três cenários sobre os quais agir: uma nítida vitória conservadora; uma vitória popular com arranjo conservador e uma derrota conservadora para uma composição reformista.

O que mais interessava, a vitória conservadora, foi planejada e executada pela construção do refinamento e preservação da imagem do candidato preferencial através dos meios de comunicação, cujo marketing político foi o de mantê-lo numa espécie de pedestal de onde só desceria para caracterizar as articulações engenhosas de bastidores e preparar as tiradas de efeito, evitando quaisquer espécies de confronto.

Como resposta às acusações de não ter um programa de governo, Fernando Collor apresentou o **Projeto Brasil Novo** (1989) em que expõe suas propostas a respeito de cada uma das áreas específicas da Nação, cuja primeira afirmação é: “**Venho em nome da fé, como mandatário da Verdade e sob a inspiração da Liberdade com Justiça**”, assumindo responsabilidade sobre:

**I - Compromissos de sua geração - “... promover a prosperidade coletiva, retomar o desenvolvimento, restaurar a dignidade da vida pública, assegurar a soberania nacional, reformar as velhas estruturas e banir de vez os vícios da incompetência, da corrupção e das práticas espúrias que infelicitam o País, degradam a atividade política e envergonham a Nação”.**

**II - Uma Sociedade fraterna e solidária - “... Esta, seguramente não é a sociedade de nossos sonhos. Para torná-la mais justa e fazê-la mais digna, como a que queremos, teremos que superar o egoísmo, vencer os preconceitos e sepultar o ódio, porque só assim poderemos, em nome da justiça e sob o império da Lei, instaurar uma sociedade fundada na fraternidade coletiva de todas as classes e na solidariedade de todos os homens”.**

**III - A reconstrução moral - “... A probidade, a honradez pessoal, o equilíbrio, a serenidade, o devotamento às causas coletivas, a inteireza de caráter e a retidão moral no trato da coisa pública serão requisitos indispensáveis a todos os que participarem de meu Governo. Serei inflexível com a impostura e intolerante com a desídia ... Não deixarei de apurar nenhuma denúncia que chegue ao meu conhecimento e conto que a vigilância da Imprensa livre, que temos, há de ser um fator decisivo para que tenhamos um novo padrão de respeito e desempenho moral na vida pública brasileira ...”**

**IV - Uma economia próspera e sem inflação - “... Nosso objetivo paralelo à recuperação da confiança na moeda será o de estimular a competição, ampliar o mercado interno e melhorar, significativamente, o poder aquisitivo da população brasileira. Este compromisso passa obrigatoriamente pelo saneamento financeiro do Estado. Passa pelo equacionamento da dívida externa, pelo resgate dos compromissos relativos à dívida interna e pela associação com investidores para a construção da prosperidade, tarefa em que estaremos permanentemente empenhados”.**

**V - O papel do capital privado - “Ressalvadas as exceções constitucionais, a que devotarei estrito e escrupuloso respeito, como é de meu dever, não permitirei que o Estado faça nada do que, com mais eficiência, passa ser feito pela iniciativa privada. O papel da livre iniciativa, portanto, será essencial para a democratização da Economia que deve, necessariamente, seguir-se à redemocratização política ... serei extremamente rigoroso na defesa do patrimônio público, sobretudo das estatais brasileiras. Sob meu comando, aquelas que são produtivas e mantêm rentabilidade compatível com o sentido de modernidade e eficiência que vamos imprimir à Administração, serão livres para a gerência eficiente de seus atos, para fixar salários e preços de mercado e definir sua própria política de investimentos ...”**

**VI - O dinheiro do trabalhador - “O Governo não terá mais ingerência nem manipulará, como até hoje tem feito impunemente, o dinheiro da Previdência, que é do trabalhador brasileiro, nem as demais contribuições que a ele pertencem, como é o caso do FGTS e o PIS/PASEP ... A correlação constitucional dos valores das aposentadorias**

com o salário mínimo será mantida em qualquer circunstância, pondo-se fim de vez à terrível discriminação de que foram vítimas, durante tantos anos e ainda hoje, os beneficiários do sistema previdenciário. O aposentado precisa de Justiça”.

VII - O Estado a serviço da sociedade - “... Muito ao contrário do que pensam os adeptos do Estado reduzido, o fim da interferência estatal indevida na economia não significa um Estado fraco. Ao contrário, exige instituições públicas fortes, um poder público atuante, dinâmico, desburocratizado e eficiente, para que possa cumprir a sua função social, protegendo os desassistidos, os pobres, os desamparados e aqueles que o modelo econômico perverso e injusto empurra para a marginalidade dos benefícios econômicos e sociais, produzidos coletivamente por todo o povo brasileiro”.

VIII - O resgate da dívida social - “... Temos que mobilizar nossas energias, temos que despertar a Nação num esforço coletivo e solidário, para pôr fim, de uma vez por todas, aos vexatórios índices de desemprego social que nos envergonham perante nossos irmãos e toda a comunidade internacional. A remoção dos impasses da dívida, o estancamento do déficit do setor público e a adoção de regras claras e estáveis na economia são apenas pré-condições para pagarmos de uma vez por todas a dívida contraída com a cidadania, responsável pela marginalização econômica e social de quase dois terços da população brasileira”.

IX - A revolução da ciência e da tecnologia - “A revolução que pretendo promover em primeiro lugar é a da Ciência e da Tecnologia. A comunidade científica nacional, e não o governo que a ela apenas se juntará, será convocada para promovê-la em todos os níveis. A política científica e tecnológica não será definida nem dirigida isoladamente pelo Governo, mas sim pelos cientistas brasileiros, por suas instituições e pela sua liderança, de forma integrada, autônoma e independente e, por via de consequência, de maneira livre, como livres de condicionamentos devem ser a pesquisa científica e a busca do saber e do conhecimento. Uma política de desenvolvimento científico e tecnológico prescrita pelo Governo é seguramente uma política de interesse do Estado, mas não necessariamente do interesse do País e da Sociedade. Daí a necessidade de integração que defendo ...”

X - Educação, arte e cultura para o povo - “A revolução tecnológica que proponho, no entanto, não teria sentido se não fosse acompanhada de uma revolução idêntica no campo da Educação, na área do Ensino e no universo da Cultura.

Qualquer mudança, qualquer transformação, qualquer reforma educacional possa antes de mais nada, pela valorização, em termos econômicos, em termos de relevância social e em termos de reconhecimento profissional do professor brasileiro. Não podemos pensar em superar os desafios da Educação, enquanto continuar a prevalecer na sociedade brasileira, a indiferença e, em muitos sentidos, a verdadeira marginalização a que estão, em inúmeros aspectos, submetidos os profissionais da Educação - professores, pesquisadores, supervisores, técnicos e pessoal administrativo (...)

Ensino público não significa necessariamente que a escola continue a ser, como em muitos casos, uma repartição pública, sujeita a todas as deficiências, percalços e limitações do serviço público, com instalações deficientes, equipamentos precários e pessoal insuficiente. A escola como a universidade transcendem as administrações, sobrevivem à renovação dos mandatos políticos e devem existir como uma instituição permanente de todas as comunidades civilizadas. E é assim que deverão ser tratadas para que possam cumprir sua missão institucional...”

XI - Casa, comida e salário - “... Pretendo uma sociedade mais aberta e democrática, modernizada em suas práticas e instituições, em que o homem brasileiro será o fim e a medida de todas as coisas e o Estado apenas o instrumento útil e eficiente na superação das desigualdades que nos dividem. Quero a promoção do bem-estar coletivo e buscarei a garantia não só de direitos jurídicos, mas também de direitos econômicos e sociais, sem os quais jamais seremos uma sociedade próspera e justa ...”

XII - Política agrícola - “... Mais do que um simples projeto de reforma agrária de alcance e resultados limitados como os que têm sido conseguidos até hoje, entendemos necessária a mobilização nacional para um amplo programa de reorganização fundiário, capaz de pôr fim aos conflitos de terra e assegurar ao mesmo tempo, numa das maiores extensões do mundo praticamente sem áreas inacessíveis ao

homem, que ninguém, que se disponha a cultivá-la, ficará sem trabalhar por falta de terra ...”

XIII - Saúde para todos - “... No que respeita à saúde pública, é preciso que o programa de assistência preventiva seja uma decorrência dos esforços da unidade científica no combate permanente às endemias que grassam em nosso País e abreviam a vida de milhões de brasileiros na juventude e na idade adulta, comprometendo o futuro da população. Da mesma forma, temos que entender que não podemos continuar alimentando as distorções de um sistema em que os médicos, principais profissionais da saúde, são legalmente estimulados a sobreviver em situação de extrema precariedade, permitindo que haja Estados em que um médico recebe por mês metade do saldo de um soldado da polícia militar ...”

XIV - Segurança, violência e criminalidade - “... No campo legal e no âmbito do judiciário, além da revisão das normas processuais para abreviar os julgamentos que se arrastam por anos a fio, ora em benefício dos criminosos pela prescrição, ora em seu detrimento para a concessão de benefícios que a lei prevê, torna-se necessário materializar, com urgência, os juizados especiais previstos na Constituição, para o julgamento e a execução de infrações penais de menor potencial ofensivo, como forma de aumentar as taxas de punibilidade que contribuem para a reincidência ... A transformação dos presídios e das penitenciárias em instituições dotadas de autonomia financeira em que o recluso contribua com trabalho útil e produtivo para a sua própria sobrevivência, é um imperativo da modernidade e da própria ciência penal contemporânea ...”

XV - O desenvolvimento não-predatório - “... Como o Poder Público tem sido incapaz de proteger até mesmo os parques e reservas nacionais, sob risco permanente, temos que dar tratamento diferenciado a cada casa e aceitar a cooperação internacional, quer para as áreas que exigem cuidado preventivo, quer para as que necessitam de recuperação. Fundações conservacionistas privadas criadas no País, com a faculdade de se beneficiarem de recursos e cooperação técnica internacionais, poderão, por delegação do Poder Público, não apenas manter os Parques e Reservas

Nacionais, evitando-se danos e agressões que já se tornaram comuns, como também cooperar no inquestionável dever dos Governos em todos os níveis, de concretizar uma política ambiental ...”

XVI - Minorias: o fim do discriminado - “... Temos que vencer todas as formas de preconceitos existentes ainda hoje em nossa sociedade, não só punindo-os, como mandam a Constituição e a Lei, mas também assegurando a todos, independentemente de origem étnica, plena igualdade de oportunidades em todos os aspectos, sobretudo para evitar a discriminação econômica. ... Estou seguro da necessidade de acentuar a participação da mulher brasileira nas responsabilidades de Governo. Convoco-as, desde já, para que venham integrar-se à nossa luta, para que venham participar do esforço em prol da modernização deste País e para que, depois da vitória, venham tomar o lugar de destaque e de relevo que lhes está reservado, ao meu lado”.

XVII - Trabalhadores: parceiros do nosso progresso - “... Posso assegurar que, eleito Presidente da República, ninguém terá salários aviltados e nenhum ônus agravará o rendimento do trabalhador brasileiro. A classe trabalhadora deixará de ser simples fornecedora de mão-de-obra do setor produtivo, para se transformar na parceira privilegiada de nosso desenvolvimento. A todos garanto, sem restrições, aquilo que foi o sonho de Lindolfo Collor - Bem-estar e Justiça Social!”

XVIII - O equilíbrio federativo - “... Como homem do Nordeste, tenho compromissos explícitos com a minha região, que hei de resgatar da miséria, da pobreza e do sub-desenvolvimento, com medidas decorrentes de sua declaração de ‘área prioritária’ do Governo. Com a Amazônia, tenho compromissos como brasileiro, consciente de que a cobiça internacional sobre aquele vasto empório de riquezas e potencialidade não se abrandará, enquanto não tivermos desenvolvido sua verdadeira vocação para o aproveitamento não predatório de suas energias”.

XIX - Cem anos de República - “No próximo dia 15 de novembro, quando os brasileiros estiverem escolhendo o seu primeiro mandatário eleito pelo voto popular,

depois de 29 anos, estaremos não apenas elegendo mais um Presidente da República. Estaremos, na verdade, fazendo uma opção entre o arcaico e o moderno. Teremos que dizer, através do voto, se queremos a continuidade de tudo isso que aí está ou se vamos sepultar de vez este passado de conflitos, dificuldades, desesperança, descrença e falta de opções ...”

XX - Antecipando o futuro - “... Reitero, mais uma vez, de forma solene e irretratável, o compromisso de preparar o advento do Brasil para a modernidade, para o salto qualitativo com que teremos de enfrentar o advento de um novo século e para as transformações tão longamente reclamadas pelo povo brasileiro. Para esta tarefa, não me faltam energia, entusiasmo, obstinação, paciência e coragem...

Vamos começar um Brasil novo.

Um Brasil que saiba repartir com justiça, em favor do povo, toda a riqueza feita pelo povo”. (Fernando Collor, Projeto Brasil Novo, 1989)

As inflamadas palavras “Venho da fé, como mandatário da Verdade, sob a inspiração da Liberdade com Justiça”, que abrem o texto de seu Projeto Brasil Novo, o candidato Fernando Collor empolgou grande segmento da sociedade brasileira, elegeu-se presidente do Brasil com mais de 30% dos votos, transformando-se politicamente num “fenômeno nacional”.

A partir do discurso e da estratégia usada por seus aliados de que avançou sem alianças tuteladas, surgiu como reconstrutor do país, criando na sociedade a expectativa de esperança de “dias melhores”, inaugurando uma nova ação político-econômica - a caça dos marajás, encastelados em autarquias e estatais. Levantou a bandeira contra as mordomias e a corrupção e declarou guerra contra a inflação que para ele “não é apenas um princípio de governo. É um compromisso de minha geração”.

No campo educacional, a proposta de governo de Collor na campanha, já demonstrava a inconsistência de suas intenções. Destaca a articulação entre a educação e a



“revolução da ciência e da tecnologia” que se daria pela iniciativa privada, apresentando como solução para tal, a valorização do profissional de educação e a desburocratização das instituições escolares, como se apenas o aviltamento dos salários dos docentes e a cultura de repartição pública morosa no sistema educacional fossem os responsáveis pelo quadro em que se delineava a educação no país.

O descompromisso de Collor com a ciência, a tecnologia e a educação concretizou-se logo no início de seu mandato, com a extinção sumária de órgãos públicos financiadores de pesquisa e pós-graduação como o CNPq e CAPES, entre outros, o que provocou reação vigorosa de cientistas e intelectuais brasileiros.

Após dois anos e três meses de governo, sua ação governamental confirmava-se como amadorismo e deslumbramento. O amadorismo do “Brasil Novo” estendeu-se às últimas conseqüências: do Ministério da Economia dos tempos de Zélia Cardoso, passando por assessores do tipo Pedro Paulo Leoni Ramos, Antônio Rogério Magri e Bernardo Cabral. O nítido exercício do deslumbramento tem seu expoente máximo no próprio presidente com sua prática desportiva, passeios nos aviões militares, divulgação de frases de efeitos nas camisetas (Dimenstein, Folha de São Paulo, 09/06/92).

A história republicana brasileira ainda não havia contado com um governante que prometeu tanto e mais faltou às suas promessas. Confiscou a poupança da classe média e dos mais humildes; nomeou um ministério pífio para os cinco anos de mandato e, em dois anos o reformou inteiro; a corrupção, que seria dizimada, apresentou-se num festival de falcatruas que atordoaram a nação; os crimes ocorreram com tal rapidez, que os escândalos do dia apagavam os da véspera.

No plano político, o Governo Collor se propôs a realizar, em conjunto com todas as forças da sociedade, a reconstrução das relações entre os Poderes e os níveis de Governo; reconstrução interna do executivo e reconstrução dos modos e das formas de relacionamento entre sociedade e Estado. Defendeu ainda, que era preciso reunir os ideais de liberdade individual e de livre iniciativa com os de justiça social e de solidariedade, para construir uma Nação de verdade.

Entretanto, seu governo foi marcado por profundas contradições entre aquilo que estava presente em seu discurso e suas práticas que levaram o projeto de reformas neoliberais perder a base de sustentação social e política, resultando numa crise de governabilidade, confirmaram bem a fragilidade político-administrativa do presidente da direita vitoriosa.

## **5.2 - O retrato da educação no limiar do “Brasil Novo”**

Analisar a política educacional brasileira é pensar o papel do Estado, enquanto mediador entre as classes sociais que busca a legitimação dos interesses hegemônicos daqueles que detêm o poder político global da sociedade na formulação e implementação das políticas sociais. Entre essas políticas inclui-se a educação que, ao longo da história sempre esteve atrelada às exigências do modelo econômico vigente, uma vez ser a separação entre a política econômica e a política social uma divisão de caráter apenas formal.

A análise das estratégias governamentais no campo social evidencia as implicações ideológicas de uma política educacional em que as diretrizes elaboradas por grupos que estão no poder, em determinado momento histórico, materializam-se através de planos, projetos e programas que representam a concepção de mundo e os interesses burocráticos que se fazem prevalecer.

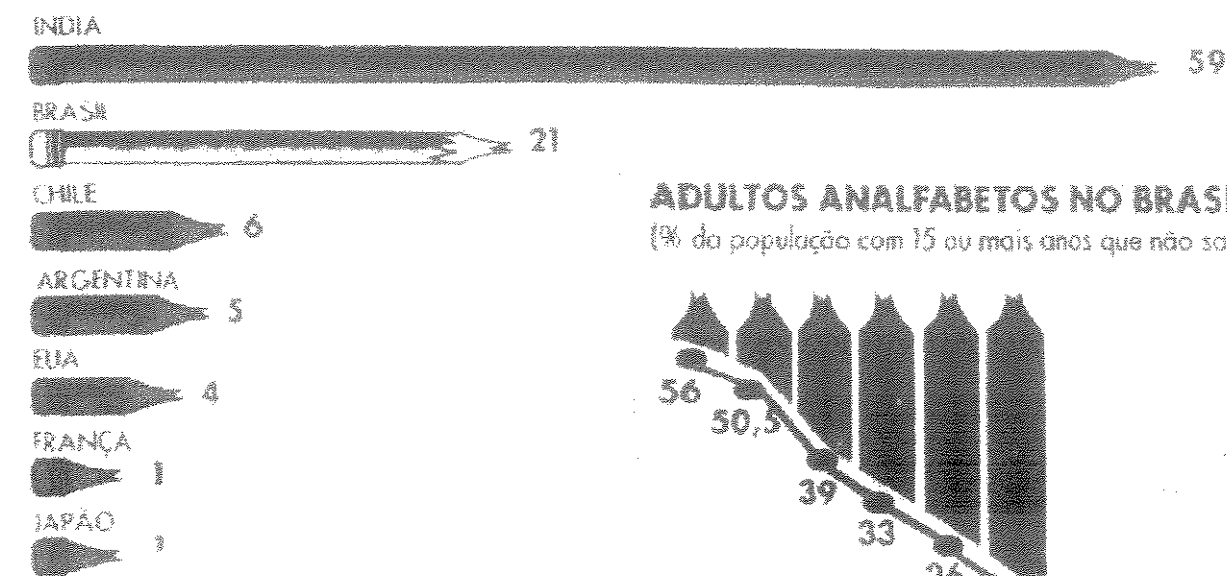
Nesse sentido o retrato da situação educacional brasileira revela-se em imagens que podem ser representadas pelas informações colhidas em pesquisa do Jornal Folha de São Paulo no ano de 1992, apresentadas em reportagem que alcançou grande repercussão da qual selecionei alguns dados expostos a seguir:

## **Analfabetismo**

Segundo os critérios oficiais, no final dos anos 80, o Brasil tinha vinte e seis milhões de analfabetos. Esse era o número de pessoas que não lê nem escreve um bilhete simples. Se considerarmos critérios mais exigentes, que levariam em conta o pleno exercício da cidadania e a capacidade produtiva, o país na realidade, contaria com cerca de sessenta milhões de analfabetos e, para consolidar a alfabetização seriam necessários pelo menos quatro anos de estudos.

# NO MUNDO

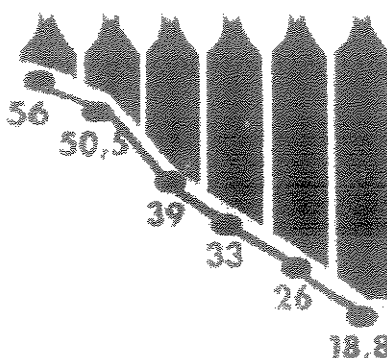
% de analfabetos na população geral)



Fonte: Unesco, 1990

## ADULTOS ANALFABETOS NO BRASIL \*

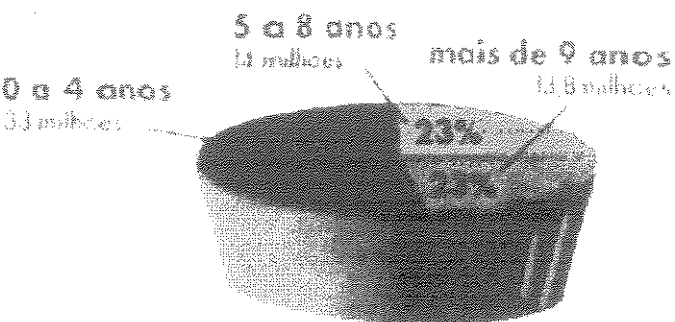
(% da população com 15 ou mais anos que não sabe ler)



Fonte: IBGE

Levantamento: DataFolha

1940 1950 1960 1970 1980 1989



## ESCOLARIDADE NO BRASIL EM 1988

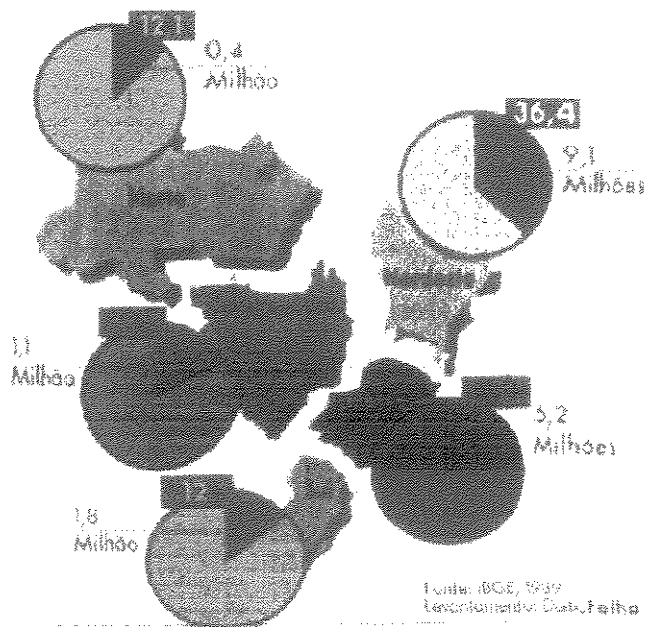
(na população economicamente ativa)

Fonte: IBGE

Levantamento: DataFolha

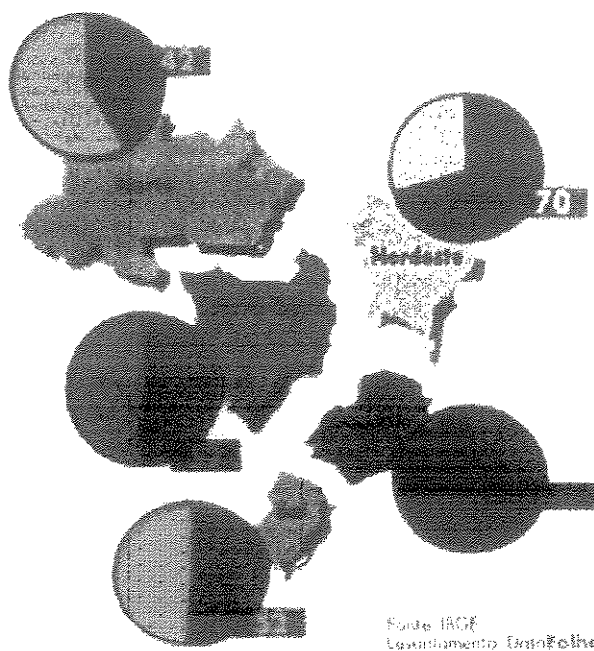
## ANALFABETOS ADULTOS POR REGIÃO

(% da população com 15 anos ou mais que não sabe ler)



## PESSOAS COM NO MÁXIMO 4 ANOS DE ESTUDO

(% da população economicamente ativa, em 1989)



Segundo o IBGE é considerado analfabeto o indivíduo que não é capaz de ler e escrever um simples bilhete

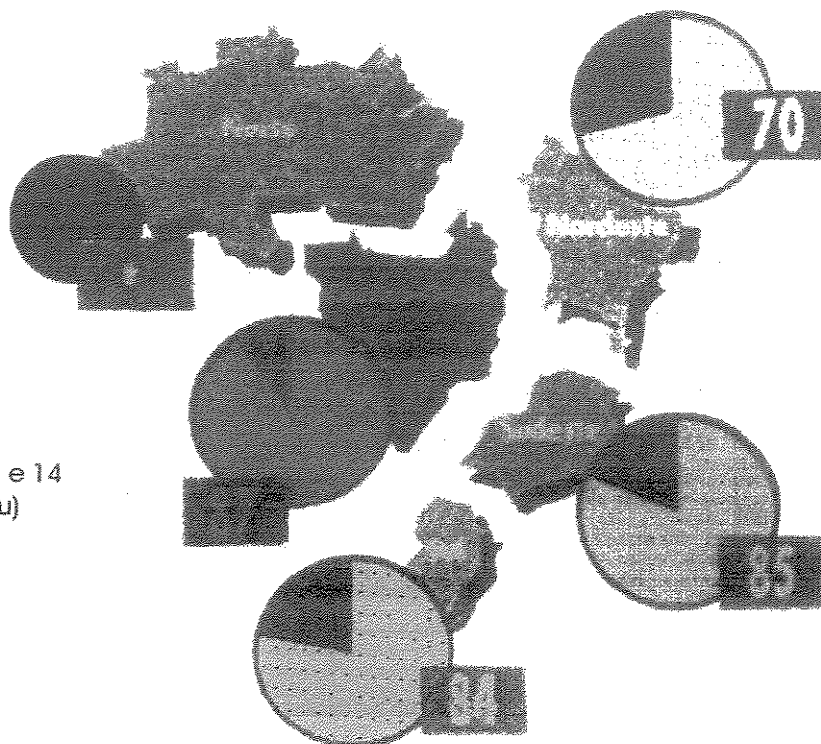
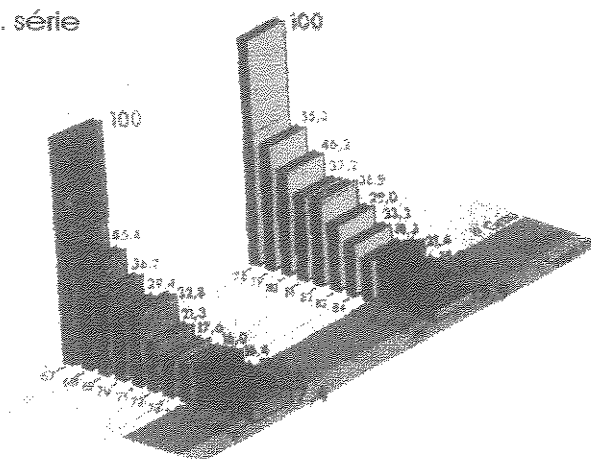
## **Os Excluídos**

Nos anos 80, a rede escolar brasileira atendeu a 82% da demanda de crianças, mas só 6% dos estudantes matriculados na 1ª série do 1º grau conseguiram entrar na Universidade. Além dos problemas de rede física e de apuro financeiro, o desenvolvimento de currículos desinteressantes e desarticulados da realidade representa fator importante para a evasão escolar. Não basta expandir a rede. É preciso repensar os currículos.

## FLUXO ESCOLAR

1967 - 1978 E 1978 - 1989

(de cada 100 matriculados na 1ª. série  
quantos atingem o curso superior)



## ATENDIMENTO ESCOLAR

(porcentagem de crianças entre 7 e 14  
anos matriculadas no primeiro grau)

Fonte: IBGE, 1989

Levantamento: DataFolha

---

5 milhões

de crianças entre 7 e 14 anos (17,8 da população nessa faixa etária) estão fora da escola

---

83%

dos jovens com idades entre 15 e 12 anos não estão cursando o segundo grau

---

3 em cada 4

crianças cursando o primeiro grau estão atrasadas na escola

---

32%

foi a taxa média de evasão e repetência no Brasil na década passada

---

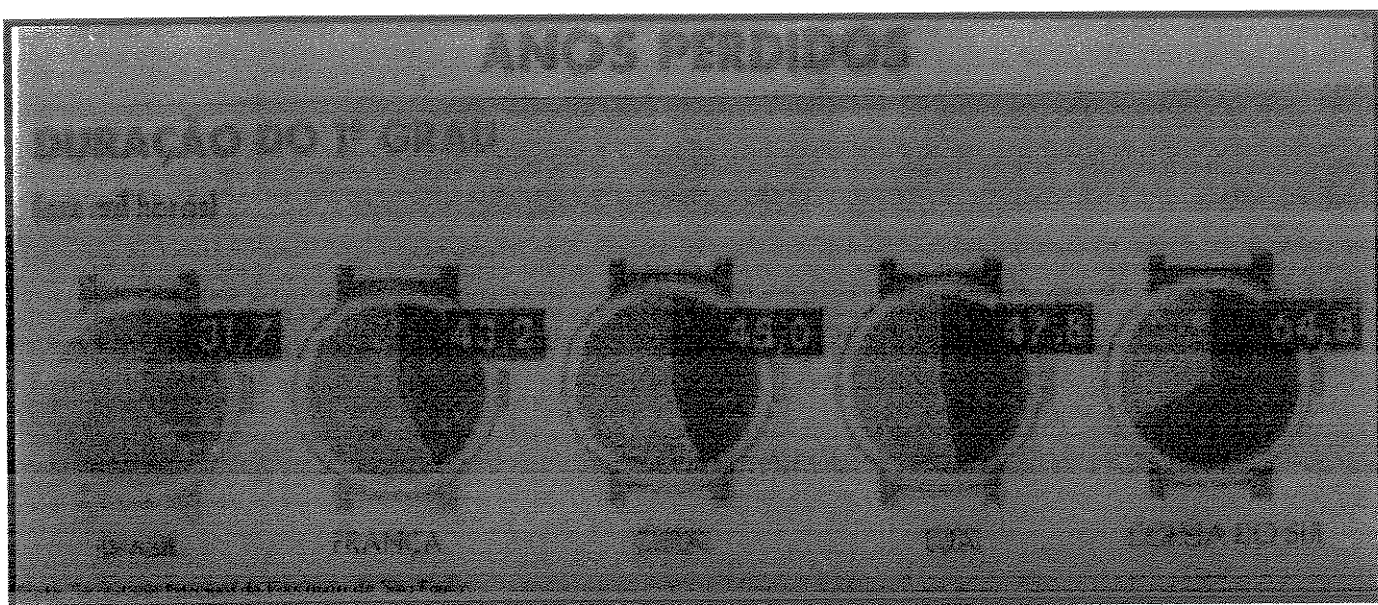
54%

das crianças e adolescentes entre 0 e 17 anos vivem em famílias que ganham menos de 1/2 salário por pessoa

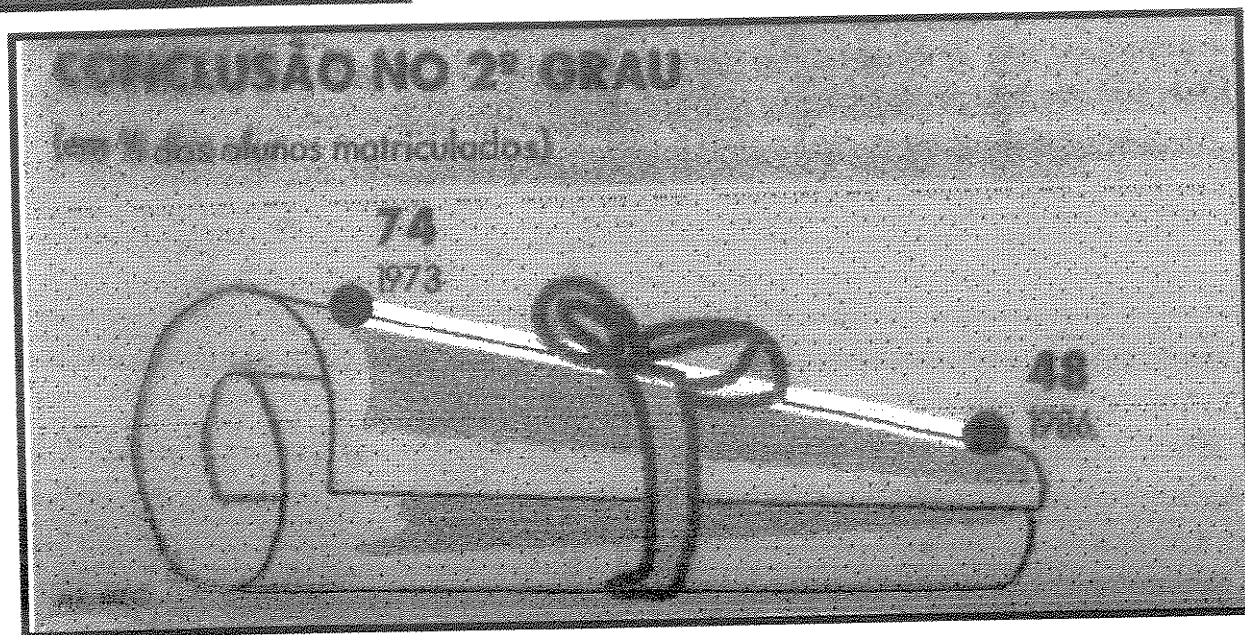
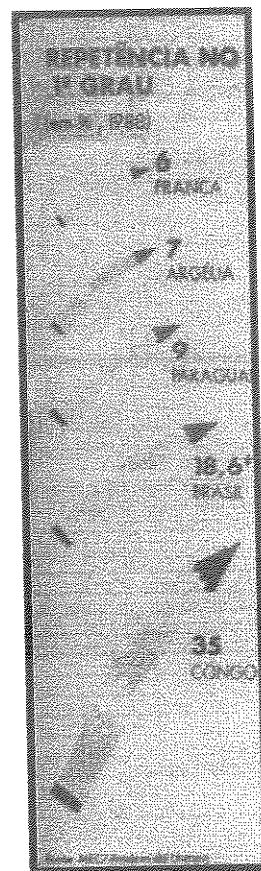
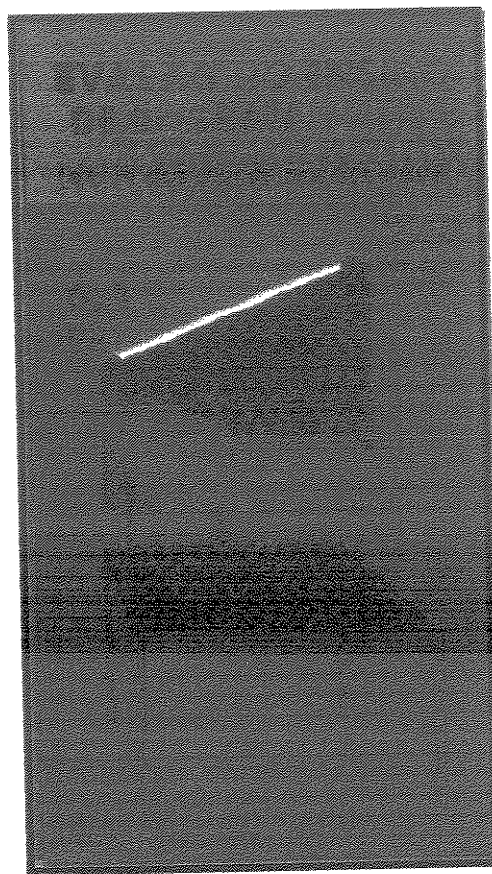
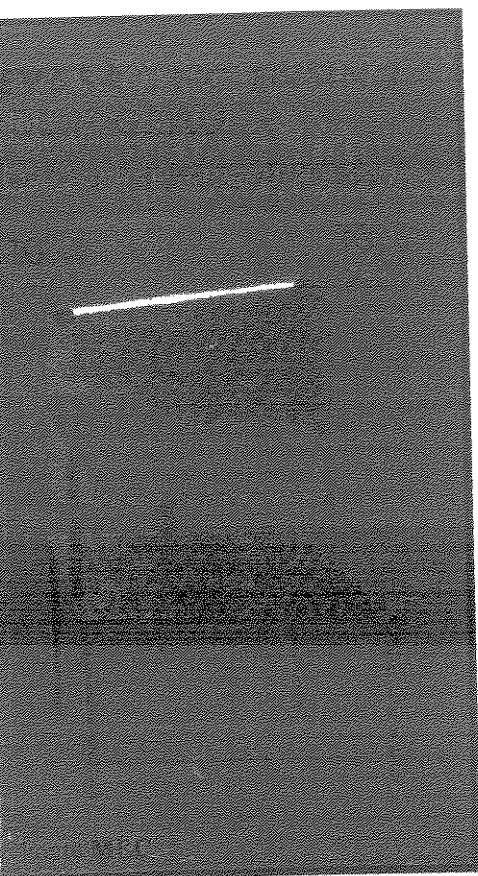
---

Fonte: MEC

---







Apenas

**13**

em cada 100 alunos conseguem concluir o primeiro grau média 1980/1986

Fonte: MEC / SAG / CPS

" O Brasil está com 9 a 10 milhões de seres de até 15 - 16 anos que não sabem que há escolas e com cerca de 70% até essa faixa etária que tem neles investidos um máximo de mil horas (de estudo). Que país é este? "

Antonio Houaiss

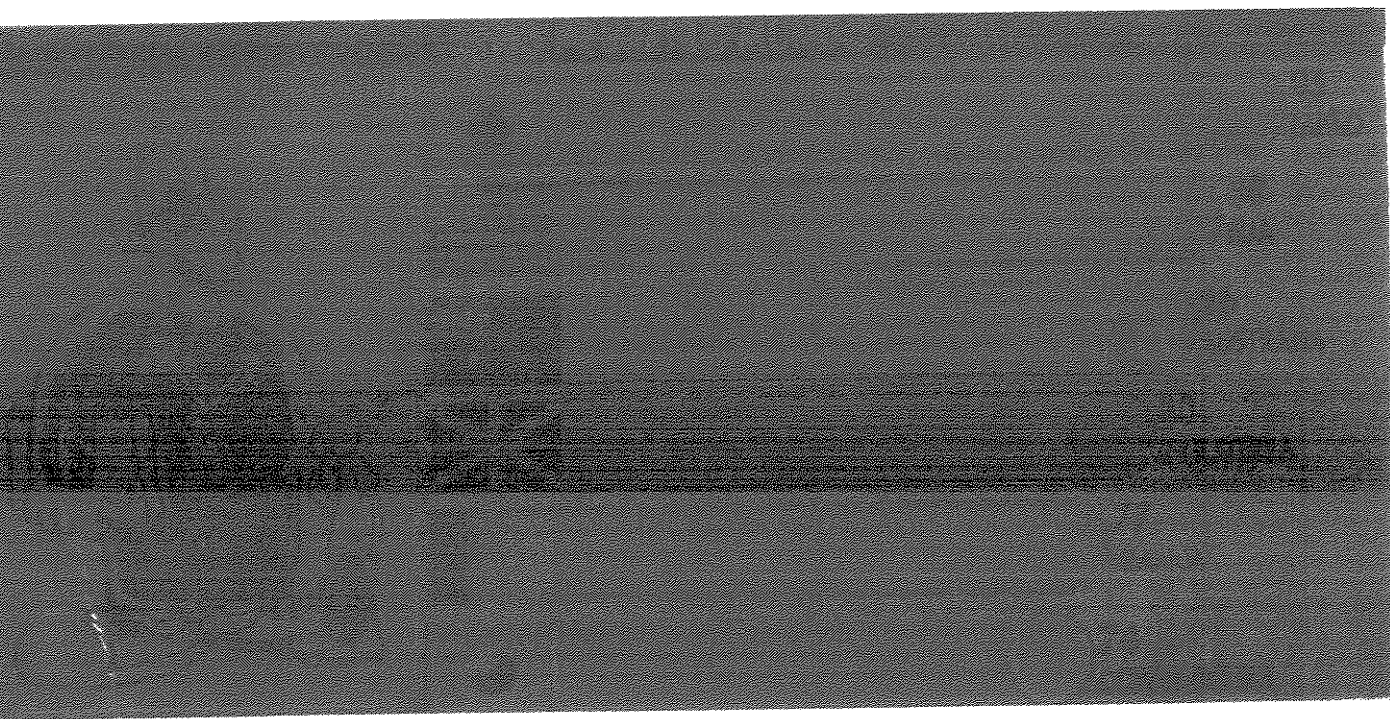
## **O Segundo Grau**

De aproximadamente três milhões e meio de alunos do 2º grau no Brasil, 40% trabalham e mais da metade estão em cursos noturnos. A última grande “política” para esse nível de ensino foi a Lei 5.692 de 1971, que previa a universalização do ensino profissionalizante e que não funcionou.

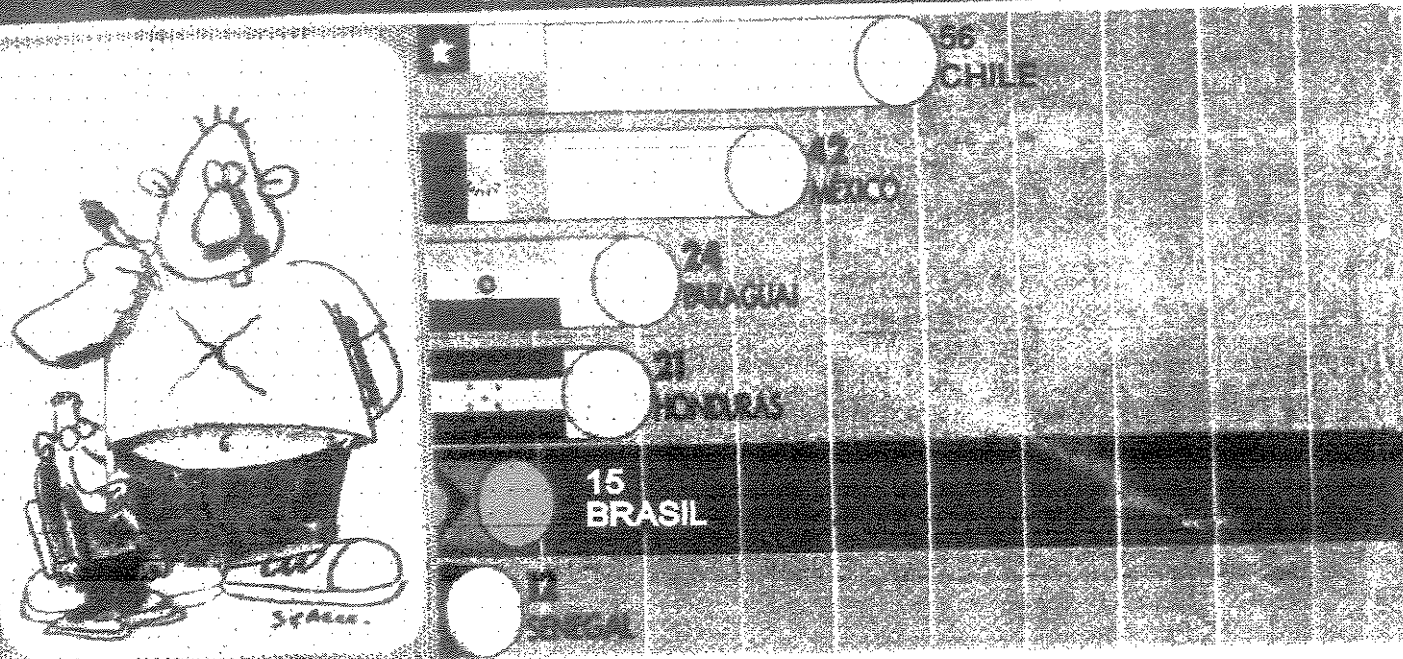
Entre 1970 e 1986, a taxa de conclusão nos prazos corretos caiu de 64% para 49%. Uma nova política para o 2º grau deveria levar em conta não somente a inserção desses alunos no mercado de trabalho, como também uma formação geral que desse identidade ao curso e possibilitasse o ingresso na Universidade.

## JOVENS NA ESCOLA

(% da população em idade de fazer o segundo grau que está fazendo o segundo grau)



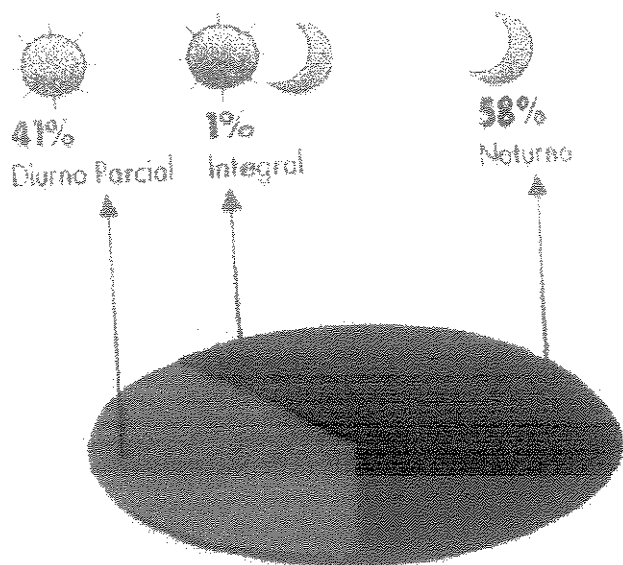
## NO OUTRO MUNDO



Fonte: Anuário Estatístico da Unesco, 1990

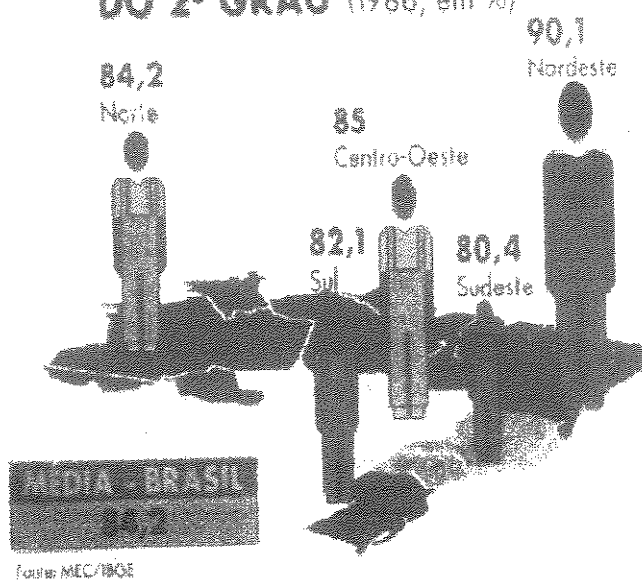


## ALUNOS DO 2º GRAU (Por turno-1988, em %)

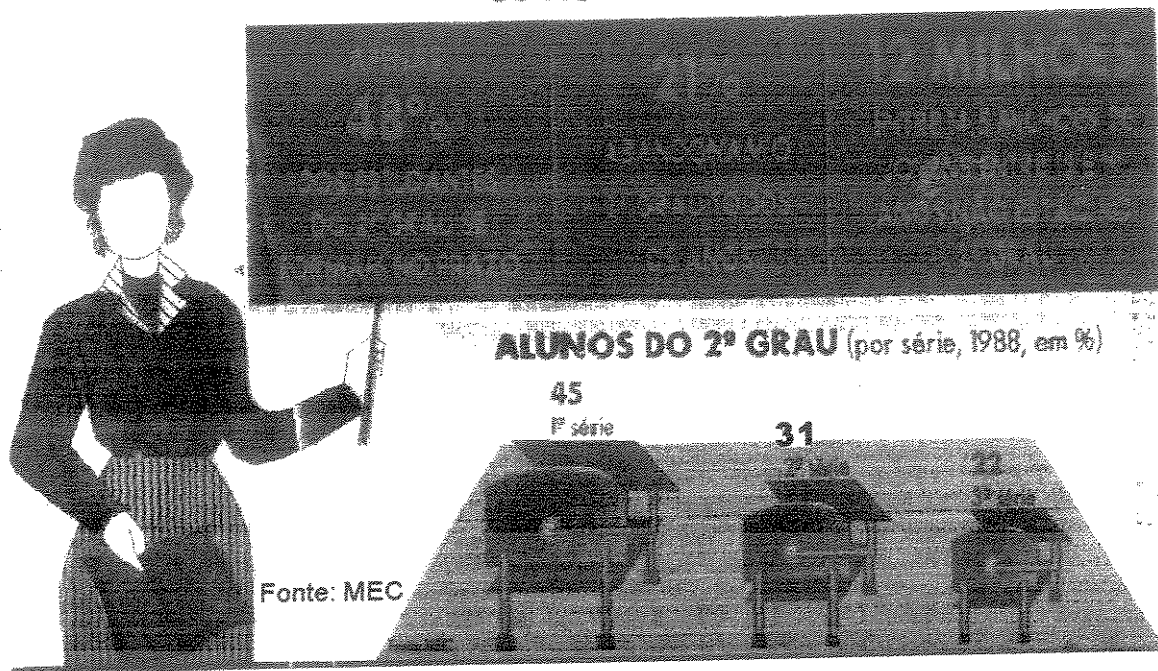


Fonte: MEC

## JOVENS ENTRE 15 E 19 ANOS FORA DO 2º GRAU (1988, em %)



## OS NUMEROS



## **Ensino Técnico**

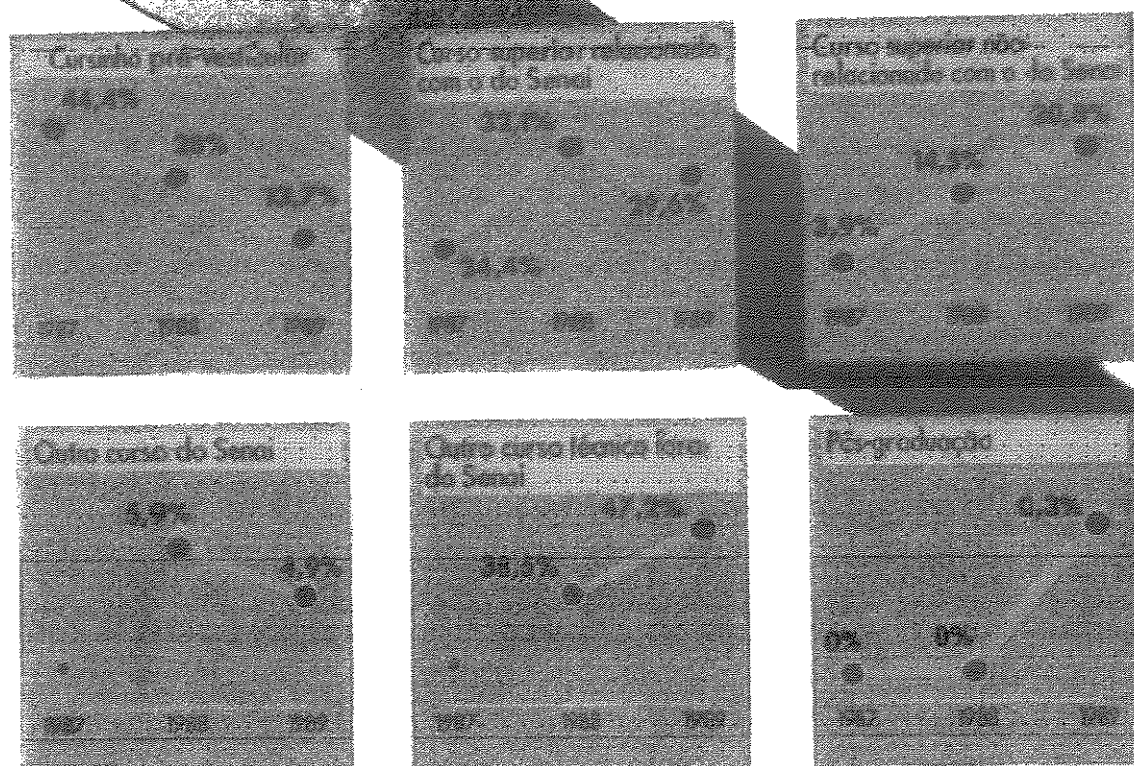
Consideradas ilhas de excelência em meio a um sistema educacional em crise, as escolas técnicas de 2º grau se transformaram em verdadeiros trampolins para a Universidade. Essa distorção gerou uma outra mais absurda: segundo o Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura de São Paulo (CREA/SP) há quatro engenheiros para cada técnico nos Estados mais desenvolvidos no país.

As escolas técnicas também apresentam problemas: a defasagem em relação aos avanços tecnológicos. Verbas limitadas não permitem que as escolas acompanhem as inovações.

## TÉCNICOS NO ENSINO SUPERIOR

### TRAMPOLIM PARA A UNIVERSIDADE

(Destino dos formandos do curso de habilitação profissional do Senai-SP em 1984, que continuaram a estudar)



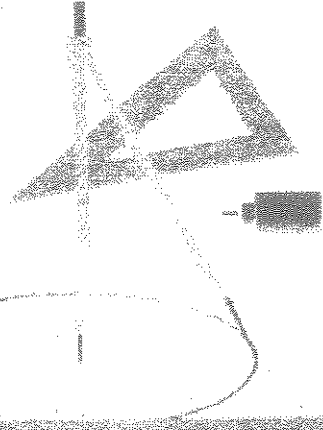
\* Em 87, esse valor estava agregado na opção "Outro curso", com 49 menções (27,2%)

Fonte: Senai-SP

A CLASSE MÉDIA TOMA CONTA DA ESCOLA TÉCNICA

Nível das famílias das alunos matriculadas no curso regular da Escola Técnica Federal de São Paulo, % por faixa

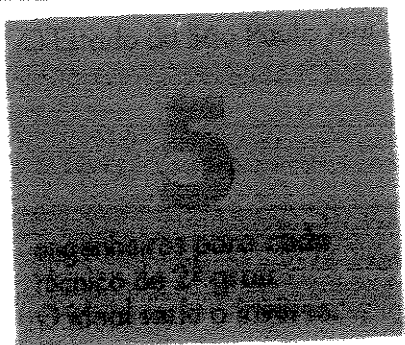
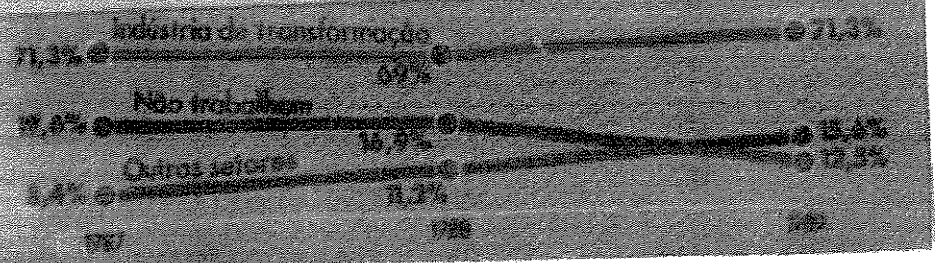
| Faixa salarial               | 1988  | 1989  | 1990  | 1991  |
|------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Até 1 salário mínimo         | 0,63  | 0,13  | 0,88  | 0,25  |
| De 2 a 4                     | 6,38  | 8,5   | 10,2  | 5,13  |
| De 5 a 7                     | 18,63 | 19    | 26,38 | 13,75 |
| De 8 a 10                    | 23,63 | 23    | 24,5  | 20,3  |
| De 11 a 13                   | 17,13 | 15    | 13,94 | 13,88 |
| De 14 a 16                   | 12,75 | 13,75 | 11,43 | 13,38 |
| De 17 a 24                   | 11,13 | 8     | 6,66  | 13,38 |
| De 25 a 30                   | 5,25  | 4,25  | 2,51  | 9,38  |
| Acima de 30 salários mínimos | 4,38  | 5,13  | 3,27  | 10,38 |



Fonte: Escola Técnica Federal de São Paulo

DA ESCOLA PARA O TRABALHO

Nível de emprego entre os formandos de 1975 do curso de habilitação profissional de São SP 2º grau

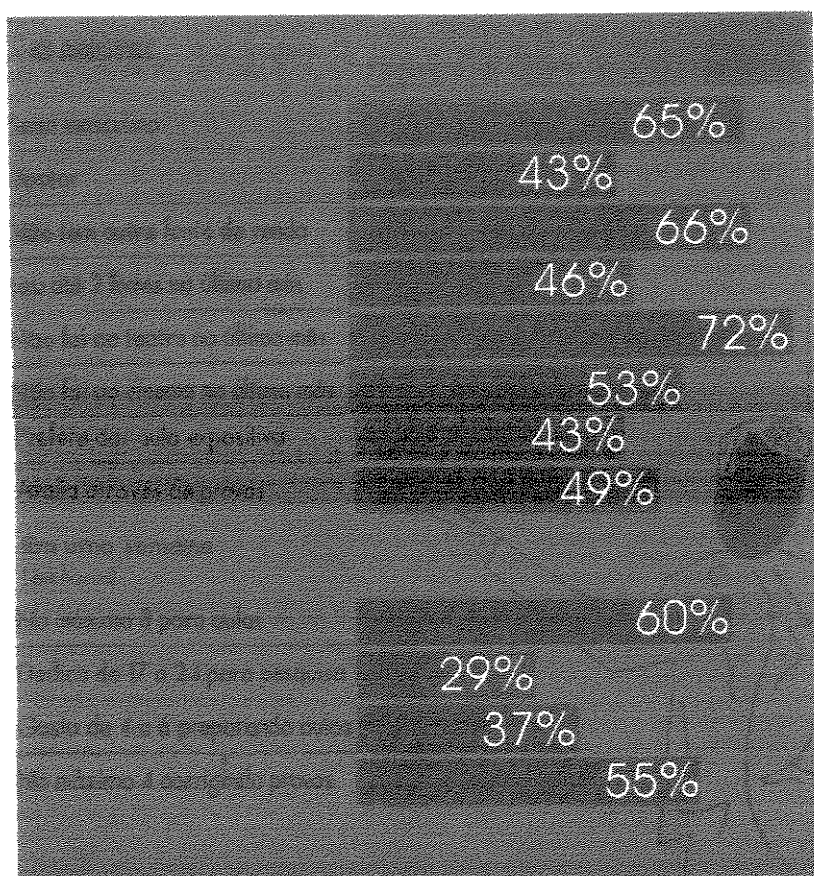


Fonte: Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura - SP

### **O terceiro grau**

A nota da universidade brasileira é sete. Não é brilhante, não é ruim. No jargão acadêmico, “dá p’ra passar”. Menos que satisfação ou entusiasmo com a vida universitária, esse clima “nota dez” indica conformismo com a situação atual da crise de ensino. Os estudantes dão em média 6,91 aos professores. Estes lhes devolvem um 6,93.





**85%**  
dos professores de  
exatas são homens

**58%**  
dos professores da  
PUC-RJ são doutores

**37%**  
dos professores em ciências  
biológicas não leram nenhum  
livro no último mês

Fonte: DataFolha

## O ALUNO

|                                         |     |
|-----------------------------------------|-----|
| Sexo feminino                           | 53% |
| Curso até 5 disciplinas por semestre    | 45% |
| Prefere as aulas expositivas            | 55% |
| É avaliado por provas,                  | 59% |
| mas preferia ser avaliado por trabalhos | 39% |
| <b>Em uma semana</b>                    |     |
| Estuda até 8 horas, fora as aulas       | 55% |
| Passa até 4 horas na biblioteca         | 54% |



**81%**

dos professores em exatas  
avaliam com provas

**PERNAMBUCANOS SÃO OS  
MAIORES XEROCADORES**

**61%**

dos alunos da UFPE dizem tirar  
"sempre" xerox de livros

**ALUNOS DE HUMANAS SÃO  
OS MENOS AVALIADOS**

**75%**

fazem no máximo, duas  
avaliações por semestre

NOTA QUE OS PROFESSORES DÃO  
A SEUS ALUNOS

**6,93**

NOTA QUE OS ALUNOS DÃO A  
SEUS PROFESSORES

**6,91**

### SALÁRIOS DOS PROFESSORES

(USP, PUC-RJ, UFPE - em Cr\$ 1000)

Graduado

**277,91**

Mestre

**370,45**

Doutor

**586,76**

Livre-docente

**795,46**

Titular

**1.117,07**

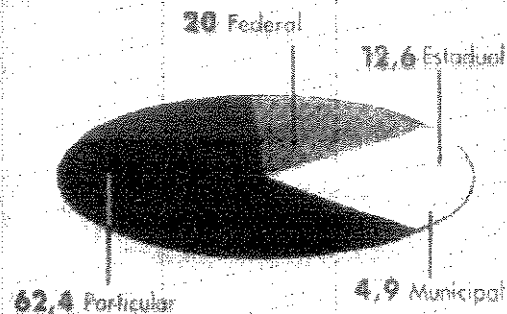
Fonte: DataFolha

### FORMAÇÃO DOS DISCENTES DA USP



### O ENSINO DE GRADUAÇÃO NO PAÍS EM 1990\*

(Nº de graduandos matriculados por  
dependência administrativa - em %)



\* nas 52 instituições de ensino superior.  
Fonte: MEC.





Fonte: MEC

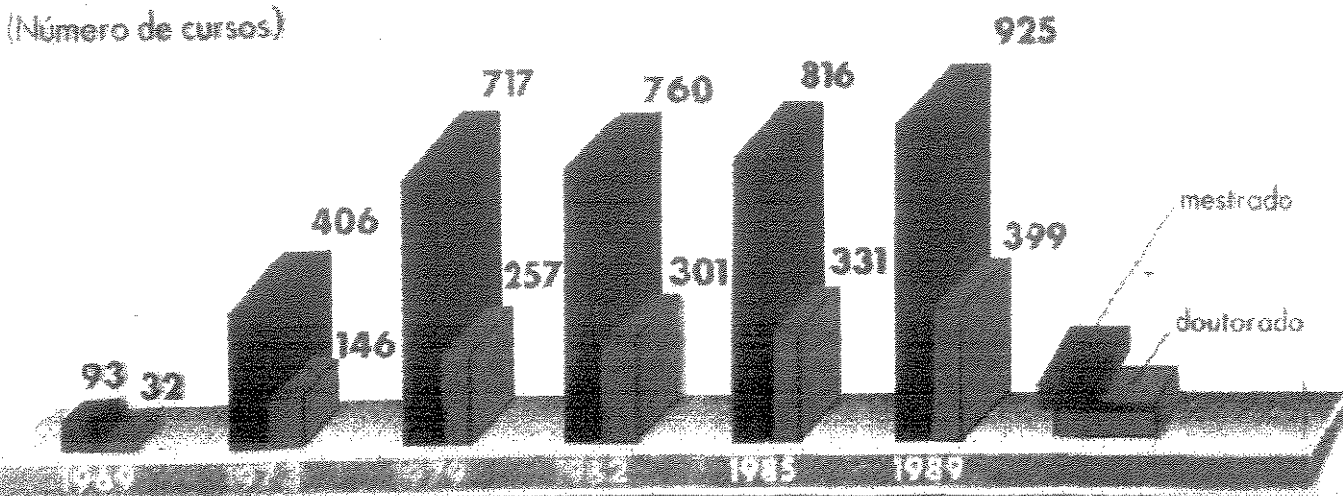
## **Pós-Graduação**

Os números do sistema brasileiro de pós-graduação têm cheiro de Primeiro Mundo: em 1990, estavam matriculados no mestrado ou doutorado 41.800 estudantes (a metade nas universidades estaduais paulistas). Entre eles, 8.946 eram bolsistas e 5.848 obtinham um título com suas teses ou dissertações. Mas por trás dessas cifras está um modelo universitário endógeno, com a pós-graduação voltada para a formação de professores ou pesquisadores que atuam dentro da própria universidade ou em institutos de pesquisas oficiais.

# O BRASIL EM TESES

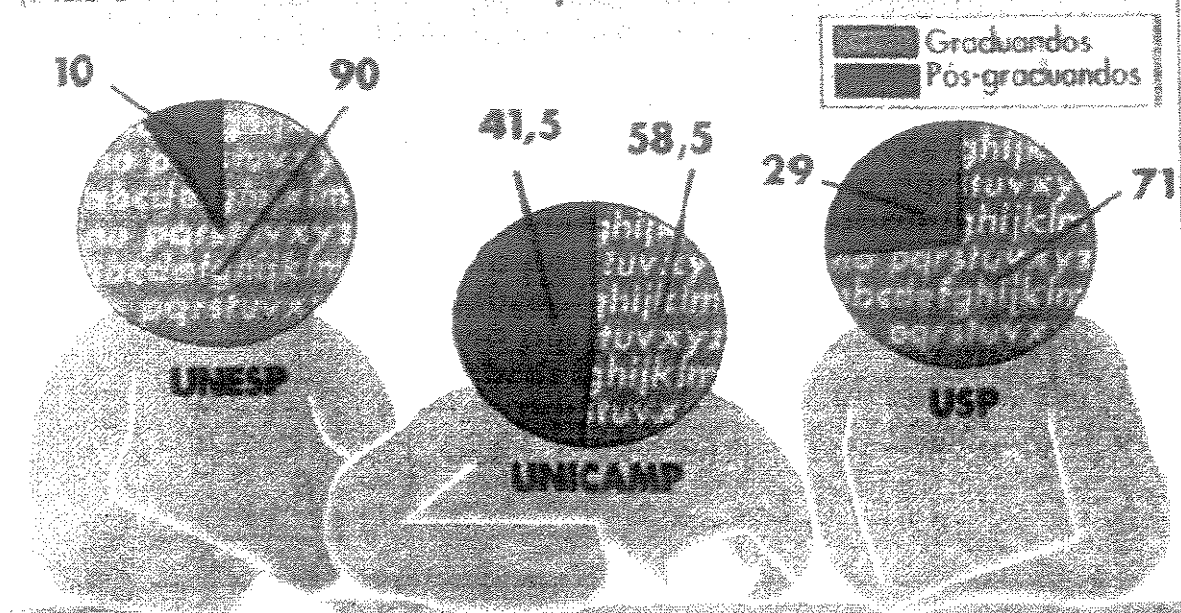
## PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

(Número de cursos)



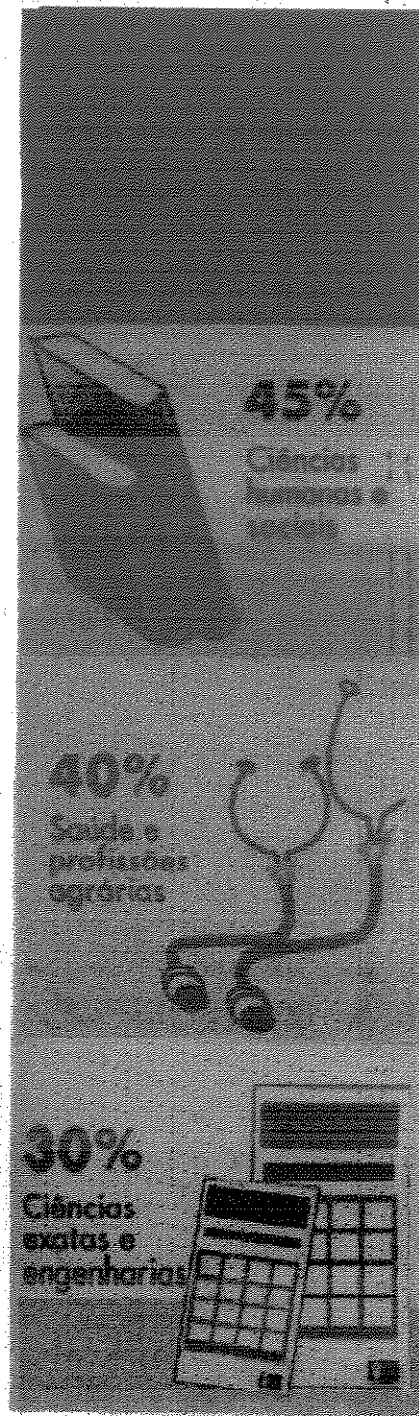
## RELAÇÃO ENTRE ALUNOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

(Nas universidades estaduais paulistas - média 86-91)



Fonte: Capes/MEC

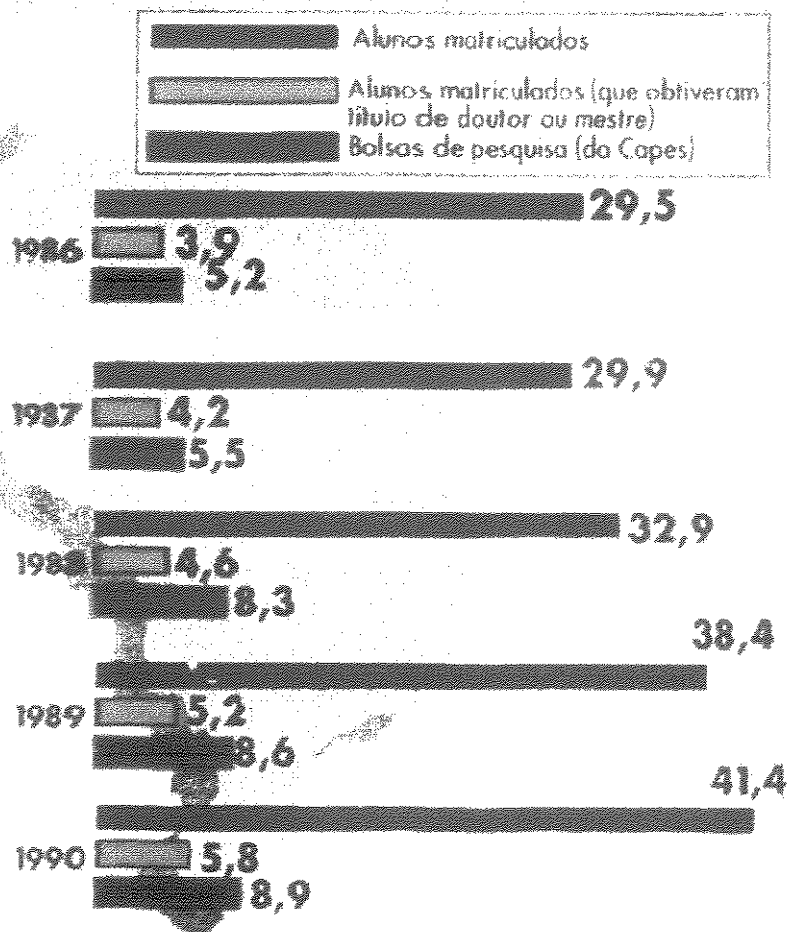
## CRESCIMENTO DOS CURSOS: 1979-1989 (Por área, em %)



Fonte: Capes/MEC

## O CAMINHO PARA O TÍTULO

(Número de alunos, em milhares)



Fonte: Capes/MEC

O sucateamento do sistema escolar brasileiro, expresso nos indicadores educacionais da década de 80, retratam a paralisação e mesmo a redução do atendimento quantitativo em todos os níveis de ensino. Exceção seja feita ao ensino pré-escolar que apresentou um crescimento de 4,82% em 1980 para 9,8% em 1989, que, embora significativo em termos absolutos, representa pouco quando é avaliado a partir da demanda a ser atendida.

O governo que iniciou em 1990, herdou um sistema de ensino altamente seletivo, concentrando a maioria absoluta de seus alunos nos níveis iniciais. Da totalidade dos alunos matriculados na rede escolar, 9,8% estavam na pré-escola e 76,5% no 1º grau. As matrículas no 2º grau, que continham 10% do alunado no início da década, caíram para 9,5% e, no mesmo período, a presença de alunos no 3º grau declinou de 4,9% para 4,2%, índices muito inferiores aos alcançados pela maioria dos países da América Latina (MEC, 1991). Esses índices demonstram que o sistema brasileiro cultiva uma incapacidade em favorecer à sua clientela a possibilidade de realizar um avanço progressivo aos níveis mais elevados de escolaridade, o que pode ser explicado pelos elevados índices de evasão e repetência. (Ribeiro, 1990)

Para um país que pretendia alcançar a modernidade e medir-se com os desafios tecnológicos e científicos do Primeiro Mundo, atender, no final da década de 80, 16,5% dos jovens de 15 a 19 anos no ensino secundário é insignificante. Se, pelo menos metade dos alunos com 15 anos e mais, que permanecem no ensino de 1º grau tivessem seu desempenho melhorado, as estatísticas do 2º grau poderiam até ser duplicadas.

A cadeia viciada da educação brasileira fecha-se no ensino superior, que forma professores em cursos de licenciatura em faculdades de qualidade duvidosa, que não possuem a competência necessária para dar conta dos problemas do 1º e 2º graus. Os cursos de nível médio, por sua vez, produziram professores primário que consolidarão a síndrome da repetência e evasão na escola fundamental.



**“Qualquer governante bem intencionado, qualquer ministro da Educação, diante das estatísticas aterradoras de milhões de analfabetos, não pode evitar a reação emocional e imediata de pensar em acudir a essa gente que está sendo privada do que hoje é um dos direitos mais elementares de cidadania, mas a compaixão nem sempre é a melhor conselheira para quem toma decisões desse porte” (Costa, 1994:31-32).**

Assim, esperava-se que o novo governo federal, eleito pelo povo, intervisse nessa paisagem devastada, atuando como articulador das políticas educacionais dos estados e municípios, de maneira a encontrar alternativas de solução adequada às peculiaridades e aos impasses presentes no sistema educacional brasileiro, promovendo mudanças quantitativas mas, fundamentalmente, transformações qualitativas necessárias aos padrões de modernidade de inclusão dos **“pés descalços”** e dos **“descamisados”** expressos no discurso do Governo Collor.

### **5.3 - Os projetos e os programas**

#### **A) Projeto Brasil Novo**

No **“Projeto Brasil Novo”**, lançado por Fernando Collor de Mello em Brasília no dia 12 de junho de 1989, portanto, antes de sua eleição, já ficam claras quais são as soluções apresentadas no âmbito da educação para a sociedade **“moderna”** que o futuro presidente tinha a **“missão”** de construir.

O **“item X”** do **“Projeto Brasil Novo”** que trata de **“Educação, Arte e Cultura para o Povo”** revela claramente a inconsistência de suas intenções e a generalidade de seus objetivos para a educação. Neste item destaca como temas centrais a valorização profissional do professor e a desestatização de escolas e universidades,

considerados requisitos capazes de superar as deficiências que impediam o exercício da cidadania por aqueles que estavam excluídos do acesso às instituições educacionais.

Com a valorização do profissional da educação e a democratização da escola e da universidade atendidas, Collor esperava garantir a qualificação do sistema educacional brasileiro

**“... aumentando o tempo de permanência do aluno na escola, ampliando a duração do ano letivo, assistindo-o adequadamente em suas carências e necessidades diminuindo as alarmantes taxas de evasão e atenuando a repetência ...”,**

transformando essa proposta num desafio de seu governo e de toda a Nação.

O **“Projeto Brasil Novo”** defendia como indispensável a associação entre ensino, pesquisa e extensão através do desenvolvimento tecnológico pela comunidade científica, que deveria mostrar um **“melhor desempenho da universidade brasileira”**. Esta teria uma autonomia jurídica e teria que prestar contas dos seus custos e de seus resultados à sociedade.

As **“transformações”** que Collor prometia para o campo educacional completavam-se com a mudança de posição do Estado em relação à cultura enquanto prioridade nacional, proporcionando acesso a todos os alunos, como cidadãos, aos bens culturais produzidos pela sociedade.

**“Para isso é preciso acabar com a concepção arcaica e antidemocrática do mecenato do Estado, em relação à cultura. O que o Estado deve fazer não é empresar espetáculos, patrocinar artistas ou promover iniciativas que tendem a favorecer a crença na necessidade de uma ‘cultura oficial’. O papel do Estado, ao contrário, é o de estimular, incentivar e proporcionar meios para**

que todos tenham acesso à cultura, levá-la a todos os pontos do território nacional, acabando com os injustificáveis privilégios dos grandes centros” ( Collor, 1990).

O “Projeto Brasil Novo” já se mostrava uma ameaça mortal à cultura do País, uma vez que pretendia deixá-la por conta da regulação “moderna e eficaz” do mercado, sob o comando das decisões dos “mass-mídia” e dos códigos da vida privada, cuja consequência é a privatização da cultura, tanto como submissão ao jogo do mercado quanto como redução do trabalho cultura a gostos e preferências pessoais. (Chauí, 1990)

No caso das artes e da cultura, Collor, no período de seu governo realmente concretizou suas intenções de campanha, atendendo aos princípios de privatização e desestatização do pensamento neoliberal. Nessa fase os incentivos públicos às artes e à cultura foram extintos e deixados à mercê dos (des) interesses dos empresários para patrocinar iniciativas nessa área. Entre os órgãos públicos que “produziam muitos gastos e nenhum resultado” foram fechados a Funarte e a Embrafilme.

Vale destacar no “Projeto Brasil Novo” o tratamento dado à área da Ciência e da Tecnologia à qual Fernando Collor prometia a primeira revolução que iria promover. Essa revolução seria marcada pela ação da comunidade científica e o governo seja apenas um parceiro.

Nesse âmbito, Fernando Collor quis resgatar a memória de seu pai Arnon Affonso de Farias Mello, que teria criado o Ministério da Ciência e Tecnologia e, orgulhosamente, imitava sua atitude:

**“Tal como ele fez vinte e dois anos atrás, minha primeira medida será dirigir uma apelo a todos os cientistas e pesquisadores brasileiros que se encontrem voluntariamente exilados, por falta de condições de trabalho no Brasil, para que venham se juntar a nós, no esforço de superação do subdesenvolvimento que ainda castiga grande parte de nossa civilização. A eles, o meu**

**Governo garantirá meios, instrumentos, recursos, apoio, auxílio e incentivos para que se coloquem a serviço de seu País (Projeto Brasil Novo, item X).**

No **Projeto Brasil Novo**, Collor garantia a intensificação, o estímulo e a promoção de livre circulação de idéias em favor do avanço da ciência, como forma de superar as deficiências e o hiato que havia entre o Brasil e o mundo desenvolvido e, assim competir proveitosamente nos mercados mundiais.

Nesse sentido, a comunidade científica teria autonomia para definir as áreas prioritárias de atuação. Porém, Collor atribuía-se o direito de indicar a obrigação de **“concentrar esforços e recursos e meios no desenvolvimento da Informática, da robótica e da automação industrial, da biotecnologia, da genética, da microeletrônica, da energia nuclear para fins pacíficos e da telemática ... ”** (idem) como forma de concorrer, com sucesso no mercado internacional.

O Governo financiaria o desenvolvimento científico e tecnológico, sem ferir a autonomia da comunidade científica, contando com dividendos das empresas produtivas e de fontes que ele, Collor, sabia possíveis de recrutamento. Assim, sua proposta era vencer a fome, a miséria e o subdesenvolvimento com os recursos da inteligência.

No campo da Ciência e da Tecnologia outra vez, o que foi consignado no **“Projeto Brasil Novo”** revelou-se como mais uma estratégia de **“marketing”** utilizada por Collor para dar legitimidade à sua gestão. Os recursos destinados ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq foram drasticamente reduzidos e logo nos primeiros dias do Governo a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior-CAPEs foi extinta, o que dificultou e até impediu a manutenção do projeto de pesquisa e de pós-graduação em todo o país, alcançando pesquisadores e pós-graduandos que estavam fora do país.

A **“modernidade”**, verificou-se, consistia na paralisação da cultura, relegando-a ao desamparo; no congelamento da pesquisa científica, retirando-lhe os recursos. Em

contrapartida, providenciava uma lei para proteger patentes estrangeiras, sucateava a rede hospitalar, levava indústrias, até então prósperas, à falência.

A falácia da modernidade era como a roupa do rei; qualquer criança via que o rei estava nu.

## **B) Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC**

Diante do quadro catastrófico em que a situação educacional no Brasil se mostrava, Fernando Collor lançou em 11 de setembro de 1990, o **“Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC”**, cujo objetivo era **“viabilizar as condições necessárias a que todo cidadão tenha assegurada sua oportunidade de alfabetizar-se, independentemente de sua idade, condição financeira ou local de moradia”**.

O **“Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania”** foi apresentado como a efetivação da vontade política do Presidente Fernando Collor, trazendo uma concepção de alfabetização que ultrapassava a aquisição mecânica da aprendizagem de leitura, escrita e cálculo, para alcançar o sentido de instrumento de formação do cidadão, abrindo perspectivas para que cada um pudesse participar efetivamente da vida nacional.

Foi um Programa que nasceu como prioridade nacional e também como referência mais ampla de todas as ações a serem desenvolvidas pelo Ministério da Educação, sendo parte integrante do cotidiano do Ministério, como **“um componente de seu planejamento inserido nos debates atuais sobre novas tecnologias educacionais, gestão da escola, descentralização administrativa e financiamento da educação”**. Desse modo, todas as iniciativas relacionadas à pesquisa educacional, à expansão da rede física, à formação e ao aperfeiçoamento de pessoal deveriam compor uma força capaz de erradicar o analfabetismo entre crianças, jovens e adultos.

O fundamento do PNAC estava expresso pelo pressuposto da **“universalização do ensino fundamental e eliminação do analfabetismo”** que procurava

cumprir o preceito constitucional e traduzir o compromisso do Governo do “Brasil Novo” . Para tal, o Ministério da Educação convocou o Poder Público e a Sociedade Civil, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para enfrentar o desafio de “resgatar a dívida social para com crianças, jovens e adultos marginalizados do direito à educação”.

Foram cinco os princípios norteadores do PNAC: “**formação da cidadania; responsabilidade solidária; responsabilidade compartilhada; fortalecimento da instituição escolar e valorização do professor**”.

O PNAC admitia que a universalização do ensino fundamental, garantida por processos educativos, era essencial para a formação da cidadania de um povo. Reconhecia ainda que, embora o acesso à alfabetização não seja condição suficiente, é condição necessária para o exercício da cidadania numa sociedade democrática.

O princípio da responsabilidade solidária adotado pelo PNAC significava uma política de compromisso com a universalização do ensino fundamental e com a eliminação do analfabetismo a partir de uma firme vontade política e ação assumidas pelo Estado, contando com a participação da sociedade civil.

A ampliação de recursos, a racionalização de custos, a definição de critérios objetivos para a redistribuição e a aplicação de recursos para o PNAC estavam garantidas pelo princípio da responsabilidade financeira compartilhada, que otimizaria as relações institucionais, como forma de minimizar as desigualdades na produção e distribuição de riquezas, bens e serviços características da sociedade brasileira.

No entender do PNAC, a escola é uma necessidade para a universalização do ensino fundamental, por ser considerado o espaço apropriado para a realização da ação educativa, de vez que ensinar constitui sua especificidade, embora não exclusiva. Portanto, o fortalecimento da escola foi um dos princípios a serem adotados como um marco importante dentro do Programa.

Finalmente, o PNAC foi ainda norteado pelo princípio da valorização do professor, reconhecendo a relevância de suas ações profissionais e de seu compromisso

social concretizado nas suas práticas pedagógicas para a melhoria da qualidade da educação e do ensino, assegurando-lhe condições de formação, aperfeiçoamento, piso salarial profissional e ingresso por concurso público.

O “Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania” enfatizou fortemente o “compromisso do Poder Público e a colaboração da sociedade civil” enquanto um instrumento de ações relevantes no encaminhamento das questões relacionadas à universalização do ensino fundamental e à eliminação do analfabetismo, o que só poderia ser implementado pelo compromisso coletivo do Governo e da sociedade.

O PNAC, com duração prevista para todo Governo Collor (1990-1995) tinha as seguintes metas:

**“1 - Ampliar a taxa de escolarização para crianças de 7 a 14 anos, garantindo ofertas de vagas nas instituições escolares a 100% dessa população, buscando secar o analfabetismo em sua origem, e**

**2 - Ampliar a taxa de alfabetização de jovens e adultos analfabetos de 15 anos e mais, assegurando-lhes progressivamente o ensino fundamental” (PNAC, 1990).**

Nesse âmbito, o PNAC, pelo seu caráter de globalidade exigiu ainda que fossem considerados:

**“1 - a definição de estratégias comprometidas com a qualidade do ensino, permanência na escola e correção do fluxo escolar;**

**2 - a ampliação do atendimento na pré-escola em pelo menos 10% ao ano, melhorando, paralelamente, a qualidade do atendimento;**

3 - a progressiva incorporação de crianças portadoras de deficiência na pré-escola e no ensino fundamental;

4 - a revisão da política de valorização do magistério, incluindo melhor formação de professores” (idem).

Os recursos financeiros ao Programa seriam provenientes de recursos públicos, da receita orçamentária da União, de Estados e Municípios ou de operações de crédito interno e externo e de recursos oriundos de setores da sociedade. A responsabilidade solidária entre Estado e sociedade civil e o compromisso compartilhado das esferas do Poder Público, haveriam de encontrar (sic) estratégias para captação de recursos ao PNAC.

O Ministério da Educação exerceria o papel de parceria e não de agente financiador pleno, cabendo-lhe cooperação técnica e financeira aos sistemas estaduais e municipais, buscando garantir maior agilidade no fluxo de liberação de recursos financeiros federais.

A pretensão do “**Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania**” de, até o final do Governo Collor, reduzir o número de analfabetos no país em 70%, alfabetizando em torno de 5 milhões de adultos por ano, teve a sua concretização dificultada pelo próprio Governo Federal. Dos Cr\$ 70 bilhões que o Ministério da Economia deveria repassar ao MEC para o desenvolvimento do Programa, apenas 30% foram liberados e, mesmo esse valor acabou pulverizado nos liames da burocracia governamental e pela descontinuidade resultante da troca de Carlos Chiarelli por José Goldemberg no Ministério, que não tinha a alfabetização como prioridade em sua administração (Xavier, 1990).

Outro fator que contribuiu para evidenciar o caráter falacioso desse Programa foi o estilo de gestão instalado no Ministério da Educação, sob a direção de Carlos Chiarelli e seus auxiliares diretos, que privilegiava mais a lealdade político-partidária do que a capacidade político-pedagógica, o que resultou na fragilização da Secretaria Nacional de Educação Básica - SENEb - órgão coordenador da execução do Programa. Essa Secretaria, inflada retoricamente mas esvaziada política e financeiramente, reduziu o PNAC à mera realização de encontros e seminários onde os relatórios das Comissões Estaduais eram



discutidos e onde eram elaborados documentos indicadores de estratégias de operacionalização das ações do Programa que, na prática nunca foram concretizadas. (Neubauer da Silva, 1990)

Embora o discurso de Collor ao redor desse Programa estivesse sempre impregnado pela concepção de modernidade, apontando para uma necessária criação de condições para o país competir positivamente no mercado mundial, na prática, a falácia desse discurso revelava-se pela submissão econômica às nações desenvolvidas: os próprios técnicos do Banco Mundial e do Banco Interamericano constataram que o PNAC era muito abrangente, necessitando de definição objetiva de algumas prioridades básicas e da elaboração de um sistema eficaz de acompanhamento e avaliação. Essa apreciação, junto com o fator de recursos acabaram por inviabilizar o Programa.

Diante da absoluta omissão governamental à educação escolar, algumas entidades da sociedade civil, como, por exemplo, os sindicatos que esperava a liberação de recursos oriundos de convênios firmados com o PNAC, porém, jamais autorizados, tomaram a iniciativa e deram início a projetos de alfabetização de adultos.

**“No setor da construção civil de São Paulo, por exemplo, essa experiência passou a ser realizada e custeada com o apoio de empresas. Em 1991, já existiam vinte classes experimentais funcionando, cada uma delas com vinte e cinco alunos”**  
(Noronha, 1990:288).

Efetivamente, o Governo do Brasil, que se dizia imbuído dos ideais de modernidade, ao se confrontar com um dos sintomas mais graves do atraso e do subdesenvolvimento nacional que é o analfabetismo lança um Programa com evidentes inconsistências, num estilo de governo que revelava uma grande dificuldade de consenso no grupo de poder, inviabilizando qualquer legitimidade de articulação entre o executivo federal e as esferas estaduais e municipais.

Collor lança o "Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania" afirmando falaciosamente que :

**"Precisamos aprimorar a democracia e saber que ela se consolida onde as pessoas têm acesso à informação e ao conhecimento; onde o homem dispõe dos meios necessários à formação da consciência crítica; onde o cidadão se sente habilitado a opinar e decidir sobre os diversos aspectos da vida nacional e internacional" (PNAC, 1990).**

Na prática reproduz uma visão conservadora do analfabetismo como se este fosse um problema que se supera apenas, genericamente, pelo "esforço da sociedade", sem uma relação radical com as estruturas da formação social como se o bastasse o anúncio ruidoso e performático para garantir a criação de "condições para o ensino básico moderno e banir de vez por todas de nosso dia a dia a vergonha do analfabetismo".

A falácia da modernidade era como a roupa do rei; qualquer criança via que o rei estava nu.

**C) Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação - 1991-1995.**

**"Um sistema educacional eficiente, que permita criar e viabilizar os canais de ascensão social, é base da democracia plena: o cidadão escolhe os próprios caminhos de sua vida, a partir de sua vocação e interfere decisivamente no contexto social, econômico e político de seu país. É o agente principal de transformação da sociedade em que vive."**

**Presidente Fernando Collor**

**“Os desníveis e as desigualdades que se estabeleceram na rota da vida devem ser necessariamente reduzidos para que se possa construir um Brasil Novo”.**

**Ministro Carlos Chiarelli**

Com essas assertivas, é apresentado à sociedade brasileira em dezembro de 1990, o primeiro documento oficial do Governo que explicitava a política educacional, fixando metas e definindo recursos à educação, e que se constituía **“marco referencial para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação, na perspectiva de uma ação cooperativa com as demais instâncias administrativas”.**

O Programa foi apresentado com uma iniciativa do Ministério da Educação, que vinha reafirmar a **“política governamental de investir no capital humano, capaz de mobilizar as potencialidades de uma Nação que busca o desenvolvimento moderno e auto-sustentado”.**

O Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação - 1991-1995, configurou-se em um documento composto de quatro partes que, respectivamente consignavam: fundamentos; diagnóstico; prioridades e inovações setoriais e elenco de programas setoriais.

Foram dois os princípios que fundamentaram o Programa Setorial de Educação do Governo Collor : o tratamento dado pela Constituição Federal nessa área e a concepção de educação no contexto da política governamental.

O preceito constitucional que estabelece ser **“a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, tendo como objetivos o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”**, fundamentou o Programa Setorial de Educação, que, para atendê-lo procurou enfatizar aspectos como:

a) parceria entre a União, os Estados e os Municípios, que prevê a co-responsabilidade nas políticas públicas e na manutenção e desenvolvimento harmônico dos sistemas de ensino;

b) educação pré-escolar constituído como um direito de todas as crianças de 0 a 6 anos que receberão atendimento educacional especializado em creches e pré-escolas;

c) obrigatoriedade do ensino fundamental ampliada da faixa etária de 7 a 14 anos para aqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria;

d) progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio, integrando-o à educação básica;

e) garantia da oferta de ensino regular noturno;

f) autonomia universitária;

g) avaliação das instituições de ensino superior;

h) pesquisa como solução dos problemas do país e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional;

i) gestão democrática da educação, que prevê a descentralização dos processos decisórios, com a participação dos setores envolvidos na área educacional;

j) atendimento educacional especializado às pessoas portadoras de necessidades especiais, de preferência na rede regular de ensino;

l) transição para a prática real do Plano Nacional de Educação.

Na política educacional de Collor, a educação é considerada condição básica no processo de desenvolvimento auto-sustentado e requisito essencial de uma sociedade democrática. E, como o desenvolvimento humano deve ser o centro do processo de

desenvolvimento sócio-econômico, é preciso dar prioridade ao atendimento às camadas sociais mais pobres. No caso da educação, isto significa capacitar pessoas a partir do provimento dos níveis básicos de instrução, tendo em vista que, sem os instrumentos necessários para participar de um mundo alfabetizado e tecnológico que lhes possibilite transformar seu meio, as pessoas permanecem à margem da sociedade.

Portanto, para estabelecer uma política educacional voltada para o desenvolvimento econômico, científico, social e cultural, incorporando as formas democráticas de organização da sociedade e articulando-se adequadamente com a iniciativa privada, o Estado passa a ter como função primordial corrigir as desigualdades, implementar as prioridades nacionais e gerir administrativa e financeiramente os recursos públicos. Para tal, o país necessita de um projeto educacional que contemple os interesses da nação.

Dessa forma, o **Programa Setorial de Ação do Ministério da Educação** foi entendido e elaborado para atender ao projeto de modernização do Governo que buscava atingir a todos os sistemas de ensino, da escola básica ao ensino superior, realizando uma ampla revisão e atualização de seus currículos, uma política adequada de valorização dos recursos humanos e o abandono de ultrapassadas estratégias formais.

Assim, através de uma educação democrática e voltada ao progresso técnico e científico, o Brasil ingressaria no estágio de Nação moderna, com uma sociedade verdadeiramente contemporânea, que exercitaria em sua plenitude a cidadania e a soberania nacionais.

O diagnóstico a partir do qual foram estabelecidas as ações do **Programa Setorial de Educação de Collor** dá ênfase à má qualidade do ensino ministrado no país, apontando a evasão escolar, a repetência e a baixa qualidade de ensino, como conseqüências de condições materiais, gerenciais e de capacitação inadequadas para as atividades educacionais, bem como da ausência de conhecimentos atualizados sobre o processo ensino-aprendizagem.

Nesse contexto foram ressaltados problemas de formação e remuneração do magistério; instalação, manutenção e inadequação dos prédios escolares; insuficiência de

material de apoio a estudantes e professores; inexistência de um plano de carreira docente o que, tudo associado, impedia a concretização de políticas estáveis de educação, resultando na oferta de uma educação que não dava conta das necessidades sociais, culturais e tecnológicas contemporâneas.

Dessa forma, o Ministério da Educação constitui essa nova e inadiável estratégia para reverter o quadro encontrado que, se não fosse alterado, como era a intenção desse governo, lançaria para o futuro a solução do ciclo da ignorância e do analfabetismo instalados.

A ação do Governo no setor educacional seria construída, segundo seus colaboradores, a partir dos seguintes balizamentos:

a) **uma educação com equidade e eficiência** - cujo significado era traduzido pela redução das desigualdade sociais, pela redistribuição dos benefícios do crescimento econômico, pelo fomento à participação política e pela busca da adequação aos desvios tecnológicos e de modernização exigidos pela nova concepção de desenvolvimento do País.

**“Uma proposta de atuação, balizada pela equidade e pela eficiência, encaminhará necessariamente os sistemas de ensino para superação de sua forte tendência de seletividade e de ineficácia. Exigirá, também, ações integradas das áreas sociais e econômicas que tenham um efeito real sobre as desigualdades que encontram sua origem na situação econômica e sócio cultural do indivíduo” (MEC, 1990).**

Assim, o Estado, consciente das desigualdades sociais, asseguraria as condições necessárias para que todos tivessem oportunidades iguais, estabelecendo parâmetros de universalização do acesso e de equalização de gastos, conforme as necessidades sociais e os direitos de cidadania.

b) **uma educação com qualidade** - nesse campo o Poder Público apoiaria a escola como instituição-chave no processo de aprendizagem, para que a realização de uma gestão democrática exercesse sua autonomia e reorientasse seu projeto e sua prática pedagógica. Três dimensões de qualidade seriam consideradas na educação: a **qualidade de oferta** referente aos recursos humanos materiais e rede física, isto é, o atendimento aos padrões mínimos de equidade e eficiência; a **qualidade do processo** educacional que diz respeito à adequada organização e funcionamento das estruturas pedagógicas, desenvolvendo ações que buscassem soluções para o problema da repetência e aumentassem a permanência do aluno na escola, "tanto em número de dias por ano, quanto em número de horas por dia"; e a **qualidade do produto** relativa à revisão dos currículos escolares, estabelecimento de patamares de conteúdos nacionais mínimos e implantação de processos de avaliação permanente dos currículos e de desempenho escolar do aluno.

c) **uma educação para a modernidade: promoção humanística, científica e tecnológica** - o estabelecimento de uma política educacional radical e revolucionária, alicerçada pelo amplo envolvimento da sociedade e pela absoluta transparência nos critérios de alocação e gerência dos recursos, como a que estava sendo implementada pelo Programa atenderia a concepção de modernidade de Collor, em que:

**"A competitividade, a eficiência e a criatividade da população como um todo são, agora, indispensáveis, num mundo onde a universalização da economia e da tecnologia é inevitável. Isso pressupõe o acesso a uma educação de boa qualidade, garantida não apenas a uma parcela da população, detentora de rendas mais elevadas, mas à maioria da população brasileira"**  
(MEC, 1990).

**O Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação 1991-1995** estabeleceu como prioridades a expansão da educação pré-escolar; o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC que agora incluía o ensino fundamental, a educação pré-escolar, a educação de jovens e adultos e o ensino médio; ênfase na educação

especial; ênfase na expansão e melhoria do ensino técnico - PROTEC; criação de escolas ecológicas de ensino fundamental e médio; treinamento e atualização de professores; revisão curricular; autonomia da universidade; apoio a atividades de assistência ao estudante universitário; programa de estudos e pesquisas de avaliação da situação educacional brasileira; política nacional de alocação de recursos para o ensino fundamental, baseada na definição de padrões mínimos de qualidade e na identificação de zonas prioritárias de atendimento educacional.

Além dessas prioridades e inovações, o MEC estaria desenvolvendo um conjunto de programas que caracterizavam a ação setorial nas diferentes áreas, estudos e pesquisas educacionais, assistência ao estudante e radiofusão educativa.

A educação na política governamental de Collor, um dos fundamentos do **Programa Setorial** é destacada como exigência essencial para inserir o Brasil no quadro das mudanças contemporâneas que ocorrem mundialmente, impulsionadas pela revolução científico-tecnológica. Porém, o Governo propõe uma política educacional que acaba por não definir com objetividade as suas prioridades, relacionando uma série de medidas que abrangiam desde a pré-escola até a universidade, incluindo educação ambiental, educação supletiva e educação especial, sem no entanto, especificar qual ou quais os níveis de ensino que seriam objeto da concentração de esforços do Governo federal.

O documento que apresentava o **Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação 1991-1995**, indicava sim, em seu item 2 o que foi considerado como prioridades e inovações, todavia, eram tantas e tão amplas que nenhuma delas foi destacada como aquela que seria o carro-chefe do **Programa**, mesmo porque a justificativa de cada uma delas dessas prioridades não tinha a consistência exigida. Vejamos alguns destaques:

1) **Expansão da educação pré-escolar** - “criação de unidades de pré-escola na rede pública para crianças a partir de 4 anos e melhoria das instalações das creches já existentes”. Não há explicitação do porquê e do para quê, nem definição do quanto nem do onde, parecendo que só estava indicado porque o **Programa** tinha como um



dos princípios norteadores a “educação na Constituição Federal” que prevê o direito das crianças de 0 a 6 anos à educação pré-escolar.

2) Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC - cujo objetivo era a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, visando à correção das desigualdades e assimetrias educacionais, lançado meses antes pelo próprio Presidente, com enorme destaque e que poderia ser a referência principal da ação do governo, no Programa Setorial aparece de maneira bastante tímida, desarticulado e acrescido do ensino médio, que, no PNAC, viria para sedimentar a profissionalização nesse nível de ensino.

3) Melhoria da qualidade da educação - significando, no ensino fundamental a ampliação dos dias letivos de 180 para 200 com o aumento da distribuição da merenda escolar; no ensino médio o fortalecimento do ensino noturno e ênfase na revitalização dos cursos de formação dos professores do ensino básico; no ensino superior o desenvolvimento de novas técnicas e equipamentos pedagógicos e o aperfeiçoamento de recursos humanos; no MEC a participação no Programa Brasileiro de Qualidade e a modernização do processo ensino-aprendizagem e a capacitação tecnológica do País; e a implantação de um sistema de informações que articulasse as três esferas administrativas para o monitoramento, a medição e a avaliação dos resultados da ação educativa. (grifos meus).

O tema da qualidade do ensino, indicado como uma das prioridades do **Programa Setorial** e aí tratado de forma superficial, envolve grandes complexidades, até porque, no campo da educação é um conceito vago e mal definido. Inicialmente é preciso distinguir a qualidade da oferta do serviço educativo da qualidade do produto. Embora ambas estejam associadas, a primeira diz respeito às condições de funcionamento das escolas e a segunda, aos perfis de desempenho que os alunos devem apresentar para que a ação da escola possa ser considerada bem sucedida em cada ano ou etapa da escolarização.

Compreendo que a eficácia das políticas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino depende de informações precisas sobre os padrões básicos de qualidade da oferta e do produto, não apenas para subsidiar decisões financeiras, mas também para traçar ações mais adequadas para ocupar mais racionalmente a capacidade física já instalada e planejar

sua expansão, estabelecer estratégias de elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e de ensino-aprendizagem, de capacitação docente de melhoria da capacidade de gestão, o que não ficou demonstrado no **Programa**.

Assim, a melhoria da qualidade de ensino foi expressa no **Programa** por uma série de intenções abstratas e amplas, cujo significado e ações concretas não foram objetivamente indicados e cuja inovação revelava-se pelo controle autoritário das ações educativas, o que revelava o conservadorismo centralizador do Governo.

4) **Autonomia da universidade** - que implicava num processo de desregulamentação que iniciaria com a revisão legislativa alcançando a elaboração de procedimentos de avaliação, supervisão e gestão administrativa, financeira, patrimonial e didático-científica. Essa desregulamentação possibilitariam às universidades a fixação de salários, a realização de concursos para contratação de pessoal de acordo com suas próprias necessidades.

O que resultou na prática foi na verdade, a fragilização da relativa autonomia que a universidade já havia conquistado, uma vez que não foram considerados aspectos relativos à efetividade do processo de descentralização que depende da alocação de sistemáticas compatíveis de financiamento que conduzam não só à racionalização do uso de recursos mas, também, a um aumento significativo do montante destinado às atividades de ensino, pesquisa e extensão que ocorrem nas universidades, como remuneração de professores, instalações, equipamentos etc e uma gradual diminuição dos recursos gastos com órgãos centrais de apoio, o que exige, por sua vez, um conhecimento bem mais apurado da estrutura de custos do setor educacional, o que parecia não acontecer na equipe do Governo Collor.

Com a reforma administrativa foram cortadas as verbas para o funcionalismo público, incluindo aí as universidades, reduzidos os fomentos para as áreas de pesquisa, aquisição de equipamentos e pós-graduação e a modernidade na educação revelou-se mais uma vez como a falácia do discurso governamental.

## 5 - Alocação de recursos para o ensino fundamental - o Programa

indicava que as aplicações e os repasses de recursos do Governo Collor deveriam levar em conta os padrões de qualidade definidos para o ensino fundamental, tornando objeto de ações prioritárias especiais as áreas com grande percentual de crianças com fraco desempenho escolar e onde fosse alta a percentagem de abandono e repetência. Aos municípios seriam destinados recursos oriundos do salário-educação repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, condicionados a três requisitos básicos: garantia de piso salarial mínimo aos professores da rede e existência do Plano de Carreira e Estatuto (implantado) do Magistério; alocação de recursos para Programas de Educação Pré-Escolar na rede pública municipal; e desenvolvimento de programas na área de Educação Especial.

No Governo Collor, o sistema de financiamento da educação viveu um de seus momentos mais críticos. A crise econômica instalada gerou queda na produção, na arrecadação do IPI (Imposto sobre Produtos Industrializados), no consumo e na arrecadação do ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços), nos lucros das empresas e no salário dos trabalhadores, afetando a arrecadação do Imposto de Renda. A sonegação e as fraudes resultaram na diminuição da arrecadação do salário-educação e do Finsocial.

Desde 1983, ficou estabelecido que 25% da Quota Federal do salário-educação seria destinado para financiamento direto de programas municipais que fossem submetidos à aprovação dos Conselhos Estaduais de Educação. Com o início do Governo Collor, foi dada às Delegacias Regionais do MEC - DEMEC'S a competência de avaliar e encaminhar os programas das prefeituras, passando a haver uma linha de negociação direta entre o MEC e as prefeituras sem qualquer articulação com as secretarias estaduais.

As negociações e transferências de recursos diretas do MEC para os municípios, impediram que os Estados acompanhassem sua aplicação e esses gastos revelaram distorções como: descontinuidade de procedimentos, queda significativa na aplicação para o ensino fundamental e falta de definição no contexto financeiro.

Assim, o sistema escolar foi deteriorado, com professores mal pagos, sem cursos de atualização e capacitação, prédios sem reformas, equipamentos inexistentes na

maior parte das escolas, falta de dinheiro para construir prédios novos etc. A eficácia do sistema escolar continuou abalada. O número de professores leigos ainda era enorme. E ainda existiam mais de trinta milhões de analfabetos no país.

Do Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação 1991-1995, vale destacar um dos seus pontos basilares: “uma educação para a modernidade: promoção humanística, científica e tecnológica” . Um compromisso abraçado pelo Governo a partir de sua crença de que o sistema educacional, embora tivesse alcançado satisfatória expansão quantitativa, ainda atendia ao arcaico modelo de desenvolvimento calcado nas vantagens relativas de mão-de-obra barata e não-qualificada e na abundância de matérias-primas.

Collor, então, lança seu projeto educacional no contexto do moderno projeto de desenvolvimento econômico, afirmando assegurar, pelos caminhos da educação, as condições básicas para o crescimento da riqueza nacional e para o acesso de todos aos bens desse desenvolvimento, imputando à educação duplo papel: fortalecer a acumulação do capital, formando, aperfeiçoando e reproduzindo os recursos humanos necessários para a competitividade no mercado nacional e internacional; e transmitindo idéias que proclamavam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa para a ascensão social e progressão salarial. A isso, chamava, falaciosamente de promoção humanística, científica e tecnológica.

Concretamente, no campo da educação, foi aprovado o projeto de Chiarelli que aumentava o número de dias letivos de 180 para 200. A idéia de ampliar os dias letivos fazia parte de um projeto maior, elaborado pelos técnicos do MEC, o Plano Nacional de Educação que previa outras inovações para os anos seguintes, entre elas a inclusão, no currículo escolar, o estudo de temas contemporâneos - a ecologia e a educação sexual, por exemplo.

No Brasil, os serviços oferecidos pelo Estado nunca foram de grande qualidade, mas o que acontecia nesse período era muito mais perverso. O Ministério da Educação só entregou em julho de 1991 os 66,5 milhões de livros didáticos que deveriam ter chegado às escolas públicas na volta às aulas - um atraso que deixou 23 milhões de estudantes sem ter o que ler até o meio do ano letivo.

Ainda nesse contexto, a desindexação gradativa da economia e a correspondente liberação dos preços dos serviços (entre eles as taxas escolares) empurraram as escolas à lógica do mercado que estava durante décadas reprimido por motivos intervencionistas. A consequência foi uma elevação súbita e brutal das taxas escolares, o que fez com que famílias da classe média retirassem seus filhos da rede privada para instalá-los nos estabelecimentos públicos, onde havia cada vez mais alunos e menos dinheiro.

A nova “modernidade” construída ideologicamente no Governo Collor não resistiu e desmoronou: o salto em direção à “modernidade” significou mais empregos para os europeus, americanos e japoneses pela abertura das importações; aumentou o desemprego no Brasil. A “modernidade” trouxe ao brasileiro o direito de parar diante de uma vitrine de produtos importados e apreciá-los maravilhados. Só que estava sem um tostão nos bolsos e continuava analfabeto.

A falácia da modernidade era como a roupa do rei: qualquer criança via que o rei estava nu.

#### **D) Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional.**

Dez meses após seqüestrar a poupança, anunciar que a inflação já fora vencida e baixar dezenas de Medidas Provisórias que teriam a capacidade de engatar o país na prosperidade do Primeiro Mundo, constata-se que deu tudo errado na máquina econômica do Governo. O **Plano Collor** falira: a inflação não parou de subir e em dezembro de 1990 alcançou o índice mensal de 18,30%; a liberação das importações fracassou: trouxe automóveis russos, batatas fritas americanas, mas nenhuma mercadoria baixou de preço por causa da concorrência dos importados; a livre negociação dos salários agonizou; a reforma administrativa só poderia avançar com a reforma da Constituição prevista para 1993; a privatização não começou: a proposta era a de vender uma estatal por mês em 1990, não foi vendida nenhuma no ano.

O Governo Collor faliu porque, depois de ter identificado como uma plutocracia neurastênica e suicida a causa estrutural das desgraças econômicas brasileiras, refugou o combate. Foram os “fabricantes de carroças”, os banqueiros, os sonegadores de impostos, todos defensores da modernidade liberal do Brasil Novo, que torpedearam as negociações da dívida externa para garantir os privilégios do cartório de financiamento de exportações. (Veja, 30/01/91)

Isolado em Brasília, o Governo agia como se detivesse o segredo da modernidade brasileira e fosse capaz de materializá-la sozinho. O isolacionismo arrogante não deu certo, obviamente, porque inexistem fórmulas mágicas, produzidas em laboratórios, capazes de dar conta das dificuldades da economia brasileira. Ao Governo, cabe sim, o caminho mais difícil, mas realista, de dialogar, persuadir, convencer e liderar o processo de mudanças. Sozinho o Planalto só conseguiu aprofundar as dificuldades.

Com a morte do **Plano Collor**, abatido por uma inflação próxima aos 20% ao mês e um desempenho econômico que andou para trás, o Governo disparou aquele que seria o segundo tiro do Presidente Collor e o último da Ministra Zélia Cardoso de Mello: o **Plano Collor II**.

Este Plano estava contido no Documento denominado “**Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional**”, apresentado como “um desdobramento necessário dos ideais defendidos durante a campanha eleitoral e que foram consagrados nas eleições de democráticas de 1989”, lançado em fevereiro de 1991 o que, segundo o próprio Presidente, já continha em suas linhas a concepção explícita do que considerava moderno para o Brasil e quais seriam as condições necessárias para realizar o salto qualitativo na vida nacional.

Collor, nesse **Projetão** - como ficou conhecido o Documento - definia que:

“... o moderno não se mede somente por critérios de avanço técnico ou científico. A modernidade identifica-se com padrões de justiça social, de liberdade política, de distribuição equitativa de renda, de vida digna para todos. Modernidade significa a criação de uma nova cidadania e de uma nova ética de convivência” (1991)

No período entre julho de 1989 e fevereiro de 1991, a concepção de modernidade apareceu no discurso do Governo Collor com diferentes conotações: no **Projeto Brasil Novo** modernidade era a capacidade de encontrar, dentro do país, de modo harmônico e pacífico, as condições de sobrevivência digna, fraterna e solidária para todos, tornando nossa sociedade democrática. No **Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC**, modernidade já era a criação de condições para competir positivamente no mercado mundial. Finalmente, no **Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação 1991-1995** modernidade já significava a competitividade, a eficiência e a criatividade da população para integrar-se na universalização da economia e da tecnologia.

Na verdade, cada expressão de modernidade representava apenas variações sobre o mesmo tema, visto que o fundamento dessa concepção, embora inconsistente, estava na marca da privatização e da possessividade pelas quais o novo na economia só se introduziria através da manutenção de conservadores processos de exclusão social, privatização, desnacionalização, corrupção. Essa falácia desvela-se pelos instrumentos de mudanças privilegiados pelo Governo Collor no **Projeto de 1991** : i) reforma do Estado para dedicar-se apenas às funções essenciais na área da saúde, da educação, da infraestrutura; ii) liberação da economia dos vícios do clientelismo, dos subsídios, dos cartórios para recompor o mercado, possibilitando que a competitividade empresarial alcançasse níveis internacionais; iii) abertura do mercado ao mundo; iv) resgate da dívida social e enfrentamento real de problemas como a questão da criança, da violação dos direitos humanos, dos índios; v) compromisso ecológico autêntico e luta por um modelo de desenvolvimento amparado pela recuperação do equilíbrio entre o homem e a natureza; vi) política externa atenta às transformações radicais que o mundo vive.

Na Introdução do Documento, Collor ressalta as ações que o Governo Federal já vinha realizando no sentido de “**construir uma nação econômica e socialmente mais justa, superar os graves problemas conjunturais e estruturais que assolam o País e encontrar soluções factíveis para os grandes desafios que impõe a modernidade do Brasil**”, indicando a recuperação da estabilidade econômica como elemento prioritário, por ser a condição para o projeto de reconstrução nacional. fundado na idéia de uma nova cidadania que associa liberdade política, dignidade, participação e justiça.

O Documento apresenta o que considera como pontos significativos:

a) **O papel do Estado**, que teria duas tarefas fundamentais: o apoio à transformação da estrutura produtiva e a correção dos desequilíbrios sociais e regionais, criando as condições macroeconômicas e provendo, associado à iniciativa privada, a infraestrutura econômica, tecnológica e educacional necessárias à reestruturação competitiva, ao mesmo tempo recuperar a dimensão do Estado enquanto promotor do bem-estar social, criando mecanismos de financiamento à infraestrutura social, estabelecendo políticas sociais, regionais de caráter compensatório.

Na convicção de que a modernização da economia tem como o principal motor a iniciativa privada, o Estado passaria a ser menor, mais ágil e bem informado, com alta capacidade de articulação com os agentes privados e flexibilidade para ajustar suas políticas. Dessa forma, exige uma profunda reforma tributária e administrativa, um programa federal de desregulamentação, um programa nacional de desestatização e o resgate do caráter público das empresas estatais.

b) **Prioridades para a reconstrução nacional** indicando as ações e decisões que seriam tomadas pelo Poder Público, sempre associado à Sociedade Civil. Foram elas:

- A reestruturação competitiva da economia que, ao lado da política de estabilidade, significava um amplo conjunto de reformas estruturais destinadas à modernização produtiva da economia brasileira. Entre essas reformas estavam destacadas a privatização, a reforma do mercado de capitais, a reforma educacional e a nova política para investimentos em infraestrutura. As ações a serem desenvolvidas para concretizar as



reformas teriam como ponto de partida a compreensão de que a economia só poderia ocorrer pela participação ativa de todos os agentes econômicos públicos e privados e que o dinamismo desse processo seria a iniciativa privada.

O esforço da reestruturação competitiva da economia teve seus caminhos definidos por premissas considerando que:

**“a) os desafios de modernização e elevação da competitividade exigem transformações estruturais importantes em todo o sistema econômico e não apenas nesse ou naquele setor específico;**

**b) o incremento na capacitação científica e tecnológica interna e a melhoria na formação de recursos humanos são elementos indispensáveis para o processo de modernização.”**

Dessa forma, o Governo procurava articular ações nas áreas da indústria e comércio exterior, agricultura, ciência e tecnologia, infraestrutura, educação e meio ambiente, equacionando questões como: “ a consolidação de um novo padrão de financiamento da economia, a definição de uma postura mais construtiva frente ao capital estrangeiro, e a modernização das relações entre o capital e o trabalho no País”.

- Cidadania e direitos fundamentais já que a restauração plena da democracia política no Brasil que, segundo Fernando Collor, foi concretizada pela eleição direta do Governo empossado em 15 de março de 1990, o que exigia a esse mesmo Governo a garantia do fortalecimento da cidadania e dos direitos fundamentais nos campos dos direitos humanos, violência e criminalidade, crianças, populações indígenas, cultura, desporto, defesa de concorrência e defesa do consumidor.
- O Brasil no cenário internacional onde a vinculação eficaz do Brasil com o mundo foi indicada como condição necessária para a viabilidade de qualquer projeto nacional. Essa

eficácia dará credibilidade ao país pela diplomacia que seria o instrumento indispensável para concretizar as aspirações nacionais tanto no plano econômico como no plano político.

**“No plano econômico, trata-se de aproveitar as perspectivas presentes no cenário externo para promover a modernização da economia brasileira. No plano político, trata-se de contribuir para a paz e de projetar no relacionamento externo os valores democráticos e de observância das normas de Direito que regem nossa sociedade.”**

A considerar o objeto específico deste trabalho, julgo pertinente destacar, de modo detalhado, o tratamento dado à educação no Documento **Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional**, o **Projetão** como forma de facilitar a captura da articulação entre as políticas educacionais do Governo Collor e a nova concepção de modernidade definida enquanto avanço técnico e científico e padrões de justiça social, de liberdade política, de distribuição equitativa de renda, de vida digna para todos e as possíveis falácias nas diretrizes indicadas para cada uma das modalidades da educação.

No “**Projetão**”, a educação é considerada não mais como um instrumento de resgate da dívida social e sim como um dos fatores essenciais à reestruturação competitiva da economia. Dessa forma, transfere-se do quadro das políticas sociais e passa a ser integrante da área estratégica, juntamente com a infraestrutura urbana, o meio ambiente, a ciência e tecnologia, onde se tornar fonte potencial de dinamismo para a estabilidade econômica.

Quando o governo discutiu as estratégias para a reestruturação competitiva, colocou a educação como um dos pontos do programa de reformas estruturais necessários ao aumento da capacidade competitiva e da modernização da economia que, segundo o **Projeto**, teria na iniciativa privada sua fonte de dinamismo.

Na medida em que a capacitação científica e tecnológica interna e a melhoria na formação de recursos humanos são indicadores como elementos fundamentais ao

processo de modernização, a importância estratégica da educação nesse contexto é reforçada pelo Documento:

“O compromisso com a modernidade vincula-se à tarefa maior do processo educacional, que é a construção permanente da pessoa em busca de uma cidadania plena, indispensável à consolidação do regime democrático e ao fortalecimento das instituições.

Nesse processo, a apropriação de conhecimentos científicos e tecnológicos, ao lado de sua finalidade produtiva, deve constituir-se em instrumento que dê condições de modernização cultural e social para o País.

Sob esse prisma, exige-se do setor educacional a necessária qualificação dos recursos humanos para fazer frente aos desafios de modernidade produtiva.”

O Projeto de Reconstrução Nacional de Collor aponta o novo papel a ser desempenhado pelo Governo Federal em relação à educação: definição e coordenação no processo de formulação da política educacional, com estreita articulação técnica e política com o Conselho de Secretários de Educação - CONSED e com a União dos Dirigentes Municipais de Ensino - UNDIME, o que estabeleceria o esquema de cooperação institucional entre os três níveis de administração pública na busca de formas melhoria do modelo de organização, eficiência e qualidade da educação, evitando disfunções político-administrativas e práticas clientelistas.

Fernando Collor, em seu **Projeto** define ainda o papel da iniciativa privada no campo da educação e o tratamento a ser dado ao ensino público. A iniciativa privada teria o importante caráter de complementaridade, com liberdade de atuação em questões de preços, pedagógicas e curriculares, que seria desempenhado apenas na medida em que no setor público houvesse oferta educacional adequada à demanda da população e às necessidades do sistema econômico. O processo de redemocratização do país já permitia que estados e

municípios ampliassem e efetivassem seu poder decisório na formulação e execução de políticas educacionais do ensino público.

O novo modelo educacional traçado pelo **Projeto de Reconstrução Nacional** contemplava as seguintes diretrizes:

- **Educação Pré-Escolar:** articulação dos programas de educação infantil (4 a 6 anos) nos planos pedagógicos com iniciativas inovadoras de ciclo básico ou melhoria nas primeiras séries do primeiro grau
- **Ensino Fundamental:**
  - a) reorganização das primeiras séries, visando à melhoria dos padrões pedagógicos;
  - b) reestruturação curricular para as demais séries e estabelecimento de novos padrões metodológicos;
  - c) revisão do material de ensino, tornando-o consistente com as novas propostas pedagógicas e curriculares;
  - d) descentralização progressiva da aquisição e distribuição do material de ensino;
  - e) recuperação de prédios e instalações escolares, melhorando sua localização e dimensionamento, assegurando a ampliação gradual de 4 para 6 horas diárias de aulas em, pelo menos, 200 dias/ano;
  - f) qualificar os docentes, ativar seu engajamento na valorização da escola pública e preparar as gerações futuras de professores e especialistas;
  - g) estímulo a dirigentes e equipes docentes na adoção de estruturas, métodos de gestão e inovações pedagógicas;
  - h) implantação, nas periferias metropolitanas e de cidades de médio porte, de unidades de ensino bem-dotadas de competência docente e meios de apoio, desenvolvendo mecanismos de estímulo à frequência;
  - i) integração e compatibilização dos recursos financeiros da União e dos Sistemas de Ensino, através da reestruturação do FNDE e do salário-educação, articulando a gestão com o CONSED e com a UNDIME.
- **Educação de Jovens e Adultos:**
  - a) redução do analfabetismo e da subescolarização de jovens e adultos pelo apoio a cursos de suplência e expansão da oferta de vagas;

b) otimização espacial da oferta educacional nas redes estaduais e nas grandes cidades e adequação da infraestrutura;

c) viabilização de melhores condições de acesso de jovens trabalhadores aos estudos de nível fundamental e médio;

d) diversificação dos processos de habilitação, ampliando o campo de possibilidades de acesso;

e) revisão dos programas de apoio ao ensino técnico, concentrando-os no conjunto de escolas técnicas federais de melhor nível;

f) revisão e fortalecimento dos mecanismos de articulação entre processos de formação técnico-profissional em nível médio e superior;

g) proposição de maiores responsabilidades das empresas na capacitação de recursos humanos, estabelecendo nova distribuição de encargos entre instituições especializadas de formação profissional, escolas técnicas e centros empresariais de treinamento.

• **Ensino Superior:**

a) implantação da autonomia universitária por meio de um processo de desregulamentação, resultando na ênfase aos procedimentos de avaliação, supervisão e gestão administrativo-financeira, patrimonial e didático-científica;

b) obtenção de maior eficácia no ensino superior universitário federal através de profundo ajustamento curricular para a adequação das carreiras profissionalizantes aos padrões emergentes de produção e utilização de ciência e tecnologia, aperfeiçoando os sistemas de formação e titulação de docentes e dos processos de formação técnica avançada e de treinamento de pesquisadores;

c) obtenção de maior eficiência na gestão das universidades federais, instituindo um novo sistema de alocação de recursos financeiros articulado à avaliação de desempenho para incentivar ganhos de produtividade e de qualidade no ensino e integração da pesquisa e da extensão, implantando projetos de desenvolvimento institucional e capacitação gerencial nas universidades, estimulando-as a buscarem recursos extra-orçamentários para complementar seus orçamentos de pesquisa junto às empresas;

d) busca de maior equidade na oferta de ensino superior;

e) discussão da gratuidade indiscriminada do ensino público de graduação e da dimensão da oferta de vagas pelo Governo Federal;

f) aperfeiçoamento do sistema de bolsas e de crédito educativo para reduzir a seletividade social no acesso ao ensino de nível superior;

g) implantação de cursos noturnos oferecendo ao estudante trabalhador maiores oportunidades de acesso ao nível superior.

O Documento denominado **Projeto de Reconstrução Nacional** de Fernando Collor continha como anexo as principais medidas de operacionalização. Destaco a seguir aquelas referentes à educação e à ciência e tecnologia.

### Educação

| Medida                                                                  | Instrumento Legal                                           | Objetivo                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Elaboração de programa de reforma do ensino básico.                     | Portaria criando grupo de trabalho intragovernamental.      | Melhoria do ensino básico através da expansão do atendimento, adoção de novos padrões pedagógicos e reestruturação curricular. |
| Discussão da gratuidade do ensino de terceiro grau.                     | Portaria criando grupo de trabalho para examinar a questão. | Otimização e maior equidade na utilização dos recursos públicos para a educação.                                               |
| Revisão do ensino superior e regulamentação da autonomia universitária. | Lei Complementar e Projeto de Lei.                          | Melhoria da qualidade do ensino superior.                                                                                      |

### Ciência e Tecnologia

| Medida                                                                     | Instrumento Legal               | Objetivo                                    |
|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------------|
| Estabelecimento de linhas de crédito para empresas de alta tecnologia.     | Contratos de empréstimos.       | Aumento da capacitação tecnológica.         |
| Facilitar a importação de tecnologia.                                      | Resolução do CMN, INPI e CONIN. | Aumento da capacitação tecnológica.         |
| Recuperação e reequipamento das universidades e laboratórios de pesquisas. | Projeto de Lei (LDO).           | Aumento da capacidade de pesquisa nacional. |

O procedimento de analisar as linhas de ações educacionais propostas pelo **Projeto de Reconstrução Nacional** à luz da concepção de modernidade nele indicada, considerando ainda que o “**incremento na capacitação científica e tecnológica interna e a melhoria na formação de recursos humanos**” e a educação como fonte de dinamismo estratégico são os elementos fundamentais no processo de modernização, revela o desconhecimento do Governo em relação à centralidade do papel que a educação vem assumindo na agenda da modernização tanto de países desenvolvidos do ocidente, como do Japão, do Sudeste Asiático e de alguns países latino-americanos como o Chile e o México, haja vista por exemplo, a insipiência de medidas indicadas para operacionalizar um amplo rol de ações ditas prioritárias.

Um exame acurado do **Projetão** demonstra a ausência de um projeto educacional coerente e conseqüente, limitou-se a uma simples listagem de ações e atividades para os diversos graus e modalidades de ensino sem organicidade e sem a definição de estratégias mais amplas, incompatibilizando-se com o papel de articulador das políticas educacionais definido para o Governo Federal.

Para estar coadunado com as propostas de modernização e adequação competitiva dos sistemas de ensino, o **Projeto** deveria apresentar um conjunto de diretrizes que considerassem a gestão democrática, a autonomia, a elaboração de projetos institucionais, a eficiência, a eficácia, a capacidade gerencial para o sistema de ensino brasileiro como um todo, e não somente para o ensino superior, porque apenas a partir de diretrizes dessa natureza parece ser possível articular um sistema educacional público moderno, ágil, eficiente, capaz de ser o instrumento dinamizador do processo de reestruturação competitiva da economia e possibilitar aos jovens e adultos uma formação mais adequada às demandas do novo contexto internacional no qual o Presidente pretendia inserir o Brasil.

Collor, que defende a economia de mercado e através do **Projetão** convoca a iniciativa privada para ser co-responsável pela solução dos problemas sociais, demonstra não ter discernimento político para identificar seus parceiros no setor particular da educação; declara insistentemente ter chegado ao poder pelo voto dos descamisados e inicia sua ação

na área educacional atrelado aos interesses da classe média, confirmando em seu discurso a falácia da filosofia redentora de resolver as mazelas que os índices educacionais revelavam.

A falácia da modernidade era como a roupa do rei: qualquer criança via que o rei estava nu.

### **E) Projeto “Minha Gente”**

O caráter falacioso da postura governamental de Fernando Collor, especialmente no que se refere ao estabelecimento de políticas educacionais consistentes e coerentes, consubstancia-se com a publicação de um Decreto em 14 de maio de 1991 (três meses após o lançamento do Projeto de Reconstrução Nacional) criou o Projeto “Minha Gente”, “com a finalidade de desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, relativas à criança e ao adolescente”.

Não se pode afirmar que o Projeto “Minha Gente” seja um programa educacional. Fatores que compuseram a sua organização e estruturação o caracterizam como um Projeto híbrido, tendo em vista que foi concebido para ser desenvolvido pelo Ministério da Saúde e pelo Projeto Ministério da Criança para atender ao preceito constitucional de que:

**“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Art.227).**



O Decreto que instituiu o Projeto “Minha Gente” delineava suas dimensões e seus componentes, prevendo a responsabilidade da coordenação e da operacionalização das ações a serem desenvolvidas, cujo fundamento consistia na **“implantação de unidades físicas”** destinadas ao funcionamento de tarefas voltadas para creche e pré-escola, escola de primeiro grau em tempo integral, saúde e cuidados básicos da criança e convivência comunitária e desportiva.

A coordenação do Projeto seria de responsabilidade de um Conselho Superior, presidido pelo Ministro da Saúde, composto pelos Ministros da Educação e da Ação Social e pelos presidentes da Fundação Legião Brasileira de Assistência e da Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência. O gerenciamento caberia a uma Comissão Executiva que no Projeto não tinha constituição definida.

As características gerais do Projeto apresentavam o estabelecimento dos compromissos básicos, dos seus principais atributos e os elementos estruturadores. Foram definidos como **“compromissos básicos”**: o bem-estar da criança e do adolescente; a criação de condições mais favoráveis de crescimento e de desenvolvimento das crianças e adolescentes; a garantia de oportunidades educacionais para todas as crianças, incluindo a preparação para o trabalho coletivo; o desenvolvimento de ações múltiplas, podendo a educação escolar assumir papel catalizador; a universalização do atendimento e aproveitamento de iniciativas e a articulação com instituições e equipamentos já existentes na comunidade.

Para alcançar os seus objetivos e cumprir com os compromissos assumidos, o Projeto apresentava-se com atributos, **“que constituem as qualificações que o distinguem de ações normalmente desenvolvidas pelo poder público e outras instituições em favor da criança e do adolescente”**. Eram eles: flexibilidade, modernidade, integração, adequação à realidade e continuidade e permanência.

Dentre esses atributos, destaco o atributo da modernidade que se constitui o foco essencial deste trabalho e, certamente, expressa a concepção orientadora do Projeto nesse âmbito.

“O sentido modernizante constitui outro atributo do Projeto. Significa dizer que os responsáveis por sua execução não devem se intimidar com as limitações expressas pelas condições em que se encontram presentemente as crianças e os adolescentes do País. Devem, ao contrário, compreender que o Projeto poderá contribuir decisivamente para a superação das carências conhecidas, acelerando o processo de melhora da situação que se encontram essas crianças e adolescentes”.

A parte mais ricamente detalhada no documento do Projeto “Minha Gente” é aquela que descrevia seus **elementos estruturadores** que, inter-relacionados entre si, garantiriam os objetivos gerais e específicos do Projeto. Esses elementos traduziam-se em:

- **“Conteúdo Programático: atenção integral consubstanciada na oferta de serviços e exercícios de atividades de atendimentos às crianças e adolescentes de uma determinada comunidade”**: Núcleo de Proteção à Criança e à Família; Saúde e Cuidados Básicos da Criança; Educação Escolar; Esporte; Cultura; Creche e Pré-Escola; Iniciação ao Trabalho; Teleducação e Desenvolvimento Comunitário. Do elemento conteúdo programático do Projeto, destaco aqueles mais específicos da educação:

O Programa de Educação Escolar teria como ponto central o ensino de 1º e 2º graus em tempo integral, ministrado em escola construída especificamente para o Projeto ou em articulação com outras escolas da comunidade, para as quais ofereceria extensão de séries ou complementação horária através de atividades co-curriculares, supimento e lazer. Nessa nova escola o componente principal estaria centrado no currículo, compreendido como o **“conjunto das atividades desenvolvidas pelo aluno, dentro ou fora da escola, sob a supervisão da escola”**, confundindo-se com as experiências e vivências do aluno.

Outros Programas do Projeto como apoio à família, saúde e cuidados básicos da criança, esporte e cultura deveriam integrar-se ao Programa de Educação Escolar que ofereceria ainda serviços nas áreas de educação de jovens e adultos nas modalidades de suplência e supimento, utilizando, inclusive o ensino à distância, além de educação especial

para criança e adolescentes portadores de deficiências e superdotados, através de métodos e técnicas adequados.

O **Programa de Creche e Pré-Escola** comporia-se por um conjunto de atividades destinadas a todas as crianças com idade inferior a seis anos, numa jornada de 4 a 8 horas, desenvolvendo ações básicas de saúde, alimentação, atividades de estimulação, operacionalizando-se através do planejamento participativo com enfoque interdisciplinar e articulação com a comunidade por meio do aproveitamento de iniciativas pré-existentes.

O **Programa de Teleeducação** apresentava-se como um novo instrumento de comunicação do processo educativo das crianças e adolescentes, **“no fortalecimento da estrutura familiar e no desenvolvimento comunitário”**, para o qual seriam criados, em cada uma das unidades de serviços, espaços e equipamentos apropriados.

O **Programa de Esportes** teria como objetivo atender à escola enquanto componente curricular ou atividade co-curricular e à comunidade, desenvolvendo atividades a ela relacionadas, indo além do domínio corporal e da preocupação com o bem-estar físico, tratando a prática do esporte, a educação física e o lazer como manifestações culturais articuladas ao processo educativo.

O **Programa de Cultura**, voltado prioritariamente para a criança e o adolescente, centrado no binômio leitura e biblioteca. A leitura como instrumento de **“democratização do acesso ao conhecimento organizado, dando um novo significado à alfabetização de crianças e adultos”**. A biblioteca funcionaria como núcleo cultural com dois sub-programas: o de leitura individual e comunitária com a promoção de oficinas de artes plásticas, música, teatro/corpo, folclore, estímulo às pesquisas sobre o bairro e à comunidade. O sub-programa de ativação de idéias promoveria a discussão de problemas comunitários em geral, respeitando a identidade cultural.

- **“Bases Físicas”** - a rede física onde deveria ser instalado o Projeto “Minha Gente” seria formada por um complexo de unidades físicas denominadas Centros Integrados de Apoio à Criança - CIACs compostos por um conjunto de prédios de dimensões diversas e projeto arquitetônico comum edificadas em vários pontos do país, utilizando em sua construção

argamassa armada pré-fabricada. A localização dessas unidades seria definida a partir das demandas sociais “qualificadas por índices insatisfatórios de atendimento e o interesse das instituições locais, explicitado por intermédio das lideranças políticas e os movimentos sociais atuantes na área”.

- **“Participação da Comunidade”** - no Projeto “Minha Gente” a participação da comunidade dar-se-ia em três níveis: mobilização, oferta de informações e compartilhamento das decisões, perpassando as fases de concepção, implantação e operação do Projeto, de forma a manter-se coerente com um dos seus principais atributos - a adequação à realidade, que propugnava pelo atendimento às necessidades e demandas da população, comprometendo-a com a qualidade dos serviços prestados pelas unidades.
- **“Gestão do Projeto”** - a gestão do conteúdo programático do projeto será flexível conforme a visão moderna de participação de modo que a “oferta de serviços no âmbito de cada CIAC será promovida por um conjunto de prestadores de serviços complementares entre si, integrados por um código de qualidade e produtividade, sob a supervisão da direção de cada unidade, garantindo-se que o seu funcionamento se fará de acordo com os padrões de qualidade pretendidos pelo Governo Federal”. Dessa forma o processo de gestão dar-se-ia em dois níveis - central e local - com papéis previamente definidos, respectivamente nas funções de coordenação e de execução, com relações de comando, acompanhamento, controle, avaliação, orientação e desenvolvimento tecnológico para a realização dos serviços.
- **“Valorização dos Recursos Humanos”** - para alcançar a concretização de uma proposta tida como inovadora seria necessária a constituição de uma equipe central multiplicadora, preparada pelos formuladores do Projeto, que treinaria equipes regionais encarregadas de “reciclar” os recursos humanos recrutados e selecioná-los para atuar nas unidades de serviços. Para tal, as agências formadoras de recursos humanos seriam revitalizadas a partir da revisão de currículos, “reciclando” dirigentes e profissionais envolvidos na execução dos serviços.
- **“Financiamento”** - o financiamento da operacionalização das unidades de serviços seria compartilhada entre o Governo Federal, Governos Estaduais e Municipais e Comunidades

(incluindo-se aí as iniciativas privadas). Ao Governo Federal caberia a concepção e a implantação da rede física, compreendendo a construção dos prédios, instalações e equipamentos e colocação em condições de funcionamento; a coordenação geral; o financiamento de sistemas de pesquisas nas áreas sociais e na produção de conhecimentos capazes de assegurar a qualidade de serviços; financiamento do treinamento da equipe central e das equipes multiplicadoras. As formas de compartilhamento entre os Governos Estaduais e Municipais e Comunidades seriam estabelecidas, para cada caso, por meio de contrato de gestão.

O Projeto “Minha Gente” apresentava ainda uma tentativa de detalhamento de cada um dos Programas Setoriais, estabelecendo os encaminhamentos a serem tomados, cuja intensidade e natureza seriam definidas em cada comunidade onde estariam instaladas as unidades de serviços.

Mantendo sua característica típica, Fernando Collor lançou o Projeto “Minha Gente” com o mesmo discurso de impacto com que lançou outros projetos, cuja finalidade era garantir sua presença na mídia eletrônica e na imprensa. A percepção equivocada a respeito do modelo pedagógico para o ensino fundamental revelou-se no Projeto pela filosofia redentora que pretendia, através dos CIACs, manter as crianças na escola fundamental em período integral, oferecendo-lhes assistência médico-odontológica, várias refeições, banho e até mesmo moradia, solucionar mazelas sociais mais graves que os índices educacionais refletiam.

A inadequação da proposta dos CIACs - nichos sem os quais o Projeto não se concretizaria - pode ser percebida em vários pontos. Opto por discutir a inadequação revelada no Programa de Educação Escolar, nas Bases Físicas, na Participação da Comunidade, na Gestão do Projeto e, inevitavelmente, no atributo da modernidade expresso no Projeto.

**O Programa de Educação Escolar** apresentado no Projeto “Minha Gente” detalhava uma série de indicações relativas às atividades que deveriam ser desenvolvidas, porém não apresentava um projeto pedagógico que viesse sistematizar ações educativas coerentes e consistentes, capazes de garantir aos educandos a aquisição de conhecimentos

que pudessem vir contribuir para o desenvolvimento e o exercício da cidadania, com vistas à transformação de suas condições sociais e melhoria da qualidade de vida.

A concepção de privilegiar escola como uma instituição “nova” que iria promover **“a igualdade de oportunidades, para que cada qual se desenvolva segundo suas especificidades”** revela a manutenção do ideário liberal que transfere para os sujeitos a responsabilidade pelos seus fracassos educacionais, isentando as políticas estabelecidas e o funcionamento dos sistemas do compromisso de possibilitar o crescimento social. Da mesma forma, considerar o principal componente dessa “nova escola”, o currículo, enquanto **“conjunto das atividades desenvolvidas pelo aluno, dentro ou fora da escola, sob a supervisão da escola”** demonstra, no mínimo, um distanciamento dos estudos sobre currículo que considera categorias como classes sociais, poder, resistência, gênero, raça.

Considero que quando a escola acata o conceito de currículo enquanto

**“... instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é o resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe como ponto de partida para o trabalho educativo”**  
(Alencastro, 1991:87),

aí sim, fica comprometida com um projeto social voltado para as camadas populares, que pressupõe a construção de conhecimento capaz de desenvolver, ao lado da competência científica, a consciência crítica para a emancipação e humanização do homem, portanto, para a formação do cidadão.

As **Bases Físicas** onde seriam alicerçados o conteúdo programático e os Programas Setoriais do Projeto “Minha Gente” traduziriam-se na construção dos CIACs, um complexo exuberante de prédios, com aproximadamente 4.000m<sup>2</sup> de área construída em terrenos de 16.000m<sup>2</sup>.

A decisão tomada por Collor de criar 5.000 CIACs em todo o território nacional revela a intenção subjacente de expandir e conservar as estruturas básicas do capitalismo sob as vestes do social-liberalismo falacioso e corrupto, na medida em que a construção desses “elefantes brancos” atendia muito mais aos empreiteiros que iriam montar suas fábricas para a produção industrial em larga escala dos componentes construtivos da arquitetura dos prédios. (O próprio Projeto previa a **“instalação de fábricas destinadas à produção de argamassa armada - localizadas estrategicamente, de modo a atender determinada região”**).

Em outubro de 1991, os contratos assinados com 9 empreiteiras para a construção de 1.700 CIACs em 10 Estados, representaram despesas na ordem de 475,9 bilhões de cruzeiros. Esses recursos significavam mais de ¼ do montante destinado ao Projeto “Minha Gente”, no orçamento da União para 1992, mais de 4/5 da contribuição do Ministério da Educação para esse mesmo Projeto, nesse ano. (Ferretti, 1992)

Os possíveis ganhos das crianças e adolescentes a quem o Projeto destinava-se foram ilusórios. Os das empresas, ao contrário, foram uma certeza.

A **Participação da Comunidade** em diferentes níveis de implantação e operação indicada como o pressuposto que iria comprometê-la com os resultados do Projeto refere-se à comunidade como se esta fosse um todo homogêneo, com interesses comuns, o que revela evidente falsidade, mesmo se estivesse referindo-se àquela população empobrecida, marginalizada e excluída, de vez que esse grupo é marcado por carências psicológicas, econômicas e sociais, assim como com valores culturais diversos. A participação desejada significava o aproveitamento de recursos financeiros e da força de trabalho dessas comunidades para concretizar a falácia da preocupação **“homogeneizadora da vida social”** expressa no atributo **“adequação à realidade”**.

O Projeto propunha estratégias de Gestão consideradas modernas, pautadas no princípio básico da descentralização, indicando porém que haveria sempre à assessoria técnica, a supervisão e a auditoria por parte do Governo Federal, de modo a controlar o cumprimento das metas pré-estabelecidas nos contratos firmados. Dessa forma, a Gestão descentralizada é apenas aparente. Na realidade, o modelo gestor era altamente

centralizador com níveis hierárquicos muito bem delimitados e rígidos. As decisões fundamentais estavam centralizadas na coordenação nacional e nas equipes técnicas centrais. Decisões podiam ser tomadas nos níveis intermediários e operacionais, mais se submetidas àquelas.

Finalmente, considero que a concepção presente no atributo da **modernidade** dado ao Projeto contraria as tendências indicativas de que a modernização exige como prioridade o investimento nas características cognitivas e sociais dos recursos humanos. Não bastava **“compreender que o Projeto poderá contribuir decisivamente para a superação das carências conhecidas”** para ser moderno. Era preciso construir um projeto nacional de educação que servisse de matriz para propostas de enfrentamento das questões institucionais de base e se articulasse às diretrizes da política econômica e aos objetivos de modernização e produtividade, levando a uma real visibilidade da educação na agenda governamental.

A modernidade nesse sentido requer, menos a necessidade de incorporar mecanicamente os recursos tecnológicos da informática, e mais um novo desafio quanto à formação de atitudes e valores éticos de convivência capazes de preparar indivíduos para participarem ativamente deste cenário cambiante e plural, que caracteriza os regimes democráticos politicamente e equânimes sociais.

O Governo Collor atuou sob o signo da contradição e da falácia: no plano das abstrações afirmava os valores do livre mercado, do indivíduo apetitivo e acumulador, do capitalista como herói-empresário e de um sindicalismo que se solidarizasse com a reprodução da ordem capitalista com estratégia maximizadora dos salários, na educação como a redentora que iria transformar a miséria em riqueza; no plano concreto nega o capitalismo real e seus interesses, identificando nele o atraso burguês com o qual seria preciso romper, lançando projetos e programas bombásticos, inconsistentes e inviáveis. Daí que a realização de seu projeto não pode dispensar a marca autocrática e a autonomização política do Estado em relação à sociedade civil, às suas instituições de representação e às elites econômicas. Daí, também, que tanto mais tenha se esforçado para expropriar politicamente a sociedade civil, quanto mais esta reforçou sua autonomia e das suas instituições representativas.

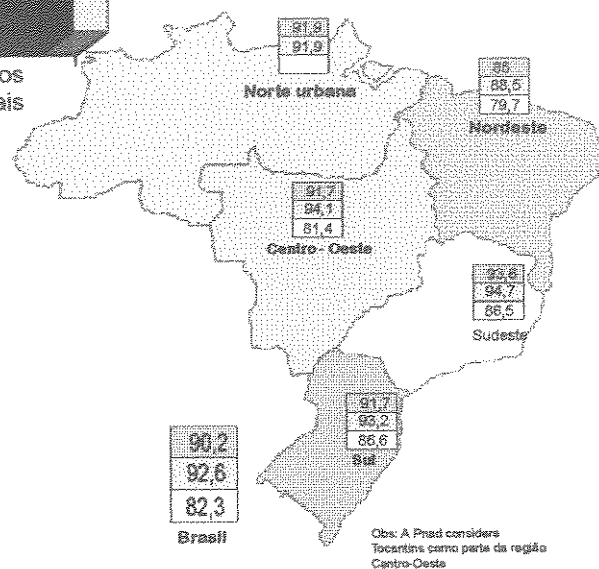
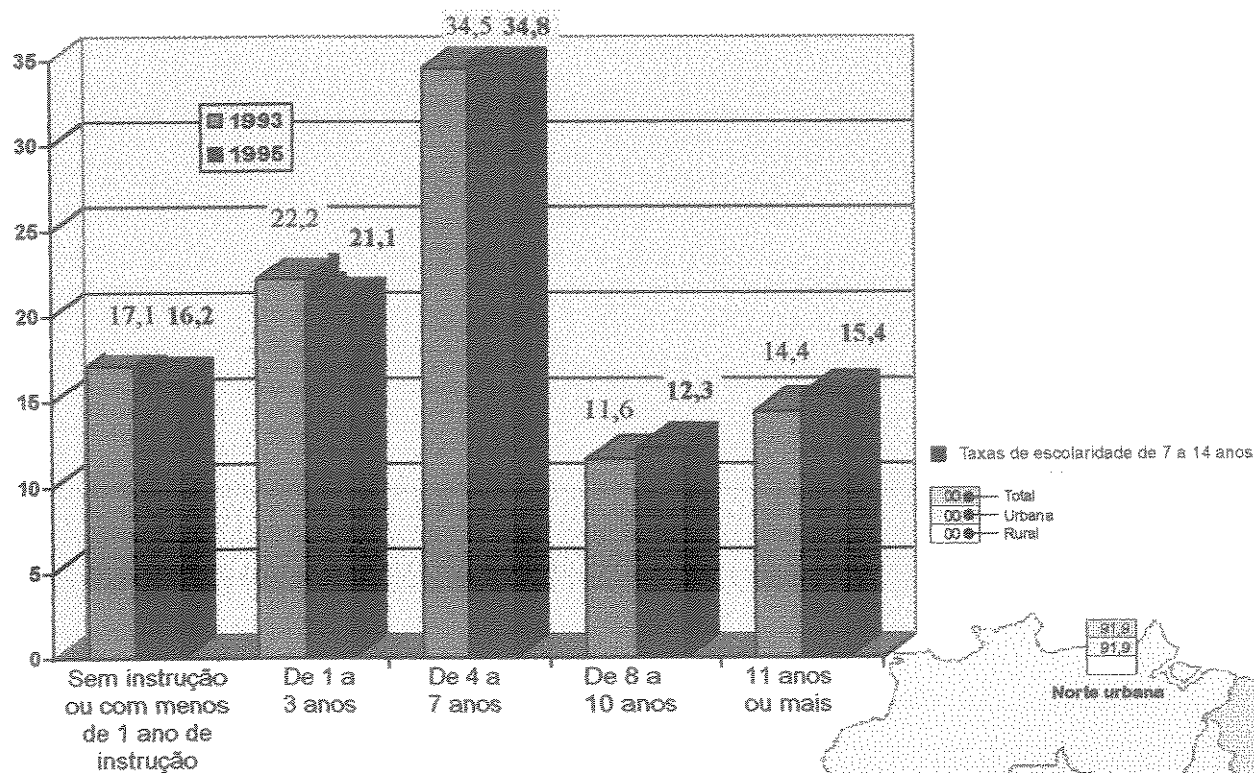


#### 5.4 - O retrato da educação no crepúsculo do “Brasil Novo”

A análise estrutural do analfabetismo e do ensino básico desvia o foco que certas interpretações colocam na vontade política o elemento de solução, ao omitirem os determinismos infraestruturais sobre a super-estrutura jurídico-política em que se insere o Estado. Por mais louvável que seja a intenção ou até mesmo a decisão política da erradicação do analfabetismo, ela não se efetiva sem uma contextualização dentro das condições sociais da educação, isto é, das condições estruturais da formação social. O analfabetismo não é superado por uma simples política voluntarista e, principalmente, falaciosa.

As questões do analfabetismo e do ensino básico são de natureza econômica, social e política. Não se trata, então, somente de ensinar a ler e escrever, mas de inserir estas ações educacionais na totalidade histórica do processo de desenvolvimento do povo e da construção de sua nação.

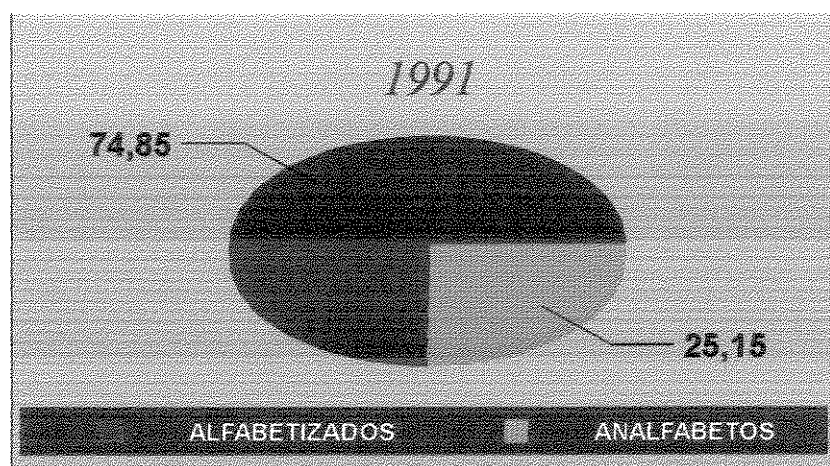
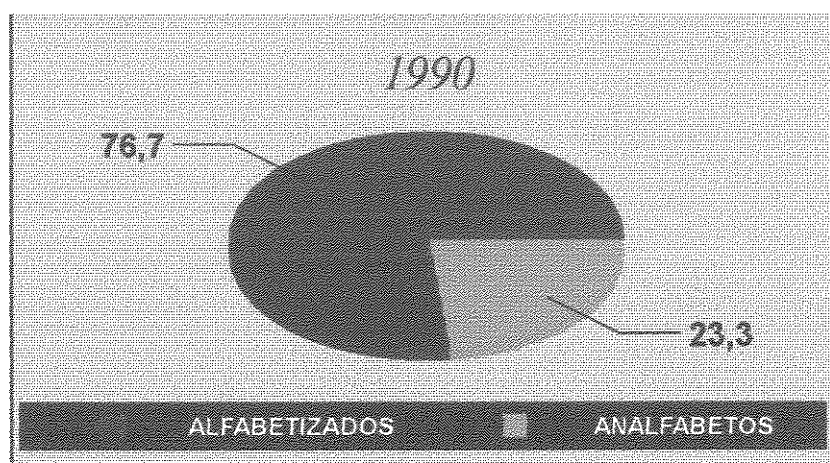
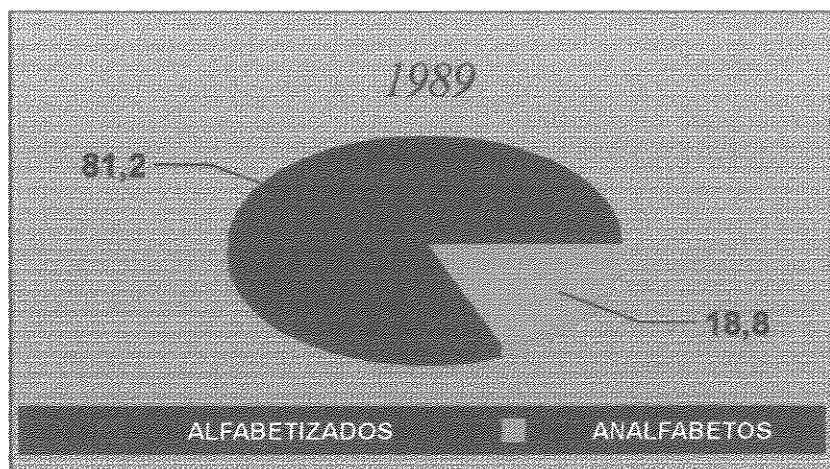
Os programas e os projetos educacionais do Governo Collor enfatizaram fortemente o atendimento à educação básica e o combate ao analfabetismo no Brasil. Porém, os resultados obtidos dessas políticas, por bastante tímidos, demonstraram-se insuficientes para transformar o cenário encontrado no início de seu governo, como pode-se ver nos indicativos a seguir:



└ A situação em 1995

| Em %                                             | Por região do país |          |         |      |              | Por sexo |          |
|--------------------------------------------------|--------------------|----------|---------|------|--------------|----------|----------|
|                                                  | Norte urbana       | Nordeste | Sudeste | Sul  | Centro Oeste | Homens   | Mulheres |
| Sem instrução ou com menos de 1 ano de instrução | 13,8               | 30,1     | 10,3    | 9,6  | 13,4         | 16,7     | 15,8     |
| De 1 a 3 anos                                    | 23,2               | 26,1     | 18,4    | 18,4 | 21,3         | 21,8     | 20,3     |
| De 4 a 7 anos                                    | 34,5               | 25,3     | 38,2    | 42,2 | 36,8         | 34,8     | 34,9     |
| De 8 a 10 anos                                   | 13,5               | 8,0      | 14,5    | 13,5 | 12,9         | 12,2     | 12,4     |
| 11 anos ou mais                                  | 14,4               | 10,5     | 18,5    | 16,0 | 15,4         | 14,4     | 16,4     |

\* Exclui a população da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá Fonte: Pnad/IBGE



Fonte: IBGE

### PARTE III

## Considerações em Processo

**“Faz escuro mas eu canto  
porque a manhã vai chegar”**

**Thiago de Mello**

A concepção de modernidade de Fernando Collor baseia-se na abertura definitiva do mercado brasileiro ao mercado internacional num contexto de minimização do Estado. Não é, portanto, uma modernidade genérica e abstrata. É uma modernidade específica que se explica pelas condições conjunturais em que o país se encontrava e pelo projeto político que se construiu naquele momento.

A modernidade de Collor foi concebida com características próprias em duas fases: no período da campanha eleitoral, ser moderno era combater a corrupção, era a caça a aos marajás, era ser contra Sarney. No segundo turno ser moderno passou a significar “liberdade”, “um país sem muros”, “um país de economia de mercado”, “contra Lula”, “fim do socialismo”.

Após vencer Lula e ser eleito, o Programa de Governo de Collor apresenta uma nova faceta de modernidade: sacrificar a poupança para poder abrir o país ao mercado internacional. É a modernidade de realizar programas sociais, educacionais, puramente retóricos e performáticos. É a construção de meros jogos de cena para apresentar uma face moderna social, enquanto jogava o país no plano internacional, com abertura dos mercados, no desenvolvimento neoliberal, de índole anti-social.

O neoliberalismo vinha sendo formulado desde a Escola de Chicago nos anos 60, a partir da tese de que, com o esgotamento dos mecanismos convencionais de acumulação do capital, era preciso desacelerar o desenvolvimento e estabelecer o controle da moeda: o monetarismo. Na esteira desse novo movimento do capital, adotado por Thatcher, Reagan, o Grupo dos 7 e a Europa em geral, acelera-se o processo de globalização e a constituição dos mercados emergentes, bolsões de mão-de-obra com razoável nível de qualificação. É dessa idéia que Collor se apropria.

O neoliberalismo, como modelo de desenvolvimento capitalista, revela suas próprias contradições: enquanto gera um avanço expressivo das técnicas industriais com vistas à preservação da acumulação e da produtividade, patrocina o desemprego estrutural e a exclusão do povo dos direitos sociais.

Na ideologia do neoliberalismo, dois aspectos são destacados como instrumentos fundamentais dessa doutrina: o livre-cambismo e a destruição do elemento nacional de cada país. O livre-cambismo permitia aos países com altas taxas de acumulação capitalista criarem indústrias, reservando seus mercados internos, beneficiando-se de taxas alfandegárias mais baixas, forçando os outros países a uma estagnação ou a um lento desenvolvimento. A destruição do elemento nacional de cada país, dissolvia a nação por sua "integração" em um mundo homogeneamente internacionalizado, pela globalização das economias.

**"Para o neoliberalismo, o grande inimigo do progresso, ou do desenvolvimento era o Estado. O Estado era por definição mau gestor, não deveria, de forma alguma ocupar-se de tarefas que deveriam ser próprias da área privada. Assim, tratava-se, antes de mais nada, de enxugar o Estado, de despojá-lo de empresas que criava em muitos casos por força da incapacidade financeira ou pelo puro desinteresse da área privada... Privatizar, eis a solução para o neoliberalismo" (Sodré, 1995:19).**

O Brasil, historicamente, é uma sociedade que se constitui em modelo de desigualdade: **"em 1986, 51,3% da renda total brasileira estavam concentradas em 10% da população (...); dados de 1992 mostram que os 20% mais pobres ficam com 2,1% da renda e os 20% mais ricos ficam com 63%" (Sodré, 1995:21).** No chamado Primeiro Mundo o quadro também é de pobreza e de degradação, de reflorescimento da violência, emergência de novas ondas de fascismos e de nazismos e o surgimento de propostas alternativas de soluções aos problemas da sociedade pela exclusão e pelo uso da força. O neoliberalismo tem sido a fórmula mágica com que o Primeiro Mundo, afundado em crise, tenta transferir ao Terceiro parte dos seus problemas.

Collor, então, inaugura no Brasil um conceito de modernidade e de nova ordem, que, espelhado nos modelos externos, pretende entregar o mercado interno ao investimento privado estrangeiro, que dele espera auferir lucros sem a menor preocupação com a sorte da população. A privatização que o neoliberalismo trouxe como solução para o país agudiza o processo de concentração de renda e de exclusão, por meio de uma política de destruição e sucateamento do patrimônio público, de uma onda de importações de bens supérfluos de luxo. Radicaliza a profunda desigualdade que já reinava no Brasil.

Com a instalação dessa modernidade de Collor no Brasil operou-se o desmantelamento do aparelho do Estado, especialmente pela “reforma administrativa” que resultou na mera demissão ou aposentadoria de milhares de servidores públicos. Esse tipo de medida excludente era justificado pelo argumento do combate à inflação, o que ocorreria também pela privatização das empresas estatais tidas como fonte do arcaísmo que impedia a instalação do moderno.

**“Fernando Collor foi uma espécie de Jânio mais jovem, mais audacioso e sem compromissos partidários, sem base política aparentemente nas forças organizadas, candidato avulso, com a singularidade de sua audaciosa proposta. Como seu antecessor em política, propunha-se a acabar com a corrupção e, para o início da tarefa, combater a inflação. Seria fácil, segundo o seu discurso: derrotada a corrupção a inflação seria varrida do cenário. Como Jânio, conquistou largo apoio popular e foi depositário de grandes esperanças. Para alcançar esse apoio, colocou a tônica de seu discurso em dois pilares, que foram os mitos da ampla mistificação imposta ao país: o mito da austeridade e o mito da modernidade” (Sodré, 1995:60).**

Nos trinta meses do Governo Collor foram denunciados 290 casos de corrupção em todo o Brasil, contando-se ocorrências municipais, estaduais e federais, o que dá em média mais de 9 denúncias por mês, ou 1 em cada 3 dias. Nesse período, os corruptos

tomaram ou tentaram tomar, estimativamente, cerca de 28 bilhões de dólares dos cofres públicos. O país nunca havia entrado em contato antes com uma crise de improbidade tão profunda.

Fernando Collor iniciou seu governo dando-lhe um intenso sentido modernizador de renovar a ordem burguesa, na suposição de que a autonomia econômica e política e o rompimento com a cultura tradicional consistiam na solução heróica que permitiria ao país saltar do atraso do Terceiro Mundo para a modernidade primeiro-mundista. A liberalização geral da economia, pedra de toque do capitalismo moderno que deveria estar conduzindo o Brasil ao Primeiro Mundo, nunca apareceu. Em seu lugar o que se viu foram espasmos de intervencionismo governamental e uma crescente neurastenia regulatória que a tudo pretendia controlar.

O presidente que se elegeu como “caçador de marajás” e denunciador de “maracutaias”, em seus primeiros atos de efeito, cortou o uso de mansões, diminuiu o número de carros oficiais e vendeu aviões do governo que representaram apenas uma falácia de austeridade, escolheu para residência oficial uma casa particular pertencente a sua família, a “Csa da Dinda”, cujos jardins sofreram uma reforma que significou um duplo acinte: pela origem dos recursos que vieram das contas bancárias “fantasmas” e pela falta de pudor no ato de construir até quedas d’água no quintal, sendo governante de um país de “pés descalços” e de “descamisados” que dizia ter a missão de salvar.

Collor não modernizou o Brasil caçando marajás. Tornou-se o centro das denúncias de corrupção ao permitir que seu ex-caixa de campanha eleitoral, presuntivo testa de ferro e fonte das receitas da Casa da Dinda, circulasse pelo Governo em seu nome. Acabou empurrado para fora do Governo pelas multidões e por uma CPI que expôs ao público uma teia de corrupção ao seu redor. (Toledo, 1992)

A modernização empreendida por Collor parece que fez o Brasil retornar às condições coloniais e dependentes, na medida em que foi instaurado o atraso político que fez os preços dispararem, conteve a inflação por decreto e fez o trabalhador pagar os despautérios dos que pretenderam inventar uma nova economia: secreta, privativa de poucos, sacudindo o país na calada da noite, com pacotes e medidas inovadores que arrasaram a



economia do país e empobreceu o povo. Os problemas não foram resolvidos. Foram, sim, acumulando-se inexoravelmente. As vítimas dessa falácia não foram os inventores de teorias e improvisadores de reformas, pretensos modernizadores. As vítimas fomos todos nós: o povo brasileiro. O sucateamento da rede hospitalar, a destruição do ensino público, o abandono dos transportes, foram consequência dessa política "moderna".

No campo educacional, embora tenha encontrado um sistema de ensino altamente seletivo e excludente, esperava-se uma intervenção articulada das políticas educacionais dos Estados e Municípios, de modo a promover mudanças quantitativas, e, principalmente transformações qualitativas, necessárias aos padrões de modernidade propostos. Esperava-se que o Governo Federal fosse capaz de formular prioridades e diretrizes que indicassem intervenções que mudassem o sistema educacional para iniciar o caminho da modernidade: desconcentração do poder de decisão; novos padrões de gestão; formas de organização do sistema de recursos físicos e humanos; fortalecimento e criação de instâncias de avaliação e de controle de resultados e de gastos públicos; participação efetiva da comunidade no controle e na fiscalização dos serviços educacionais; compensação de desigualdades para corrigir as assimetrias regionais e sociais; e padrões de produtividade e qualidade associadas a parâmetros de remuneração funcional.

Outros aspectos que deveriam ter sido considerados pelo Governo Collor para, então sim, realizar um projeto moderno de educação, referem-se ao zelo para que os Estados e os Municípios destinassem o mínimo de 25% de suas receitas de impostos e transferências na manutenção e no desenvolvimento do ensino, revendo a distribuição dos encargos educacionais; redefinição do regime de cooperação União-Estados-Municípios; estabelecimento de critérios de redistribuição de recursos e divisão de competências que possibilitassem a elaboração de políticas articuladas entre as três esferas governamentais.

O projeto de modernidade para a inclusão do país no Primeiro Mundo precisaria considerar, diferentemente do que foi privilegiado por Collor, que, embora o acesso e a permanência no ensino fundamental seja sempre prioridade zero, a qualidade do ensino em todos os níveis é o fator que ordena as decisões estratégicas para as políticas educacionais de um país moderno.

A modernidade, que coincide com o modo de produção capitalista, a modernidade da economia de mercado, que rompeu com a estrutura feudal e inaugurou uma nova relação de produção - o capitalismo - e até onde ela for durar, é estruturalmente falaciosa.

A modernidade é estruturalmente falaciosa, na medida em que a ideologia neoliberal que a sustenta e que lhe é própria, desde as suas primeiras formulações, no liberalismo clássico, lida com um conceito de homem abstrato e com a promessa utópica de que, se o homem for deixado na sua condição natural e espontânea, ele apropria-se da natureza e, conforme as suas habilidades e os seus talentos, decorre a justiça da propriedade: quem mais trabalha e quem mais produz é quem mais merece.

A modernidade é estruturalmente falaciosa, na medida em que afirma ser o trabalho a fonte da riqueza e que as sociedades o protegem criando espaços para quem quer trabalhar e produzir riqueza: quem quer trabalhar, acumula. Acumulando, tem condições até de criar oportunidades de trabalho para outros indivíduos, possibilitando-lhes entrar na escala de acumulação de riquezas. Parece que é um sistema justo. Marx, em suas análises, porém, demonstra que o sistema capitalista não é justo porque tem uma diferença oculta: a mais valia, que está articulada ao princípio da propriedade privada e desvela a falácia do direito natural à propriedade e a falácia do mercado.

Portanto, Marx demonstra que a modernidade capitalista é falaciosa porque supõe a igualdade de acesso, supõe a igualdade de possibilidades para todos os homens de trabalharem e de enriquecerem, mas ela não poderá jamais realizar-se. É estruturalmente falaciosa enquanto promessa social, promessa de justiça, promessa de igualdade não realizável.

O keynesianismo foi uma tentativa de corrigir a falácia estrutural da modernidade, por um reordenamento do papel do Estado. Propõe um Estado interveniente, que tenha controle sobre a economia e sobre as finanças, que administre o máximo no emprego e a redistribuição de rendas, porque reconhece que, se deixado a si mesmo, o mercado produz distorções sociais tão graves que corre o risco de desmoronar-se. Portanto, o keynesianismo não é uma postura ética. É uma postura econômica, cujo objetivo fundamental

é evitar que o capitalismo entre em colapso. Por isso, foi chamado de modernidade, de capitalismo moderno contra o capitalismo selvagem, predador, que o antecedeu.

Correlata ao keynesianismo, a social-democracia, matizada por ideais utópicos, humanistas, apresenta-se usando uma face ética em defesa da justiça, mas, ao mesmo tempo, realizando a reprodução do capitalismo, sob uma forma mais “moderna”.

Em 1989, Collor desqualifica a modernidade do keynesianismo e da social-democracia. Moderno é desestatizar, é privatizar. Moderna é a proposta que pressupõe uma drástica redução no Estado como instrumento de gestão política e econômica, propugna pela máxima abertura do mercado brasileiro a bens, serviços e capitais internacionais e dita como palavra de ordem a privatização.

Collor, enquanto representante e defensor de um projeto capitalista neoliberal, de economia de mercado burguês, operou três falácias na modernidade que pensou desenvolver no Brasil:

1º) a falácia estrutural do capitalismo que já é dada;

2º) a falácia conjuntural dada pelas circunstâncias que produziram a sua candidatura: era ele que tinha nas mãos um Projeto que atendia aos interesses da população? Não. Esse Projeto foi induzido e produzido por conveniências e arbitrariedades pela elite brasileira, para a melhor figura capaz de encarnar o arquétipo conveniente e que, por acaso resultou nele - Collor, aparecendo porém, como se desde o início fosse o melhor portador desse Projeto; e

3º) a falácia pessoal, que ajuda a explicitar melhor a falácia de seus projetos e programas para área educacional. Uma vez colocado na condição de poder, não realiza o Projeto na sua totalidade, comete algumas traições que a elite não esperava, mas que durante certo tempo foram “digeridas” para não se desestabilizar o país e porque havia outros interesses que se esperavam ser realizados. Só que não houve tempo para tal. Collor precisou ser expurgado antes.

Em síntese, a modernização das políticas educacionais do Governo Collor foi falaciosa estruturalmente porque coincide com a falácia do capitalismo; conjunturalmente

falaciosa porque respondeu a um mecanismo político utilizado pela elite brasileira, articulada num certo momento histórico, para reproduzir-se enquanto poder da economia de mercado; e pela manifestação mais apurada e visível da falácia da pessoa e do caráter do governo, da trama “palaciana” corrupta sustentada pela figura do Presidente. Provavelmente, na história brasileira nunca houve tanta falácia junta.

Embora faça escuro, eu canto. Canto com a convicção de que a manhã vai chegar com uma concepção de modernidade democrática para as políticas educacionais, pela agilidade e produtividade, porque gerida pela população e mediada pelo Estado, porque a cidadania impõe-se como participação cada vez mais ampla dos interessados em saber, como conhecimento de processos que tenham a ver tanto com a qualidade de produtos (na área do mercado), quanto com a discussão crítica sobre os rumos do país (na área política), como um potencial de efetivos princípios de equidade social.

Acredito que a modernidade democrática em educação definirá princípios e metas, capazes de gerar uma política nacional de educação pensada para um país que se pretende democraticamente moderno. Pressupõe a determinação das necessidades educacionais gerais e regionais de um determinado período, a identificação dos interesses diferentes e mesmo antagônicos do conjunto da população brasileira e a definição das prioridades de atendimento àqueles interesses e necessidades, segundo critérios democráticos que são a condição fundamental para enfrentar as distorções já centenárias de nosso sistema educacional, que sempre priorizou os interesses das elites em detrimento das camadas majoritárias da população.

Tenho clareza de que adotar essa concepção de modernidade democrática resultará num enfrentamento dos setores privilegiados da população. Lutar por uma política educacional moderna e democrática é, pois, enfrentar forças poderosas, apesar de minoritárias.

**Mas... a manhã vai chegar.**

## Bibliografia

- ADORNO, S. *Entre o passado e o futuro: a educação numa era de incerteza*. Conferência de Abertura do VI ENDIPE e I Encontro dos Países do Cone Sul sobre Formação do Educador. Porto Alegre, 1991. (mimeo).
- ALENCASTRO, I. (org.). *Currículo, ensino e escola fundamental*. Campinas/SP: Papirus, 1994.
- ANDRADE FILHO, F.A. *O problema da modernidade no pensamento político da CNBB-1952-1988*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP/Campinas/SP, 1993.
- ARENDT, H. *A condição humana*. R. de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. (3ª) S. Paulo: Perspectiva, 1992.
- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. (2ª) S. Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.
- BARROS, J.P. et alli. *Computadores, escola e sociedade*. S. Paulo: Ed. Scipione, 1987.
- BENJAMIN, W. *A modernidade e os modernos*. R. Janeiro: Tempos Brasileiros. Trad. Heindrun Krieger Mendes da Silva, Arlete de Brito e Tania Jatobá, 1975.
- BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. S. Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- BOBBIO, N. et alli. *Dicionário de política*. (4ª). Trad. Carmen C. Varriale et alli. Brasília/DF: Editora Universidade de Brasília, 1992.
- BOBBIO, N. *Direito e estado no pensamento de Emannuel Kant*. Brasília: UnB (Pensamento Político), 1987.
- \_\_\_\_\_. *O futuro da democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- BOBBIO, N. & BOVERO, M. *Sociedade e estado na filosofia política moderna*. (2ª). S. Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL, MEC. *Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação 1991-1995*. Brasília, 1990.
- BRASIL, MEC. *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. Marcos de Referência*. Brasília, 1990.
- BRASIL, Ministério da Saúde. *Projeto Minha Gente*. Brasília, 1991.
- BRASIL, PRESIDENTE. *Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional*. Brasília, 1991.
- BRESCIANI, M. S. *Sociedade de trabalho, ciência e resistência operária*. S. Paulo: R.B.H.-ANPOM, 1985-86.
- BRUM, A. J. *O desenvolvimento econômico brasileiro*. (12ª). Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

BUARQUE, C. *O colapso da modernidade brasileira e uma proposta alternativa*. (3ª). R. Janeiro: Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. *A desordem do progresso: o fim da era dos economistas e a construção do futuro*. R. de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

CANDIDO, A. *A educação pela noite e outros ensaios*. S. Paulo: Ática, 1987.

CANO, W. *Reflexões sobre o Brasil e a nova (des)ordem internacional*. Campinas/SP: Ed. da UNICAMP, 1993.

CARDOSO, F. H. *As idéias e seu lugar: ensaios sobre as teorias do desenvolvimento*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

CASALI, A. M. D. *Elite intelectual e restauração da Igreja*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

CASTRO, C. M. *Educação Brasileira: consertos e remendos*. R. de Janeiro: Rocco, 1994.

CHAUÍ, M.S. *O arcaico desejo de ser moderno*. Folha de São Paulo, 15/03/92.

\_\_\_\_\_. *Política e cultura democráticas: o público e o privado entram em questão*. In: Revista VEJA, 30 de setembro de 1992.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. S. Paulo: Cortez, 1991.

CLARET, M e BRUNO, J.C. *O fenômeno Collor*. S. Paulo: Martin Claret Editores, 1989.

CLARKE, S. *Keynesianism, monetarism and the crisis of State*. Cambridge, 1983.

COUTINHO, C. N. *Os intelectuais e a organização da cultura no Brasil*. In: Temas de Ciências Humanas, 1981.

CUNHA, L. A. *Educação, estado e democracia no Brasil*. S. Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991.

\_\_\_\_\_. *A universidade reformanda*. R. de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

\_\_\_\_\_. *A universidade temporã - o ensino superior da colônia à era de Vargas*. R. de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

\_\_\_\_\_. *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. S. Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. *A universidade crítica; o ensino superior na república populista*. R. de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

\_\_\_\_\_. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. R. de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CUNHA, L. C. e GÓES, M. *O golpe na educação*. (7a.) R. Janeiro: Zahar Editor, 1991.

DEMO, P. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

DREIFUSS, R. A. *O jogo da direita na Nova República*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1989.

- EBY, F. *História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais*. Trad. Maria Angela Vinagre de Almeida, Nelly Aleotti Maia, Malvina Cohen Zaide. (2a.) P. Alegre: Globo; Brasília: INL, 1973.
- ECHEVERRÍA, B. *Modernidad y capitalismo - quince tesis*. IN: VÁRIOS. Debate sobre modernidad y postmodernidad. Editores Unidos NARIZ DEL DIABLO. Quito, nov., 1991.
- FAORO, R. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. (3a.) rev. P. Alegre: Globo, 1976.
- FAUNDEZ, A. (org). *Educação, desenvolvimento e cultura: contradições teóricas e práticas*. S. Paulo: Cortez, 1994.
- FAUSTO, B. (org.). *História geral da civilização brasileira*. (2a.). TOMO III. O Brasil Republicano. 4o. Vol. Economia e Cultura. (1930-1964). S. Paulo: Difel, 1974.
- FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. R. de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. R. Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- FERRETTI, C. J. *Só a educação salva: o Projeto Minha Gente e a política educacional brasileira*. In: Em Aberto, Brasília, ano 10, nº 50/51, abr/set, 1992.
- FISCHMANN, R. (Coord.). *Escola brasileira: temas e estudos*. S. Paulo: Atlas, 1987.
- FORTES, M. *Caminhos da modernidade*. Teresópolis/RJ: Ed. Correio da Serra, 1990.
- FRANCO, M. L. P. B. ZIBAS, D. M. L. (orgs). *Final do século: educação na América Latina*. S. Paulo: Cortez, 1990.
- FREIRE-MAIA, N. *A ciência por dentro*. (2ª). Petrópolis/RJ: Vozes, 1992.
- FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. (4ª). S. Paulo: Moraes, 1980.
- FURTADO, C. *O subdesenvolvimento revisitado*. IN: Economia e Sociedade. Campinas: Revista do Instituto de Economia da UNICAMP, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Brasil: a construção interrompida*. R. de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *O Brasil pós-milagre*. (5ª) R. Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- \_\_\_\_\_. (Coor.) *Brasil: tempos modernos*. (3ª) R. Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GAY, P. *A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos*. S. Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- GENTILI, P. A. A. & SILVA, T.T. (orgs) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. (2ª) Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil*. S. Paulo: Cortez, 1994.
- GHIRALDELLI Jr. P. *História da educação*. (2ª). S. Paulo: Cortez, 1994.

- GIANNOTTI, J. A. *A universidade em ritmo de barbárie*. S. Paulo: Brasiliense, 1986.
- GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. Trad. Raul Fiker. S. Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991. (2ª reimp.).
- HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Théorie de l'agir communitionel*. Paris: Payard, 1987.
- \_\_\_\_\_. *A nova intransparência: a crise do estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas*. Trad. Carlos Alberto Marques Novaes. IN: NOVOS ESTUDOS. S. Paulo: CEBRAP, nº 18, set. , 1987.
- HAMPSON, M. *O iluminismo*. Lisboa: Ulisseia (Livros Pelicano), 1977.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. (3ª) S. Paulo: Edições Loyola, 1993.
- HASSAN, I. *The culture of postmodernism*. Theory, culture and society, nº 2 (3), 1985.
- HOBSBAWM, E. J. *A Era das revoluções: Europa 1789-1848*. Trad. de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Pencher. R. Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- HOUAISS, A. *A modernidade no Brasil: conciliação ou ruptura?* Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- IANNI, O. *A idéia de Brasil Moderno*. S. Paulo: Brasiliense, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Estado e capitalismo*. (2ª rev. e ampl.). S. Paulo: Brasiliense, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Estado e planejamento econômico no Brasil*. (5a.) R. Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- JORNAL DO BRASIL. 11 de setembro e 30 de novembro de 1988.
- JORNAL O GLOBO. 15 de fevereiro, 15 de março e 31 de novembro de 1988. 2 de abril de 1989.
- JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. 9 de junho de 1992.
- LÖWY, M. *A escola de Frankfurt e a modernidade: Benjamin e Habermas*. Trad. Murilo Marcondes de Moura. In: Novos Estudos - CEBRAP. S. Paulo, no. 32, pp 103-127, 1992.
- LYOTARD, J.F. *O pós-moderno*. R. de Janeiro: José Olímpio, 1986.
- MALTA, M. H. *Brasil, um sonho intenso: um retrato da geração 68 vinte anos depois*. R. Janeiro: Espaço e Tempo, 1991.
- MANTEGA, G. *A economia política brasileira*. (7ª) Petrópolis/RJ: Vozes, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Pactos sociais e hegemonia na Nova República*. In: SANDRONI, P. et alii. *Constituinte, economia e política na Nova República*. S. Paulo: Cortez/ EDUC, 1986.
- MARX, K. & ENGELS, F. *O manifesto comunista de 1848*. S. Paulo: Ed. Moraes, 1987.
- MARX, K. *Obras escolhidas*. Lisboa: Avante, 1983.



- MARTIN, A. V. *Sociologia del renacimiento*. México: Fondo de Cultura Económica, 1977.
- MATTOSO, J. E. *Notas sobre a Terceira Revolução Industrial, crise e trabalho no Brasil*. IN: Cadernos CESIT nº 2. Campinas: Instituto de Economia-UNICAMP, 1991.
- MELLO, J. M. C. *Consequências do neoliberalismo*. IN: Economia e Sociedade, Campinas: Revista do Instituto de Economia da UNICAMP, nº 1, 1992.
- \_\_\_\_\_. *O capitalismo tardio*. (8ª) S. Paulo: Brasiliense, 1991.
- MERQUIOR, J. G. *O liberalismo. Antigo e moderno*. R. Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- MOURA, J. F. *Dicionário de filosofia*. S. Paulo: Martins Fontes, 1994.
- NETTO, J. P. *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. S. Paulo: Cortez, 1993.
- NEUBAUER SILVA, R. & MELLO, G. N. *Política educacional para os anos 90*. In: Estado e Educação. Campinas/SP: Papirus: CEDES; S. Paulo: Ande, Anped, 1992. (Coleção CBE).
- NORONHA, O. M. Et alii. *História da educação: a escola no Brasil*. S. Paulo: FTD, 1994 (Coleção Aprender & Ensinar).
- NOVAIS, F. A. *Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial. (1777-1808)*. S. Paulo, 1972 (mimeo).
- OFFE, C. *Problemas estruturais do estado capitalista*. R. de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- OHLWEILER, O. A. *Evolução sócio-econômica do Brasil*. (2ª). Porto Alegre/RS: Ortiz, 1990.
- OLIVEIRA, F. *A armadilha neoliberal e as perspectivas da educação*. IN: RBAE. Brasília, vol. 9 (1), jan./jun., 1993.
- \_\_\_\_\_. *Estado e ciência econômica: a contribuição da economia para uma teoria do Estado*. In: Ensaios de Opinião 2+3, 1977.
- PAIM, A. *A querela do estatismo*. R. de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.
- PELUSO, L. A. *O projeto da modernidade no Brasil: o compromisso racionalista dos anos 70*. Campinas/SP: Papirus: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1994.
- PINTO, A. V. *Ciência e existência*. R. Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- REVISTA VEJA. 1990 a 1993 (números variados).
- RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. (7ª, rev. e ampl.). S. Paulo: Cortez, 1987.
- RODRIGUES, N. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. S. Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.
- ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. (16a.) Petrópolis/R.J.: Vozes, 1994.

- ROUANET, S. P. *Iluminismo e modernidade*. IN: Extensão (Cadernos de Ciências Sociais-PUC/MG) Projeto Opinião. v-2, 1990.
- \_\_\_\_\_. *As razões do iluminismo*. S. Paulo: Companhia das Letras, 1981.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. S. Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. R. de Janeiro: Graal, 1987.
- SANTOS, J. F. C. *O que é o pós-moderno*. S. Paulo: Brasiliense, 1981.
- SAVIANI, D. *Educação e questões da atualidade*. S. Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina*. In: Estado e educação. Campinas/SP: Papirus: Cedes. S. Paulo: Ande: Anped, 1992. (Coletânea CBE).
- SCHAFF, A. *História e verdade*. (3ª). S. Paulo: Martins Fontes, 1986.
- SCHWARTZMAN, S. *Bases do autoritarismo brasileiro*. (3a.) R. Janeiro: Campus, 1988.
- SEVERINO, A.J. *Questões teóricas e práticas da política educacional brasileira: uma abordagem crítica*. S. Paulo, 1991. (mimeo).
- SHNEIDER, W. *Compreensão do neoliberalismo*. IN: Diálogo. R. de Janeiro, nº 1 vol. 3, 1990.
- SILVA, T. T. da. (org) *Teoria e ducacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SIMONSEN, M. H. *Frenesi liberalista*. S. Paulo: Ed. Abril. Revista Veja. Ed. 1.235. Ano 25, nº 21, 1992.
- SINGER, P. *Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento*. IN: História da Civilização Brasileira. (2ª) TOMO III. O Brasil Republicano. 4º vol. Economia e Cultura (1930-1964). S Paulo: DIFEL, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Divisão internacional do trabalho e empresas multinacionais*. IN: Novos cadernos CEBRAP nº 28. S. Paulo: Brasiliense, 1977.
- SKIDMORE, T. E. *Brasil; de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964)*. R. De Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- SODRÉ, N.W. *Formação histórica do Brasil*. (8ª). S. Paulo: Brasiliense, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Capitalismo e revolução burguesa no Brasil*. B. Horizonte: Oficinas de Livros, 1990.
- SOUZA, H.J. *Como se faz análise de conjuntura*. (11ª), Petrópolis/RJ: Vozes, 1991.
- SWEEZY, P. M. *A transição do feudalismo para o capitalismo*. Trad. Isabel Didonnet. R. de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

TAVARES, M. C. *Ajuste e reestruturação nos países centrais*. In: Economia e Sociedade. Campinas: Revista do Instituto de Economia da UNICAMP, nº 1, 1992.

TOLEDO, R. P. *A marca da impostura*. In: Revista VEJA, 30 de setembro, 1992.

TOURAINÉ, A. *Crítica da modernidade*. Trad. Elia Ferreira Edeio. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. S. Paulo: Atlas, 1987.

VELLOSO, J. P. R. *A crise brasileira e a modernização da sociedade*. R. Janeiro: José Olimpo, 1990.

\_\_\_\_\_. *As perspectivas do Brasil e o novo governo*. S. Paulo: Nobel, 1990.

VIANNA, L. W. *De um Plano Collor a outro: estudo de conjuntura*. R. Janeiro: Revan, 1991.

VIEIRA, E. *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel*. (2ª). S. Paulo: Cortez, 1987.

WARDE, M. J. *A transição democrática e a política educacional brasileira*. S. Paulo, 1991. Palestra proferida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Supervisão e Currículo. PUC/SP.

WEBER, M. *Ensaio sociológico*. S. Paulo: Martins Fontes, 1989.

XAVIER, M.E.S.P. et alli. *História da educação: a escola no Brasil*. S. Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender & Ensinar).

XAVIER, M. E. S. P. *Poder político e educação de elite*. (3ª) S. Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas/SP: Papirus, 1990.

\_\_\_\_\_. *Para um exame das relações históricas entre capitalismo e escola no Brasil: algumas considerações teórico-metodológicas*. Campinas-UNICAMP, 1987 (mimeo).