

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO
CAPITALISMO MONOPOLISTA BRASILEIRO: UM ESTUDO DA DÉCADA DE 1930**

JOSÉ BARRETO DOS SANTOS

**CAMPINAS/SP
2009**

© by José Barreto dos Santos, 2009.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Santos, José Barreto dos.
Sa59c A criação do curso de pedagogia no contexto da formação do capitalismo
monopolista brasileiro : um estudo da década de 1930 / José Barreto dos
Santos. -- Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientador : Eloisa de Mattos Höfling.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Estado. 2. Políticas educacionais. 3. Sociedade. 4. Educação. 5.
Pedagogia. I. Höfling, Eloisa de Mattos. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

08-532/BFE

Título em inglês : The creation of the course of pedagogy in the context of the formation of capitalism brazilian monopoly: a study of the decade 1930.

Keywords : State ; Educational policy ; Society ; Education ; Pedagogy

Área de concentração : Ciências Sociais na Educação

Titulação : Doutor em Educação

Banca examinadora : Prof^a. Dr^a. Eloisa de Mattos Höfling (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Patrícia Piozzi

Prof. Dr. Vicente Rodriguez

Prof^a. Dr^a. Eliane Greice Davanço Nogueira

Prof. Dr. Osmar Ramão Galeano de Souza

Prof^a. Dr^a. Débora Mazza

Data da defesa: 17/02/2009

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : zecaibjs@uol.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

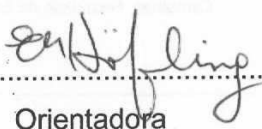
**Título: A CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO
DO CAPITALISMO MONOPOLISTA BRASILEIRO: um estudo da década de 1930**

Autor: JOSÉ BARRETO DOS SANTOS
Orientador: Eloísa de Mattos Höfling

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por JOSÉ BARRETO DOS SANTOS e aprovada pela Comissão
Julgadora.

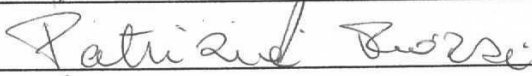
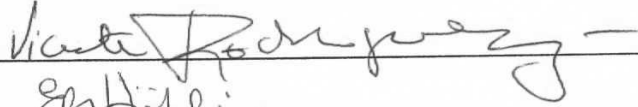
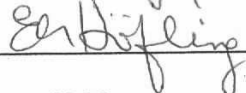
Data: 17/02/2009

Assinatura:.....


Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



2009

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho em memória ao meu velho e querido pai, Thompson Elpídio Barreto dos Santos, minha fervorosa mãe, Ila Martins dos Santos e ao meu mentor intelectual, meu irmão, Eduardo Barreto dos Santos.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos primarão pela valiosa atenção com que os espaços públicos – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS e Universidade Estadual de Campinas -UNICAMP/SP me forneceram, proporcionando assim, o meu crescimento intelectual e humano.

A minha estimada orientadora, Dra. Eloisa de Mattos Höfling pela firmeza com que me ensinou a defender a “coisa pública”, que visa o atingir o “bem comum”, e, sobretudo, pela amizade que construímos nesses anos de convivência, regada de muito diálogo, paciência e dedicação.

Externo a minha admiração e gratidão aos Professores e amigos, Dra. Patrizia Piozzi e o Dr. Vicente Rodriguez pelas valiosas colaborações, permitindo aumentar a minha visão crítica sobre o texto; e a Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira e o Dr. Osmar Ramão Galeano de Souza pelas participações em mais este momento eternizado de minha vida acadêmica.

Agradecer também a todos os amigos que de uma forma ou de outra, me forneceram insumos teóricos e metodológicos para continuar a minha luta pelos ideais em que acredito no campo social e político. Em especial, aos amigos Professores João Mianutti, Daniel Abrão, Samira Saad Púlcherio Lancilotti, Fernando Bonadia de Oliveira, Lavínia Magiolino, Marcelo Donizete Silva e Eliana da Silva Felipe.

Aos filhos queridos, Pedro Henrique de Almeida Barreto (Pepe) e Eduardo Felipe Ferreira da Silva (Dudu), filho do coração; meninos que nutrem minha esperança por uma sociedade melhor.

Por último minha gratidão às pessoas com quem convivo e a saudade das que já se foram, por ter me conduzido com perseverança até aqui. Com carinho, a minha companheira e amiga Odirlei Souza de Carvalho.

Valeu muito!

Saudades...

EPÍGRAFE

Desde o início, o homem é um projeto que vive a si mesmo subjetivamente ao invés de musgo podridão ou couve-flor; nada existe antes desse projeto; não há nenhuma inteligibilidade no céu, e o homem será apenas o que ele projetou ser. Não o que ele quis ser, pois entendemos vulgarmente o querer como uma decisão consciente que, para quase todos nós, é posterior àquilo que fizemos de nós mesmos. (Jean Paul Sartre, 1987, p. 10).

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a criação do Curso de Pedagogia na década de 1930. Tendo como referência os determinantes econômicos e políticos da transição da primeira fase do capitalismo imperialista para fase do capital monopolista, pretende-se captar as implicações no campo educacional, a partir das mudanças na sua infra-estrutura e no plano da superestrutura e as devidas necessidades impostas na formação técnica e profissional. Para tanto, fez-se necessário uma incursão nos trabalhos dos economistas que estudaram o momento da industrialização tardia brasileira na década 1930, como também, dos educadores que interpretaram a história do Curso de Pedagogia. Em termos teórico-metodológicos, a análise está pautada nas obras de Karl Marx e Antonio Gramsci e em autores contemporâneos brasileiros que se debruçam suas análises na sociedade capitalista, mais especificamente acerca da categoria de totalidade.

Palavras-chave: Estado – Políticas Educacionais – Sociedade – Educação – Pedagogia

ABSTRACT

This study aims to examine the creation of the Course of Pedagogy in the 1930s. Taking as reference the determinants of economic and political transition from the first phase of imperialist capitalist to monopolist phase of the capital, it is intended to capture the implications on the educational area, from the changes in their infrastructure, specifically in terms of the superstructure and, their needs due imposed in vocational and technical training. To that end, it made an incursion necessary in the work of economists who have studied the moment of late Brazilian industrialization in the decade 1930, as well as the educators who interpreted he history of the Course of Pedagogy. In theoretical and methodological terms, the analysis is based on the works of Karl Marx and Antonio Gramsci and Brazilian contemporary authors who address their analysis in capitalist society, specifically about the category of all.

Key words: State – Educational Policy – Society – Education - Pedagogy

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
 CAPÍTULO I	
1. O BRASIL E SUAS MATRIZES HISTÓRICAS: DA BASE PRODUTIVA À FORMAÇÃO EDUCACIONAL	19
1.1. Itinerário das contradições econômicas e políticas da década de 1930: referências para uma análise educacional	20
1.2. Gênese das produções históricas para a formação do professor	50
 CAPÍTULO II	
2. AS CONTRADIÇÕES NO CAMPO POLÍTICO E ECONÔMICO E SUAS IMPLICAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL	77
2.1. O cenário econômico e político e a educação geral	77
2.2. Católicos versus renovadores e a racionalização do Estado	89
2.3. A conjuntura internacional e o cenário nacional	99
2.4. Estado racional e a criação do curso de pedagogia	104
 CAPÍTULO III	
3. O CENÁRIO DOS “BRASIS” E SEUS ASPECTOS POLÍTICOS E ECONÔMICOS: PARA COMPREENDER A CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA	115
3.1. O projeto nacional dos “Brasis”	115
3.2. O Estado de São Paulo: a locomotiva econômica e política do projeto nacional	121
3.3. O Estado de São Paulo: a locomotiva da reconstrução nacional da educação	134
3.4. A locomotiva paulista e o “consenso” político nacional	141
 CAPÍTULO IV	
4. O PROJETO NACIONAL DESENVOLVIMENTISTA E O CAPITAL MONOPOLISTA: A CONSOLIDAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO ESTADO NOVO	145
4.1. Estado Novo: aspectos político e econômico e a conjuntura internacional	146
4.2. O Estado novo e as contradições políticas e econômicas no campo educacional	157
4.3. Estado Novo e a criação do curso de pedagogia: a contradição política para a formação de professores	166

CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS	189
ANEXO	203

INTRODUÇÃO: ORIGEM DO PROBLEMA

Ao concluir o curso de Bacharel em Ciências Econômicas na década de 1980, vindo de uma Faculdade Particular (Sociedade Unificada Augusto Motta – Rio de Janeiro/RJ) e labutando como Técnico em Eletricidade em uma empresa americana (General Electric do Brasil/RJ); vivenciei naquele momento, conhecido como a “década perdida”, a saída da sociedade brasileira de um período obscuro de repressão dos governos militares em busca de melhores dias. Com a agitação do povo em torno da “*anistia aos exilados políticos*”, nos calorosos comícios como os “*diretas já*”, todos esses movimentos sociais culminavam com o anseio de uma nova sociedade, onde se pretendia vivenciar a plenitude democrática, principalmente, com o direito do povo de eleger seus governantes.

Tal comentário julgo ser oportuno, não com o intuito de resgatar um memorial de vida, mas de contextualizar momentos importantes do País, nos quais comecei a refletir sobre papel político da educação em relação ao ser humano como um sujeito social no interior das relações sociais de produção. Por que tal reflexão? Como técnico e responsável por um setor, a empresa capacitava-me a ter sob meu comando dez homens, desde o eletricitista especializado ao ajudante, para atividades, tanto de manutenção e prevenção nos equipamentos elétricos como, também, de correção de eventual falha de operação.

Dispunha de uma boa equipe de trabalho, com atividades técnicas diárias e, com a qual, por vezes, nos horários de almoço, conversávamos sobre assuntos diversos, da política à economia, passando pela briga do vizinho, etc. Isso era de muito valia, porque, no espaço das conversas eu podia me apropriar de informações políticas, econômicas e sociais de toda ordem. Fui percebendo, assim, a forma como a educação informal¹ reproduz seus efeitos socioculturais, com tal magnitude, e como os meios de comunicação avançados, como a televisão, jornais e revistas, permitiam-me ampliar os conhecimentos. A intencionalidade dos conceitos, habilidades, atitudes, crenças, valores eram disseminados pela prática daquele momento do “novo”: novos

¹ Libâneo, José Carlos – *Pedagogia e pedagogos para quê?* – São Paulo. Ed.Cortez, 2000. “Corresponderia a ações e influência exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais organizadas”. (p.23)

objetos, novos fenômenos, novos ideais, novas esperanças, enfim, tudo que reluzia como novidade abstraía as multidões em torno do credo da melhor qualidade de vida.

Não me fazia diferente frente à sociedade. Despertava em mim o desejo de contribuir para o “olhar” diferente da sociedade; o olhar do sujeito, não do objeto. Influência que eu recebi do meu irmão Eduardo Barreto dos Santos (*in memorian*), engenheiro, formado pela Universidade Presbiteriana de São Paulo. Ele depositava em mim, por meio do diálogo, os fundamentos da minha crítica, comentada por ele, ou debruçávamos, às noites sobre a leitura de textos fragmentados da “Ideologia Alemã”² ou do “Pasquim”³. Todo esse esforço de leituras escondidas era para não contrariar o velho Thompson Elpídio Barreto dos Santos (*in memorian*), meu pai, militar convicto, e a católica fervorosa Ila Martins dos Santos (*in memorian*), minha mãe, que confiava em nós a certeza de que não iríamos matar ninguém e muito menos nos tornaríamos comunistas.

Nascia ali a minha empolgação para tornar-me professor, imbuído de uma pretensão ingênua, mas convencido da necessidade de um outro “olhar” e de que a educação (Pedagogia) seria meu instrumento de ação. Lecionar e trabalhar com os alunos suscitava em mim a vivência da militância política, pois tinha a convicção, naquele momento, de poder desvelar àquelas mentes a exploração do capitalismo e a necessidade de sua ruptura, em favor de uma sociedade mais justa e igualitária.

Anos mais tarde, veio o convite de uma instituição privada, Faculdade Católica Dom Bosco/Mato Grosso do Sul, para ministrar a disciplina Economia Monetária, porém, logo me dei conta, às duras penas, de que a faculdade não havia me possibilitado a formação necessária para que eu pudesse assumir uma sala de aula com segurança. Mesmo somando a falta do conhecimento pedagógico, baixo salário, sala lotada, não desanimei. Contando com ajuda de colegas professores, consegui diminuir algumas lacunas de minha formação e aumentar o meu desejo de conhecer mais os fundamentos da educação formal⁴ (Pedagogia), sua concepção histórica, suas políticas, seus protagonistas e seu real papel frente à sociedade.

Dá a inquietação com a formação pedagógica do educador, que vem permeando minha vida docente, ao longo desses 14 anos, e que deu origem ao meu trabalho. Hoje, trabalho como

² Obra de Karl Marx & Friedrich Engels.

³ Jornal de vanguarda da década de 1970.

⁴ Libâneo, José Carlos – *Pedagogia e pedagogos para quê?* – São Paulo. Ed.Cortez, 2000. “Compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma intencional institucionalizada, estruturada, sistemática”. (p.23).

docente em uma instituição de ensino superior pública, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, tendo como substrato as experiências acadêmicas decorrentes de um curso de Especialização em Política e Administração Educacional, na UNESP/Araraquara-SP, e do curso de Mestrado em Educação – área de concentração em Administração Educacional, na UNIMEP/Piracicaba-SP. Essa trajetória possibilitou-me compreender alguns mecanismos político-administrativos no interior de uma instituição pública, mas suscitou novos questionamentos em torno de minha prática docente, no trabalho com os alunos do curso de Pedagogia, no município de Maracaju/MS, com as disciplinas História da Educação e Didática.

A realização do curso de Mestrado em Educação permitiu-me desenvolver estudos teóricos sobre alguns pressupostos das políticas públicas da década 1980, no âmbito das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul/MS, tidos como “democráticos”: gestão, participação, cooperação e cidadania. Há dez anos atuo em uma Universidade Pública, convivendo, diariamente, com sérios problemas, como ausência de docentes, precárias condições de trabalho para o exercício da profissão, o excesso burocrático nas decisões e forte centralização de poder. Tais circunstâncias levaram-me a realizar leituras com o objetivo de estudar as políticas públicas no campo educacional, em específico, as ligadas às políticas de formação de professores, e outras à história do curso de Pedagogia no Brasil, no sentido de apreender o movimento das relações materiais de produção referentes à temática.

Trabalhos publicados, como os de Carmem Silvia Bissolli da Silva⁵, têm a preocupação de demonstrar através da história do curso de Pedagogia a questão de sua identidade. A análise da referida autora está pautada nos pareceres e nas regulamentações e, também, nas propostas produzidas no interior do próprio curso. Esse trabalho fornece elementos instigantes, no sentido de uma análise que vá além do pretendido pela autora. Outro trabalho que merece destaque é o de Iria Brzezinski⁶, que, também, investiga o viés da identidade do curso de pedagogia. Ela busca fundamentar sua análise na docência, entendida como a base da identidade desse profissional e do curso que o forma, com o propósito de definir um projeto coletivo de formação de professores do curso de Pedagogia. De certa forma, pode-se dizer que essas contribuições estão no bojo das

⁵ Silva, Carmem Silvia Bissolli da – *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade* – 2ª . Ed. Campinas/SP. Autores Associados, 2003.

⁶ Brzezinski, Iria – *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento* – 3ª. Edição. Campinas S/P. Papirus, 1996.

discussões realizadas no âmbito da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE⁷.

Outro pesquisador, José Carlos Libâneo⁸, elabora sua discussão na perspectiva teórico-prática da pedagogia como objeto e a sua relação com os períodos sócio-políticos brasileiros, onde diferentes idéias e conotações invadiram e solidificaram os espaços pedagógicos, fragilizando outros estudos e seus respectivos fundamentos filosóficos, epistemológicos e científicos. Nesse sentido, o referido estudioso busca analisar a especificidade do curso e daí sedimentar a identidade profissional do pedagogo e seu papel diante da realidade contemporânea. Ainda merecem destaque os trabalhos de Leonor Maria Tanuri⁹, cujo texto, bastante utilizado pelos graduandos em pedagogia, inclusive por mim na elaboração deste trabalho, fundamenta-se na historiografia, de modo descritivo, da evolução do ensino normal na perspectiva da ação do Estado e da política educacional por ele desenvolvida. Seu texto é provocante, sobretudo na promoção de novas reflexões em torno do debate que envolve a profissionalização do professor e as representações dos atores envolvidos no processo educativo.

Constata-se que, atrelados aos pressupostos histórico-filosóficos que norteiam o universo dos sujeitos universitários nas décadas posteriores, conceitos como flexibilidade, qualidade, produtividade, eficiência, eficácia, efetividade, autonomia e outros passam a ser referências conceituais no reforço à individualidade, traduzindo novos comportamentos alusivos às práticas mercadológicas. Esses mesmos pressupostos estiveram presentes na educação sob outras circunstâncias. A necessidade de apreender com mais elementos categóricos as determinações da sociedade na educação conduziu-me à busca da gênese do curso de Pedagogia.

Assim, o objeto singular desta pesquisa é a criação do curso de Pedagogia no Brasil¹⁰, no campo da formação técnica e profissional, visto a partir das relações de produção, que engendraram a organização da Universidade Pública Brasileira e das contradições que permearam os ideais dos atores intelectuais¹¹, que pensaram a política educacional de formação de

⁷ ANFOPE – criada na década de 1980, configura-se como uma associação político-acadêmica, fomentadora e socializadora de experiências relacionadas ao campo da formação dos Profissionais da educação.

⁸ Libâneo, José Carlos. – *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* – São Paulo. Ed. Cortez, 2000.

⁹ Tanuri, Leonor. M. – *História da Formação de Professor* – Revista Brasileira de Educação. São Paulo. Nº. 14, p. 61-88, Maio-Agosto. 2000.

¹⁰ Criação do Curso de Pedagogia em São Paulo (Decreto-Lei Nº. 1.190 de 04 de Abril de 1939), no quadro de formação no interior da Universidade do Brasil por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia.

¹¹ Atores intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Francisco Campos e Gustavo Capanema.

professores, no interior de um momento histórico brasileiro, a década de 1930, no qual se constituiu como necessidade social.

É interessante observar que o avanço do capitalismo industrial acelera o desenvolvimento das forças produtivas burguesas mediante o progresso das ciências e a sistemática aplicação dos resultados na atividade produtiva. A ciência moderna tem seus pilares na ascensão da classe burguesa e a política assentada no capitalismo de mercado e de tudo que se associa a esse fato, como o crescimento das cidades e a expansão comercial. Sobre essas bases, a partir de então, é que as universidades começam a empreender suas renovações, que visam o conhecimento em si, como pesquisa aplicada, que trata de encontrar os conhecimentos necessários para desenvolver novos produtos ou aperfeiçoar os processos produtivos. “[...] a produção não só determina a ciência, como esta se integra na própria produção, como sua potência espiritual ou como uma força produtiva direta”. (Vasques, 1977, p. 223)

Procurando entender essa organização, que foi produzida pelas necessidades dos homens no século XI, Morin (in Ponce, 1998, p. 97) afirma: “*No domínio intelectual, a fundação das universidades equivaleu à outorga de uma carta de franquia à burguesia*”. O caráter histórico das universidades, em especial das brasileiras, leva-me a afirmar que o passado constitui fonte indispensável para o seu entendimento. **Nesse sentido**, entendo que a universidade é a expressão por excelência da dimensão humana pelo seu peculiar estilo de compartilhar o conhecimento, tendo o homem como eixo principal de seu fazer. Vivenciar essa prática no interior de uma instituição educacional permite refletir a sociedade no seu todo, onde os seres humanos formam parte indivisível do processo educativo.

Marilena Chauí (2001), na introdução do seu livro: “*Escritos sobre universidade*”, tece um comentário que, para mim, reflete a importância do conhecimento político no campo da formação pedagógica: “*Cada um de nós tem tomado posição no debate, mas nem sempre nossos pressupostos estão claros para quem nos ouve ou nos lê*”. (p. 9)

Os pressupostos sócio-políticos da relação entre teoria e prática, presentes no contexto de desenvolvimento do conhecimento, destacados por Marilena Chauí na relação entre universidade e sociedade, são na verdade o reflexo do fazer pedagógico que existe em qualquer área do conhecimento. Isso significa que a universidade realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Importante, então, é evidenciar o quanto a universidade é parte integrante do tecido social, como acentua Saviani (1979): “*A Universidade, enquanto instituição*

é produzida simultaneamente e em ação recíproca com a produção das condições materiais e das demais formas espirituais”.

Portanto, estudar a singularidade da criação do Curso de Pedagogia no sentido *strito*, com o aval do Estado brasileiro, compõe a proposição do novo olhar, o de captar no objeto singular as contradições históricas forjadas pelo conjunto das relações econômicas, políticas e sociais, ou seja, pela sociedade capitalista. E é, nesse sentido, que a educação¹² tende não só a ser representativa dos interesses dominantes, representados pelo Estado ou pelo mercado, como, também, ser a transmissora de conhecimentos, valores, crenças, dogmas etc., que correspondem a determinados interesses.

Apreender as contradições que estão patentes entre o campo material e o pensamento humano é entender o movimento histórico como princípio político-pedagógico. Potencializar sua materialidade como momento objetivo da própria liberdade humana é buscar elementos fora dela, ou seja, a totalidade como categoria, no sentido que não é ela que o cria, mas é ela quem fomenta a crítica no mundo do trabalho docente.

A totalidade na análise do real significa contrapor-se à razão novidadeira, que se afirma, cada vez mais, como perspectiva particularista e manipulatória, consoante às manifestações multifacetadas, características da realidade contemporânea. Nesse rastro ocorre a proliferação de teorias do fragmentário, da heterogeneidade, do aleatório, reforçando a alienação e reificação do presente e provocando um estilhaçamento dos nossos modos de representação.

Como professor percebo que as práticas pedagógicas, com sustentação em teorias pragmáticas e tecnicistas, reduziram o campo da pedagogia brasileira a uma área profissionalizante, com objetivo em si, descomprometido com a produção do conhecimento, descartando as relações sociais, para enfatizar a prática da experiência individual, do treinamento e do domínio da técnica. Portanto, elaborar a crítica à sociedade capitalista é a oportunidade de conhecer a política pedagógica do real, da totalidade social. Parafraseando Jean Paul Sartre, para entendermos o que fizeram de nós, precisamos escolher o que vamos fazer com o que fizeram de nós.

¹² Refiro a “educação” como instituição social que corresponde à estrutura organizacional e administrativa, com normas gerais de funcionamento e diretrizes pedagógicas referentes seja ao sistema educacional como um todo, seja ao funcionamento interno de cada instituição, tal como é o caso das Universidades.

A PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA

Analisar a natureza material do curso de Pedagogia desde sua criação, na década de 1930 é estudar de modo crítico a organização do Estado brasileiro no movimento da formação da industrialização no Brasil, e, também, analisar as tendências da sociedade, nas suas necessidades básicas de cunho social e político; na correlação de forças entre o poder estatal, o capital internacional e a burguesia industrial nacional, que confere à sociedade civil esta ou aquela direção, conforme o plano dos que detém o poder.

A sociedade brasileira, constituída na sua estrutura capitalista, tem suas relações políticas marcadas pelos antagonismos entre os interesses de classes sociais e grupos sociais que se manifestam nas relações de poder. No campo econômico, trata-se das longas lutas em torno da proteção da indústria nacional, refém do capital oligárquico, e contra a concorrência dos produtos importados. A burguesia industrial latente cresce, acumula capital e ganha, progressivamente, mais excedente e mais espaço na economia brasileira. Estudar tais episódios enseja que sejam ponderadas as funções da educação no interior dessas relações e que as mesmas somente podem ser explicadas partindo da análise objetiva das relações contraditórias vigentes no âmbito societário, das formas econômicas e políticas.

Analisar o movimento revolucionário de 1930 coloca-se como revelador, no sentido de se entender as transformações econômicas que alteram as condições de vida e do trabalho dos centros urbanos, provocando uma nova composição de classes sociais, em que a educação passa a ser um fator de reconstrução social na organização do trabalho. Essa dependência da educação em relação às novas formas sociais leva-me a por em questão a estratégia política meramente adaptadora da educação ao modelo de sociedade vigente, cuja ação se restringe à função política da educação, que se encontra vinculada ao modo de produção capitalista brasileiro.

Nesse contexto histórico, em que se revelaram as pré-condições das rupturas políticas e econômicas que assinalaram a Revolução de 1930, a Depressão Econômica Mundial de 1929-33 desempenhou um papel decisivo, não só pelos efeitos catastróficos que ela provocou na cafeicultura e, por conseqüência, no sistema político-econômico brasileiro em conjunto, mas também pelo fato de que produziu uma consciência mais clara dos problemas brasileiros. As frações de classes associadas à cafeicultura, direta ou indiretamente, foram obrigadas a tomar consciência, de modo mais amplo, das limitações econômico-financeiras inerentes a uma

economia voltada fundamentalmente para o mercado externo. É importante salientar que vários desses problemas estruturais e conjunturais já vinham sendo debatidos, todavia, os governos anteriores atuavam no sentido de proteger e incentivar as atividades produtivas ligadas ao setor externo, o que era essencial à manutenção e sustentação do sistema político-econômico.

A Revolução que chamarei de “revolução da elite brasileira”, não se dá nos moldes do *Antigo Regime*¹³, o que é revelado pelos estudos sistematizados de boa parte das contribuições de Caio Prado Jr., Florestan Fernandes e Celso Furtado ao analisar processo tardio de consolidação da ordem econômico-social capitalista no Brasil, a partir do Estado Novo. Nesse momento é importante entender que esse processo revolucionário variou muito de país a país e a diferenciação diz respeito basicamente à natureza histórica das forças envolvidas bem como o alcance da transformação.

Seja como for, tornou-se possível falar de constituição do capitalismo como um processo não envolvendo necessariamente uma revolução burguesa. Há exemplos, como casos de industrialização tardia como o do Japão e Alemanha, que aconteceram, sobretudo com a presença forte do Estado em aliança com setores modernizadores.

Apesar disto, essa evolução no caso brasileiro alterou as funções e a própria estrutura do Estado devido à substituição, ainda que parcial, das oligarquias, até então, pelas novas classes sociais urbanas. O movimento exprimiu as rupturas estruturais a partir das quais tornou-se possível reelaborar as relações entre o Estado e a sociedade. Desde essa época, o desenvolvimento do poder público revela acentuadamente novos conteúdos burgueses, em confronto com os elementos sociais, culturais e políticos de tipo oligárquico, vigente nas décadas anteriores. É importante destacar a superioridade ideológica do *laissez-faire*¹⁴ na postura dos industriais na condução da relação com os trabalhadores, restrita às áreas urbanas da sociedade, cujas relações econômicas e sociais vinham-se pautando pelos princípios que regem as organizações sociais européias nos períodos que antecedem as crises estruturais.

¹³ Revolução Francesa ou a Revolução Gloriosa na Inglaterra, ambas no século XVIII.

¹⁴ Adam Smith (1723-1790). Economista Clássico – Sua obra *Riquezas das Nações* enfatiza o mercado como regulador da divisão do trabalho, distinguindo o “valor de uso” do “valor de troca”, atribuindo interesse econômico apenas no último. Entendia que se o governo abster de intervir nos negócios econômicos, a “Ordem Natural” poderá atuar. Nesse sentido Wanderlei Guilherme dos Santos no seu livro: *Cidadania e Justiça*. Rio de Janeiro. Ed. Campus 1979, afirma: “A tentativa de organizar a vida econômica e social do país segundo princípios *laissez-fairianos* ortodoxos expande-se, teoricamente, da abolição do trabalho escravo, em 1888, até 1931”. (pág. 71)

Vale também destacar, neste estudo, que a política liberal (mercado livre), que sustenta as bases do capitalismo brasileiro, penetrou ainda no bojo do Brasil colonial, vindo a constituir-se pela sua base material, como ideologia nacional no avanço da relação capitalista. Isso se deu, principalmente na economia do setor primário, exportador e dependente dos países hegemônicos, como Inglaterra, Estados Unidos, Alemanha e outros que controlavam o setor externo brasileiro, pela maciça exportação do excedente econômico nacional, por meio das importações de bens de consumo e de capital.

Com a deposição do Presidente Washington Luís, em outubro de 1930, o governo foi respondendo aos problemas e dilemas conforme eles apareciam no horizonte político¹⁵. Sob a batuta de Getúlio Vargas, no período 1930 a 1945, do populismo autoritário e com apoio de setores militares e da classe média, o governo adotou uma série de medidas econômicas e políticas no sentido de realizar inovações institucionais que assinalassem uma nova fase nas relações entre o Estado e a sociedade. Anunciou-se a necessidade significativa da intervenção do Estado na vida econômica com o propósito de estimular a industrialização e a economia nacional.

A compreensão do caráter histórico das contradições impostas pelo modelo econômico nacional e do ideário liberal dos países hegemônicos intensificou o embate político ideológico mais amplo, e as características do modelo produtivo brasileiro já demonstravam seu enquadramento no cenário internacional e sua dependência aos monopólios internacionais. Daí a debilidade peculiar do liberalismo brasileiro que respaldou os movimentos pela emancipação política e a construção do Estado-Nação, preservando e reforçando neste momento as formas de dominação do capital internacional, definidas pela clássica divisão internacional do trabalho.

Getúlio Vargas, nesse período, ao esboçar a nova imagem das relações entre o poder público e as atividades produtivas, afirmou explicitamente a condenação do modelo de liberalismo econômico, no sentido de contornar as inconvenientes políticas liberais, o *laissez-faire*, regulado pela coerção e persuasão. Se a teoria implicava em “*deixai fazer*”, naquele momento passou para o “*deixai que eu faça*” (governo).

¹⁵ Problemas como: “Democratização do sistema político em geral, particularmente o processo eleitoral e o exercício dos poderes; protecionismo alfandegário e a defesa da incipiente indústria brasileira; reforma e ampliação do sistema nacional de ensino, em seus níveis elementar, médio e superior; formalização da relação de trabalho e das atividades sindicais; as funções do poder público, na proteção e incentivo às atividades econômicas instaladas e a instalar-se; a importância e a necessidade de uma política governamental de defesa e aproveitamento das riquezas minerais”. Ler: Ianni, Octavio – *Estado e planejamento econômico do Brasil* – Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1991, pág. 27.

Examinando detidamente o fator de maior predominância na evolução social, penso não errar afirmando que a causa principal de falharem todos os sistemas econômicos, experimentados para estabelecer o equilíbrio das forças produtoras, se encontra na livre atividade permitida à atuação das energias naturais, isto é, na falta de organização do capital e do trabalho, elementos dinâmico preponderante do fenômeno da produção, cuja atividade cumpre, antes de tudo, regular e disciplinar. (Vargas, 1942, p. 117)

Nota-se, contudo, que as perspectivas dessa expansão tornaram-se reais precisamente numa época de crise do sistema global, isto é, de ruptura nas estruturas nacional e internacional. Via-se nos países desenvolvidos, principalmente na Europa, a busca incessante do mercado consumidor. Conjuntamente, o espírito nacionalista e protecionista varria o interior dos mesmos, na perspectiva de proteger seus mercados internos das disputas externas. O momento era de trazer a parte da sociedade civil para o interior da luta nacional em defesa dos interesses hegemônicos. Isso favorecia as possibilidades e condições de expansão da industrialização de base, em um País dependente e, ao mesmo tempo, revelava o contexto histórico e estrutural em que o Estado brasileiro se encontrava.

Aos poucos, o nacionalismo econômico apareceu na ideologia e na prática do governo brasileiro e de alguns setores das classes sociais mais desenvolvidas do meio urbano, o que se revela como manifestação da idéia de desenvolvimento, industrialização e independência, em face aos interesses econômicos dos países dominantes. A idéia de economia nacional implicava na nacionalização das decisões sobre política econômica, o que não era outra coisa senão disseminar via educação uma nova “consciência patriótica”, que permitisse a formação de uma base social forte e, ao mesmo tempo, uma economia, fundada no molde nacional.

Assim, a formação do Estado-Nação no Brasil, naquele momento, traz o viés nacionalista da ditadura do Governo de Getúlio Vargas¹⁶. A personificação centralizadora do aparelho estatal possibilitou o atendimento dos interesses antagônicos de classe na formulação das políticas públicas e programas sociais. Com a mediação do Estado, regulador da lógica econômica e do bem-estar-social brasileiro, para o crescimento e o desenvolvimento, em que a saúde e a educação ganham espaço no planejamento da organização estatal. É no *Manifesto à*

¹⁶ Cunha, Luiz Antonio – *Ensino Superior e Universidade no Brasil - (In. 500 anos de Educação no Brasil)* – Belo Horizonte: Autêntica, 2000. “A Revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder, determinou o início de uma nova era na História do Brasil, só terminada em 1945, quando ele foi deposto por um golpe militar. Durante esses 15 anos, Vargas foi chefe do Governo Provisório, garantido pelas armas das milícias das oligarquias dissidentes e do Exército (1930-34); depois, presidente eleito pelo Congresso Nacional (1934-37); e por último, ditador sustentado pelo Exército depois pelo de Estado que instituiu o Estado Novo (1937-45)”. (p.163).

Nação, de outubro de 1931, que Vargas relaciona, pela primeira vez, a “educação do povo” com a “glorificação da Pátria”. Segundo ele,

O Brasil estava destinado à conquista das mais puras glórias. Mas a glorificação da Pátria somente seria alcançada através do aprimoramento da educação de seu povo e da valorização de sua capacidade de trabalho. (Vargas, 1938d, p. 254)

Assim colocada a questão geral, é o Brasil apontando para o futuro moderno, rompendo com as tradições arcaicas do passado agrário, com a matriz educacional anterior que via a educação, não mais como privilégio de poucos no campo social, mas como direito de todos a serviço da nação, isto é, do Estado Novo. Segundo o ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema,

[...] para que a educação pudesse cumprir a sua função de “preparar o homem completo, isto é, como pessoa, como cidadão e como trabalhador, a fim de que ele realize integralmente, no plano moral, político e econômico, a sua vida, para servir à Nação”, tornava-se necessário que o Estado assumisse “a sua suprema direção, fixando-lhes os princípios fundamentais e controlando a execução deles”. Para isto, o Governo Federal deveria elaborar um “código da Educação Nacional”, no qual seriam estabelecidas “as diretrizes ideológicas” que deveriam orientar a educação no País, bem como “os princípios gerais de organização e funcionamento de todo o aparelho educativo do País”. Este Código constituir-se-ia em um “corpo único da lei”, contendo “os preceitos diretores da educação nacional, de modo que todas as atividades educacionais do País, de caráter federal, estadual, municipal ou privado” se regessem “pela mesma disciplina”¹⁷. (Horta, 1994, p. 167-168).

Desde o início do Estado Novo, a decisão de utilizar a educação a serviço do aparelhamento ideológico do Estado tinha na figura de Getúlio Vargas e de seus intelectuais a intenção centralizadora de dar rumo às diretrizes educacionais nos moldes do novo regime.

Getúlio Vargas com certeza marca a história da governabilidade brasileira, pela sua característica sedutora e perigosa no campo da luta em que pelem as classes sociais e com seus inimigos políticos, mas que acabou deixando-o vulnerável aos interesses do capital imperialista que ele sempre esteve obrigado a intermediar. Na tentativa de teorizar o processo brasileiro pelo cunho nacionalista, seja pela burocracia estatal seja pelo liberalismo privatista das elites patrimonialista, fincou as bases na infra-estrutura necessária para alavancar o projeto de industrialização nacional.

¹⁷ Plano Nacional de Educação – 1937. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. XIII, n. 36, maio-agosto de 1949, p. 210. In. Horta, José Silvério Baia – *O Hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil* – Rio de Janeiro. Ed. UFRJ, 1994.

Assim, através do Decreto-Lei, nº. 1.190, de 04 de abril de 1939, foi instituído o Curso de Pedagogia¹⁸, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil - UB, no então Distrito Federal. Mas é a Universidade de São Paulo - USP que concretiza tal intento, com a finalidade política de formar o “Cidadão para a Pátria”, evidenciada no discurso do ministro Capanema, em julho de 1940, na formatura da primeira turma de professores. Ele, ainda, afirmou:

Cumpre-lhe dar à juventude o sentimento de pátria, a compreensão da pátria como terra dos antepassados, a compreensão da pátria como um patrimônio construído e transmitido pelos antepassados; [...] cumpre-lhe, enfim, infundir na juventude, além da compreensão e do sentimento da pátria, a decisão, à vontade e a energia de guardar ileso, à custa de qualquer sacrifício, esse patrimônio dos antepassados, e de continuamente enriquecê-lo e ilustrá-lo. (Capanema, 1940, p. 9)

Portanto, o que está em pauta neste trabalho é o desafio de entender o modo de produção capitalista brasileiro neste período e a subsunção do sistema educacional, com a criação do curso de Pedagogia na instituída Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e seu desdobramento no interior de uma universidade pública. Esse estímulo funda-se na crença de que ao fazer a crítica a partir dos condicionantes universais, ou seja, das implicações dadas à formação capitalista brasileira à nossa dependência sócio-econômica e seus efeitos sobre as relações sociais como um todo, frente às matrizes hegemônicas no campo político-econômico internacional, passa a ser o início de um processo que permite o desnudamento da nossa singularidade, das reais funções legitimadoras das políticas de Estado e às políticas educacionais, com relação a organização do trabalho até nossos dias.

Reconstituindo o cenário da história do capitalismo brasileiro, dispondo dos fundamentos materiais e intelectuais que a produziram, poderemos didaticamente compreender os intelectuais liberais, influenciados pela teoria pragmática de John Dewey (1859 -1952)¹⁹, principalmente no pensamento de Anísio Teixeira (1900 -1971) e outros, para o entendimento de qual modelo de universidade serviria para o Estado Nacional, a qual se contrapusesse ao modelo liberal paulista; a visão nacionalista de Francisco Campos e Gustavo Capanema moldando o

¹⁸ Silva, Carmem Silvia Bissolli da – *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade* – Campinas, SP: Autores Associados, 1999. – Visava formar Bacharéis e Licenciados para várias áreas. – Esquema conhecido como “3+1”.

¹⁹ John Dewey - Teórico da educação nova norte-americana, tece a crítica as pedagogias tradicionais que pretendem formar o espírito de fora para dentro. Ao contrário, propõe uma concepção de processo educativo como atividade interna do sujeito em interação com o meio. Ver: Dewey, John – *Experiência e Educação* – Trad. Anísio Teixeira. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1979.

rumo educacional brasileiro, e a influência dos católicos conservadores nas discussões políticas com os liberais. Portanto, quais são as contradições existentes entre os grupos políticos nacionalistas e liberais paulistas na assimilação e na articulação da nova ordem econômico-social do Estado Novo?

O comentário de A. Teixeira (1977) reforça a necessidade de estudo sobre a temática, porque é antiga e ao mesmo tempo atualíssima nos nossos dias.

Quando, já no século XX, depois da primeira Guerra Mundial, viemos a pensar em universidade, essa continua a ser uma federação de escolas profissionais. Em 1930, tivemos copiosa retórica sobre universidade, mas a estrutura não mudou. Continuamos a ter uma série de escolas profissionais frouxamente coordenadas por uma reitoria mais simbólica do que real. (p. 240)

Potencializar a criação do curso de Pedagogia e a formação de professores nesse contexto, e atribuir-lhe importância como meio de organização social de Estado, com o propósito de alavancar o modelo industrial anunciado, permite levantar algumas questões que foram constatadas naquele momento histórico: havia de fato as bases materiais para a concepção de um projeto político educacional em consonância com a consolidação do capital puramente nacional? Quais os pressupostos políticos que nortearam a manutenção do Estado Novo? Qual papel do Estado brasileiro em relação às políticas externas? E, em específico, ao capital monopolista? A relevância do Estado de São Paulo como principal força motriz na condução dos problemas políticos e econômicos dos “*Brasis*”.

DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Demarcar a reflexão na sociedade capitalista contemporânea e ter como parâmetro de estudo a década de 1930 é colocar a problemática no momento da Revolução; e mais, de como foram assentadas as matrizes teóricas engendradas pela base econômica na criação e organização estrutural do curso de Pedagogia e os reflexos do poder público na educação pedagógica.

Substanciado pelas contradições históricas inerentes ao modelo político-econômico, surge o pensamento universalizante de John Maynard Keynes (1883 -1946), com o propósito de atender as novas exigências do capital e o poder público com a política de bem-estar-social, pós- crise de 1929. O esforço era de estabilizar os mercados produtivos com a expansão dos gastos

públicos e, conseqüentemente, elevar o crescimento do nível de produção, de emprego e renda. Era, ainda, de desvelar a aplicabilidade teórica keynesiana no caso brasileiro, para a compreensão da organização das políticas públicas sociais de Estado, no condicionamento das forças produtivas, as classes trabalhadoras e intermediárias, aos reais interesses nacionais. Daí, a necessidade de se refletir o papel do Estado na criação do curso de Pedagogia e a sua formação de professores.

Ainda com relação à força produtiva, elucidar a organização do sistema capitalista brasileiro, com relação à incorporação da racionalidade produtiva dos modelos da Administração Científica e fordista, contribuindo para apropriação e utilização do excedente social ao domínio da relação de troca de produção, torna-se possível para uma nova leitura crítica, no campo educacional, da formação pedagógica.

Para que o sistema capitalista brasileiro, no âmbito de sua história, buscasse sua independência econômica no campo do desenvolvimento e do crescimento, era necessário que os meios produtivos fossem arrancados dos seus produtores. Esse processo significa examinar que tipo de vínculo do capital como o espaço nacional e com a força de trabalho condiciona a organização da produção com relação a conjuntura internacional. Caio Prado (1989, p. 16) resume a questão assim [...]

O desenvolvimento e o crescimento econômico constituem temas essencialmente histórico e, ao contrário do tratamento que lhes vem sendo dado pelos economistas [...], não podem ser incluídos em modelos de abstração, e devem ser tratados na base da especificidade própria e das peculiaridades de cada país ou povo a ser considerado. Esse é pelo menos o ponto de partida necessário da investigação da questão do desenvolvimento.

Deparamos hoje, então, com um universo em constante transformação, com uma nova crise de acumulação, proveniente das bases produtivas, das novas tecnologias de comunicação e da produção (microeletrônica associada à informática), do neoliberalismo, da globalização, enfim, de um Estado que é privado do provento público, dos ditames do Mercado livre, da acumulação flexível dos proventos mercadológicos. Nesta teia de relações, deveremos, pois pensar em que dimensão está situado o ser humano? Afirmam Marx & Engels (1989), no prefácio da Ideologia Alemã:

Até agora, os homens sempre tiveram idéias falsas a respeito de si mesmos, daquilo que são ou deveriam ser. Organizaram suas relações, em função das representações que faziam de Deus, do homem normal etc. Esses produtos de seu cérebro cresceram a ponto de dominá-los completamente. (p. 03)

Trabalhar essas questões no campo político e no processo histórico político da criação do Curso de Pedagogia é evidenciar as bases materiais de produção, a industrialização tardia que marcaram definitivamente os rumos da sociedade brasileira no campo da organização do trabalho educacional. Sustentarei este trabalho nas obras de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) e daqueles que, como Antonio Gramsci (1891 - 1937), realizaram investigações a partir de seus pressupostos, concebendo a sociedade capitalista como totalidade. Daí a construção de algumas categorias econômicas e políticas de análise, que serão de fundamental importância na sistematização e na construção metodológica do estudo proposto.

A complexidade da relação entre o Estado e a sociedade civil, própria do capitalismo contemporâneo, corresponde à preocupação constante, no pensamento gramsciano, as novas formas e conteúdos de suas expressões e, conseqüentemente, os processos de construção da hegemonia em um cenário histórico. Tal reflexão, sobre o social e o político é, portanto, atravessada pelo princípio da totalidade, evidenciando que essas duas esferas não são tratadas desvinculadas do fator econômico, ou seja, da relação entre infra-estrutura e superestrutura. Cabe ressaltar, que Gramsci²⁰ não entende a política como simples reflexo da economia, mas como esfera mediadora entre a produção material e a reprodução da vida humana. Nesse sentido, a hegemonia, também, coloca-se num novo campo de lutas, de alianças, de construção e desconstrução de saberes e experiências, pois para ele:

[...] toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais. (Coutinho, 1981a, p.37)

Também, serão utilizadas as obras de Raymundo Faoro, Octavio Ianni, Celso Furtado, Paul Singer, Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior, Luiz Francisco Corsi, Plínio Soares de Arruda Sampaio Jr. e Carlos Nelson Coutinho. Cabe sublinhar, para o presente estudo, a importância dos trabalhos de Corsi e Sampaio Jr., pela suas teses de doutorado IFCH²¹/IE²² UNICAMP, e de Coutinho pela sua valiosa interlocução com as obras de Antonio Gramsci, e de outros contemporâneos; que realizaram investigações, tendo como campo de análise a História política econômica brasileira, seus antagonismos entre Estado, classes sociais e grupos sociais,

²⁰ Sobre o assunto ler Carlos Nelson Coutinho – *Fontes do Pensamento Político Gramsci* – Porto Alegre/RS. L &PM, 1981, p. 74

²¹ Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Estadual de Campinas/SP.

²² Instituto de Economia – Universidade Estadual de Campinas/SP.

sua formação social, o planejamento de Estado, suas metas, as disputas no campo político, suas bases materiais e seus intelectuais. Esses estudos colocaram em cena a emergência de novas relações sociais, perpassadas por uma crescente socialização da política e, conseqüentemente, permitiram visualizar a ampliação do fenômeno estatal.

Com relação à educação, com o viés liberal, a reflexão será feita com base nas obras de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e outros intelectuais, cujos pensamentos penetraram efetivamente no ideário político-pedagógico brasileiro, daquele momento de transição até nossos dias. Esses pensadores olhavam a escola como o local propício para a construção da consciência político-social, de uma sociedade mais justa e igualitária, ou seja, democrática, isso compunha seu ideário. Comungavam com o pensamento do seu mestre John Dewey, que via a escola como instrumento ideal para estender a todos os indivíduos os seus benefícios, tendo à educação democratizadora a função de igualar as oportunidades.

E também, os contemporâneos, como Dermeval Saviani, Gilberto Luiz Alves, Luiz Antônio Cunha, Bárbara Freitag, Otaíza Romanelli, educadores que discutem a história da educação brasileira. Merece destaque, em decorrência do objeto deste estudo – o curso de Pedagogia – os trabalhos de Carmen Silva Bissolli da Silva, Iria Brzezinski, José Carlos Libâneo e Leonor Maria Tanuri, na medida em que estes educadores discutem a formação pedagógica no Brasil, em especial, o curso de Pedagogia, sua história, sua identidade, seu papel no campo político-social, o campo do conhecimento pedagógico, a Pedagogia no campo de formação e a Pedagogia como Ciência ou não.

A análise dos antagonismos e contradições na sociedade capitalista brasileira instiga-me a investigar a criação do curso de Pedagogia, onde o senso comum prevaleceu em torno da progressiva degradação, sendo reduzida a uma inexpressiva “escola” para formar professores (técnicos e profissionais). Tal fenômeno da vida política e social indica, quando remetidos à totalidade, que podem sugerir estratégias e táticas, tanto para manter a ordem vigente, como fortalecer a construção da contra-hegemonia (termo gramsciano) que realize a superação desse modo de ser e pensar. A vontade coletiva avança e vai delineando uma nova consciência, que se manifesta e se concretiza na prática política.

Nesse sentido, parto do pressuposto de que posso avançar um pouco mais na leitura crítica, no sentido de aprofundar mais o entendimento, partindo das referências bibliográficas já existentes, penetrando com mais intensidade nas categorias econômicas, principalmente, os

elementos exógenos do capital monopolista nas bases materiais produtivas – INFRA-ESTRUTURA –, a fim de compor a minha análise política do Estado – SUPERESTRUTURA – e a criação histórica do Curso de Pedagogia e a sua finalidade. Hoje, essa finalidade é de preparar professores para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas na quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (PARECER CNE/CP Nº. 5/2005) ²³

Pretendo, então, destacar nesse texto: a) análise crítica em torno da literatura existente, a respeito da formação histórica do professor-educador no percurso da realidade brasileira; b) a influência do pensamento de Anísio Teixeira, Francisco Campos, Gustavo Capanema e outros, no campo pedagógico em torno das reformas políticas educacionais do Estado e as contradições que engendraram as reformas educacionais, no âmbito do Estado Nacional com as reais necessidades de crescimento e desenvolvimento, na relação direta entre a organização do trabalho docente, educação profissional e os setores da base econômica do Estado.

A partir do exposto, lanço as bases deste texto na seguinte sistematização.

Primeiro capítulo: Realizo a revisão da literatura evidenciando o Brasil e suas matrizes históricas: da base produtiva à formação educacional dual. E ainda, o percurso da História econômica e política do Brasil no campo da produção até a década de 1930. O esgotamento do modelo liberal. O percurso das bases econômicas no trajeto político da Educação Brasileira, em específico, a gênese histórica no tratamento organizacional dado à formação do educador até a década de 1930.

Segundo capítulo: Neste capítulo destaco as contradições no campo político e econômico; a) O cenário econômico e político de 1930 em torno da unificação dos “*Brasis*” - (A nossa revolução burguesa); b) A conjuntura internacional e o cenário da formação do Estado Nacional (A situação de dependência); c) A disputa política entre os católicos e os liberais - Os embates políticos na viabilidade nacionalista para a educação pedagógica. Base legal que o legitima; d) Estado Nacional e a criação do curso de Pedagogia.

Terceiro capítulo: a) O Projeto Nacional Desenvolvimentista para os “*Brasis*”: seus aspectos políticos e econômicos; b) O papel político e econômico do Estado de São Paulo na

²³ Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 15/05/2006.

condução do Projeto Nacional; c) A proposta política educacional dos liberais paulistas e o consenso nacional.

Quarto capítulo: a) O Projeto Nacional Desenvolvimentista e o capital monopolista (autonomia internacional). Aspectos políticos e econômicos do Estado Novo e suas contradições no campo educacional. Posição hegemônica e ação política; b) O Estado Novo e a criação do curso de Pedagogia para a formação e organização do trabalho docente, técnicos e profissionais.

Assim, este trabalho busca situar o que se passa no âmbito da relação universal e singular; quer dizer, no próprio movimento real do modo de produção capitalista, a criação do curso de Pedagogia, que se estrutura como singularidade a partir do universal, contendo seus nexos às formações sociais, que se materializam no campo das políticas públicas sociais, que forjam a formação e organização de professores remontando-a a universalidade, enquanto, concreção mesma.

CAPÍTULO I

1. O BRASIL E SUAS MATRIZES HISTÓRICAS: DA BASE PRODUTIVA À FORMAÇÃO EDUCACIONAL

Recriar o cenário histórico da década de 1930 poderá ser um subsídio para o entendimento da Revolução de 1930 e, consubstancialmente, a construção do projeto da Universidade do Brasil em relação à criação do curso de Pedagogia, que não correspondeu historicamente às reais necessidades burguesas na formação do Estado Nacional. Isso porque, nessa ocasião, o curso foi organizado e instituído com a marca que o acompanharia em todo o seu desenvolvimento e que se constituiu até hoje no seu problema fundamental: “*a dificuldade em se definir a função do curso e, conseqüentemente, o destino de seus egressos*”. (Silva, 2003, p. 49)

Dessa forma, ainda que de maneira sucinta, procuro, a partir daí, esboçar o método de apreensão do real, onde o pressuposto fundamental é a captação da sociedade capitalista, no âmbito geral-abstrato das leis que regem a dinâmica do ser social historicamente determinado pelo modo de produção, a partir de sua determinância econômica, isso é, do modo de produção de sua vida material. Karl Marx (Contribuição à Crítica a Economia Política, 1859) delineia seu entendimento sobre a estruturação de uma sociedade, assim como a maneira de apreendê-la. Segundo ele,

a estrutura econômica da sociedade é a base real sobre que se ergue uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas de consciência social; [...] o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual em geral”. (Marx, 1989b, p. 91)

Assim, na produção social de sua vida material, os homens entram em determinadas relações necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. Colocar em evidência as bases materiais, sociais políticas do desenvolvimento, auxilia a entender o grau de autonomia e organização da esfera econômica, mas também os limites que restringem a capacidade do Estado em viabilizar os rumos, a intensidade e a dinâmica das transformações das

forças produtivas. Para Karl Marx (1978, p. 71) ²⁴: “*é produtivo o trabalhador que executa trabalho produtivo, e é produtivo o trabalho que gera diretamente a mais-valia, isto é, que valoriza o capital*”. O conjunto destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva a superestrutura jurídica e política e a que correspondem determinadas formas de consciência social.

Com base nesses pressupostos, busco fundamentar as contradições do passado e refletir sobre as reformas e transformações constituintes a partir da Revolução da Elite Brasileira, que a mesma engendrou, considerando a análise da conjuntura econômica, social e política, procurando nela a sua dinâmica própria, que revelará soluções imanentes trazidas pelo processo histórico, que vêm desde a Declaração da Independência em 1822, da Abolição da Escravatura em 1888, da Proclamação da República, em 1889 e da Revolução de 1930; esses movimentos que levam à transformação de toda a sociedade, como também, revelam os dilemas da sociedade brasileira em criar o Estado brasileiro, Estado-Nação e ou Estado-Governo a altura do seu tempo, com os quais criariam as condições e as possibilidades de crescimento e desenvolvimento, da industrialização à modernização.

1.1. ITINERÁRIO DAS CONTRADIÇÕES ECONÔMICAS E POLÍTICAS DA DÉCADA 1930: REFERÊNCIAS PARA UMA ANÁLISE EDUCACIONAL

O campo contraditório das relações entre o Estado e Sociedade civil, próprias do capitalismo contemporâneo é o lugar apropriado para a crescente discussão da socialização da política, começando pela análise do poder estatal, nesse novo contexto, que não se limita apenas a múltiplas atividades, mas, também, no âmbito de uma nova esfera, a sociedade civil, através de seus aparelhos repressivos e coercitivos – Teoria do Estado ampliado – (Termos gramsciano)²⁵. A

²⁴ Marx, Karl – *O Capital* – Livro I, capítulo VI. São Paulo, Ciências Humanas, 1978. “Como o fim imediato e (o) produto por excelência da produção capitalista é a *mais-valia*, temos que só é produtivo aquele trabalho – e só é trabalhador produtivo aquele que emprega a força de trabalho – que diretamente *produza mais-valia*; portanto, só o trabalho *que seja consumido* diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital”. (p. 70)

²⁵ A teoria ampliada do Estado em Gramsci (conservação/superação da teoria marxista “clássica” apóia-se nessa descoberta dos “aparelhos privados de hegemonia”, o que leva nosso autor a distinguir duas esferas essenciais no interior das superestruturas. Justificando, numa carta a Tatiana Schucht, datada de setembro de 1931, seu novo conceito de intelectual. Gramsci fornece talvez o melhor resumo de sua concepção ampliada do Estado: Eu amplio muito – diz ele – a noção de intelectual e não me limito à noção corrente que se refere aos grandes intelectuais. Esse estudo leva também a *certas determinações do conceito de Estado*, que habitualmente é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para adequar a massa popular a um tipo de produção e à economia de um dado momento); e não como *equilíbrio entre a sociedade política e sociedade civil* (ou hegemonia de um grupo

hegemonia cafeeira, naquele momento histórico, também, colocou-se no novo campo político, de lutas, de alianças, de experiências e saberes, pois, “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”. (Gramsci, 1977, p. 1331). Ainda, nessa perspectiva, resgato as palavras de Coutinho:

Portanto, o Estado em sentido amplo, à *sociedade política* (que Gramsci também chama de “Estado em sentido estrito” ou de “Estado-coerção”), que é formada pelo conjunto dos mecanismos através do qual a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência, e que se identifica com os aparelhos de coerção sob controle das burocracias executivas e policial-militares; e a sociedade civil, formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa), etc. [...] Assim, como podemos ver, é a sociedade política (ou Estado de coerção) o momento do fenômeno estatal que recebeu a atenção prioritária dos clássicos, enquanto as novas determinações descobertas por Gramsci concentra-se no que ele chama, de sociedade civil. E a novidade introduzida por Gramsci não diz tanto respeito à questão da hegemonia [...] mas o fato de que a hegemonia – enquanto figura social – recebe agora uma base material própria, um espaço autônomo e específico de manifestação. (Coutinho, 1989: pp. 76-77)

Respalado pelas idéias acima expostas, verifico que as transformações no cenário social, econômico e político, na década 1930, demarcam bem o campo de análise, e que o centro político e econômico é caracterizado historicamente pela sua dependência aos objetivos dos países hegemônicos. A primeira destas formas de ação expressa-se na luta por territórios econômicos, visando obter “vantagens comparativas”²⁶ à apropriação de matérias-primas e/ou mercados locais para produtos manufaturados nos pólos de dominação. A segunda caracteriza-se como um modelo de sociedade tradicional, cujo governo central se torna dependente de suas bases de cunho ruralista, adaptado ao contexto de uma economia de exportação, ligada à

social sobre a inteira sociedade nacional, exercida através de organizações ditas privadas, como igreja, os sindicatos, as escolas, etc.). Carlos Nelson Coutinho - *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento* – Rio de Janeiro. Campus, 1989.

²⁶ A “Lei das Vantagens Comparativas” foi enunciada por David Ricardo no início do século XIX, com finalidade de dar sustentação teórica à argumentação em favor da liberdade de comércio. Nessa época, a política comercial inglesa estava muito influenciada por diversos grupos que defendiam seus interesses particulares. Assim o protecionismo estatal, de corte mercantilista, constituía o princípio mais freqüentemente aplicado. Os defensores do livre comércio explicavam que a maior eficiência produtiva, derivada da especialização, contribuiria para a elevação do bem-estar social global, ao colocar à disposição dos consumidores maiores volumes de bens e serviços, a preços mais convenientes. Os bens seriam produzidos a um custo menor e a concorrência se encarregaria de reduzir os preços de venda via mercado.

agricultura extensiva de exportação e, ainda, dependente colonialmente do capital financeiro e industrial, do centro para periferia.

O modelo tradicional começou nesse período a entrar em contradição com a base urbana (bancários, industriais, comerciários), abrindo caminho para a ascensão política de novas camadas sociais, classe média e proletariado. Deu-se, assim, o início de um novo processo de transição acumulativo, como resultante da entrada de investimentos estrangeiros, conjuntamente com a associação e apropriação dos fatores de produção nacional – Capital/Trabalho/Terra/Tecnologia – o que corresponde o controle por dentro dela, do mercado nacional. Neste sentido, ressalto a afirmação de Gramsci (2001):

Pode-se dizer, de modo genérico, que o americanismo e o fordismo resultam da necessidade imanente de chegar à organização de uma economia programática e que os diversos problemas examinados deveriam ser os elos da cadeia que marcam precisamente a passagem do velho individualismo econômico para a economia programática: estes problemas nascem das várias formas de resistência que o processo de desenvolvimento encontra em sua evolução, formas que provêm das dificuldades presentes na *societas rerum* e na *societas hominum* (p. 241)

Dessa forma comenta Caio Prado Jr. (1968), a Revolução de 1930, assumida via Estado, que aparecia ao mesmo tempo como nacionalista e antiimperialista na emergente política de modernização, assumem então, a sua operacionalização sem reflexo algum na realidade brasileira, longe da concepção da consagrada revolução brasileira²⁷. Longe dos ideais burgueses como bem ressalta Caio Prado Jr. (1957):

A questão crucial é que a assimetria no grau de concentração e centralização do capital inviabiliza qualquer possibilidade de uma relação de concorrência equilibrada entre os capitais internacionais e nacionais. Nestas circunstâncias a embrionária burguesia industrial da sociedade periférica fica condenada à total submissão, fazendo abortar o processo de nacionalização da economia. (p.208)

O fato é que a inserção do País na era do capitalismo industrial e sua participação no circuito mundial indicam sua dependência, também, a unificação das elites econômicas e do capital mercantil em torno dos interesses políticos hegemônicos, a fim de assimilarem as novas exigências do mercado internacional e os seus reflexos da submissão da economia interna e, como também, no planejamento social brasileiro.

²⁷ Prado Junior, Caio – *A Revolução Brasileira* – 3ª. Ed. São Paulo. Editora Brasiliense, 1968. “Da revolução democrático-burguesa de conteúdo antifeudal e antiimperialista”. (p. 99)

E assim, ao contrário de concorrentes e adversários, se tornaram em regra aliados, sócios, amigos. E seja por essa forma, seja pelo fato de empreendimentos gigantes (na modesta escala da economia brasileira, está visto) como são essas empresas, que representam aqui os trustes e monopólios internacionais, se fizerem, como de fato se fizeram em centro de convergência e irradiação de atividades em largo círculo que tende permanentemente a crescer seja por isso ou aquilo; os capitais e, as iniciativas estrangeiras e nacionais se foram combinando e interpenetrando de tal forma, que não há realmente mais hoje, como deslindar a meada e circunscrever uma indústria puramente brasileira e livre de “contaminação” imperialista, sem ligação e relação alguma com interesses estrangeiros; e determinar, por conseguinte, uma burguesia “nacional” antiimperialista do tipo daquela que prevê a teoria consagrada da nossa revolução. (Caio Prado, 1968, p. 104)

Assim, o processo de industrialização no Brasil foi conduzido no quadro de uma estratégia política, definido como uma política desenvolvimentista e voltado internamente à substituição das importações e, externamente, à conjuntura internacional, cuja influência foi decisiva para a expansão industrial. Singer (1968):

Entre os fatores internos, além da acumulação de capital já indicada, poderiam ser citados, entre outros, mercados suficientemente desenvolvidos para absorver artigos fabricados em grande quantidade, um sistema de transporte satisfatório, oferta de matérias primas, mão de obra abundante não absorvida pela agricultura em crise e energia elétrica. Como fatores externos podem ser indicados a baixa do poder aquisitivo nos mercados internacionais dos bens solicitados pelo mercado interno, o aumento das tarifas alfandegárias e a desvalorização da moeda em relação às divisas. (pp. 170-171)

Desde as décadas finais do século 19, tornava-se cada vez mais evidente a preocupação com as implicações sociais, econômicas e políticas da extinção do regime escravocrata e do término do regime monárquico, que são as marcas das etapas históricas, típicas do tempo que transcorre entre a colônia ao império, que se prolongou com o desenvolvimento “*para fora*”. Tais prenúncios esbarravam nas heranças das oligarquias, do autoritarismo, do coronelismo e do clientelismo, que facilitavam o exercício de mando patrimonial, condicionando o processo de acumulação como padrão de dominação, dos que detinha o poder. Em síntese, Ianni (1989a, p. 47) afirma:

No regime oligárquico o poder é exercido sem o consentimento livremente expresso pelo povo. Isto é, o povo aquiesce, por meios não legais, tais como a tradição, a violência, a expectativa de favores ou a resignação ao *status quo*, encarado com estado natural.

O poder político no regime oligárquico brasileiro caracterizava-se pelo controle direto das elites ligadas à agricultura, ou seja, pela base econômica primária de subsistência e

exportadora de excedentes, que implicava a existência de uma elite financeira, representada por agências ou bancos, no comércio de exportação e importadora de produtos, que, também, encontravam-se inserida no sistema político econômico de poder. Os interesses políticos fundamentais do regime, portanto, são fortemente influenciados pelos interesses dos grupos detentores do poder econômico, esses setores funcionam como enclaves ou segmentos da economia de países dominantes de cunho político liberal²⁸.

Refiro-me, principalmente, a Inglaterra, no século XIX, e aos Estados Unidos, no século XX. Na medida em que o enclave era o elo visível da dependência, crescia a penetração política no país dependente e aumentava o poder e a tenacidade do governo oligárquico. Nessa direção,

[...] O produtor agrícola e o exportador, bem como o comerciante importador, prosperam dentro das coordenadas liberais, favorecidos com a troca internacional sem restrições e a mão-de-obra abundante, sustentada em mercadorias baratas. Tavares Bastos e Rui Barbosa, ambos filiados ao Partido Liberal e coerente com a doutrina da facção, elevam a doutrina à categoria de dogma. “Pedi” – esclarecem as *Cartas do Solitário* – “que o governo seja só governo, que distribua a justiça, mantenha a ordem, puna o crime, arrecade o imposto represente o país; mas que não transponha a meta natural, mas que não se substitua a sociedade. Para nós, só há uma política possível, um dever, um culto: melhorar a sorte do povo.” [...] (Faoro, 1975, p. 501)

Assim, a vida econômica do Brasil, cuja dependência estava organizada, principalmente, segundo os estímulos e decisões externas, levava o poder político a estar mais comprometido com a preservação de padrões de apropriação econômica determinados pela comercialização do produto do trabalho social, sob o controle das empresas estrangeiras. Ocorre que as oligarquias extraíam os seus lucros das atividades econômicas comandadas pelo interesses externos e, prevalecia nas relações econômicas externas o liberalismo²⁹ econômico, nas quais sobressaía a

²⁸ Tese de John Locke (1632-1704) – *Segundo Tratado sobre o Governo* – 2. Ed. São Paulo. Abril Cultural, 1978. Todo poder político teria passado a existir a partir de um momento histórico, quando os homens - ainda no seu estado natural – fizeram um pacto para organizarem a forma de convivência – desse pacto derivaria o poder político, e suas formas de realização, o Estado constituindo-se em sua estrutura máxima. “Para bem compreender o poder político e deriva-lo de sua origem, devemos considerar em que o estado todos os homens se acham naturalmente, sendo este um estado de perfeita liberdade para ordena-lhes as ações e regular-lhes as posses e as pessoas conforme acharem convenientes, dentro dos limites da lei da natureza, sem pedir permissão ou depender da vontade de qualquer outro homem”. (p. 35)

²⁹ Ibidem: Um dos direitos naturais considerados por Locke, ainda que não inato, seria a propriedade privada, pois derivada do trabalho, onde os homens estabeleceriam sua identidade por meio da razão, com vistas à preservação da paz e dos direitos dos outros. “Embora a terra e todas as criaturas inferiores sejam comuns a todos os homens, cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa; a esta ninguém tem qualquer direito senão ele mesmo. O trabalho do seu corpo e a obra de suas mãos pode dizer-se, são propriamente dele. Seja o que for que ele retire do estado que a natureza lhe forneceu e no qual o deixou, fica-lhe misturado ao próprio trabalho, juntando-se-lhe algo que lhe pertence, e, por isso mesmo, tornando-o propriedade dele”. (p. 45)

Inglaterra, e nas relações internas, entre os setores dominantes, predominava o patrimonialismo³⁰. Dessa forma, a oligarquia combinava constituições de inspiração liberal com as práticas e os valores de tipo patrimoniais polarizados em torno dos oligarcas. Conforme Faoro (1975),

Liberalismo político casa-se harmonicamente com a propriedade rural, a ideologia a serviço da emancipação de uma classe da túnica centralizadora que a entorpece. [...] Esse consórcio sustenta a soberania popular – reduzindo o povo aos proprietários agrícolas capazes de falar em seu nome –, equiparada à democracia, democracia sem tutela e sem peias. A ideologia articulada aos padrões universais, irradiados da Inglaterra, França e Estados Unidos, confortando a consciência dos ocidentalizadores, modernizadores da sociedade e da política brasileira, muitas vezes enganados com a devoção sem exames de modelos. Ser culto, moderno, significa para o brasileiro do século XIX e começo do XX, estar em dia com as idéias liberais, acentuando o domínio da ordem natural, perturbada sempre que o Estado intervém na atividade particular. [...] No seio do liberalismo político vibra o liberalismo econômico, com a valorização da livre concorrência, da oferta e da procura, das trocas internacionais sem impedimentos artificiais e protecionistas. O produtor agrícola e o exportador, bem como o comerciante importador, prosperam dentro das coordenadas liberais, favorecidos com a troca internacional sem restrições e a mão-de-obra abundante, sustentada em mercadorias baratas. (Faoro, p. 501)

Desde sua formação, o Estado nacional brasileiro trazia em seu âmago dois aspectos que compõem sua estrutura, de um lado elementos ideológicos do liberalismo restrito em seu aspecto econômico, mantidos apenas no direito de livre comércio. Do outro, comuns às formações tardias de desenvolvimento capitalista, os aspectos políticos plutocráticos de direito, restritos aos que possuíam terras e dinheiro.

[...] O homem da cidade, hostil ao mando do violento ignorante do distrito ou do campo, identificou o coronel na pessoa que paga prodigamente à amante seus vestidos caros e seu luxo, para ostentação própria e desfrute alheio. Debaixo da imagem e da caricatura, está à realidade social e política. O coronel, antes de ser líder político, é um líder econômico, não necessariamente, como se diz sempre, o fazendeiro que manda nos seus agregados, empregados ou dependentes. O vínculo não obedece a linhas tão simples, que se traduziram no mero prolongamento do poder privado na ordem pública. Segundo esse esquema, o homem rico – o rico por excelência, na sociedade agrária, o fazendeiro, dono da terra – exerce poder político, num mecanismo onde o governo será o reflexo do patrimônio pessoal. (Faoro, 1975, p. 622)

³⁰ Faoro, Raymundo – *Os Donos do Poder: formação do Patronato Político Brasileiro* – 9ª. Ed. Vol. 01. São Paulo. Globo, 1991. “O Estado torna-se uma empresa do príncipe, que intervém em tudo, empresário audacioso, exposto a muitos riscos por amor à riqueza e a glória: empresa de paz e empresa de guerra”. (p. 21). Característica de um Estado que não possui distinção entre os limites do público e os limites do privado.

Neste quadro de relações econômicas e políticas, internas e externas, justapõe-se o liberalismo dos dirigentes da classe dominante. O liberalismo formal dos governantes corresponde aos compromissos inevitáveis entre as duas polarizações presentes: de um lado, a sociedade civil e a economia dependente; do outro, o que corresponde a um compromisso entre as camadas dominantes nacionais e a cultura dos países hegemônicos. Lembremos que o cenário internacional, no qual já estávamos inseridos, consolidava-se nos países avançados e atingia a fase do Fordismo nos Estados Unidos. Automóvel, eletricidade, rádio, cinema e telefone promoveram fantásticas mudanças tanto na base como na superestrutura.

O tratamento dado à sociedade brasileira pelo princípio liberal e patrimonial *tupiniquim* foi polarizando questões, como os direitos civis, e ganhando corpo os movimentos sociais, no sentido de orientar para o crescimento em prol de mudanças sociais, embasados em novas idéias e propostas de transformação das condições de vida social. Cabe destacar que, neste momento, a intensa urbanização e a incipiente industrialização haviam acelerado a formação de novos movimentos insurgentes, as produções de leis sociais ligadas ou não aos interesses das oligarquias, que, até então, não haviam logrado constituir um mercado nos moldes do *Laissez-faire* clássico, através do qual a acumulação pudesse sistematicamente conquistar novos ramos de produção industrial.

A tentativa de organizar a vida econômica e social do país segundo princípios *laissez-fairianos* ortodoxos expande-se, teoricamente, da abolição do escravo, em 1888, até 1931, quando o então chefe do governo revolucionário, Getúlio Vargas, anuncia, repetidamente, a necessidade significativa intervenção do Estado na vida econômica com o propósito de estimular a industrialização e a diferenciação econômica nacional. [...] Em primeiro lugar, cumpre assinalar o fato arquiconhecido de que as relações de trabalho no setor agrícola da economia jamais chegaram a se aproximar das condições de acumulação *laissez-fairiana* clássica. Se é verdade que se abolira a escravidão, nem por isso a mobilidade do fator trabalho foi totalmente garantida, substituindo-se a forma de servidão. A penetração das leis do mercado na economia agrária brasileira se fez muito lentamente e em flagrante descompasso com o ritmo de implantação da ordem capitalista na área urbana. A prevalência ideológica do *laissez-faire* é, portanto, restrita à área urbana da sociedade, cujas relações econômicas e sociais deveriam pautar-se pelos princípios que regeram as organizações sociais européias no período que vai do início da industrialização às primeiras leis de regulação social. Em segundo lugar, viu-se que a princípios da década de 1920 inicia-se a produção de leis sociais efetivas no país, o que, se, de certo modo, não comprometia o ideário *laissez-fairiano* (visto tratar-se, ainda, de acordos por assim dizer privados entre empregadores e empregados), indicava já o reconhecimento da insuficiência dos automatismos do mercado para a otimização da “felicidade da maior numero”, tal como o desejavam os utilitaristas clássicos. Mesmo economicamente, porém, a instabilidade das

relações externas do país obrigara as sucessivas intervenções na ordem econômica no sentido de preservar os ganhos do setor exportador. Assim, pode-se considerar que a hegemonia ideológica do *laissez-faire* teve vida curta no Brasil, restrita à área urbana, entre 1888 e 1931, no que concerne à economia, e vulnerada a partir de 1923 no que diz respeito às relações sociais. (Santos, 1979, pp. 71-72)

Ao examinar as transformações ocorridas no pós Primeira Guerra Mundial, situando a organização social e econômica do período, constata-se o aprofundamento da carestia em torno das mudanças estruturais entre o Estado e a débil sociedade de classes, a frágil base material produtiva. Isso, sem dúvida, não impedia a acumulação interna do capital primário, como fortalecia e engendrava novos valores sociais capitalistas consensuais, guiados pela dinâmica da economia sob a égide do capital pré-industrial e do Estado, criando uma esfera de novas expectativas, qualitativa e quantitativamente no campo social, político e econômico.

Do ponto de vista do sistema econômico, logrou-se chegar ao limite, tanto de um sistema produtivo vulnerável por depender crucialmente de um produto de exportação, quanto de uma política econômica que buscava conciliar essa inerente fragilidade social a um sistema que se diversificava e crescia em favor das atividades urbano-industriais. Associado à diversificação da produção, expandia-se o crédito com o “capitalismo parasitário”³¹ na sociedade, gerando demandas que, pouco a pouco, colocavam em xeque o arranjo da estrutura política dominante.

Mas cabe lembrar que a economia e a sociedade, a produção e as condições de produção, o capital e o trabalho, a mercadoria e o lucro, o pauperismo e a propriedade privada capitalista reproduzem-se reciprocamente. O pauperismo não se produz do nada, mas da pauperização. O desemprego e o subemprego são manifestações dos fluxos e refluxos dos ciclos dos negócios. A miséria, a pobreza e a ignorância, em geral, São ingredientes desses processos. O contingente de trabalhadores de reserva tem sido um elemento altamente conveniente para a empresa e a fazenda, no sentido de reduzir os custos de mão-de-obra para o comprador, além de facilitar a divisão da classe operária, enfraquecendo-a em seus sindicatos, partidos, movimentos sociais. É enganoso sugerir que os “dois” brasis pouco ou nada têm a ver um com o outro. A análise atenta das relações, processos e estruturas de dominação política e apropriação econômica permite demonstrar que os progressos da economia têm raízes na pauperização relativa – e às vezes absoluta – de trabalhadores da cidade e do campo. Isto é, os “participantes” os “excluídos” estão atados por relações, processos e estruturas que os reiteram continuamente, em distintas formas, diferentes regiões, em geral por intermédio de instrumentos e técnicas

³¹ Lênin, Vladimir Ilich – *O imperialismo: fase superior do capitalismo* – Trad. Olinto Beckerman. 3ª. Ed. São Paulo. Global, 1985. “Monopólios, oligarquias, tendências para o domínio em vez de tendências para liberdade, exploração de um número sempre crescente de nações pequenas e fracas por um punhado de nações extremamente ricas e poderosas: tudo isso originou os traços específicos do imperialismo parasitário”. (p.123)

controlados pelos que mandam, ou seja, uma parcela dos “participantes”. (Ianni, 2004, p. 112).

Sob estes aspectos, considerando as tensões na relação de trabalho do campo e da cidade, pode-se perceber que tais questões sociais não serão vitais em amenizá-las ou resolve-las, entre o Estado e os interesses agrários, o que subsiste a definição tradicional do Estado como liberal oligárquico, com predominância destes interesses. Como se o *Laissez-faire* constituirá em si mesmo a afirmação política, através do monopólio do excedente pelas elites conservadoras, associados à dependência estratégica de financiamento por parte do imperialismo parasitário.

Nessa perspectiva é que na década de 1920, mais especificamente em 1922, setores liberais, contrários ou não as transformações políticas, atuaram através da imprensa, movimentos sociais e partidos, procurando, nesses campos, produzir novas elites dirigentes e formar uma nova consciência política nacional, diante do estado anárquico do mercado, atribuindo a iminente crise à falta de planificação da produção e distribuição.

Daí surgem às revoltas tenentistas; a primeira conhecida como a dos 18 do Forte de Copacabana (1922), posteriormente dois outros focos: Rio Grande do Sul (1923), São Paulo (1924), movimento militar com apoio civil, orientado no sentido de alvoroçar as estruturas oligárquicas prevaletentes. Funda-se o Partido Comunista Brasileiro, filiado a III Internacional de extrema esquerda. Cria-se o Centro Dom Vital, promovido pela Igreja, movimento que significou à conscientização em respeito da necessidade de participação na vida pública, que na época pregava um catolicismo, eminentemente direitista quase sempre muito reacionário a visão da esquerda.

Realiza-se a Semana de Arte Moderna, em São Paulo, sacudida pelo movimento modernista, com participação a de escritores, poetas e músicos, entre eles, Oswald de Andrade, Manoel de Andrade, Graça Aranha, Manoel Bandeira, Di Cavalcante, Tarcila do Amaral, Villas Lobos e outros.

Com relação aos movimentos ligados aos projetos Pedagógicos ligados a Educação fica caracterizado no período pelas reformas no âmbito estadual, como: O Carneiro Leão inicia uma reforma educacional no Rio de Janeiro/Distrito Federal (1922); – Lourenço Filho realiza reforma no Ceará (1923); – Criação da Associação Brasileira de Educação - ABE (1924); – Anísio Teixeira realiza reforma na Bahia (1925); – Francisco Campo realiza reforma em Minas Gerais

(1927) – A primeira Conferência Nacional de Educação em Curitiba/PR, organizado pela ABE (1927); – Fernando de Azevedo realiza reforma educacional no Rio de Janeiro (1928).

É o prenúncio das mudanças econômicas, políticas e sociais provocadas pela relativa estabilidade da economia agrícola-exportadora e o começo da expansão dos investimentos na industrialização, que, por um lado, iria contribuir para o desenvolvimento das maiores cidades e por outro, ao fortalecimento dos movimentos para novos arranjos, novas tendências, ou seja, para um novo ciclo da história. Tratava-se, enfim, de uma tentativa de instaurar novo padrão de relacionamento entre as classes possuidoras e classes subalternas nas diferentes atividades econômicas, que produzem bens e serviços. Ordenadas pelos economistas em três setores: primário, secundário e terciário os quais são também designados, respectivamente, por agricultura, indústria e serviços³².

Discutir a matriz econômica no plano político, em torno da sua diversificação no campo produtivo, dependia do desempenho, sobretudo, do setor cafeeiro, o que exigia da elite decisória

³² O setor primário (ou agricultura em geral) abrange a agricultura em sentido restrito (isto é, a lavoura), a pecuária, a caça, a pesca, a extração de madeiras e de minérios – ou seja, toda a atividade de exploração direta dos recursos naturais de origem vegetal, animal e mineral. Por uma simples questão de convenção, a atividade extrativa de recursos minerais muitas vezes é colocada no setor secundário, porque uma grande parte dessas atividades (como, por exemplo), a extração de petróleo, de carvão, de minérios de ferro, requer um pesado equipamento industrial, tornando essa atividade semelhante à realidade no setor secundário.

O setor secundário (ou indústria em geral) compreende toda atividade de transformação de bens, e divide-se em três subsetores: a indústria de construção civil, a indústria de serviços públicos (geração e distribuição de energia elétrica, beneficiamento e distribuição de água e esgoto a população, produção e distribuição de gás encanado) e a indústria manufatureira, também chamada de indústria de transformação.

A indústria manufatureira é dividida em um grande número de ramos, de acordo com as características físicas e de utilização dos produtos. Essa divisão é mais ou menos igual nas estatísticas de todos os países, e em geral segue a classificação recomendada pelas Nações Unidas, abrangendo cerca de 20 ramos. No Brasil essa classificação é a seguinte: minerais não-metálicos (cimento, gesso, etc, e os produtos feitos com esses minerais), metalúrgica (máquinas e outros equipamentos), material elétrico e de comunicação, material de transporte, madeira, mobiliário, papel e papelão, borracha, couros e peles e similares, química, farmacêutica, vestuário e calçados e artefatos de tecidos, produtos alimentares, bebidas, fumo, editorial e gráfica, diversos. Esses ramos, por seu turno, podem ser separados em sub-ramos.

O setor terciário (ou de serviços em geral) se refere a toda e demais atividades econômicas, que se caracterizam por não produzirem bens materiais e sim prestarem serviços. Esse setor também se divide em ramos, os quais na classificação estatísticas econômicas brasileiras são seguintes: transporte e comunicação, comércio, intermediários financeiros (incluindo bancos, caixas econômicas e outras instituições financeiras). Aluguéis (atividade de arrendamento de prédios, onde, por uma questão de padronização metodológica, atribui-se um aluguel inclusive às casas e outros prédios ocupados por seus próprios proprietários), governo (atividades dos poderes públicos no âmbito federal, estadual e municipal), outros serviços (inclusive uma grande variedade de atividades, tais como as dos bares e restaurantes, casas de diversão, escolas, hospitais, etc.).

Jorge Miglioli, Luiz Gonzaga Belluzzo e Sérgio Silva – O funcionamento da economia capitalista: uma introdução ao estudo da economia – Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Economia, Manual Didático. Capítulos III (2ª. Parte), 1992, pp. 1-3.

uma excessiva proteção com a estabilidade monetária, o que prejudicava o desenvolvimento industrial na sua capacidade de importar insumos e bens de capital.

Afirma-se também que a relação entre o capital cafeeiro e o capital industrial é contraditória. As contradições derivam da subordinação do capital industrial ao capital cafeeiro, e da subordinação deste ao capital internacional. O capital industrial depende do capital cafeeiro em dois aspectos cruciais: para gerar a capacidade de importar máquinas e equipamentos industriais, assim como bens de salário para a reprodução da força de trabalho, e para criar um mercado para produtos industrializados. O capital cafeeiro, por sua vez, dependia da demanda externa por café. Embora a rápida acumulação de capital cafeeiro estimulasse a acumulação de capital industrial, esta era contraditória à acumulação de capital cafeeiro (o qual é predominantemente mercantil) e à posição subordinada da economia brasileira na economia mundial, posição essa que implicava a especialização da economia brasileira na produção de produtos primários para a exportação, dentro da divisão internacional do trabalho. Assim, o desenvolvimento do capitalismo baseado no comércio do café ao mesmo tempo estimulou o desenvolvimento industrial e impôs limites a esse desenvolvimento. – As indústrias que se estabeleceram foram principalmente as de bens de consumo. A procura de bens de capital era dirigida aos países do centro, e a indústria interna de bens de capital não se desenvolveu, impedindo assim a autonomia da acumulação industrial. É esse crescimento industrial que é caracterizado como “específico” e “retardatário” porque os países periféricos estão subordinados à acumulação internacional de capital, por isso, sem autonomia. (Silva, 1976, p. 78).

As considerações teóricas a seguir baseiam-se nas interpretações de alguns economistas, como W. Cano³³, Maria da Conceição Tavares³⁴, Celso Furtado³⁵, Roberto C. Simonsen³⁶ e outros, em relação ao desenvolvimento industrial brasileiro, alicerçado pela base agrícola-exportadora. Estas considerações têm como finalidade analisar a sistematização de suas teses sobre o assunto, possibilitando, com isso, uma melhor compreensão de alguns enfoques estruturais teorizados a respeito da industrialização brasileira.

1) A teoria dos choques adversos – Argumenta que a industrialização começou como uma resposta às dificuldades impostas às importações pelos choques da primeira Guerra Mundial, da grande Depressão da década de 1930 e da Segunda Guerra Mundial.

2) A ótica da industrialização liderada pela expansão das exportações – pressupõe a existência de uma relação linear entre a expansão do setor

³³ Cano, W. – *Raízes da concentração industrial em São Paulo* – DIFEL, 1977.

³⁴ Tavares, M. Conceição. *O processo de substituição de importações como modelo de desenvolvimento na América Latina*. In Tavares, M. Conceição – Da substituição de importações ao capitalismo financeiro – Rio de Janeiro. Zahar, 1972.

³⁵ Furtado, C. – *Formação econômica do Brasil* – Rio de Janeiro. Editora: Fundo de Cultura, 1963.

³⁶ Simonsen, Roberto C. – *A evolução industrial do Brasil e outros estudos* – São Paulo. Companhia Editora Nacional e Editora da Universidade de São Paulo.

exportador (principalmente café) e a industrialização. De acordo com esta interpretação, o crescimento industrial ocorria durante os períodos de expansão das exportações (principalmente o café) que era interrompido pelas crises no setor exportador, as guerras e a Grande Depressão da década de 1930.

3) A interpretação baseada no desenvolvimento do capitalismo tardio – propõe que o crescimento industrial tinha ocorrido juntamente com a acumulação de capital no setor exportador (café) nos períodos de expansão das exportações. Neste sentido, essa interpretação difere da visão linear, criando uma contradição entre o setor exportador (café) e a indústria de transformação: no mesmo tempo em que a expansão da economia cafeeira estimulava o crescimento industrial, também impunha limites a esse crescimento. Argumenta-se que a acumulação de capital no setor exportador, e esta última, por sua vez, estava subordinada à acumulação de capital dos países centrais e à respectiva divisão internacional do trabalho. Além disso, afirma-se que à relação entre o setor exportador e a indústria de transformação era contraditória de duas outras maneiras: primeiramente, diz-se que os choques adversos de crises no setor exportador e da Primeira Guerra Mundial estimularam o crescimento da produção industrial com base em capacidade de produção instalada em períodos anteriores de expansão das exportações; e, em segundo lugar, a política econômica sob a égide do capital cafeeiro por vezes favorecia a acumulação de capital industrial.

4) Finalmente, a quarta interpretação da origem do desenvolvimento industrial brasileiro, embora reconheça um mercado para produtos manufaturados, enfatiza o papel de políticas deliberadas do governo para promover o desenvolvimento industrial, especialmente na proteção aduaneira e na concessão de incentivos e subsídios à indústria. (Suzigan, 1986, pp. 21-22)

O que marca esse período e o torna atual é o dilema do Estado em promover o desenvolvimento “*para dentro*”, na promoção da exportação e/ou estimular a substituição de importações; é o peso histórico do passado que leva transviar a balança comercial em favor da exportação dos produtos primários. A industrialização nacional foi e continua subordinada aos interesses hegemônicos, como foi no passado à cafeicultura, hoje é o agronegócio com relação a soja, o que faz arrastar por mais de 78 anos a pretendida reforma agrária, agravando, com isso, a violência e a subordinação do homem do campo, a moderna escravidão. De fato, é o Estado a serviço das novas oligarquias e dos grandes monopólios, e outras palavras, é a total dependência econômica brasileira ao setor primário exportador. Informações recentes do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior demonstram minha afirmação pelos dados quantitativos: Total: US\$ 909,2 milhões ³⁷.

³⁷ Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior – 4ª Semana de julho de 2008. www.mdic.gov.br/sitio.

Exportações de três categorias de produtos:

Básicos: Total: **US\$ 380,0 milhões.**

Soja em grão e farelo, petróleo em bruto, carne suína, bovina e de frango, minério de ferro e minério de cobre.

Semimanufaturados: Total: **US\$ 138,0 milhões.**

Ferro/aço, óleo de soja em bruto, ferro-ligas, celulose e ferro fundido em bruto.

Manufaturados: Total: **US\$ 369,0 milhões.**

Álcool etílico, fio-máquina de ferro/aço, motores e geradores, óleos combustíveis, máquinas e aparelhos para terraplanagem, autopeças, tratores e veículos de carga.

Desde a Primeira República, a dominação social e política comandavam e apoiavam-se numa vasta camada de trabalhadores rurais, que carecia de autonomia do proletariado urbano, devido a sua dependência das oligarquias dos cafeicultores. Por outro lado, nas cidades, o nascente proletariado industrial formava movimentos de resistência e enfrentava a frágil burguesia dependente por direitos básicos, como a limitação de oito horas da jornada de trabalho. O fato é que as cidades estavam profundamente influenciadas ou mesmo determinadas pelas exigências da economia primária exportadora; ao mesmo tempo em que procurava negar a hegemonia oligárquica, a burguesia industrial estava empenhada em que o poder público adotasse medidas para proteger o frágil mercado interno.

Não terá sido coincidência, portanto, que as primeiras tentativas de alterar a concepção da ordem social prevalecente (*laissez-fairianismo* estrito) surjam em princípios da década de 1920 (Lei Eloy Chaves³⁸), nem que seu promotor tenha sido um representante de São Paulo, bem relacionado entre os industriais. É que a resposta do poder público à crescente organização e agressividade da força de trabalho, se resumirá à pura e simples repressão. (Santos, 1979, p 72)³⁹.

A propósito, o Estado oligárquico, vigente durante a Primeira República, de 1889 a 1930, foi todo marcado pelo arbítrio dos governantes contra setores populares que se

³⁸ Por sugestão do deputado Eloy Chaves, o Congresso Nacional criou, em 1923, por meio do Decreto Legislativo nº. 4.682, a Caixa de Aposentadoria e Pensões para os empregados em empresas de estrada de ferro. Esses trabalhadores e seus familiares passaram a ter direito a assistência médica, a medicamentos por preços especiais, a aposentadoria e pensões.

³⁹ Santos, Wanderley Guilherme dos – *Cidadania e Justiça* – Rio de Janeiro. Editora Campus, 1979, p. 72. O número de greves operárias de todo o tipo, ainda na capital de São Paulo, iria de 12, entre 1888 e 1900, a 81, entre 1901 e 1914, e 107, entre 1915 e 1920.

organizavam para reduzir a exploração ou lutavam para avançar nas conquistas democráticas. Com isso, desenvolviam a política dos governadores, que permitiam às classes dominantes dos Estados mais poderosos capitalizarem as disputas das oligarquias estaduais e as desigualdades regionais, de modo a preservar e fortalecer o poder do bloco agrário que dominava o aparelho estatal.

O arranjo dos interesses do bloco agrário fundamentava e organizava todas as principais atuações do aparelho estatal contra os colonos seringueiros, caboclos, sitiantes, índios, negros, operários, populares e inclusive setores da classe média que se organizavam para reivindicar. Tanto assim que a questão operária por exemplo, era considerada “questão de polícia”. A mesmas idéias da sociedade “amorfa” vinham junto com a prática da repressão. “Agitação operária é uma questão que interessa mais a ordem pública do que à ordem social; representa ela o estado de espírito de alguns operários, mas não o estado de uma sociedade”⁴⁰ (Ianni, 2004, p. 217).

Dentro do quadro da Primeira República, a ação da oligarquia paulista, juntamente com a tarasca mineira⁴¹, articula a política do “café com leite”⁴², onde “cada Estado terá seu dono pessoal ou da família, de um chefe ou de um grupo fechado: Minas Gerais terá o domínio da tarasca; o Rio Grande do Sul não sairá durante vinte e cinco anos das mãos férreas de Borges de Medeiros; o Ceará caberá aos Aciolis; Nery conquistará o Amazonas; Rosa e Silva terá o Pernambuco ao seu dispor⁴³”. Como já anunciamos, São Paulo fortalecia seu domínio Republicano em oposição ao governo da Primeira República.

“*São Paulo é a locomotiva dos outros Estados*” – Os outros são vagões a reboque das decisões políticas e econômicas. Dedução do jargão popular que eu e meus amigos aprendemos no ensino fundamental⁴⁴ na década de 1960. O que enchia nossos olhos de curiosidade era um dia poder conhecer o progresso e o desenvolvimento desse outro Brasil. Na verdade, o Estado de São Paulo traduzia nesses longos anos o que havia de melhor na economia brasileira entre os dois “*Brasis*”, em função da concentração logística das bases materiais e intelectuais por estarem acomodadas nesta região, por exemplo: o transporte dos produtos agropecuários, a circulação de

⁴⁰Washington Luiz. Em declarações de 1920, quando era governador do Estado de São Paulo. Repetiu declaração semelhante em 1926, quando era Presidente da República. Conforme registro de Rodrigues, José Albertino. *Sindicato e desenvolvimento no Brasil*. São Paulo. Difusa Européia do Livro, 1968, p.68.

⁴¹ Elites políticas mineira do início da Primeira República.

⁴² Relações econômicas e políticas entre Minas Gerais e São Paulo em torno da hegemonia cafeeira no contexto da primeira República brasileira.

⁴³ Raimundo Faoro – *Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro*. V. 2. Porto Alegre, Globo; São Paulo, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1975, p. 568.

⁴⁴ Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro – Campo Grande/MS

produtos de bens de consumo e o trabalho. Isso permitiu a grande migração campo/cidade, e novos desenvolvimentos da divisão social do trabalho, e uma grande concentração de imigrantes europeus, levando a uma intensa diferenciação das atividades sociais, além da criação de novos empreendimentos, imbricados e determinados pela economia primária exportadora, como se pode observar no quadro abaixo:

INDÚSTRIA – 1920 (Distribuição Geográfica)

Unidades Federadas	Capital (em contos de réis)	Força Motriz (HP)	Valor da produção (em contos de réis)
São Paulo	537 817	94 099	986 110
Distrito Federal	444 169	69 703	666 276
Rio Grande do Sul	250 690	30 345	353 749
Rio de Janeiro	126 206	25 020	184 161
Minas Gerais	89 775	22 272	172 061
Pernambuco	90 981	14 957	136 479

(Fonte: Recenseamento do Brasil – 1920)⁴⁵

Outro dado que merece destaque é a concentração da economia no setor primário (atividades agrícolas), pois, em 1920, este abrange 69,7% da população ativa, o secundário 13,8% e o terciário 16,5%; essa proporcionalidade teve poucas alterações vinte anos depois, com 65,1% para o setor primário, 14,8% para o secundário, 18,2% para o terciário. (Fausto, 1997, pp. 39-40)

Ocorre que, em 1929, temos a quebra da Bolsa de New York, que teve como efeito imediato a perturbação do processo de circulação de capital na esfera mundial, fez com que a oligarquia cafeeira, principal força do bloco agrário, entrasse em crise⁴⁶. Tal consequência é a tomada de consciência do Estado em relação ao mercado, atribuindo tal fato, à falta de planejamento na produção e na distribuição. Com isso cresceu a crítica à economia liberal, colocou-se obviamente a necessidade e a urgência de se criar novo tipo de estrutura do poder no

⁴⁵ Fausto, Boris – *A revolução de 1930: Historiografia e História* – São Paulo. Companhia das Letras, 1997, p.38.

⁴⁶ Singer, Paul – *O Capitalismo: sua evolução sua lógica e sua dinâmica* – São Paulo. Editora Moderna, 1987. [...] que toda crise é no fundo consequência de “superacumulação”, ou seja, os capitalistas, estimulados pela competição e ignorado os efeitos globais de suas ações individuais, formam mais capitais fixos do que podem utilizar lucrativamente. [...] Se a margem de lucro diminui o que é um sinal inequívoco para os capitalistas de que superacumularam. Sua reação será logicamente parar de acumular, ou seja, não expandir mais o capital da empresa. E se a maioria dos capitalistas se encontrar nesta situação, a acumulação cessa em geral, desencadeando-se a crise. pp. 46-47

campo econômico e político, diante da iminente catástrofe do sistema capitalista, não apenas porque a oligarquia supostamente declinava, mas porque várias classes sociais emergentes queriam participar das decisões políticas e econômicas.

Em suma, o compromisso entre a sociedade civil e a economia dependente, expresso na própria estrutura aparentemente ambígua do Estado oligárquico, tornava-se cada vez mais insustentável.

Aliás, essa clarificação do entendimento dos diversos grupos e classes sociais foi facilitada e acelerada pelas transformações estruturais que estavam ocorrendo na sociedade brasileira nas décadas dos vinte e dos trinta. O surgimento do setor industrial, a expansão do setor terciário, a urbanização e os progressos da divisão social do trabalho (em simultaneidade com as sucessivas crises da “economia primária exportadora”) puseram em evidência tanto os limites como as possibilidades do sistema econômico e político brasileiro. (Ianni, 1991, p. 70)

Isso mostra a precondição das rupturas políticas e econômicas que anunciam a Revolução de 1930, com a deposição do Presidente Washington Luís⁴⁷. “*Aliás, é o próprio Estado oligárquico que se rompe internamente, pela impossibilidade de acomodarem-se as tensões e conciliarem-se os contrários liberados pela crise política e econômica mundial e interna.*” (Ianni, 1991, p. 30).

A partir desta afirmação de Otávio Ianni, posso inferir sobre o papel do Estado com base em Florestan Fernandes (1976)⁴⁸, quando ressalta que o Estado transforma-se em instrumento de defesa e de suporte incondicional da iniciativa privada. Cabem-lhe não apenas compensar as debilidades que comprometem a capacidade de a iniciativa privada incorporar as transformações econômicas difundidas do centro, mas também arbitrar os ajustes internos necessários para viabilizar a convivência entre o moderno e o atraso.

Neste sentido, cabe ao Estado a função de mediar às relações do monopólio da força política das classes dominantes, afirma Florestan Fernandes (1976), pois esse é o único meio de que as burguesias dependentes dispõem para manter um mínimo de controle sobre um tempo histórico que, na realidade, não conseguem dirigir. Disso decorre, Sampaio Jr. (1997, p. 176) que:

⁴⁷ Tamás Szmrecsánye & Rui G. Granziera (Organizadores) – *Getúlio Vargas e a economia contemporânea*, 2. Ed. Campinas/SP. Editora da Unicamp; São Paulo. Editora HUCITEC, 2004. In Francisco Iglesias – *Aspectos Políticos e Econômicos do Estado Novo*. [...] Washington Luís em virtude do seu isolamento, nada podia fazer, renunciou antes de entregar o poder a uma junta militar que governou por alguns poucos dias até passar o poder para Getúlio Vargas, como chefe do governo provisório. (p. 68).

⁴⁸ Ver Florestan Fernandes – *A Revolução Burguesa no Brasil – Ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro. Editora Zahar, 1976.

Tal processo é calibrado em função de uma lógica política que se pauta por dois objetivos básicos: reproduzir a assimetria na correlação de forças que impõem a emergência dos pobres como atores políticos; e evitar que as disputas faccionais em torno do ritmo da modernização coloquem em risco a unidade monolítica das classes dominantes, ameaçando seu controle absoluto sobre os centros internos de decisão.

Nestas circunstâncias, Getúlio Vargas inaugurou o Governo-Provisório, em 1930, era um político que tinha sido presidente do Rio Grande do Sul, deputado estadual, deputado federal, ministro de Estado e ministro da Fazenda do Presidente deposto. Vargas assumiu chefiando a campanha da Aliança Liberal, em 1929-30, como candidato à sucessão do então Presidente Washington Luís. Todavia, acabou conseguindo a presidência através de um golpe de Estado, movimento que se convencionou chamar de “revolucionário” e que teve o apoio dos Estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, e, posteriormente, adesão do Estado da Paraíba; todos em detrimento da candidatura do governista Júlio Prestes⁴⁹, que tinha o apoio de dezessete Estados, mais os industriais do Estado São Paulo que lançaram seu apoio através do manifesto, com a data de 30 de julho de 1929, publicado em destaque na primeira página do Correio Paulistano. Esse apoio não ficava apenas em uma declaração formal, mas anunciava a intenção da grande indústria de arregimentar politicamente o setor e a área sob sua influência. (Boris, 1997, pp. 41-42).

É importante salientar que Vargas saiu do posto de “Presidente” do Rio Grande do Sul para assumir a presidência da República do Brasil. Traz consigo o pensamento filosófico Positivista⁵⁰, já muito divulgado no Brasil, principalmente no setor militar, cuja hipótese central do positivismo é de que a sociedade humana é regulada por leis naturais que atingem o funcionamento da vida social, econômica, política e cultural de seus membros. Como a ideologia da “ordem e do progresso”, sobretudo nas terras sulistas, onde Júlio de Castilho tentou elaborar até uma constituição nos moldes positivistas, esse teve como sucessor Borges de Medeiros, que governou por vários anos e, posteriormente, assumiu Getúlio Vargas, dando continuidade a defesa da ordem social.

⁴⁹ Júlio Prestes – Candidato por São Paulo a Presidência da República a substituição a Washington Luís, o que criava o desagrado dos políticos mineiros, porque na corrida da política “café com leite” nas alternâncias sucessórias era Minas Gerais que indicaria o presidente naquele momento.

⁵⁰ Positivismo: Corrente do pensamento clássico fundado por Augusto Comte (1798-1857) na França. Busca fundamentar suas bases teóricas nas Ciências Naturais, como a Física, Biologia e a Química, como forma empírica de pensar e organizar a sociedade capitalista do seu tempo. Daí decorre que os métodos e técnicas para se conhecer uma sociedade ou determinado segmento dela são da mesma natureza que os empregados nas Ciências Naturais.

Levou, então, para a causa republicana uma bandeira nova, e essa bandeira levava em conta aspectos até então não revelados pela chamada ideologia liberal. Passa-se a ter em vista a realidade operária, a necessidade de certa legislação de previdência social, com a proteção do trabalhador, exatamente para que não se rebelasse, para que se conformasse com a ordem que lhe era dada e, com isso, a sociedade poderia marchar em harmonia. [...]. (Iglesias, 2004, p. 68).

Nesse contexto é que poderei delinear algumas críticas sobre o que foi convencionado chamar de “revolução” por alguns autores, enquanto que para outros um “golpe de Estado”. Recorro a Marilena Chauí, quando caracteriza a sociedade brasileira de então, “As classes fundamentais da sociedade e do período – burguesia e proletariado – não se encontram plenamente constituídas”⁵¹. Alinhando-se a mesma característica, afirma Santos (1993, p. 21):

Do início da República até a eclosão da revolução de 1930, um sistema político urbano vai-se constituindo a vista de todos, sem que, todavia tenha sido percebido por todos. É uma camada social nova que surge – o operariado fabril – ainda sem identidade política própria e, por conseguinte, sem voz. Sua contraparte no processo produtivo, o empresariado, nasce, por definição, dentro do sistema oligárquico e envolvido em outro conflito distributivo: com a oligarquia exportadora, de um lado, e com a burguesia compradora, de outro. [...].

Isso me leva a considerar que não havia um projeto sócio-político, tanto para a burguesia como também para o proletariado, para outorgar e franquiar sua hegemonia. Lenharo (1986, p. 19) afirma: “*que no interior da classe dominante nenhuma das suas frações é portadora de um projeto universalizante em condições de legitimar sua hegemonia sócio-política*”.

Nessa perspectiva, dada a dificuldade histórica enfrentada pela burguesia conservadora e dependente, associada a estratégia imperialista, sem participação dos setores populares, imputam à luta de classe a sua própria continuidade revolucionária, em função da debilidade em desenvolverem um mercado interno nacional sobre a base das forças antagônicas, capital e trabalho, por isso, o Estado assume o papel de sujeito histórico na mediação, seja por meio da burocracia estatal, seja por meio das Forças Armadas, face às ausências apontadas.

A dificuldade enfrentada pelas revoluções burguesas que eclodem dentro dos marcos da dependência é que as condições históricas externas e internas restringem dramaticamente a possibilidade de conciliar capitalismo e integração social. (Sampaio Jr. 1997, p. 75)

⁵¹ Apontamentos para uma crítica da ação Integralista Brasileira. In: Chauí, M & Franco, Maria Sylvia Carvalho. – *Ideologia e Mobilização Popular* – Rio de Janeiro. Cedec/Paz e Terra, 1978, pp.20-21.

Do ponto de vista da média da população, Lenharo (1986, p. 19) esclarece que: “*também a classe média urbana, outra das personagens em cena, não apresenta uma identidade sócio-histórica definida. Sua prática e ideologia caminham a reboque das possíveis posições assumidas pelas duas classes fundamentais*”. Todavia, Virgínio Santa Rosa – autor do ensaio *O Sentido do Tenentismo*⁵² – citado por Boris Fausto, define a “*Revolução de 1930 como a revolução das classes médias, que seria dada pelo choque entre a pequena burguesia e a burguesia nacional*”.

Após definir a burguesia nacional como categoria que engloba os industriais, os comerciantes, e os fazendeiros de café, Santa Rosa faz uma enumeração dos setores componentes da pequena burguesia pela qual se aproxima empiricamente das formulações que conceituam classe social em termos de agregado estatístico. Baseando-se em critérios de padrão de vida presumidamente semelhantes, engloba na pequena burguesia os funcionários, os empregados do comércio, o proletariado urbano e rural. Toda a sua análise, entretanto, tende a demonstrar como o campesinato constitui massa de manobra das oligarquias, a ponto de excluí-lo implicitamente do conjunto da pequena burguesia. O choque de forças sociais seria redutível a uma oposição entre as classes médias urbanas, com insuficiente consciência política, e as oligarquias, que só pôde evoluir para a crise revolucionária de 1930 pela cisão das oligarquias e pelo fato de as classes médias terem encontrado uma expressão política no movimento tenentista. (Santa Rosa. In Boris, 1997, p. 74)

Francisco de Oliveira (1988)⁵³, ao referir-se a classe média, caracteriza-a como a - “medusa da classe média” - O mito de várias cabeças - o que mostra a heterogeneidade da categoria social, que assume formas de natureza mais complexas, em decorrência da própria situação em que estão inseridas no nível econômico; mas que tem nos militares (tenentistas) a visão reformista, como imperativo para as devidas mudanças políticas, no sentido de impor a ordem, a disciplina, o desenvolvimento e o progresso nacional: “*Os tenentes [...] como responsáveis pela salvação da nacional, guardiões da pureza das instituições republicanas, em nome do povo inerme*”. (Fausto, 1997, p. 81). Os tenentes faziam uma pregação de um Estado forte, em defesa de uma prática unitária, centralizadora, ou seja, a necessidade de um governo forte em defesa do interesse nacional. Dessa forma, a divisão social do trabalho não é uma categoria eminentemente da contradição, mas é elevada à condição de interdependência

⁵² Santa Rosa, Virgílio – *O Sentido Tenentismo* – Rios de Janeiro. Schmidt, 1933.

⁵³ Oliveira, Francisco de – *O surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público* – Novos Estudos Cebrap, n. 22, out./1988.

conceitual entre as classes sociais, na perpetuação da dependência harmônica entre o capital e o trabalho, assumindo, assim, a tutela do Estado, o controle e a direção da organização social.

O proletariado nacional como já vimos anteriormente, permanece incipiente e disperso, tanto no Rio de Janeiro como em São Paulo e não tinha condições organizatórias para formular nem impor uma visão política para a sociedade, em contraposição ao presente. A classe operária ainda não é uma força política de sustentação do poder. Posso entender, com base nos autores Marx & Engels (1988, p. 72):

Na mesma proporção em que se desenvolve a burguesia, ou seja, o capital desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos; que vivem apenas na medida em que encontram trabalho e que só encontram trabalho na medida em que seu trabalho aumente o a capital.

Tais afirmações vêm ao encontro do meu entendimento, que somente a partir de 1930, as novas relações de classes começaram a ser fundamentais para explicar a criação de novas perspectivas de mudanças. Primeiro, o empenho político da classe média na vigência da democracia representativa, na expansão do consumo econômico. Depois, a frágil burguesia industrial estava empenhada em que o poder público adotasse medidas para proteger o mercado interno para a industrialização substitutiva de importações. Os militares preconizavam a nacionalização dos recursos naturais e a criação de empresas estatais nos setores estratégicos da economia. Os intelectuais, atuando, principalmente, na esfera das estratégias de modelos políticos e econômicos, para o crescimento de setores, como a educação, saúde e outros, de onde procuram extrair as conseqüências nacionalistas ou antiimperialistas. As outras classes assalariadas, os operários de categorias variadas, estão interessadas em aumentar a sua participação no produto do trabalho, para sair do baixíssimo nível de subsistência em que se encontravam.

O *tenentismo* foi a sua expressão mais bem acabada. Ao defender um programa que sensibilizava em especial a classe média, que lhe oferecia as bases de movimentação, em verdade esse “partido” estava polarizando ideais burgueses e proletários condizentes com o avanço da ordem democrática. Essa ordem precisava instaurar-se em outras instituições, para que a conversão do sistema social continuasse seu caminho. [...] Era essa a forma possível de atividade político-revolucionária numa sociedade em que as categorias capitalistas encontravam-se adstritas a certos segmentos da sociedade. Em boa parte, eram ainda restritas às esferas diretamente vinculadas à exportação e importação. Essa ideologia concilia as tensões e as tendências possíveis do sistema numa época propícia à inclinação estrutural no sentido de revalorizar as forças produtivas nacionais. Exprime a consciência possível de uma situação em que a reaglutinação das classes sociais não era vigorosamente determinada pela substituição de uma classe por outra. (Ianni, 1989c, p. 131)

Vargas assumiu o Estado com os tenentes, ditos como a ala mais radical do movimento, e, com alianças com alguns políticos tradicionais, como Epiácio Pessoa, João Pessoa, Antonio Carlos e Borges de Medeiros. O Estado surgiu, então, como afirma Marilena Chauí (2003), “*como o único sujeito político e como único agente histórico real, antecipando-se às classes sociais para constituí-las como classes capitalistas (explicando, portanto a contradição capital-trabalho)*” (pp. 20-21). Por isso mesmo, reafirmo que o Estado assumiu o papel de sujeito histórico, porque a luta de classes não chegou a se exprimir de maneira suficiente nítida no interior da sociedade civil. (pp. 20-22). “*Não é o Estado que cria a sociedade civil, conforme pretendia Hegel. Ao contrário, é a sociedade civil que cria o Estado. A sociedade civil é o verdadeiro lar, e cenário da história*”. Como anotaram Marx & Engels (1989, p. 27) em a Ideologia Alemã.

Diante da incipiente burguesia, a revolução burguesa só se torna revolução política pela própria existência dos antagonismos de classe – Burguesia e Proletariado – o que passava a ser entendido como um processo, cuja duração ia desde o seu enquadramento na velha ordem até a sua superação, ou seja, pela criação de uma sociedade nova. Assim sendo, saliento a interlocução de Marx & Engels (1977): “*A burguesia representou na história um papel extremamente revolucionário. Onde quer que tenha assumido o poder, a burguesia pôs fim a todas as relações feudais, patriarcais e idílicas*”. (p. 66)

Nessa medida, torna-se extremamente problemática a questão da revolução burguesa no Brasil sem a participação da sociedade civil, de modelo clássico ou não. Mesmo admitindo-se, com efeito, que o processo de desenvolvimento do capitalismo, mesmo que tardio e combinado ao capitalismo internacional, deu-se para além dos marcos das oligarquias. Ainda assim, permanece o fundamento de que o processo da revolução brasileira continua em curso, pois, a história mostra-nos que não foram os quartelados, muito menos os golpistas militares que fizeram alguma mudança sócio-econômica.

Com base em Florestan Fernandes (1981, p. 165), posso compreender que o nó da questão encontra-se na perpetuação de um padrão de luta de classes que impede a emergência do povo no cenário nacional. “*O regime de classe*” – escreve o autor: Objetiva-se historicamente [...]:

De modo insuficiente e incompleto, o que impede e bloqueia a formação e o desenvolvimento de controles sociais democráticos. A riqueza, o prestígio social e o poder ficam concentrados em alguns círculos sociais, que usam suas

posições estratégicas nas estruturas políticas para solapar ou neutralizar as demais forças sociais, principalmente no que se refere ao uso do conflito e do planejamento como recursos de mudança sociocultural. Assim, ao atingir um objetivo social puramente particular e egoísta, esses círculos assumem, de fato, o controle político da mudança sociocultural, e se convertem nos verdadeiros fatores humanos da perpetuação do estado crônico de dependência cultural em relação ao exterior.

Assim, entendo que nesse sentido, o desenvolvimento dependente, aparece como produto da burguesia incapaz de levar às últimas conseqüências as utopias de que são portadoras: a revolução nacional e a democracia. A Revolução tem como objetivo transformar as questões do seu tempo, ligadas diretamente ou não à sua dependência econômica e política com a economia primária exportadora.

Portanto, a expansão urbana, especialmente com o maior intervencionismo do Estado, ampliou as oportunidades para as classes médias, o que significa para Gramsci (2001, p. 245): *“uma outra fonte do parasitismo absoluto foi sempre da administração do Estado”*; concretamente podemos compreender que é dali que brota a distorção no padrão de luta de classes, ao revelar uma nova estruturação, em torno das novas relações sociais da cidade sobre o campo, mas que ainda permanecem assentadas na velha estrutura econômica, responsável pela alusão aos novos conteúdos políticos modernizantes. Disso decorre a análise de **(Marx & Engels, 1989a)**:

Forja-se a ilusão histórica de que cada época da vida social resulta não de determinados interesses materiais de uma classe, mas de idéias abstratas como as de honra e lealdade (na sociedade aristocrática) e as de liberdades e igualdade (na sociedade burguesa). (p. 28).

A partir dessa reflexão posso afirmar que Vargas ascendeu o Governo-Provisório, portanto, ao lado da miopia dos tenentes, servindo aos desígnios dos mesmos, no sentido de neutralizar apenas o poder político das oligarquias, sem propor mudanças relevantes na estrutura sócio-econômica, e demonstrando incapacidade de se organizarem politicamente. Assim analisa Fausto (1997, p. 95):

Junto ao poder central, a corrente consegue formar um ativo núcleo de pressão, defendendo a representação por classes, o prolongamento da ditadura – explicitação de suas distancias anteriores com o liberalismo – a punição dos políticos mais comprometidos com a República Velha, o prevalecimento do “espírito revolucionário”, que se traduz em um programa de reformas. Mas suas diversas experiências regionais ressentem-se de um mínimo de identidade, o que corresponde, aliás, aos objetivos do governo de Vargas, no sentido de neutralizar

apenas o poder político das oligarquias, sem impor modificações relevantes na estrutura sócio-econômica.

Uma das primeiras medidas adotadas pelo Governo Vargas no campo econômico foi buscar uma forma de equilibrar a balança comercial, diante da falta de liquidez de moeda; dito de outra forma, não havia dinheiro disponível para a importação de bens de consumo e capital. O que fazer? Optou-se por adotar políticas cambiais já velhas conhecidas nossas; como, por exemplo, desvalorização da moeda corrente, no nosso caso, “réis”, com relação à moeda externa (libra ou dólar). Com isso, o governo socializou as perdas com a desvalorização cambial, amortecendo o choque da recessão sobre os exportadores. O que levou o governo a gastar muito mais “réis”, por unidade de moeda estrangeira, encarecendo os produtos importados por um lado, e, por outro, diminuindo as receitas vindas através dos impostos de importações.

No caso brasileiro, que controlava peculiarmente a oferta de produtos primários, principalmente o carro chefe, que era a produção de café, tal desvalorização súbita pode ter tido efeito momentâneo, mas gerou, pelo menos a curto e médio prazo, um efeito perverso. Ou seja, o que o governo fez foi pagar aos exportadores um pouco menos por unidade de moeda estrangeira gerada pelas exportações e, dessa forma, diminuir o impacto do câmbio desvalorizado sobre as finanças, o que também geraria insatisfação por parte de outros setores, agrários e industriais.

Em síntese, a crise de hegemonia da burguesia cafeeira possibilita a rápida aglutinação das oligarquias não vinculadas ao café, de diferentes áreas militares onde a oposição à hegemonia tem características específicas. Essas forças contam com o apoio das classes médias e com a presença difusa das massas populares. Do ponto de vista das classes dominantes, a cisão ganha contornos nitidamente regionais, dada às características da formação social do país (profunda desigualdade de desenvolvimento de suas diferentes áreas, imbricamento de interesses entre a burguesia agrária e a industrial nos maiores centros), e as divisões “puras” de fração – burguesia agrária, burguesia industrial. (Fausto, 1997, p.135)

A locomotiva paulista sofreu o descarrilamento; foi a perda “aparente” de sua hegemonia econômica e política que levou a sua insurreição, conhecida como Revolução Constitucionalista de 1932, ou Guerra Paulista, agravada principalmente pela intervenção do governo federal. Tal fator provocou a união do Partido Democrático e do Partido Republicano Paulista em torno da palavra de ordem - “interventor paulista e civil”⁵⁴ – para exigir a imediata

⁵⁴ Ibidem. “Na interventoria João Alberto Lins Barros eclodiu uma série de greves, a partir de novembro de 1930, destacando-se da Companhia Nacional de Tecidos de Juta (2400 operários) e da Metalúrgica Matarazzo (1200

reconstitucionalização do país. Esse foi um movimento armado de repercussão, ocorrido entre julho e outubro de 1932, visando à derrubada do governo provisório e a instituição de um regime constitucionalista, após a supressão da Constituição de 1891, pelo golpe de Estado.

Quero destacar as “aparências”, porque logo as concessões começaram a ser processadas; com a mudança do interventor, assumiu João Toledo, em Março de 1932, e, em seguida, Vargas publicou o novo Código Eleitoral e o anteprojeto da Constituição (Constituição Federal de 1934 – cunho liberal), marcando para o mês de maio do próximo ano as eleições para a Assembléia Constituinte. A penetração política junto à classe trabalhadora veio a partir da criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, em outubro de 1930, que seria o seu grande agente de realização política. No campo educacional – A criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930 – cujo primeiro Ministro foi Francisco Campos. Surgiam os Decretos de organização Educacional, o que seria os sintomas de uma nova visão na área da Educação. O estatuto das Universidades Brasileiras; O Conselho Nacional de Educação.

Como se verifica, a base econômica brasileira, mesmo sofrendo com os problemas agravados pela crise mundial, permaneceu no seu processo de industrialização tardio, o que reforça a premissa de que a economia cafeeira estimulava o crescimento industrial, como também impunha os seus limites de crescimento via mercado. Nessa perspectiva também, começa a ganhar fôlego o papel de políticas deliberadas do governo para promover o desenvolvimento industrial, especialmente com a proteção aduaneira e na concessão de incentivos a setores considerados importantes da base econômica.

Na área econômica, embora retire o comando dos negócios cafeeiros da esfera estadual, com o esvaziamento das funções do Instituto do Café do Estado de São Paulo e a criação do Conselho Nacional do Café (1931), mais tarde Departamento Nacional do Café (1933); o governo não pode deixar de atender aos interesses do setor, pois o café, ainda que em crise, continua a ser o núcleo fundamental da economia. Dentre das medidas tomadas por Vargas, visando atenuar os problemas decorrentes da crise agrícola, a mais conhecida é a chamada Lei de Reajustamento Econômico (Decreto N°. 23.533, de 1º de dezembro de 1933), pela qual foram reduzidos em 50% o valor de todos os débitos de agricultores sujeitos a garantia real ou pignoratícia e os débitos de qualquer natureza a bancos e casas bancárias quando fosse de insolvência o estado do devedor, indenizando-se os credores com apólices do governo federal. (Fausto, 1997, pp. 137-138)

operários). A 25 de novembro daquele ano, o Diário Nacional calculava em 8.400 o total de grevista, e o movimento abrangia 31 fábricas”. (Fausto, 1997, p. 140)

O café, que representara em 1929 e 1930, respectivamente, 70,9 e 62,6% do valor das exportações brasileiras, concorreu, nos anos subseqüentes, para o valor dessas exportações, do seguinte modo ⁵⁵:

1931 – 68,8%	1935 – 52,6%
1932 – 71,6%	1936 – 45,5%
1933 – 73,1%	1937 – 42,1%
1934 – 60,7%	

O primeiro ponto a ser observado é que a queda das exportações, a partir de 1934, não resultou da diminuição da produção (a produção média entre 1931-35 foi de 24. 674 752 sacas contra 26. 284 100 em 1936), mas a perda de mercados, em consequência da política de defesa de preços do produto. O segundo ponto é a análise feita por Caio Prado Júnior, Celso Furtado e Nelson Werneck Sodré, que reforçam esta tese, de que a economia cafeeira não se esgotaria frente à crise. Aliás, como esclarece Ianni (1989b, p. 121): *“a sua evolução posterior a 1930 indica que reagiu satisfatoriamente, preservando-se como setor fundamental”*.

Portanto, quanto às bases econômicas da vida nacional, a derrocada de 1929 não foi o ápice de um processo crítico interno. Não há dúvidas de que esse processo estava em andamento, devido às periódicas superproduções e suas consequências econômicas e sociais sobre os outros setores. Todavia, como as crises enfrentadas na cafeicultura não eram resolvidas com medidas drásticas, que produzissem a diversificação acentuada da produção agrícola e a aceleração da produção fabril, o setor agrário exportador mantinha o predomínio. (Ianni, 1989b, p. 122).

Outra questão, que merece a atenção é a política adotada, principalmente pelos ingleses e americanos, diante da crise mundial, visto que eram países credores do Brasil, e exerciam suas influências nos países periféricos no plano político, econômico e ideológico. Na realidade, o que acontecia na década de 1930 era bastante interessante, se levarmos em conta as tendências de longo prazo das políticas econômicas externas dos países europeus e dos Estados Unidos.

A crise do capitalismo liberal – Mercado Livre – no período de 1929-33 não deixou intocado nenhum ramo da economia, desorganizando o mercado internacional como um todo, dos bancos, indústrias, comércios e agriculturas. Aqueles ideais liberais e democráticos considerados

⁵⁵ Ministério das relações Exteriores, Brasil – 1935. Rio de Janeiro, e Ministério das Relações Exteriores, Brasil 1939-1940. Rio de Janeiro, 1940.

fundamentais começaram a ser criticados pelas próprias contradições que os mesmos engendravam no campo econômico, político e social. A visão Keynesiana, que teoricamente, envolve maior participação do Estado na economia, é a política de planejamento e intervenção adotada pelos Estados Unidos e em outros países.

Para os Estados Unidos, nos primeiros anos do Governo do Presidente Franklin Delano Roosevelt (1882-1945), o conhecido “New Deal”, “a reação à crise”, inspirado nas idéias keynesiana, os americanos adotaram um conjunto de medidas destinadas à superação da crise, como concessão de políticas de investimentos nos setores primários, obras públicas e recuperação industrial, e, também, a criação de planos assistenciais, como seguro desemprego, pensões, salários, jornadas etc. Na Inglaterra que vinha perdendo competitividade nos mercados externos, formou-se um governo de conservadores liberais e trabalhistas, adotando uma política de proteção a seus mercados, quer dizer, uma política não-liberal. A Alemanha fez acordos bilaterais de comércio com países, como o Brasil, que ao invés de exigir dólares de parte a parte para pagar as respectivas exportações, firmou um acordo de suprimentos mútuos, recebendo críticas das autoridades americanas neste momento de crise, que levou Adolf Hitler ao poder na Alemanha.

Dáí surgiram os fenômenos populistas, movimentos, partidos de tendências de direita ou esquerda, com intuitos políticos contrários aos ideais burgueses liberais nascidos no século XVIII, que se revelaram incapazes de solucionar os grandes problemas sócio-econômicos da época, fator que promoveu o recuo ao liberalismo. O que fortalece o crescimento das contradições internas posteriores à tomada do poder pelas forças políticas e militares lideradas por Getúlio Vargas. Alguns fatos são marcantes nesse período, como a fundação da Ação Integralista Brasileira (AIB), em 1932, como partido de direita, de conotação fascista, a fundação da Aliança Nacional Libertadora (ANL), em 1934, como movimento político de esquerda, de tendência socialista; a Revolução paulista, em 1932; o levante comunista, em 1935; e o levante integralista, em 1938.

Nesse contexto, surge uma ideologia peculiar, o princípio da “paz social”, ou da “harmonia entre as classes”, adquire primazia sobre as idéias e práticas políticas inspiradas nos antagonismos de classe. Para acelerar rupturas estruturais (políticas e econômicas, internas e externas) que haviam debilitado a oligarquia e confundido o imperialismo, as “classes populares”, grupos de intelectuais, setores militares e a burguesia industrial uniram-se sob a bandeira do nacionalismo econômico, da devolução do país ao povo, das reformas institucionais e do desenvolvimentismo. Para uns, estava em jogo a ascensão econômica e social; para outros a possibilidade de um capitalismo nacional, ou mais autônomo; para uns e outros, em escala variável ou mais, trata-se de

emancipar o país do “latifúndio” e do “imperialismo”. Para a grande maioria, contudo, a aliança tática entre as classes sociais era uma realidade tão marcante que encobria razões estratégicas subjacentes. Tanto em nível ideológico como no da prática política cotidiana, o “desenvolvimentismo nacionalista” adquiriu o caráter de uma estratégia possível, primordial e urgente de progresso. (Ianni, 1989a, p.76)

Depois do período de 1930 e 1934 do Governo-Provisório, inaugurou-se o que considero realmente uma fase do ponto de vista da política econômica, envolvendo o Nacionalismo Econômico e o Capitalismo Nacional, e corresponde à inauguração do Estado Novo. Em decorrência da Constituição de 1934 e de seus apoiadores, Vargas, que foi eleito Presidente da República, indiretamente pelo Congresso Nacional, deveria exercer o mandato pelos preceitos constitucionais até janeiro de 1938, entretanto por um golpe de Estado, de 10 de Novembro de 1937, instalou-se a ditadura Vargas, o Estado Novo até 1945.

A configuração histórica amadurecida rapidamente, devido às referidas crises, não contava com as relações de classes, com a dinamização do mercado interno, com as organizações partidárias e com as lideranças em condições de realizar as possibilidades abertas a uma possível transformação. Havia, no entanto, um formalismo jurídico e doutrinário sob o qual se escondiam as categorias econômico-sociais “*de fora para dentro*”, como a organização do trabalho, fundada em bases tecnológicas rígidas de tempo e movimento (Taylorista) e o Estado de Bem-Estar (Welfare State), que fecundavam e alimentam a uma nova situação de estratégias para enfrentamento de futuras crises. No campo administrativo houve o refinamento das idéias Fordista, sob as novas medidas gerenciais de organização e planejamento da direção do poder público central. Esses conceitos serão aprofundados nos próximos capítulos.

Nesse processo, tomado globalmente, em seu desenrolar histórico, o Estado surge como uma mediação necessária e decisiva da *práxis* burguesa. É a nova fase do capitalismo, caracterizada pela ascensão do Estado, como força econômica significativa, diretamente envolvida na acumulação do capital. Muitos não compreenderam que se tratava de uma possibilidade de expansão do capitalismo mais avançado, contida no novo clássico do liberalismo keynesiano e explicitada, tanto nas nações periféricas que ingressam tardiamente na era da industrialização como no capitalismo americano iniciado pelo Presidente Franklin Delano Roosevelt. Este presidente se valeu da política fiscal para a ativação da economia, vendo na implantação de obras públicas um grande instrumento, tanto para o desenvolvimento quanto para o crescimento na luta contra a recessão e o desemprego.

No caso brasileiro, diante das transformações em curso no sistema mundial, e das modificações internas conjugadas, não produziram a libertação das forças produtivas a novo estágio de formação técnica e profissional. Pelo contrário, reforça os dilemas do desenvolvimento dependente como afirma Sampaio Jr. (1997, p. 99); é que o sistema capitalista mundial é um espaço heterogêneo polarizado em torno de um centro dinâmico – que concentra as economias produtoras de progresso técnico responsáveis pelos impulsos do desenvolvimento – e uma periferia dependente – composta de uma constelação de economias satélites que absorvem, com retardo e de maneira restrita as transformações difundidas pelos centros hegemônicos.

Condição essa que reforça a existência de grandes discrepâncias, entre o ideal propagado pelo capitalismo hegemônico e o seu modo real de operação periférica. Embora o processo busque envolver uma acomodação nos setores de produção e com as classes constituídas, afirma Sampaio Jr. (1997): *“Apesar de repetir os mesmos processos vividos pelos centros dominantes, na situação de dependência as estruturas e os dinamismo capitalistas perdem a sua eficácia como mola propulsora do desenvolvimento econômico e do bem estar social”*. (p. 99)

É exatamente neste aspecto que os anos de 1930 são emblemáticos na história brasileira. Neles, a industrialização irá ganhar impulso não graças à organização em nível superior da sociedade civil, ou à virulência dos conflitos urbanos, nem à autonomização política de uma classe burguesa industrial, mas sim graças à regulação estatal e ao impacto da nova situação econômica mundial. (Nogueira, 1988, 35)

Em outros termos, pode-se dizer que a centralização do Estado não forjou uma ruptura plena com o passado, isto é, com a cafeicultura exportadora, tampouco com o capitalismo mundial. As comoções já descritas representam apenas uma interrupção de momento e simultânea recomposição concentrada no capitalismo norte-americano, que recoloniza o mundo periférico. Foi o momento da luta concorrencial dos cartéis internacionais para a conquista de mercados periféricos e posições políticas e econômicas. Desse modo, os acontecimentos em curso não estavam ocorrendo sob o comando deliberado de uma classe social, ou facção; ainda que beneficiasse diretamente à burguesia em formação, esta não realizou a quebra mais profunda das relações estabelecidas entre capital e trabalho, ou seja, sua base produtiva.

Do ponto de vista da teoria do desenvolvimento econômico, o drama das economias capitalistas dependentes é que elas não satisfazem os pré-requisitos básicos para que as transformações capitalistas se processem como um fenômeno intrínseco ao espaço econômico nacional. Por um lado, a perpetuação de mecanismos de acumulação primitiva e a difusão desigual de progresso

técnico fazem com que os produtores não tenham nem necessidade nem possibilidade de transformar a inovação na principal arma da concorrência. Por outro lado, a reprodução de uma superpopulação permanente marginalizada do mercado de trabalho torna a acumulação de capital incapaz de socializar os ganhos obtidos com os aumentos na produtividade do trabalho. Por isso, a questão dos mercados é vital para a compreensão do desenvolvimento dependente. Como lembra Marx: “*Quanto mais se desenvolve a força produtiva, tanto mais entra ela em conflito com estreita base em que se assentam as relações de consumo*”. (Sampaio Jr. 1977, pp. 100-101).

Ao adequar-se à configuração do sistema econômico-social em modificação, o Estado brasileiro ganhou nova fisionomia modernizadora. O sistema político se reconhece como um regime, apoiado nas classes sociais produtoras da mais-valia relativa. O papel fundamental do Estado era o de disciplinar o antagonismo das classes, evitando, de um lado, a pauperização e, de outro, a subversão da ordem capitalista em formação. Os ingredientes fundamentais desse processo foram a Consolidação das Leis do Trabalho, delineando a inserção da classe trabalhadora urbana em uma ordem nacional, cuja orientação política nutre de uma visão integradora das classes.

O Estado Novo levou a sério a existência da luta de classes, assim como as possibilidades reais da classe operária no jogo do poder. A estratégia jurídica de aliciamento e a proposta corporativista de sindicalização apontam para uma política especialmente orientada de controle imprimida pelo poder. [...] Para o Estado Novo, a menina dos olhos era a classe operária. Sem o seu concurso, isto é, sem a sua dominação, ficava impossível cimentar as bases da nova sociedade e do novo Estado interligados. (Lenharo, 1986, pp. 22-23)

Assim, tomando em conjunto, o período de Vargas, particularmente no período do Estado Novo, o Estado efetivamente definiu-se como nacional, pairando acima das classes, subordinando de maneira legal os trabalhadores pela ordem corporativa. Visava, também, à integralização dos trabalhadores no sistema da ordem, desmobilizando a classe operária, graças a uma intervenção no mercado de trabalho que objetivava “*viabilizar, pelo recurso à violência – institucionalizada ou não – acumulação primitiva do capital*”. (Nogueira, 1998, pp.52-53) Como anota Werneck Viana:

O corporativismo – pedra de toque da acumulação – não corresponde a um constructo (sic) da burguesia industrial brasileira. Sua concepção do mundo se instala por fora dos postulados individualistas próprios a essa classe, com a subordinação da sociedade civil ao Estado e a repressão – ao menos no nível ideológico – do ânimo irrefreado ao lucro, em nome de comunitarismo entre o capital e o trabalho. (Viana, 1978, p. 124)

O corporativismo, portanto, serviu ao Estado Nacional, tanto para atenuar expressivamente o jogo político até então predominante, conseguindo, dessa forma, enfraquecer as elites agrário-exportadoras que persistiam assentadas na velha política liberal dos Estados, quanto para reforçar a subordinação das classes subalternas. Essa subordinação não se limitou ao controle político e administrativo da vida associativa, mas também, manifestou-se numa *“ideologia que inova o sistema da ordem”*, posto que passará a incluir aquelas classes em uma *“nação”* que *“conhece a propriedade privada, mas nega a diferenciação social por classe”*. (Viana, 1976, p.213)

De fato, o Estado não era a expressão direta da hegemonia de nenhum grupo ou classe social, mas, inegavelmente, era o mais poderoso instrumento de promoção e acumulação de capitais, colocando o Brasil nos trilhos do capitalismo mundial. A ação do Estado, em suma, ganharia duplamente foros de universalidade, generalidade e *“autonomia”*, por um lado, no seu ordenamento jurídico-político e na ampliação de suas funções técnico-legislativas; e por outro, na *“estatização das relações sociais através da estrutura organizacional dos interesses no seu próprio aparelho”*. (Draibe, 1985, pp. 61-62)

O ingresso do País nos novos tempos da industrialização deu-se pela via corporativa, enfatizando o papel de políticas deliberadas do governo para promover o desenvolvimento, modalidade de institucionalização do moderno que, dentre outras coisas, acabaria por restringir as possibilidades de instauração e o aprofundamento de uma ordem democrática.

Em outras palavras, o novo modelo institucional, que presidiu o desenvolvimento do capitalismo industrial, consagrou a modalidade de interpenetração entre o público e o privado; que, da mesma forma, como em outros países de industrialização tardia, e na ausência de grandes rupturas históricas, funcionou como mola mestra do processo de modernização, incluindo o País no mercado financeiro mundial, através dos grandes monopólios internacionais.

Com isso, o capitalismo tardio entrou em curso no processo de dependência, é a cristalização da segunda fase do desenvolvimento monopolista *“para dentro”*; que se caracterizou pela internalização, no sistema nacional brasileiro em torno das unidades de produção e sistemas de controle do mercado interno que vão impositivamente ou consentidamente comandar o ritmo e o sentido do processo de industrialização no capitalismo brasileiro.

Como se pode apreciar no exame do desenvolvimento industrial no Brasil, os surtos industriais foram intensamente favorecidos – e quase determinados – pela conjuntura internacional que permitia a superação dos obstáculos da conjuntura. A essa dependência podem ser adicionadas as exigências de tecnologia e de capital se tornarão mais prementes será necessário apelar para os capitais internacionais, o que reforçará a situação de dependência conjuntural por uma dominação estrutural, enfraquecendo progressivamente a burguesia industrial nascente. (Pinheiro, 1977, p. 79)

À medida que o Estado Novo (1937-1945) cria as condições para a ampliação do debate em torno da forma de crescimento e desenvolvimento, ao fortalecer a rasa burguesia brasileira associada ao capital monopolista; esta passa a exigir maior participação nas decisões, e isso implicou a passagem do Estado para o novo ciclo acumulativo, apagando sua pesada e incômoda presença no campo político e econômico. Em outros termos, o Estado Novo foi adequando o “Projeto Desenvolvimentista” para promover as novas investidas do capital internacional. Uma vez cumprida essa etapa, a própria forma do Estado passou a ser obstáculo a superar, e a redemocratização tornou-se o caminho inevitável, selando o destino da era Vargas.

1.2. GÊNESE DAS PRODUÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Neste segundo momento, proponho evidenciar, com base na literatura disponível, as contradições que suscitaram um constante repensar sobre a organização da política educacional e a organização do trabalho docente na dinâmica da história econômica e política brasileira. Neste sentido é que procuro tecer a crítica, detectando os mecanismos de domínio, a fim de desvelar os instrumentos produzidos pela base material e os fins para as quais foram produzidas as políticas educacionais. Acalentar esse olhar não é tarefa fácil, mas repor neste momento de investigação o germe das contradições para os próximos capítulos é buscar a reflexão sobre os fundamentos e os pressupostos econômicos e políticos que embasam a cultura educacional brasileira de ontem e de hoje.

A reflexão sobre a educação superior pública brasileira da década de 1930, com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e posteriormente a criação do Curso de Pedagogia; levou-me a analisar o pensamento de intelectuais como Dermeval

Saviani⁵⁶, Luiz Antônio Cunha⁵⁷, Otaíza de Oliveira Romanelli⁵⁸ e Gilberto Luiz Alves⁵⁹ com as quais venho trabalhando, como docente, a História da Educação Brasileira, e suas perspectivas de análise nas abordagens histórico e filosófico, base de sustentação da minha reflexão política para a minha prática pedagógica. Cabe ressaltar no campo dos autores internacionais o uso das obras de: Aníbal Ponce⁶⁰, Mario Alighiero Manacorda⁶¹ e Franco Cambi⁶², sem deixar de considerar as obras Karl Marx, Antonio Gramsci e outros⁶³.

Refletir a base material da história econômica colonial brasileira permite-me verificar que, durante o período de 1530 a 1822, desenvolveram-se no Brasil múltiplas atividades econômicas de subsistência e de exportação. Os setores que interessavam à metrópole foram dirigidos para o mercado externo, controlados direta ou indiretamente pelos monopólios. Destacam-se as monoculturas exportadoras de açúcar, algodão, tabaco e mineração de ouro e diamantes. Essas atividades tiveram custo baixo e foram baseadas no latifúndio e na escravidão. Do ponto de vista político a sociedade civil era composta quase que exclusivamente pela hegemonia da Igreja uma vez que as instituições autônomas que compunham a sociedade política eram praticamente inexistentes.

A primeira fase do movimento econômico-político brasileiro ficou marcada pela negligência com os setores sociais, no isolar de qualquer desejo, de qualquer necessidade física ou mental, característica do modelo tradicional; e de moderno, pelo avanço das bases técnicas, na conjugação de forças entre o capital e o trabalho, na racionalização da produção, que envolvem as questões relacionadas ao crescimento da população, principalmente no campo qualitativo, como os direitos sociais, educação, saúde, habitação etc.

⁵⁶ Saviani, Dermeval – *Escola e Democracia* – São Paulo. Autores Associados/Cortez, 1983.

⁵⁷ Cunha, Luiz Antônio – *Educação Social no Brasil* – Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1991.

_____. – *A Universidade Temporã* – Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1986.

⁵⁸ Romanelli, Otaíza de Oliveira. – *História da Educação no Brasil (1930/1973)*– 11. Ed. Petrópolis/RJ. Editora Vozes, 1989.

⁵⁹ Alves, Gilberto Luiz – *A Produção da Escola Pública contemporânea* – Campinas/SP. Ed. UNICAMP, 1998.

_____. – *O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas* – Campinas/SP. Autores Associados, 2005.

⁶⁰ Ponce, Aníbal. – *Educação e Luta de Classes* – 16. Ed. São Paulo. Cortez, 1998.

⁶¹ Manacorda, Mario Alighiero. – *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 12. Ed. São Paulo. Cortez, 2006.

⁶² Cambi, Franco. – *História da Pedagogia* – São Paulo. Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

⁶³ Entendo que revisando os trabalhos científicos já elaborados até o momento, poderei sustentar meu objetivo, do olhar para o capitalismo tardio e anunciar suas implicações no campo social e político e, especificamente a política que norteou a criação do Curso de Pedagogia que é o objetivo deste trabalho.

Nesse contexto histórico, o campo educacional brasileiro vem à baila das contradições políticas e econômicas, na associação entre o universal e o singular⁶⁴ como categorias de análise, que envolvem, por um lado, o desenvolvimento das bases materiais e o crescimento sócio-econômico e por outro, as políticas públicas relativas a questões sociais. Caio Prado (1970) aponta a questão nos seguintes termos:

Neste sistema universal do imperialismo, o Brasil ocupa uma posição secundária. Sobre ele se desenrola ou perpassa a concorrência capitalista transportada para o terreno internacional, e que, longe de se ter abrandado pela concentração de capital e formação de imensos monopólios, intensificou-se porque é agora o embate de gigantes em frentes extensas, e não mais apenas as escaramuças passadas de minúsculos capitalistas individuais concorrentes. O Brasil é apanhado e arrastado passivamente do vértice daquela luta, e sua evolução econômica será função de grandes acontecimentos mundiais que se comprometem e explicam apenas no cenário universal e em conjunto com a história geral da humanidade. Nestas condições, torna-se impossível medir quantitativamente, ou mesmo definir qualitativamente de uma forma completa a ação específica e isolada do imperialismo com relação ao Brasil. (p. 278)

Não é estranho afirmar, como esclarece Romanelli (1989, p. 33), que tenham vingado hábitos aristocráticos de vida. No propósito de imitar o estilo da Metrópole, era natural que a camada dominante procurasse copiar os hábitos da camada nobre portuguesa. E, assim, a sociedade latifundiária e escravocrata acabou por ser também uma sociedade aristocrática. E para isso contribui significativamente a obra educativa da Companhia de Jesus.

Com a vinda da Companhia de Jesus em 1549⁶⁵, mantivemos nossas próprias circunstâncias, ou seja, a total ausência de um mercado produtivo interno que fortalecesse algum tipo de política que visasse e à produção e reprodução de mercadorias fortuitas de valor. O que significa o controle e a diversificação da produção de valores de uso, junto com o crescimento das forças produtivas, conseqüentemente, a capacidade de elevar a produtividade do trabalho e quanto à capacidade de socializar o excedente social entre o salário e lucro, atendendo, assim, aos reais interesses e necessidades das classes sociais locais no campo do trabalho. Esse por sua vez:

⁶⁴ Karl Marx & Friedrich Engels – *Ideologia Alemã* – [Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa]. São Paulo: Martins Fontes, 1989a, pp. 66-67..

Marx, Karl – *A Questão Judaica* – 2ª. Ed. São Paulo. Editora Moraes Ltda, 1991. [...] Esta sociedade não é senão o *céu crítico*, da qual se exclui o mundo real, como *inferno acrítico*. A crítica absoluta elabora em seu pensar puro esta forma *universal* esclarecida da antítese “massa” e “*espírito*”. (p.78)

⁶⁵ Werebe, Maria José G. – *Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil* – 2. Ed. São Paulo. Ática, 1997. Importante observar que os jesuítas deste a sua origem tomaram posição de vanguarda em defesa da Igreja, “ocupando uma posição proeminente nas lutas que se travavam na Europa contra a reforma e o modernismo que esta representava” (p. 21).

[...] como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade, – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana. (Marx, 1989b, p. 50)

O homem, também, atua sobre a natureza em função de suas necessidades e o faz para sobreviver, modificando-a, ao mesmo tempo em que se modifica a si mesmo. O trabalho neste sentido não se limita ao imediato, mas ultrapassa limites, já que produz e reproduz socialmente as condições materiais de sua existência, pois é o processo do trabalho o elemento mediador de suas relações de intercâmbio com a natureza.

O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais. (Ibidem, p. 208).

Nessas circunstâncias o Brasil, com a base material insuficiente e sem desenvolvimento das forças produtivas internas, o que ocorre é um deslocamento de um modelo de escola que predominou nessa ordem social, ministrado pelos padres jesuítas, completamente alheio a realidade da vida da colônia. Comenta Romanelli (1989, p. 34), “não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil”.

Evidentemente, os objetivos práticos da ação jesuítica era o recrutamento de fiéis e servidores, com o propósito de garantir a fé entre os colonos e os índios. Daí, a necessidade da criação de colégios com intuito de evangelização, como produto da autoridade papal, ocultando a ligação do processo com a ação, a consciência e a situação dos homens criadores, de modo que esses aparecessem como independentes destes, gerando formas de comportamentos que se apresentavam como modelo educacional, transmitido por meio de representação simbólica vazia de significado. Assim analisa Anísio Teixeira (1976), o contexto dessa colonização.

Não poderemos, entretanto, analisar com justeza a situação escolar brasileira presente, sem antes considerar que o nosso esforço de civilização constituiu um esforço de transplantação, para o nosso meio, das tradições e instituições européias, entre as quais as tradições e instituições escolares. E a transplantação não se fez sem deformações graves, por vezes fatais. Como a escola foi e será talvez a instituição de mais difícil transplantação, por isto que pressupõe a existência da cultura especializada que busca conservar e transmitir, nenhuma outra nos poderá melhor esclarecer sobre o modo por que se vem, entre nós, operando a transplantação da civilização ocidental para os trópicos e para uma sociedade culturalmente mista. (p. 38)

A partir de então, com a vinda do primeiro governador-geral Tomé Souza em companhia dos jesuítas, estes permaneceram por mais de duzentos anos, até a reforma pombalina ⁶⁶, tempo esse que ficou praticamente entregue aos padres da Companhia de Jesus o ensino “público” em nosso país. Atendendo aos propósitos missionários da Ordem e à política colonizadora inaugurada por D. João III, a Companhia assegurava a sua manutenção por meio dos dízimos e, principalmente, através das riquezas naturais para produção de mercadorias, segundo as relações colonizadoras de produção de subsistência, o que embrionariamente determinava a inserção capitalista na base material religiosa. Os jesuítas dedicaram-se fundamentalmente à catequese e à instrução do gentio, criando escolas de primeiras letras e instalando colégios destinados a formar sacerdotes para a obra missionária na nova terra.

Não tendo interesse algum em nossas características sociais, em nosso meio material e em nosso tempo, o ensino era destinado apenas à cultura geral básica, livre e contemplativa, sem a preocupação de qualificação para alguma atividade produtiva. Basicamente, os padres ministravam suas aulas copilando os modelos europeus, através de uma didática escolástica, revestida de caráter alienado as concepções divinas, que não levava em conta devidamente as necessidades sociais mais prementes. Romanelli (1997, p. 34) afirma que “*a instrução em si não representava grande coisa na sociedade nascente*” Os jesuítas, inclinados a satisfazer o ideal europeu, forneciam exclusivamente aos elementos da classe dominante uma educação clássica; Werebe (1997, p. 21) destaca que “*assim se iniciou a educação no Brasil, respondendo aos interesses políticos da metrópole e aos objetivos religiosos da companhia de Jesus*”.

Nesse sentido e como decorrência de uma nova e grande demanda, as escolas jesuíticas, denominadas colégios, inovaram em relação aos estabelecimentos educacionais católicos pregressos. Suas escolas carregavam uma ambivalência quanto à finalidade, pois eram, ao mesmo tempo, seminários, tal como preconizara o Concílio de Trento, e colégios para a formação de jovens burgueses e nobres, que buscavam sólida formação humanística visando desenvolver as bases para a realização de estudos superiores futuros. (Alves, 2005, p. 51)

Logo, não há como deixar de reconhecer que uma das maiores contradições reside no fato de que a política de educação, posta pelos jesuítas, substituiu a catequese por educação de elite, que se tornou instrumento eficaz na construção das estruturas do poder na colônia.

⁶⁶ Em 1759, um decreto de Sebastião de Carvalho de Mello, Marquês de Pombal, expulsou os Jesuítas de Portugal e seus domínios.

“Casaram-se, assim, portanto, a grande propriedade, o mandonismo a cultura transplantada e expandida pela ação pedagógica dos jesuítas.” (Romanelli, 1997, p. 36).

Diante de tais condições reinantes no país, o acesso da massa aos bancos escolares era carregado de impedimento, atendendo quase sempre poucos privilegiados, os primogênitos advindo das camadas mais prósperas da sociedade. Somente os donos das terras tinham direito à educação, o que reforçava por um lado as desigualdades sociais, e, por outro, a função de manter os laços naturais do privilégio às classes dominantes, através dos papéis políticos que a base econômica lhe reconhecia. Sob esse aspecto, Fernando de Azevedo (1996, p. 520) ressalta que *“a vocação dos jesuítas era outra certamente, não a educação primária profissional, mas a educação das classes dirigentes”*.

É importante salientar, neste contexto, que as campanhas na Europa, no século XVIII, não testemunhavam em favor dos jesuítas. *“O ensino jesuítico, na opinião dos seus adversários, envelhecerá e petificava-se a em várias gerações e anquilosando-se nas formas mais antigas, já se mostrava incapaz de adaptar seus métodos as necessidades novas”* (Azevedo, 1996, p. 523). No Brasil colônia, as obras educativas da companhia haviam atingido seu ápice, enquanto que na Europa as críticas atacavam frontalmente o sistema educacional humanista. Segundo Azevedo (Ibidem, p. 522):

Alegava-se por toda parte que a Companhia de Jesus, havia perdido o antigo espírito de seu fundador, entrara em decadência, em que, dominada pela ambição do poder e de riquezas, procurava manejar os governos como instrumento político, ao sabor de suas conveniências e contra os interesses nacionais.

Desse modo, o Marquês de Pombal, influenciado pelas idéias dos *“Iluministas franceses”*⁶⁷, pretendia modernizar o ensino, liberando-o da estreiteza e do obscurantismo que imprimiam os jesuítas. Porém, sua reforma radical não resultou numa reforma substancial do ensino. Associa-se a esse fato, primeiro as edificações de seminários e colégios para formação de padres e capelães de engenho e que, por exigências das funções, foram também os mestres-escola ou preceptores dos filhos da aristocracia rural, como afirma Romanelli (1989, p. 36), *“o que daria*

⁶⁷ Alves, Gilberto Luiz – *O Pensamento Burguês no Seminário de Olinda – (1800-1836)* – Ibitinga/SP. Humanidades, 1993. “O humanismo é o primeiro grande movimento ideológico burgues, enquanto o Iluminismo, desencadeado em fins do século XVII e dominante no século XVIII – o Século da luzes, a Era das Luzes, a Época das Luzes, etc. -, é o próprio pensamento burgues típico das vésperas da revolução burguesa. O Humanismo reivindica espaço para a burguesia no mundo feudal, enquanto que o Iluminismo nega às forças feudais um lugar no mundo, pregando sua destruição.” (p. 29).

aos jesuítas a condição natural de continuidade de suas idéias pedagógicas”. Com isso: “Em vez de um único sistema, passaram a existir escolas leigas e confessionais, mas todas seguindo os mesmo princípios herdados do passado”. (Werebe, 1997, p.26)

A segunda, na visão de Caio Prado (1989, p. 30), advém das circunstâncias históricas que impedem que o processo de acumulação de capital seja subordinado à vontade da sociedade nacional. Que vêm reforçar as contradições responsáveis pelo subdesenvolvimento, se manifestando na impossibilidade do Estado-Nação estabelecer uma conjuntura mercantil com a envergadura e a solidez que seriam necessárias para permitir a continua e progressiva expansão de uma economia capitalista nacional. Ainda, Caio Prado (1989, p. 31): *“Nas economias coloniais em transição, esse impedimento é explicado pela ocorrência de um tipo de formação social que fica à mercê dos ritmos e das necessidades impostas pelo movimento de reprodução ampliada do capital internacional”*.

Pois, afastado do ensino, o Estado, que não intervinha na gestão das escolas elementares e secundárias, tomou a seu cargo, por iniciativa de Pombal, a função educativa, que passou a exercer com a colaboração da Igreja, aventurando-se a um largo plano de oficialização do ensino. (Azevedo, 1996, p. 527).

A Igreja, que tinha na Companhia de Jesus seu maior instrumento político de conquista, após a reforma, passa a colaborar com o Estado nas intervenções do ensino. Paradoxalmente, reafirmando seu poder, desta vez comungando com o Estado. Tal programa, parcialmente realizado em Portugal, não se cumpriu no Brasil, e o ensino que se reconstruiu sobre as ruínas do sistema jesuítico, nas décadas posteriores, fragmentado nas aulas régias de humanidades, ciências e primeiras letras.

Com financiamento e administração a cargo do governo metropolitano, que obviamente pouco se interessava em equipar a colônia com um sistema educacional eficiente, a educação colônia ficou reduzida a algumas poucas “Escolas e aulas Régias.” (Xavier, 1992, p. 22).

No Estado, dominado pelas grandes oligarquias do patriarcado rural, a classe dominante ainda não justificava o imperativo democrático da universalização da educação. Com a base material apoiada na monocultura, exigia-se o mínimo de qualificação da força do trabalho. Portanto, não havia nenhuma função de reprodução da força de trabalho a ser preenchida pela escola, o que levou o governo central a não gastar com educação mais que 1% da renda total do Império. No que dizia respeito à instrução primária e secundária, o governo não dava um centil às províncias para ajudá-las a cumprir a obrigação constitucional de oferecer educação básica

gratuita a toda população (Sucupira, In: Fávero, 2001, p.66) ⁶⁸. “*O mais importante era uma formação superior destinada à formação dos quadros profissionais e políticos das elites, de modo a preservar e a garantir a ordem e, a estabilidade das instituições do regime oligárquico*”.

69

Neste sentido, a educação no Brasil, com a reforma pombalina, continuou reduzida ao segundo plano pelas classes dirigentes. Na verdade, os raros esforços do governo no sentido de elevar o nível da formação técnica, eram reduzidos, via de regra, a um mero adestramento profissional, que não encontra no Império condições sociais e econômicas propícias. Foi desse modo que o Império legou, portanto, à República, juntamente com seus anseios e planos irrealizados, a vasta tarefa no campo educacional. E, como afirma Tanuri (2000, p. 67),

No final do Império, a maioria das províncias não tinha mais do que uma escola normal pública, ou quando muito duas, uma para o sexo feminino e uma para o masculino, organizadas com dois a quatro anos de estudos, geralmente três. [...] Via de regra, as escolas normais não alcançavam ainda o nível do curso secundário, sendo inferiores a este quer no conteúdo, quer na duração dos estudos. Já então com um currículo mais amplo do que o inicial, composto sobretudo pelas matérias do ensino primário, elas se assemelhavam às escolas primárias superiores, constantes da legislação de muitas províncias. A formação pedagógica era reduzida, limitando-se uma ou duas disciplinas: pedagogia (e/ou metodologia), acrescida às vezes de legislação e administração educacional.

No campo político, o ideário sobre o liberalismo no Brasil, desde a Independência até a crise de 1929/30, vinha-se alinhando entre os seguidores da doutrina econômica liberal e o mercado livre. Com tal comodidade e dependência política, proporcionado pela santa natureza, acreditava-se que o país se obrigava a uma posição fixa no cenário internacional, uma região fornecedora de produtos agrícolas e minerais a serem exportados. A dependência derivada do status colonial, de subordinação econômica a Portugal e a Inglaterra e que continua através dos séculos, com novos personagens, significou, assim, não apenas que os recursos e a riqueza nacional eram canalizados para o exterior; o que, em certo sentido, é conceitualmente trivial, mas também que, neste processo, o Estado patrimonial foi capaz de sobreviver à sua tradição política

⁶⁸ Sucupira, Newton – *O Ato Adicional de 1834 e a Descentralização da Educação* – in. Osmar Fávero (org.) – *A Educação nas Constituintes brasileira 1823-1988* – 2. Ed. ver. ampl. Campinas/SP. Autores Associados, 2001.

⁶⁹ D. João VI, com o objetivo de formar o pessoal especializado, criou em 1808, a Academia de Marinha e, em 1810, a Academia Militar; para atender à necessidade de médicos e cirurgiões e se instalaram no Rio de Janeiro. Na Bahia, aulas e cursos de Comércio (1809), Agricultura (1812), Química (1817) e Desenho Técnico (1818). Rio de Janeiro, Química (1812), Curso de Agricultura (1814), a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816), transformada em outubro de 1820 na Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil e reorganizada, logo no mês seguinte, como Academia de Artes.

de subjugar de forma pacífica as classes subalternas às relações de produção implantadas. O Brasil encontrava-se vocacionado para a dependência, com uma produção primária ligada a terra, para alavancar os outros setores da economia, longe dos ideais burgueses da Europa, que vinham operando um novo cenário político e econômico, na unificação e regulação dos seus mercados internos e externos, através do domínio do mundo material da ciência e da técnica. (Tanuri, 2000, p. 88)

A ciência e a técnica tornaram-se forças produtivas, deixando de ser mero suporte do capital para se converter em agentes de sua acumulação, ou seja, atuando no interior dos meios de produção. Conseqüentemente, mudou o modo de inserção dos cientistas e dos técnicos na sociedade porque se tornaram econômicos diretos, uma vez que a força e o poder capitalista encontravam-se no monopólio dos conhecimentos científico. Em outras palavras, não sendo possível explicar o desenvolvimento capitalista nacional como um fenômeno para si, impulsionado pelo processo de acumulação de capital, a racionalidade econômica na esfera da ciência e da técnica ficam restrita à compreensão de como a sociedade dependente se adapta às tendências do sistema capitalista mundial, como constata Fernando de Azevedo (1944, p. 369):

[...] As atividades científicas no Brasil [...] continuaram dispersas em instituições especiais de várias naturezas – museus, estações experimentais e laboratórios –, que não serviam ao ensino e nem se enquadravam no sistema propriamente escolar da nação. (p.369)

O desenvolvimento do comércio e o crescimento das cidades a partir do século XI, na Europa, acarretaram alterações nas bases produtivas feudais, pois essas cidades surgiam, com vida própria e passaram a ser os centros produtores e comerciais. Fatores diversos e relacionados estimularam o crescimento populacional com o aumento da produção agrícola. Isto foi possível devido às inovações e aperfeiçoamento das técnicas nos instrumentos produtivos. Destaco a evolução da divisão do trabalho, que, cada vez mais especializada, acarreta a produção de excedentes para trocas comerciais, liberando parte da população para outras atividades econômicas, facilitando maior intercâmbio entre as pessoas, tanto na arte do ofício como no comércio. Tais excedentes de provisões permitiram o desenvolvimento das cidades, com seus ofícios e comércios, e proporcionaram a riqueza necessária aos notáveis empreendimentos que tiveram lugar entre os séculos XII e XIII: as cruzadas, a construção das catedrais e a fundação das Universidades.

Se o crescimento suscitou nos séculos XII e XIII certas formas de mobilidade social, ele também permitiu uma maior mobilidade geográfica dos homens e das idéias, ampliando o espaço controlado pelos ocidentais e facilitando sua circulação. A conquista dos espaços interiores pelos desmatamentos e pela melhoria das infra-estruturas de transporte (estradas, pontes) foi acompanhada pelas conquistas exteriores. No fim do século XII, o Ocidente torna-se expansivo, conquistador ou mesmo imperialista. (Verge, 2001, p. 24)

O aparecimento tardio das universidades no Brasil⁷⁰ deve-se à tradição portuguesa, uma das mais pobres na dinâmica da civilização. Foi preciso a transferência da Corte para que ocorresse a vinda de algumas instituições e de técnicas da civilização moderna. Em relação ao ensino superior, este concentrou-se em fins utilitários, privilegiando as funções mais restritas das escolas necessárias para formação de especialistas. Por isso, o Brasil não viveu, nem como colônia e, nem, posteriormente, a experiência histórica da universidade ilustrada, cuja base material de produção dependente não contribuiu de forma significativa para os possíveis avanços no campo das ciências criativas e investigativas das escolas superiores.

O Brasil, comungando com a doutrina liberal⁷¹ e de obediência à vocação natural agrícola, abandona as perspectivas de acelerar o processo de industrialização, mantendo somente aqueles considerados básicos para amparar as produções agro-exportadoras⁷². Encontram nos fazendeiros do café, nos senhores de engenho, senhores do cacau e nos criadores de gado, em geral, a dependência institucional de reprodução ideológica, necessária à submissão das classes subalternas. Seus objetivos eram de ampliar e melhorar suas lavouras e suas pastagens e, com isso, buscar suas finalidades, de poder importar manufaturas e demais artigos de consumo estrangeiros.

Durante o século XIX, o Brasil adaptou-se facilmente à ordem econômica controlada pela Grã-Bretanha, que se tornou o núcleo do centro industrial do mundo, trocando seus produtos manufaturados por alimentos e matérias-primas

⁷⁰ Até a década de 1920, o Brasil não contava com nenhuma Universidade.

⁷¹ Capelato, Maria Helena – *Os Arazos do Liberalismo* – São Paulo. Editora Brasiliense, 1989. “Na fundamentação da sociedade e cultura burguesa, a importância de John Locke – Ele forneceu ao empirismo a teoria do conhecimento adequada – o século XVIII. [...] Sua teoria sobre o governo e sociedade orientou a organização dos Estados burgueses nos séculos seguintes. Os liberais paulistas a mencionavam com frequência, mas é, sobretudo a concepção de sociedade baseada no direito de propriedade que explica o prestígio desse pensador no século XX brasileiro: apoiado nos pressupostos lockeanos os reformadores da década de 1920 justificavam a preservação da ordem social vigente”. (p. 21)

⁷² Suzigan, Wilson – *Indústria Brasileira: origem e desenvolvimento* – São Paulo. Editora Brasiliense, 1986. “O investimento na indústria de transformação no Brasil foi muito limitado até o século XIX. Como se sabe, esse tipo de atividade chegou a ser proibido a partir de 1795, proibição essa revogada em 1808, quando da transferência do governo central português para o Brasil. Mas os investimentos continuaram desestimulados em virtude dos acordos comerciais assinados a partir de 1810, pelos quais se faziam concessões tarifárias a importações provenientes da Grã-Bretanha e, subseqüentemente, também de outros países”. (p. 77).

do exterior, ou seja, de países cujas economias eram completamente dependentes da exportação dos mesmos. O Brasil tornou-se um típico exemplo de tais países, pois sua economia dependia de um importante produto primário de exportação (Café) e de alguns secundários (açúcar, algodão, cacau); durante quase todo esse período sua economia estava aberta ao capital e aos produtos manufaturados estrangeiros (principalmente ingleses), que fluíam para dentro do país e destinavam-se a formar uma infra-estrutura financeira, comercial e de transporte que poderia ligar o país mais eficientemente à ordem econômica mundial do século XIX. (Baer, 1996, p.34)

Estudioso da história econômica do Brasil, Furtado (1974, pp. 30-31) identificou o atraso do país em relação à Europa e aos Estados Unidos como sendo resultado da posição privilegiada ocupada pela Inglaterra como fornecedora de bens manufaturados e da falta de uma classe comercial nativa importante sem a força motriz. Sem confronto, o poder político brasileiro estava nas mãos das classes proprietárias de terras cujos interesses eram compatíveis com a divisão internacional do trabalho no século XIX. Ao contrário do Brasil, nos Estados Unidos, onde houve a influência de pequenos produtores na agricultura, as classes comerciais e a guerra da independência contra o fornecedor de bens manufaturados constituíam importantes fatores institucionais que explicavam o progresso havido no mesmo século nos Estados Unidos e o, porque da estagnação sócio-econômica ocorrida no Brasil.

Com a ascensão da economia cafeeira, que se iniciou na República deu-se início ao fortalecimento das instituições na sociedade política, o que levou os fazendeiros de café a tomarem posições muito mais conscientes da presença do Estado oligárquico, na função de dar apoio aos seus interesses políticos e econômicos. Essa visão é fundamental para a compreensão do apoio do Estado obtido pelo setor cafeeiro no século XX. Vide “Acordo de Taubaté em 1906”⁷³, mas de resto, os ideólogos liberais continuavam a repudiar qualquer outro tipo da presença estatal.

Foi, então, com o Governo Republicano, em 15 de Novembro 1889, que se implantou o sistema Presidencialista, o federalismo, e as idéias liberais de ampliação dos direitos de voto, a separação entre Igreja e Estado, laicização do ensino ministrado nos estabelecimentos públicos, liberdade de crenças e de ensino. *“É nesse sentido, então, que a burguesia buscou reformar a sociedade, substituindo uma sociedade com base num suposto direito natural por uma sociedade contratual”*. (Saviani, 1983, p. 39)

⁷³ Acordo firmado no governo do Presidente Rodrigues Alves (1902-1906), visando instituir uma política de valorização artificial do café brasileiro.

O novo Governo não trouxe mudanças estruturais significativas no plano formal-jurídico para a política educacional, nem inaugurou uma nova corrente de idéias educacionais, segundo Tanuri (2000, p.67), tendo significado simplesmente o coroamento e, portanto, a continuidade do movimento de idéias que se iniciaram no Império, mais precisamente nas suas últimas décadas.

[...] Seja pelo argumento de que, se no Império, que era m regime político centralizado, a instrução estava descentralizada, *fortiori* na República Federativa, um regime político descentralizado, a instrução popular deveria permanecer descentralizada; seja pela força da mentalidade positivista no movimento republicano; seja pela influência do modelo norte-americano; seja principalmente pelo peso econômico do setor cafeeiro que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local, o certo é que o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central, o que foi legitimado na primeira Constituição. (...). (Saviani, 2007a, pp. 170-171)

Ademais, o quadro social, político e econômico da primeira República pouco favoreceu a difusão do ensino. A República democrático-representativa e federativa, segundo o modelo constitucional, acabou por assumir a forma de um Estado Oligárquico, subordinado aos interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes das regiões produtoras e exportadoras de café. Nesse quadro e em função do deslocamento do eixo econômico da região nordeste para o sudeste – já observado desde o final do Império –, desenvolveu-se a educação nos moldes federativo, marcado por grandes discrepâncias entre os estados, pois, nos quadros do federalismo vigente, a União nada fez no terreno da educação popular. (Tanuri, 2000, p. 68)

Tal herança deu-se após a Independência, quando se inaugura uma nova política no campo da instrução popular, em nome dos princípios liberais e democráticos. Criou-se a Lei das Escolas de Primeiras Letras (Lei de 15 de Outubro de 1827), que outorga no campo pedagógico⁷⁴, além de fixar o currículo e instituir o ensino primário para o sexo feminino, delegou-se às Assembléias Legislativas provinciais, que então se criavam, o direito de cada uma delas legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, excluindo, porém, de sua competência as escolas superiores já existentes e os outros estabelecimentos de qualquer tipo ou nível que no futuro fossem criados por lei geral. (Haidar & Tanuri, 1998, p. 63)

⁷⁴ Entendo a Pedagogia como o campo do conhecimento da essência humana, que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, da ação educativa, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um todo. Nesse sentido é o conjunto das ações e práticas pedagógicas que intervêm no crescimento humano de indivíduos e grupos na sua relação com o meio natural e social, num determinado contexto histórico de relações entre grupos e classes sociais. Ver: José Carlos Libâneo – *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* – São Paulo. Ed. Cortez, 2000, p. 22

Saviani (2006a) apresenta uma situação inusitada, promovida pela Câmara dos Deputados, ao discutir os possíveis significados da palavra pedagogia. Como não se chegou ao consenso sobre seu significado, a pedagogia permaneceu ausente na lei, não constou nem como substantivo, e nem como adjetivo, mas sim, como sinônimo da expressão “*escolas de primeiras letras*”. (pp.14-15)

Ao que parece, é essa a primeira vez, na história da educação brasileira, que aparece a palavra “pedagogia”. Mas seu caráter controverso já se manifestou também, de imediato, pois foi rechaçada pelo deputado Ferreira França, que informou tratar-se de um termo de origem grega que significa “guia de meninos”, incompreensível para a maioria das gentes. Pronunciou-se, pois, pela sua rejeição, optando pela expressão “instrução pública”, que figura na Constituição, ou então, por “escolas de primeiras letras”, devendo-se, em qualquer caso, riscar o nome bárbaro de “pedagogia”. Naturalmente, Januário da Cunha Barbosa contra-argumentou e outros deputados intervieram no debate. O certo é, porém, que o termo foi riscado do texto da lei, em cujo artigo 1º prevaleceu a seguinte redação: “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão [sic] as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Assim, em todos os 17 artigos da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em nenhum momento aparece a palavra “pedagogia”. (Saviani, 2008, p.14)

A pedagogia permaneceu por muito tempo ausente nos vários contextos da política educacional, mesmo no âmbito das escolas normais que começaram a ser criadas a partir de 1835, sendo que foi na província do Rio de Janeiro, mas especificamente Niterói, que se criou a primeira Escola Normal do País. Tal situação reflete as elites, que detinham o controle da sociedade política, contudo, elas eram relativamente fracas economicamente, com referência aos centros dinâmicos do capitalismo mundial. Essa fraqueza que expressa a conformação histórica do Estado não permitiu que a elite, dita burguesia brasileira, instalasse, na formação da vida política nacional, no incremento dos pressupostos democráticos, de fraternidade, liberdade e igualdade, típico da burguesia francesa que alcançou o poder pondo abaixo a ordem anterior, via revolução.

Somente em 1859, com a criação da primeira Escola Normal de Niterói, a pedagogia foi inserida no currículo. Criada em 1835, essa escola, que foi reformada em 1847, extinta em 1849 e recriada em 1859, tendeu a consolidar-se no final do Império. (Saviani, 2006a, p. 17)

Esse caminho aberto pela iniciativa fluminense foi seguido pela maioria das províncias, ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1884; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (RJ) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas

escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente. (Saviani, 2008, p. 15)

A Constituição Republicana de 24 de Fevereiro de 1891, de acordo com Tanuri (2000, p. 68), não trouxe qualquer modificação quanto à competência de legislar sobre o ensino normal, conservando a descentralização proveniente do Ato Constitucional de 1834, atribuindo a responsabilidade do oferecimento da instrução primária e a profissional, inclusive o ensino normal aos Estados e Municípios. Para Saviani (2006a, pp. 28-29):

O legado expressa-se no descompromisso do governo central com a manutenção da instrução popular. Também legou-nos a idéia de liberdade de ensino associada ao favorecimento da iniciativa privada, levando a suas instituições a demarcarem o ensino secundário.

A ausência do governo central na organização e manutenção da Educação Popular apareceu como ponto negativo, entre outros, como a falta de pessoal docente devidamente qualificado, o que levou ao descrédito a própria instituição, que com o passar dos tempos atingiu, também, os demais níveis educacionais, situação que perdura até nossos dias. Como ponto positivo, afirma Saviani (2006a, p. 29), *“foi a institucionalização da escola e da formação de professores, com exceção na capital do País”*.

Couto Ferraz, o ministro que reformou em meados da década de 50 todo o ensino na Corte e a instrução superior no Império, não cuidou da criação de uma Escola Normal na capital do País. Considerando o baixo nível do ensino normal provincial e atribuindo tal resultado à inexistência de pessoal devidamente capacitado para manter estabelecimentos dessa natureza, preferiu formar em exercício, sob a supervisão de mestres experientes, o professorado para as escolas elementares da Corte. Somente em 1880 teria a capital do Império sua primeira escola normal mantida e administrada pelos poderes públicos. (Haidar & Tanuri, 1998, pp. 67-68)

Nesse sentido, historicamente, a educação no Brasil teve como função ajudar a manter a hegemonia dos dominantes, apresentando-se, ela mesma, como uma forma de privilégio, quando se utilizou de mecanismo capaz de ilustrar a camada dominante; por outro lado, ela manteve-se insuficiente e precária, incapaz em todos os seus níveis na preparação para o trabalho, atingindo apenas uma minoria que nela procurava uma forma de conquistar ou manter sua posição social.

Desde a Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino, ou melhor, a dualidade de sistemas, já que, pelo artigo 35, itens 3º e 4º, ela reservou à União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e “prover a instrução secundária no Distrito Federal”, o que, conseqüentemente,

delegava aos Estados competência para prover e legislar sobre educação primária. A prática, porém, acabou gerando o seguinte sistema: à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes. (Romanelli, 1989, p. 41)

Coube então, à própria iniciativa dos Estados as atividades reformadoras dos seus respectivos sistemas educacionais, conduzindo estava o Estado de São Paulo, principal centro econômico do País, e, também, político, reduto dos liberais republicanos, a desencadear alguns avanços, ao investir na educação, nos seus aspectos qualitativos e quantitativos, nas escolas de formação de professores. Tanuri (2000) anuncia que *“tal atuação serviu de modelo nos primeiros 30 anos da República, o que é apresentado como paradigma aos outros Estados”*. (p. 68)

Caetano de Campos, médico de formação, influenciado pelo naturalismo e o cientificismo europeus do final do século XIX, e pelo pragmatismo americano, propõe realizar a reforma paulista a 12/03/1890, baseado no princípio pedagógico, com a ampliação da parte propedêutica do currículo da Escola Normal, contemplou suas escolas-modelo anexas com a criação de grupos escolares; destinados a formar professores para escolas normais e aos ginásios. É a introdução de modelos científicos, dando os primeiros ensaios à renovação pedagógica no ensino público, ressaltando-se o valor a observação, da experiência sensorial, da educação dos sentidos, das “lições de coisas”, do método de Pestalozzi. (Tanuri, 2000, p. 69)

As avalanches de mudanças no campo de formação docente começaram a ocorrer nos diversos Estados. Advogar a importância da educação foi o empenho político dos republicanos; Rui Barbosa é um exemplo e ao mesmo tempo o ponto de partida dos que estão em sintonia com as exigências do mundo moderno, com as transformações políticas, culturais e científicas em andamento, tanto na Europa quanto na América do Norte. Nesse sentido, Rui Barbosa (1946) esclarece que:

[...] a chave misteriosa das desgraças que nos afligem, é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação: eis o formidável inimigo, o inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país. Para o vencer, revela instaurarmos o grande serviço da “defesa nacional contra a ignorância”, serviço a cuja frente incumbe ao parlamento a missão de colocar-se, impondo intransigentemente à tibieza dos nossos governos o cumprimento do seu supremo dever para com a pátria.

Continua Rui Barbosa,

Ao continente americano, temos tido até hoje a desdita de acharmo-nos inteiramente fora do ambiente das idéias que têm sido o segredo da preservação e da grandeza da heróica república do norte, cuja civilização deslumbra o mundo. Os patriarcas (...) da independência americana (...) tinham a mais nítida intuição de que a cultura da alma humana é o primeiro elemento, não só moral, como econômico e político, da vida de um Estado. (Barbosa, 1946, pp. 121-122)

A desilusão com a República fez com que alguns intelectuais, aglutinados ou não em movimentos organizados, igualmente convencidos de que na educação residia a solução dos problemas brasileiros, acabassem promovendo debates, conferências e congressos propondo políticas e objetos de estratégias e de intervenção da sociedade política nas causas educacionais. A educação passou a ser vista como sendo o mecanismo integrador das gerações às novas condições de um mundo em mudança. Segundo Nagle (1977, p, 263), surgiu propriamente o “*entusiasmo pela educação*” que teria, em síntese, a seguinte formulação: “*A ignorância reinante é a causa de todas as crises; a educação do povo é à base da organização social, portanto o primeiro problema nacional; a difusão da instrução é a chave de todos os problemas sociais, econômicos, políticos e outros*”.

[...] Ao “entusiasmo pela educação” sucede o “otimismo pedagógico”. Já “não importa muito qualquer esforço para difundir a escola (entusiasmo), pois o que mais importa é difundir a escola que reproduz um novo modelo (otimismo)”. As críticas já antigas sobre o reduzido caráter profissional das escolas normais e a predominância dos estudos de cultura geral em seu currículo ganhavam maior ênfase, num momento em que a “nova” orientação do ensino requeria conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo. (Ibdem, p. 264)

Desse modo, faziam da educação uma organização política liberal, intimamente assentada nas idéias associadas a uma filosofia progressivista, ou seja, a atualização histórica do País deveria dar-se através da ciência e da cultura. Daí, urgia apressar a importância de formação de bons professores e a proficuidade da educação. As críticas já são antigas sobre o reduzido caráter profissional das escolas normais e a predominância dos estudos de cultura geral em seu currículo [...]. (Tanuri, 2000, p.70)

Em tais condições, consolida-se nesse período a idéias de desdobramento dos estudos propedêuticos e profissionais, em dois cursos distintos, quando então são dados dois importantes passos nesse sentido: a criação ou ampliação dos estudos complementares, preparatórios ao normal, acima mencionados, e, em alguns Estados, a divisão do curso norma em dois ciclos: um geral ou propedêutico e outro especial ou profissional, ainda que nem sempre completamente diferenciados. (Ibdem, p. 70)

A dualidade entre a formação geral e a profissional marcou a fase que se seguiu à Primeira Guerra Mundial e se prolongou por toda a década de 1920. Essa tendência de escola burguesa amadureceu no século XVIII, através dos pedagogos, como Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)⁷⁵ – “*Significado e natureza da educação*” – e Johann Friedrich Herbart (1776-1841)⁷⁶ – “*Sobre o método de ensino*” –, que identificando a existência de classes sociais, justificaram a criação de dois tipos de escolas, que refletiam e reforçam, ao mesmo tempo, a estratificação social: uma para os filhos dos trabalhadores, de caráter profissionalizante e, outra, para os filhos dos dirigentes da sociedade, fundada nas artes liberais e nas ciências modernas⁷⁷. (Alves, 1998, p. 112)

Por volta do final dos anos 20, as escolas normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos, possibilitando via de regra, articulação com o curso secundário e alargando a formação profissional propriamente dita, graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no escolanovismo, e a atenção dada às escolas-modelo ou escolas de aplicação anexa. (Tanuri, 2000, p. 72)

Buscar a unidade entre o singular e universal, no contexto da década de 1930, é superar a unidade democrática forjada como universal pela política burguesa, criando na figura formal e jurídica o “cidadão”, que cinde a unidade do homem, a unidade homem e trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção capitalista, que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Isso viabilizaria a posição do Estado na condição de protagonista dos interesses públicos e privados. Para Saviani (2007b), é a relação entre trabalho e educação assumindo uma dupla identidade. “[...] *No caso do trabalho manual, uma educação [...] concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual*”. (p. 157)

As inspirações dos protagonistas⁷⁸ ligados ao movimento de renovação centravam suas atenções na definição de um novo modelo de educação. A negação dos padrões da escola

⁷⁵ Gadotti, Moacir – *História das Idéias Pedagógicas* – 8ª. Ed. São Paulo. Editora Ática, 2002, pp.97-98.

⁷⁶ Ibidem, pp. 99-100.

⁷⁷ Cabe salientar, que ao longo da década de 1970 a teorias crítico-reprodutivistas voltaram a ganhar corpo na fundamentação teórica elaborada por C. Baudelot & R. Establet no livro “*L’École Capitaliste em France*” (1971): A obra trata do empenho dos autores em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais, correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado.

⁷⁸ Os Protagonistas da Escola Nova: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Paschoal Leme e outros.

tradicional⁷⁹ visava à transformação da educação às novas condições do mundo do trabalho. Para isso, a escola sempre foi considerada local privilegiado da educação, como a “instituição social que deve se enquadrar no sistema social geral”, na expressão de F. Azevedo. Mais do que isso, a escola necessitava tomar consciência profunda de sua tarefa social e nacional. Como tal devia se reaparelhar, a fim de ser uma força preponderante na obra de reforma social. Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação, nem mesmo o caráter econômico lhe podia disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional (Manifesto, p. 33)⁸⁰.

A necessidade de implantação de uma política nacional de educação, no tange o papel do Estado na educação, à expansão da escola pública, o direito de todos à educação, seu alcance político e social, já vinha sido debatidos nas décadas anteriores, e ganham corpo na medida em que seus interlocutores, principalmente Anísio Teixeira, sob a influência de John Dewey, acrescentam à necessidade de pensar a educação em princípios científicos e valer-se de métodos ativos, a fim de superar o empirismo grosseiro como as tendências intelectualistas, através da pesquisa, descoberta e verificação. Nessa perspectiva, o aluno ganha os meios mais ativos a fim de realizar a própria personalidade dentro do meio social em que vive. (Cury, 1986, p. 84)

Neste sentido, Cury (1986, p. 84) resume os principais itens de uma política nacional de educação que, para o grupo renovador, deveria ser pensada em princípios científicos, a fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral das peculiares aptidões do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com certa visão de mundo condicionada às necessidades da vida social. Assim, o aluno ganha meios mais ativos a fim de realizar a própria personalidade do meio social em que vive.

A literatura pedagógica, até então voltada quase que exclusivamente para uma abordagem ampla dos problemas educacionais, de uma perspectiva social e política, passa a tratar os problemas educacionais de um ponto de vista técnico, “científico”, e a contemplar, destas questões teóricas e práticas do âmbito intra-escolar, até abordagens pedagógicas mais amplas, da perspectiva da escola renovada. (Nagle, 1974)⁸¹

⁷⁹ Escola tradicional é uma designação conferida pelo escolanovismo à escola burguesa dualista de fins do século XVIII e primeira metade do século XIX. A escola burguesa dualista nasceu, nos domínios do reino luso-brasileiro, com a emergência das reformas pombalinas da instrução pública.

⁸⁰ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – Lançado em 1932.

⁸¹ Ver Nagle, Jorge – *Educação e Sociedade na Primeira República* – São Paulo. EPU/EDUSP. 1974.

Neste momento da exposição, vale ressaltar a perspectiva social e política da contribuição maior de Comênio⁸², que a partir da base técnica especializada, pela divisão do trabalho, conferiu à escola a seriação escolar com relação ao tempo⁸³, que neste período começa a ser mensurado e confiável, através do uso do relógio, ajustando e amoldando a separação das áreas do conhecimento, fortalecendo a especialização do educador e dos seus instrumentos de trabalho às novas tarefas, entre educador e educando, postulando assim o barateamento dos serviços escolares, como decorrência, a superação do mestre e da educação medieval, para viabilizar sua manutenção.

Nesse novo contexto brasileiro, versar por uma escola pública, gratuita, leiga, obrigatória, sob a égide de um Estado Democrático, onde todos têm direito ao acesso a educação, passa ser a versão refinada do “tecnicismo”, sob a influência do movimento escolanovista, avesso aos pressupostos do método dito tradicional e metafísico da pedagogia vigente. O movimento orientou-se pela técnica científica do campo pedagógico voltado para os fatores internos da instituição escolar; com isso, a preocupação passou para os métodos e processos de ensino, da quantidade para qualidade, valorizando as chamadas “Ciências da Educação”, especialmente as contribuições da Psicologia e da Biologia. Entende, também, a indissociabilidade entre o ensino e pesquisa, considerando o campo de atuação do professor como sendo um campo da aplicação das ciências.

Não é minha intenção aqui discutir a questão teoria e prática da pedagogia, ou fazer análise das questões epistemológicas, o que desejo é buscar neste viés os fundamentos para afirmar o quanto a base material de produção não assegura politicamente a criação do Curso de Pedagogia, com condição e garantia necessárias para a formação do professor, pautada em princípios científicos concretos e históricos, que pudessem revelar as contradições sociais; pelo contrário, ela confirma o caráter profissionalizante, recusando, pela tradição, o desenvolvimento da investigação científica experimental, isolando a educação e a formação do professor do tecido social.

⁸² Comenius, João Amós – *Didáctica Magna: tratado de ensinar tudo a todos* – Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa. Fundação Calouste Guibenkian, 1966. Além de educador e bispo protestante, em meados do século XVII, elaborou uma proposta centrada na preocupação de “ensinar tudo a todos”, apresentando os fundamentos da escola moderna. Convivendo com a organização manufatureira, buscou conceber seu trabalho didático em tais moldes.

⁸³ Thompson, E. P. – *Costumes em Comum* – São Paulo. Companhia das Letras, 1998. Afirma Thompson: “[...] o empregador deve usar o tempo de sua mão-de-obra e cuidar para que não seja desperdiçado: o que predomina não é a tarefa, mas o valor do tempo quando reduzido a dinheiro. O tempo é agora moeda; ninguém passa o tempo, e sim o gasta”. (p. 272).

Portanto, o Brasil entrou na década de 1930, desempenhando o papel eminentemente descompromissado no campo educacional, uma vez que a base econômica não faz exigências de conhecimentos mais específicos, condição deixada como legado, da Colônia a República, de acordo com Lourenço Filho (1970) ⁸⁴: “*é uma educação popular abandonada, com uma população em torno de 30 milhões de habitantes, onde 69,9 % de analfabetos*”; que reforça a tese, segundo a qual ela se destina a um pequeno extrato da aristocracia ociosa, em busca de conhecimento para preencher os quadros da política ou da administração pública.

Como já apontamos anteriormente, a economia brasileira até o período proposto estabeleceu suas bases na produção agrícola, sobre a qual se assentavam as oligarquias atreladas à monocultura, condicionando os fatores de produção a qualquer forma de avanço na melhoria da produtividade. É a natureza divina oferecendo de tudo aos homens donos de propriedades. Do gasto ao lucro, porque é dela que dependem, não só os bens de subsistência, como os de serviços, o que reforça o uso rudimentar de técnicas arcaicas de cultivo e de mão de obra artesanal, desconsiderando, com isso, a educação criativa, como um fator necessário para o crescimento de sua base material.

Se a população se concentrava na zona rural e as técnicas de cultivo não exigiam nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, está claro que, para essa população camponesa, a escola não tinha qualquer interesse. Enquanto as classes médias e operárias urbanas procuravam a escola, porque dela precisavam para, de um lado, ascender na escala social e, de outro, obter o mínimo de condições para consecução de emprego nas poucas fábricas, para grande massa composta de população trabalhadoras da zona rural, a escola não oferecia qualquer motivação. (Romanelli, 1989, p. 44)

Este é o reflexo da estrutura econômica e da organização da sociedade brasileira subdesenvolvida, que começou a introduzir tardiamente sua industrialização, provocada, como vimos no início deste capítulo, por fatores conjunturais exógenos e endógenos, que acabaram impondo mudanças necessárias nas instituições políticas e econômicas a uma nova realidade social.

Nesse sentido, transportar tais pressupostos no que diz respeito ao papel da educação para a formação de professores, no processo de mudanças no campo social, onde o eixo produtivo embrionário desloca-se do campo para a cidade, da base agrícola para pequena indústria. Passa a ser o começo da exigência mínima de uma cultura intelectual, para viabilizar o acesso a uma nova

⁸⁴ Filho. Lourenço. – *Evolução da Taxa de Analfabetismo de 1900 a 1960* – R.B.E.P., n. 100. Fundação Instituto

cultura, do consumo, do mercado. Isso implica necessariamente destacar duas posições da dualidade brasileira, o liberalismo e o nacionalismo no campo da formação do educador-professor.

A primeira, os escolanovistas, que defenderam, como funções básicas, o desenvolvimento da pesquisa científica empírica, com forte inspiração norte-americana, cuja finalidade é a “aspiração da sociedade ao progresso”, formar profissionais capacitados em dar respostas às mudanças no campo político social; e a segunda, os nacionalistas, que consideraram ser prioridade a formação técnica e profissional, cuja finalidade é a “estabilidade política do Estado”, vocacionado ao desenvolvimento econômico social da nação, com forte inspiração fascista.

Assim é que Francisco Campos, ao propor no Decreto do Estatuto das Universidades Brasileiras a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras teria que ter um caráter misto e especial, sendo provida, ao mesmo tempo, de funções culturais e de um papel eminentemente utilitário e prático. [...] O ministro conclui que a nova faculdade não seria apenas um “órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada”, mas deveria ser “antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação”, cuja função precípua seria a formação dos professores, sobretudo os do ensino normal secundário. (Saviani, 2006b, p. 36)

Anísio Teixeira um dos mentores intelectuais do escolanovismo constatou que o processo de transformação das bases materiais que estava ocorrendo, principalmente nos Estados Unidos da América, mas que já dava seus sinais nos trópicos brasileiros, condicionava as modificações aos valores e às novas perspectivas de vida. Tal influência impunha nos ideais liberais seu otimismo filosófico para com a ciência, o método científico e as aplicações técnicas que o conduziam, a ele e aos idealistas do “*Manifesto da de 1932*”, a um otimismo pedagógico, em torno de uma nova escola, de um novo homem.

O papel da pedagogia será o de adaptar os meios científicos aos fins filosóficos. Ela propõe um plano de ação com que se pretende influir nos destinos do educando. Por isso, o caráter da pedagogia não é nem puramente científico e nem puramente filosófico. Ela é uma “teoria prática”. (p. 84)⁸⁵

Brasileiro de Geografia e Estatística: Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970.

⁸⁵ Filho, Lourenço. In: Carlos R. Jamil Cury – *Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e Liberais* – 3ª. Ed. São Paulo. Ed. Cortez, 1986. Nota na mesma página: Lourenço Filho. “A pedagogia tem assim, uma larga base philosophica, de que não pode prescindir. Que deve ser o homem, e como é esse tipo de homem? Para resolver a primeira questão, a pedagogia, se apóia na philosophia, que nos dá uma concepção do universo e do destino humano. Para responder à segunda, vale pedir subsídios as ciências biológicas e, em particular, à psychologia [...]”.

Esse idealismo que ainda permeia nos dias de hoje o universo educacional brasileiro, em busca de uma nova educação que prepare, transforme esse novo homem, para que possa viver com qualidade na nova sociedade, o que para Anísio Teixeira (1968), naquele momento histórico, deveria ser, acima de tudo, formar o sujeito para melhor conviver no contexto de uma sociedade democrática. Enfatiza o autor: *“É fácil demonstrar como todos os pressupostos em que a escola se baseava foram alterados pela nova ordem de coisas e pelo novo espírito de nossa civilização”*. (p.17)

Essa conjuntura, que é a de fazer o difícil e de fazê-lo em grande escala e depressa, obriga-nos a planejar a formação do magistério no Brasil em termos equivalentes aos de uma campanha para a formação de um exército destinado a uma guerra já em curso. Isso deve forçar-nos à mobilização de todo o sistema escolar para o ataque ao problema de formação de um magistério em ação, associando seu treinamento à prática mesma do ensino. Será, para manter a comparação com a necessidade bélica, um treinamento em batalha. (Teixeira, 1969, p. 240)

Nesse percurso, o Governo Provisório de Vargas, através do seu Ministro Francisco Campos da Educação e Saúde, organizou a Universidade do Distrito Federal - UDF, através do Decreto 19.852, de 04 de abril de 1931, e concomitantemente, foi publicado, também, o Estatuto das Universidades Brasileiras ⁸⁶, que, para o ministro (Campos, 1940, p. 102), na exposição de motivos, foi como: *“o mais valioso concurso do espírito revolucionário para a grande obra de reconstrução”*, [...] que *“se processa presentemente no Brasil”*. Posso concluir através dos projetos legislativos lançados, que concretamente, em especial, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, aguardaria ainda vários anos para realmente ser criada.

Mesmo contrário ao seu pensamento, Anísio Teixeira, como Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, em 1931, tinha nos seus projetos universitários inúmeros apontamentos, nos quais prescrevia que, enquanto não funcionasse a Faculdade de Educação, fossem ministrados cursos de férias, para aperfeiçoamento de professores em exercício no ginásio. Sobretudo, tomando as universidades como pólos autônomos de irradiação científica, literária e filosófica, a pesquisa tem um valor vinculado à docência. Apesar da sua dedicação e da

⁸⁶ Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. O Governo reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro, incorporando, além dos três cursos já existentes, as faculdades de Farmácia e de Odontologia, a escola de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, esta última nunca implantada.

breve duração, a Escola de Professores de Teixeira foi a primeira escola formadora de professores primários em nível superior, em cursos de dois anos, após o secundário. (Brzezinski, 1996)⁸⁷

A escola de Professores do Instituto de Educação da Universidade do Distrito Federal – (UDF) foi criada, portanto, com objetivo de formar professores para todos os graus. Nessa mesma estrutura deveria se desenvolver a “escola” de pesquisas educacionais e de cultura superior da universidade, consolidando-se o estudo científico da educação, o que superaria o tratamento empirista até então emprestado aos problemas brasileiros. (Brzezinski, 1996, p. 36)

Por outro lado, Francisco Campos no âmbito do Governo Provisório, imbuído do espírito humboldtiano⁸⁸, assumiu uma posição paradoxal aos princípios anunciados, contrário ao novo espírito das mudanças vindo dos liberais. Para ele, a educação não pode ser neutra e autônoma, pois ela apresenta sempre uma dimensão ética política que a condiciona. Trata-se então, de impor preceitos à consciência e subministrar a vontade e os motivos eficazes de ação. Ora, isto não é possível para ele “*fora de uma concepção religiosa da vida*”. É o prenúncio legal da articulação cartorial entre o Estado e a Igreja que já vinha sendo costurado nesses últimos anos. Para ele,

Formar o homem é orientá-lo para atingir a perfeição de sua natureza e realizar a plenitude dos seus destinos, e qualquer atitude em face das questões da natureza e dos destinos humanos envolve, implícita ou explicitamente, uma solução do problema religioso. (Campos, p. 312)⁸⁹

Na exposição de motivos que o acompanha desde a criação do projeto de Reforma do Primário e do Ensino Secundário, Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931, Francisco Campos, dividiu o curso secundário em dois ciclos de cinco e dois anos, respectivamente, o primeiro fundamental, e o segundo complementar, orientando para as diferentes opções de carreira universitária. A lei de 1931 já previa a criação de um sistema nacional de inspeção do ensino

⁸⁷ De acordo com Iria Brzezinski – *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. – 3ª. Edição. Campinas S/P. Papirus, 1996. “A escola de Professores de Teixeira foi a primeira escola formadora de professores primários em nível superior, em cursos de dois anos, após o secundário”. (p. 36).

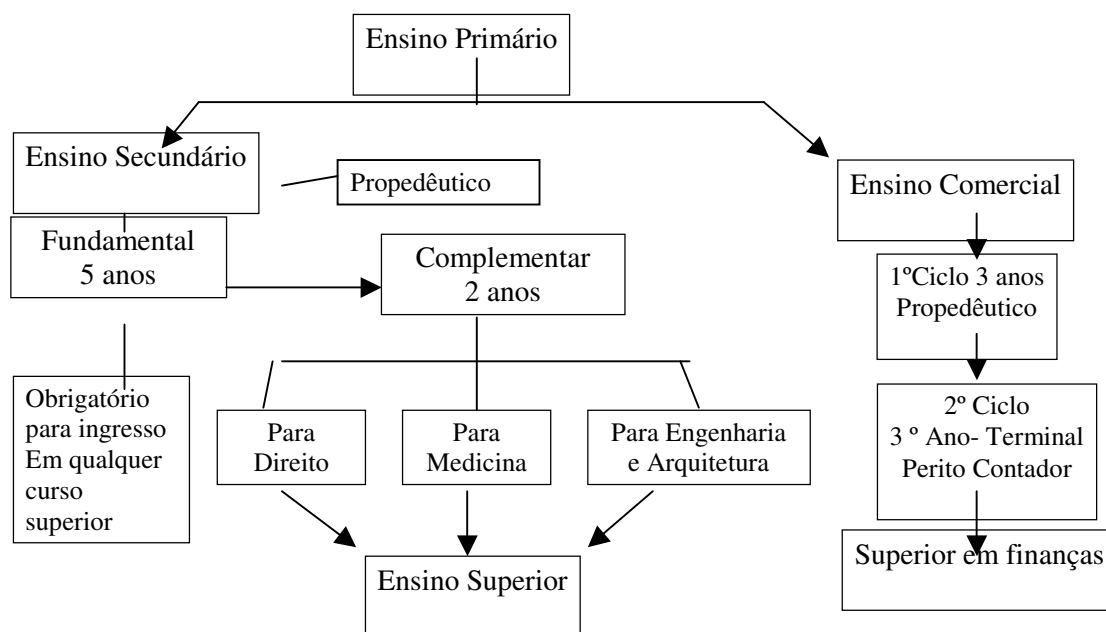
⁸⁸ Wilhelm von Humboldt (1767-1835) - Funcionário do governo, *Diplomata*, *Filósofo*, fundador da Universidade de Berlim, hoje, Humboldt-Universität. – “Para Humboldt *liberdade* caminha junto com *solidão* são dois princípios que caminham que inspiram toda a organização das universidades”. “Por *solidão* é preciso entender um isolamento social, que põe a universidade *ao abrigo* de todo contacto com a vida econômica política”. “Humboldt considera esta solidão de torre de marfim com indispensável à comunidade de pesquisadores e de estudantes, que quer se organizar no espírito de liberdade acadêmica e procurar a verdade sem interferência do exterior”. Citação extraída: Dreze Jacques & Debele Jean – *Concepções da Universidade* – Trad. Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenele Garcia. Fortaleza/CE. Edições Universidade Federal do Ceará, 1983, p. 62.

⁸⁹ Campos, Francisco – *Exposição de motivos do decreto nº. 19.941, de 30 de abril de 1931*. – Boletim do Ministério da Educação e da Saúde Pública. Nº. 1 e 2, 1931, p. 312-314.

secundário, que só em 1942 iria consolidar-se, que chamarei de “a peneira seletiva profissional”, ou seja, é o fim da carreira intelectual, para o início do mundo do trabalho.

Para uma melhor compreensão, apresento abaixo, de forma esquemática, as bases da Reforma Francisco Campos:

Reforma Francisco Campos (1931-1932)



Esquemas elaborados a partir das informações dos livros:
 Romanelli, Otaíza de O. História da Educação no Brasil (1930-1973). Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.
 Xavier, Maria Elizabeth, et al. História da Educação: a escola no Brasil. São Paulo: FDT, 1994.

Francisco Campos procurava justificar sob protesto de alguns movimentos sociais e alguns editoriais de jornais⁹⁰ a introdução do ensino religioso nas escolas por meio de argumentos de ordem filosófica religiosa e pedagógica, a fim de romper com a neutralidade escolar instituída pela Constituição de 1891. Segundo ele ⁹¹, “o fim essencial da escola é não só instruir, mas

⁹⁰ Comitê “pró-liberdade de consciência” em Campinas; greve dos ginásianos em São Paulo; greve de protesto dos universitários paraenses [...] e jornais: Estado de São Paulo, Estado do Rio Grande [...].

⁹¹ Campos, Francisco – *Exposição de motivos do decreto nº. 19.941, de 30 de abril de 1931*. – Boletim do Ministério da Educação e da Saúde Pública. Nº. 1 e 2, 1931, p. 312-314.

educar, não só habilitar técnicos senão também formar homens que, na vida doméstica, profissional e cívica sejam cumpridores fiéis de todos os seus deveres”. (p. 312)

O compromisso político de adaptar a educação brasileira ao modelo centralizador das decisões, com forte cunho religioso, reforça o caráter hegemônico da Igreja, de assumir seu papel junto à sociedade civil, no sentido de manter o caráter harmônico na defesa da política nacionalista, cujo propósito foi criar e desenvolver um ensino mais adequado ao momento político e econômico que o País atravessava, ou seja, procurar dar ênfase à formação de elites e na capacitação ordeira para o trabalho⁹².

É, também, neste contexto contraditório, de novas idéias em torno da educação superior, que foi criada a Universidade de São Paulo, em 1934, pelo então interventor Armando Salles Oliveira, sendo a primeira organizada segundo as normas do Estatuto da Universidade. O projeto paulista de universidade surgiu, portanto, seguindo o modelo estrutural, mas com objetivo político diferente, reunir as instituições existentes de ensino superior ao redor de um núcleo pensante, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Esta deveria ser aglutinadora de intelectuais capazes de influenciar o destino do Brasil com novas idéias, e, assim, manter a hegemonia política, pois São Paulo continuava ser o centro econômico, apesar dos desgastes com as crises cíclicas do café, como também, com a intervenção política de Vargas no Estado em 1930, e no seu desdobramento, a derrota militar na Revolução Constitucionalista de 1932.

Quanto à formação de professores, vale lembrar que no plano do discurso, caberia à Faculdade de Educação, Ciências e Letras, prevista no Decreto citado, a reformulação do ensino superior, que conduziria a Universidade a sua finalidade “*de transcender ao exclusivo propósito do ensino, envolvendo preocupações de pura ciência e de cultura desinteressada*”. Ditando com isto, o duplo objetivo de “*equipar tecnicamente as elites profissionais do País e de proporcionar ambiente propício às vocações especulativas e desinteressadas, cujo destino, imprescindível à formação da cultura nacional*” (...) ⁹³. O que para Schwartzman (1979, pp. 174-175): “*A simpatia que Francisco Campos manifestava pela ciência é ilusória. A pesquisa científica vinha com a arte, como ornamento indispensável, mas sem dúvida postergável*”.

⁹² Ver Horta, José Silvério Baía – *O hino, o Sermão e a Ordem do Dia – A Educação no Brasil (1930-1945)* – Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 1994.

⁹³ Campos, Francisco, 1931. – *Exposição de Motivos, apresentada ao Chefe do Governo Provisório, encaminhando o projeto de Reforma do Ensino Superior* – In: Ministério da Educação e Saúde Pública. – *Organização Universitária Brasileira*. – Decretos n. 19.850, 19. 852, de 11 de abril 1931, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

A criação da Universidade de São Paulo contrariava, assim, o espírito revolucionário do projeto de reconstrução educacional, lançado pelo “*Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932*”, que se opõe política e ideologicamente, aos parâmetros ditos conservadores, em torno da educação nacional, principalmente quando se pensa no projeto de Universidade, na formação intelectual do educador e no campo da investigação científica. No entanto, a função de investigação e de formação de professores, segundo Fávero (1999, p. 21), “*que caberia a essa Faculdade, em termos operacionais, é esquecida pela iniciativa federal, até 1939, quando em abril daquele ano, através do Decreto Lei Nº. 1.190, é criada a Faculdade Nacional de Filosofia*”, tendo quatro seções fundamentais: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia e uma seção especial de Didática.

É no contexto da década de 1930 que pretendo no próximo capítulo, aprofundar as minhas reflexões, com relação à base política que engendra a criação do Curso de Pedagogia no projeto da Universidade do Brasil – UB. Os embates políticos entre católicos e liberais e os articuladores intelectuais na promoção do Estado, dado o processo de revolução em andamento; suas contradições econômicas de subordinação externa e o anacronismo social, que reside na reprodução de um tipo de regime de classe que mantém, naquele momento, a concorrência entre o caminho do nacionalismo e o capital monopolista, que nos dias atuais ainda, fomentam os debates que envolvem a educação brasileira desde o “Projeto Nacional de Educação”.

CAPÍTULO II

2. AS CONTRADIÇÕES NO CAMPO POLÍTICO E ECONÔMICO E SUAS IMPLICAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL

O processo de desenvolvimento tardio da industrialização requer, necessariamente, analisar a importância dada ao caráter político de educação geral no campo do crescimento social, inserindo-a no bojo da crise de 1930. Nela, contextualiza-se o movimento das novas relações de produção capitalista, concomitantemente afloram as contradições políticas no campo educacional entre católicos e renovadores. São essas novas condições político-históricas, que qualitativamente diferenciavam da estrutura anterior. Processo que desencadeava as discussões de transição do modelo oligárquico da velha República ao modelo de capitalismo moderno nacional, e no qual aparecem não só os novos arranjos na infraestrutura, mas, na também na sua estrutura. Lugar também das contradições entre os liberais e os nacionalistas, em torno das novas formas político-ideológicas, que vão por sua vez acelerar os novos pactos econômicos da ordem burguesa mundial até sua plenitude.

2.1. O CENÁRIO ECONÔMICO E POLÍTICO NACIONAL E A EDUCAÇÃO GERAL

Na medida em que os remanescentes culturais do passado político oligárquico ainda se fazem presentes e, como atuam no sentido de obstarem o processo histórico de evolução social e das transformações econômicas, eles reforçam a nossa fragilidade e a caminhada a passos lentos, diante da nossa dependência do processo de industrialização tardio. A primeira foi interna, e passou pela acumulação de capital, absorvido pelos excedentes, através das exportações de produto primário, em especial, o café. A outra, externa, localiza-se no setor exportador, que depende da acumulação dos países europeus e dos Estados Unidos. Acrescentem-se, também, as crises estruturais provocadas pelos choques adversos, como a Primeira Guerra Mundial e a Quebra da Bolsa de 1929, que acabavam condicionando o País a buscar no seu próprio sistema econômico, mais especificamente nos fatores de produção necessários, a sua manutenção no campo econômico, político e social.

Em relação aos fatores de produção nacional, o capital brasileiro é totalmente dependente historicamente do setor externo para alavancar o mercado interno, o que originariamente condiciona a sua estrutura, e a infra-estrutura e seu desenvolvimento ao mercado externo, é isso que forma as raízes e constitui a base da penetração e dominação imperialista, isto é do capital internacional.

Em relação à atividade produtiva, o trabalho⁹⁴, embora aqui não apareça diretamente em escala apreciável, na produção de matérias primas e gêneros alimentícios de exportação, o imperialismo intervém na comercialização desses produtos, bem como em atividades auxiliares e complementares à produção, como também, no seu financiamento, no que tange ao transporte dos produtos (estradas de ferro, aparelhamento portuário, navegação marítima). É importante salientar que é nesses setores, sobretudo, que se realizam a penetração e a intervenção do capitalismo internacional na economia brasileira.

É nesses setores que a expansão internacional do capitalismo europeu, e, em seguida, norte-americano, foi mais absorvida, postergando gradativamente o avanço brasileiro na consolidação do mercado interno, dada a sua natureza econômica herdada desde a colônia aos dias de hoje. Demonstrando efetivamente a nossa insuficiência na capacidade produtiva, o nosso desenvolvimento econômico dependente e enquadrado pelo sistema imperialista, representa sem dúvida, a estagnação com o crescimento populacional; refiro-me especificamente, à não necessidade de uma educação pedagógica voltada à realidade nacional, técnica e profissional. O nosso desenvolvimento fundado na exportação de produtos primários, com pouquíssima ou nem uma exigência técnica e profissional, e é dessa exportação que provêm os recursos humanos e materiais com que o imperialismo conta para realizar os seus lucros, que são a razão de ser de sua existência.

Desta forma, historicamente, perdemos o que considero essencial para nossa base produtiva, a nossa capacidade de investimentos em ciência e tecnologias, para produção de bens de capital e de consumo, o que reflete substancialmente no desequilíbrio entre desenvolvimento e crescimento dos setores econômicos e sociais, que conseqüentemente, afeta o fortalecimento do mercado interno. Na visão de Celso Furtado, citado por Sampaio Jr. (1997, p. 213).

⁹⁴ Marx, Karl – *O Capital: crítica a Economia Política* – Vol. I. Trad. Reginaldo Sant’Anna. 13ª. Ed. São Paulo. Editora Bertrand Brasil S.A, 1989. É fundamental “*que se distinga o trabalho enquanto atividade histórica de autocriação humana (sob as mais diversas bases técnicas), mediante a produção de bens materiais enquanto valores de uso, da forma abstrata mercadoria força de trabalho que o mesmo assume sob as relações capitalistas na produção de bens como valores de troca*”. (p. 202)

O problema central da industrialização subdesenvolvida é que ela não rompe a lógica perversa da modernização dos padrões de consumo. Por essa razão, mesmo quando a econômica periférica desloca os centros dinâmicos da economia para o mercado interno, desvinculando as flutuações da demanda agregada das vicissitudes do setor primário-exportador, a acumulação de capital continua sendo impulsionada por um processo adaptativo, induzido pela necessidade de preencher vazios na oferta agregada provocados pela impossibilidade do acesso aos produtos importados.

Assim, o Estado passa a homogeneizar, hierarquizar e dar uma unificação, em escala nacional no campo da organização e do planejamento da base material, passando a promover o enquadramento ao padrão estabelecido na linha de substituição das importações. Nesse aspecto, assinala Sampaio Jr. (1997, p. 214): “*O processo de substituição de importações pressupõe técnicas que são incompatíveis com a geração de escassez relativa de trabalho, seja porque a relação trabalho passado/trabalho presente é imprópria ao modo com os países periféricos organizam o mundo do trabalho*”. Daí entender as características serem mais funcionais do que profissionais, ou seja, o crescimento das forças produtivas não está no desdobramento natural das estruturas produtivas.

Por conseguinte, o Estado moderno brasileiro nasce com precedentes históricos pela falta de um determinado grau de desenvolvimento econômico interno, que justamente o fragiliza institucionalmente, primeiro, pela sua falta de autonomia, ou seja, a plena soberania do Estado Nacional, o qual não permite que sua autoridade dependa de nenhuma outra autoridade. A segunda, pela falta de distinção entre o Estado e sociedade civil, que vai se evidenciar no século XVII, principalmente na Inglaterra, com a ascensão da burguesia. O Estado tornou-se uma organização distinta da sociedade civil, embora seja expressão desta. A terceira, o Estado-Nação, não é propriedade do soberano, não é patrimonial, mas representa a soberania estatal – “*L’État c’est moi*” – “*O Estado sou eu*” –, em fins de 1600. Afirma Gruppi (2001, p. 10): “*No sentido que ele detinha o poder absoluto; mas também de que ele identificava-se no Estado*”.

Funda-se o Governo-Vargas, com o apoio político de boa parte do Legislativo e da maioria dos militares, como também da carestia do povo que sofria pela escassez de produtos básicos. Nos seus discursos, Vargas procurou vincular o “*desenvolvimento econômico à superação da miséria e a consolidação da unidade nacional*”, pois só a expansão da economia esta estaria assegurada. Para Vargas a nação aparece como algo não consolidado, mas fragmentado. Caberia ao Estado reconstruí-la através de uma política integradora e isso só seria

possível por meio de um “*governo central forte, dotado de recursos suficientes*”. (Vargas, 1938a, pp. 163-183)

Por outro lado, a defesa de um Estado forte também se vincula à questão da independência nacional, esta por sua vez dependeria tanto de um Estado forte quanto de uma economia sólida, pois só assim seria possível barrar a intromissão de interesses internacionais em assuntos internos ao País. Nesse ponto, a visão de Vargas coincidia com a visão da liderança da pequena burguesia, concentrada principalmente em São Paulo, que ressaltava a importância da ampliação, integração e proteção do mercado nacional. Vale lembrar que a consolidação da burguesia industrial com vistas a uma defesa mais eficaz de seus interesses irá coincidir com a crise mundial de 1929. Já, em 1928, cria-se o Centro das Indústrias de São Paulo e a indústria se organiza de forma autônoma da Associação Industrial Comercial de São Paulo, que até aquele momento representava os interesses industriais. (Pinheiro, 1977, p. 81)

[...] Revolução burguesa sem burguesia, ou melhor, independente de uma hegemonia burguesa, aquele foi um processo que só pôde avançar “pelo alto”, graças à transferência para um Estado hiperativado das funções típicas do burguês empreendedor. Mais ainda: um processo que promove a industrialização sem que a burguesia industrial consiga, como classe condutora, submetendo-se à liderança política a outras frações burguesas (agrárias) ainda em boa parte aprisionadas ao passado. [...] Donde, também, a projeção de certos componentes oligárquicos na nova ordem política e a opção por uma institucionalidade corporativa e autoritária, dissociada do ideário liberal e capitaneada por um Estado intervencionista. (Nogueira, 1998, p. 64)

Acabar com os dois “*Brasis*” implicaria, portanto, uma ação abrangente do Estado no sentido de fomentar a atividade econômica, em particular, a indústria. Para isso, o café na base produtiva continuou a merecer atenção especial; sua dificuldade teve o mérito de contribuir para a diversificação da agricultura, que passou a cuidar de outros gêneros. O pequeno capital nativo teve que ser empregado em mais atividades, não só na diversificação agrícolas, mas também nas industriais.

Cabe ressaltar que o surto provocado pela substituição de importações passou a ser bastante acentuado nesse momento, pelas dificuldades das nações envolvidas no conflito eminente da II Guerra Mundial. Isso impediu a entrada de produtos considerados básicos, como combustível, trigo, produtos químicos, medicamentos, veículos, motores, ou seja, bens de capitais de elaboração mais requintada. Isso intensificou consideravelmente a adoção de medidas e políticas, visando incrementar o desenvolvimento, em particular, a indústria aqui instalada.

Diversos organismos de estímulo e regulação de setores específicos foram criados ou remodelados, como o Conselho Nacional do Petróleo (1938); o Instituto Nacional do Mate (1939); o Conselho de Águas e Energia Elétrica (1939); o Conselho Federal de Comércio Exterior (remodelado em 1939); o Conselho Técnico de Economia e Finanças (1937); e a Carteira de Crédito Agrícola e Industrial do Banco do Brasil (1937).

Isso vem reforçar minhas hipóteses, em primeiro lugar, no plano econômico, ou seja, nas bases materiais “*para dentro*” que não chegam a dar-lhe esse grau de atendimento às suas necessidades sociais. Tensionar sobre o crescimento social no plano político, ou seja, através da educação seria uma iniciativa da política desenvolvimentista do período “*para fora*”, condicionando determinado modo de regulação social que compreende a base ideológico-política do Estado. Era o processo em curso do consenso keynesiano de Bem-Estar Social, na produção de leis, valores, normas e instituições que atuavam no planejamento e controle das relações sociais. Até aí, entretanto, ficou a educação contida nos limites dos interesses políticos, limites que o contexto prático dos políticos regionais procuraram responder as suas necessidades localizadas, reiterando com isso, a fragilidade da sociedade civil e da hipertrofia do Estado na condução das políticas educacionais.

Nesse cenário político, a estrutura de poder no Brasil passou por períodos que se estendem desde o predomínio quase absoluto do poder local até a supremacia do poder central, com a hipertrofia do executivo. Nesse percurso, é possível vislumbrar épocas em que um equilíbrio mais ou menos estável foi obtido graças às mútuas concessões entre o poder local e o poder central, tal como ocorreu com o pacto dos coronéis da política com os governadores. Mas em quase todo o curso da história brasileira – “*Os Brasis*” –, as bases políticas assentaram-se mais no poder real dos donos da terra, nos interesses das oligarquias do latifúndio e numa minoria aristocrática. Ao longo desta evolução, a organização e o planejamento da educação mostraram-se elitistas e clientelistas com seus pares e sempre serviram para suprir as necessidades de conhecimento da minoria aristocrática, tornando-se, desta forma, a educação símbolo e instrumento de dominação.

[...] A política de clientela, própria desse tipo de organização de poder, tende a favorecer apenas aquela parcela da população local que mantém laços de dependências e reforça a autoridade dos donos do poder. A construção de escolas, sua manutenção, a nomeação de pessoas para ocupar cargos de magistério, a veiculação de verbas da esfera do poder central para a do poder

local obedecem muito ao grau de prestígio e força dos que controlam este último. (Romanelli, 1989, p. 30)

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde (1931), algumas questões começam a ganhar relevo no campo político em torno do Estado brasileiro, como a valorização do planejamento estatal como instrumento de racionalização do processo de desenvolvimento do capitalismo. Foi nesse modelo de desenvolvimento que a educação começou a ser fundamentada, nas teorias de Frederick W. Taylor⁹⁵ e Henri Fayol⁹⁶, à medida que o aperfeiçoamento começa a ganhar conotação como área profissional e técnica, cujo, condutor da implantação das novas acomodações foi o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)⁹⁷.

O processo de cooptação entre o governo e a sociedade civil, para a tomada de decisões políticas, envolvia a participação direta entre Ministério da Educação e o Estado-Maior do Exército, sendo que este, de forma disciplinar, destilava patriotismo junto à classe média, em conjunto com a fé da Liga de Defesa Nacional, selando, dessa forma, o pacto entre Igreja e Estado.

A igreja não era o único setor organizado da sociedade pretendendo se utilizar da educação como meio para atingir fins muito mais amplos, ligados a um projeto mais ou menos explícito de construção de um Estado Nacional forte e bem constituído. Também as forças armadas viam na educação um caminho indispensável para um projeto nacional de longo alcance, e pelo qual se sentia responsável. Entre os dois, havia ainda um projeto inspirado essencialmente na ascensão do fascismo europeu, e que tinha como principal meta unificação da força moral da Igreja com a força física dos militares, em um grande projeto de mobilização nacional. Ainda aqui, a educação jogava um papel central. (Schwartzman, 1984, p. 61)

Essa intenção apareceu claramente na mensagem Presidencial de Getúlio Vargas, em janeiro de 1936, que, depois de evocar a infiltração comunista no ensino, pois aqueles que envenenam o ambiente e turvam as águas, não praticando, mas ensinando o comunismo nas escolas, afirmava que, diante do perigo comunista, a repressão não era suficiente, segundo ele,

⁹⁵ Frederick Winslow Taylor publicou em 1911 o seu livro – *Princípios da Administração Científica* – É uma obra caracterizada pelo pensamento indutivo em consonância com o tipo de experiência de seu autor.

⁹⁶ Henri Fayol publicou em 1916 um livro intitulado – *Administração Geral e Industrial* – que sob todos os aspectos complementa o trabalho desenvolvido por Taylor. Voltado para racionalidade da estrutura administrativa, que gerencia o processo de trabalho. Desenvolve uma análise lógico-dedutiva da administração e dele as funções do administrador. Fayol inspirou, também, boa parte da produção cultural brasileira no campo da Administração da Educação, pensada então fundamentalmente como Administração Escolar.

⁹⁷ Foi criado em 1938, O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), esse órgão passou a contemplar as necessidades de qualificação de pessoal para a administração escolar, oferecendo cursos para diretores e inspetores comissionados pelos Estados.

mas indispensável “*fazer obra preventiva e de saneamento, desintoxicando o ambiente, limpando a atmosfera moral*”... [...]. Para isso, Vargas anunciou a realização de “*uma campanha tenaz e vigorosa em prol do levantamento do nível mental e das reservas de patriotismo do povo brasileiro*”⁹⁸.

Em primeiro lugar, houve a substituição de Anísio Teixeira por Francisco Campos, em razão dos acontecimentos de 27 de novembro 1935, - “*insurreição comunista*”⁹⁹. Em segundo, a interrupção da experiência da UDF, em 1938, em decorrência de atitudes repressivas do governo autoritário, frente às práticas democrático-liberais que foram imediatamente coibidas e que conflitavam com a ideologia do Estado Novo e com os representantes da escola tradicional, entre eles os católicos, que desde a década de 1920, como veremos adiante, aglutinavam-se para combater as idéias “*comunistas*”, que naquele momento, conspiravam contra aos ideais da “*Escola Nova*”¹⁰⁰.

Os representantes do “novo” poder político impediram que as “elites liberais” levassem avante sua tarefa de educação do povo. [...] Vargas metamorfoseado em Providência, assumiu o papel de “condutor do povo brasileiro”, determinando os destinos das massas a serem guiadas por ele. O Estado tinha a competência de fixar as bases, determinar os quadros e traçar as diretrizes da educação nacional. No regime intervencionista e centralizador, as decisões vinham de cima sem admitir discussões de qualquer natureza. (Capelato, 1989, p. 212)

E, ainda, dentro desse princípio e considerando que, no Brasil, também, os contrários pretendiam interferir na obra educativa, “*amoldando-a as suas ideologias*”, Vargas afirmou ser urgente e necessário: “[...] *que na obra educacional, o Estado democrático assuma a sua posição defensiva, não somente contra o impulso dissolvente do comunismo, mas no esclarecimento das suas diretrizes de preparação política*”. Para isso, afirmou que mesmo sem abandonar “a posição nitidamente imparcial do Estado no ensino”, será preciso [...].

Reforçar, ministrando metodicamente, em todos os graus e ramos da educação, tanto a pública, dos estabelecimentos oficiais, com a que se acha a cargo de

⁹⁸ Vargas, Getúlio. Saudação ao povo brasileiro, nos primeiros minutos de 1936. – In: *A Nova Política do Brasil* – v. IV. Rio de Janeiro. Editora: José Olympio, 1938, pp. 141-144.

⁹⁹ Movimento que começa com as revoltas tenentistas contra as oligarquias dominantes (década de 1920), que paradoxalmente deixam marcas profundas no interior da esquerda brasileira (Partido Comunista - PC) do que em áreas conservadoras. Tornando-se assim, o PC herdeiro da linha insurrecional na década de 1930, período caracterizado de “desenvolvimento nacional”.

¹⁰⁰ De acordo Brzezinski (1996): “escola de Professores de Teixeira foi a primeira escola formadora de professores primários em nível superior, em cursos de dois anos, após o secundário”. (p. 36)

instituições privadas, o conhecimento e análise dos valores consagrados pela nossa formação política.¹⁰¹

Tais conceitos reforçam o autoritarismo da metodologia, na lógica da disciplinarização; o trabalho passava a ter valor em si, independentemente de quem o executa, e as atribuições individuais contavam quando materializadas e úteis. Existe enquanto instrumento que reforça a divisão do trabalho na hierarquia do mando e de quem executa; a padronização das atividades em torno do tempo e do espaço, e os estímulos produtivistas pautados na meritocracia profissional, através da frieza técnica da qualificação.

De acordo com Vargas, tudo isso deveria ser levado em consideração até no momento de se estabelecerem as bases do ensino nacional, de se elaborar um plano nacional de educação, que ficaria pronto por Gustavo Capanema, já como Ministro da Educação e Saúde Pública, e entregue ao Presidente da República em maio de 1937. Nessa linha do tempo (Fávero, 1999, p. 21) comenta:

[...] o governo elabora o seu projeto universitário, articulando medidas, que se estendem desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras à reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, passando pela proposta de reestruturação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1935, até chegar à institucionalização da Universidade do Brasil, em julho de 1937.

Dessa forma, os seus cursos são incorporados à Universidade do Brasil - UB, que havia sido organizada pela Lei Nº. 452 de 05 de julho de 1937. No dia 28 de junho 1937, foi encaminhado o projeto à sanção presidencial, ou seja, sem que houvesse debate em torno do assunto, de tal modo que ficou assim definido o seu artigo 1º, como “*uma comunidade de professores e alunos consagrados ao estudo*”. Após ser referendada pelos Ministros da Agricultura, Aviação, Fazenda e da Guerra, ficou claramente demonstrada a trama política do Executivo. Comentou, assim, o Ministro Capanema com prioridade sua aprovação: “*A universidade é a escola da classe (e de pessoal) dirigente, é o mecanismo através do qual se faz a seleção dos indivíduos das outras classes que devem ser incorporados no quadro governante, administrativo e dirigente*”. (Fávero, 1999, p. 25)

Nesse jogo político vale destacar as disputas políticas assumidas entre os Ministros, Francisco Campos, no Ministério da Justiça e Gustavo Capanema do Ministério da Educação, com relação aos ideais pedagógicos. A crítica do primeiro gravitou em torno do projeto sobre a

¹⁰¹ Vargas, Getúlio. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional em 1936. In: *Brasil. Presidente, 1930-1945. Mensagens presidenciais. Presidência Getúlio Vargas – 1933-1937*. Brasília. Câmara dos Deputados, 1978, p. 699.

educação nacional, que daria a base do Plano Nacional de Educação, concluído somente em maio de 1937, pelo Conselho Nacional de Educação. Nele, o “civismo” educacional, não tinha a mesma ressonância na nova Constituição Federal, elaborada por Francisco Campos, que impunha o sentido nacionalista, sobretudo, ao conferir à União a atribuição de “*traçar as diretrizes a que se deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude*”, e atribuía ao Estado, através da educação, a responsabilidade de “*promover a disciplina moral e o adestramento da juventude, de maneira a prepará-la ao cumprimento de suas obrigações para com a economia e defesa da nação*”. (Campos, 1941, pp. 64-65)

Assim, na entrevista concedida à imprensa em novembro 1937, fez duras críticas ao sistema educativo de “*fundo liberal*”, no qual “todas as teorias e crenças” são objetos de discussão, não havendo, porém, “obrigação de aceitar nenhuma”, afirmando que: “*a educação não tem seu fim em si mesma; é um processo destinado a servir a certos valores e pressupõe, portanto, a existência de valores sobre alguns dos quais a discussão não pode ser admitida*”. (Campos, 1941, p.65)

Para Capanema¹⁰², antes de tudo, tornava-se necessário conceituar o que era educação. Segundo ele: “*Em matéria de educação, cabe, sem dúvida, ao Governo Federal o papel precípua e decisivo*”. Todavia, mesmo sendo este um tema bastante debatido, o conceito de educação não estava ainda “*assentado em termos completos e definitivos*”, nem na doutrina geral dos educadores, nem na prática seguida pelo poderes oficiais.

Segundo Capanema, apesar dos pioneiros da escola nova terem reagido contra a concepção tradicional que considerava a educação como “*uma atividade destinada à transmissão de noções e conhecimentos adquiridos por uma geração, à geração subsequente*”, e terem sido os responsáveis por um vasto movimento de renovação pedagógica, do qual era necessário reconhecer as vantagens, nem mesmo a concepção de educação que os havia orientado estava isenta de deficiência e erro. Comentou Capanema, que na concepção dos pioneiros “*a educação [...] deve tratar o ser humano como uma entidade social destinada à ação*”, limitando-se a “*preparar cada homem para viver, com o máximo de eficiência, entre os outros homens*”. Mas aí estava a “*deficiência*” e o “*erro*” desta concepção.¹⁰³

¹⁰² CPDOC: Arquivo Gustavo Capanema, GC/Capanema, G. pi 37.12.02.

¹⁰³ Brasil – Ministério da Educação e Saúde. Panorama da Educação Nacional (Discursos do Presidente Getúlio Vargas e do Ministro Gustavo Capanema). Rio de Janeiro: Serviços Gráficos do Ministério da Educação e Saúde, 1937, p.15-22. As citações que se seguem são deste discurso de Gustavo Capanema.

[...] a ação para a qual o homem deve ser preparado, esta não é prevista nem definida. A aptidão lhe é dada simplesmente para agir, para atuar, para trabalhar, pouco importando a situação, o problema ou a crise em que ele se venha a encontrar. (Ibdem, p.19)

Para o Ministro, tal concepção só poderá ser proveitosa:

[...] nas épocas tranqüilas e felizes, nas épocas de leis duráveis, de ordem consolidada, de idéias e conceitos assentados, de vida econômica e espiritual organizada, definida, orientada, [...] época na qual basta a capacidade de agir para que a ação seja certa e segura, porque as verdades, incontestes e pacíficas, é um patrimônio comum. E debaixo do seu império os negócios humanos se resolvem segundo a linha de coerência, da facilidade e do êxito. (Ibdem, p.20)

Nessa época, afirmou o Ministro, *“a educação não pode adotar uma atitude de neutralidade [...] não pode limitar-se, de modo céptico ou indeciso, simplesmente a preparar o homem para ação.”* Assim, *“a educação não pode ser neutra no mundo moderno”, segundo ele, a educação é um destes instrumentos do Estado, mas teria que “se colocar a serviço da Nação”.* E, que:

[...] ela, longe de ser neutra, deve tomar partido, ou melhor, deve adotar uma filosofia e seguir uma tábua de valores, deve reger-se pelo sistema das diretrizes morais, políticas e econômicas, que formam a base ideológica da Nação, e que, por isso, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado. (Ibdem, p.21)

Contrapondo aquilo que os pioneiros preconizavam, Capanema defendeu que a educação devia atuar *“não no sentido de preparar o homem para qualquer ação na sociedade”, e sim “no sentido de prepará-lo para uma ação necessária e definida, de modo que ele entre a constituir uma unidade moral, política e econômica, que integre e engrandeça a Nação”.* (Ibdem, pp. 21-22)

Assim, conclui o Ministro:

O cidadão formado no Novo Estado, não entrará na praça das lides humanas numa atitude de disponibilidade, apto para qualquer aventura, esforço ou sacrifício. Ele virá para uma ação certa. Virá para construir a Nação, nos seus elementos materiais e espirituais, conforme as linhas de uma ideologia precisa e assentada, e ainda para tomar a posição de defesa contra as agressões de qualquer gênero que tentem corromper essa ideologia ou abalar os fundamentos da estrutura e da vida nacional. (Ibdem, p.22)

Partindo desses princípios, Gustavo Capanema procurou concretizá-los objetivamente, através da definição de uma política educacional e de um programa de trabalho orientado no sentido de colocar o seu Ministério e, conseqüentemente, o sistema educacional do país a serviço

da Nação, isto é, do Estado Novo, com a finalidade estatal de controlar e executar os princípios de todas as atividades educacionais, objetivando presidir, orientar, coordenar e controlar a reorganização do sistema educacional brasileiro. Assim, já na Proclamação ao Povo Brasileiro, da instauração do novo Governo, Getúlio Vargas prometeu, como pode-se observar na citação abaixo, realizar reformas radicais em diferentes setores da vida social, inclusive no campo educacional.

Torna-se impossível estabelecer normas sérias e sistematização eficiente à educação, à defesa e aos próprios empreendimentos de ordem material, se o espírito que rege a política geral não estiver conformado em princípios que se ajustem às realidades nacionais. Querem-se reformar, façamos, desde logo, a reforma política. Todas as outras serão conseqüências desta. (Vargas, 1938b, p. 30)

A falência da ordem liberal foi teorizada na literatura clássica política. Mihail Manoilescu (1940) argumenta que o século XIX foi a era do pluralismo político, e que o século XX seria a era do monismo político. Francisco Campos, repisaria isso enfaticamente para justificar a pertinência de um Estado autoritário no Brasil, que isso era imperativo do século e que consistiria no aniquilamento da neutralidade do Estado que ao liberalismo interessava conservar. Somente o Estado-Coerção, em termos gramscianos, provido de uma ideologia específica e precisa, desenvolveria a grande missão pedagógica e técnica em torno de um eixo ideológico definido, o que garantiria uma eficácia ímpar no esforço de condução das massas.

O pressuposto fundamental que orienta a análise de Francisco Campos é o de que vivemos em um Estado de massas e, conseqüentemente, os mecanismos de integração política utilizados pelo liberalismo, a que ele denomina integração política intelectual (via parlamento), não se adaptam mais a essa nova configuração. (Schwartzman, 1984, p. 62)

O projeto nacionalista para o Brasil, encampado pelo Estado, pode ser constatado através da documentação e da bibliografia à disposição desta temática, face à existência de vários recortes sobre a questão nacional no período. Isso se deu pelo fato de a questão nacional ter estado presente em diversas formas nos projetos econômicos e políticos desenvolvidos pelo Estado naquele momento histórico, ou em razão de diferentes olhares sobre a mesma temática, que acabaram sendo objeto de lutas políticas de setores organizados do governo e da sociedade civil, como os trabalhadores, partidos políticos, Igreja etc. Refiro-me ao trabalho de De Decca (1986, p. 79) que afirma que, *“a partir de 1928, de um processo revolucionário, definido por pelo menos três propostas de revolução, vindas de agrupamentos diferentes: do Partido*

Democrático, dos “tenentes” e do Bloco Operário Camponês (BOC)”. Realmente os interesses coletivos afloram e se chocam com os interesses particulares, ou ilusoriamente particulares, o que torna necessário por parte do Estado refrear por meio do interesse universal, o enfrentamento por parte do Estado.

É contra essa tendência que Florestan Fernandes (1976, pp. 289- 290) adverte que, ao contrário do que se poderia supor pela transposição mecânica do passado europeu, não há uma correlação rígida e única entre o padrão de transformação capitalista e o padrão de dominação burguesa. Apesar dos vários aspectos estruturais e funcionais comuns a todas as sociedades que convivem num mesmo contexto civilizatório, a revolução burguesa deve ser vista como uma como um processo histórico específico, complexamente condicionado pela posição da sociedade dentro do sistema capitalista mundial e pelas características específicas da luta de classes em cada formação social.

Em que pese o avanço da ditadura nacional varguista, o extermínio das incipientes organizações das elites partidárias e proletárias, o atraso material e social da população brasileira e a mudança de estratégia revolucionária para o Brasil em momento algum, significaram recuo histórico no sentido de supor que o País ainda precisasse realizar alguma revolução burguesa. Dada a fragilidade da velha sociedade oligárquica brasileira nada mais era que a sociedade burguesa em decadência. Segundo Florestan Fernandes (1981, p. 108), “*o problema central das economias dependentes é que o processo de modernização fica a mercê de burguesias impotentes para superar a situação de subordinação externa e, onipotentes para impor unilateralmente a sua vontade ao conjunto da população*”.

Diante das matrizes ideológicas, todo o século XX já marcado, fundamentalmente por uma luta cada vez mais acirrada entre o nacionalismo e o liberalismo; envolvendo católicos e renovadores à alternativa revolucionária no campo educacional, tornava-se então, necessário, que a situação da educação brasileira começasse a ganhar uma nova configuração no atendimento por parte do Estado, frente as exigências sociais da classe média em ascensão, reivindicavam o ensino médio, e as camadas populares, o ensino primário. Evidentemente, mesclados de interesses públicos e privados, com forte conotação política e econômica.

2.2. CATÓLICOS X RENOVADORES E A RACIONALIZAÇÃO DO ESTADO

A relação entre o ensino religioso e a educação moral constitui tema constante na história da educação brasileira, desde o período jesuítico. No final do Império e durante os primeiros anos da República, quando começou a tomar corpo o debate em torno da laicidade, a questão que se colocou foi: pode-se desvincular o ensino da moral do ensino da religião, ou melhor, pode-se ensinar uma moral que não seja fundada na religião? Nesse sentido, sem aprofundar historicamente no assunto, recorro aos fundamentos de cada uma das correntes de pensamento para melhor ilustrar o debate. O liberalismo republicano teve suas bases fundamentadas nas ciências exatas, ou seja, na física e biologia, enquanto, que a religiosa, buscou seus fundamentos na teologia cristã. Desta forma, nos primeiros anos da República, a proposta liberal de separação entre Igreja-Estado e de laicidade do ensino esteve sempre vinculada, por influência dos positivistas, à exigência de um ensinamento moral na ciência e não na religião¹⁰⁴.

Assim, entendo que sem uma infra-estrutura relativamente autônoma, somando aí a fragilidade do executivo foi que impossibilitou a sustentação as novas exigências sociais, aflorando com isso, as contradições e os debates políticos nos Estados Federados, sem a devida ênfase no âmbito federal para consolidar nem uma e nem outra fundamentação. Tal questão fica evidente na mensagem presidencial de Artur Bernardes, em janeiro de 1925, quando chamou atenção dos congressistas para o descaso com que era tratada a “*educação moral e cívica da mocidade*”, que segundo ele:

[...] separados que foram, com o novo regime, o Estado e a Igreja, as nossas leis não cogitaram de substituir, no ensino, de modo eficaz e obrigatório, a instrução religiosa pela educação moral, elemento de felicidade, de progresso, de espírito de disciplina, de civismo e de solidariedade para qualquer povo [...]. Impõe, pois, providência eficiente no sentido de tornar real, efetiva e obrigatória à educação moral das novas gerações¹⁰⁵.

Entretanto, como a sociedade política era o lugar do direito e da vigilância institucionalizada, seria ela, então, a encarregada de formular a legislação educacional, de impô-la e fiscalizá-la. Ao fazê-la, ela absorve a concepção do mundo da classe dominante, interpreta-a

¹⁰⁴ Ver: Nascimento, Terezinha A. Quaiotti Ribeiro do – *Pedagogia liberal modernizadora: Rui Barbosa e os fundamentos da educação brasileira republicana* – Campinas/SP. Autores Associados – FE/Unicamp, 1997.

¹⁰⁵ Bernardes, Artur – “Mensagem - 1925”, em Brasil, Presidente, 1923-1926 (A. Bernardes), *Mensagens Presidenciais, Presidência Artur Bernardes, 1923-1926*, p.333. Brasília Câmara dos Deputados, 1978. Documentos Parlamentares, vol. 83

e a traduz para uma linguagem adequada, para que seja legalmente sancionada. Pois é o que podemos constatar nos seus interlocutores, que as fundamentações contrárias ao longo da história brasileira não são as mesmas, quando se trata de defender posições ou proposições de soluções. Basta observar o pensamento católico de Dom Sebastião Leme, em 1926, citado por Horta (2001, p. 148); “[...] *a fonte de todos os males do país seria a ignorância religiosa e o remédio estaria na instrução religiosa da população*”.

Assim, em certo sentido, legislar em torno da educação geral já é uma pretensa forma de materializar alguma idéia filosófica, então formulada por representantes intelectuais da classe dominante. Toda classe hegemônica procura concretizar sua concepção de mundo na forma do senso comum, ou seja, fazer com que a classe subalterna interiorize os valores e as normas que assegurem o esquema de dominação por ela implantado. Gramsci (1991, p. 14) sinaliza a crítica na conexão entre o senso comum, a religião e a filosofia:

A filosofia é uma ordem intelectual, o que nem a religião nem o senso comum podem ser. Deve-se ver como, na realidade, também não coincidem religião e senso comum; entretanto, a religião é um elemento do senso comum desagregado. Ademais, “senso comum” é um nome coletivo, como “religião”: não existe um único senso comum, pois também ele é um produto de um devenir histórico. A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, neste sentido, coincide com o “bom senso” que se contrapõe ao senso comum.

Assim, ao situar a educação brasileira no interior do contexto nacional da década de 1930, deve-se considerar a fragilidade do Estado, passar necessariamente pela sua compreensão, como também pela sua ação enquanto governo. Höfling (2001, p. 31) analisa que o primeiro é “*entendido como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico*”. E enquanto ação do governo; “*como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo*”.

Nessa perspectiva, portanto, entender a vida estatal exige um esforço que ultrapasse uma concepção do Estado como o “comitê” (Termo Marxiano) dos negócios da burguesia, ou como puro aparelho de repressão (Termo Gramsciano), e, ainda, a sociedade política + sociedade civil – *locus* privilegiado dos interesses hegemônicos – duas expressões contidas na fórmula de Estado.

Portanto, o Estado em sentido amplo, “com novas determinações”, comporta duas esferas principais: a sociedade política (que Gramsci também chama de “Estado em sentido estrito” ou de “Estado-coerção”), que é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o

monopólio legal da repressão e da violência, e que se identifica com os aparelhos de coerção sob o controle das burocracias executivas e policial-militar; e a sociedade civil, formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema de escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa), etc. (Coutinho, 1989, p. 91)

A sociedade civil, isto é, o conjunto das instituições civis, que forma a opinião pública, cria e difunde a ideologia, e a cultura dominante representa o consenso no Estado. A sociedade política exerce a coerção, ou seja, é a detentora do monopólio da violência. Sob essa concepção de hegemonia em Gramsci, assinala Gruppi (1978, p. 79). O aparelho coercitivo – “*A sociedade política – se impõe ou adquire o equilíbrio na sociedade nacional com o consenso da sociedade civil. Os intelectuais têm papel fundamental na construção do consenso, pois são eles os mediadores, ou seja, são os persuasores da opinião pública*”. Com isso, anulam-se as oposições entre a sociedade política e a sociedade civil, e a vida estatal torna-se uma generalização do projeto de dominação de uma classe sobre as outras. Tal oposição entre sociedade política e sociedade civil passa a ser entendida à luz de um determinado projeto político nacional, e nesse sentido torna-se uma regulamentação imposta pelo próprio domínio da classe burguesa, que é também o domínio do capital sobre o trabalho.

Produzir, portanto, significa

[...] a sociedade política em oposição à sociedade civil – reino por excelência dos interesses privados – torna-se um momento decisivo na ordem de dominação burguesa, posto que a partir daí seja possível constituir as normas e a regulamentação pelas quais indivíduos com interesses desiguais, confrontando-se num mercado de bens sociais, transformam-se em iguais na esfera da cidadania, do direito público. (De Decca, 1986, pp. 138-139)

Nesse sentido, é possível entender o papel do Ministro Francisco Campos na pasta de educação e saúde; ao postular a defesa ferrenha da doutrina católica no campo educacional, pois a orientação política dada pelo Governo para alavancar o modelo de desenvolvimento nacional era de que tal ensinamento fosse para o Estado, não apenas um instrumento capaz de garantir a preservação do senso comum, da hierarquia e da autoridade, mas também, um instrumento de luta ideológica no campo político. Esse intento foi conseguido com primazia no Governo Provisório, e com o endosso de Getúlio Vargas, introduzindo, assim, o ensino religioso nas escolas públicas de todo o País pelo Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931.

Esse fato, que vêm ao encontro político do Governo Vargas, naquele momento de crise, evidencia a dimensão política da Igreja em torno da ideologia do Governo e junto à sociedade civil, demonstrando a cooptação da Igreja como um aparato importante do Estado na legitimação do autoritarismo e de afirmação nacional. *“Dado que o sistema educacional privado no Brasil é predominantemente confessional, e muito mais desenvolvido que o oficial e, o governo não teria condições e nem meios para substituir o primeiro pelo segundo”*. (Schwartzman, 1984, p. 164)

A crítica latente dos escolanovistas vem ao lado das novas formas de vida social para organização do trabalho, a formação de quadros profissionais, nas quais as ciências naturais foram se desmembrando da filosofia e criando novos arranjos científicos, com autonomia própria, sinalizando sua independência metodológica e conceitual, tecnicamente voltada para as novas necessidades da sociedade, livre dos conceitos de ciência ligados a uma explicação metafísica. De acordo com Cury (1986, p. 71),

O quadro teórico obtido pelo conhecimento científico da época permite aos Pioneiros analisar a realidade brasileira visando sua inovação. Percebem que o Brasil teve agravada a crise sócio-mental da época devido a vários fatores. Sendo um País de formação recente e com pouco aproveitamento do extenso solo geográfico, seus grupos sociais são dispersos. Além disso, a pequena concentração coletiva dificultou a comunicação entre os núcleos sociais, determinou poucas trocas econômicas bem como a falta de intercâmbio moral. Esta reduzida vida coletiva acentuou a tônica individualista dos grupos dirigentes e o paternalismo do Estado.

Tais afirmações reforçam o meu olhar sobre os “*Brasis*”, dada as diferenças históricas regionais diante de suas bases produtivas, que fazem compreender porque o Estado de São Paulo, caracterizado como a “locomotiva”, sai na dianteira no seu projeto liberal de Universidade (1934); sendo eles (os Pioneiros) oponentes a ideologia política nacionalista, dada as contradições inerentes às classes sociais interessadas, *“a que traz o “espírito revolucionário” não coincidirá, no entanto, com projeto de “reconstrução educacional” que lançará o Manifesto dos Pioneiros de 1932”*. (Cardoso, 1982, p. 97)

Nesse sentido, a educação nos vários níveis da federação é considerada como um aparelho fundamental aos interesses ideológicos do Estado, via junção do Ministério da Educação e Saúde - *a base legal* - e a Igreja - *a consciência espiritual* -; diante da harmonia política institucional, que já vinha sendo preservada em torno de seus interesses particulares; que tendem a assegurar a inculcação de determinados valores éticos, morais e comportamentais, convenientes aos interesses do Estado e, também da Igreja, não como as principais instituições que assegura e

cumprem esta função na sociedade, mas como uma das mais influentes quantitativamente que visam não somente enquadrar os indivíduos, como também reproduzir nas relações sociais a cultura nacional. Escreve Alceu de Amoroso Lima¹⁰⁶ ao seu amigo, Gustavo Capanema.

Os católicos, meu caro Capanema, não querem do governo nem privilégios, nem subvenções, nem postos de responsabilidade *política*. Não temos a ambição do poder, nem é por meio da política que esperamos desenvolver nossos trabalhos. Estamos, portanto, perfeitamente à vontade para colaborar com o Estado, em tudo que interessa o bem comum da nacionalidade. Esse interesse coletivo, que tanto preocupa ao Estado com a Igreja, nós queremos alcançar por meios diversos, se bem que não antagônicos. [...] o que desejamos, portanto, do governo é apenas: 1- *Ordem Pública*, para permitir a livre e franca expansão de nossa atividade religiosa, na sociedade. 2- *Paz social*, de modo a estimular nosso trabalho de aproximação das classes, que é como você sabe o grande método de ação social recomendada invariavelmente pela Igreja. 3- *Liberdade de ação* para o bem, mas não para o mal, para a imoralidade para a preparação revolucionária, para a injúria pessoal. 4- *Unidade de direção* de modo a que à autoridade se manifeste uniforme em sua atuação e firme em seus propósitos¹⁰⁷.

Assim, já na proclamação ao Povo Brasileiro, divulgada no momento da instauração do Estado Novo, Vargas prometeu “*reformas radicais*” em diferentes setores da vida social. Segundo ele, elas só se tornariam possíveis pela reformulação dos princípios fundamentais que orientavam a política geral do país. E é nesse sentido que caminhava a Constituição do Estado Novo que deveria orientar as diferentes políticas setoriais, inclusive nas novas diretrizes da política educacional, nos moldes do novo regime.

A iniciativa federal, para maior difusão do ensino primário, em obediência aos preceitos da nova constituição, se processará de forma intensiva e rápida, estendendo-se a todo território do país. Não se cogitará apenas de alfabetizar o maior número possível, mas também, de difundir princípios uniformes de disciplina cívica e moral, de sorte a transformar a escola primária em fator eficiente na formação do caráter das novas gerações, imprimindo-lhe rumos de nacionalismo sadio. (Vargas, 1938c, p. 183)

Para Getúlio Vargas, um dos argumentos que justificou o golpe de Novembro de 1937, era a necessidade de colocar em prática um largo programa de desenvolvimento nacional. A organização do Estado, que tinha se configurado com a Constituição de 1934, não era adequada por não dotá-lo de poderes e recursos suficientes para enfrentar as questões colocadas nos momentos de crise interna e mundial. Portanto, tornava-se necessário fortalecer o poder central

¹⁰⁶ Alceu de Amoroso Lima - Líder Católico Brasileiro, Professor, Pensador, Escritos, e crítico Literário com o pseudônimo de Tristão de Ataíde.

¹⁰⁷ Carta de Alceu Amoroso Lima a Gustavo Capanema, 16 de Junho de 1935. GC/Lima, A-A, doc. 15, série b.

do Estado como forma de alcançar a estabilidade política, considerada imprescindível para “[...] *a reestruturação financeira e o desenvolvimento econômico*” do Brasil. (Vargas, 1938a, pp. 19-32)

A defesa de um Estado forte também vincula-se à questão da independência nacional. Nesse sentido, advogar uma política externa independente e a nacionalização de setores considerados estratégicos, como forma de garantir a soberania, passa como justificativa as medidas de política econômica voltadas para criar um mercado interno e integrado. Nesse ponto, a visão de Vargas coincidia com os interesses do empresário industrial, que ressaltava a importância da ampliação e proteção do mercado nacional.

Acabar com os “dois Brasis” implicaria, portanto, uma ação abrangente do Estado no sentido de fomentar a atividade econômica, em particular a indústria. Vargas parecia acreditar que o fomento da atividade econômica e a introdução de uma legislação social resolveriam automaticamente os problemas sociais, os problemas econômicos e os problemas de integração regional. (Corsi, 1997, p. 97)

Nessa perspectiva, o modelo de nacionalismo brasileiro, ao contrário do liberal, que entende a liberdade associada ao individualismo, e dela decorrem todas as outras; inclusive o progresso social do país; contudo, entende-se que, nesse momento, a transformação da nação passa por um todo orgânico, uma entidade moral, política e econômica cujos fins realizariam-se no Estado. O reforço do sentimento de nacionalidade parecia conferir à nação uma supremacia sobre o Estado, que se transformaria no mais forte instrumento de realização do ideário da nacionalidade. “*Nação e Estado construiriam a um só tempo a nacionalidade*”. (Schwartzman, 1984, p. 167)

Para alcançar esse objetivo, acentua-se a tendência centralizadora, que se concretizar com a intervenção global do Governo Federal no sistema de ensino.

Revela notar, a propósito, a maneira dispersiva e caótica com que sempre se legislou sobre o ensino. O que existe, nesta matéria, é fragmentária e se distribui entre a competência da União e dos Estados. A educação é, entretanto, um problema nacional por excelência. Torna-se preciso urgente, por isso, fazer emanar do poder federal tudo o que se refere à sua definição e disciplina. (Vargas, 1938c, p. 183)

Assim, Capanema, comungando com seu parceiro e representante intelectual dos interesses da Igreja, Alceu Amoroso Lima, reforça seu ideário político, patriótico e católico e passa a falar em “*educar para pátria*” e “*formar o cidadão consciente*”. Em agosto de 1940, ao presidir uma festa cívica organizada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda, afirma:

Entre nós, ainda é vigente a teoria que pode resumir-se na fórmula: “educar para sociedade”. Segundo esta concepção, a educação consiste na socialização da criança e do adolescente, a saber, é o conjunto de processos destinados a adaptar convenientemente o ser humano à vida em sociedade. É fora de dúvida que tal conceito de educação é precário e insuficiente. Não basta realizar a tarefa de sentido algo negativo de adaptar a infância e a juventude à sociedade. [...] Em nosso país, e principalmente no tempo presente, a educação deve abranger uma finalidade maior. A nossa fórmula de hoje tem que ser esta: educar para pátria¹⁰⁸.

Dessa forma, vale a pena transcrever alguns trechos de seus discursos políticos apoteóticos, onde alinhavava seu total interesse em compartilhar suas sistematizações ideológicas na distinção entre “*sentimento patriótico*” e “*consciência patriótica*”. O primeiro já seria desenvolvido no ensino primário.

O ensino primário deve dar os elementos essenciais da educação patriótica. Nele o patriotismo, esclarecido pelo conhecimento elementar do passado e do presente do país, deverá ser formado como um sentimento vigoroso, como alto fervor, como amor e devoção, como sentimento de indissolúvel apego e indefectível fidelidade para com a Pátria¹⁰⁹.

Quanto à “*consciência patriótica*”, a sua formação seria uma das finalidades específicas do ensino secundário. Segundo Capanema, o ensino secundário destinava-se:

À preparação das individualidades 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 povo¹¹⁰.

Tais argumentações reforçam o encaminhamento político dado ao Plano Nacional de Educação, encomendado por Capanema através do Conselho Nacional de Educação¹¹¹, cujos membros, de acordo com Sérgio Micelli (1983, p. 409); “*estavam muito bem representados pela igreja no manejo das decisões, considerando que a redação final do projeto ficava a cargo de uma comissão composta por quatro membros, entre os quais dois pertencentes ao grupo católico*”. Por outro lado, não havia uma representação do magistério ou de pessoal ligado ao ensino primário e profissional.

Com efeito, a facção que historicamente vem conseguindo manter o seu lugar no órgão consultivo máximo no campo da educação e que mais ganhos conseguem

¹⁰⁸ CPDOC: Arquivo Gustavo Capanema, CG/Capanema, G. , pi 40.08.24.

¹⁰⁹ Arquivo Gustavo Capanema – *Manuscrito “sobre a organização do ensino secundário”* – , datado de 1941. Capanema escreve: Papel da escola primária: formar o sentimento patriótico. GgC 36.03.24/1(VII).

¹¹⁰ Ibidem.

¹¹¹ Criação Conselho Nacional de Educação – Decreto 19.850 de 11 de abril de 1931 – Por iniciativa do Ministro Francisco Campos.

com a reforma de 1936 é a dos católicos militantes. Tendo ampliado para dois membros a presença da Igreja em 1935, consegue aumentá-la agora para quatro representantes, o que corresponde a 25% do total de conselheiros. Além disso, é preciso considerar a posição estratégica que este grupo vem ocupando há muitos anos na máquina burocrática interna, através de Américo Jacobina Lacombe, que ocupa o cargo de Secretário do Conselho desde 1931. (Micelli, 1983, p. 409).

Saviani (2007a) ¹¹² mostra a articulação da Igreja no interior da sociedade civil, cuja doutrina ramificava-se em vários dos Estados brasileiros e cujo fôlego de luta é redobrado diante de impasses, como a laicização do ensino, bandeira deflagrada pela divulgação do “Manifesto, em março de 1932”. Isso contrariamente depunha contra a doutrina pedagógica da Igreja, que primava pelos seus princípios educativos na encíclica do papa Pio XI, *Divini illius magistri*, promulgada em 31 de dezembro de 1929 e explicitada por Alceu Amoroso Lima no prefácio do livro *Debates pedagógicos*, publicado 1931, onde estabelecia uma hierarquia clara entre as três agências educativas: *Família, Igreja e Estado*.

Contrariamente, ao pensamento manifestado pelos intelectuais liberais em relação à política educacional, postulam a “defesa da escola pública”, cujo interesse emerge de uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário. Daí a ruptura entre o grupo dos renovadores e o grupo católico que decidiu retirar-se da Associação Brasileira de Educação (ABE).

Na esteira do jogo político em torno da educação brasileira, apresentam-se de um lado os progressistas renovadores e do outro os católicos conservadores, unidos em alguns momentos na “falsa crença da escola” ¹¹³, não na mesma ordem: “Estado, Família e Igreja” ¹¹⁴, mas buscando sempre o equilíbrio, como afirma Saviani (2007a, p. 271), um equilíbrio tenso, em algumas circunstâncias, quando eram assacadas virulentas acusações de modo especial por parte dos católicos contra os escolanovistas, ou quando se tramavam nos bastidores políticos indicações e vetos de nomes para compor os quadros de pessoal docente e administrativo.

Tais tensões por vezes são amenizadas, quando alguns dos objetivos são coadunados, por exemplo, no plano de reformas educacionais pelo Estado Novo, a “Lei Orgânica do Ensino Secundário”, Decreto-Lei 4.244 – de 09 de abril de 1942, sendo a primeira a ser promulgada no

¹¹² Ver: Saviani, Dermeval – *Histórias das Idéias Pedagógicas no Brasil* – Campinas/SP. Autores Associados, 2007.

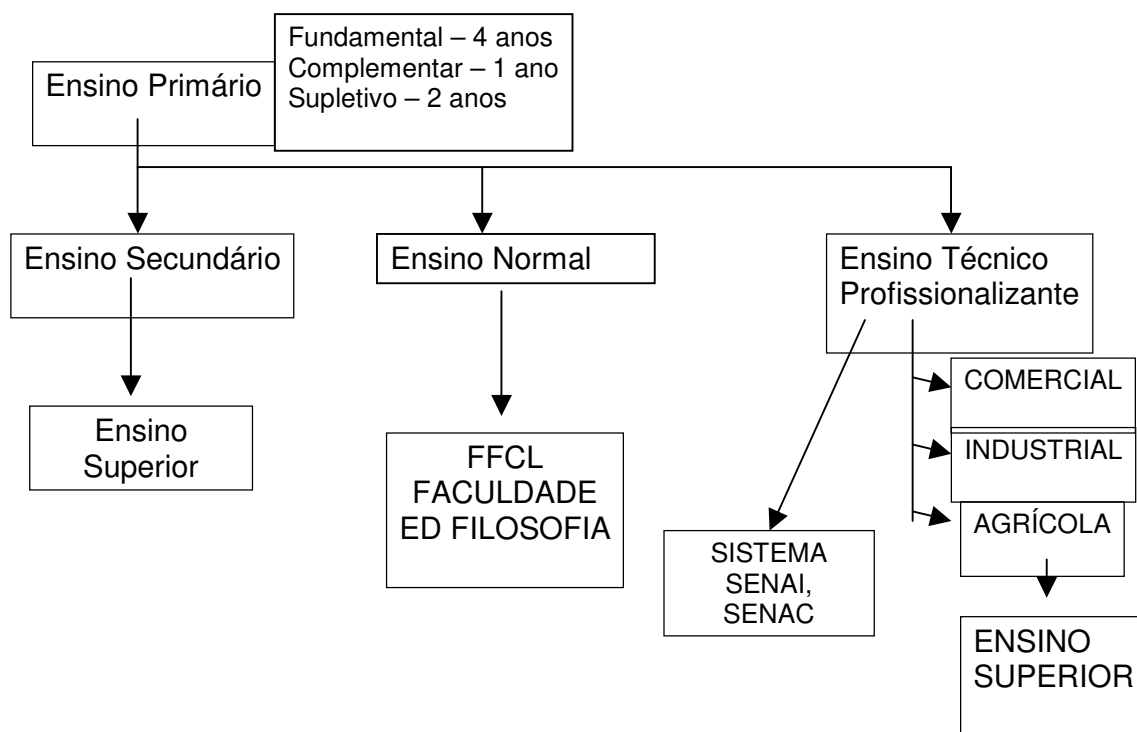
¹¹³ Refiro-me ao termo usado pelo Prof. Dermeval Saviani com relação à crítica a “falsa crença a escola nova”. Reforço à idéia, polarizando a “falsa crença” nas duas vertentes liberais: dos tradicionais e dos escolanovistas.

¹¹⁴ Grifo meu.

Estado Novo. Cabe destacar que as linhas mestras do ensino secundário já haviam sido estabelecidas pela reforma Francisco Campos, de 1931, que o havia definido como destinado à “formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional”, que chamei de “*a peneira seletiva profissional*”. Isto para o Ministro Capanema viria “*concorrer para a maior utilização e democratização do ensino secundário, que assim não terá como finalidade apenas conduzir ao ensino superior*”.¹¹⁵

A Reforma Capanema apresenta-se conforme o esquema baixo:

Reforma Capanema (1942-1946)



Esquema elaborado a partir das informações dos livros:
 Romanelli, Otaíza de O. História da Educação no Brasil (1930-1973). Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.
 Xavier, Maria Elizabeth, et al. História da Educação: a escola no Brasil. São Paulo: FDT, 1994.

¹¹⁵ CPDOC: Arquivo Gustavo Capanema, GC/Capanema. Exposição de motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1º de Abril de 1942. GC 36.03.24/1, pasta1K, doc. 1, série g.

O ensino profissionalizante defendido pelos “escolanovistas” oficializou-se e a iniciativa mereceu aplauso de Fernando Azevedo, que, também, elogiou o governo por ter erigido à categoria de primeiro dever do Estado o Ensino Técnico-Profissional (Lei Orgânica do Ensino Industrial, através do Decreto-Lei 4.073, de 1942). Enalteceu outras medidas adotadas no terreno educativo, como a manutenção da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino primário, o que levou a definir a Carta de 1937 como “*mais democrática e revolucionária das leis que se promulgaram no Brasil em matéria de educação*”. (Azevedo, 1996, pp. 193-194)

A partir dessa reflexão posso definir que o preparo profissional sempre foi a tarefa mais urgente do País. Em “*A nova política do Brasil*”, Vargas externa a crença de que o homem conquista progressivamente a natureza pelo trabalho e pela ciência. Nisso decorre uma nova dimensão para o período, no sentido de atender a objetivos bem precisos: a política econômica do Estado volta-se para a industrialização. Assim sendo, procurar planejar e organizar a produtividade redundava no destaque especial ao trabalho.

Desse modo, enquanto os educadores do Conselho Nacional de Educação aguardavam a tramitação política do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional, que por sinal andava a passos lentos, o debate foi interrompido pelo golpe de Estado de 1937. O Plano Nacional de Educação é esquecido diante das novas prioridades do Estado Novo.

A questão de ordem política dá lugar naquele momento histórico à ordem econômica, que visa, de acordo com Getúlio Vargas, acabar com a dicotomia entre “*os dois Brasis – um político e outro econômico, que não coincidem*”. Continua Vargas,

O Brasil mostra, assim, dentro de suas divisas – regiões metropolitanas e zonas coloniais – [...]. O imperialismo do Brasil consiste em ampliar suas fronteiras econômicas e integrar um sistema coerente em que à circulação de riquezas e utilidades se faça livre e rapidamente, baseada em meios de transporte eficientes que aniquilem as forças desintegradoras na nacionalidade. O sertão, o isolamento, a falta de contato são os únicos inimigos temíveis para integridade do País. O localismo, as tendências centrífugas, são resultados da formação estanques de economias regionais fechadas. Desde que o mercado nacional tenha sua unidade assegurada, acrescentando-se a sua capacidade de absorção, estará solidificada a federação política. A expansão econômica trará o equilíbrio desejado entre as diversas regiões do País, evitando-se que existam irmãos ricos ao lado de irmãos pobres. (Vargas, 1938a, p. 165)

Cabe destacar, também, nesse período, que o Estado de São Paulo ainda era o centro econômico do País, era onde estava concentrada a base material de apoio e sustentação aos movimentos renovadores. Disso decorre que a oligarquia paulista mesmo fragilizada na sua base

política ainda gozava do seu patrimônio econômico, que, neste momento, forja um novo sentido a sua base material, atrelada às pequenas indústrias. De acordo com a argumentação interpretativa dos economistas citados, que diante da acumulação de capital no setor exportador, este último, por sua vez, gozando de uma relativa autonomia nos centros internos de decisão, aproveitara a oportunidade para impulsionar a subordinação à acumulação de capital dos países centrais, conseqüentemente, surgiram as condições básicas para que o padrão de crescimento, especificamente de São Paulo pudesse aumentar a retenção interna de excedente gerado no comércio internacional e impulsionar a modernização dos padrões de consumo nacional.

Dáí torna-se necessária uma qualificação mais precisa do ponto de vista das bases materiais de produção nacional, sobre o qual reflito neste trabalho, procurando entender as próprias limitações do Estado desenvolvimentista, como comenta Furtado (1980, p. 139) sem nenhuma ilusão a modernização:

Não imaginemos que a ação do Estado se faz em contradição com a modernização, ou se apresenta como uma opção a ela. A verdade é que o Estado intervém para ampliar as avenidas de uma industrialização que tende a perder fôlego quando apoiada apenas na modernização. [...] Apropriando-se de uma parcela crescente do excedente, o Estado transformou-se no fator decisivo do volume dos investimentos nas forças produtivas e também do custo de reprodução da sociedade, fonte que é de uma legislação social de acrescente abrangência. Se a modernização opera como fonte de inovação, ao Estado cabe o papel de difusor do progresso técnico, na medida em que decide do volume de emprego e do nível de salário.

Para tanto, é necessário fazer uma menção ao cenário econômico e político internacional, considerando o modo avançado dos meios de produção em termos internacionais, sua importância no cenário nacional, na condução do processo de acumulação e da construção de um sistema econômico nacional, independente da vontade do Estado-Nação.

2.3. A CONJUNTURA INTERNACIONAL E O CENÁRIO NACIONAL

O capital monopolista demarca os estágios do desenvolvimento do capital, que se iniciou no final do século XIX, e foi avaliado teoricamente por Vladimir Lênine (1870-1924) e pelos outros teóricos do capital financeiro. Mas, a expressão “capitalismo monopolista” adquiriu um sentido diferente com a obra de Baran & Sweezy (1978), que argumentam que as contradições descobertas por Marx haviam sido substituídas por outras e que o capitalismo havia desenvolvido

novos métodos para submetê-las ao seu controle. Assim sendo, destaco o pensamento de Lênin (1985, pp. 122-127):

O primeiro ciclo da fase monopólica teve seus primórdios por volta de 1870, com uma das primeiras grandes crises capitalistas, tendo gerado uma nova fase nesta sociedade, marcadas pelas seguintes características: 1. aparecimento das corporações monopólicas, a partir da centralização e concentração de capitais. 2. Aumento da disputa imperialista pela repartição de áreas privilegiadas para o comércio e exportação de capitais, envolvendo tanto as empresas monopolista como as potências capitalistas. 3. Fusão entre capital bancário e industrial, com o surgimento do capital financeiro.

O final da década 1920 e o início da década de 1930 marcam o segundo ciclo desta fase do desenvolvimento do capitalismo, frente à crise que passou para história como a grande depressão mundial. Tais questões são fundamentais para a sua compreensão, pois indicam suas especificidades quanto à forma pela qual se dá acumulação do capital, no que diz respeito a sua composição hegemônica neste novo ciclo.

A primeira, a presença do Estado capitalista, enquanto Estado que se envolveu na produção direta dentro do campo econômico, Estado Empreendedor, enquanto mantenedor de um rol de garantias e direitos sociais, chamado de Estado de Bem-Estar-Social. O Segundo relacionado ao primeiro, é a própria conformação do capitalismo monopolista naquele momento, ligado às novas formas de manifestação do imperialismo, seja no período que antecede a II grande Guerra, ou diretamente relacionado à Guerra Fria, nas novas definições geopolíticas. O que define seu caráter de guerra interimperialista é o bloco entre Alemanha, Itália e Japão que adotam o fascismo, frente a forte crise econômica da época, agravada pela impossibilidade de adesão a outros mercados consumidores da demanda de sua produção, e, sobretudo, ao acesso às fontes de investimentos, as drásticas redução dos fluxos de capitais. Sweezy (1985, p. 249) destaca que “*o fascismo é outra faceta assumida pelo imperialismo, na época das guerras de redivisão, e, é importante ressaltar, na defesa dos interesses monopólicos*”.

O fascismo, portanto, era a articulação político-cultural do imperialismo econômico, última fase do capitalismo. Por isso, o fascismo não era apenas um fenômeno nacional e sim a expressão de um momento transnacional. (Nosella, 1988, p. 84)

É importante para este momento de estudo compreender que a crise de 1929, que se estendeu pela década de 1930, cunhado pelos economistas de “*crise de acumulação de capital*”, trouxe como característica o envelhecimento dos padrões tecnológicos e de produção, pela nova

divisão dos mercados consumidores acarretando nova ordenação do comércio internacional. Em outras palavras, estabelecem-se nesses anos, na primeira fase do ciclo, ou seja, a substituição da concorrência entre capitais industriais pelos monopólios, o alinhamento das bases produtivas ao novo padrão de acumulação de capital. De acordo com Frigotto (1995, p. 70),

A crise de 1929, que é uma crise de superprodução e, portanto, uma ameaça de asfixiamento do sistema que não consegue realizar as mercadorias produzidas, determina novas estratégias para o enfrentamento da crise. Dentre estas estratégias destacam-se, no plano capitalista, o fascismo, o fordismo e o americanismo.

Assim, o nacionalismo do Estado Novo tem como pano de fundo o cenário proeminente da II Guerra Mundial. Entretanto, dada a fase em que se encontravam os mecanismos do capitalismo internacional, marcado pela presença hegemônica do capital monopólico, o Brasil não pôde fugir à absorção do excedente econômico e, com isso, fortalecer o desenvolvimento e o crescimento. Em entrevista à imprensa nas cidades de Petrópolis e São Lourenço, em fevereiro e abril de 1938, Vargas traçou as linhas gerais do programa econômico do Estado Novo, que ficaria conhecido como a “*Carta de São Lourenço*”. Depois de enumerar alguns projetos visando desenvolver e integrar o País, afirmou:

Para esses empreendimentos é necessário mobilizarmos grandes capitais. Entretanto, não me parece que, sem maior exame, devemos continuar afirmando um exagero de expressão que resultou em lugar comum: a dependência do progresso brasileiro das inversões de capital estrangeiro e que sem ele, nada será possível fazer [...]. É sabido que, desde a Guerra Mundial, a imigração do capital nacional atingiu a um grau adiantado de desenvolvimento. O simples exame dos subscritores e tomadores de ações nas sociedades anônimas, nas organizações bancárias, bem como o montante dos depósitos bancários nos institutos nacionais e estrangeiros, revela a predominância das inversões feitas por brasileiros e que as contas nacionais são bem mais vultosas [...]. Verifica-se que as próprias empresas estrangeiras [...] ou adquirem aqui a maior parte dos seus vastos capitais ou operam com boa parte de valores nacionais. Em muitos casos, os reduzidos capitais entrados são inferiores aos dividendos exportados em um único exercício financeiro [...]. A grande tarefa do momento, no nosso País, é a mobilização de capitais nacionais [...]. (Vargas, 1938a, pp. 165-166)

A industrialização tardia brasileira dar-se-ia mediante a importação de capitais e tecnologias, tanto em relação a novos produtos como a processos, contando com a presença marcante do Estado como provedor do desenvolvimento industrial. Foi o início do projeto da preparação das bases de seu alinhamento com o Governo Americano.

Certos setores do governo, com posições simpáticas aos países do Eixo, com era o caso de alguns militares, não chegaram a oferecer resistência mais contundente a este alinhamento, principalmente quando ele se concretizou no envio de armamentos ao Brasil, e no fornecimento de créditos para implantação da Indústria Siderúrgica Nacional, num momento em que a Alemanha, totalmente para o esforço da guerra, deixou de honrar alguns acordos anteriormente acertados. (Corsi, 1997, p. 164)

Assim, os principais setores econômicos de infra-estrutura de base da industrialização brasileira organizaram-se sob a forma de monopólio, sob a égide do Estado, para formar a sociedade do capital monopolista, associada ao consumo de massas e as elevadas despesas estatais. A primeira grande empresa, criada no País, nestes termos, foi a Companhia Siderúrgica Nacional - CSN, e se seguiram outras posteriormente, Petrobrás, Eletrobrás, Fábrica Nacional de Motores etc. (Singer, 1995, p. 224)

O viés nacionalista foi alicerçado no entendimento de que a emancipação econômica do Brasil não significava confronto com o capital externo, naquele momento, muito pelo contrário, deveria ser a alavanca para elevar o Brasil a um novo patamar de desenvolvimento industrial. Com tal projeto, de elevar o País ao cenário internacional, como nação industrializada, Getúlio Vargas abandonou o projeto de um desenvolvimento subsidiado nacionalmente.

No entanto, o governo Vargas parece titubear em seguir esse caminho. Não se aprofundou por essa vereda, o que poderia talvez tê-lo levado a definir um claro projeto de desenvolvimento autônomo naquele período. Na verdade, a idéia de o capital estrangeiro ser imprescindível ao desenvolvimento nunca foi abandonada e não foram adotadas medidas efetivamente nacionalizadoras. (Corsi, 1997, p 107)

Dessa forma, ele teria sido o grande mentor de um desenvolvimento nacional autônomo. Esse argumento ideologicamente construído a *posteriore* escamoteia um dado fundamental: *seu projeto de industrialização, apenas esboçado em linhas gerais e repletos de lacunas, fundamenta-se, desde pelo menos 1939 [...] no financiamento e no fornecimento de tecnologia estrangeira.* (Ibdem, p. 282)

O País, em suma, ajustava-se ao mundo e com o mundo dialogava. E o Estado precisava se converter naquele “complexo de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio com também consegue obter o consenso ativo dos governantes”. [...] Fazendo às vezes de instrumentos dos grupos dominantes – e no Brasil, chegando às vezes a substituí-los. (Nogueira, 1998, p. 62)

Continua Nogueira (1998, p. 63).

Isso que dizer, em poucas palavras, que o Estado brasileiro, a partir de então, tornar-se-ia expressão autêntica de um projeto burguês de dominação, funcionando, na verdade, como seu executor material e espiritual. É que dada à ausência (ou rarefação) da burguesia, o Estado, atuando como seu sucedâneo, procederá como “organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a ao seu nível cultural e econômico”. Toda a função do Estado, em suma, é transformada – “o Estado converte-se em educador” (Gramsci), isto é, em promotor de uma cultura afinada com as novas exigências do mundo da produção, promotor do processo de criação do novo tipo de homem exigido pelos novos métodos de trabalho e pela configuração de uma forma específica de “economia programada”.

A entrada do Estado, como imposição necessária ao enfrentamento da crise, reforçava o “Padrão Federal” aos novos pressupostos de organização do trabalho, fundada nas teses taylorista e fordista, que davam corpo ao capital monopolista, como divisão específica do trabalho a um determinado conhecimento e a uma determinada composição da força de trabalho. Em função disso, uma outra revolução estava em processo nos países periféricos, longe dos antigos moldes era a revolução política dos novos mercados de consumo e produção, no espectro dos novos burgueses globalizados e das novas formas de organização.

Nesta fase a industrialização foi um subproduto dos dinamismos do setor primário-exportador, dado ao estímulo ao desenvolvimento de forças voltadas para o atendimento do mercado interno, decorrente, fundamentalmente da incapacidade de suprir a expansão e diversificação da demanda interna com produtos importados. No entanto, afirma Sampaio Jr. (1997, p. 221): “*subordinada ao setor primário-exportador, a industrialização não tinha condições de ultrapassar os limites impostos pela posição especializada na economia mundial*”.

Desta maneira, construir um Estado verdadeiramente nacional (leia-se um Estado forte e centralizado), que segundo Vargas e seus aliados, ainda não existia, seria o mesmo que consolidar a nação. O fortalecimento do Estado aparece como sinônimo de consolidação da nação. Se o Estado e a nação se identificam, não haveria necessidade de instituições democráticas. A esse respeito, Vargas (1938a, p.123) sinaliza: “*o Estado, segundo a ordem nova, é a Nação, por isso, prescindida dos intermediários políticos, para manter o contato com o povo e consultar as suas aspirações e necessidades*”.

2.4. ESTADO RACIONAL E A CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Para fundamentar as bases legais e estruturais da criação do Curso de Pedagogia no estudo das políticas públicas organizadas e planejadas pelo Estado, no campo da educação geral, na década de 1930, é necessário, além dos fundamentos econômicos e políticos, refletir, também, sobre os seus fundamentos históricos e filosóficos, para melhor argumentação didática. Não vejo como tangenciar tais fundamentos, por isso, julgo ser importante na minha análise política a intencionalidade do “Projeto Nacional”, dada à racionalidade técnica e científica da formação de professores, ou seja, na qualificação profissional do educador. Referenciar o sentido ontológico e contraditório da relação trabalho-educação, na qual, trabalho e educação, que são atividades especificamente humanas, significa que, rigorosamente, apenas o ser humano trabalha e educa. Nesse sentido, Marx & Engels (1989) afirmam:

Podem-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material. (p.13)

Desse modo, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas, é a razão da essência humana, e é o que conhecemos com o nome de trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem, no sentido metafísico e natural, ao contrário, é produzida pelos próprios homens no seu processo histórico, no sentido de aprender e produzir sua existência no próprio ato de produzi-la.

Se a existência humana não é garantia pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (Saviani, 2007b, p. 154)

O desenvolvimento da produção e dos meios que a produziram, levou à apropriação privada, da terra, do trabalho alheio e conseqüentemente do homem. Daí, a divisão do trabalho, através dos meios de produção, o que gerou a divisão dos homens em classe social. Configuraram-se, então, duas classes, a dos proprietários e a dos não-proprietários. “*Esse*

acontecimento é de suma importância na história da humanidade, e tem claros efeitos na própria compreensão ontológica do homem”. (Saviani, 2007b, p. 155)

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada com a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da sociedade de classe, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. No entanto, não se pode perder de vista que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre a escola e produção. (Saviani, 2007b, pp. 155-157)

No contexto brasileiro, a estrutura educacional no molde federativo de cunho político liberal serve apenas as camadas dominantes para qualificar os representantes das elites do poder local, no comando patrimonial das esferas mais altas do poder público, o que vem reforçar, por um lado, a segregação social, e, de outro, as diferenças entre os Estados federados; pois suas bases materiais de produção reforçam tais diferenças, não só no plano econômico, mas concomitantemente, também, no plano político educacional, acentuando as disparidades regionais no campo social, gerando com isso, uma total desorganização na construção da unidade educacional.

Esse liberalismo político e econômico, que acabou por transformar-se num liberalismo educacional foi fator de relevância no aprofundamento das desigualdades sócio-econômicas e culturais das diversas regiões do país, o que, evidentemente, redundou na impossibilidade de se criarem uma unidade e continuidade de ação pedagógica. Vamos ver, assim, a educação e a cultura tomando impulso em determinadas regiões do sudeste do Brasil, sobretudo em São Paulo. (Romanelli, 1989, p. 43)

São os “*Brasis*” regionais que fazem suas diferenças a partir do movimento dos novos modos de produção, quando também se diferencia a posição dos homens como força motriz. Furtado (2007, p. 251) pondera que “[...] *com a descentralização republicana o problema da*

emigração passou às mãos dos Estados, sendo abordado de forma muito mais ampla pelo governo de São Paulo, vale dizer, pela própria classe dos fazendeiros de café”.

Por um lado, as classes mais ricas acentuaram os antagonismos entre os dominados, os empregados, pelo outro, o dominante, o proprietário dos meios de produção, e, ainda, de outra, os que nela trabalham subjugados pelo proprietário. Quando se produzem essas diferenças no modo de produção, acentua-se o individualismo egocêntrico nas relações sociais, determinando a formação de classes sociais díspares e favorecendo a incapacidade de um espírito coletivo; remetendo ao controle e o alijamento social pela separação entre educação geral e trabalho, assumindo uma dupla identidade. Analisa Saviani, (2007b, p. 157):

Por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realiza concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual.

Essa separação reflete a dualidade social, sendo da própria necessidade existencial dos homens, das contradições históricas de seu movimento real, gerado, por conseguinte pelos próprios homens, a partir da sua base material de produção, da divisão do trabalho e da divisão em classe social. E é o que vem mantendo-se ao longo da história, a perpetuação dos antagonismos na própria sociedade, do Império, a República Federativa até os dias de hoje, submetendo, a partir daí, o sistema educacional no mesmo arcabouço do sistema produtivo. Comenta Romanelli (1989, p. 44):

Mesmo a burguesia industrial em ascensão copiava os modelos de comportamento e educação da classe latifundiária. E era natural que assim fosse: era esta última que tinha fornecido parte de seu capital humano e econômico para engendrar o processo de industrialização. Era, pois, no comportamento da classe oligárquica que ia a burguesia nascente buscar seus exemplos e era a educação dessa classe que ela iria solicitar para si.

Semelhança com a nossa burguesia pode ser constatada na obra escrita por Molière¹¹⁶, “*O Burguês Fidalgo*”, ano 1670, onde retrata a classe dos novos-ricos, desejosos de imitar os hábitos educativos da nobreza, como o interesse pelas artes e pelas armas; guardadas as proporções históricas na comparação, posso caracterizar assim o projeto de educação da

¹¹⁶ Jean-Baptiste Poquelin - conhecido como Molière (1622-1673). Além de ator e escritor de suas peças foi considerado um dos mestres da comédia satírica de sua época.

burguesia brasileira, já que mostra a fragilidade da nossa elite burguesa em ascensão ao copilar o modelo do latifúndio. Romanelli (1989, p. 44) acrescenta que:

Além disso, as próprias classes médias emergentes, que não tinham nenhuma afinidade ou ligação com as camadas mais pobres da população, não possuíam senão o mesmo modelo de educação a copiar. Viam elas nessa educação de classe, vigente em todo o território nacional, um instrumento bastante eficaz de ascensão social.

Tal fato não passa simplesmente pela absorção do liberalismo restrito em seus aspectos econômicos, dado os laços naturais, visto pela fidalguia brasileira. Ao nível político, os lemas dos revolucionários franceses e norte-americanos e a noção de sociedade civil burguesa, são restritos aos que possuem terras produtivas. As histórias das revoluções políticas burguesas só postularam seu projeto social contratual na medida em que a revolução dos fatores de produção já estava na fase de produção avançada junto ao mercado, e isso a história já demonstrou nas revoluções burguesas, na consolidação dos Estados-Nações.

A Revolução de 1930, embora explicita mudanças e reformas significativas no plano do Estado, da economia e da política, não constitui efetivamente uma ruptura com as velhas oligarquias. A elite industrial que se forjou nos anos de 1920 e após 1930 é frágil e dependente das oligarquias agrárias. Oligarquias que, como apontam, de Bosi (1992), Villas (1991), Weffort (1992) entre outros, têm a capacidade de manter a desarticulação entre o político e o social (democracia política e profunda exclusão social) e de defender a modernidade e, ao mesmo tempo, de manejar, sem remorsos, a chibata senhorial. (Frigotto, 1995, pp. 36-37)

Embora haja um atraso material em relação às economias centrais, isto não implica necessariamente que a incorporação de progresso técnico não possa ser feita segundo uma escala de prioridades que leve em consideração os interesses estratégicos da nação. Nestas circunstâncias e diante das transformações em curso no âmbito da esfera estatal, e como parte da modernização foi criado o Departamento Administrativo do Serviço Público - (DASP), em 1938, cuja finalidade era a promoção burocrática da eficiência e eficácia, o que obrigava o Estado a adotar medidas contra a administração cartorial de troca de favores e adaptar a organização estatal a contribuição científica taylorista da Administração nos novos métodos de “planejamentos” em busca da racionalidade econômica.

É fato verificado a transformação que se vem operando na economia no sentido da diversificação da produção, tanto agrícola como industrial [...]. A Administração não pode permanecer alheia a tão significativo fecundo movimento, denunciador da vitalidade das nossas energias de produção jovem e

capaz, emparedando-se nos velhos processos fiscais e de controle financeiro. Precisa acompanhar, adaptar-se aos novos aspectos das atividades produtoras, concorrer e não entrar a sua expansão. (Vargas, 1938a, p. 169-170)

Portanto, organizar, planejar, comandar e controlar passaram a ser funções conceituais da chamada “*Administração Científica*”, teorizadas por Frederick W. Taylor e Henri Fayol, que passam balizar a educação aos princípios administrativos. Segundo o Ministro Gustavo Capanema, preparar o homem, isto é, prepará-lo como pessoa, como cidadão e como trabalhador, tem a finalidade de que ele realize integralmente, no plano moral, político e econômico, a sua vida, para servir a nação. Para isso, será necessário que o Estado assuma a suprema direção, fixando-lhes os princípios fundamentais e controlando a execução deles, estabelecendo as “*diretrizes ideológicas*” com o objetivo de orientar a educação no País, bem como, “*os princípios gerais de organização e funcionamento de todo o aparelho educativo do País*”. (Horta, 1994, p. 21)

Nesse ponto, quero considerar um elemento fundamental na evolução histórica dos meios de produção, que não é a dimensão de sua complexidade de operação, mas a maneira pela qual é controlada no interior da organização; Braverman (1987, p. 178) considera que:

Os mais avançados métodos da ciência e do cálculo racional nas mãos de um sistema social que é antagônico às necessidades humanas nada mais produz que a irracionalidade, quanto mais avançada a ciência e quanto mais racionais os cálculos, mais veloz e calamitosamente esta irracionalidade é engendrada.

Ao fincar suas bases nos processos técnicos e na possível profissionalização dos sujeitos que atuam nos meios de produção; mostra como a racionalidade funcional era levada às últimas conseqüências na organização do trabalho, aperfeiçoando de tal modo os objetivos monopolistas com relação ao tempo (rapidez e precisão) e a economia de recursos (eficiência e eficácia), o que só faz confirmar a importância da educação profissional como princípio educativo para formação dos sujeitos, as novas formas de consolidação do trabalho. O trabalho orienta em si pelo caráter dado à formação técnica e profissional, na alusão mercadológica a qualificação pela via das políticas educacionais.

No decurso da nossa história os interesses particularistas das camadas privilegiadas, em toda nossa as situações, sempre foram tratadas como os interesses da nação, constituindo na realidade uma conexão interna para as manipulações externas. Isso foi possível porque a exploração externa permanente das riquezas, sempre partilhou, estrategicamente, a

monopolização do excedente econômico com os agentes internos. Em síntese, afirma Furtado (1974, p. 80):

O que caracteriza uma economia dependente, é que nela o progresso tecnológico é criado pelo desenvolvimento, ou melhor, por modificações estruturais, que surgem inicialmente do lado da demanda, enquanto nas economias desenvolvidas o progresso tecnológico é, ele mesmo, a fonte do desenvolvimento.

Dessa forma, a nossa dependência passa, pela existência dos mecanismos de ajuste sociais organizados e planejados pela base produtiva colaborou na manutenção da infra-estrutura, como também projetou a falsa crença de que a educação correspondia às necessidades de incorporar tais exigências na vida da sociedade. Assim, de acordo com Braverman (1987, p. 231),

É somente na era do monopólio que o modo capitalista de produção recebe a totalidade do indivíduo, da família e das necessidades sociais e, ao subordiná-los ao mercado, também os remodela para servirem às necessidades do capital. É impossível compreender a nova estrutura ocupacional – e, em consequência, a moderna classe trabalhadora – sem compreender esse fato.

A educação sob a influência direta do modelo organizacional da Administração Científica, passa a ser vista como um agente capaz de maximizar suas decisões visando transformar a estrutura educacional, principalmente quando o governo visa à formação de profissionais como forma de aumentar a produtividade na organização do trabalho pedagógico. Entretanto, para determinar os padrões e ativar as forças produtivas em nome de um projeto de desenvolvimento nacional, foi preciso encontrar quem realize, com isso, justifica-se a racionalização dos métodos e sistemas de trabalho como forma de atingir aos objetivos e finalidades.

Pensando dessa forma que Braverman (1987, pp. 103-109) aponta os princípios estabelecidos por Taylor na garantia das funções: *1. Dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores; 2. Separação de concepção e execução; 3. Utilização do monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução.* Ainda dentro dos princípios administrativos Motta (1986, p. 09) comenta: “*Fayol salienta o princípio da unidade de comando, da divisão do trabalho, da especialização e da amplitude de controle. Esses princípios referem-se às formas estruturais dominantes em nossa sociedade*”, para garantir que os padrões sejam atingidos.

Pelo quadro descrito acima, fica comprovada a “padronização” do curso de Pedagogia ao estigma da profissionalização marcado pelo “Padrão Federal”, contraditoriamente regulamentado pelo Decreto-Lei Nº. 1.190, de 04 de abril de 1939 (anexo 01 - Decreto Lei Nº. 1.190), que institui a Faculdade Nacional de Filosofia, tendo por finalidades:

- A - preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;
- B - preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- C - realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, constituidores de objeto do seu ensino.

Quatro seções fundamentais compuseram essa unidade universitária: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, havendo também uma seção especial de Didática.

Os cursos foram agrupados em ordinários e extraordinários. Os primeiros destinavam-se à obtenção do título de bacharel ou de licenciado, e os demais caracterizam-se como cursos avulsos, de aperfeiçoamento, especialização e de doutorado.

Através dessas quatro seções foram oferecidos cursos que conferiam o diploma de bacharel:

- A. Seção de Filosofia — Curso de Filosofia.
- B. Seção de Letras – Cursos de Letras Anglo-Germânicas. Letras Clássicas e Letras Neolatinas.
- C. Seção de Ciências – Cursos de Ciências Sociais, de Física, de Historia e Geografia, de História Natural, de Matemática e de Química.
- D. Seção de Pedagogia – Curso de Pedagogia.
- E. Seção Especial de didática – Curso de Didática.

Essa formação passou para a história dos estudos pedagógicos em nível superior com a denominação “esquema 3+1”. Coerentemente com esse esquema, os três anos de curso constituíam o bacharelado, garantindo a formação no conteúdo específico da Pedagogia. Com um ano a mais de estudos em Didática e Prática de Ensino, obtinha-se o título de licenciado em Pedagogia, com o qual se podia atuar como professor no nível secundário. Dissociava-se, assim, o conteúdo específico da Pedagogia do conteúdo da Didática em cursos distintos, provocando a ruptura entre conteúdo pedagógico do conhecimento específico e a ação pedagógica.

[...] Poderemos compreender isso melhor se observarmos que, nessa acepção ampla, política em Gramsci é sinônimo de “catarse”. Pode-se empregar o termo “catarse” – diz ele – para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) para o momento ético-político, ou seja, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. (Coutinho, 1981b, p. 71)

É, segundo essa acepção, de acordo com Coutinho (1981b, p. 70), que Gramsci corresponde a um fato ontológico real, em que todas as esferas do ser social são atravessadas pela política, contêm a política como elemento real ou potencialmente ineliminável. *“Isso significa também a passagem do objetivo ao subjetivo e da necessidade à liberdade”*.

A partir dessa reflexão, posso afirmar que, diante das transformações em curso, a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) para o momento ético-político, neste preciso sentido, as funções do Estado identificam-se com as funções da sociedade política e ampliam-se necessariamente quando não se tem presente ainda uma sociedade civil suficientemente desenvolvida, que ele procura manter sob seu exclusivo domínio, através do monopólio legal da força.

Assim, surgiu o curso de Pedagogia, visando à dupla função de formar bacharéis¹¹⁷, para atuar como técnicos de educação e licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Brzezinski (1996, p. 41), *“essa multifuncionalidade expressava, o caráter misto da instituição definido pelos objetivos que, em síntese, atribuíram à Faculdade de Filosofia dimensões de uma miniuniversidade o interior da universidade”*.

Cabe ressaltar que o sistema capitalista solidificou-se e os sistemas educacionais estruturaram-se, assumindo com nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada pela seleção, treinamento e controle dos trabalhadores, com vista à formação educacional disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e a educação formativa para os filhos das classes dirigentes. De acordo com Saviani (2006b, p. 37),

[...] A organizacional da formação em nível superior dos profissionais da educação, aí compreendidos os professores e os pedagogos, decorre desta estrutura implantada em 1939 que, embora tendo sofrido algumas alterações e diversas contestações, na base fundamental mantém-se em vigor ainda hoje. É este, pois, mais um legado que nos foi deixado pelo século XX. (p. 37)

¹¹⁷ Dicionário Aurélio, o termo bacharel, provavelmente de origem francesa (bachelor), tem significados que vão desde o indivíduo que obteve o primeiro grau de formatura em faculdade de Direito, ao formado por qualquer faculdade, até o concluinte de ensino médio. O bacharelismo, por sua vez, tornou-se característica predominante na vida político-cultural brasileira com a implicação de cultura generalista e/ou enciclopédica...

Florestan Fernandes (1962)¹¹⁸, citado por Brzezinski (1996), atribui o papel assumido por essas escolas à visão estreita do homem “culto” brasileiro, cujo horizonte cultural não transcende os limites da definição de uma escola que oferece um preparo técnico, “*objetivável na qualidade de serviços profissionais que os especialistas posam desempenhar na comunidade*” (p.229).

Contudo, para não cometer nenhum equívoco quando falo em força de trabalho, quero remeter o conhecimento político às bases históricas, que se concretizam com o próprio movimento do capitalismo, diante das crises cíclicas de acumulação, que acabam forjando um sujeito, expropriado dos seus meios de produção e do seu saber coletivo, tornando-o, assim, a presa ingênua da especialização profissional.

Ao especializarem as funções políticas no campo educacional, subdividindo o processo de trabalho em operação simples, processou-se, também, a inversão na relação homem-natureza; em lugar de o instrumento de trabalho servir de mediação entre o trabalhador e o objeto de trabalho, é o trabalhador que se torna mediador entre o instrumental de trabalho e a natureza. Não é mais o trabalhador que utiliza os instrumentos de produção para transformar a matéria-prima em objeto útil; é pelo contrário, a máquina que utiliza o trabalhador, determinando-lhe o movimento e ritmo de trabalho.

Revela-se, assim, o caráter particularista assumido pelos especialistas que decidem e controlam com os novos administradores escolares, em específico no campo da prática do trabalho docente, provocando uma crescente desqualificação desse trabalho, através da divisão do trabalho social, desarticulando a sua identidade social, ficando explícita, sua condição de racionalidade limitada pelos próprios objetivos particulares de quem detém o poder na sociedade.

Castells (1999) afirma que a identidade, “*lato sensu*”, é entendida com a “*fonte de significado e experiência de um povo*”, ainda concordando com o autor, sob o ponto de vista sociológico, “*toda e qualquer identidade é construída*” (pp.22-23). Tal tese não se sustenta, diante da divisão do trabalho definida pelo modelo de organização do trabalho industrial, transportado como produto racional do fazer pedagógico, gerando, assim, a fragmentação e o afastamento dos professores das suas funções totalizantes: o sujeito enquanto mentor de sua teoria e prática pedagógica.

¹¹⁸ Fernandes, Florestan – *Formação de profissionais especialistas nas faculdades de filosofia* – REBEP 68 (100). Brasília, MEC-Inep, 1987. In: Iria Brzezinski – *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento* – 3ª. Edição. Campinas S/P. Papirus, 1996.

Sendo assim, o sujeito é visto não como um ser humano, mas como um produto do homem que o legisla e que o educa. O curso de Pedagogia passa a ser organizado e identificado apenas na sua dimensão política de formação do profissional da educação, perdendo o seu objeto de estudo, a sua dimensão pedagógica, ou seja, a sua dimensão social-histórica, seus fundamentos, e seus pressupostos científicos e epistemológicos.

É a ruptura das relações sociais configurada pela história e pela experiência pessoal, o que implica um não sentimento de unidade, originalidade e continuidade, perdendo com isso o processo de construção de significado e experiência, base de atributos culturais que se relacionam e que são inerentes a uma determinada sociedade circunscrita ao espaço e tempo histórico. É o Estado que define o corpo normativo da profissão e de sua identidade, longe dos representantes coletivos, determinando as necessidades e os meios de atendê-las, uma vez que domina a relação entre os dois atores educacionais, o educador e o educando.

No plano político educacional, esse modelo em nossos dias não oferece variação tão substancial ao modelo tradicional, quanto à estratificação social. Se antes o modelo esgotava-se em atividades rudimentares e repetitivas, agora, o novo apresenta-se mais ou menos sofisticado. Na medida em que ocorreu essa redução, fez-se a defesa da qualificação técnica profissional como se fosse o recurso para garantir a organização do trabalho pedagógico aos trabalhadores, porque, ainda que sorrateiramente, representa a limitação do trabalhador da educação, sob a égide do capital, no sentido de desvalorizar o seu papel social como professor-educador no processo de construção de sua identidade social.

Portanto, refletir a “irracionalidade”, assinalada por Harry Braverman, das ações humanas, é colocar a questão no seu sentido mais amplo que, não se detendo apenas nas considerações dos meios técnicos da especialização utilitarista, que consiga transcender o âmbito da mera racionalidade funcional, colocando como fundamental a categoria de “totalidade” na visão Marxista, na busca de objetivos concretos que atendam aos reais interesses de toda sociedade capitalista brasileira e não de grupos privilegiados dentro dela, na perspectiva de sua superação.

Dessa forma posso entender pela própria essência da totalidade político-econômica, que a abstração social dada à organização do trabalho pedagógico permite apresentar o caminho para conhecê-lo, pela sua anatomia, desdobrar suas múltiplas determinações: produtivo/improdutivo,

objetivo/subjetivo; senso-comum/científico etc., dadas pela própria dinâmica do real, sua base material, porque sempre remonta ao particular/singular, ao curso de Pedagogia.

CAPÍTULO III

3. CENÁRIO DOS “BRASIS” E ASPECTOS POLÍTICOS E ECONÔMICOS: PARA COMPREENDER A CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Para entender os “*Brasis*” e como foi organizada a política educacional naquele momento histórico, é necessário refletir sobre dois elementos essenciais e de grande importância para sedimentar esse trabalho: o primeiro como analisei anteriormente, a ação do capital monopolista (infra-estrutura) na internalização da economia brasileira, associando o movimento *de fora e para dentro*; o controle do capital internacional sobre os investimentos (financeiros e tecnológicos) no mercado interno através da base material produtiva, mais especificamente, na importação de bens de capital junto aos meios de produção, reduzindo a capacidade defensiva brasileira, na condição de país periférico e dependente; a criação de condições objetivas e não conflitantes dos seus membros políticos na esfera estatal, tanto os *liberais de oposição (Progressistas) e os liberais situacionistas (Tradicionais)*, na defesa do desenvolvimento nacional.

O segundo é a ampliação do papel do Estado na mediação das políticas públicas educacionais, o que vem ao encontro da singularidade estudada, a criação do curso de Pedagogia, acomodando, dessa forma, a estrutura educacional aos interesses internos constituídos a partir dessas ações. A inserção do Brasil na era do capitalismo moderno, no circuito da economia global, a fim de assimilar as novas exigências do mercado internacional, é que passou a dar forte lastro econômico e político à dependência, com isso, o forte reflexo da racionalidade produtiva no campo educacional.

3.1. O PROJETO NACIONAL DOS “BRASIS”

O projeto Nacional consistia em colocar o Brasil, com suas diferenças econômicas regionais, no amplo sistema produtivo mundial, apostando no progresso industrial, como condição para seu próprio engrandecimento. O golpe de 1937 conseguiu aglutinar uma sólida base de sustentação política, abarcando desde setores da burocracia, até setores da oligarquia

rural, passando pela frágil burguesia industrial e comercial, colocando o Estado em evidência na cena política, o local da representação jurídico-político, de unidade de uma formação social. Getúlio Vargas controlava a situação, ao contrário do período anterior marcado pela instabilidade das alianças anteriores. De acordo com Fonseca (1987, p. 27):

O programa de crescimento acelerado e modernizante desta época (Estado Novo) contou com o apoio decidido da burguesia industrial, da qual o Estado não deixou de ser expressão [...]. A burguesia agrária não foi excluída do pacto de poder: o governo procurou atender também seus representantes [...] a proposta governista era compactuar com os setores agrários e com os antigos políticos tradicionais, em parte atraídos pelo oficialismo. Entretanto, vários segmentos seus continuavam em oposição ao governo [...]. Quanto à burguesia agrária em si, notava-se, antes da divisão, não constituindo um bloco coeso nem contra nem a favor do governo.

Baseado em Corsi (1997), é importante ressaltar que esse amplo arco de sustentação do governo Vargas, que conduziria o País a uma série de medidas modernizantes, encontrava os limites para sua ação, o que impedia de avançar mais decididamente rumo a uma industrialização autônoma. Nesse sentido, medidas radicais foram tomadas, entre elas uma reforma tributária, que taxava pesadamente a grande propriedade da terra e o grande capital, visando dotar o Estado dos recursos necessários para uma ação mais abrangente na economia. Todavia, houve um tratamento mais duro ao capital estrangeiro, visando romper com sua base de sustentação. Nota-se que a burguesia industrial, setor que mais se beneficiaria com essa política, não tinha forças na sua base produtiva para, sozinha, sustentar o Governo Vargas, e este, seguramente, não queria perder sua autonomia, ficando então refém desse setor. Além disso, essa classe via com restrições a maior intervenção do Estado na economia e considerava essencial a participação do capital estrangeiro no desenvolvimento do País. (p.109)

Alavancar a base produtiva em relação à infra-estrutura industrial era o grande desafio político do Governo Vargas. Dada a dificuldade de costurar um amplo apoio político ao projeto desenvolvimentista, as medidas modernizadoras no plano interno continham, além disso, a redefinição da economia mundial no plano externo. A luta dos países imperialistas na busca de mercados importadores fazia o acirramento dos blocos interessados ao preeminente confronto, o que levava os militares brasileiros a forte pressão, no sentido de reequipar as forças armadas, o que implicou, obviamente, no incremento das importações.

A Alemanha desde os meados de 1930, segundo Corsi (1997, p. 114), que já vinha mantendo parceria comercial com a política econômica brasileira, passou a realizar ofertas de

máquinas, equipamentos e tecnologias, que seriam trocados por matérias primas, via comércio de compensação, com vistas a garantir o avanço da industrialização. Por outro lado, os Estados Unidos – EUA procurava consolidar sua posição nos campos político e econômico, visando envolver o Brasil no plano político e ideológico, a fim de conseguir a hegemonia sul-americana. Para isso, fomentava a intensificação de empréstimos comerciais e, posteriormente, abria linhas de crédito de longo prazo, visando à manutenção dos seus interesses políticos e ao crescimento harmônico da economia sul-americana. Ainda, de acordo com o autor,

O governo Vargas procurava manobrar entre essas duas opções de alianças, procurando tirar proveito das oportunidades que se abriam. Procurava articular, ao mesmo tempo, a participação do capital alemão e norte-americano no processo de desenvolvimento, sem comprometer-se firmemente com nenhum deles, mas também sem conseguir atraírem capitais. (Corsi, 1997, p.115)

Os autores, Moura (1980) e Wirth (1973) afirmam que, diante do iminente conflito, os países europeus que se preparavam para “guerra”, provavelmente, limitavam suas contribuições para a industrialização brasileiras, mas especificamente a Alemanha. O EUA por sua vez, diante da logística do conflito, apresentava-se em melhor condição econômica para financiar o desenvolvimento do capital monopolista brasileiro; apesar de que naquele momento, o País americano ponderava quanto a algumas exigências da política-econômica interna brasileira, como a criação do Banco Central, para melhor controlar a delicada área cambial e comercial brasileira e, também, a dívida externa e interna. Sem dúvida, são as garantias que visavam à normalização da saída de capitais e no enquadramento do Brasil ao esquema do livre comércio. Segundo Abreu (1986, p. 38), embora os dados disponíveis sejam bastante deficientes, podemos verificar o valor de entrada de capitais estrangeiros no Brasil na década de 1930. *“Havendo uma redução substancial de investimentos europeus, mas, no período de 1936-1940, observou um aumento dos investimentos norte-americanos, passando de 194 para 240 milhões”*.

O governo norte-americano aparentemente tinha consciência de que qualquer aproximação que não levasse em conta os anseios brasileiros de criar uma indústria de base e de ampliar a infra-estrutura não teria futuro. [...] As representações oficiais, já tínhamos deixado claro que a solução dos problemas cambiais e comerciais estava condicionada ao auxílio econômico para desenvolver o País. [...] Porém, indícios apontam que não foi apenas para agradar aos brasileiros que esses pontos foram colocados na agenda. [...] Em linhas gerais, pensavam que a economia mundial deveria reorganizar-se tendo por base, forte economia nacional e o comércio e os fluxos de capitais deveriam subordinar-se ao objetivo de alcançar o pleno emprego (Visão Keynesiana). O Departamento de Estado Americano defendia uma economia mundial baseada

no livre-cambismo. Os mercados externos eram considerados importantes para a recuperação e sustentação da economia norte-americana. (Corsi, 1997, pp. 138-139)

Nesse sentido, essas idéias serviram de base para as negociações em Washington, conhecidas como “A Missão Aranha”; já que nessa época o ministro era Osvaldo Aranha. Para o ministro das Relações Exteriores do Brasil era fundamental para o País o estreitamento dos laços econômicos com os EUA; para isso, seria decisivo compor uma aliança firme entre ambos os países e, conseqüentemente, o alinhamento necessário, reforçando o afastamento político do governo Vargas da Alemanha. A frágil elite empresarial, embora visse no estreitamento das relações com os EUA uma possibilidade de desenvolvimento, temia o enquadramento do Brasil na política de livre comércio daquele País, o que levaria à depreciação e à competitividade de alguns setores de bens de consumo do mercado interno.

Para Fiori (1995) a Missão Aranha significou o fim do sonho de um desenvolvimento nacional autônomo. Fim prematuro, pois o governo Vargas só teria optado por esse caminho em 1938. O projeto nacional de Vargas naufragou logo à frente, quando, em 09 de março de 1939, Osvaldo Aranha assinou os Acordos de Washington, que nos liberaram créditos do Eximbank para cobrir atrasados comerciais, mas nos comprometeram com a abertura da economia aos capitais norte-americanos, com a suspensão da moratória e a retomada do serviço da nossa dívida externa. [...] A partir dessas decisões, redefiniu-se o rumo do projeto nacional varguista, afastando-se da via prussiana no exato momento em que ele optou, frente à resistência política do empresariado e à escassez dos recursos fiscais, pelo financiamento internacional da siderúrgica de Volta Redonda, marco inicial de nossa indústria pesada. (In: Corsi, p.188)¹¹⁹

Posso inferir subsidiado pelas idéias de Alves (2003, p. 28), que:

a) na unidade cultural predominante entre os povos que vivem sob a égide do modo de produção capitalista, onde ele próprio acaba sendo, a expressão do universal, ou seja, da economia global, pois submete, sem exceção, as nações de todos os quadrantes do planeta sua base de sustentação; b) assim como as especificidades das diferentes nações e regiões. Essas especificidades, contudo, subordinam à unidade cultural, pois o singular é sempre a forma de realização do universal.

Assim, Silva Jr. & Sguissardi (2001, p. 104) apontam para as medidas necessárias que compõem os ajustes no campo administrativo (taylorismo/fordismo) para compor um Estado forte, somando, ainda, a um fundo público de sustentação, de investimentos em políticas públicas

¹¹⁹ Fiori, José Luis – *Em busca do Dissenso Perdido: ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado* – Rio de Janeiro. Insignit, 1995, p.621. In: Corsi, Francisco Luiz – Tese de Doutorado – *Estado Novo: políticas externa e projeto nacional* – Campinas/SP. Unicamp, 1997.

no campo social, de espaço de negociação política, de representantes do capital e do trabalho no interior do Estado, que são os elementos essenciais para o modelo fordista de desenvolvimento capitalista.

A esse respeito, Francisco de Oliveira considera:

Nas últimas cinco décadas, acelerada e abrangentemente, o que se chama Welfare State, como consequência das políticas originalmente anticíclicas deterioração keynesiana, constituiu-se no padrão de financiamento público da economia capitalista. Este pode ser sintetizado na sistematização de uma esfera pública onde, a partir de regras universais e pactadas, o fundo público, em suas diversas formas, passou a ser o pressuposto do financiamento da acumulação de capital, de um lado, e, de outro, do financiamento da reprodução da força de trabalho atingindo globalmente toda a população por meio dos gastos sociais. A medicina socializada, a educação universal gratuita e obrigatória, a previdência social, o seguro desemprego, os subsídios para transporte, os benefícios familiares (quotas para auxílio-habitação, salário família) e, no extremo desse espectro, subsídios para o lazer, favorecendo desde as classes médias até o assalariado de nível mais baixo, são seus exemplos. (Oliveira, 1988, pp. 19-20)

No âmbito econômico, o Fordismo é caracterizado como um modelo estruturado em uma base produtiva com tecnologia rígida, em produtos homogêneos e produção em larga escala para o consumo. Na esfera política, caracteriza-se pela realização de um compromisso de classes, valendo-se de políticas e legislação sociais, com a função de distribuir a renda. E é por meio das políticas e legislação sociais que o Estado de Bem-Estar Social passa a exercer um papel de regulação social, seja pelo aspecto político, seja no econômico. (Silva Jr. & Sguissardi 2001, p. 104)

A equilibração entre a oferta em larga escala e a demanda é produzida por meio das políticas sociais concretizadas com base em um fundo público acumulado pelo Estado, via cobrança de impostos; e, ao mesmo tempo em que produz essa equilibração, estabelece e administra politicamente o compromisso de classes. (Oliveira, 1988. In: Silva Jr. & Sguissardi, 2001) ¹²⁰

Nesse contexto, o Estado de Bem-Estar Social participa da reprodução do capital e da força de trabalho, ocupando dessa maneira o lugar central na dinâmica do Fordismo, promovendo uma intensa politização das relações entre capital e trabalho no interior do próprio Estado, oferecendo, desta forma, certo grau de transparência do fetichismo do Estado capitalista, que se apresenta como representante de toda nação, quando, ainda, com certo grau de autonomia,

¹²⁰ Oliveira, Francisco de – *O surgimento do antivalor* – capita, força de trabalho e fundo público. Novos Estudos Cebrap, n. 22, out./1988 – In: Silva Jr., João dos Reis & Sguissardi, Valdemar – *Novas Faces da Educação Superior no Brasil* – 2ª. Ed. São Paulo. Cortez, 2001, p.104.

representa e unifica os vários setores sociais ligados ao capital. (Silva Jr. & Sguissardi, 2001, p.105)

O governo americano diante dos acontecimentos em andamento intensifica sua política hegemônica de envolvimento da América Latina. A ação mais abrangente dos EUA na região deu-se justamente no momento em que os países latinos vinham enfrentando dificuldades em relação ao comércio exterior, em virtude da perda de boa parte dos mercados da Europa continental. A possibilidade de redução das exportações, causada pelas crises cíclicas dos produtos primários de exportação na América Latina, parecia preocupar não apenas os governos da região latina, mas também, *“o Presidente Americano Franklin Roosevelt, que se interessava pelo fornecimento de matérias-primas, para suprir sua base produtiva, como também, a estabilidade política na sua retaguarda.”*. (Corsi, 1997, p.242)

Para efeito didático, reforço minha reflexão subtraindo a afirmação de Alves (2003, p. 28) de que o singular refere-se, também, à escala adotada pelo *“olhar do sujeito”* que investiga, para realizar a abordagem da realidade humana: uma cidade, uma região, um país, um continente etc. O singular, no caso brasileiro, *“é a manifestação, no espaço convencionado, de como as leis gerais do universal operam dando-lhes uma configuração específica. Universal e singular, nessa perspectiva, são indissociáveis”*.

Em outras palavras, reforçar a determinação econômica global no campo social e como se revelam as contradições no campo político, em específico, na singularidade brasileira, tem como universal o *“Capital Monopolista”*, os conceitos científicos taylorismo e o fordismo, as categorias que se fundem no Estado de Bem-Estar Social, no movimento do próprio capital. E no caso específico, a singularidade corresponde ao trato do objeto deste trabalho *“A criação do Curso de Pedagogia”* e a sua *“formação pedagógica profissional”*, com a perspectiva de revelar o quanto a singularidade no campo educacional brasileiro, traduz o universal, dito de outra forma, o singular é a forma acabada pela qual o universal se realiza, a partir das necessidades da sua base material de produção global.

Isso explica o malogro do *“Projeto Nacional Desenvolvimentista”* intentado por Getúlio Vargas com apoio da burguesia industrial emergente, que resultou na submissão ao novo padrão de dominação imperialista. Dessa forma, escreve Saviani (2007b, p. 159):

Essa nova forma de produção da existência humana determinou a reorganização das relações sociais. À dinâmica da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. [...] Portanto, à

Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação.

Portanto, a partir da reflexão sobre a singularidade brasileira na qual se funda a criação do curso de Pedagogia, como princípio educativo do trabalho docente, no sentido gramsciano, procuro delinear a conformação dada à sociedade brasileira, à formação profissional do professor para atender a educação. Para isso, tenho em vista as condições dos “*Brasis*”, em particular o Estado de São Paulo, onde o rumo da modernidade começava a ser traçado pelas contradições políticas oriundas da sua base material que já vinham sendo estruturadas nas décadas anteriores a de 1930. Nesse sentido, o caráter dado à profissionalização na formação de professores da educação, só pode ser entendido no movimento contraditório na defesa do desenvolvimento nacional, em que se dá a inserção do Brasil no sistema mundial de produção, é o momento em que reforça a égide do capital *por dentro*, ou seja, do modo de produção capitalista global, que ele próprio engendra *por fora* como expressão do universal.

3.2. O ESTADO SÃO PAULO: A LOCOMOTIVA ECONÔMICA E POLÍTICO DO PROJETO NACIONAL

A política de defesa do café feita pelo Governo, como já analisei anteriormente, tem um papel fundamental na rápida recuperação da crise de 1929. O governo com base, sobretudo, na ampliação do crédito interno, retirou do mercado, entre 1930 e 1934, mais de 50 milhões de sacas, das quais cerca de 34 milhões foram destruídas, impedindo assim, o colapso do setor. Diante disso, afirma Corsi (1997, p. 53): “*A sustentação do setor cafeeiro foi de suma importância para a manutenção de um certo nível de atividade e renda na economia brasileira; [...] associada à desvalorização do câmbio e ao monopólio cambial, introduzido em 1931, que criou condições favoráveis ao desenvolvimento industrial*”.

É importante salientar que nas décadas anteriores o algodão vinha se destacando no setor primário de produção e dava sustentação política às oligarquias republicanas nordestinas e mineiras, mas os paulistas já se destacavam na sua produção, haja vista que a primeira fábrica têxtil de algodão foi construída em 1780, na província de São Paulo, pela Real Junta do Comércio, que na ocasião levou um mestre tecelão de algodão à província. Entretanto, o desenvolvimento da indústria têxtil de algodão só se afirmou em São Paulo por volta do fim da

década de 1860; estimulado pela disponibilidade de matéria-prima, juntamente com a existência de um mercado local protegido por elevados direitos aduaneiros, somando, posteriormente, ao “boom” do café, o que provocou uma demanda crescente por tecidos grosseiros de algodão para ensacar café, açúcar e outros cereais, como também para vestir os escravos e trabalhadores.

Da segunda metade da década de 1890 até 1906, os investimentos na indústria de produtos de algodão diminuíram de ritmo. Poucas fábricas de tecido de algodão foram instaladas, algumas no Nordeste (Ceará e Sergipe) e outras em Minas Gerais, mas aparentemente eram fábricas pequenas. Somente em São Paulo ocorreu algum aumento substancial da capacidade produtiva. De acordo com Suzigan (1986), pelo menos quatro novas fábricas têxteis de algodão foram instaladas no Estado, principalmente, por imigrantes, sendo que duas delas seriam subseqüentemente incluídas entre as maiores fábricas têxteis de algodão do País: a Fábrica Mooca, instalada em 1897, por Regoli, Crespi & Companhia (imigrantes italianos), e a Fábrica Mariângela, instalada em 1904 por F. Matarazzo, também imigrante italiano. (p.144)

Outro dado importante foi a mudança da fonte energética em 1910, da energia a vapor, movida a carvão importado, para energia elétrica. Isso contribuiu muito para concentração crescente da indústria de produtos de algodão nas áreas, como do Rio de Janeiro e, principalmente, de São Paulo. Isso acarretou uma diminuição dos custos e, conseqüentemente, acirrou a competitividade das mesmas com os outros Estados produtores. Tal mudança tecnológica veio reforçar a tendência que era parte de um processo mais geral de produtividade do capital financiador. O desenvolvimento das cidades com maior concentração demográfica e possuidor de matéria prima acabou provocando o elevado aumento da concentração das indústrias de transformação no centro-sul, especialmente na cidade de São Paulo e região, adicionando aí o crescente aumento do cultivo cafeeiro e o deslocamento gradual do cultivo do açúcar e do algodão do Norte e Nordeste para São Paulo. (Ibdem, p.148)

A concentração regional da indústria de produtos de algodão aumentou na década de 1920, tornando a cidade de São Paulo o principal centro mercadológico das indústrias, fortalecendo, assim, o progresso econômico e político do Estado, proporcionado também, pela ebulição da cultura do café para exportação a política de crédito governamental, conhecido como “encilhamento”. Todos esses elementos patrocinados pela base material traziam a efervescência política na esfera cartorial do Estado-Governo, como analisa Pinheiro (1977, p. 74):

O fenômeno conhecido como “encilhamento”. Trata-se de por em prática uma política de crédito governamental mais flexível, que foi estabelecida nos primeiros anos que se seguiram à proclamação da República até os anos 1930 e, que permitirá a intensificação da implantação de empresas industriais. Entretanto, habitualmente não se viu nesse fenômeno senão o aspecto de especulação financeira e inflação monetária.

Quando a crise do café aprofundou-se em 1930-1931 levando consigo as fábricas têxteis, afloram também as contradições políticas ideológicas em torno do rumo a ser seguindo pelo País, que, outrora, já vinha sendo motivo de disputas nos períodos anteriores na promoção de uma possível revolução democrática. Essas divergências são comentadas por De Decca (1981), no período de 1928, pois existiam em São Paulo pelo menos três propostas de revolução, vindas de agrupamentos políticos diferentes: “*O Partido Democrático, os tenentes e o Bloco Operário Camponês. [...] Embora todos esses agrupamentos políticos se colocassem numa oposição ao Partido Republicano Paulista, isto não significa que este último representasse necessariamente o alvo das propostas de revolução*”. (p.81)

Não cabe aqui uma discussão ampla sobre as propostas políticas, que a partir de 1928, imprimiram um cunho de Revolução¹²¹ entre a sociedade política e civil. Todavia, como assinalado nos capítulos anteriores, o movimento contraditório engendrado pelas bases materiais é que forjava novas expectativas políticas em torno da estabilidade sócio-econômica, do desenvolvimento nacional do País, rumo ao Estado-Nação, promovido pelo Presidente Getúlio Vargas. É interessante ressaltar que tal sentimento ainda perdura nos dias de hoje, ou seja, de estarmos vulneráveis às tendências imperialistas de ajustes dos Estados hegemônicos (Refiro-me as Políticas Neoliberais), diante da acirrada concorrência econômica e política do capital monopolista entre os países periféricos. Tais fatos, ainda, continuam provocando o atraso estrutural dos Países, ditos emergentes, acarretando com isso, a instabilidade política e econômica na constante situação de subordinação e fragilidade aos novos mecanismos de arranjos globais.

Contudo, o sentimento de vulnerabilidade decorrente, naquele momento, da situação internacional, cada vez mais tensa, e da especialização da economia brasileira na exportação de produtos primários, junto aos centros mais desenvolvidos, fomentou a perspectiva de transformar os “*Brasis*” em uma potência autônoma, o que passou, necessariamente, pelo alargamento das

¹²¹ Ibidem. “Edgar De Decca faz do insucesso político uma questão. Não o toma como fato, nem constrói como idéia, mas busca o momento de sua produção no trabalho da *luta de classe*. E, em contrapartida, procura as representações que cristalizam a derrota de maneira exemplar, pois a derrota é justamente aquilo que uma certa história não pode

discussões políticas e econômicas, em torno dos sujeitos políticos do Estado de São Paulo. A independência nacional estava condicionada à capacidade do País em crescer e desenvolver suas bases produtivas via industrialização, o que implicou no fortalecimento dos ideais pedagógico do Estado-Nação e, portanto, representou a idéia nacionalista brasileira capaz de constituir a “Nação de Sujeitos brasileiros”, legitimando, ao mesmo tempo, o poder político do Estado-Provisório, que encarnou essa nova consciência, rumo à “Ordem e ao Progresso”.

Conceitualmente, Estado-Nação é o movimento histórico das contradições entre dominantes (Capital) e dominados (Trabalho) na consolidação das sociedades burguesas européias, com o propósito de estabelecerem-se no espaço geográfico, demarcando o território pelas fronteiras sociais ou naturais, que por sua vez irão delimitar sua cultura material e não-material. Suscintamente, posso afirmar que valores como “democracia” e “cidadania” foram institucionalizados pelas necessidades dos homens, a partir de uma nova forma de produção da vida material, em conjunto com as novas formas de relações sociais, que por sua vez engendram o projeto burguês de sociedade. Dando luz a novos valores, costumes e idéias do povo de uma nação, ao modo de relacionamento entre a sociedade e o Estado, à forma do Estado-Nação, Ianni (1989a): “*Sob todos os aspectos, a democracia, seja qual for o adjetivo, compreende o Estado-Nação. Talvez seja possível sintetizar, dizendo que democracia rima com soberania, da nação, povo e cidadão*”. (p. 143)

Nesse nível de análise pode-se compreender que a dinâmica do capital imperialista colocou em causa o Estado-Nação, principalmente, nos países periféricos, subordinados aos interesses político-econômicos dos países centrais, reduzindo o significado de soberania nacional, já que o Estado começou a ser obrigado a compartilhar ou aceitar decisões e diretrizes *de fora para dentro*. Assim como a cidadania havia sido principalmente tutelada, regulada ou administrada, também a soberania nacional passou a ser crescentemente tutelada, regulada ou administrada.

Acerca dos debates políticos em torno dos rumos que seriam tomados pela “revolução” estavam em andamento nos bastidores da sociedade política e da sociedade civil, que via de regra, sobrelevavam o papel do Estado como único agente histórico capaz de direcionar os rumos dos “*Brasis*” a independência sócio-econômica. Como afirma De Decca (1986, p. 83), “*já que as classes fundamentais da burguesia industrial e proletariado não conseguem formular um projeto*

revelar nem interpretar porque só se mantém como ‘história’ pelo silêncio que impôs aos vencidos. Desse silêncio,

universalizante para a sociedade. E aí o tenentismo pode ser explicado a partir de sua autonomia face às classes sociais”.

A base estratégica de apoio ao governo de Getúlio Vargas, como vimos anteriormente, vem das corporações militares, alinhando-se aos fundamentos positivistas, de “*Ordem e Progresso*”, com o propósito de dar fôlego, até então, à desprezada instituição desgastada pelo tempo com os sentimentos de carestia que envolvia a tropa tenentista (armamento, tecnologia e capital), que permanecia intocada pelos antigos governantes. Representar a medusa da classe média urbana em seu apoio, como segmento da burocracia estatal, com certeza implicaria no seu fortalecimento, enquanto instituição autônoma frente às classes sociais, o que reforçaria sua participação direta na esfera governamental na tomada das decisões. Para Vargas, acalantar tal apoio é visto como importante para o encaminhamento do seu projeto nacionalista, no sentido de transformar o Brasil em potência regional.

Com isso, insurgia contra as oligarquias rurais, via “tenentismo” e também abarcava o lema dos militares no campo político da industrialização. Assim, comenta De Decca (1986, p. 83):

[...] O que produz o tenentismo não é o campo simbólico instituído no próprio conflito de classes e que desemboca na memória histórica de revolução de trinta, mas sim variáveis estruturais de dependência de classes e variáveis superestruturais de autonomia do aparelho do Estado face à sociedade civil.

O avanço do nacionalismo no período vinculava-se às transformações políticas e sociais em curso. A sociedade que emergiu da crise 1929 e da Revolução de 1930 era bem diferente da anterior, embora muito das novas características fossem desdobramentos do processo desencadeado ainda na República Velha. O Brasil começava a deixar de ser uma sociedade fundamentalmente agrária para se tornar uma sociedade urbano-industrial. A estrutura de classes ganhava maior complexidade com o crescimento acelerado do proletariado e outros setores urbanos. A burguesia industrial ganhava mais peso econômico e político. As questões políticas, econômicas e culturais começavam a ser tratadas crescentemente como questões nacionais e não mais como problemas regionais.

Para Antunes (1988), o Estado que emergiu da Revolução de 1930 imprimiu um processo de “*reformas pelo alto*”. O Estado teria imposto, aproveitando as divergências entre as classes dominantes, “*um projeto que se dirigiu para a constituição de um núcleo industrializante*

fundamental e que, neste processo, ultrapassou inclusive aos interesses imediatos das classes dominantes agrárias e mesmo da burguesia industrial, formulando um projeto que garantia e preservava a expansão capitalista do Brasil". Embora esse projeto estimulasse o desenvolvimento alicerçado na indústria, isto não implicaria em qualquer possibilidade de autonomia nacional. O capitalismo brasileiro teria o seu desenvolvimento truncado pelos interesses agrários e pelo capital monopolista. *"Na configuração hipertardia, o nosso capitalismo pagou um alto tributo não só aos interesses agrários como também e especialmente à sua condição de País subordinado ao capital monopolista"*. O Autor conclui que *"tudo isso lhe tolheu as possibilidades de uma expansão na direção de um capitalismo monopolista autônomo"*. (pp. 63-72)

O ideário do Governo provisório desagradava os paulistas, a principal fonte de atrito entre as facções opostas, liberais de oposição e os liberais situacionistas, melhor dizendo, Partido Democrático e o Partido Republicano; contrariamente, os nacionalistas antiliberais defendiam um governo forte e centralizador, e os liberais paulistas, em virtude dos interesses que representavam no Estado, não podiam se identificar com tal perspectiva. Assim, comenta Capelato (1989, p. 178):

Reagiram contra o regime político do pós-30, alegando que ele se baseava em experiências importadas da Europa, inadaptáveis à tradição do País e ao espírito do povo. Devolveram as críticas que estes faziam ao seu projeto. Na luta política da década de 1930, o argumento das "idéias importadas, inadaptáveis à realidade brasileira" foi utilizado como arma ideológica para desqualificar o inimigo.

Tal modelo das "idéias importadas" baseava-se na "*via prussiana*"¹²², que levantam pontos importantes para discussão, mas, no caso específico desta análise, quero reforçar as

¹²² Via prussiana no Brasil: O debate em torno da via prussiana no Brasil começou no final da década de 1950. Uma das primeiras referências apareceu nos debates preparatórios do V Congresso do PCB em 1960. O pioneiro na introdução do tema foi o líder comunista João Amazonas. Em um de seus artigos escreveu: "O capitalismo, seguindo o caminho prussiano, pode se desenvolver no campo, conservando o latifúndio. Pode também o capitalismo crescer, subsistindo a dependência do país ao imperialismo (...) Não é o crescimento do capitalismo que leva à independência e às transformações democráticas (...) O desenvolvimento do capitalismo e a participação da burguesia no poder não conduzem implicitamente à democratização do país. A liberdade não é inerente ao capitalismo". João Amazonas – *Uma linha confusa e de direita* – In: Novos Rumos, 10 a 16 de junho de 1960.

A tese da "via prussiana" no Brasil foi re-introduzida no início da década de 1970 por Carlos Nelson Coutinho. Ele escreveu: "O caminho do povo brasileiro para o progresso social — um caminho lento e irregular — ocorreu sempre no quadro de uma conciliação com o atraso, seguindo aquilo que Lênin chamou de 'via prussiana'". Em artigo posterior escreveu: "todas as grandes alternativas concretas vividas pelo nosso País, direta ou indiretamente ligadas a aquela transição (Independência, Abolição, República, modificação no bloco no poder em 30 e 37, passagem para um novo patamar de acumulação em 64), encontram uma resposta 'à prussiana' (...) Portanto, a transição do Brasil

afirmações feitas anteriormente; que o processo desencadeado pela dita “Revolução Burguesa” no Brasil foi a manutenção, após o “golpe de Estado”, da estrutura agrária assentada no latifúndio, onde, através da base material (setor primário), mantinha o seu status político de apoio ao governo. Os latifundiários abriram mão da participação no núcleo duro do poder político e em troca, garantiram, assim, a manutenção da propriedade monopolizada da terra e estabeleceram o compromisso de que os direitos sociais e trabalhistas não seriam estendidos às massas do campo, que, até a década de 1950, constituíam a maior parte da população dos “*Brasis*”.

Todavia Vargas, no início do Estado Novo, trabalhou com a possibilidade de modernizar o País, seguindo a via prussiana, inspirado no modelo alemão nacionalista. O seu projeto nacional cumpriu com suas tarefas de infra-estrutura das chamadas revoluções tardias, como a questão da terra, a questão da educação e a questão da endogeneização do progresso científico que foram resolvidas, como nas verdadeiras experiências prussianas para desenvolver a estrutura social, no campo político e econômico.

Esse projeto, entretanto, no plano interno brasileiro foi postergado do plano político-econômico pouco tempo depois; dele restou o programa de infra-estrutura de industrialização de base, pela via, do Estado e do capital monopolista. Demonstrando a limitada capacidade das elites para impulsionar as transformações das estruturas aos dinamismos capitalistas necessários, para quebrar o círculo vicioso do subdesenvolvimento.

Portanto, o preço pago historicamente pelo desenvolvimento tardio “*da nossa*” industrialização monopolista foi a preservação das alianças das elites urbanas com o latifúndio na conservação da estrutura agrária, tornando-se um processo eminentemente político, ligados principalmente as transformações capitalistas que são compatíveis com a manutenção dos privilégios das classes dominantes. Sem dúvida o projeto de industrialização alavancou nos setores ligados a produção primária, mas manteve as estruturas sociais conservadoras na condução elitista das políticas públicas sociais na maioria do povo brasileiro, colocando-os na condição de excluídos dos principais direitos sociais, condenando-os ao analfabetismo e à miséria, com relação ao poder público e à subordinação externa. Nessas circunstâncias, comenta Florestan (1976): “*Como não há ruptura definitiva com o passado, a cada passo este se*

para o capitalismo (...) se processou também segundo o modelo de 'modernização conservadora' prussiana". Carlos Nelson Coutinho – *Cultura e Democracia no Brasil* – São Paulo, Dpa, 2000, p. 43.

reapresenta na cena histórica e cobra o seu preço, embora sejam muito variáveis os artifícios da conciliação (em regra, uma autentica negação ou neutralização da reforma)”. (pp. 201-202)

Neste caso, vale destacar que do ponto de vista político paulista, já havia desavenças históricas, entre o Partido Republicano Paulista (PRP) e o Partido Democrático (PD), no processo de encaminhamento frente a seus interesses políticos cartoriais com o Estado; principalmente em relação ao rumo que o governo anunciava na política econômica a ser empreitada pelo capital monopolista, e suas exigências no campo fiscal e monetário, e quanto aos interesses diferentes voltados a suas respectivas bases materiais de apoio político.

A estrutura do Estado no período que antecede a crise de 1929, ao Governo- Provisório, vinha sendo minada pelos debates acirrados entre as duas alas liberais. Dessa forma, Fausto (1997) aponta para as ligações do PRP como *“representantes dos interesses cafeeiros – e os setores industriais”*, setores que, de alguma forma, já estavam engatados à indústria; como também na defesa do capital estrangeiro. Em contraposição, o PD tratou de *“aparecer como legítimo herdeiro das melhores tradições paulistas”*. Mediava sua posição política, no *“antiindustrialismo”*, sendo sempre *“uma constante, durante toda a existência do partido”*. Em síntese, o partido não expressa o impulso de *“áreas modernizantes”* supostamente identificados com a indústria, o que *“reflete mais uma visão agrarista da sociedade brasileira de que era portadora a classe média paulista”*. (pp. 52-55)

A partir da “Revolução de 1930”, as indisposições políticas entre os dois partidos dão lugar à crítica unida às futuras pretensões do Governo-Provisório. Diante das mudanças de rumo dos objetivos centralizadores no âmbito do Estado, contrariando, assim, os liberais, que defendiam uma política de livre comércio sem a participação direta do Estado, provocando, com isso, a eclosão das insatisfações em 1932, com a “Revolução Paulista”, a “Revolução Constitucionalista”, que viam sua legitimidade contestada. Neste momento, os democratas e os perrepistas formaram uma frente contra a ditadura em desagrado ao modelo político. Com o desenrolar da história, aconteceu um banho de sangue, imposto pelas tropas aliadas ao Governo-Vargas. Posteriormente, foram vencidos, mas não derrotados nos seus princípios políticos liberais no comando político econômico da locomotiva brasileira, pois, suas bases econômicas continuavam inabaladas e continuavam a dar o suporte político-econômico ao Governo-Provisório.

Sem dúvida alguma, o desenvolvimento da indústria no Brasil, sobretudo em São Paulo, verificou-se por processos de concentração particular de capital no nível das empresas. Sob esse aspecto, o capital financeiro desempenhou um papel decisivo através de crédito, para instalação da grande indústria no Brasil. Foram criadas as sociedades anônimas que estavam amplamente amparadas pelo sistema de crédito criado pela associação do capital mercantil do café e do capital financeiro internacional, como demonstra Wilson Cano, citado por De Decca (1986) ¹²³, comparando os dados do levantamento industrial de 1907 com os da Estatística Industrial do Estado de São Paulo em 1929. (Ver - Quadros comparativos abaixo).

QUADRO 01 – BRASIL: 1909

Ramos de Indústrias	Capital Total	Capital em S/As	Porcentagem em S/As.
Tecidos	268.370:000\$	231.852:000\$	86,4%
Cerveja	27.555:000\$	17.780:000\$	64,5%
Moagem de Cereais	16.416:000\$	8.664:000\$	52,8%
Sabão e Velas	15.145:000\$	7.000:000\$	46,2%
Material de Transporte	8.429:000\$	6.237:000\$	73,9%
Chapéus	10.417:000\$	3.237:000\$	31,1%
Refinarias de Açúcar	10.437:000\$	2.500:000\$	23,9%
Vidros	2.975:000\$	2.390:000\$	81,0%
Artigos de Chumbo/Zinco	1.941:000\$	1.500:000\$	77,3%
Construção Naval	2.215:000\$	1.020:000\$	45,2%
Açúcar	74.061:000\$	24.186:000\$	32,6%
Cal	11.259:000\$	3.297:000\$	29,3%
Cordoalha	2.514:000\$	30:000\$	1,2%
Óleos e Resinas	3.390:000\$	766:000\$	22,6%
Papel e Papelão	5.083:000\$	3.850:000\$	75,7%
Fósforos	17.060:000\$	5.580:000\$	32,7%
Produtos Cerâmicos	10.547:000\$	3.826:000\$	36,3%

¹²³ De Decca, Edgar Salvadori – *O silêncio dos vencidos* – 3ª. Ed. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1986, p. 147-148. Dados do Centro Industrial do Brasil – O Brasil, suas riquezas naturais, suas indústrias. Contribuição para o estudo do problema da tecnologia no desenvolvimento da Indústria no Brasil (1880-1912), SP., I.R.S., 1978 (mimeog.).

Esse momento é o resultado do entrelaçamento do capital interno com o capital financeiro (capital internacional), cujos desdobramentos já haviam sido sentidos anteriormente, em decorrência da incrementação de vários fatores de produção, como a expansão das ferrovias, a progressiva mecanização da agricultura no setor de beneficiamento, colocando em xeque o modelo de produção brasileiro, diante do modelo universal, já que a redução de custos da produção e o aumento da produtividade apontavam necessariamente para o fetiche da modernidade em prol da sociedade civil.

QUADRO 02.
ESTADO DE SÃO PAULO: CONCENTRAÇÃO DO CAPITAL EMPREGADO NA INDÚSTRIA
DE TRANSFORMAÇÃO.

= ou > 1.000 contos/1907

= ou > 4.000 contos/1929

CLASSES DE PRODUTOS	Nº. Estabelec/o	% K	% K	Nº. Estabelec/o	% K	% K
Açúcar	4	33,3	60,6			
Cerveja	1	2,0	92,6	2(d)	2,8	72,2
Moinhos	2	28,6	88,2			
Óleos Vegetais	1	20,0	67,2	1	5,9	32,0
Cigarros	--	--	--	2	8,0	59,2
Couro	--	--	--	1	0,6	20,9
Calçados	--	--	--	3	1,2	54,4
Chapéus	--	--	--	2	1,7	26,0
Têxtil: Algodão	9	39,1	91,3	29	5,7	79,4
Têxtil: Juta	1	50,0	91,7	3	42,9	89,4
Têxtil: Aramina	1	100,0	100,0	--	--	--
Têxtil: Lã	3	75,0	99,9	1	5,0	20,7
Têxtil: Seda	--	--	--	4	5,8	33,4
Malharia	--	--	--	2	1,3	23,3
Cordoalha	1	50,0	97,7	1	3,3	56,2
Cal e Cimento (a)	2	100,0	100,0	1	100,0	100,0
Cerâmica	1	9,1	48,7	--	--	--
Vidros	1	33,0	80,6	1	7,1	58,1
Metalurgia	1	4,2	52,6	8	1,3	42,5
Papel	1	25,0	95,5	4	33,3	72,7
Borracha	--	--	--	1	3,4	57,4
Serrarias	--	--	--	1	0,4	10,4
Vassouras, Escovas	--	--	--	1	7,7	83,3
Fósforos (b)	1	25,0	71,4	6	75,0	99,3
Prod.(s) Quím. (s) Diver. (s)	--	--	--	4	0,8	21,9
Editorial e Gráfica	(.. ..)	(.. ..)	(.. ..)	1	0,3	19,0
TOTAL (c)	30	2,7	67,9	79	0,9	52,0 (e)

FONTE: (1907) Censo Industrial; (1929) Estatística Industrial do Estado de São Paulo.

-- Indica Inexistência.

(.. ..) Setores não contemplados nesses levantamentos.

(a) Apenas Cimento, em 1929.

(b) Os 6 estabelecimentos pertenciam a 2 das empresas existentes em 1929.

(c) Para 1907 as porcentagens do total foram calculadas sobre valores "ajustados" do Censo de 1907, que passariam a ser: 1114 estabelecimentos e 131,9 mil contos de capital (K).

(d) 2 estabelecimentos pertencentes à mesma empresa (neste caso, tomei o K registrado em 1930).

(e) Possivelmente subestimado, dada à ausência do cômputo do açúcar, dos moinhos, e dos frigoríficos.

Os quadros são importantes para demonstrar o fortalecimento do mercado interno, no momento em que a universalização do trabalho assalariado torna-se imperativo para a própria acumulação do capital, posto que passa a engendrar as novas relações sociais capitalistas, dinamizando a economia sob a égide do capital industrial. É sob esse prisma que acontece a fundação, em março de 1928, do Centro de Indústrias do Estado de São Paulo - CIESP -, fruto das próprias contradições engendradas no interior da Associação Comercial de São Paulo, que não passaram pelo simples fato do jogo de interesse entre comerciantes e industriais, mas sim, como afirma De Decca (1986, p. 137):

como um processo efetivo de desagregação da própria vida estatal, onde inevitavelmente, a construção teórico e prática do domínio das classes dominantes em todos os níveis, estiveram penetradas por conflitos que não só polarizaram os vários agentes sociais, mas, principalmente, colocaram o problema do Estado para a própria burguesia.

As transformações no cenário econômico, político e social no Brasil, neste período, demarcam bem o campo de análise, cujo centro é o modelo de sociedade que emerge, dando rumo à modernidade, as novas formas de ampliar a produção para o consumo, na tentativa de unificar os “Brasis” em torno de um novo projeto nacional, e de anular a luta de classes, como também as oposições ideológicas entre a sociedade política e sociedade civil posta pelo liberalismo, redefinindo a concepção de Estado.

A inserção do País na era do capitalismo industrial e sua participação no circuito da economia mundial também levaram o consenso entre as classes sociais, fundamentais para a reprodução do poder, como um conjunto de agências e instituições capazes de garantir a coesão social para o exercício do poder político. A unificação das elites econômicas, a fim de assimilarem as novas exigências do mercado internacional, não ocorre sem privilégios e concessões do Estado. Como analisa Capelato (1989, p. 184): *“os setores dominantes de São Paulo não poderiam aceitar passivamente o fim da hegemonia política e econômica, conquistada no início da República. O Governo Provisório venceu a batalha, mas foi obrigado a fazer concessões para evitar nova radicalização da luta política”*.

Fortalecer o mercado interno compunha os interesses do Governo-Vargas e dos próprios políticos liberais ligados à industrialização. O caminho forjado pela acumulação do capital mercantil-financeiro do café encontra os rumos para recompor as suas próprias condições de expansão, fazendo, com isso, crescer consideravelmente o setor financeiro e o sistema de crédito,

possibilitando inversões diversificadas do próprio capital, tanto nos investimentos tecnológicos ou mecanizadas dos meios de produção, como também na criação de novas indústrias.

A grande indústria, portanto, está determinada não apenas pelas possibilidades de inversão do capital mercantil-financeiro do café, mas também pela própria tecnologia disponível no mercado mundial do capitalismo. Além disso, a criação da indústria mecanizada representou uma expansão maior daquele capital mercantil-financeiro, não só pela possibilidade de inversões diversificadas, como também, ao produzir bens de consumo para assalariados, reduziu os custos de reprodução da força de trabalho no campo e na cidade, abrindo com isso novas perspectivas para o capital. (De Decca, 1986, p. 144)

É nesse campo, onde as contradições políticas afloraram em torno do “Projeto Nacional Desenvolvimentista”, conduzido pelo Governo de Vargas, é que se indicaram as possibilidades de construção de uma nova sociabilidade, de transformação das condições de vida das classes subalternas, passando, necessariamente, pela construção de uma nova hegemonia, cujo processo de estruturação não ocorre somente a partir do campo econômico. Coutinho (1989, pp. 92-93) comenta que Gramsci ao perceber que na sociedade capitalista madura o Estado se ampliou e os problemas relativos ao poder complexificaram-se, fazendo emergir uma nova esfera que é a sociedade civil.

Em outras palavras: a necessidade de conquistar o consenso ativo e organizado como base para a dominação – uma necessidade gerada pela ampliação da sociedade política –, criou-se e/ou renovou determinadas objetivações sociais, que passam a funcionar como portadores materiais específicos (com estrutura e legalidade próprias) das relações sociais hegemonia. E é essa independência material – ao mesmo tempo base e resultado da autonomia relativa assumida agora pela figura social da hegemonia – que funda ontologicamente a sociedade civil como uma esfera própria, dotada de legalidade própria, e que funciona como mediação necessária entre a estrutura econômica e o Estado-Coerção.

Nesta ótica, o processo de sedimentação do novo projeto nacional, que anteriormente passava pela composição indústria e capital financeiro, adquire neste momento as novas formas de domínio (fordista-keynesiano) no campo econômico – Estado e o Capital monopolista –; necessárias à reestruturação do capital, mas também na necessidade de produzir novos padrões de valores sociais, no sentido de eliminar os antagonismos entre as classes sociais, com o intuito de construir um consenso ativo em nome de uma falsa visão universal da realidade social. Realizou-se, assim, uma reforma institucional, no plano intelectual e moral, sob a direção do Governo Provisório, que, em nome da crise geral do capital em nível internacional, conseguiu socializar a cultura da crise no plano interno, na base material em torno de novos arranjos, do consenso e, portanto, da hegemonia. Era função do Estado garantir assim que os interesses particulares das classes envolvidas se impusessem como interesse geral da sociedade.

Nesse sentido, a trama “privada do Estado”, que envolve partidos políticos, sindicatos, Igreja, jornais, parlamento, etc, como afirma Gramsci, na sua concepção ampliada de Estado, que mais tarde chamará de “sociedade civil”, parte precisamente do reconhecimento da sociabilização da política do capitalismo desenvolvido, da nova formação de sujeitos políticos coletivos de massas que ganham autonomia material e não só funcional em relação ao Estado em sentido restrito.

Tal situação representava naquele momento a possibilidade para o Governo reconstruir o País pautando-se no conservadorismo político, ou seja, mantendo-se na linha de consenso, pois o País necessitava manter uma linha tradicional, racionalizando suas conquistas e consolidando a solidariedade entre o passado e o futuro. Por outro lado, indiscutivelmente o Estado de São Paulo fez a diferença econômica no todo dos “*Brasis*”, o que levou o Governo a não confrontar com os interesses das elites políticas paulistanas, que não mediam esforços no sentido da preservação do regime federalista. Nessa perspectiva, reafirmaram as idéias de que para se construir o futuro era preciso recuperar o passado. Daí a Constituição de 1934 ser interpretada como fruto da luta pela efetivação dos ideais dos construtores da República, que mais tarde Getúlio Vargas com a nova Constituição do Estado Novo, em 1937, traduziu como incompatível aos anseios ligados ao Projeto Nacional Desenvolvimentista.

3.3. O ESTADO DE SÃO PAULO: A LOCOMOTIVA DA RECONSTRUÇÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO

O Estado de São Paulo, como vimos, foi o epicentro dos abalos estruturais para o resto da federação, tanto pelos acontecimentos de ordem econômica e política, como também de ordem cultural, pelos movimentos sociais que ocorreram na sociedade civil, em específico no campo da elite intelectual. É o caso do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - 1932”, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, que lideraram o movimento que reiterou a “Reconstrução Educacional no Brasil – ao Povo e ao Governo”, alegando o desajuste entre a educação e desenvolvimento do País. Esses educadores apelaram pela primazia do entrelaçamento do desenvolvimento econômico de produção com o crescimento das “forças culturais”, pautados nos avanços científicos, “*fatores considerados fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade*”.

[...] Se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. (Manifesto-1932)

Não pretendo discutir o mérito do conteúdo e dos fundamentos traçados pelo autor e seus endossantes, mas procurarei analisar os elementos políticos e econômicos que considero relevantes historicamente para a conjugação deste trabalho. Do ponto de vista político, o “Manifesto”, sem dúvida, marcou o auge da luta ideológica da educação Brasileira, o imperativo liberal em torno do “*ensino leigo e da escola pública*”; capaz de determinar uma consciência mais nítida da realidade brasileira, “*no sentido de habilitar as novas gerações a enfrentar os problemas e resolvê-los numa época em que a ciência faz parte de toda civilização e dos negócios públicos*”. (Cury, 1986, p. 71)

Era a frágil elite brasileira clamando por uma proposta educacional avançada para o seu tempo, aos moldes de pensadores burgueses do século XVIII, que viam na educação o recurso fundamental para a superação do modelo, dito por seus porta-vozes, como tradicional para o Brasil em crise. Alves (2007, p. 68) esclarece:

O liberalismo clássico, nessa vertente, celebrava a necessidade de a República burguesa se liberar dos entraves colocados pela Igreja Católica à difusão da educação escolar. Reivindicando a educação para todos, promovida pelo Estado, e tendo clareza das limitações postas pela situação de carência das famílias pobres.

Todo esse complexo vem também tocar profundamente nos “*Brasis*”, no século XX, trazendo o cunho político à luta contra os entraves oligárquicos, demandados por uma estrutura arcaica da Colônia à República Federativa; quando a tônica da educação era ainda mestrada pela individualidade dos grupos dirigentes, forjando o ensino somente às classes privilegiadas, favorecendo ainda mais as desigualdades de acesso às classes sociais, reforçando, com isso, a incapacidade de um espírito cooperativo. Nesse contexto, o Estado deu as devidas salvaguardas institucionais no intento de democratizar as estruturas políticas no acesso aos novos conhecimentos propiciados pelos novos modos de produção e acumulação. Abriu-se caminho para uma educação geral mais científico-filosófica, conseqüentemente, mais moderna para as novas realidades sociais. Isso significa que:

A transformação contínua da indústria, que impõe um acréscimo adequado da capacidade dos operários, empregados e técnicos; e o desenvolvimento e a complexidade nova das operações comerciais exigiam a substituição integral das formulas rígidas do ensino técnico por um sistema flexível e vivo; com que a formação profissional teórica e prática pudesse desempenhar o imenso papel que lhe cabe na produção e abrir a todos uma oportunidade igual para o trabalho útil na agricultura, no comércio e nas industriais. (Azevedo, 1958, p.155)¹²⁴

Decorre daí a solicitação mais objetiva da parte dos Escolanovistas: [...] *a causa principal desse estado [...] é falta [...] da determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos, científicos aos problemas de educação.* (Manifesto, 1932). Reconhecem a importância do Estado na garantia da Escola Pública para todos, sem, contudo, recusar a contribuição da iniciativa privada, mas, desde que ela siga as suas diretrizes, no imperativo de torná-la compulsória para todos os membros da sociedade. Como confere Romanelli (1989, p. 144): “*Daí a razão pela qual o ensino, sem se tornar monopólio do Estado, deveria ser também público e gratuito*”. Ainda nesta perspectiva Cambi (1999, p. 244) afirma que:

No âmbito político, o nascimento do Estado moderno, interessado no domínio da sociedade civil e que exerce um domínio racional, pensado desde o centro e disseminado por toda a sociedade que se vê assim controlada em todas as suas manifestações, é que vem determinar uma pedagogia política, típica do mundo moderno (melhor: típica e central, até os dias hoje) e uma educação articulada sob muitas formas e organizada em muitos agentes (família, escola, associações, imprensa etc.), que convergem num processo de envolvimento e conformação do indivíduo, de maneira cada vez mais capilar.

Vê-se, pois, que a reconstrução foi sendo tomada “pelo alto”, com o aval tanto dos *progressistas (Renovadores)*, como dos ditos *tradicionais (Católicos)* para fortalecer os projetos de interesse dos grupos dominantes, onde o “Executivo” completa “por cima” suas ações sob o pretexto do “consenso”. A “Revolução Passiva” complementa o conceito da “Via Prussiana”, na medida em que esse conceito gramsciano sublima em particular o momento político analisado, do “Brasil Paulista”, superando, assim, as tendências economicistas, revelando o caminho político da “Locomotiva Brasileira”, no qual o Governo desempenhou o papel de principal protagonista.

A “Questão Meridional”¹²⁵ na teoria desenvolvida por Antonio Gramsci, que vai de 1921 a 1926, exemplifica de modo “*sui generis*” a transposição da “Revolução Passiva” ou

¹²⁴ Azevedo, Fernando – *Novos Caminhos, Novos Fins* – Citado por Carlos R. Jamil Cury – *Ideologia e Educação Brasileira* – 3ª. Ed. São Paulo. Cortez & Autores Associados, 1986, p. 70-71.

¹²⁵ Gramsci, Antonio – *A Questão Meridional* – Trad. Carlos Nelson Coutinho & Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

“Revolução pelo alto”, ou “Revolução sem Revolução” da não integração do mundo camponês sulista nos processos de modernização econômica e política do capitalismo italiano. O “Rissorgimento” é o movimento de unificação nacional italiano, realizado nos meados do século XIX. A transposição do movimento burgues italiano com relação a sua infra-estrutura na acomodação do seu projeto nacional trouxe para o contexto brasileiro alguns elementos importantes para entender os arranjos políticos das elites burguesas que aqui brotaram, na proposição de unidade nacional entre os “*Brasis*”, todavia, não igualmente autônomos com sua base material.

Ambos os processos foram aclamados e incrementados pela ação do Estado, ao invés de ser o resultado de movimentos populares, ou seja, de um processo dirigido por uma burguesia revolucionária que levasse as massas trabalhadoras do campo e da cidade consigo, deu lugar a acordos entre as frações das classes economicamente dominantes. Nesse sentido, as ações concretas advindas das varias interpretações dos economistas brasileiros, decorridas no período da transição para industrialização, encontram uma solução política “pelo alto”, “pelo Estado”, ou seja, elitista e antipopular. Para este,

A Nação não é a simples soma dos indivíduos vivos, nem o instrumento dos objetivos partidários, mas um organismo que compreende a série indefinida das gerações cujos indivíduos são elementos passageiros; é a síntese suprema dos todos os valores espirituais e materiais da raça. O Estado é a encarnação jurídica da Nação. (Chauí, 2003, p. 86)

Ao contrário da Revolução Popular Francesa -“A Jacobina” do século XVIII¹²⁶, realizada a partir “de baixo” – de “restauração” – (*efetiva e radical transformação*), o Terceiro Estado brasileiro apresentou-se pela – “renovação” – (*na medida em que muitas demandas populares são assimiladas e postas em prática pelas velhas camadas dominantes*)¹²⁷. Observou-se que o caso brasileiro sob o latifúndio pré-capitalista, segundo as determinações econômicas e sociais da divisão social das classes, transformou-se por um lado em empresa capitalista agrária e, por outro, internacionalizou-se seu mercado interno, com a participação do capital financeiro, monopolizando a estrutura do Estado sob a égide do capital monopolista enfatizando a opacidade

¹²⁶ Hobsbawm, Eric J. – *A Era das Revoluções: 1789-1948* – 5ª. Ed. Trad. Maria Tereza Lopes Teixeira & Marcos Penchel. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1982.

¹²⁷ Carlos Nelson Coutinho desenvolve interessantes indicações acerca da possibilidade da utilização dessas categorias de Gramsci para compreensão do processo político brasileiro da década de 1930. Ver: Coutinho, C. Nelson – *As categorias de Gramsci e a realidade brasileira* – In: Gramsci e América Latina. Carlos Nelson Coutinho & Marco Aurélio Nogueira (Orgs). Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986, p. 103-127.

dessas classes. Uma vez que a situação estrutural social é marcada pela brutal assimetria entre os desafios colocados para o desenvolvimento nacional e a debilidade orgânica da burguesia dependente.

O fechamento do circuito político à participação das classes subalternas, impediu, assim, o surgimento do espectro do Estado burguês brasileiro e fortaleceu sua dependência, em face do imperialismo é que se revelaram historicamente os obstáculos insuperáveis ao complexo desenvolvimento capitalista do País. Como lembra Florestan (1981):

A inexistência de espaço público acarreta a debilitação estrutural e prolongada das classes destituídas e subalternas. Estas são confinadas à “apatias”, ou seja, não encontram na ordem capitalista ambiente e condições para a sua própria constituição e fortalecimento como classe independente. Por aí se verifica o quanto a “apatia das massas” é um produto político secretado pela sociedade capitalista e manipulado deliberadamente pelas classes dirigentes. (p. 54)

Em contrapartida, Alves (2007), de forma eloquente, analisa a fase monopolista na Europa e seus opositores e suas conseqüências no campo político-econômico.

As nações capitalistas emergentes, como Alemanha, Itália e Japão, para fugirem do controle monopólico exercido pela Inglaterra sobre o comércio internacional, desenvolveram justificativas ideológicas negadoras do liberalismo. Assim nasceu uma forma exacerbada de nacionalismo, que se manifestou como nazismo na Alemanha e como fascismo na Itália. Em resumo, a burguesia abandonou o liberalismo, pois este deixara de servir aos interesses e se tornara antagônico à sua existência. De fato, os princípios doutrinários clássicos demonstraram-se superados em face das novas condições objetivas de reprodução do capital, na fase monopólica da sociedade capitalista. Nessa nova época, o liberalismo passou a resumir-se a uma retórica falsa da burguesia inglesa, pois, no âmbito do mercado mundial, ela impunha rígido controle monopólico, enquanto as burguesias alemã, italiana e japonesa negavam claramente a doutrina como recurso de oposição à Inglaterra. No século XX, ideologias nacionalistas e terceiro-mundistas disseminaram-se por todos os quadrantes do universo. Enfim, na luta pelo controle do mercado, as burguesias das mais diferentes nações abandonaram a doutrina que culminaram a trajetória ascendente da classe detentora do capital. A visão de mundo da burguesia deixara de ser, portanto, liberal. (p.82)

Contudo, o Estado de São Paulo e as classes politicamente dominantes empenhavam-se na “reconstrução da nacionalidade”, definido a partir do “Projeto da Comunhão Paulista” ¹²⁸, revelando a luta pela imposição ideológica e política, reafirmando a defesa dos princípios

¹²⁸ Cardoso, Irene de Arruda Ribeiro – *A Universidade da Comunhão Paulista: o projeto de criação da Universidade de São Paulo* – São Paulo. Autores Associados/Cortez. 1982. “O projeto foi discutido e assinado por uma comissão composta por: o relator e autor do projeto, Fernando de Azevedo, e mais Vicente Rao (Faculdade de Direito); Júlio

democráticos, na preservação do Estado liberal, pluralista, fundamentado no individualismo, e na representação através do voto, e enfatizando o papel da educação na formação da “consciência nacional”. Acentuou-se, principalmente, o Projeto da Universidade que, efetivamente comportou a luta pela imposição de um dado projeto educacional, para reforçar a animosidade dos liberais paulistas para com o Governo de Getúlio Vargas.

Por outro lado, os críticos do liberalismo (Líderes do movimento tenentista e intelectuais burocratas como Oliveira Viana e Azevedo Amaral) discordavam dessa perspectiva, idealizando a organização do “povo nação” e, conseqüentemente, da “nacionalidade brasileira”, através do “Estado Corporativo”, como tarefa única do Estado, daí a proposta de se eliminar a participação política do povo e a representação partidária. É o que Vieira (1976) comenta:

A relativa autonomia do Estado diante da sociedade, manifestada depois de 1930, expressa a incapacidade de qualquer classe existente na época vir a assumir sozinha o poder político. Além disto, concede à administração pública o privilégio de atuar mais diretamente sobre o Chefe de Estado, ajudando-o a obter ao menos um mínimo de conciliação entre os diversos grupos. Assim, Oliveira Viana defende o Estado forte e organizador da nação. tal organização realizar-se-á, segundo ele, por meio de uma administração eficiente e capacitada que assessorar o Presidente da República. As corporações teriam aí a finalidade de organizar a massa e aprimorar o funcionamento da administração de fazer parte. (p. 101)

Na tentativa de preservar o individualismo em torno da “Campanha pela Reconstrução Nacional”, o governo federal fez as primeiras concessões aos seus adversários paulistas, substituindo João Toledo e nomeando para a interventoria de São Paulo Armando de Sales Oliveira, político e empresário do ramo industrial, que tinha sido diretor do Jornal “O Estado de São Paulo”, ligado ao grupo de Júlio de Mesquita Filho, político e jornalista considerado um expoente na articulação das lutas liberais contra o Governo-Provisório.

Daí, uma das primeiras medidas rumo à modernização. Oportunamente, foi criada a Universidade de São Paulo-USP, no dia 25 de janeiro de 1934; a grande ambição da “Comunhão Paulista” foi consolidada estruturalmente, apesar da oposição dos católicos. Tal fato significou a vitória dos liberais paulistas e teve como principal objetivo devolver a liderança nacional perdida em 1932.

de Mesquita Filho; Fonseca Telles e Teodoro Ramos (Escola Politécnica); Raul Briquet e André Dreyfus (Faculdade de Medicina); Rocha Lima e A. Bittencourt (Instituto de Biológico); Almeida Junior (Instituto de Educação)”. (p.96)

O projeto paulista de universidade surgiu com o objetivo de reconquista da hegemonia política pela conquista da hegemonia cultural. Desse modo, o modelo originário da USP, embora a educação fosse reconhecida em sua função política, ficava explícito o objetivo da universidade de “cultivar as ciências e dar à sociedade elementos para a renovação incessante de seus quadros científicos, técnicos e políticos” que seriam atingidos numa “autêntica universidade liberal”. A unidade garantidora da consecução desses objetivos, definida em lei, era a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, entendida pelos seus fundadores como o “núcleo e a alma da Universidade”. Essa faculdade visava ao desenvolvimento de altos estudos de caráter geral e “desinteressado”, portanto, não profissionalizante. (Brzezinski, 1996, p.38)

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras concebida como o “coração da universidade” teve a incumbência de relacionar-se com as demais unidades de caráter profissional, para cumprir a finalidade de propiciar aos estudantes, do ensino básico e propedêutico, altos estudos de caráter “desinteressado”. Nessa mesma perspectiva, a Faculdade de Educação seria o centro de formação de professores com nível superior para se dedicarem ao ensino secundário, a “menina dos olhos” do Estado-Governo. Dizia Gustavo Capanema, citado por Cunha (1986, p. 291): “*que o ensino secundário se destina a preparar indivíduos capazes de tomar decisões*”.

O projeto educativo do Estado Novo vingou em torno da “falsa crença” de formar cidadãos “livres e conscientes”, a fim de participarem de forma ativa da sociedade anunciada, com autonomia e sem a tutela do Estado, condição indispensável no pensamento de Anísio Teixeira. Em última instância, a universidade não produziu importantes modificações na composição das classes sociais, mas preparou o caminho para novas transformações reais e novas utopias.

Fernando de Azevedo citado por Romanelli (1989, p. 153), elogia a preocupação que a constituição de 1937 tivera com o ensino profissional, declarando ser ela a mais democrática das Constituições em matéria de ensino. Mas não atentou, porém, o mestre para esse pormenor, sobretudo do ensino profissional. Não observou, por exemplo, que a oficialização do ensino profissional, como ensino destinado às classes menos favorecidas, estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através das instituições de ensino.

3.4. A LOCOMOTIVA PAULISTA E O “CONSENSO” POLÍTICO NACIONAL

A Constituição Brasileira de 1934, promulgada em 16 de julho pela Assembléia Nacional Constituinte, pretendeu acima de tudo dar um significado a uma política conciliatória, no sentido de recuperar, principalmente, as seqüelas deixadas pela Revolução Constitucionalista de 1932, e reforçou o “consenso” em torno das eleições para Assembléia Constituinte convocada pelo Governo-Provisório em maio 1933. A Nova Constituição foi aprovada, substituindo a Constituição de 1891, e outorgada para organizar um regime democrático, que assegurava a unidade da Nação, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico.

O “consenso” esperado pelo Governo Provisório prevaleceu em tese no controle do executivo; foi mantido o presidencialismo, não com os mesmo traços anteriores, mas limitando o poder do executivo com uma base parlamentarista; e manteve-se o federalismo com eleição direta para a Presidência da República. Essa nova configuração governamental não agradou Getúlio Vargas e seus correligionários, ao contrário, os liberais paulistas celebraram a manutenção ampliada da maior das práticas democráticas, a liberdade de escolha. Também festejaram os católicos conservadores, com a introdução facultativa nas escolas públicas do ensino religioso.

O que nasceu para conciliar o Estado-Nação acabou sendo o estopim das contradições manifestadas no interior do Terceiro Estado Brasileiro. O Governo, que vinha adotando uma política econômica recessiva no plano interno, em função dos processos em curso, impunham no campo da produção internacional uma crescente ação estatal, diante da profundidade e amplitude que a crise do café atravessava. Embora criticasse o governo, a oligarquia cafeeira era dependente de sua política intervencionista, tanto na ampliação da infra-estrutura e da oferta de bens intermediários, como a de investimentos de capital. Ou seja, as questões centrais que os setores urbanos clamavam, dependiam de fato de um Estado provedor, capaz de alavancar o “consenso político-econômico” de forma a equacionar o crescimento e o desenvolvimento, entre o capital e o trabalho.

Como consequência, alargou-se a política intervencionista com impulso renovador, que vem do clamor da sociedade civil, tanto da ala esquerda – Aliança Nacional Libertadora - ANL, quanto da direita – Ação Integralista Brasileira –AIB¹²⁹; a primeira discursava contra o

¹²⁹ Fundada em 07 de outubro de 1932 por Plínio Salgado – Atraiu os descontentes com a ordem liberal, arregimentou as facções direitistas e teve várias lideranças intelectuais – O integralismo apoio o golpe de Estado

liberalismo de Estado, a segunda, a favor de um Estado forte, mas ambas arranhavam a modorra da sociedade oligárquica, em favor da institucionalidade do Estado, na peleja por direitos civis e sociais, na luta pela moralidade no trato da coisa pública e na maior participação política, que miopemente envolveram os movimentos insurgentes ao longo da nossa história, tanto pelos setores urbanos ilustrados, filiados ou não a partidos políticos, mas imbuídos da expectativa de uma cultura moderna, da mudança, da radicalização, da revolução, da industrialização e da democratização.

Foi preciso dar um novo rumo em torno da diversidade dominante através do “consenso político”, e fazer a cooptação da ala moderada da liderança político-militar das camadas médias (os tenentes) na prevenção dos possíveis conflitos, que, na verdade, aguçaram os ânimos dos excluídos, os dominados, na “questão social”; dado o caráter elitista, a esse novo bloco de poder, que fazia com que os setores populares permanecessem marginalizados. Diante da vontade política anunciada, dado o tempero democrático, fez-se crescer a luta de classes em torno das suas reivindicações, tornando-se uma ameaça às elites urbanas e às oligarquias rurais colocadas na posição de subalternas. Dessa forma, mesmo que desorganizados, representados pelo frágil Partido Comunista e por um pequeno grupo de tenentes de esquerda, comandados pelo seu Presidente de honra Luís Carlos Prestes, eclodiram optando pelo método insurrecional. Coutinho (1986, pp. 109-110), afirma:

Nessas condições, o resultado do protesto contra o caráter elitista da Revolução foi adoção (ou a retomada) de um “subversivismo elementar”, cuja manifestação mais evidente foi o *putsch* 1935, uma desastrosa iniciativa comum dos comunistas e dos tenentes de esquerda. [...] Reprimido com extrema facilidade pelo governo, esse *putsch* será o principal pretexto para instauração da ditadura de Vargas.

No dia 30 de março, deu-se lugar à “ordem” através da “Lei de Segurança Nacional”, foi a revogação dos “direitos civis”. A Constituição durou apenas três anos, mas vigorou oficialmente por apenas um ano, e foi à maneira sutil encontrada pelos algozes do Governo Revolucionário para silenciar seus oponentes políticos. De Decca (1986, p. 15) assim criticou: “*privilegiar a oposição dos tenentes e das oligarquias*”, para justificar a ação do Estado-Governo, “*Pois dessa maneira, apaga a luta de classes e atribui ao Estado o papel na condução da história*”.

Novo. Na verdade Vargas usou-o, desfazendo-se dele depois. Iglesias Francisco – *Trajetória Política do Brasil : 1500-1964*. – 2ª. Ed. São Paulo. Companhia das Letras, 1993.

Ainda, assim, para o governo impor a “ordem”, institucionalizou a reforma “passiva” da organização político-social brasileira, não com a exclusão das oligarquias rurais, mas com a inclusão dos militares de direita, classe média urbana e industriais no jogo de poder. O perigo comunista foi substituído por um projeto fascista, promulgando um conjunto de leis de proteção ao trabalho.

Os sindicatos foram úteis instrumentos de manobra do ministro do trabalho, criando a figura do “pelego”, trabalhador agente do governo no meio operário, recebendo para servir aos interesses oficiais. O imposto sindical obrigatório reforça a unidade sindical, e a figura de Vargas se sobrepõe a do Estado, de modo a ficar conhecido como seu protetor ou “pai dos pobres”. Coutinho (1986, p. 110) comenta:

[...] (salário mínimo, férias pagas, direito à aposentadoria, etc.), ainda que ao preço de impor uma legislação sindical corporativista, copiada diretamente da *Carta del Lavoro*, de Mussolini, que vinculava os sindicatos ao aparelho estatal e anulava sua autonomia. Portanto a ditadura de Vargas pode ser definida, gramscianamente, como uma “revolução passiva” ou uma “restauração progressista”.

O “consenso” em torno do “Projeto Nacional Desenvolvimentista” estava em andamento; a partir da “Intentona”, os liberais uniram-se aos católicos na defesa da ordem, da hierarquia e da disciplina para reforçar a dominação. Capelato (1989, p. 219) comenta “ *que o momento exigia prudência, deixar de lado suas disputas naquele momento, era dividir com a Igreja o privilégio de ‘formar as consciências’, e a consciência operária, em particular*”. (p.

Vargas, por outro lado, atento pacientemente aos interesses dos antigos tenentistas e nacionalistas, na medida em que promove a modernização das instituições sociais, previu a nacionalização de alguns setores considerados estratégicos; os interesses oligárquicos, principalmente os paulistas e mineiros, cessaram naquelas circunstâncias, porém, continuaram presentes na defesa contra os insurgentes comunistas que punham em risco não só a propriedade e proprietários, mas o fundamento básico da ordem social. Quanto aos integralistas, o caminho estava aberto para um partido e um único chefe de Estado, diante do começo anunciado, estabelecia que as organizações sindicais ficariam subordinadas ao comando do Estado.

No apagar das arestas dos contrários a sua permanência, Vargas e seus aliados, General Góis Monteiro, Chefe do Estado-Maior do Exército, e do General Eurico Gaspar Dutra, seu ministro da Guerra, impediram a campanha para sua sucessão. Foi dada a largada no plano interno para o “Golpe de Estado”; a “ameaça vermelha” (insurgentes como militares, jornalistas,

intelectuais etc, todos taxados de comunistas) continuava sendo a justificativa para o processo de modernização conservadora; sem as massas populares, desencadeou-se o processo de “restauração” ou a “revolução pelo alto”, fechou-se o Congresso Nacional, instituiu-se o Estado de Guerra, consolidou-se o Golpe de Estado no dia 10 de novembro de 1937. No dia seguinte foi decretado o fechamento do Congresso Nacional, a redação da nova Constituinte já estava pronta pelo, então, futuro ministro da Justiça, Francisco Campos e o fim dos partidos políticos.

E lê para todos a nova Constituição, na linha facista de outros documentos da época. Fora redigida pelo mineiro Francisco Campos já algum tempo e aprovada por militares, políticos conservadores ou retrógrados, altos setores da burguesia, governadores e o chefe verde, Plínio Salgado. Os protestos foram velados, pois a censura impedia qualquer manifestação. [...] Alguns dos principais líderes foram presos ou exilados. Para o êxito da repressão contou com a violência do Chefe de polícia Filinto Müller: apelou para tortura e terá eliminado muita gente, sem falar nos dados desaparecidos. [...] O Brasil ia entrar em nova fase, na qual permaneceria oito anos. (Iglésias, 1993, p.249)

Era o início da Estado Novo, que escamoteava os reais interesses de “*fora para dentro*” dos fatídicos arranjos do Projeto Nacional Desenvolvimentista na mediação necessária em favor da industrialização “subordinada”, entre a estrutura econômica e o Estado-Coerção. A sedimentação do capitalismo brasileiro estava em andamento, da fase concorrencial à fase monopolista, “*por fora*”, e a débil política burguesa brasileira “*por dentro*” deu lugar às elites político-militares, que estavam a favor das elites político-econômicas, atreladas ao novo modo de acumulação monopolista.

CAPÍTULO IV

4. O PROJETO NACIONAL DESENVOLVIMENTISTA E O CAPITAL MONOPOLISTA: A CONSOLIDAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO ESTADO NOVO

Getulio Vargas assume o papel de condutor político das massas no “sentido estrito”. O Estado tem competência para fixar as bases do Projeto Desenvolvimentista, determinar os quadros e traçar as diretrizes da educação nacional. Acredito que para entender a articulação das forças sociais ao nível político, é necessário reconhecer que a substituição desejada dos grandes proprietários de terra pela elite industrial foi dada na ausência das elites burguesas e das classes populares, não que haja uma relação mecânica entre a estrutura de classes e a estrutura de poder, mas existe uma estreita relação entre ambas, dada a natureza da infra-estrutura e da superestrutura e, conseqüentemente, o grau de autonomia política de que dispõem dos que dela participam, seja como agentes ativos ou como objetos relativamente passivos das ações de poder.

A educação, de modo geral, nas condições em que se encontra entre nós, possui um anacronismo em seu próprio processo interno, entre modernistas e conservadores. Ou, como diz Florestan Fernandes (1976, p. 259) as tensões entre *modernistas* e *conservadores* esgotam-se na definição do “[...] grau mais ou menos suportável de ‘atraso’ e de ‘obsoletização’”. Contribuindo igualmente para a irracionalidade no plano social.

Incapazes de enfrentar os obstáculos externos e internos responsáveis pelo subdesenvolvimento, os dois grupos divergem única e exclusivamente quanto ao grau de marginalização em relação ao processo de modernização difundido do centro capitalista que consideram tolerável. (Sampaio Jr. 1997, 175)

Vê-se, portanto, de acordo com Florestan Fernandes (1981), o desenvolvimento dependente não vem acompanhado de ordem social competitiva relativamente equilibrada e de Estado democrático.

As fases novas não eliminam as anteriores: ao contrário, coexistem e engendram um sistema econômico capitalista segmentado, no qual as diferentes estruturas compõem um todo, articulado com base nos elementos capitalista das diversas estruturas em vários estágios de diferenciação econômica. (p. 96)

Em outras palavras, embora o avanço das transformações capitalistas imperialista impulsione e dinamize a ordem social competitiva, seu ritmo e sua intensidade são incompatíveis com a participação do conjunto da população no processo de modernização dos padrões de vida e

de consumo. Entretanto é possível afirmar, que o colonialismo formal progressivamente deu lugar ao Estado-Nação independente juridicamente, ainda que mais dependente economicamente e culturalmente.

Neste contexto, o capital imperialista com a burguesia dependente estavam sedimentando o processo em torno do monopólio das empresas brasileiras, com eficiência no seu objetivo de realizar a mais-valia, atendendo, assim, aos interesses de uma classe minoritária, que por sua vez, engendraram as contradições aos interesses da sociedade. A educação geral, assume assim, um papel social cada vez mais determinante, com ineficiência na busca de seus objetivos e finalidades educacionais, acaba por colocar-se também contra os interesses gerais da sociedade, na medida em que mantém na aparência sua função social específica “*de ensinar tudo a todos*”¹³⁰, que é a expressão de domínio e conformação, cambiáveis ao processo de desenvolvimento dependente.

4.1. ESTADO NOVO: ASPECTOS POLÍTICO E ECONÔMICO E A CONJUNTURA INTERNACIONAL

Como vimos no capítulo III, o campo diplomático chefiado pela “Missão Aranha”, em 1937, estava à frente das negociações para sanar a dívida externa do País. Houve um ganho de fôlego com a liberação de crédito do Eximbank (Banco norte-americano), para cobrir os atrasos comerciais, advindos da dívida externa, agravando ainda mais a falta de receita, uma consequência da queda do preço do café no mercado internacional. Começou, então, uma redefinição da política nacional varguista, embora o governo relutasse em afirmar que os capitais aqui investidos não exerceriam tutela sobre a vida nacional, querendo na prática que se fixassem e produzissem, enriquecendo nossa economia.

[...] o ingresso do País nos novos tempos da indústria dar-se-á pela via corporativa, modalidade de institucionalização do moderno que, dentre outras coisas, acabaria por restringir as possibilidades de instauração e aprofundamento de uma ordem democrática. Em outras palavras, o novo modelo institucional que presidiu ao desenvolvimento do capitalismo industrial consagrou uma modalidade de interpenetração entre o público e o privado que, da mesma forma como em outros países de industrialização tardia e na ausência de grandes rupturas históricas, funcionou como mola mestra do processo de modernização e crescimento econômico. (Nogueira, 1998, p.54)

¹³⁰ Coménio, João Amós – *Didáctica Magna: tratado de ensinar tudo a todos* – Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

Isso implicaria colocar o Brasil em pé de igualdade com os países ricos, inserindo-o como País industrializado na economia mundial. Tal pretensão, com certeza, veio ao encontro dos interesses políticos e econômicos norte-americanos em relação à América-Latina, em especial o Brasil. O Governo Roosevelt redobrou esforços para neutralizar a influência alemã, como também as eventuais investidas de governos nacionalistas ou comunistas na região. Segundo Moura (1980, pp. 113-114):

O governo norte-americano, frente a este quadro, acreditava que o conflito não se restringiria à Europa e acabará envolvendo outras regiões. Nessas circunstâncias, os EUA precisava preparar-se com urgência no plano econômico, político e militar para os possíveis confrontos. Assegurar o apoio, e de preferência seu alinhamento de seu governo, urgia eliminar qualquer influência alemã ou comunista. O Governo dos EUA temia especialmente que se alastrasse o exemplo mexicano de nacionalização de empresas norte-americanas durante o Governo de Cárdenas. (pp. 113-114)

Com o Brasil sendo alvo da atenção da estratégica norte-americana, o Golpe de 1937 acabou gerando desconfiança junto aos empresários e ao Governo dos EUA. O abandono do governo liberal, a natureza corporativa do novo sistema, bem como a Constituição recém outorgada levantaram amplas especulações sobre a iminência de um Estado fascista no Brasil. Todavia, a repressão aos “Insurgentes Comunistas”¹³¹, em 1935, e o “Plano Cohen”¹³², apresentado pelos militares à imprensa, em 1937, reforçaram a histeria quanto ao perigo vermelho que atendia aos interesses imediatos da Igreja, como afirma Lenharo (1986, p. 190): “*a Igreja enquanto instituição em nível mundial, serviria aqui de eficiente instrumento para denunciar, isolar, desmoralizar o adversário e fornecer ao Estado uma legitimidade especial para suas práticas repressivas*”, como também, foi o apoio dado pelo Governo americano ao golpe, contra os fundamentos marxistas que se propagavam pela América Latina, pelos defensores dos excluídos e respectivamente as lutas de classes.

Cabe lembrar que a Rússia Comunista era uma nação em transformação industrial, em processo vigoroso no campo do desenvolvimento científico e na sua infra-estrutura (ciências e tecnologias) e, que, também, era considerada uma ameaça a seus interesses ditos democráticos. Contrária aos aspectos liberais, passa a ser uma referência doutrinária para o mundo da

¹³¹ “Insurgentes Comunistas” - Referência a “Intentona Comunista”.

¹³² “Plano Cohen” – Documento forjado por militares e integralistas, no qual se traça o caminho a ser seguido pelos “vermelhos” para a conquista do poder. Iglesias Francisco – *Trajatória Política do Brasil: 1500-1964*. – 2ª. Ed. São Paulo. Companhia das Letras, 1993.

organização e planejamento de Estado, em torno de sua política-social, que envolve os governos socialistas, conhecidos comumente como comunistas.

Encontrar a justificativa para a execução do golpe de Estado teve em Vargas inúmeras situações políticas levadas em consideração para tranquilizar o governo americano, como também foi acalantar os setores internos da sociedade política e civil, que apoiavam ou não tais medidas. Todavia, o importante para Vargas, diante do cenário anunciado com a instauração do Estado Novo, era no sentido de manter suas diretrizes políticas rumo à industrialização, alavancar a sua base material (infra-estrutura) como suporte para incrementar seu amplo programa de obras, de sustentação para o crescimento social e, também, a de consolidação do desenvolvimento das indústrias de transformação. Comenta Corsi (1997): *com a devida prudência*, [...].

O governo Roosevelt, por sua vez, não radicalizou; aceitou a ditadura Vargas como um fato “normal” da vida política da região. A política de “boa vizinhança” acabou falando mais alto: era preferível recuar em alguns interesses particulares a comprometer os interesses estratégicos. (p.129)

Com o distanciamento entre o Brasil e a Alemanha, e o abafamento dos insurgentes comunistas, o governo americano voltou sua preocupação em especial para a situação político-econômica do País devedor. O caos tomou conta, com dívida externa elevada, e o atraso nos pagamentos comerciais, que, via de regra descompensava o comércio interno, a política cambial, afetando os interesses americanos, que ainda estavam por ser solucionados. Por outro lado “[...] *a instabilidade econômico financeira brasileira poderia, segundo o governo americano, acentuar a influência alemã no País, ou gerar soluções nacionalistas radicais*”. (Ibdem, p. 114)

Diante do quadro caótico, não só do Brasil, mas da América Latina, o governo americano realizou em dezembro de 1938 a “Conferência de Lima”, considerando que o momento era importante para os norte-americanos ampliarem sua influência no continente e lançarem suas bases para a formação de um sistema de defesa e cooperação, numa clara demonstração americana sobre o desafio nazista na América do Sul e, principalmente, no Brasil¹³³. Os Governos dos Estados americanos reafirmaram a solidariedade continental e se

¹³³ (*Coleção das Leis do Brasil, 1938*) - Cabe destacar, que até a década de 1930, o baixo grau de integração da população de origem alemã não era encarado como um problema sério pelas autoridades brasileiras, pelo contrário, Francisco Campos era um admirador da educação, da ordem e da disciplina, o que não os impedia de manterem suas identidades culturais, como jornais e publicações próprias. A situação começou a mudar com ascensão do nazismo, pois os alemães procuravam disseminar suas idéias junto as colônias no exterior com criação do Partido Nazista. O que acabava levando o Brasil a adotar medidas restritivas a criação de partidos; atividades políticas aos estrangeiros; atividades culturais em escolas e espaços sociais, e por último a restrição à imigração, em especial os alemães.

propunham a “[...] *colaborar entre si para defender os princípios sobre as quais se baseia essa solidariedade. Princípios esses que consagravam a não intervenção estrangeira em questões continentais*”. (Seitenfus, 1985, pp-237-238)

Para isso, era imprescindível a colaboração do “vizinho rico”, os Estados Unidos da América, um País industrializado, que dispunha de tecnologias avançadas, o que facilitaria levar avante, com a rapidez necessária, a reconstrução econômica nacional. A colaboração em questão consistiria na concessão de créditos a longo prazo, para “modernizar” ou reequipar maquinários, (transporte, instalação de indústria de aço e ferro) oriundos do mercado norte-americano, sem os quais, o Brasil, não poderia acelerar o ritmo do progresso econômico. Corsi (1997) salienta que “Missão Aranha” não via contradição entre o desenvolvimento dirigido para a industrialização e um crescimento diversificado dos setores exportadores. *“Um boa perfomace destes seria importante para incrementar as importações de bens de capital e matérias-primas. [...] A questão da complementaridade econômica entre o Brasil e o EUA era importante, porque ela seria o fundamento de sua alinça entre os dois países”*. (p. 152)

Diante da situação brasileira, que envolveu idas e vindas do Ministro Osvaldo Aranha, reuniões, telegramas etc, finda um acordo que vai da alteração da política cambial à retomada do pagamento da dívida externa: o governo pôs fim ao câmbio livre, o que significou dizer que o monopólio cambial imposto facilitaria às empresas remeterem seus lucros para o exterior, ou seja, para o País de origem. Ao conseguir reverter as negociações a seu favor, os EUA mostraram o seu poder de pressão sobre o Brasil, assumindo o papel que outrora pertenceu ao imperialismo britânico, que dominou no primeiro período da fase imperialista, declinando-se ao longo da década de 1930. Os norte-americanos firmavam, assim, seu predomínio, sobre o País. Essa parceria consistiu em forte indício para o início do “Projeto Nacional”, rumo à industrialização, como também rumo à dependência econômica e à subordinação na sua política-econômica, de consentida a tolerada.

A passagem da dependência consentida à tolerada foi marcada por nítida ruptura ideológica. Na época da dependência consentida, a doutrina dominante era o livre-câmbio, racionalizado pela lei das vantagens comparativas. Os países retardatários deveriam crescer mediante a expansão dos ramos de produção em que eram favorecidos pela geografia e pela geologia. E que, por suposto, eram muito diferentes dos ramos em que os países industrializados tinham vantagens. O livre-comércio entre os países, através do jogo do mercado, levaria cada país a se especializar *racionalmente*, sendo todas as atividades igualmente geradoras de valor e, portanto de utilidade e de bem-estar. (Singer, 1998, p. 05)

Essa situação em andamento, não desagradava por completo os liberais paulistas, pelo contrário, o novo regime representava o abandono das políticas intervencionistas de cunho patronal, vislumbravam, assim, a maior participação do Estado nos assuntos internos, que a sociedade seria conduzida por um partido único, em prol do dirigismo político-social, caso típico de autoritarismo, condição em que o Estado deveria se colocar na situação intermediária, onde, nem todas as áreas de competição política seriam suprimidas. Capelato (1989, p. 210) comenta a interpretação dada pelos liberais:

Os liberais interpretaram o período 1931-1932 como desvio na evolução do País, e 1933-1934 como a retormada do ritmo normal; para seus adversários, o primeiro momento representara o ponto alto no processo de construção de um novo País, e o segundo foi caracterizado como recuo histórico ou retrocesso. Segundo os artifícios do Estado Novo, 1937 significava a possibilidade de superação definitiva do atraso, o fim do caos, da anarquia, da improvisação, da irracionalidade: a partir dessa data o progresso se concretizaria. (p. 210)

Os liberais de oposição (*Progressistas* e *Escolanovistas*) e os liberais situacionistas (*Tradicionais* e *Católicos*), como posso observar, deram grande ênfase à necessidade de mudança da mentalidade brasileira para atingir o progresso, daí, a necessidade da íntima cooperação das classes dominantes com a burocracia estatal para sair do atraso. Comenta Florestan Fernandes (1981, p. 92):

A união de interesses, assim, estabelecida, transforma-se na verdadeira espinha dorsal do subdesenvolvimento, porque nenhuma categoria econômica da burguesia considera legítima ou dispõe de meios eficientes para romper, em termos puramente econômicos, com o pacto sagrado.

Nessas condições, a luta de classe fica fechada no seu círculo, comprometendo seu espírito revolucionário com a pressão do poder público, produzindo uma burocratização, induzida a partir dos interesses prevaletentes no âmbito do Estado, aglutinando a unidade de classes em torno de um único ator social com potencial reformista e revolucionário. Um exemplo foi a criação do “*Conselho de Economia Nacional, previsto pela constituição de 1937, reunindo representantes de setores das classes dominantes com interesses em vários ramos da produção. O outro órgão importante foi o Conselho de Comércio Exterior*”. (Cunha, 1986, p. 256)

Assim, a crescente inserção das economias periféricas no campo de ação internacional das grandes empresas está contribuindo para a modernização dos estados locais, os tenderam a ganhar considerável autonomia como organizações burocráticas. Sendo por um lado impotentes e por outro, necessárias e eficientes,

essas burocracias tendem a multiplicar iniciativas em direções diversas. (Furtado, 1974, p.61)

Ao consolidar a aliança com os EUA, através dos acordos comerciais, o caminho para as pretensões do Governo brasileiro estava aberto como via de “mão única”, ou seja, naquele momento a economia norte-americana seria a única capaz de assegurar o fluxo de capitais necessários para o desenvolvimento do setor industrial brasileiro. Isso significava para o Governo Vargas, o início de um processo delicado para os fins desejados para a política nacionalista, apesar de os espaços para uma política nacional estarem fragilizados pela dependência externa, assim o sonho de Vargas junto ao “Projeto Nacional Desenvolvimentista” continuava em andamento, no ideário nacionalista, de transformar o Brasil em uma grande potência.

As forças produtivas que poderiam impor uma ou outra forma de organização social, pela contradição histórica entre capital e trabalho, foram débeis em termos sociais e políticos. Como vimos, a revolução da elite brasileira não criou as condições para a transformação da população trabalhadora em “cidadãos livres”. Nesse sentido é que ela pode ser denominada tardia, inacabada, interrompida e frustrada, não atendendo às reivindicações mínimas das “questões sociais”, expressas pelas diversidades regionais dos “*Brasis*” e reforçadas pelas desigualdades entre os setores sociais, com suas múltiplas influências ideológicas: católicos, liberais, marxistas, positivistas, corporativistas e, assim por diante.

Dada à fragilidade da base material (infra-estrutura), na sustentação da “questão social” fez-se com que o processo político autoritário de Vargas desencadeasse a manipulação ideológica da “questão social”, como o lugar da violência, abrindo a possibilidade da adoção de medidas de segurança, controle e repressão. Seria a metamorfose da “questão social” com relação à questão de segurança, ordem, estabilidade social e desenvolvimento. *Visto dessa forma, o “Estado” será um componente decisivo da operação com a qual se buscaria domesticar cognitiva e politicamente a nação, no mais eficiente exemplo local de produção de uma utopia de massas: o novo Brasil, o Estado Novo.* (Carvalho, 1994, p. 46)

Para compreender o movimento do Estado no interior das relações sociais na sociedade civil, é preciso entender o que Gramsci pretendeu elaborar como categoria metodológica ao conceito de “política”. Primeiro em sua acepção ampla,

[...], o político identifica-se praticamente com liberdade, com universalidade, com toda forma de práxis que supera a mera recepção passiva ou a manipulação de dados imediatos (passividade e manipulação que caracterizam boa parte da

práxis técnico-econômica e da práxis cotidiana em geral); e se orienta conscientemente para a totalidade das relações subjetivas e objetivas – pois corresponde a um fato ontológico real.

Em sentido restrito: é o que ocorre quando ele distingue entre, por um lado, a “grande política”, que “compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, com a luta pela destruição, defesa, conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais”: e, por outro, a “pequena política” (do dia-a-dia, parlamentar, de corredor, de intriga) que corresponde “as questões parciais e cotidianas, que se colocam no interior de uma estrutura já estabelecida” - é o momento da afirmação da teologia, da liberdade. (Coutinho, 1981, pp. 70-72)

O Governo tem “em si”, contudo, grandes responsabilidades manipulatórias na construção e operação de serviços básicos de bem estar-social (trabalho, educação, saúde, habitação etc.), na garantia da ordem jurídica e na imposição de disciplina às massas trabalhadoras. O crescimento do aparelho estatal era inevitável, e a necessidade de aperfeiçoamento em tese de seus quadros superiores passou a ser uma exigência interna, na acomodação de novas tecnologias das grandes empresas que investiam no País. Em síntese, o Estado-Governo foi exercido em favor de interesses restritos e supranacionais, em detrimento da maioria dos trabalhadores; houve um contínuo e reiterado divórcio entre o Estado e boa parte da sociedade, no sentido de que a maioria do povo pouco ou nada reconheceu no Estado.

[...] Em outras palavras: é o momento no qual a classe deixa de ser puro fenômeno econômico para se tornar sujeito consciente da história. Temos assim o equivalente gramsciano da passagem da “classe em si” a “classe para si” (Marx). [...] Se não é capaz de realizar essa “catarse”, uma classe social não pode se tornar classe nacional, representante dos interesses de um bloco histórico majoritário, e, desse modo, não pode conquistar a hegemonia política. (Coutinho, 1981, p.71)

Desse modo, o pacto pela industrialização, via capital monopolista, e pela soberania brasileira, Estado-Nação, ingressou sem seus principais protagonistas na fase capitalista-industrial, no dizer de Nogueira (1998, p. 67), “*com uma frágil sociedade civil e sem democracia, destituído de um pensamento liberal-democrático consistente, sem hegemonia burguesa e sem um movimento operário organizado com autonomia e consciência de si*”.

A obsolescência do Estado-Nação no Brasil é um processo histórico da maior relevância na fundamentação das contradições engendradas pelo próprio movimento do capital. Nogueira (1998) analisa:

A própria formação do Estado Nacional, desde suas raízes mais distantes, cravadas na Colônia, até sua fase mais recente, posterior à Independência, colaborou para a materialização desses desajustes e descompassos. Isso, em boa medida, deveu-se ao fato de a construção do Estado ter sido um processo condicionado pelo caráter da empresa colonizadora, que derramou pelo vasto território, pequenos contingentes populacionais vocacionados para a auto-suficiência e “naturalmente” dispostos a reagir a qualquer tentativa de organização e/ou controle estatal. O Estado, obviamente, acabou por vencer, mas não sem um certo custo: o localismo nascido do empreendimento colonial dissimularia sua recusa ao Estado com a adesão a posições de ocupação e privatização do Estado, ciente de que o fenômeno estatal, se não podia ser no longo prazo evitado, podia certamente ser controlado. De qualquer modo, o privatismo localista iria, ao longo do tempo, dispensar a necessidade de maior organização administrativa e de maior controle ou regulação por parte do Estado: sua auto-suficiência e suas estruturas de tipo mandonista não exigiriam sequer organização policial e jurídica por parte do poder público. (p. 90)

Partindo desse princípio, a base de apoio do Governo Vargas, “classe em si”, diante dos interesses da classe trabalhadora e das exigências do imperialismo monopolista, com seus aliados internos, revelou a incapacidade de conter as contradições nos limites relativos à autonomia e à independência nacional. Efetivar a manipulação muitas vezes subjacente aos lemas das elites, tais, como “pacto social”, “pacto político”, “conciliação e reforma”, “segurança e desenvolvimento”, “ordem e progresso” e outros, era eficaz na efetivação do controle social. Nesse sentido Ianni (1989a) comenta: *“Em geral as palavras encobrem a realidade. [...] O povo não se reconhece na nação burguesa, cuja fisionomia reflete principalmente, ou exclusivamente, os interesses da burguesia nacional e estrangeira”*. (p. 142)

Sem partidos políticos, sem eleições e com sindicatos controlados “de cima”, as massas urbanas não tiveram como atualizar o patrimônio organizacional e político-cultural acumulado nas décadas anteriores. Foram cooptadas pelo Estado e selaram um “pacto” com o Presidente. (Nogueira, 1998, p. 66)

Dessa forma, a modernização conservadora “pelo alto” propiciou a viabilidade do “Projeto Nacional Desenvolvimentista”; assentado na lógica do capital (Taylorismo/Fordismo), conferindo-lhe características, direções e ritmos na adequação da Ciência e Tecnologia, abrindo uma nova frente de acumulação, na necessidade imperiosa do aumento da produção, pela divisão internacional do trabalho, pelo mercado de consumo, e pelas formas mais desenvolvidas da mercadoria e da mais-valia. Ianni (1989a, p. 149): *“Muito frequentemente, o lugar desse capital é o País dominante; ou são os países dominantes. É a partir desse lugar que se manifesta a ação “civilizatória” do capital”*.

A argumentação ideológica promovida pelo governo Vargas, naquele momento, foi de extrema habilidade política, na tentativa de superação do modelo econômico oligárquico (patrimonial e clientelista) vigente, visando o fortalecimento do Estado-Nação, com o sentimento de institucionalizar a “coisa pública” pelos preceitos legais do controle social, instrumentalizando a burocracia estatal como suporte para suas ações políticas. Rompia, assim, com os privilégios cíclicos da economia primária exportadora, com vista à promoção de um projeto ligado à industrialização nacional, da unificação dos “*Brasis*”, através de uma efetiva internalização do centro decisório sobre os assuntos econômicos nacionais.

A americanização exige um determinado ambiente, Uma determinada estrutura social (ou a decidida vontade de criá-la) e um determinado tipo de Estado. O Estado é o Estado liberal, não no sentido do livre-cambismo ou da efetiva liberdade política, mas no sentido mais fundamental da livre iniciativa e do individualismo econômico que chega com meios próprios, como “sociedade civil”, através do próprio desenvolvimento histórico, ao regime da concentração industrial e do monopólio. (Gramsci, 2001, pp. 258-259)

Noutras palavras, é a subsunção do capital singular pelo capital universal, tendência predominante na segunda fase do capitalismo, conforme a lógica da reprodução do capital em escala mundial. Como já diziam Marx & Engels (1988, p. 69): “*A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção, portanto todo o conjunto das relações sociais*”.

Sob essas condições deu-se o metabolismo fundamental do Estado Nacional, expresso diante dos problemas, como o da dívida externa, o que colocava o Estado entre proteger o mercado interno e as indústrias consideradas nacionais, ou submeter às imposições externas por parte do imperialismo. Ou, ainda, entre a autonomia nacional e, ao mesmo tempo, inserir-se na economia mundial e aos interesses do capital monopolista, o que implicaria sob esse prisma na superação do sistema nacional através dos mecanismos estruturais de dominação, longe dos partidos políticos, das elites, dos trabalhadores e das correntes de opinião pública, colocando em causa as condições da soberania nacional e da democracia. Diziam Marx & Engels (1988, p. 69): “*A necessidade de mercados cada vez mais extensos para seus produtos impele a burguesia para todo o globo terrestre. Ela deve estabelecer-se em toda a parte, instalar-se em toda parte, criar vínculos em toda parte*”.

No domínio do capital monopolista, “Projeto” brasileiro de industrialização via Estado, é que se deu a mutação essencial, que fundou a debilidade do Estado-Nação pelas imposições “por

fora” do liberalismo econômico via apropriação do “mercado”, imposto pelo grau de participação do capital monopolista na produção e expropriação do Estado-Nação, dinamizando “por dentro” a presença do poder estatal nos assuntos econômicos, políticos sociais e culturais. Assim, o capital monopolista inseriu-se na dinâmica da produção e expropriação, podendo ser compreendido pelas diferentes expressões do capital em singular. Contudo ressalta Alves (2007, p. 83), entendendo que:

Perversamente, esses ideólogos continuaram a postular a necessidade de respeito às pretensas livres forças que operariam no mercado. A defesa da liberdade, nesse contexto, reduziu-se, pura e simplesmente, à manutenção do domínio desses monopólios cujo poder se revela no controle absoluto do mercado, o que inviabiliza a competição de oponentes menos poderosos que buscam ascensão econômica.

A crise de caráter mundial que eclodiu nos anos de 1929, vindo interromper a marcha contínua desse progresso, teve suas raízes no capitalismo concorrencial, no arbítrio do livre comércio, cuja funcionalidade é determinada pelas leis do mercado. Contraditoriamente, a crise que se desencadeou nos anos seguintes adveio das velhas formas de produzir riquezas, mas que, ao tomar impulso sobre as novas formas racionais do trabalho humano, adquiriu novo patamar de conhecimento (ciência e tecnologia), engendrado pelo velho modelo de acumulação.

É importante assinalar neste momento, que do ponto de vista histórico, entender que uma mudança social profunda já havia sendo processada com relação às implicações dessas transformações sobre a atividade humana. Se na manufatura e no artesanato é o trabalhador quem ditava o ritmo do trabalho, na fábrica, ao contrário, ele se vê obrigado a acompanhar o movimento instrumental. A máquina é quem passa a definir o ritmo com que deve ser executado o trabalho. Tal fato é suficiente para indicar que no sistema fabril o trabalhador perde controle do processo técnico de produção como um todo, facilitando e acentuando com isso a dominação do capital sobre o trabalhador. Esse trabalho monótono e extenuante a que é submetido faz com que ele se torne mero apêndice da máquina e, em contraposição, o aspecto intelectual da produção transforma-se em privilégio de um grupo de especialistas, como engenheiros, administradores e homens de ciência.

Com isso, entramos em uma nova fase da evolução da ciência e da técnica, ou seja, a fase em que ocorre a incorporação da ciência à produção, e que passou a dar condições materiais necessárias ao capital monopolista de interferir diretamente no mecanismo econômico no Estado Nacional. Desse modo, pautados por um refinamento do sistema de máquinas, com uma divisão

específica do trabalho e um determinado conhecimento da força de trabalho, o capitalismo salta para a nova etapa de integração e dominação do trabalho, determinando, assim, uma nova forma de acumulação, na tentativa de evitar novos colapsos econômicos.

O trâmite transita pelo Estado, que passou a ser o promotor da própria existência política institucional adaptativa a lógica que rege a reprodução das bases materiais do subdesenvolvimento, ao investir sistematicamente no manejo e controle do mercado, tanto na criação de leis específicas para o controle da economia, quanto no seu lado fiscal, convertendo fundos públicos em instrumentos de políticas de acumulação. Tendência que enfatiza a ação instrumental dos monopólios, que subordinam o Estado aos seus objetivos na luta por maiores lucros, em meio a um capitalismo moribundo, a um imperialismo que enfrenta a crise geral.

É óbvio que o estatal acaba por transformar-se num espaço de convergências e contradições. Mas “capacidade do Estado de encapsular os grupos econômicos estrangeiros. Isto em grande parte é devido ao grosso dos bens e dos centros de decisão mais importantes do capital estrangeiro estar fora das fronteiras do País e, portanto, fora do formato organizacional das estruturas corporativistas privilegiadas pelo Estado”. Em poucas palavras, o capital estrangeiro “por sua própria natureza desafia a idéias de uma sociedade estatista-orgânica integrada”. (Ianni, 1989a, p.145)

Como se vê, tratou-se da dependência econômica dos países periféricos e independentes politicamente, mas atrasados industrialmente, como os da América Latina, que, para se desenvolver, como o Brasil, condicionam suas decisões à dinâmica das economias desenvolvidas de que dependem. Singer (1998, p. 05) define como a dependência consentida: “*A cada passo, o país dependente negociava com o país adiantado recursos destinados a diminuir a distância entre os dois e a permitir que o primeiro pudesse, no futuro, competir com o segundo*”.

O “Projeto Nacional Desenvolvimentista” começa avançar na década 1930 no novo processo de acumulação monopolista, via participação do Estado, com base na teorização keynesiana, além dos modelos fordista e taylorista, gerados pela livre concorrência entre os capitais, e que ganharam fôlego nas décadas seguintes, principalmente no pós-guerra (II Guerra Mundial), até meados da década 1970. O projeto passa a ser recosturado pela intervenção estatal, que transformou boa parte dos fundos públicos numa quantidade de valor, posta juntamente com a expansão das empresas, corporações e conglomerados, articulando novas funções com a nova divisão do trabalho, interferindo no modo de regulação social que compreendeu a base ideológica e política de produção de valores, normas e instituições que atuaram no plano de controle das

relações sociais. Assim sendo, o “Projeto Nacional” foi alterando de forma substancial a estrutura política dos novos tempos, a fim de moldar as condições materiais necessárias às demandas dos mandatários do capital monopolista. Saliento as palavras de Marx & Engels (1988): *“Tudo que é sólido e estável se volatiliza, tudo o que é sagrado é profano, e os homens são finalmente obrigados a encarar com sobriedade e sem ilusões sua posição na vida, suas relações recíprocas”*. (p. 69)

4.2. O ESTADO NOVO E AS CONTRADIÇÕES POLÍTICAS E ECONÔMICAS NO CAMPO EDUCACIONAL

No plano supranacional (autoritarismo/político com democracia/econômica), como já vimos, desenvolveu-se a idéia de Estado-Nação postulando a intervenção do Estado na economia como forma de evitar o afloramento das contradições sociais, oriundas da transição do Governo oligárquico para o Governo “populista” de Vargas, rumo à unificação dos “*Brasis*” e ao processo de industrialização. Digo populista quanto me refiro à possibilidade de resgatar o passado histórico-cultural das classes populares; dada a ausência de sua base material (elite burguesa e proletariado), o Governo-Vargas vinculou-se às classes médias e às forças armadas, suporte de apoio político essencial às transformações das relações de produção, (campo/cidade) tanto econômica, como social e cultural.

Com o advento da máquina moderna e ao sabor das inovações tecnológicas, a sociedade capitalista passa a produzir imensas quantidades de excedentes; por força das constantes inovações, em contrapartida, grandes contingentes de trabalhadores produtivos são liberados pelas empresas, fazendo crescer o exército industrial de reserva. Esse processo, que tende a se exacerbar gradativamente, contraditoriamente, faz aumentar o número de ociosos e miseráveis. (Alves, 1990, p. 102)

As camadas médias da cidade são acionadas na dinâmica produtiva, do 2º (setor secundário) e 3º (setor terciário) dos seus respectivos departamentos foram colocadas como agentes decisivos da organização e direção dos negócios do Estado “paternalista” e de “bem-estar social”, bem como na viabilização e consolidação das políticas sociais, a favor da estabilidade do emprego, políticas de rendas e de previdência social, bem como ao direito à educação. Com isso, reforça o populismo do Estado e reflete, mais uma das formas da existência do parasitismo.

O parasitismo se reflete em especial na evidência de que os ociosos vivem de consumir rendimentos do capital, ou seja, vivem de consumir parcelas de mais-valia. As camadas médias da sociedade capitalista, para efeito de ilustração, correspondem a uma das formas de existência desses ociosos. (Alves, 1990, p. 102)

Nesse sentido, afirma Ianni (1989a, p. 107):

É inegável que o populismo tem correspondido a uma fase particular das transformações do Estado capitalista, na qual a burguesia agroexportadora [...] em combinações diversas, conforme o País perdem o monopólio do poder político para as classes sociais urbanas. Isto não significa que estas classes sociais, ou seja, a burguesia industrial, a classe média, o proletariado industrial, grupos de militares, intelectuais e estudantes universitários, bem como setores do proletariado rural e campesinato, em alguns casos, desalojem totalmente aquelas burguesias. É conveniente recordar que os governos de tipo oligárquico vigoraram por muitas décadas nos países da América Latina, marcando profundamente as estruturas político-administrativas.

Como bem reforça Nogueira (1998), desde cedo, portanto, o setor público, agigantado pelo aparato estatal burocrático, foi atrelado ao cumprimento de encargos não propriamente administrativos, tendo vinculado a sua sistemática organizacional de trocas políticas e legitimação do Estado. Legados históricos das políticas patrimonialista e clientelista, que oportunamente delegaram em suas próprias atitudes, o poder de arbitrar legitimamente, em causa própria o espaço público e que sempre estiveram de alguma forma instrumentalizando as oligarquias/regionais pela suas bases econômicas ligadas na maioria das vezes ao setor primário ou grupos econômicos. Assim, o Estado,

Acabou, então, por ser fortemente condicionado por interesses, hábitos e estilos do mundo privado, que buscou formatar o espaço público como uma fonte de privilégios pessoais ou grupais e de distribuição de cargos, benesses e prebendas. Como é evidente, tal intimidade entre o mundo público e o mundo privado dificultou a convivência da burocracia estatal com padrões superiores de racionalidade eficiência e organicidade. (Nogueira, 1998, p. 91)

No plano político interno, o Governo amenizou os ânimos concedendo persuasivamente apoio político “interesseiro” ou legalizando coercitivamente seus oponentes em torno do plano nacional desenvolvimentista. Por outro lado, no plano externo, deu-se por vencido diante do pacto firmado com o Governo-Americano que possibilitaria alavancar o “Projeto Nacional”, minando assim, qualquer possibilidade de se prevalecer das condições infra-estruturais internas, na composição e sustentação da “utopia” nacionalista.

Contraditoriamente, o pacto político aconteceu através da sustentação do padrão de acumulação de “fora para dentro”, estratégia econômica da segunda fase do capitalismo monopolista, que buscou viabilizar a combinação de produção em grande escala com consumo de massa. Surgiram, assim, as condições básicas para que pudessem aumentar a retenção interna de excedente gerado no comércio internacional e alavancar a modernização dos padrões de consumo.

Dessa forma essa estratégia minava a possibilidade do incremento do mercado interno com a produção nacional de bens de consumo duráveis ou não, conseqüentemente, o incremento científico-tecnológico (máquinas e equipamentos) no setor secundário, (transformação) elevando imensa quantidade de excedente e mais-valia, reforçando o setor terciário (bens de serviço); ou seja, o consumo que realimentava a barbárie do mercado com a anuência do Estado. Pinheiro (1977, p. 84) assim analisa esse aspecto:

Quanto à estrutura de emprego própria a essa industrialização é preciso notar a fraqueza do setor secundário em relação ao terciário. Durante toda evolução do setor industrial no Brasil, a expansão do setor terciário sempre esteve em desproporção com a consolidação do secundário. Esse fato deve ser levado em conta ao se constatar a fraqueza dos efetivos do proletariado industrial. (p. 84)

No plano econômico houve aumento da produtividade do trabalho engendrado pela realocação de recursos visando obter “vantagens comparativas” e estáticas no comércio internacional. Foi o progresso técnico de “fora para dentro”, que se moldou tanto sob a forma de adoção de métodos produtivos mais eficientes, como sob a forma de introdução de novos produtos de consumo. Em termos políticos, o aproveitamento da vantagem comparativa exigia a liberação completa do comércio internacional, de forma que os preços dos bens, estabelecidos para o confronto da oferta e da demanda, pudessem orientar o volume e a estrutura dos diversos fluxos de comércio. O aspecto fundamental desse processo, segundo Furtado (1974, p. 79); “*é o fato de que os países periféricos foram rapidamente transformados em importadores de novos bens de consumo, fruto do processo de acumulação e do progresso técnico que tinham lugar no centro do sistema*”.

O pacto político e econômico, acordado na “Missão Aranha”, envolvendo a segunda fase do modelo imperialista, buscou viabilizar a extrema disparidade na difusão das novas técnicas de produção, com o fato de que o novo excedente criado na periferia, através do fundo público, não se conectava com o processo de formação de capital privado. Ao mesmo tempo, a criação de

políticas sociais de forma crescente e a reprodução da força de trabalho, foram aumentando de forma generalizada a assistência da população, consolidando a idéia embrionária do Estado de Bem-Estar Social; o crescimento qualitativo assumiu como direito social legitimado pelo Estado, mediante as políticas sociais, saúde, educação, etc. Dessa forma, o fundo público (excedente) foi, principalmente, destinado a financiar a realocação de recursos produtivos, como a formação de capital, como também a difusão, na periferia, dos novos padrões de consumo que estavam surgindo no centro do sistema econômico mundial em formação.

Nesse sentido é que o populismo é essencialmente nacionalista. Identifica os principais obstáculos à criação e expansão do setor industrial com o imperialismo. Na medida em que estabelece esse circuito de causação, põe em dúvida a interpretação preexistente sobre a situação e perspectivas do País. Esse nacionalismo implica numa nova interpretação das relações entre o conjunto da sociedade civil e o Estado, em fase dos outros países, principalmente os dominantes. A rigor, implica num tipo de reconhecimento da contradição entre as tendências e as possibilidades da sociedade nacional, por um lado, e da economia dependente, por outro. Na medida em que envolve uma reorientação do subsistema econômico nacional e certa ruptura com o imperialismo, o populismo tem algum compromisso com a idéia de um capitalismo nacional. Assim nasce e sustenta-se a ficção política de uma burguesia nacional, como se ela tivera consciência política hegemônica. (Ianni, 1989a, pp. 110-111)

Tratou-se, então, de uma ilusória nacionalidade, na medida em que as relações de força e de poder entre o capital interno e externo, mais especificamente, a relação capital e trabalho, eram estruturalmente desiguais. Furtado (1974, p. 79) evidencia:

Que o excedente era apropriado por uma minoria restringida, cujo tamanho relativo dependia da estrutura agrária, da abundância relativa de terras e de mão de obra, da importância relativa de nacionais e estrangeiros no controle do comércio e das finanças, do grau de autonomia da burocracia estatal, e fatos similares. (p.79)

Sob essa ilusão, o “Projeto” do Governo-Vargas lançou eficazmente sua participação na instrumentalização planejada e pragmática, na reprodução de seus interesses de classes, principalmente nas camadas médias, adequando-as às novas formas na superação da crise dos anos de 1930, portanto, na definição do “novo padrão” de acumulação capitalista, do mercado de trabalho em atividade improdutiva. Com efeito, o projeto educacional - conjuntamente com a criação das universidades - assume um papel social e profissional cada vez mais determinante enquanto aparelhos ideológicos do Estado e burocráticos do Governo. Sampaio Jr. (1997, p. 218), comenta que, “embora reconheça a importância do processo de acumulação na construção de um sistema econômico nacional, sua reflexão revela a perversidade de um processo de incorporação

de progresso técnico que privilegia o rápido acesso aos padrões de consumo vigentes no centro, em detrimento do desenvolvimento”.

Essa contradição ganhou mais força nos países periféricos, a partir da década de 1930, com os novos arranjos “acumulativos”, advindas das novas tecnologias e transferidas para os setores produtivos. O fato sinalizava para o campo educacional, considerando a acomodação dos seres humanos autônomos aos novos tempos, em que se tornaram essenciais compradores e consumidores de bens e serviços. Comenta Alves (1990), que as políticas educacionais e o saber político foram atenuando gradativamente as próprias agruras.

A educação, nesse contexto, enquanto atividade improdutiva passa a ser alvo de significativas inversões por parte do Estado. Essas inversões esse expressam em resultados como a expansão escolar. [...] Mas, exatamente por esse meio, tem realizado uma função essencial, pois têm contribuído para assegurar a realocação dos trabalhadores liberados pelas atividades produtivas e para manter, no interior das camadas médias, os filhos de seus integrantes. (p.103)

Capelato (1989) comenta a interpretação de Francisco Campos feita na instauração do regime autoritário-populista em 1937, como sendo uma decorrência “histórica” e necessária da Revolução de 1930: *“O 11 de novembro foi o elo final de uma longa cadeia de experiências e de acontecimentos, de tentativas e aproximações [...]”*. Segundo Campos, *“o Estado Novo suscitara no País uma consciência nacional, unificara uma nação dividida, colocara um ponto final às lutas econômicas e impusera silêncio à querela dos partidos empenhados em quebrar a unidade do Estado e, por conseguinte, a unidade do povo”*. (p. 209)

Portanto, o Estado Novo sedimentou seus ideais nacionalistas sob uma base material de natureza periférica, ou seja, dependente do desenvolvimento industrial, onde seus encaminhamentos foram traçados e determinados pelo processo econômico que se desenrolou fora dos limites da economia nacional. Doravante no plano político, teve como função plasmar uma consciência cívica induzida com a ideologia do novo regime, atribuindo à educação o papel de orientar a formação mental e moral dos elementos componentes da coletividade. A política educacional surgiu como um dos meios pelos quais os intelectuais poderiam irradiar ao povo suas idéias e aspirações deles mesmo enaltecidas, o que vale dizer, que a educação se tornou um dos mecanismos, se não o único, pelo menos a princípio o mais sistemático e pragmático, de inculcação da ideologia do Estado autoritário.

Essa iniciativa teve início com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública no Governo-Provisório, e com as medidas de controle populistas em torno das políticas públicas,

como a introdução do ensino religioso facultativo nas escolas públicas, a reforma do ensino secundário, a criação do Conselho Nacional de Educação, e finalmente, a elaboração do Estatuto das Universidades Brasileiras.

Essas medidas foram tomadas gradualmente de “cima para baixo”, a partir de 1930, acompanhadas pelo critério de planejamento, caracterizando uma relativa autonomia na estruturação do seu quadro governamental, mas reforçava a burocracia governamental e avançava consideravelmente no processo de auto-identificação com os “interesses nacionais” e “interesses internacionais”. Embora contraditórios, eles convergiam para os mesmo objetivos, que desde então assumia importância decisiva na legitimação das novas instituições políticas, compelidos de uma eficiência extraordinária nas cooptações de trabalhadores e das camadas médias sensíveis às promessas de participações e ascensão social. Assim, Cunha (1986, p. 283) esclarece que *“reforçar o aparelho de Estado no campo educacional, permitindo-lhes inculcar ideologias tendentes a impedir os trabalhadores (principalmente) e as camadas médias (secundariamente) de se organizarem politicamente e, no limite, de ameaçarem a ordem capitalista”*.

Desta feita, a luta pela hegemonia não se travou apenas no plano econômico e político, mas também, na esfera da cultura, com a elevação da cultura das massas não apenas na restrita acepção pedagógica, assumindo importância decisiva nesse processo, a fim de que pudessem se libertar da pressão ideológica oriundas, das próprias contradições engendradas pelo novo estágio do capitalismo. Para as lideranças intelectuais do poder autoritário, a cultura no campo educacional apresentou-se como fator imprescindível ao processo de construção da hegemonia, à conquista do consenso e da direção político-ideológica por parte das classes subalternas. Capelato (1989, p. 212), citando Getúlio Vargas, destaca que *“A nova política do Brasil”, definiu o preparo profissional como a tarefa mais urgente do País*.

Isso explica porque o plano das reformas educacionais, a “Lei Orgânica do Ensino Industrial”, Decreto-Lei 4.073 – de 30 de janeiro de 1942, foi a primeira a ser promulgada para o grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e, ainda, dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca. Esse ato foi elogiado pelos intelectuais paulistas, externando o viés liberal assumido pelo Estado na condução do Ensino Técnico-Profissional. Gramsci (2001, pp. 247-248) anota que *“A hegemonia nasce da fábrica e necessita apenas, para ser exercida, de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia”*.

O Jornal Getulista “A Noite”, do dia 25/03/1944, citado por Capelato (1989, p. 210), sintetizou o objetivo educativo do novo regime: *“Ele se resume na fórmula educar para o trabalho, sendo o primeiro dever do Estado o ensino pré-vocacional e profissional. A formação das elites é importante, mas orientar a educação dos moços no sentido de produção econômica é mais importante ainda”*.

O caminho para o recrutamento dessas elites deveria ser o ensino secundário, previsto na “Lei Orgânica do Ensino Secundário”, Decreto-Lei 4.244 – de 09 de abril de 1942, como vimos no capítulo II, que, por sua vez, se alimentava do ensino primário. O ensino secundário tinha por finalidade, além de dar prosseguimento à obra educativa do ensino primário, elevaria a formação espiritual, a consciência patriótica e humanística, como também dava ao jovem intelectual as bases para os estudos mais elevados de formação especial. Isso evitava dualidade do sistema educacional do Estado Novo que, além de produzir e reproduzir a força de trabalho para o processo produtivo, garantia a consolidação e reprodução de uma sociedade de classes.

O grande núcleo deste grandioso “Projeto” deveria ser a Universidade do Brasil, o núcleo Humboldtiano (modelo alemão) pensado e elaborado, desde 1931, por Francisco Campos, que havia baixado uma legislação minuciosa presente no estatuto das universidades, dando-lhes o caráter integrado ao modelo, a partir de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Dessa forma, a nova Universidade do Brasil teria como um dos seus principais objetivos a serem implantando em todo o País um padrão nacional e único de ensino superior, na qual a própria USP deveria moldar-se.

Ela teria ainda um outro objetivo mais geral, que era estabelecer um sistema estrito de controle de qualidade no ensino superior, tal como fora exercido antes pelo Colégio Pedro II no nível secundário, mas que se tornava cada vez mais difícil de manter pela própria expansão da educação média no País. (Schwartzman, 1984, p. 207)

Contrapondo-se ao modelo pretendido pelo Governo, os liberais paulistas idealizaram seu projeto educativo em torno da Universidade de São Paulo-USP, centrada na sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (modelo americano), cujo objetivo principal era devolver ao Estado de São Paulo a liderança nacional perdida em 1932. Sobre esse fato, Brzezinski (1996, p. 37) analisa:

No modelo originário da USP, embora a educação fosse reconhecida em sua função política, ficava explícito o objetivo da universidade de “cultivar as ciências e dar à sociedade elementos para renovação incessante de seus quadros

científicos, técnicos e políticos” que seriam atingidos numa autêntica universidade liberal. (p. 37)

Os dois modelos, a princípio antagônicos estruturalmente, traziam semelhanças quanto à formação de um núcleo pensante filosoficamente, como elemento integrador, do ponto de vista intra-muros com os seus cursos profissionalizantes, e estava ao lado da formação técnica, a formação e culturas gerais colocadas para o conhecimento humano. Assim, o Estado passa a homogeneizar e hierarquizar a educação, a fim de dar uma unificação, em escala nacional, à profissão docente, o que significa a promoção e o enquadramento ao “Padrão Federal” estabelecido oficialmente com características mais funcionais no saber político do que profissionais. Nesse sentido, Gramsci (1989, p. 118) afirma: *“A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais”*.

Nessa perspectiva, as duas instituições lograram êxito ao fortalecer seus quadros com as contratações de intelectuais de origem alemã, italiana e francesa, externando, assim, a crença de que o homem conquistaria progressivamente a natureza pelo trabalho e pela ciência. *“Inseridos na realidade brasileira, possibilitou, em pouco tempo, a formação na USP de um conjunto de professores”*. (Brzezinski, 1996, p. 38)

Destaco a fábula metafórica elaborada por Rubens Alves (1984, pp. 09-12) – “Pinóquio às avessas” – para ilustrar a realidade brasileira e os efeitos perversos da educação para formação, na sua acomodação com a fase monopolista e lembrar o lado parasitário da educação proposto pelos mestres urubus “carniceiros”, ensinando educadamente idéias, valores e costumes à bicharada de como se deve se comportar civilizadamente como “urubu”. Complementarmente recorro a Brzezinski (1996) que ao citar Fétizon (1986, p. 421) confirma o real:

Era uma formação mais exógena, porque era iluminada pela experiência estrangeira bastante profícua, pelo fato de ter aberto “filões de investigação nascidos nas condições brasileiras e desenvolvidos a partir delas e sobre elas”.

O projeto educativo sob essa nova fase do capitalismo monopolista visou, acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz na reprodução e manipulação das classes subalternas, “as classes médias” como afirma Sobrinho (1979): *“provêm das classes médias cerca de 80% dos professores e estudantes universitários do Brasil”*. O “parasitismo”, afirma Gilberto Luiz Alves, refletiu-se em especial na evidência de que os ociosos viviam para

consumir os rendimentos do capital, ou seja, de consumir parcelas de mais-valia com o trabalho improdutivo, que não é alheio ao trabalho produtivo, mas parte de um mesmo movimento, em síntese:

[...] o parasitismo, essência do imperialismo, manifesta-se também na produção das camadas intermediárias. A escola, enquanto um mecanismo que possibilita a realocação de trabalhadores produtivos para essas camadas, é um dispositivo vital para assegurar a própria viabilidade da sociedade capitalista nessa fase agônica em que se encontra. A expansão escolar, passível de progressiva intensificação através de super-exploração capitalista e da produção acentuada de excedente, é ela própria, um indicador do grau de parasitismo atingido por uma nação. (Alves, 1990, p. 104)

Na medida em que as mutações foram ocorrendo na infra-estrutura, com a diversificação da produção nacional, via mercado interno e com a participação direta do Estado Nacional no próprio movimento da sociedade civil, agregaram-se novas formas de investimentos na riqueza material e social, através do patrocínio do fundo público e com inchamento da máquina burocrática. Getúlio Vargas que se constituiu como o principal ator político na consecução dos interesses de classes, ligado aos sujeitos do capitalismo, ao contrário, não concretizou os ideais da frágil burguesia nacional.

Portanto, a idéia de nacionalismo que surgiu da crítica ao individualismo ganhou corpo e serviu de fundamento ideológico para Getúlio Vargas, arrebanhando as classes, numa relação direta do Estado-Nação na neutralização das lutas sociais. Disso decorre a crítica de Florestan Fernandes (1981, p. 99), citada por Sampaio Jr. (1997, pp. 152-153):

Do ponto de vista das lutas sociais, a reflexão deve ser vista como uma contraposição à ideologia do Nacional Desenvolvimentismo. De um lado, ele, ao desvincular a revolução nacional da revolução democrática, reduz o Estado nacional a mero instrumento que aumenta o poder de barganha das oligarquias locais no cenário internacional. Quando (o nacionalismo) reponta, no seio dessas burguesias, quase sempre oculta algo pior que o fracasso histórico e a frustração econômica; envolve uma busca de esteios para deter a torrente histórica e preservar o próprio capitalismo dependente, e segundo valores provincianos. De outro lado, Florestan Fernandes condena a inconseqüência de um tipo de interdependência internacional que, ao ignorar o caráter assimétrico do sistema capitalista mundial, transforma a associação com o capital internacional no modo de compensar a extrema debilidade da iniciativa privada nacional.

Nesta perspectiva, o nacionalismo ganhou corpo de Estado-Nação acima das lutas de classe, caminho inevitável para construção do novo “Projeto Nacional”. Onde o funcionamento adequado do capitalismo periférico é o aprofundamento da integração subalterna no sistema

imperialista, consolidando, assim, a forma ideológica do Estado Nacional na condução das políticas públicas sociais, o que era essencial para a formação das massas está à educação, que nunca esteve imune às modificações ocorridas no Estado-Nação.

4.3. ESTADO NOVO E A CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Para acompanhar o processo iniciado pelo Governo Vargas, entendido por Paul Singer (1998, p. 06) como “*a dependência, de consentida, passou a tolerada e pode-se até dizer mal tolerada*”, pretendo neste momento reconstituir com esforço didático a base material produtiva, que construiu o Curso de Pedagogia, base esta esgarçada pelas contradições oriundas do próprio movimento do capital, mas que é de fundamental importância para dar materialidade aos fins propostos.

A primeira fase, a “consentida”, até a etapa chamada, “tolerada”, fortalecida pela crise de 1929, iniciou-se historicamente com criação do mercado nacional; advindo da transformação do senhor do latifúndio em oligarquia, do escravo ao trabalho assalariado, o que foi consequência da introdução forçada da lógica dos mercados internacionais na economia local, que podemos denominar a dependência “consentida”. O primeiro passo de “*fora para dentro*” dessa transformação foi obra dos Estados mercantilistas dos séculos XVI e XVII, com a substituição dos monopólios protecionistas e regulamentos locais por legislações nacionais, concentrando o poder nas mãos da Coroa, frequentemente, em estreita parceria com os comerciantes e destruindo, nesse processo, as bases comunais da organização social. O segundo se deu no século XVIII, a abolição dos regulamentos detalhados da vida econômica, substituídos pela interação livre dos interesses do mercado.

Para Furtado (1969) ¹³⁴, a gênese do processo de construção nacional, inicia após a ruptura do pacto colonial nas primeiras décadas do XIX, sendo embrionariamente já marcado pelas possibilidades abertas pela divisão internacional do trabalho que se articulavam em torno do incremento do capitalismo industrial. De acordo com Sampaio Jr. (1997, pp. 221-222), coadunando com a análise de Celso Furtado, acrescenta que a crise do sistema de divisão internacional do trabalho, aconteceu entre os anos 1914 e 1945, modificando os parâmetros que

¹³⁴ A respeito ver Celso Furtado – Formação econômica da América Latina – São Paulo. Editora Lia, 1970.

condicionavam o campo de possibilidades das economias latino-americanas. O colapso da ordem liberal inviabilizou o funcionamento especializado das economias periféricas, à medida que:

(1) deu lugar a uma conjuntura marcada pela drástica deterioração na demanda mundial de produtos primários; (2) fomentou uma onda protecionista que abalou o dinamismo do comércio internacional; (3) desorganizou o sistema monetário financeiro; (4) reverteu o sentido dos fluxos financeiros, provocando grandes transferências de capital da periferia para o centro; (5) generalizou o comércio bilateral.

Dai a nascente e contraditória ideologia desenvolvimentista, o “Padrão Federal”, apoiando-se na expansão do mercado interno, na relativa autonomia nos centros internos de decisão, aproveitando do isolamento concorrência internacional para alavancar a formação do sistema econômico nacional, propugnando a intervenção planejadora do Estado para guiar e promover a industrialização e a organização do trabalho. Os rumos do desenvolvimento não seriam dados pelos mercados, mas por decisões políticas estruturais baseadas em planos de longo prazo para retirar os países dependentes da condição de dependentes, mas plenamente industrializados.

No período inicial da dependência “tolerada”, tornaram-se dominantes as teorias e metodologias exógenas, divulgadas e reorganizadas politicamente pelos intelectuais, influenciados por elas, tanto pelo nacionalismo exacerbado, como pelo liberalismo apaziguado, o que constata na relação centro e periferia, na participação qualitativamente diferente. O primeiro domina a produção de novas tecnologias, o que lhe permite adquirir o tempo todo novas vantagens comparativas, a segunda fica presa a um repertório limitado de vantagens comparativas decorrentes de recursos naturais. Furtado (1974, p. 80) esclarece:

Para captar a natureza do subdesenvolvimento, a partir de suas origens históricas é indispensável focalizar simultaneamente o processo da produção; (realocação de recursos dando origem a um excedente adicional e forma de apropriação desse excedente) e o processo da circulação (utilização do excedente ligada à adoção de novos padrões de consumo copiados de países em que o nível de acumulação é muito mais alto); os quais, conjuntamente engendram a dependência cultural que está na base do processo de reprodução das estruturas sociais correspondentes.

A partir da gradativa industrialização, a nova dependência adquiria formas mais variadas e complexas. O País em vista de conduzir seu próprio “Projeto” de desenvolvimento passou a depender dos já industrializados para obter novos equipamentos, tecnologias componentes e recursos de capital em larga escala. Essa dependência era vista pela nova classe dominante como

essencialmente provisória, e que ela seria superada assim que a industrialização fizesse a economia emparelhar com as mais adiantadas. Contrapondo a essa idéia, recorro a Singer (1998, p. 05) para reforçar minha tese.

Na situação de dependência consentida, a divisão de trabalho entre centro e periferia não estava em questão. O progresso da periferia visava ao avanço de atividades agrícolas e extrativas que de modo geral não competiam com a que havia no centro. Por isso, a dependência era por suposto permanente. Na situação de dependência tolerada, o desenvolvimento almejado pela periferia destinava-se a revogar a divisão colonial de trabalho que a inferiorizava perante o centro.

Com efeito, o Brasil como País retardatário industrialmente deveria crescer mediante a expansão dos ramos de sua produção, ou seja, tendo como base a sua infra-estrutura (terra/trabalho), que sempre foi favorecida pela geografia e pela geologia, que, por suposto, era muito diferente dos ramos em que os países industrializados tinham vantagens (tecnologia/capital). O livre-comércio entre os países, através do jogo do mercado, levou cada País a se especializar racionalmente pela sua base material de produção, sendo todas as atividades igualmente geradoras de valor e, portanto, de utilidade e de bem-estar social. O estudo de Furtado (1974) vem ao encontro do meu anseio, no sentido de mostrar que:

[...] o conhecimento da matriz institucional que determina as relações internas de produção, é a chave para compreender a forma de apropriação do excedente adicional gerado pelo comércio exterior; contudo, a forma de utilização da formação social, reflete em grande medida o processo de dominação cultural que se manifesta ao nível das relações externas de circulação. (pp. 80-81)

Daí decorre a utopia da profissionalização em torno da educação, o que para alguns autores, como Bárbara Freitag¹³⁵ e Wagner G. Rossi¹³⁶; ela é necessária no plano econômico-social, como forma de assegurar e consolidar as mudanças estruturais que ocorrem tanto na infra-estrutura como na superestrutura, situação essa, em que o sujeito almejava a mobilidade social através da educação. De outro lado, o autor Gilberto Luiz Alves¹³⁷ postula a visão político-econômica, de que quanto maior for o avanço tecnológico, menor ou nenhuma será a necessidade de capacitação do trabalhador; em contrapartida, aumenta o número de desempregados produtivos, o que faz elevar o contingente de reserva e de miseráveis. Mas com certeza, ambas as

¹³⁵ Ver: Freitag, Bárbara – *Escola, Estado e Sociedade* – 4ª. Ed. São Paulo. Moraes, 1980.

¹³⁶ Ver: Rossi, Wagner G. – *Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista* – São Paulo. Cortez 7 Moraes, 1978.

¹³⁷ Ver: Alves, Gilberto Luiz – *A produção da Escola pública contemporânea* – Campinas/SP. Universidade Estadual de Campinas, 1998.

teorias reforçam o caráter parasitário do capital monopolista, frente ao enquadramento pelo qual o Estado procura aperfeiçoar a organização do trabalho ao modelo técnico e profissional de educação.

Para Celso Furtado (1962, p. 81), o importante é mostrar o quanto à relação é contraditória, entre dependência e a construção do Estado-Nação. A partir daí, apontar os critérios necessários para balizar a incorporação de progresso técnico, da qual, ele mostra que o processo de acumulação só contribui para formação de um sistema econômico nacional quando, como demonstra Sampaio Jr. (1997, pp. 199-200):

(1) as necessidades que sobre determinam a acumulação não-produtiva são compatíveis com as potencialidades materiais do País; (2) a acumulação de capital preserva uma relação de adequação entre composição técnica do capital e o modo de organização do mundo do trabalho, que é compatível com a geração de escassez relativa de trabalho; (3) a participação no sistema capitalista mundial não sacrifica o controle da sociedade nacional.

Por outro lado, a contradição no campo social, se manifestava no sentido de que a classes sociais, não podia mais se satisfazer com uma educação difusa, passando a requerer uma educação técnica e profissional, organizada de forma sistemática e deliberada, isto é, institucionalizada. Que não significava que o progresso técnico fosse precedido por iniciativas destinadas, como assinala Sampaio Jr. (1997, p. 216): (1) construir pré-requisitos técnicos que viabilizem o desenvolvimento das forças produtivas; (2) ajustar o “tipo de mercado” as “exigências” de escalas mínimas do processo produtivo.

E é sobre essa base que a força produtiva requer que seja satisfeitos certos pré-requisitos técnicos e profissionais para formação, consubstanciado pela estrutura escolar, que tende a se tornar dominante em escala universal, já que a forma relativa de “valor” ¹³⁸ é inerente ao modo de produção capitalista, ou seja: “*expressa seu valor por meio de algo totalmente diverso de seu corpo e de suas propriedades, ocultando sua relação social*” (Marx, 1989b, p. 65).

A generalização da forma educacional dependente ocorre, pois, sob parâmetros comuns, predominantes induzidos de fora, mas assumidos como desejáveis em razão da inserção do País na mesma ordem mundial. Neste sentido a categoria “capital” para o conjunto da sociedade,

¹³⁸ Para Marx, o valor de uma mercadoria expressa a forma histórica particular do caráter social do trabalho sob o capitalismo, enquanto dispêndio da força de trabalho social. O valor não é uma relação técnica, mas uma relação social entre pessoas que assume uma forma material específica sob o capitalismo, e portanto aparece como uma propriedade dessa forma. Karl Marx – *O Capital: Crítica a Economia Política* – Vol. I. O processo da produção do capital. 13ª. Ed. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro. Ed. Bertrand do Brasil, 1989b, p. 49.

adquire em relação à educação (técnico/profissional) a função também de “mercadoria”¹³⁹. Isso sugere que a generalização do trabalho humano como mercadoria é específica do capitalismo e que o valor, como conceito de análise, é igualmente específico ao capitalismo. Anota Marx (1989b, p. 81): “A mercadoria é, antes, de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem, delas, provenham do estômago ou da fantasia”. Esse é o grande paradoxo de nosso tempo.

Antonio Gramsci (2001, p. 280) escreve no seu texto “Americanismo e Fordismo”¹⁴⁰:

Não se pode esperar que a reconstrução seja iniciada pelos grupos sociais “condenados” (as classes parasitas), mas sim por aqueles que estão criando por imposição e através do próprio sofrimento, as bases materiais dessa nova ordem. Eles “devem” encontrar o sistema de vida “original” e não de marca americana para transformar em “liberdade” o que é hoje “necessidade”.

O Estado como instituição política na manipulação da ordem, e a ideologia na doutrinação, como sistema abstrato e invertido de representações, normas, valores e crenças que se confirmam e constituem o sentido global da realidade para todos os membros de uma sociedade. Isto significa que a hegemonia determina o modo como os sujeitos sociais se representam a si mesmos e uns aos outros, o modo como interpretam os acontecimentos. Sob essa perspectiva, afirma Chauí (2003, p. 90), que “*hegemonia é sinônimo de cultura em sentido amplo e, sobretudo de cultura em sociedade de classe*”.

A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, que o assimila a si, que o torna passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas. (Coutinho, 1981b, p. 70)

Assim, os enfoques educacionais introduzidos pelo Estado Novo faziam-se importantes, dadas as necessidades econômicas embrionárias de capital humano, não da mesma forma como Schultz (1967, p. 19) teorizou em seu livro – “O Valor Econômico da Educação” – “*As escolas devem ser consideradas empresas especializadas em ‘produzir’ instrução. A instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria*”. Mas foi

¹³⁹ “A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho”. Karl Marx – *O Capital: Crítica a Economia Política* – Vol. I. O processo da produção do capital. 13ª. Ed. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro. Ed. Bertrand do Brasil, 1989b, p. 81.

¹⁴⁰ In – *Cadernos do cárcere* – Vol. 04. Trad. Carlos Nelson Coutinho, co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2001.

sob essas bases “mediatamente” produtivas que o Estado atribui à educação forte conotação política, dando importância à ordem moral e ao progresso social na política de crescimento econômico, “imediatamente” improdutivas¹⁴¹. Além disso, embora represente os interesses particulares do capital monopolista, constitui o momento da passagem de “classe em si” a “classe para si”, e eleva-se ao ético-político, ao nível de consciência universal, em que o Estado consegue elaborar um projeto para toda a sociedade, através de uma ação coletiva, cujo objetivo é criar um novo Bloco Histórico.

Isso significou mudanças na estrutura da organização econômica do capital, sinalizando para uma nova integração do Brasil no sistema global, através do capital financeiro e da divisão internacional do trabalho, subalternos ou subordinados pelo imperialismo para garantirem reservas que atendessem seus interesses de exportadores de capital e consumidores de matérias-primas.

Dessa forma, o Governo, além de legislar e controlar sua implantação por dentro, pela burocracia estatal, direcionava acima de tudo, como já sabido, na manipulação ideológica das classes subalternas às novas funções da organização do trabalho, que envolviam as áreas produtivas setorialmente, dadas as possíveis necessidades educacionais. O (1º), o setor primário da economia, voltado para o extrativismo de matéria-prima, mineral e a agropecuária, ligados diretamente ao campo/terra, não necessitava naquele momento de profissionalismo intensivo para a área, dada a maneira artesanal que lhe foi conferida.

O setor secundário e o setor terciário, ligados aos mercados de consumo, neste caso, estavam próximos às vilas ou áreas urbanas; o setor secundário, ligado diretamente às indústrias de transformações, necessitavam de melhores investimentos tecnológicos (importados) e conhecimentos técnicos generalistas, como mecânicos, eletricitas, instrumentistas etc., dispondo de treinamentos dados diretamente pelas escolas empresas, Serviço Nacional da Indústria-SENAI e Serviço Nacional do Comércio-SENAC, como forma de reduzir o tempo e o custo de produção, na operacionalização e manutenção cabíveis nos seus devidos atendimentos; o (3º) setor terciário e ligado à prestação de serviços, como bens de uso e de capital, bancos, lojas, comércio, em geral. Dentro dessa ótica estrutural, o capitalismo imperialista reforçou o dualismo educacional no campo da produção, educação profissional generalista para a classe trabalhadora e educação

¹⁴¹ Ver o livro de Gaudêncio Frigotto – *A produtividade da escola improdutiva* – São Paulo. Cortez, 1984.

clássica com fundamentos mais refinados para os dirigentes. Sob essa perspectiva, Saviani (2007b, p. 159) esclarece o caráter histórico dado à educação dual:

Constatamos, portanto, que o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; a aqueles das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.

Retomar como base o princípio educativo do trabalho em Gramsci colabora com o meu entendimento sobre as reais necessidades da organização do trabalho educativo impostas pelos protagonistas intelectuais do Estado Novo. Francisco Campos e Gustavo Capanema reforçaram as contradições no âmbito das reformas elaboradas para o ensino secundário em 1931 e 1942, e por conseguinte, no Estatuto das Universidades; ambas propunham romper com a tradição brasileira, que até então, fazia do ensino secundário uma mera chancelaria de exames para o ensino superior. Imbuídos politicamente do espírito nacionalista, propunham que o ensino secundário fosse o mais importante ramo do sistema educacional, em termos quantitativos e qualitativos, porque dali o funil humano da dualidade ganharia corpo para cumprir sua finalidade estritamente política, ou seja, o princípio educativo corresponde à possibilidade da satisfação das necessidades humanas tendo em vista a liberdade e não a coação. Francisco Campos na exposição de motivos ao chefe de Estado, anunciou a finalidade da formação:

A formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras.¹⁴²

Cabe relacionar a essa finalidade a proposta afinada de Gustavo Capanema com o nacionalismo, na “Lei Orgânica do Ensino Secundário” de 1942, como forma de garantir as condições necessárias ao “Projeto Desenvolvimentista” do Estado. Pelo qual regulamentava os cursos profissionais intermediários do comércio e da indústria, e para o magistério primário, a

¹⁴² Campos, Francisco, 1931. – *Exposição de Motivos, apresentada ao Chefe do Governo Provisório, encaminhando o projeto de Reforma do Ensino Superior* – In: Ministério da Educação e Saúde Pública. – *Organização Universitária Brasileira*. – Decretos n. 19.850, 19. 852, de 11 de abril 1931, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

articulação com o secundário e, conseqüentemente, com o superior. Gustavo Capanema, citado por Cunha (1986, p. 291) ressalta:

O ensino secundário se destina à preparação das individualidades 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.

Nesse contexto, os promotores estadonovistas, discutem a necessidade da adoção de uma nova pedagogia. Como observei anteriormente, versada por correntes distintas ecleticamente, a USP em São Paulo e a UB no Rio de Janeiro, mas, comuns com seus elitismos relativos nos interesses de mudanças. Franqueavam nos seus respectivos núcleos filosóficos os pressupostos que fundamentariam suas metodologias e métodos conectados às suas reais formações, intelectuais e profissionais.

São Paulo, sob a governabilidade de Armando de Sales de Oliveira, organicamente traz características que a diferenciam do resto do Brasil, como analisado no capítulo III. Sua infraestrutura composta de pequenas e médias indústrias; o comércio urbano, tanto atacadista como os varejistas já dispunham de um mercado consumidor, somado ao grande contingente da população de origem européia, enfim, a dinâmica de sua economia dava a devida condição à pequena e média burguesia de encontrar o ambiente propício intelectualmente para fomentar novos arranjos acadêmicos no campo científico e cultural.

Posso conferir que o discurso pronunciado por Armando de S. Oliveira, no Teatro Municipal, no banquete oferecido pelas classes liberais de São Paulo, em 24 de janeiro de 1937, enaltece o cenário político e econômico independente de São Paulo com os “*Brasis*”:

Milhares de homens têm em São Paulo acesso todos os anos à posse da terra, da casa ou do bem móvel. Assim se satisfaz a aspiração elementar do homem que trabalha: aquisição de um conforto material, base da vida social e condição inseparável da própria dignidade humana. Esses pequenos proprietários são fontes de novas riquezas, criadores de rendas públicas. [...]

Uma sociedade assim constituída não poderia nunca tender para qualquer espécie de imperialismo – espectro que a astúcia política agita algumas vezes para atemorizar o povo, impregnando de credulidade. A verdade é outra. São Paulo evoluiu sem hesitações para uma democracia econômica de raízes profundas, e sobre essa base começamos a construir a nossa democracia social. (Oliveira, 2002, p. 365)

Diferentemente, o Rio de Janeiro era o arcabouço político nacional, buscando conceber uma Universidade Brasileira nos moldes do projeto nacional, cujo “Padrão Federal” dar-se-ia através de uma concepção muito mais hierárquica e autoritária, fomentando sua implantação de cima para baixo, contrapondo-se ao modelo liberal pretendido e já comentado por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Paradoxalmente, o viés político-ideológico estava acima das suas bases produtivas, característica imanente de um modelo político-autoritário que, precavido, buscava legitimação no interior de suas próprias ações políticas populistas.

A partir dos fatos ocorridos com os “insurgentes comunistas”¹⁴³ e o suposto “Plano Cohen”¹⁴⁴, o Governo-Vargas assumiu uma postura mais dura internamente com seus oponentes políticos, cometendo atos repressivos; prendendo, matando ou exilando. No plano externo, porém, em especial, com o governo-americano, como já salientei anteriormente, a política do diálogo democrático caminhava na esteira da flexibilidade, da “consentida” com vista à “tolerada”, conforme desenrolava as negociações. O certo é que nesse momento histórico, o Brasil necessitava capitalizar recursos para sua proposta desenvolvimentista, canalizar toda sua diplomacia política para oferecer “algo”, em troca de investimentos na sua infra-estrutura.

Para o Governo-americano, o “algo” economicamente necessário passava pelo (1º) setor primário e pelo (2º) setor secundário da economia brasileira respectivamente, nossa matéria-prima no estado natural e puro e os investimentos tecnológicos, máquinas e equipamentos. Com relação à mão-de-obra, Pinheiro (1977, p. 83) afirmou: “*essa tecnologia não será labor-intensive, capaz de gerar empregos para largos contingentes de mão-de-obra, mas capital-intensive, exigindo grandes investimentos em inovações tecnológicas que reduzem as necessidades em mão-de-obra*”. Visto que:

O avanço da industrialização subdesenvolvida, não significa autonomia tecnológica nem implica modificação qualitativa no funcionamento do mercado de trabalho, mesmo quando o desenvolvimento das forças produtivas avança nos setores de insumo básicos e de equipamentos. (Sampaio Jr. 1997, p. 217)

E, naturalmente, o “algo” politicamente necessário era a nossa massa humana disponível, concentrada no (3º) setor terciário de prestação serviço. Pinheiro (1977, p. 84) confirma: “*dada à estagnação dos efetivos do setor primário; é o aumento dos recursos humanos*

¹⁴³ “Insurgentes Comunistas” - Referência a “Intentona Comunista”.

¹⁴⁴ “Plano Cohen” – Documento forjado por militares e integralistas, no qual se traça o caminho a ser seguido pelos “vermelhos” para a conquista do poder. Iglesias Francisco – *Trajatória Política do Brasil: 1500-1964*. – 2ª. Ed. São Paulo. Companhia das Letras, 1993.

subutilizados, do exército industrial de reserva, que desempenhará durante toda a evolução industrial no Brasil um papel decisivo na configuração do movimento operário e na afirmação do proletariado industrial". Dada a configuração histórica da estrutura de classes, começamos a ter clareza da fraqueza do setor secundário em relação ao terciário, fato, que segundo Pinheiro (1977, p. 84), *"deve ser levado em conta ao se constatar a fraqueza dos efetivos do proletariado industrial"*.

Para Florestan Fernandes (1976, p. 301), o problema fundamental reside nas formas de solidariedade, de consciência e de comportamentos de classe que surgem de uma situação estrutural marcada pela brutal assimetria entre os desafios colocados para o impulsionamento do desenvolvimento nacional e a debilidade orgânica das burguesias dependentes. Visto que as burguesias são incapazes de assimilar as transformações capitalistas de seu tempo sem estabelecer uma estreita associação com o capital internacional e com o sistema imperialista, seus interesses estratégicos voltam-se para a preservação da situação de dependência. Uma vez que a preservação de estruturas sociais anacrônicas é o único meio que encontram para sobreviver às violentas ondas de modernização vinda de fora, as classes dominantes exacerbam as resistências sociopáticas à mudança, e empenham-se ainda mais em evitar a abertura de espaço político para as classes subalternas. Sem nada a oferecer aos desfavorecidos, as burguesias dependentes chegam à constatação de que seus interesses fundamentais não estão na promoção do desenvolvimento autônomo, nem na criação de mecanismos de socialização dos frutos do progresso. Estão, sim, na reprodução ampliada do capital e na perpetuação do desequilíbrio na correlação de forças que impedem a presença ativa das classes no processo histórico. Conclui Florestan (1981, p. 54), que a inexistência de espaço público acarreta a:

[...] debilitação estrutural e prolongada das classes destituídas e subalternas. Estas são confinadas à "apatia", ou seja, não encontram na ordem capitalista ambiente e condições para a sua própria constituição e fortalecimento como classe independente. Por aí se verifica o quanto a "apatia das massas" é um produto político secretado pela sociedade capitalista e manipulado deliberadamente pelas classes dirigentes.

Ocultar a organização incipiente do conjunto de trabalhadores produtivos de uma possível transformação capitalista; foi à função dada à organização do trabalho docente, a proletarianização do profissional da educação, acentuando a produção de excedente humano, cooptando harmonicamente o emprego marginal e instável, de exploração capitalista que necessitava apenas de uma "Escola de Educação Geral", mas que concentrasse todos os seus

atributos necessários da administração do Estado, para fazer dela, a “Escola do imperialismo” somente para o ensino. Parafraseando Gilberto Luiz Alves, posso afirmar em síntese, que o “*parasitismo*” foi a “*essência do imperialismo*”, que se infiltra na base produtiva e pelo mercado, absorvendo, assim, como sanguessuga, a força de trabalho produtiva e improdutiva.

Contraditoriamente, mesmo dedicando-se a uma atividade improdutiva, o trabalhador improdutivo é consumidor produtivo do mercado. Isto é, mesmo vivendo de consumir parcelas de mais-valia, ao adquirir as mercadorias essenciais à sua subsistência no mercado, permite a realização das frações de mais-valia nelas incorporadas. Agregando-se novamente ao capital, essas frações de mais-valia são reinvestidas na produção de novos bens, cuja mais-valia realiza-se mais uma vez no mercado. (Marx, 1978, p. 71)

Em decorrência da organicidade histórica da relação entre a superestrutura ideológica e a estrutura econômica é que o pensamento da classe dominante é também o pensamento do poder *material*, como também a potência dominante *espiritual*. (Marx & Engels, 1975, v. I, pp. 55-56). Na medida em que esses pressupostos se universalizam, transformando-se em senso comum, transfere-se para as classes dominantes uma “*poderosíssima ferramenta de controle político e social*”. (Borón, 1995, p. 95)

Por um lado, os conteúdos ideológicos são apresentados como dotados de uma perenidade, que esta acima da própria história, já que são considerados válidos e verdadeiros para qualquer sociedade historicamente determinada. Por outro lado, os fins que visam e os interesses a que atendem não são tidos com fins e interesses particulares da classe dominante, mas como se fossem comuns a toda sociedade. [...] ¹⁴⁵

Assim, o Estado intervencionista regulamentou e organizou a formação superior do professor brasileiro, criando oficialmente o Curso de Pedagogia, através do Decreto-Lei Nº. 1.190, de 04 de abril de 1939, organizando a Faculdade Nacional de Filosofia, a Universidade do Brasil, outorgando o chamado “Padrão Federal” às demais instituições brasileiras, incluindo, portanto, a USP – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na adaptação autoritária; estruturando em “Seção”, além do curso de Pedagogia no seccionado grupo dos quatro: Filosofia, Letras e Ciências; seccionando de fato os conteúdos básicos dos respectivos cursos, com a criação da Seção Especial de Didática, esquema 3 + 1.

¹⁴⁵ “[...] cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das idéias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, representá-los como sendo os únicos válidos”. Marx, Karl & Engels, Friedrich – *Ideologia Alemã* – 2ª. Ed. Lisboa/São Paulo. Presença/Martins Fontes, 1975, p. 57.

Pela primeira vez os licenciados receberam o diploma de “Professor Secundário”. E, em 1942, foram diplomados os primeiros licenciados dentro do “Padrão Federal”, mantendo a duração de três anos de formação pedagógica para os cursos de Pedagogia, Filosofia, História, Ciências, Letras, Física e outros (anexo 01 - Decreto Lei Nº. 1.190), reservando um ano especialmente para formação Didática. Dando, assim, o título de bacharel àqueles que realizavam o curso fundamental de três anos, e o licenciado àqueles que realizassem o curso de Didática. Isso, evidência a nítida regulação do Estado no plano da organização do trabalho docente, de organizar a educação geral enquanto atividade improdutiva (Não produz mais-valia), dando conteúdo e forma ao parasitismo, enquanto atividade produtiva (Produz mais-valia).

Existe, assim, entre as relações sociais de produção e a superestrutura, política e ideologia, uma relação dialética, no interior do bloco histórico, de tal forma que *“as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma – sendo que estas as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais”*. (Gramsci, 1989, p. 63)

Como resultado dessa pragmática estruturação do processo de ocupação secundária, voltada ao ensino, dada ao campo da formação de professores pedagogos, houve a “desestruturação política” do núcleo pensante da Faculdade Nacional de Filosofia, minado pela base estrutural produtiva. A ênfase na técnica e no profissionalismo; no bacharelado e na licenciatura, é o reflexo da racionalidade da cadeia produtiva, imposta pela rubrica do Estado, veiculando o ideário das classes dominantes, como conteúdo e forma a ser reproduzido, desestimulando, com isso, o sentido crítico humanista do educador demiurgo. Este movimento levou a uma distorção sobre sua arte e trabalho, estimulado pelo objetivo prático da técnica e do profissionalismo, aviltando o sentido necessário da educação profissional humana, do campo da pesquisa e da produção das Ciências Sociais na Educação.

Além do Curso de Pedagogia, os outros Cursos como Letras Filosofia, Matemática, Física, Química, Geografia, História e Ciências Sociais, ficaram multifacetados e desconectados de seus reais pressupostos epistemológicos e científicos, dada a separação entre teoria e prática, ou, mais especificamente, entre sua fundamentação pedagógica, as disciplinas (anexo 01 - Decreto Lei Nº. 1.190) que envolvem os conteúdos seriados pela lógica do tempo, e a sua ação pedagógica, como: método, metodologia, planejamento, didática, currículo e avaliação, perdendo,

assim, o sentido categórico de totalidade, na função que exerce como *intelectual* ¹⁴⁶ no contexto das relações sociais globais, socapando as contradições que as engendram, manipulando-as subalternamente, através do (s) objetivo (s) ¹⁴⁷ dados ao curso de Pedagogia. Assim é que,

[...] cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político. (Gramsci, 1989, p. 03)

Isso robustece a citação de Marilena Chauí, citada na introdução deste trabalho, quando afirma que os “*pressupostos não são claros para quem nos ouve ou nos lê*”, eles são aparentemente fáceis, mas na realidade submetem os sujeitos ao subjetivismo danoso e pragmático, que se faz acompanhar por outras funções parasitárias, pela indústria de papel, de móveis, canetas, lápis etc., e principalmente nos dias de hoje, pela indústria editorial, na confecção dos livros específicos de didática, métodos, planejamentos, metodologias, currículos, avaliação e outros ligados à formação de professores, ocultando o parasitismo imposto, na maioria das vezes, pelo próprio sujeito que erigiu sua formação pedagógica. Refiro-me a fábula chinesa citada por Gilberto Luiz Alves:

Era uma vez um homem
que aprendeu como matar dragões.
e deu tudo que possuía
Para dominar esta arte.
Depois de três anos
ele estava totalmente preparado, mas,
ai dele, não teve oportunidade
para praticar a sua especialidade.
[...] como resultado, começou
a ensinar como matar dragões. ¹⁴⁸

¹⁴⁶ Antonio Gramsci – “Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”. – Os intelectuais e a organização da cultura – 7ª. Ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1981, (p. 7).

¹⁴⁷ Refiro-me ao - Art. 01 do Decreto-Lei Nº. 1.190. “Objetivos: a) Preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de altas finalidades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) Preparar candidatos ao magistério do ensino secundário norma ou superior e realizar pesquisas nos vários domínios da ciência, da pedagogia, da literatura e da filosofia”.

¹⁴⁸ Dsi Dschuang e René Thom. Trad. Gilberto Luiz Alves. In. Alves, Gilberto Luiz – *A funções da escola pública de educação geral sob o imperialismo* – São Paulo. Revista Novos Rumos, 1990. Ano 5, número 16, p. 104.

Dessa forma, dá-se o início ao novo processo de acumulação e distribuição do capital financeiro, da primeira fase imperialista à fase monopolista comungando com o “Projeto Nacional Desenvolvimentista” na década 1930, e também, do processo que ficou patente como legado histórico do Curso de Pedagogia, sua “falta de identidade e função”; como afirmam as pesquisadoras Carmen Silvia B. da Silva e Iria Brzezinski, atribuindo aos problemas advindos da estrutura curricular do curso, no enfoque político-pedagógico que é dado ao profissionalismo, pois reflete o caráter nocivo ligado à formação educacional. Sorrateiramente, ainda representa a limitação do trabalhador da educação, sob a égide do capital, no sentido de desvalorizar o seu papel intelectual-social como professor-educador.

Portanto, o critério para distingui-lo do não-intelectual não se encontra “no que é intrínseco às atividades intelectuais”, mas “*no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram, no conjunto geral das relações sociais*”. (Gramsci, 1989, p. 06)

Considerar a natureza periférica do nosso País, cujos traços são determinados pelo processo econômico “de fora para dentro”, fora dos limites da economia nacional, é a evidência clara do sucateamento das nossas universidades públicas. Perdendo sua autonomia relativa que gozavam em tempos anteriores no campo da produção científica, transformando-se a formação intelectual, para o ensino, pesquisa e extensão em apêndice do capital.

Os conhecimentos, as investigações científicas e técnicas se tornam produtivas e funcionais relativamente à orientação e prioridades particulares do crescimento do capital monopolista; tanto as técnicas quanto as ciências passam a trazer embutido o interesse do capitalismo na sua orientação, na sua profissionalização, na sua prática e na sua linguagem. A ciência se desenvolve dentro dos quadros determinados pelo capital e, reciprocamente, o capital passa a depender cada vez mais fortemente da tecnologia e do desenvolvimento das ciências.

Esse é o reflexo inverso e desnecessário da formação técnica e profissional no campo pedagógico, longe do “olhar” das nossas reais e necessárias bases materiais produtivas, que concretamente formam a consciência humana do trabalho docente, reforçados pelas disparidades regionais brasileira, polarizados por dois “*Brasis*”, dos qualificados e não qualificados, dos incluídos e excluídos, dos com terra e sem-terra, dos com teto e sem-teto etc.

Tais contradições advêm da própria organização do trabalho, consolidada historicamente, dada às condições necessárias de exploração proporcionada pela propriedade dos

meios de produção por parte da classe capitalista imperialista ao longo do século XX, que ainda traduz essa debilidade do Estado, como instrumento de direção e coordenação das atividades político-econômicas e sociais, em função de algo que se possa definir como interesse da sociedade. Esses interesses são antagônicos aos interesses da maioria da população brasileira. Em vista disso, há uma dificuldade estrutural histórica de se construir sob o capitalismo uma sociedade na qual possa haver o crescimento e a realização do sujeito intelectual, já que os antagonismos de classe fazem com que a satisfação dos interesses de uns seja condição necessária da negação dos interesses de outros.

Assim, o intelectual distinguiu-se ao mesmo tempo, por um lado, pela sua ligação com a infra-estrutura, na medida em que está envolvido com os interesses de uma classe fundamental, ou seja, com um grupo social que desempenha a função essencial no mundo da produção econômica; ou, por outro lado, pelo caráter superestrutural de sua função no seio do Bloco Histórico, na medida em que busca dar, “*à classe à qual esta ligado, homogeneidade e consciência política da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político*”. Gramsci (1989, p. 03)

Caio Prado (1968, pp. 08-09) ressalta que:

A concepção metafísica das “essências” – *o que as coisas são* – precisa dar lugar nas ciências humanas, de uma vez por todas, como já deu há tempo nas ciências físicas, à concepção científica do que *acontece*. Concepção essa em que o próprio ser não é senão o *acontecer*, um momento desse *acontecer*. É o que “*acontece*” que constitui o conhecimento científico; e não o *que é*. Precisamos saber que acontecerá, ou pode e deve acontecer no curso da revolução brasileira. E não indagar de sua natureza, daquilo que ela é, da sua qualificação, definição ou catalogação. (pp. 8-9)

A partir dessas considerações, aplica-se o mesmo raciocínio ao que se revela inócuo, o caráter técnico e profissionalizante, dado o fato de que a qualificação profissional não é uma categoria de análise pertinente à sociedade capitalista, sem antes considerar a totalidade como categoria fundamental.

Definitivamente, no mundo contemporâneo, a especialização técnica não representa uma limitação para o trabalhador professor. A única limitação que pesa contra ele, de fato, deriva da forma pela qual a especialização profissional é explorada, sob égide do capital, no sentido de desvalorizar e embrutecer a força de trabalho. (Alves, 1998, p. 116)

Entender que objetivamente o Curso de Pedagogia para formação de Professores nasceu com o movimento da produção capitalista dependente, numa relação direta com o “Projeto

Nacional Desenvolvimentista”, na fase monopolista que se inicia, permite compreender que a crescente simplificação e objetivação do trabalho docente, desarticulando a dimensão pedagógica (fundamentações) da dimensão política (ações pedagógicas), neutralizando a dimensão teleológica do projeto, somente para continuarmos a ensinar como “*matar dragões*”. Fruto da profissionalização do conhecimento, cada vez mais exacerbada, onde os técnicos e os profissionais da educação, vêm-se progressivamente desprovidos de meios para recuperar em pensamento a unidade do real. Esse é o grande paradoxo de nosso tempo.

O processo continua seu caminho inverso, na esteira da barbárie humana, onde o pragmatismo parasitário do “Projeto Nacional” adquiriu formas, ágeis e terríveis no aniquilamento dos trabalhadores qualificados da educação pedagógica, que ainda labutam sob o “olhar” da História, da Filosofia, das Ciências Sociais e da Letras por uma política educacional, concreta e necessária à nossa formação social, técnica e profissional. No dizer do “Velho”, e tão “Novo” Marx (1974, p. 163):

Uma formação social nunca perece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas para as quais ela é suficientemente desenvolvida, e novas relações de produção mais adiantadas jamais tomarão o lugar, antes que suas condições materiais de existência tenham sido geradas no seio mesmo da velha sociedade.

Nesse sentido, sinalizo como primordial para a atuação política dos trabalhadores da educação do nosso tempo, não a requalificação profissional, não menos os projetos de extensão que estão em pauta hoje nas Universidades Públicas Brasileiras, que buscam a capacitação dos professores; mas, sim, o acesso ao conhecimento da racionalidade no sentido social amplo, do exercício coletivo, que lhes permita compreender a sociedade capitalista do nosso tempo e, seu movimento histórico, político e econômico, fundamentos importantes para a compreensão da educação técnica e profissional.

Isso determina que o movimento de entendimento da sua história, da sua identidade é a tarefa de construção de cada ser humano, dentro de uma estrutura econômica, política e social que lhe é peculiar, que, em geral, mais condiciona que constrói. Por isso, o trabalho intelectual não é só do sujeito, mas compreende sua existência num contexto social. Estou falando, então, de uma identidade do ser social, de um entendimento de uma identidade do ser coletivo da sua história, que ainda se faz tão necessária para os homens e mulheres que lutam pela educação pedagógica justa e igualitária para as crianças, os jovens e os adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de encerrar este trabalho, gostaria de retomar alguns pontos a respeito das minhas pretensões sobre determinados aspectos. Primeiro, para esclarecer os limites dados para as questões consideradas relevantes e pertinentes ao problema de que parti, que considero importantes para refletir sobre algumas hipóteses que acabei por delimitar. Depois, por acreditar, que são questões que ainda se encontram vinculadas às matrizes econômicas, políticas e culturais e são pouco lastreadas no entendimento de sociedade. Por fim, por considerar que, para o leitor a compreensão destas pode ser uma contribuição.

Dentro da perspectiva assumida, o ponto de partida de qualquer estratégia política de ruptura com o subdesenvolvimento, coloca-nos como desafio primordial a desarticulação da dependência cultural idealista. Para tanto, é necessário entender cultura política como esfera constitutiva do ser social, em seu sentido coletivo e não individual. E, também, compreender que a falta da mediação histórica ainda é um desafio sobre discussões importantes, que ainda residem na não definição de um estilo de crescimento e desenvolvimento, compatíveis com as reais necessidades do conjunto da população e com as possibilidades materiais da economia nacional. Por isto, o esforço de atualizar o marco da “dependência” como categoria do capital monopolista é apenas o primeiro passo de quem quer compreender os dilemas de nossa sociedade.

Assim, assumindo um caráter predominantemente político, esse trabalho pretendeu anunciar e analisar, as contradições históricas no campo econômico-político inerentes à singularidade e universalidade, que além de neutralizar as forças políticas e produtivas internas, consolidaram o projeto de dependência através das “vantagens comparativas”, consubstanciadas pelos modelos “Taylorista” e “Fordista”, vinculando a frágil economia brasileira, aos pressupostos tênues de “bem-estar social”. Isso impõe ao Estado a reorganização do sistema educacional dado pelas condições econômico-sociais e político-ideológicas geradas pelo avanço das relações capitalista imperialista e monopolista. Como bem anotam Marx & Engels (1987, p. 39):

[...] Segundo a concepção materialista da história, o elemento determinante da história é, em última instância, a produção e a reprodução da vida real. [...] A situação econômica é a base, mas os diversos elementos da superestrutura – as formas políticas da luta de classes e seus resultados, a saber, as constituições estabelecidas uma vez ganham a batalha pela classe vitoriosa; as formas jurídicas e mesmo os reflexos de todas as lutas reais no cérebro dos

participantes, as teorias políticas, jurídicas, filosóficas, as concepções religiosas e seu desenvolvimento ulterior em sistemas dogmáticos – exercem igualmente sua ação sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam de maneira preponderante sua forma.

Por essa via, o trabalho procurou demonstrar o sentido imposto, com relação ao “Projeto Nacional Desenvolvimentista”, à continuidade da política de “Educação Geral” que esse representava à criação do “Curso de Pedagogia”, ou seja, à organização do trabalho docente. Engendrou-se, através das políticas educacionais, a redenção dependente da função técnica e profissional, redimensionada através daqueles princípios norteadores da ideologia educacional. Isso se deu num movimento de oportunismo político que, por sua vez, transformava o debate educacional em elemento mobilizador e mediador junto às classes sociais para consecução das alianças necessárias ao fortalecimento do Estado Nacional – cujas finalidades traziam nos seus traços as características de acomodação da nossa dependência econômica.

A partir daí, apesar da complexidade que envolve a questão, a meu ver, ela não pode ser razoavelmente entendida fora dos pressupostos sociais, da dimensão crítica aferida pelo trabalho, principalmente a fundamentação histórica. Como esclarece E. Hobsbawm (1995, p. 15):

A principal tarefa do historiador não é julgar, mas compreender, mesmo o que temos mais dificuldade para compreender. O que dificulta a compreensão, no entanto, não são apenas nossas convicções apaixonadas, mas também a experiência histórica que as formou. As primeiras são fáceis de superar, pois não há verdade no conhecido mais enganoso dito francês *tout comprendre c'est tout pardonner* (tudo compreender é tudo perdoar). Compreender a era nazista na história alemã e enquadrá-la em seu contexto histórico não é perdoar o genocídio. De toda forma, não é provável que uma pessoa que tenha vivido este século extraordinário se abstenha de julgar. O difícil é compreender.

Com isso, o trabalho pôde demonstrar como a renovação das relações centro-periferia, na consolidação do capitalismo brasileiro foi resultado inevitável desse processo que avançou a partir das condições econômico-sociais e políticas, e que foi gerado pelas formas particulares de penetração do capitalismo no País. Isso acontece devido às contradições inseridas na própria estrutura dessas sociedades, que acabam por condenar ao fracasso possíveis esforços de emancipação ou revoluções dentro da ordem.

Desta forma, o trabalho não teve a pretensão de aprofundar a discussão sobre a estrutura de Estado, as lutas de classes e as ideologias, nacionalista ou liberal, nem das críticas enunciadas com relação à estrutura do Curso de Pedagogia e sua formação técnica e profissional.

A partir da interpretação de Edgard Carone (1976), entendo que

Mais do que outros momentos da nossa história contemporânea, o Estado Novo aparece como uma época nebulosa, onde a ação nefanda de seus dirigentes o tornam um dos mais obscuros e obscurantistas da história do Brasil (...) o Estado Novo é o alicerce do Brasil atual (p.1).

Sendo assim, podemos concluir que o Estado Novo apresenta as bases reais do Brasil contemporâneo também no campo da educação. Constatamos, desta forma, a importância deste período histórico para a compreensão da realidade educacional na atualidade brasileira. Considerando que o curso de pedagogia foi criado no contexto da década de 1930, este trabalho tem assim relevância específica na contribuição para o entendimento das contradições que, nascidas naquela época, ainda se fazem presentes. Tais contradições evidenciam como a formação técnica e profissional fica consubstanciada numa interpretação a-histórica e individualizante que tende a negligenciar a luta de classes e a reafirmar o caráter de dependência.

Neste sentido, o modo de produção capitalista brasileiro, a industrialização tardia da década de 1930 e os seus condicionantes históricos e políticos, a dependência na formação do Estado capitalista no Brasil, colocam-se como categorias metodológicas imprescindíveis para entender a gênese da organização do trabalho docente, dada ao Curso de Pedagogia. Tais pressupostos permitem contribuir para que o pedagogo contemporâneo forme um “olhar” nítido para as contradições que apresentam em sua formação.

Contudo, apesar de não ter me detido na análise mais tenaz da estrutura do Estado, do liberalismo e do nacionalismo, o trabalho não pôde evitar a referência aos modelos de Estado, ou seja, às características e às tendências que se manifestaram e se manifestam nos chamados pólos hegemônicos do capitalismo internacional no confronto com o modelo capitalista da matriz ideológica. Por certo, ao longo do século XX, à medida que se desenvolve a industrialização, o jogo das forças sociais propicia a transformação do Estado em um poderoso centro de dinamização das forças produtivas e relações de produção.

Entendo a partir Marx & Engels (1987, p. 40) que:

Nós mesmos fazemos nossa história, mas antes de tudo com premissas e em condições bem determinadas. Entre essas, são as condições econômicas as determinantes em última instância. Mas as condições políticas, etc., e certamente as tradições que assombram os cérebros dos homens também desempenham um papel, embora não decisivo.

A base material produtiva é, muitas vezes, tratada de forma genérica na discussão sobre o capitalismo e a escola ou diluída na crítica à ideologia que aparece nos cursos de formação de professores com pressupostos políticos. Admitindo a relevância destas tendências e tomando-as como ponto de partida indispensável para o desvendamento das contradições particulares e peculiares que determinam a realidade educacional nas formações sociais concretas, a dimensão crítica dada por este trabalho apresentou um novo ângulo da discussão desta problemática centrado numa fundamentação mais específica de sua base material na dimensão econômica e política.

[...] Não se trata, portanto, como alguns imaginam por comodidade, de que a situação econômica produz um efeito automático. Ao contrário, os homens fazem eles mesmos sua história, mas num meio determinado que a condiciona, sobre a base de condições reais anteriores já existentes, entre as quais as relações econômicas que, por muito que possam ser influenciadas pelas relações políticas e ideológicas, continuam sendo, em última instância, as relações determinantes, constituindo o fio condutor que as une e que é o único que nos conduz à compreensão das coisas. (Marx & Engels, 1987, p. 55)

Enfatizar a educação geral no interior no próprio movimento das forças produtivas, seus mecanismos peculiares que aparecem como instrumentos mercadológicos de consolidação e reprodução das formas específicas, permite denunciar o seu caráter parasitário no interior da organização do trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo, isso nos leva a encarar os limites desta perspectiva, dada a dificuldade de uma generalização para o contexto heterogêneo brasileiro, “Os Brasis”.

É o que reitera o grande paradoxo do nosso tempo que vem justificando o tratamento dado ao Curso de Pedagogia, a sua formação – desde o Decreto Nº. 1.190, de 1939, até a Resolução CNE/CP Nº. 1, de 15 de maio de 2006. O Art. 14¹⁴⁹ é a marca deste movimento que coloca a formação como mera transmissora de conhecimentos para o domínio das aptidões técnicas e artesanais da orientação do ensino sem considerar a sua base material.

Como posso refletir, o discurso oficial está longe de um entendimento de Sociedade Capitalista que integre a evolução do pensamento pedagógico e do sistema educacional brasileiro ao conjunto da evolução da ordem econômico-social capitalista no País, com o intuito de revelar as limitadas funções que de fato o “Curso de Pedagogia” foi solicitado a assumir. Esta é uma

¹⁴⁹ Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP no 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, conformidade com inciso VIII do art. 3º. Da Lei Nº. 9394/96.

marca deixada pelo seu legado histórico, “*a dificuldade em se definir a função do curso e, conseqüentemente, o destino de seus egressos*” (Silva, 2003, p. 49).

Na sua evolução, a separação desumanizadora entre o sentido estrutural da educação e a função técnica e profissional, e a sua relação com o trabalho pedagógico, que envolvem a divisão dos meios, a Didática, Método, Avaliação, Currículo, Planejamento e Metodologia, “*limitou-se a prover disciplinas como garantia da formação de determinados profissionais da educação*”, como comenta Saviani (2008, p. 71). Portanto, solapando os meios necessários as suas reais possibilidades criativas e emancipatórias, vemos uma forma de fragmentar, de esterilizar a crítica educacional, transformando-a num mero exercício do logradouro as acomodações políticas e sociais necessárias à consolidação da ordem instaurada, que ainda envolvem os “*Brasis*”.

Nesta perspectiva, o trabalho evidenciou que o início do “Projeto de Nacional Desenvolvimento”, proposto pelo Governo de Getúlio Vargas, marca o início do racionalismo econômico dado à educação, em específico ao “Curso de Pedagogia”, no sentido da dirigência técnica e profissional. Isto é, do discurso político que apenas recobre o jogo das forças produtivas entre o *homo faber* e *homo sapiens*, privilégio do capital, combinando com os interesses de setores ou classes dominantes; fundindo-se as razões do Estado e as do capital, na reiterada idéia de Estado Nação, no sentido de criar a ilusão de que todos pensam e fazem parte dela. Por isso, as vontades políticas diluem-se no interior da própria estrutura, parecendo apagadas, lastreadas de compreensão de sociedade.

E é nesse processo que o trabalho procurou forjar a consciência humana, do homem político que está transformando a natureza para adaptá-la a suas necessidades sociais, revelando a interdependência dos seres humanos em todas as formas da atividade humana. Quaisquer que sejam suas necessidades, da produção de bens à elaboração de conhecimentos, costumes, valores, crenças etc., elas são criadas, atendidas e transformadas a partir das necessidades de organização e do estabelecimento de relações entre os homens. Logo, o pressuposto político da ação crítica de que se parte é que o fundamento de tudo é o próprio homem.

Finalizo as minhas considerações apontando a importância de uma reflexão política para os professores que acreditam e lutam nesse Brasil por um sentido de Educação Geral mais justo e igualitário, no qual o “Curso Pedagogia” seja fundamentado numa discussão mais ampla sobre os sentidos da organização do trabalho docente, da atribuição técnica e profissional, tendo em vista os verdadeiros pressupostos da sociedade capitalista brasileira e as reais e necessárias bases

materiais produtivas. É deste modo que o “homem”, como ser social, em sua dimensão sócio-política, torna-se o fundamento maior na condução da pesquisa, do ensino e da extensão – elementos necessários, mas ainda distantes da realidade dos homens e mulheres docentes das então, transformações da educação contemporânea dos “*Brasis*”.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. P. Brasil e a Economia Mundial (1930-1945). In: Boris Fausto (Org.). 2ª. Ed. *História Geral da Civilização Brasileira: O Brasil Republicano – Economia e Cultura (1930-1964)*. T III, V.4. São Paulo: Difel, 1986.

Alves, Gilberto Luiz – **A funções da escola pública de educação geral sob o imperialismo** – São Paulo. Revista Novos Rumos, 1990. Ano 5, número 16, pp. 89-112.

_____. – **A Produção da Escola Pública Contemporânea** – Campinas/SP. Universidade Estadual de Campinas, 1998.

_____. – **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular** – Campo Grande/MS. Editora UNIDERP, 2003.

_____. – **O Liberalismo e a Produção da Escola Pública** – In: Lombardi, José Claudinei & Sanfelice, José Luís (orgs) – Liberalismo e Educação em Debate – Campinas/SP. Autores Associados, Histedbr, 2007.

_____. – **O Pensamento Burguês no Seminário de Olinda – (1800-1836)** – Ibatinga/SP. Humanidades, 1993.

_____. – **O trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas** – Campinas/SP. Autores Associados, 2005.

Alves, Rubens Azevedo – **Estórias de quem gosta de ensinar** – 2ª. Ed. São Paulo. Cortes: Autores Associados, 1984.

Antunes, Ricardo – **Classe operária. Sindicato e Partido Político no Brasil. Um estudo sobre a consciência de classe. Da Revolução de 1930 até a Aliança Nacional Libertadora** – 2ª. Ed. São Paulo. Cortez, 1988.

Azevedo, Fernando de – **A Cultura Brasileira** – 6ª. Ed. Rio de Janeiro/Brasília. UFRJ/UNB, 1996.

_____. – **Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo** – Companhia Editora Nacional, 1944.

Baer, Werner – **A Economia Brasileira** – Trad. Edite Sciulli. São Paulo. Nobel, 1996.

Baran Paul A. & Sweezy Paul M. – **Capitalismo Monopolista: ensaio sobre a Ordem Econômica e Social Americana** – 3ª. Ed. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro. Zahar, 1978.

Barbosa, Rui – **Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública** – Obras Completas, Vol. X, Tomos I e II, Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1946.

Borón, Atílio – **A sociedade civil após o dilúvio neoliberal** – In: Sader E. (Org.) – Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático – Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1995.

Braverman, Harry – **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX** – Trad. Nathanael C. Caixeiro. 3ª. Ed. Rio de Janeiro. Editora Guanabara, 1987.

Brzezinski, Iria – **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento** – 3ª. Edição. Campinas S/P. Papyrus, 1996.

Campos, Francisco – **Diretrizes do Estado Nacional** – In: O Estado Nacional – sua estrutura, seu conteúdo ideológico. Rio de Janeiro: José Olympio, 1941.

_____. – **Exposição de motivos do Decreto da Reforma do Ensino Superior** – In: Educação e Cultura. Rio de Janeiro. Editora José Olympio. 1940.

Cano, W. – **Raízes da concentração industrial em São Paulo** – DIFEL, 1977.

Capanema, Gustavo – **A Missão do professor secundário: educar para a Pátria** – Rio de Janeiro, M.E.S., 1940.

Capelato, Maria Helena – **Os Arautos do Liberalismo** – São Paulo. Editora Brasiliense, 1989.

Cardoso, Irene de Arruda Ribeiro – **A Universidade da Comunhão Paulista: projeto de criação da Universidade de São Paulo** – São Paulo. Cortez, 1982.

Carone, Edgar – **Estado Novo (1937-1945)** – Rio de Janeiro. DIFEL, 1976.

Carvalho, Maria Alice Rezende de – **Quatro vezes cidade. Rio de Janeiro** – Sette Letras, 1994.

Castells, M. – **O poder da identidade** – São Paulo. Paz e Terra, 1999.

Chauí, Marilena de Souza – **Escritos sobre a Universidade** – São Paulo. Editora. UNESP, 2001.

_____. – **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas** – 10ª. Ed. São Paulo. Cortez, 2003.

Comenius, João Amós – **Didáctica Magna: tratado de ensinar tudo a todos** – Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa. Fundação Calouste Guibenkian, 1966.

Corsi, Francisco Luiz – Tese de Doutorado – **Estado Novo: políticas externa e projeto nacional** – Campinas/SP. Unicamp, 1997.

Coutinho, C. Nelson – **As categorias de Gramsci e a realidade brasileira** – In: Gramsci e América Latina. Carlos Nelson Coutinho & Marco Aurélio Nogueira (Orgs). Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986.

_____. – **Fontes do Pensamento Político Gramsci** – Porto Alegre/RS. L &PM, 1981a.

_____. – **Gramsci** – Porto Alegre/RS. L & PM, 1981b.

_____. – **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento** – Rio de Janeiro. Campus, 1989.

Cunha, Luiz Antonio – **A Universidade Temporã: da Colônia à Era Vargas** – 2ª. Ed. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 1986.

_____. – **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil** – 12ª. Ed. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1991.

_____. – **Ensino Superior e Universidade no Brasil - (In. 500 anos de Educação no Brasil)** – Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Cury, Carlos Jamil – **Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e Liberais** – 3ª. Ed. São Paulo. Editora Cortez, 1986.

Decca, Edgar Salvadori de – **O silêncio dos Vencidos** – 3ª. Ed. São Paulo. Editora Brasiliense, 1986.

Dewey, John – **Experiência e Educação** – Trad. Anísio Teixeira. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1979.

Draibe, Sônia – **Rumos e metamorfoses: Estado e industrialização no Brasil: 1930/1960** – Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 1985.

Faoro, Raymundo – **Os Donos do Poder: formação do Patronato Político Brasileiro** – 9ª Ed. Vol. 01. São Paulo. Globo, 1991.

_____. – **Os Donos do Poder: formação do Patronato político brasileiro** – V. 02. 2ª. Ed. Rev. e aumentada. Porto Alegre, Globo; São Paulo, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1975.

Fausto, Boris – **A revolução de 1930: Historiografia e História** – São Paulo. Companhia das Letras, 1997.

_____. – **Estado, trabalhadores e burguesia** – São Paulo. Novos Estudos. Nº. 20, Março de 1988.

_____. (org.) – **História geral da civilização brasileira** – 3ª. Ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1995.

_____. – **O Capitalismo: sua evolução sua lógica e sua dinâmica** – São Paulo. Editora Moderna, 1987.

Fávero, Osmar (org.) – **A Educação nas Constituintes brasileira 1823-1988** – 2ª. Ed. ver. Ampliada. Campinas/SP. Autores Associados, 2001.

Fávero, Maria de Lurdes de Albuquerque – **Universidade do Brasil: um itinerário marcado de lutas** – Revista Brasileira de Educação. Nº. 10. Jan./Fev./ Mar./ Abril. 1999.

Fernandes, Florestan – **A Revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica** – Rio de Janeiro. Editora Zahar, 1976.

_____. – **Formação de profissionais especialistas nas faculdades de filosofia** – REBEP 68 (100). Brasília, MEC-Inep, 1987. In: Iria Brzezinski – Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento – 3ª. Edição. Campinas S/P. Papirus, 1996.

_____. – O que é revolução – São Paulo. Editora Brasiliense, 1981.

_____. – Sociedade de classes e subdesenvolvimento – Rio de Janeiro. Editora Zahar, 1981.

Fétizon, B. A. de M. – **Subsídios para o estudo da Universidade de São Paulo** – São Paulo. USP, 1986. Tese de Doutorado.

Fiori, José Luis – **Em busca do Dissenso Perdido: ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado** – Rio de Janeiro. Insighit, 1995.

Fonseca, Pedro C. D. – **Estado e Industrialização consciente: 1930-1955** – Questões de Economia Política. Porto Alegre, Ed. Três, 1987.

Freitag, Bárbara – **Escola, Estado e Sociedade** – 4ª. Ed. São Paulo. Moraes, 1980.

Frigotto, Gaudêncio – **Educação e a crise do capitalismo real** – São Paulo. Cortez, 1995.

_____. – **A produtiva da escola improdutiva** – São Paulo. Cortez, 1984.

Furtado, Celso – **Formação Econômica da América Latina** – 2a. Ed. São Paulo. Editora Lia, 1970

_____. – **Formação Econômica do Brasil** – Rio de Janeiro. Editora: Fundo de Cultura, 1963.

_____. – **Formação Econômica do Brasil** – 34ª. Rev. Ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2007.

_____. – **O Mito do Desenvolvimento Econômico** – Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1974.

Gramsci, Antonio – **A Questão Meridional** – Trad. Carlos Nelson Coutinho & Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

_____. – **Cadernos do cárcere** – Vol. 04. Trad. Carlos Nelson Coutinho, co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2001.

_____. – **Concepção Dialética da História** – Trad. Carlos Nelson Coutinho. 9ª. Ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira S.A., 1991.

_____. – **Os Intelectuais e a Organização da Cultura** – 7ª. Ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1989.

_____. – **Quaderni del cárcere** – Torino, Einaudi, 1977.

Gruppi, Luciano – **O conceito de hegemonia em Gramsci** – Rio de Janeiro. Graal, 1978.

_____. – **Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci** – Trad. Dario Canali. 16ª. Ed. Porto Alegre. Ed. L&PM, 2001.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto & Tanuri, Leonor Maria – **A Educação Básica no Brasil: dos primórdios até a Primeira Lei de diretrizes e Bases** – In: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. São Paulo. Pioneira, 1998.

HOBBSAWM, E. J. – **Era dos extremos: o breve século XX** – [Tradução de Marcos Santarrita] São Paulo. Companhia das Letras, 1995.

Höfling, Eloisa de Mattos – **Estado e Políticas (Públicas) Sociais** – Cadernos Cedes. Ano XXI, nº. 55, novembro/2001.

Horta, José Silvério Baía – **A Constituinte de 1934: comentários** – In: A educação nas constituintes Brasileiras: 1823-1988 – (Org.) Osmar Fávero. 2ª. Ed. Campinas/SP. Autores Associados, 2001.

_____. – **O Hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil** – Rio de Janeiro. Ed. UFRJ, 1994.

Ianni, Otavio – **A formação do Estado Populista na América Latina** – 2ª. Ed. São Paulo: Ed. Ática, 1989a.

_____. – **Estado e Capitalismo** – 2ª. Ed. São Paulo. Editora Brasiliense, 1989b.

_____. – **Estado e planejamento econômico do Brasil** – Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1991.

_____. – **Estado e Populismo** – 2ª. Ed. São Paulo. Editora Brasiliense, 1989c.

_____. – **Pensamento social no Brasil** – Bauru/SP. EDUSC, 2004.

Iglésias, Francisco – **Trajetória Política do Brasil: 1500-1964** – São Paulo. Companhia da Letras, 1993.

Lênin, Vladimir Ilich – **O imperialismo: fase superior do capitalismo** – Trad. Olinto Beckerman. 3ª. Ed. São Paulo. Global, 1985.

Lenharo, Alcir – **Sacralização da Política** – 2ª. Ed. Campinas/Sp. Papirus, 1986.

Libâneo, José Carlos – **Pedagogia e pedagogos para quê?** – São Paulo. Ed. Cortez, 2000.

Locke, John (1632-1704) – **Segundo Tratado sobre o Governo** – 2ª. Ed. São Paulo. Abril Cultural, 1978.

Manoilescu, Mihail – **O século do corporativismo: doutrina do corporativismo integral e puro** – Rio de Janeiro. José Olympio, 1940.

Marx, Karl & Engels, Friedrich – **Cartas Filosóficas e outros escritos** – São Paulo. Grijalbo, 1977.

_____. – **Cartas Filosóficas e o Manifesto Comunista de 1848** – São Paulo: Moraes, 1987.

_____. – **Ideologia Alemã** – Trad. Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo. Martins Fontes, 1989a.

_____. – **Ideologia Alemã** – 2ª. Ed. Lisboa/São Paulo. Presença/Martins Fontes, 1975.

_____. – **Manifesto do Partido Comunista** – 3ª. Ed. Petrópolis/RJ. Editora Vozes, 1988.

Marx, Karl – **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte** – 3. Ed. São Paulo. Centauro, 2003.

_____. – **O Capital: Crítica a Economia Política** – Vol. I. O processo da produção do capital. 13. Ed. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro. Ed. Bertrand do Brasil, 1989b.

_____. – **O Capital** – Livro I, capítulo VI. São Paulo, Ciências Humanas, 1978.

_____. – **Para a crítica da economia política** – In. Marx. São Paulo. Abril cultural – Coleção os Pensadores, 1974.

Micelli, Sérgio – **O Conselho Nacional de Educação: esboço de análise de um aparelho do Estado (1931-1937)** – In: Revolução de 1930: Seminário Internacional. Brasília. Editora da Universidade de Brasília, 1983.

Morin, Frederic. – **Origine de la Démocratie: La France au Moyen Âge** – Ed. Pagnerre, Paris, p. 90.

Motta, Fernando C. Prestes – **Teoria das Organizações: evolução e crítica** – São Paulo. Pioneira, 1986.

Moura, Gerson – **Autonomia na Dependência: a política externa brasileira (1935-1942)** – Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1980.

Nagle, Jorge – **A Educação na Primeira República** – In Fausto, Boris (org.) – **O Brasil Republicano** – Rio de Janeiro. Difel, 1977.

Nagle, Jorge – **Educação e Sociedade na Primeira República** – São Paulo. EPU/EDUSP. 1974.

Nogueira, Marco Aurélio – **As possibilidades da política: idéias para a reforma democrática do Estado** – São Paulo. Ed. Paz e Terra, 1998.

Nosella, Paolo – **Educação e Cidadania em Antonio Gramsci** – In: - Educação e Cidadania: quem educa o cidadão? – Buffa, Ester (Org.). 2ª. Ed. São Paulo. Cortez/Autores Associados, 1988.

Oliveira, Armando de Salles – **1887-1945: Escritos políticos** – São Paulo. Arx, 2002.

Oliveira, Francisco de – **O surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público** – Novos Estudos Cebrap, n. 22, out./1988.

Pinheiro, Paulo Sérgio de M. S. – **Política e Trabalho no Brasil: dos anos vinte a 1930** – 2ª. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1977.

Plano Nacional de Educação – 1937. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. XIII, n. 36, maio-agosto de 1949.

Ponce, Aníbal – **Educação e luta de classes** – 16ª. Ed. Trad. José Severo de Camargo Pereira. São Paulo. Cortez, 1998.

Prado Junior, Caio – **A Revolução Brasileira** – 3ª. Ed. São Paulo. Editora Brasiliense, 1968.

_____. – **Esboço dos fundamentos da Teoria Econômica** – São Paulo. Brasiliense, 1957.

Santa Rosa, Virgílio – **O Sentido Tenentismo** – Rios de Janeiro. Schmidt, 1933.

Romanelli, Otaíza de Oliveira. – **História da Educação no Brasil (1930/1973)** – 11ª. Ed. Petrópolis/RJ. Editora Vozes, 1989.

Rossi, Wagner G. – **Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista** – São Paulo. Cortez / Moraes, 1978.

Schultz, Theodore W. – **O valor Econômico da Educação** – Trad. P. S. Werneck. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1967.

Sampaio Jr., Plínio Soares de Arruda – Tese de Doutorado – **Entre a Nação e a Barbárie: uma leitura contribuições de Caio Prado Jr., Florestan Fernandes e Celso Furtado a crítica do capitalismo dependente** – Campinas/SP. Unicamp, 1997.

Santos, Wanderley Guilherme dos – **Cidadania e Justiça** – Rio de Janeiro. Editora Campus, 1979.

_____. – **Razões da Desordem** – Rio de Janeiro. Rocco, 1993.

Sartre, Jean Paul – **O existencialismo é um Humanismo** – 3ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

Saviani, Dermeval – **A pedagogia no Brasil: história e teoria** – Campinas/SP. Autores Associados, 2008.

_____. – **A Universidade e a problemática da Educação e Cultura. Revista Educação Brasileira** – Rio de Janeiro 1 (3). Agosto de 1979.

_____. – **Escola e Democracia** – São Paulo. Autores Associados/Cortez, 1983.

_____. – **Histórias das Idéias Pedagógicas no Brasil** – Campinas/SP. Autores Associados, 2007a.

_____. [et al.] – **O Legado Educacional do Século XIX** – 2ª. Ed. ver e ampl. Campinas/SP. Autores Associados, 2006a.

_____. [et al.] – **O legado educacional do século XX no Brasil** – 2ª. Ed. Campinas/SP. Autores Associados, 2006b.

_____. – **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos** – Revista Brasileira de Educação. V. 2, n. 34 jan./abr. 2007b.

Schwartzman, S. – **Formação da comunidade científica** – São Paulo, Rio de Janeiro. FINEP, Ed. Nacional, 1979.

_____. – **Tempos de Capanema** – Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

Seitenfus, Ricardo A. S. – **O Brasil de Getúlio e a formação dos Blocos: 1930-1942. O processo de envolvimento brasileiro na Segunda Guerra Mundial** – São Paulo. Nacional, 1985.

Silva, Carmem Silvia Bissolli da – **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade** – 2ª. Ed. Campinas/SP. Autores Associados, 2003.

Silva Jr., João dos Reis & Sguissardi, Valdemar – **Novas Faces da Educação Superior no Brasil** – 2ª. Ed. São Paulo. Cortez, 2001.

Silva, Sérgio S. – **Expansão cafeeira e origem da indústria do Brasil** – São Paulo. Alfa Omega, 1976.

Simonsen, Roberto C. – **A evolução industrial do Brasil e outros estudos** – São Paulo. Companhia Editora Nacional e Editora da Universidade de São Paulo.

Singer, Paul – **Desenvolvimento Econômico e Evolução Urbana** – São Paulo. Editora Nacional, 1968.

_____. – **De dependência em dependência: consentida, tolerada e desejada** – São Paulo. Estudos Avançados. Vol. 12, número 33, maio/Agosto. 1998, p, 05.

_____. – **O Capitalismo: sua evolução sua lógica e sua dinâmica** – São Paulo. Editora Moderna, 1987.

Sobrinho, José Dias – **Universidade e classes médias: aspectos do caso brasileiro** – Revista Educação e Sociedade. São Paulo. 4:121, set. 1979.

Suzigan, Wilson – **Indústria Brasileira: Origem e Desenvolvimento** – São Paulo. Editora Brasiliense, 1986.

Sweezy, Paul – **Teoria do Desenvolvimento Capitalista** – 4ª. Ed. Rio de Janeiro. Zahar, 1985.

Tanuri, Leonor. M. – **História da Formação de Professor** – Revista Brasileira de Educação. São Paulo. Nº. 14, p. 61-88, Maio-Agosto. 2000.

Tavares, Maria da Conceição – **Da substituição de importações ao capitalismo financeiro** – Rio de Janeiro. Zahar, 1972.

Teixeira, Anísio – **Educação e o Mundo Moderno** – São Paulo. Editora Nacional, 1977.

_____. – **Escola de educação** – In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, V. 51, n. 114, abril/Junho, 1969.

_____. – **Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressiva ou a transformação da escola** – São Paulo. Melhoramentos, 1968.

_____. – **Educação no Brasil** – São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1976.

Vargas, Getúlio – **As Diretrizes da Nova Política do Brasil** – Rio de Janeiro. Livraria José Olympio, 1942.

_____. – **(1938-1945). A nova Política do Brasil** – Rio de Janeiro, Ed. José Olympio, 1938a.

_____. – **Proclamação ao Povo Brasileiro** – (10 de Novembro de 1937). In: A nova política do Brasil, v. V. Rio de Janeiro. Editora José Olympio, 1938b.

_____. – **Problemas e realizações do Estado Novo** – (Entrevista à imprensa – 22 de abril de 1938). In: a Nova Política do Brasil, vol. V. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938c.

_____. – **O primeiro ano do Governo Provisório e as suas diretrizes** – In: A nova política do Brasil. V. I. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1938d.

Vasques, Adolfo Sanches. – **Filosofia da Práxis** – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Verge, Jacques – **Cultura, ensino e sociedade no Ocidente nos séculos XII e XIII** – Trad. Viviane Ribeiro. Bauru/SP. EDUSC, 2001, p. 24.

Viana, Luiz Werneck – **Liberalismo e sindicato no Brasil** – Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1976.

Vieira, Evaldo Amaro – **Oliveira Viana e o Estado Corporativo** – São Paulo. Editora Grijalbo, 1976.

Wanderlei, Guilherme dos Santos – **Cidadania e Justiça** – Rio de Janeiro. Ed. Campus, 1979.

Werebe, Maria José G. – **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil** – 2ª. Ed. São Paulo. Ática, 1997.

Wirth, John – **A política de desenvolvimento na Era Vargas** – Rio de Janeiro. FGV, 1973.

Xavier, Maria Elisabete S. P. – **Poder Político e Educação de Elite** – 3ª. Ed. São Paulo. Cortez, 1992.

ANEXO

DECRETO-LEI Nº 1.190 DE 4 DE ABRIL DE 1939

ANEXO 6

DECRETO-LEI Nº 1.190, DE 4 DE ABRIL DE 1939*

Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 80 da Constituição,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS FINALIDADES DA FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA

Art. 1. A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei nº 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de seu ensino.

CAPÍTULO II

DA CONSTITUIÇÃO DA FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA

Art. 2. A Faculdade Nacional de Filosofia compreenderá quatro seções fundamentais, a saber:

- a) seção de filosofia;
- b) seção de ciências;
- c) seção de letras;
- d) seção de pedagogia.

Parágrafo único. Haverá, ainda, uma seção especial de didática.

Art. 3. A Faculdade Nacional de Filosofia ministrará:

- a) cursos ordinários;
- b) cursos extraordinários.

§ 1º Os cursos ordinários serão os constituídos por um conjunto harmônico de disciplinas, cujo estudo seja necessário à obtenção de um diploma.

§ 2º Os cursos extraordinários serão de duas modalidades, a saber:

- a) cursos de aperfeiçoamento, destinados à intensificação do estudo de uma parte ou da totalidade de uma ou mais disciplinas dos cursos ordinários;
- b) cursos avulsos, destinados a ministrar o ensino de uma ou mais disciplinas não incluídas nos cursos ordinários.

* UNIVERSIDADE DO BRASIL. Digesto da Faculdade Nacional de Filosofia. R.J., U.B., 1955. p. 176-97.

Art. 4. A seção de filosofia constituir-se-á de um curso ordinário: curso de filosofia.

Art. 5. A seção de ciências compreenderá seis cursos ordinários:

- a) curso de matemática;
- b) curso de física;
- c) curso de química;
- d) curso de história natural;
- e) curso de geografia e história;
- f) curso de ciências sociais;

Atr.6. A seção de letras compreenderá três cursos ordinários:

- a) curso de letras clássicas;
- b) curso de letras neolatinas;
- c) curso de letras anglo-germânicas.

Art. 7. A seção de pedagogia constituir-se-á de um curso ordinário: curso de pedagogia.

Art. 8. A seção especial de didática constituir-se-á de um só curso ordinário, denominado curso de didática (1).

CAPÍTULO III ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS ORDINÁRIOS SEÇÃO I

Do curso de filosofia

Art.9. O curso de filosofia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Introdução à filosofia
2. Psicologia.
3. Lógica.
4. História da filosofia.

Segunda série

1. Psicologia.
2. Sociologia.
3. História da filosofia.

Terceira série

1. Psicologia.
2. Ética.

(1) Em data de 24 de julho de 1941, foi expedido o Decreto-lei nº 3.454, do teor seguinte: – "Decreto-lei nº 3.454, de 24 de julho de 1941. Dispõe sobre a realização simultânea de cursos nas faculdades de filosofia, ciências e letras. O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição, decreta: Artigo único. A partir do ano escolar de 1942, os alunos das faculdades de filosofia, ciências e letras não poderão realizar o curso de didática simultaneamente com qualquer dos cursos de bacharelado. Parágrafo único. Ficam ressalvados os direitos dos que até o ano de 1941 iniciaram os seus estudos de maneira diferente. Rio de Janeiro, 24 de julho de 1941, 120ª da Independência e 53ª da República. GETÚLIO VARGAS – Gustavo Capanema."

Os originais deste decreto-lei foram submetidos ao Presidente da República pelo Ministro da Educação, acompanhados da seguinte exposição: – "À consideração do Senhor Presidente o incluso projeto de decreto-lei, que tem por objetivo regularizar a prática do ensino de didática nas faculdades de filosofia. O referido ensino, consoante a lei, não deve ser feito simultaneamente com o ensino dado no curso de bacharelado, mas depois, em um ano de estudos especiais. É assim que se pratica na Faculdade Nacional de Filosofia. Assim é que deve ser feito nas faculdade reconhecidas. 21-7-41. Capanema."

3. Estética.
4. Filosofia geral.

SEÇÃO II

Do curso de matemática

Art. 10. O curso de matemática será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Análise matemática.
2. Geometria analítica e projetiva.
3. Física geral e experimental.

Segunda série

1. Análise matemática.
2. Geografia descritiva e complementos de geometria.
3. Mecânica racional.
4. Física geral e experimental.

SEÇÃO III

Do curso de física

Art. 11. O curso de física será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Análise matemática.
2. Geometria analítica e projetiva.
3. Física geral e experimental.

Segunda série

1. Análise matemática.
2. Geometria descritiva e complementos de geometria.
3. Mecânica racional.
4. Física geral e experimental.

Terceira série

1. Análise superior.
2. Física superior.
3. Física superior.
4. Física teórica.

SEÇÃO IV

Do curso de química

Art. 12. O curso de química será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. Física geral e experimental.
3. Química geral e inorgânica.
4. Química analítica qualitativa.

Segunda série

1. Físico-química.
2. Química orgânica.
3. Química analítica quantitativa.

Terceira série

1. Química superior.
2. Química biológica.
3. Mineralogia.

SEÇÃO V

Do curso de história natural

Art. 13. O curso de história natural será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Biologia geral.
2. Zoologia.
3. Botânica.
4. Mineralogia

Segunda série

1. Biologia geral
2. Zoologia.
3. Botânica.
4. Petrografia.

Terceira série

1. Zoologia.
2. Botânica.
3. Geologia.
4. Paleontologia.

SEÇÃO VI

Do curso de geografia e história

Art. 14. O curso de geografia e história será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Geografia física.
2. Geografia humana.
3. Antropologia.
4. História da antigüidade e da idade média.

Segunda série

1. Geografia física.
2. Geografia humana.
3. História moderna.
4. História do Brasil. 5. Etnografia.

Terceira série

1. Geografia do Brasil.
2. História contemporânea.
3. História do Brasil.
4. História da América.
5. Etnografia do Brasil.

SEÇÃO VII

Do curso de ciências sociais

Art. 15. O curso de ciências sociais será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. Sociologia.
3. Economia política.
4. História da filosofia.

Segunda série

1. Estatística geral.
2. Sociologia.
3. Economia política.
4. Ética.

Terceira série

1. Sociologia.
2. História das doutrinas econômicas.
3. Política.
4. Antropologia e etnografia.
5. Estatística aplicada.

SEÇÃO VIII

Do curso de letras clássicas

Art. 16. O curso de letras clássicas será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Língua latina.
2. Língua grega.
3. Língua portuguesa.
4. Literatura portuguesa.
5. Literatura brasileira.

Segunda série

1. Língua latina.
2. Língua grega.
3. Língua portuguesa.
4. Literatura grega.
5. Literatura latina.

Terceira série

1. Língua latina.
2. Língua grega.
3. Língua portuguesa.
4. Literatura grega.
5. Literatura latina.
6. Filosofia românica.

SEÇÃO IX

Do curso de letras neolatinas

Art. 17. O curso de letras neolatinas será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplina.

Primeira série

1. Língua latina.
2. Língua e literatura francesa.
3. Língua e literatura italiana.

4. Língua e literatura espanhola (2).
Segunda série

1. Língua latina.
2. Língua portuguesa.
3. Língua e literatura francesa
4. Língua e literatura italiana.
5. Língua e literatura espanhola (2).

Terceira série

1. Filologia românica.
2. Língua portuguesa.
3. Literatura portuguesa e brasileira.
4. Língua e literatura francesa.
5. Língua e literatura italiana.
6. Literaturas hispano-americanas (2).

SEÇÃO X

Do curso de letras anglo-germânicas

Art. 18. O curso de letras anglo-germânicas será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Língua latina.
2. Língua e literatura inglesa (3).
3. Língua e literatura alemã.

Segunda série

1. Língua latina.
2. Língua portuguesa.
3. Língua e literatura inglesa (3).
4. Língua e literatura alemã.

Terceira série

1. Língua portuguesa.
2. Língua e literatura inglesa (3).
3. Língua e literatura alemã.
4. Literatura norte-americana.

SEÇÃO XI

Do curso de pedagogia

Art. 19. O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. História da filosofia.
3. Sociologia.
4. Fundamentos biológicos da educação.
5. Psicologia educacional.

Segunda série

1. Estatística educacional.
2. História da educação.
3. Fundamentos sociológicos da educação.

(2) Alterado de acordo com o Decreto-lei nº 2.356, de 1 de julho de 1940 (V. pág. 27, deste folheto).

(3) Alterado de acordo com o Decreto-lei nº 4.668, de 8 de setembro de 1942.

4. Psicologia educacional.
5. Administração escolar.

Terceira série

1. História da educação.
2. Psicologia educacional.
3. Administração escolar.
4. Educação comparada.
5. Filosofia da educação.

SEÇÃO XII

Do curso de didática

Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:

1. Didática geral.
2. Didática especial.
3. Psicologia educacional.
4. Administração escolar.
5. Fundamentos biológicos da educação.
6. Fundamentos sociológicos da educação.

CAPÍTULO IV

DA ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS EXTRAORDINÁRIOS

Art. 21. A Faculdade Nacional de Filosofia organizará cursos de aperfeiçoamento e avulsos, na medida de suas possibilidades técnicas e dos recursos financeiros a ela atribuídos.

CAPÍTULO V

DAS CADEIRAS E DO PESSOAL DOCENTE E ADMINISTRATIVO

Art. 22. As disciplinas ensinadas nos cursos ordinários da Faculdade Nacional de Filosofia constituirão matéria das seguintes cadeiras:

- I – Filosofia.
- II – História da filosofia.
- III – Psicologia.
- IV – Sociologia.
- V – Política.
- VI – Estatística geral e aplicada.
- VII – Complementos de matemática
- VIII – Análise matemática e análise superior.
- IX – Geometria.
- X – Mecânica racional, mecânica celeste e física matemática.
- XI – Física geral e experimental
- XII – Física teórica e física superior.
- XIII – Química geral e inorgânica e química analítica.
- XIV – Química orgânica e química biológica.
- XV – Físico-química e química superior.
- XVI – Biologia geral.
- XVII – Zoologia.
- XVIII – Botânica.
- XIX – Geologia e paleontologia.
- XX – Mineralogia e petrografia.

XXI – Geografia física.
XXII – Geografia humana.
XXIII – Geografia do Brasil.
XXIV – História da antiguidade e da idade média.
XXV – História moderna e contemporânea.
XXVI – História da América.
XXVII – História do Brasil.
XXVIII – Antropologia e etnografia.
XXIX – Economia política e história das doutrinas econômicas.
XXX – Língua e literatura latina.
XXXI – Língua e literatura grega.
XXXII – Língua portuguesa.
XXXIII – Literatura portuguesa.
XXXIV – Literatura brasileira.
XXXV – Filologia românica.
XXXVI – Língua e literatura francesa.
XXXVII – Língua e literatura italiana.
XXXVIII – Língua espanhola e literatura espanhola e hispano-americana.
XXXIX – Língua inglesa e literatura inglesa e anglo-americana.
XL – Língua e literatura alemã.
XLI – Psicologia educacional.
XLII – Estatística educacional.
XLIII – Administração escolar e educação comparada.
XLIV – História e filosofia da educação.
XLV – Didática geral e especial.

Art. 23. Cada cadeira, de que trata o artigo anterior, ficará a cargo de um professor catedrático, que poderá dispor, conforme as necessidades do ensino, de um ou mais assistentes.

Art. 24. Ficam criados, no Quadro I do Ministério da Educação, quarenta e cinco cargos de professores catedráticos, de padrão L.

Art. 25. Os cargos de que trata o artigo anterior serão providos por concurso de títulos e provas.

Parágrafo único. Para o efeito do provimento, funcionará, enquanto a congregação da Faculdade Nacional de Filosofia não dispuser de dois terços de professores catedráticos, a congregação de outros estabelecimentos federais de ensino, escolhida, em cada caso, pelo Ministro da Educação.

Art. 26. Não estando uma cadeira efetivamente provida, por concurso de títulos e provas, far-se-á interinamente o seu provimento ou admitir-se-á pessoa contratada para o exercício da função a ela correspondente.

Art. 27. Os assistentes serão admitidos, no caráter de extranumerários, por indicação do professor catedrático, e serão sempre de sua confiança.

Art. 28. A lotação do pessoal administrativo da Faculdade Nacional de Filosofia será fixada no seu regimento.

§ 1º O diretor será designado pelo Presidente da República, dentre os professores catedráticos do estabelecimento, e terá a gratificação de função de 9:600\$000 anuais.

§ 2º O secretário será designado pelo Presidente da República, dentre funcionários efetivos do Ministério da Educação, e terá a gratificação de função de 6:000\$000 anuais.

CAPÍTULO VI DO REGIME ESCOLAR

Art. 29. Os alunos da Faculdade Nacional de Filosofia poderão ser de duas categorias:

- a) alunos regulares;
- b) alunos ouvintes.

Parágrafo único. Alunos regulares serão os que se matricularem nos cursos ordinários, mediante exames vestibulares, com a obrigação de freqüência e exames, e com direito a receber um diploma, ou os que se matricularem nos cursos extraordinários, independentemente de exames vestibulares, mas com a obrigação de freqüência e exames, e com direito a receber um certificado. Alunos ouvintes serão os que se matricularem, independentemente de exames vestibulares, para receber o ensino ministrado nos cursos ordinários ou nos cursos extraordinários avulsos, sem obrigação de freqüência e sem direito a prestar exames ou a receber diplomas ou certificados.

Art. 30. A matrícula em cada curso ordinário ou extraordinário será sempre limitada à capacidade das instalações do estabelecimento, não podendo exceder de quarenta o número de alunos regulares de cada série de curso ordinário.

Art. 31. O candidato à matrícula como aluno regular, na primeira série de qualquer dos cursos ordinários, deverá:

- a) apresentar certificado de conclusão do curso secundário fundamental, até o ano letivo de 1940, inclusive, e, daí por diante, certificado de conclusão do curso secundário fundamental e complementar;
- b) apresentar prova de identidade;
- c) apresentar prova de sanidade;
- d) prestar exames vestibulares.

Parágrafo único. A exigência da alínea deste artigo poderá ser suprida com a apresentação de diploma de qualquer curso superior reconhecido.

Art. 32. Sem prejuízo dos candidatos à matrícula em toda a série de um curso ordinário, e uma vez que o permitam os horários será lícito a qualquer candidato, que satisfaça as exigências do artigo anterior, matricular-se apenas para freqüência e exames de certas e determinadas disciplinas.

Art. 33. Dos candidatos à matrícula nos cursos de aperfeiçoamento exigir-se-á a apresentação do diploma de bacharel no curso ordinário com eles relacionado.

Art. 34. Os candidatos à matrícula nos cursos avulsos deverão satisfazer as exigências constantes das alíneas *a*, *b* e *c* do artigo 31 desta lei.

Art. 35. Sem prejuízo dos candidatos à matrícula como alunos regulares, será permitida a qualquer candidato, que satisfaça as exigências das alíneas *a*, *b* e *c* do art. 31 desta lei, a matrícula como aluno ouvinte, para a freqüência de uma ou mais disciplinas dos cursos ordinários ou dos cursos extraordinários avulsos.

Art. 36. O ano escolar compreenderá os seguintes períodos:

- a) Dois períodos letivos, sendo tanto o primeiro como o segundo de três meses e quinze dias.
- b) Dois períodos de exames, sendo o primeiro de quinze dias e o segundo de um mês.
- c) Dois períodos de férias, sendo o primeiro de quinze dias e o segundo de três meses.

Parágrafo único. O ano escolar começará no dia 15 de março e será observada a seguinte sucessão de períodos: primeiro período letivo, primeiro período de exames, primeiro período de férias; segundo período letivo, segundo período de exames, segundo período de férias.

Art. 37. Haverá, em cada ano escolar, um período especial de exames, destinado a exames de segunda época e a exames vestibulares.

Parágrafo único. O período especial de exames ocupará o último mês do segundo período de férias.

Art. 38. Para cada disciplina haverá um programa que será elaborado pelo professor catedrático dela encarregado e deverá ter a aprovação do Conselho Técnico-Administrativo.

Art. 39. Quando uma disciplina for ministrada em mais de um curso, com duração ou finalidade diferente, terá programas diferentes.

Art. 40. O ensino será ministrado em aulas teóricas, em aulas práticas e em seminários.

§ 1º As aulas teóricas visarão à exposição sistemática das disciplinas.

§ 2º As aulas práticas, que se realizarão em laboratórios, gabinetes ou museus, visarão à aplicação dos conhecimentos desenvolvidos nas aulas teóricas.

§ 3º Os seminários terão reuniões periódicas do docente com um grupo de alunos, para a realização de colóquios sobre um tema relacionado com as disciplinas ensinadas.

Art. 41. As aulas deverão ser dadas, rigorosamente, de acordo com o horário, pelo professor catedrático ou por quem o substituir, de modo que o programa de cada disciplina seja sempre ministrado na sua totalidade.

Art. 42. Os assistentes serão obrigados a comparecer às aulas teóricas e práticas, bem como aos seminários, auxiliando devidamente o professor catedrático.

Parágrafo único. O professor catedrático, ouvido o diretor, poderá encarregar os assistentes de ministrar parte do programa de cada disciplina, bem como, verificando-se a hipótese do art. 39 desta lei, de ministrar os programas menores, se os houver.

Art. 43. Nenhum docente poderá dar mais de três aulas teóricas no mesmo dia.

Art. 44. Em cada série de qualquer curso ordinário, os alunos serão obrigados no mínimo a dezoito horas de aulas teóricas e práticas por semana.

Art. 45. A frequência às aulas é obrigatória, não podendo entrar em exames o aluno que faltar a trinta por cento do total das aulas teóricas e das aulas práticas, dadas em cada disciplina.

Art. 46. Quando uma disciplina constar de duas ou mais séries consecutivas, o seu ensino poderá ser ministrado pelo processo rotativo, uma vez que os estudos da série superior independam dos da série inferior.

Art. 47. As disciplinas comuns a mais de um curso, e com idêntico programa, poderão ser ministradas em comum.

CAPÍTULO VII DOS DIPLOMAS E CERTIFICADOS

Art. 48. Aos alunos que concluírem seriadamente os cursos ordinários, de que tratam os arts. 9 a 19 desta lei, serão conferidos, respectivamente, os seguintes diplomas de bacharel:

- 1) bacharel em filosofia;
- 2) bacharel em matemática;
- 3) bacharel em física;
- 4) bacharel em química;
- 5) bacharel em história natural;
- 6) bacharel em geografia e história;
- 7) bacharel em ciências sociais;
- 8) bacharel em letras clássicas;
- 9) bacharel em letras neolatinas;
- 10) bacharel em letras anglo-germânicas;
- 11) bacharel em pedagogia.

Parágrafo único. Será conferido o diploma de doutor ao bacharel que defender tese original de notável valor, depois de dois anos pelo menos de estudos, sob a orientação do professor catedrático da disciplina sobre que versar o seu trabalho.

Art. 49. Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei, será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado.

Art. 50. Aos alunos que concluírem regularmente os cursos extraordinários, ou que forem aprovados em exames de quaisquer disciplinas cursadas na forma do art. 32 desta lei, será dado o respectivo certificado de aprovação.

Parágrafo único. Os certificados de aprovação em todas as disciplinas componentes de um curso ordinário, embora obtidos em épocas diferentes, darão direito ao respectivo diploma de bacharel. O titular deste diploma, ao recebê-lo, fará a restituição dos certificados obtidos.

CAPÍTULO VIII DAS REGALIAS CONFERIDAS PELOS DIPLOMAS

Art. 51. A partir de 1 de janeiro de 1943, será exigido:

a) para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada;

b) para o preenchimento dos cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira, em estabelecimentos destinados ao ensino superior de filosofia, das ciências, das letras ou da pedagogia, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada;

c) para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia.

§ 1º A aplicação dos preceitos deste artigo se restringe aos diplomas expedidos por estabelecimento federal ou reconhecido.

§ 2º As exigências constantes deste artigo deixarão de vigorar sempre que ficar demonstrada a inexistência de candidatos legalmente habilitados.

§ 3º O prazo fixado no presente artigo poderá ser restringido pelos poderes públicos para o efeito da admissão dos docentes dos estabelecimentos de ensino, que administrarem.

§ 4º Até a data marcada neste artigo, os diplomas de licenciados serão

considerados o principal título de preferência para o provimento dos cargos e funções do magistério com que se relacionarem.

Art. 52. A lei, federal, estadual ou municipal, fixará quais os demais cargos ou funções públicas, cujo preenchimento exija a apresentação dos diplomas de que trata a presente lei.

Parágrafo único. Caberá à lei federal determinar a data a partir da qual será exigido o diploma de licenciado, obtido nos termos da presente lei, para o preenchimento dos lugares de professores catedráticos dos estabelecimentos destinados ao ensino superior da filosofia, das ciências, das letras e da pedagogia.

CAPÍTULO IX DAS PUBLICAÇÕES

Art. 53. Será publicada, pela Faculdade Nacional de Filosofia, uma revista, que deverá sair pelo menos duas vezes por ano, destinada à divulgação dos resultados de suas realizações no terreno do ensino e da pesquisa.

Art. 54. Além da publicação periódica de que trata o artigo anterior, fará a Faculdade Nacional de Filosofia publicações avulsas com o mesmo objetivo.

CAPÍTULO X DAS TAXAS

Art. 55. Serão cobradas pela Faculdade Nacional de Filosofia as seguintes taxas:

- a) inscrição em exames vestibulares, 40\$000;
- b) matrícula em cada série do curso ordinário, 50\$000;
- c) frequência em cada série de curso ordinário, 120\$000;
- d) matrícula anual em cada disciplina de curso ordinário, na hipótese do art. 32 desta lei, 50\$000;
- e) frequência anual em cada disciplina do curso ordinário, na hipótese do art. 32 desta lei, 50\$000;
- f) matrícula anual em cada curso extraordinário, 50\$000;
- g) frequência anual em cada curso extraordinário, 50\$000;
- h) matrícula nula para aluno ouvinte, 80\$000;

Parágrafo único. As taxas relativas aos demais atos da vida escolar serão idênticas às exigidas pela Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil.

CAPÍTULO XI DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 56. Os assuntos de ordem administrativa ou didática não regulados, de modo especial, na presente lei, serão regidos pela legislação federal do ensino superior em geral.

Art. 57. Haverá tantos programas de didática especial quantos são os cursos discriminados nos arts. 9 a 19 desta lei. Os alunos serão obrigados a seguir o programa correspondente ao curso do bacharelato que hajam concluído.

Art. 58. Os bacharéis em pedagogia, que se matricularem no curso de didática, não serão obrigados à frequência nem aos exames das disciplinas que hajam estudado no curso de pedagogia.

Art. 59. Os estabelecimentos que mantiverem quaisquer dos cursos definidos nesta lei, com autorização ou reconhecimento do Governo Federal, deverão adaptar-se ao regime ora estabelecido, a partir do ano escolar de 1940.

Parágrafo único. Os alunos dos cursos de que trata este artigo seguirão, a partir da mesma época, o novo regime, não sendo obrigados a disciplinas novas, introduzidas em séries por eles já cursadas.

Art. 60. O ano escolar, na Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939, iniciar-se-á a 1 de maio, ficando o primeiro período letivo reduzido a dois meses, e aproveitando-se o primeiro período de férias para primeiro período de exames. Os exames vestibulares far-se-ão no mês de abril.

Art. 61. Nos cinco primeiros anos de funcionamento da Faculdade nacional de Filosofia, poderá o Presidente da República comissionar funcionário público para exercer qualquer dos cargos ou funções instituídas nesta lei.

Parágrafo único. O funcionário comissionado receberá os proventos de seu cargo ou os da comissão, conforme optar.

Art. 62. As despesas decorrentes da execução desta lei, no corrente ano, correrão por conta da dotação constante da subconsignação 11 da verba 3 do orçamento vigente do Ministério da Educação.

Art. 63. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 64. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 4 de abril de 1939, 118^º da Independência e 51^º da República.

GETÚLIO VARGAS
Gustavo Capanema