
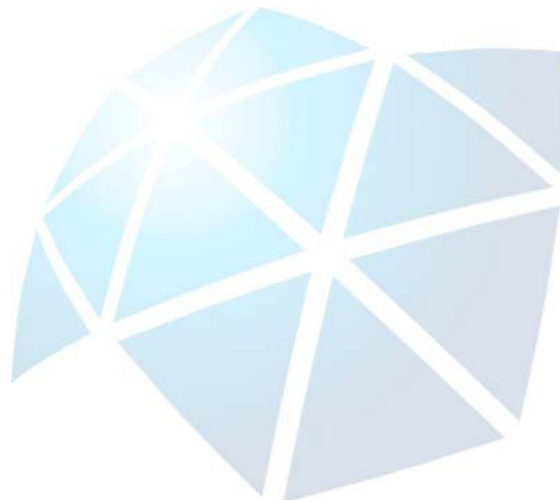


unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara – SP

Juliana Tiburcio Silveira

**A relação entre educação escolar e cidadania no Brasil no período  
de 1930 a 1945: que cidadão?**



Araraquara - SP

2013

Juliana Tiburcio Silveira

**A relação entre educação escolar e cidadania no Brasil no período  
de 1930 a 1945: que cidadão?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Eliza Brefere Arnoni

**Bolsa:** CAPES

Araraquara-SP

2013

Juliana Tiburcio Silveira

**A relação entre educação escolar e cidadania no Brasil no período  
de 1930 a 1945: que cidadão?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Eliza Brefere Arnoni

**Bolsa:** CAPES

**Data da defesa:** 28/02/2013

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA**

---

**Presidente e Orientadora:** Profa. Dra. Maria Eliza Brefere Arnoni  
UNESP – Araraquara-SP

---

**Membro Titular:** Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida  
UNESP – Araraquara-SP

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Carina Alves da Silva Darcoletto  
UEPG – Ponta Grossa – PR

---

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP - Campus de Araraquara

Araraquara-SP

2013

Silveira , Juliana Tiburcio

A relação entre educação escolar e cidadania no Brasil no período de 1930 a 1945: que cidadão? / Juliana Tiburcio Silveira. – 2013  
95 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Maria Eliza Brefere Arnoni

1. Educação – Brasil. 2. Escolas. 3. Cidadania. I.Título.

Dedico esta pesquisa

Especialmente, a Jesus, minha maior e melhor contradição. E à Educação, área imprescindível ao desenvolvimento humano.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me concedido a oportunidade e a força para cumprir mais esta etapa de minha vida.

Agradeço a meus pais Rubens e Vera, a meu esposo Fábio, pela paciência e pela compreensão, pois me ajudaram a percorrer este importante processo de formação, apesar das dificuldades materiais e espirituais enfrentadas.

Agradeço a Deus, mais uma vez, por ter colocado em meu caminho docentes que nortearam meus passos no âmbito da pesquisa, dedicados ao estudo e ensino dos pressupostos da teoria marxiana, meus sinceros agradecimentos, especialmente, a minha orientadora mui paciente e cuidadosa Profa. Dra. Maria Eliza Brefere Arnoni, e, ao meu querido e, sempre, orientador Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida. Deus abençoe a todos.

Agradeço à Faculdade de Ciências e Letras FCLAr/UNESP de Araraquara-SP, onde pude completar mais esta importante etapa de minha vida.

E meus sinceros agradecimentos à Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por ter financiado, em grande parte, o desenvolvimento da pesquisa realizada.

O socialismo é a doutrina do amor ao próximo, tanto em relação ao ponto de partida, como em relação ao objetivo. Ao invés de tratar tal amor de forma abstrata, o faz de maneira concreta, isto é, com fundamento no duro combate pelos objetivos e postulados a ele relacionados, em consequência, o humanismo de Marx precisa levantar o problema do combate contra aquilo que contradiz o amor, que humilha, subjuga, explora o homem, em uma palavra, que o torna infeliz.

Adam Schaff

## RESUMO

Nesta pesquisa analisou-se a relação entre educação escolar e cidadania no Brasil no período de 1930 a 1945, de acordo com os pressupostos da tradição marxista, tendo em vista a possibilidade de emancipação humana. Inicialmente, procurou-se compreender os aspectos essenciais da totalidade capitalista, à qual está subjugada a cidadania que é resultante da emancipação política do Estado moderno. A partir da análise da realidade concreta verificou-se como se constituiu historicamente a própria burguesia e o proletariado, enquanto classes sociais antagônicas. Assim, foi possível constatar que o processo de constituição da burguesia no Brasil, no século XX, deu-se de forma diferenciada em relação à Europa, visto que não agiu como classe revolucionária e auxiliou o processo de estruturação do capital, mantendo intacta a tradição da velha oligarquia até então existente. O período histórico de 1930 a 1945 foi marcado pelo governo opressor de Getúlio Vargas, que concedeu estrategicamente uma série de direitos sociais a fim de cooptar o apoio do proletariado, assim como, se propôs a organizar verticalmente um sistema de ensino que viesse a preparar a classe trabalhadora, o cidadão em formação, como mão de obra a ser explorada pela lógica capitalista. A cidadania que daí resultava era senão *passiva*. De acordo com os fundamentos marxistas, a cidadania representa o momento jurídico-político do homem, e é limitada, porque não consegue, devido à sua essência, romper radicalmente com o capital. Diante de tal contexto histórico, concluiu-se que o proletariado do período em estudo, sob a égide do capital, estava submetido, e assim parece-nos que continua até os dias de hoje, há pelo menos duas formas de alienação, distintas e articuladas, presentes na concepção de cidadania: a relação entre trabalho e cidadania; e a relação entre educação escolar e cidadania. Nesse sentido, é importante que o proletariado se aproprie dos pressupostos da tradição marxista, tenha consciência da totalidade capitalista, edificada sobre o trabalho assalariado, ao qual está subjugada a relação entre educação escolar e cidadania. Por meio dessa análise chegou-se à questão da *consciência de classe*, à importância do processo de amadurecimento do proletariado. Contudo, esse processo não se trata de uma fatalidade, como também, não é fatal a emancipação humana, que é apenas uma possibilidade histórica. No entanto, a ausência de consciência dos fatores mencionados que produzem alienação pode auxiliar no distanciamento do proletariado de seu papel histórico e revolucionário. Assim, a elaboração deste corpo teórico visa contribuir com as pesquisas sobre o tema e, especialmente, para que o professor possa se apropriar destes fundamentos e optar conscientemente pela intencionalidade de sua aula, na perspectiva da emancipação humana, apesar dos determinantes contraditórios que regulam a educação escolar atual.

**Palavras-chave:** Educação escolar. Emancipação política. Cidadania. Emancipação humana.



## ABSTRACT

This work examined the relationship between schooling and citizenship in Brazil from 1930 to 1945 according to the assumptions of the Marxist tradition, in view of the possibility of human emancipation. Initially, we tried to understand the essential of capitalist totality, which is subjugated citizenship that is the result of political emancipation of the modern state. From an analysis of the reality it could be seen how historically the bourgeoisie and the proletariat are distinct social classes. It was thus possible to establish that the process of the constitution of the bourgeoisie in Brazil in the twentieth century had a different form compared to Europe as it did not act as a revolutionary class but aided the process of structuring capital keeping intact the tradition of the old oligarchy hitherto existing. The historical period from 1930 to 1945 was marked by the oppressive government of Getúlio Vargas who strategically conceded a series of social rights in order to enlist the support of the proletariat, as well as proposing to vertically organize a system of education that would prepare the working class, citizens in formation, as a labor force to be exploited by capitalist logic. The result was an otherwise *passive* citizenship. According to Marxist fundamentals, citizenship represents the moment of legal politics but is limited as it cannot, due to its essence, make a radical break from capitalism. Facing this historical content it was concluded that the proletariat of the period under study was subjected, under the auspices of capitalism, and so it appears to continue to this day with at least two forms of alienation, distinct and articulated that are present in the conception of citizenship; the relationship between work and citizenship and the relationship between education and citizenship. In this sense, it is important that the proletariat takes on the assumptions of the Marxist tradition, to be aware of the totality of capitalism built on paid labor which is subjugated to the relationship between schooling and citizenship. The question of *class consciousness* is broached through this analysis to the importance of the maturity of the proletariat. However, this process is not considered a fatality nor is fatal to human emancipation which is simply a historical possibility. However, the lack of awareness of the factors mentioned that produce alienation can assist in distancing the proletariat from its historical and revolutionary role. Thus the development of this theory is to contribute to research on the subject and especially to enable the teacher to use these fundamentals and consciously opt for the direction the class should take on the subject of human emancipation despite contradictory determinants that regulate current education.

**Key words:** Education. Political empowerment. Citizenship. Human emancipation.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO À COMPREENSÃO DA SOCIEDADE BURGUESA</b> .....	13
1.1 A TOTALIDADE CAPITALISTA E A CONSTITUIÇÃO DA BURGUESIA E DO PROLETARIADO COMO CLASSE SOCIAL.....	16
<b>2 A CIDADANIA NO BRASIL</b> .....	31
2.1 A REVOLUÇÃO BURGUESA NO BRASIL.....	43
2.2 A ERA VARGAS (1930 A 1945): que cidadão?.....	50
<b>3 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR E CIDADANIA NO PERÍODO DE 1930 A 1945</b> .....	60
3.1 UM EXEMPLO DE EDUCAÇÃO EXTRAESCOLAR NO PERÍODO DO ESTADO NOVO (1937 A 1945): a propaganda como instrumento ideológico do Estado varguista.....	75
3.2 ANÁLISE HISTÓRICO-ONTOLÓGICA DA EDUCAÇÃO: a essência do fenômeno educativo.....	78
3.3. A EMANCIPAÇÃO HUMANA (TRAÇOS GERAIS) E O CIDADÃO DE 1930 A 1945.....	82
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	86
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	91

## INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, a cidadania está expressa, explicitamente, nos documentos oficiais, na legislação educacional brasileira, tal como verificamos na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) de 1996. Desse modo, o indivíduo deverá, por meio da escola burguesa, apropriar-se não só de parte do conhecimento historicamente acumulado, mas de comportamentos e atitudes que o auxiliem na sua adequação à sociedade capitalista, especificamente, ao mundo do trabalho. Nesse sentido, educação escolar e cidadania se articulam numa relação.

No entanto, de acordo com os fundamentos da teoria marxiana e de alguns autores marxistas (TONET, LESSA), a cidadania compreende um ideal de formação humana, uma forma de liberdade limitada, e embora represente o momento jurídico - político do indivíduo, a cidadania não consegue superar o individualismo burguês, fundamental às relações sociais que se estabelecem a partir do trabalho assalariado.

Porém, como se dá a relação entre educação escolar e cidadania considerando-se a particularidade histórica brasileira? Entender como essa relação começou a ser gerida no passado, possivelmente nos permitirá entender o cidadão brasileiro e trabalhador do século XXI.

Por isso, a presente pesquisa se deteve a investigar o referido objeto de estudo (a relação entre educação escolar e cidadania) a partir do momento em que se efetivou a Revolução Burguesa no Brasil, no século XX, assim como, a estruturação do capitalismo. Tal relação foi estudada observando seu desenrolar no período de 1930 a 1945, período repressivo da história brasileira, em que o governo de Getúlio Vargas passou a investir no desenvolvimento industrial da nação e no sistema de ensino, até então inexistente num país de dimensões continentais.

Porém, antes, é imprescindível a compreensão da totalidade capitalista.

Nesse sentido, faz-se importante um método de pesquisa que possibilite a análise radical da totalidade, a identificação de seus aspectos fenomênicos e de sua natureza e função social. Para isso, delineamos, no primeiro capítulo, os pressupostos do método do materialismo histórico-dialético, desenvolvido por Marx, que lhe possibilitou compreender o capitalismo de maneira radical, a formação social mais complexa desenvolvida pelo homem até então, a fim de investigarmos a realidade concreta.

A partir da modernidade, o ser social reconhece-se como sujeito histórico, em que passado, presente, e futuro são compreendidos como frutos de suas próprias mãos, encerrados na força de suas escolhas e ações, no enfrentamento das condições objetivas que lhes são (im)postas.

A forma de trabalho (escravo, servil, ou assalariado), por sua vez, no sentido histórico-ontológico, imprime o ritmo às relações sociais, e incrementa as necessidades do homem.

Nesta perspectiva, a criação da política, do Estado, da cidadania, e da escola, são igualmente produtos históricos, e, portanto, sua essência nada tem a ver com a obra do sobrenatural, pois se tratam de atividades com natureza e funções sociais próprias, cuja finalidade última consiste em assegurar a reprodução do sistema econômico ao qual estão subjugados, e que atualmente está representado pelo modo capitalista de produzir a vida, edificado a partir do trabalho assalariado.

Considerando, especialmente, que a relação entre educação escolar e cidadania não está acima da sociedade, mas sim, auxiliando na reprodução do capital, investigamos, por meio de estudo bibliográfico, no segundo e terceiro capítulos, o percurso de desenvolvimento da cidadania e da educação escolar, e a relação entre ambas, no período já mencionado, porém sem perder como foco o horizonte de emancipação humana, o ideal de formação humana marxiano. A compreensão da referida relação contribuiu para a explicitação de algumas formas de alienação que se sobrepõem aos “olhos” de nossa consciência, especialmente, aos “olhos” da consciência do proletariado.

Portanto, que cidadão resulta do período de 1930 a 1945?

E a relação entre cidadania e educação escolar encontrava-se explícita, tal como verificamos atualmente, pelo menos em termos legais, naquela época?

As questões acima foram respondidas no decorrer do presente trabalho.

Além disso, por meio da análise da relação entre educação escolar e cidadania chegamos a alguns questionamentos, que representam um novo ponto de partida: é possível que a cidadania amenize ou enfraqueça a *luta de classes*, assim como, o processo de amadurecimento do proletariado brasileiro nos dias de hoje?

Como afirmamos tais questões representam um novo ponto de partida, e não foram respondidas nesta pesquisa.

Contudo, esperamos que este estudo possa representar uma semente a mais lançada nesse solo brasileiro que nos parece, num primeiro momento, tão fértil

e cultivável nos dias atuais, mas que na realidade está cada vez mais doente. Porque perece na contradição.

## 1 DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO À COMPREENSÃO DA SOCIEDADE BURGUESA

Marx em sua análise da sociedade burguesa não apreendeu sua essência observando-a a partir de sua *superficialidade*. Por meio de seu método cientificamente exato, assim ele o definiu (MARX, 2008, p.258), foi-lhe possível compreender a sociedade capitalista de forma radical, em que desvendou todo o mecanismo que embasa o capital, suas mediações e contradições histórico-sociais a partir de sua concretude, ou seja, a partir das relações sociais que os homens estabelecem entre si no trabalho.

Em *Contribuição à crítica da economia política*, Marx (2008, p.258) apresenta as determinações fundamentais acerca de seu método científico.

Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas.

Marx (2008) alerta para o fato de que no método da Economia Política a análise dos fenômenos ocorre de forma isolada da totalidade, sendo assim, este se configuraria como um método falso para o filósofo: “A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõe” (MARX, 2008, p.258). E a classe pode se tornar uma palavra vazia, se se ignora os elementos sobre os quais ela repousa, tais como: o trabalho assalariado, o capital, etc. Num outro sentido, devemos estudar o conceito a partir da realidade concreta. O fenômeno aparecerá no cérebro, como um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo da maneira como o pode fazer, neste sentido, Marx (2008) afirma que o cérebro se comporta apenas no sentido especulativo, teoricamente, e que o objeto concreto permanece em pé antes e depois, em sua independência e fora do cérebro ao mesmo tempo, e aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida. Feita a abstração do conceito no cérebro, e esta abstração deverá ser mediada pelo conhecimento teórico, é feita a viagem de volta, sempre num movimento processual, tensionado, dialético, assim o

conceito pode ser apreendido em seus aspectos essenciais, são desvendadas suas mediações, contradições, e uma vez feito o retorno à totalidade, esta não se apresenta mais caótica, mas sim, um todo articulado.

De acordo com Marx (2008) “o capital é a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo” (MARX, 2008, p.267). Desse modo, a sociedade burguesa é a organização histórica até então mais desenvolvida, e foi a partir da compreensão desta formação social, que o referido autor conseguiu entender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade precedentes. Este fato nos ajuda a compreender sua frase “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco” (MARX, 2008, p.264), ou seja, as formas antecedentes de produção só puderam ser apreendidas por Marx a partir de uma sociabilidade mais complexa (a sociedade burguesa).

Martins [s.d.]<sup>1</sup>, em seu texto *As aparências enganam: entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*, afirma que para o materialismo histórico-dialético os fenômenos *imediatamente* perceptíveis desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno, e que segundo Kosik (1976), a essência do fenômeno não está posta explicitamente, portanto, o que se vê, num primeiro momento, é sua *pseudoconcreticidade* (concreticidade aparente), a essência do objeto em estudo não se revela por meio da observação da realidade empírica, para captar sua essência é necessário desvelar as mediações e as contradições internas fundamentais.

O método marxiano, portanto, não busca compreender os fenômenos sociais, em nosso caso, a relação entre a cidadania e a educação escolar, no imediato. Mas sim, procurará conhecê-los, considerando determinado período histórico (1930 a 1945), de modo a apreender o conteúdo dos fenômenos estudados e que estarão repletos de mediações histórico-concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico.

Em Kosik (1976), retomamos a *pseudoconcreticidade*,

O complexo de fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade* (KOSIK, 1976, p.15, grifo do autor).

---

<sup>1</sup> Artigo disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>.

Desse modo, os fenômenos sociais da forma como se apresentam na realidade posta, e à consciência humana, estão atravessados por contradições e mediações histórico-sociais que lhe conferem um aparente aspecto “natural”, assim, passamos a vê-los como algo que sempre existiu, não passíveis de mudança. Dito de outro modo, sob o capital e suas mediações não compreendemos que os complexos sociais (educação, cidadania, política, Estado, etc.) teriam sido, e continuam sendo, frutos das ações do ser social num determinado momento histórico, a fim de atender necessidades de certa formação social.

Portanto, uma análise superficial, e mais, descritiva dos fenômenos não atende aos propósitos deste método, já que, segundo Martins, para a epistemologia materialista histórico dialética,

[...] a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade encontra respaldo apenas na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade. [...] Em sua expressão singular, o fenômeno revela o que é em sua imediaticidade (sendo o ponto de partida do conhecimento), em sua expressão universal revela suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução enfim, a sua totalidade histórico-social. Ocorre, porém, que nenhum fenômeno se expressa apenas em sua singularidade ou universalidade. Como opostos, se identificam, e a contínua tensão entre eles (singular-universal) se manifesta na configuração particular do fenômeno (MARTINS,[s.d.], p.11).

Para que possamos compreender a configuração particular do objeto em estudo – a relação entre educação escolar e cidadania - será preciso observarmos sua *processualidade* e *totalidade* por meio da tensão contínua (dialética) entre a sua expressão singular (seu aspecto imediato) e universal, pela qual veremos suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução, só assim, a partir do movimento de tensão dialético proposto pelo referido método, atingiremos a essência do objeto, a *coisa em-si* (KOSIK, 1976).

Kosik (1976) expõe de forma elucidativa este movimento, em que a partir do conhecimento dialético, o conhecimento humano se processa num movimento em *espiral*, e cada *início* do pensamento é abstrato e relativo. Trata-se de um processo de *concretização* que procede do todo para as partes, da parte para o todo, noutras palavras, do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade. É neste processo de partir do abstrato para o concreto, num movimento em espiral,



que os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente. Não se trata de uma sistematização de conceitos que procede por soma ou justaposição. A *abstratividade* do fenômeno é superada numa correlação dialética. Desse modo, o autor supracitado afirma que a compreensão dialética da totalidade significa que o todo não pode ser petrificado, deixando intactos os conceitos no ulterior processo de conhecer, em que só as partes se encontram numa relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, e nem o todo situado por cima das partes, mas que o todo cria a si mesmo na interação das partes.

Assim, apresentamos, em linhas gerais, o movimento do referido método, que pretendemos seguir ao analisar as contradições da totalidade capitalista, e a relação entre educação escolar e cidadania, a fim de buscarmos a essência de tais fenômenos.

#### 1.1A TOTALIDADE CAPITALISTA E A CONSTITUIÇÃO DA BURGUESIA E DO PROLETARIADO COMO CLASSE SOCIAL

Marx compreendeu o caminho pelo qual se desenvolveram os modos de produção da vida material (o asiático, o escravista, o feudal) a partir de sua análise do capital, que estabeleceu definitivamente suas raízes na Europa, no século XVIII.

Dessa forma, é pertinente analisarmos como se deu o surgimento da forma de sociabilidade mais complexa até então desenvolvida pelo homem – a sociedade capitalista -, pois, mais adiante, verificaremos que no Brasil a Revolução Burguesa se efetivará somente a partir do século XX e de *forma diferenciada*, já que para o desenvolvimento do capital em solo brasileiro, não houve a participação da burguesia, enquanto *classe revolucionária*.

De acordo com Lessa e Tonet (2008) as sociedades primitivas tinham como característica básica de sua organização social a atividade de coleta de alimentos (vegetais e pequenos animais), eram comunidades muito pouco desenvolvidas, com escassez, cujos membros normalmente passavam fome, e não havia possibilidade econômica de exploração do homem pelo homem, portanto, não existia a propriedade privada - que surge então a partir da civilização -, não havia uma sociedade dividida em diferentes classes sociais, e nem uma complexa divisão

social do trabalho. O que era coletado, nestas sociedades, era dividido entre os membros da comunidade.

Segundo os autores, à medida que a atividade da coleta era realizada, o homem primitivo adquiria conhecimento do ambiente em que vivia, era criado a partir dessa exploração do meio um conhecimento que era generalizado pelos membros da comunidade. Com o passar do tempo os bandos, que exploravam o ambiente, foram capazes de criar ferramentas cada vez mais desenvolvidas, tornando-se bandos mais numerosos e mais *complexos*.

Um marco significativo nesse processo evolutivo e cada vez mais complexo, segundo Lessa e Tonet (2008), é marcado pela descoberta da semente e da criação de animais. Mais tarde, com o surgimento da agricultura e da pecuária. Estas atividades econômicas proporcionaram ao homem, pela primeira vez na história, o *excedente* da produção. Foi a partir desse excedente que foi possível a exploração do homem pelo homem, por meio da reprodução da propriedade privada. Esta exploração e o aparecimento de interesses antagônicos na sociedade representam um divisor de águas e marcam o fim das sociedades primitivas. Surge, então, a civilização.

As primeiras sociedades que se basearam na exploração do homem pelo homem foram a asiática e a escravista.

Nas sociedades asiáticas as classes dominantes eram caracterizadas, por exemplo, pela casta dominante na Índia, pelos mandarins na China, etc., e a maneira de estas classes se apropriarem da riqueza produzida nas aldeias era por meio da cobrança de impostos, recolhidos sob força e ameaça.

Segundo os referidos autores, o modo de produção asiático, com base na exploração da força de trabalho alheia, se desenvolveu a partir da agricultura e da pecuária “na região geográfica compreendida entre o Oriente Médio e a China e, também, nas civilizações Maia e Asteca nas Américas” (LESSA; TONET, 2008, p. 57). Os autores ainda acrescentam que este modo de produção é característico de regiões com alta densidade populacional, onde o solo disponível para a agricultura era restrito. Desse modo, a produção adequada nesta região se caracterizou pelo cultivo de cereais em terrenos alagados, o que exigia a construção de grandes represas, diques, e canais de irrigação.

A partir do desenvolvimento das sociedades escravistas, deparamo-nos com o surgimento do Estado e do Direito, que são relações sociais criadas com

objetivo de regular os conflitos antagônicos entre quem passa a deter os modos de produção e quem possui apenas a força de trabalho, conflitos até então inexistentes nas sociedades primitivas.

O Estado é a organização da classe dominante em poder político. Tal poder apenas pode existir apoiando-se em um conjunto de instrumentos repressivos (exército, polícia, sistema penitenciário, funcionalismo público, leis, etc.). [Em relação ao Direito]. Cabe a ele regulamentar a vida social por meio de leis que jamais ultrapassam a dominação de classe. [...] o objetivo fundamental do Direito será o de regulamentar a vida social de modo que ela possa se reproduzir sobre a base da propriedade privada (LESSA; TONET, 2008, p.56-57).

Portanto, e daí em diante, o que observamos é a complexificação do Estado e do Direito.

Ainda sobre o Estado, Engels (1974), em *Anti-Dühring*, nos explica que

Com as diferenças na distribuição aparecem as distinções de classes. A sociedade divide-se em classes privilegiadas e deserdadas, e exploradoras e exploradas, opressoras e oprimidas; e o Estado – resultado das comunidades de igual raça agrupadas espontaneamente para a defesa dos seus interesses comuns (por exemplo, a irrigação da terra no Oriente) e para se protegerem contra os inimigos de fora – tem então por objecto manter, *pela força*, as condições de existência e o predomínio da classe dominante contra a classe dominada (ENGELS, 1974, p.185, grifos nosso).

De acordo com Engels (2010) a sociedade, a partir da civilização, passa a subsistir em meio a uma luta aberta e incessante entre si, ou ela viveria dessa maneira, “ou sob o domínio de um terceiro poder que, [...] suprimisse os conflitos abertos destas e só permitisse a luta de classes no campo econômico, numa forma dita legal” (ENGELS, 2010, p.212). Noutras palavras, a sociedade chega a um momento histórico, que devido ao seu desenvolvimento, precisa criar novas relações sociais a fim de regular os conflitos antagônicos e sobreviver. A partir da civilização, a reprodução e a garantia da propriedade privada é algo real, e que se sobrepõe às relações sociais, que em comunidades de períodos anteriores, tais como, as comunidades primitivas, e aquelas da fase inferior da barbárie desconheciam, porque o que era produzido era usufruído por todos os membros. Não havia, nessas antigas comunidades, como já afirmamos, relações sociais com base na propriedade privada, nem a exploração da força de trabalho alheia, muito menos o poder político com a finalidade de regular os conflitos entre classes divergentes, assim como, não existia a necessidade de surgimento do Estado. Segundo Engels (2010) quando o

regime gentílico caducou, este, então, foi substituído pelo Estado. Aquela organização social e econômica que havia nas antigas comunidades primitivas era *insuficiente* para organizar a nova forma de sociabilidade que surgia: a sociedade de classes.

No sistema de produção das sociedades escravistas havia duas classes divergentes: a dos senhores e a dos escravos. Nesta forma de sociabilidade, tudo o que era produzido era apropriado pelos senhores (classe dominante), e, por isso, ao escravo (classe dominada) não interessava o aumento da produtividade.

[...] durante o escravismo praticamente não ocorreu o desenvolvimento da técnica e dos métodos de organização de produção. Para os senhores, a única forma de aumentar a riqueza era aumentar a quantidade de escravos que possuíam (LESSA; TONET, 2010, p.59).

Assim, o aumento da produção também fez com que os senhores conquistassem e construíssem grandes impérios, dos quais eram retirados grandes quantidades de escravos.

Além disso, Engels (1974), analisando as sociedades escravocratas, afirma que “[...] sem a antiga escravatura não há socialismo moderno” (p.226). Ou seja, o autor supracitado explica que sem a escravidão não há Estado grego; não há arte, nem ciência gregas, como também, não há o Império romano. Sem a base do helenismo e do Império romano não há Europa moderna. Noutras palavras, de acordo com Engels (1974), a escravatura representou um *progresso* naquelas circunstâncias históricas, que não deixou de ser uma evolução econômica que incrementou e ajudou a desenvolver a produção.

Enquanto a população verdadeiramente laboriosa estava de tal modo ocupada no trabalho indispensável que não deixava tempo para se ocupar dos assuntos comuns da sociedade (direção do trabalho, assuntos públicos e jurídicos, arte, ciência, etc.) era preciso que existisse uma classe especial que, emancipada do trabalho, cumprisse essa tarefa, ao mesmo tempo que aumentava, em benefício próprio, a carga de trabalho imposto às massas laboriosas. Só a grande indústria, com o desenvolvimento colossal que deu às forças produtivas e que permite repartir o trabalho entre todos os membros da sociedade sem exceção – e de restringir o tempo de trabalho de cada um, de tal modo que todos contem com tempo suficiente para tomar parte nos assuntos gerais, teóricos e práticos, da sociedade -, só hoje chegou a ser supérflua toda a classe dominante e exploradora e chegou mesmo a ser um obstáculo para a evolução social; só no presente será inexoravelmente eliminada, mesmo que possua “a força imediata” (ENGELS, 1974, p.227).

Desse modo, é compreensível a afirmação anterior de Engels (1974), que sem escravidão não há socialismo moderno, não há possibilidade de construção de uma sociedade socialista, já que foi o modo de produção escravista, por meio da exploração da força de trabalho de grandes massas (da escravidão), que possibilitou a uma minoria, pertencente à classe dominante, que se dedicasse às artes, à ciência, à política, aos *assuntos comuns da sociedade*.

Porém, hoje, a sociedade capitalista, uma forma de sociabilidade muito mais complexa que a escravidão, já atingira um alto grau de desenvolvimento das forças produtivas, e este desenvolvimento é uma das premissas que abre um campo de possibilidades para a superação das relações sociais estabelecidas a partir da propriedade privada.

Sobre a transição do modo de produção escravista para o feudal, de acordo com Lessa e Tonet (2008), essa passagem se deu de forma lenta e caótica, sendo necessários três séculos para que o sistema feudal se consolidasse.

A decadência do escravismo ocorreu devido ao acirramento de suas contradições, porque num dado momento histórico o Estado e o exército se expandiram tanto, e com eles a corrupção, que os custos para mantê-los acabaram se tornando altos demais, sendo até mesmo maiores do que os lucros dos senhores, desse modo, estes senhores ricos, já não tinham mais como arcar com os altos preços dos impostos cobrados. Soldados e funcionários públicos tiveram cada vez mais seus salários rebaixados. Como consequência, o que se observou foi uma revolta do exército e dos funcionários públicos, e o aumento da corrupção. Além disso, houve também revoltas por parte dos escravos e invasões do império pelos povos que viviam em suas fronteiras, provocando uma desorganização da atividade comercial, prejudicando ainda mais os lucros dos senhores, diminuindo seus recursos que mantinham o exército e os funcionários públicos. O que se constatou, a partir de então, foi uma crise política, econômica e militar que foi se agravando cada vez mais. Este processo, esta crise, pôs fim ao sistema de produção escravista.

É importante atentarmos para o fato de que essa transição para o sistema feudal, não teve como guia uma classe e um projeto revolucionários. Os escravos não tinham condições e nem consciência histórica para conduzir um processo dessa natureza.

Naquela situação histórica, o desenvolvimento das forças produtivas ainda não atingira o patamar que possibilitasse aos homens o conhecimento indispensável ao surgimento de uma classe revolucionária para liderar a transição da velha sociedade para uma nova (LESSA; TONET, 2008, p.36).

Por isso, também, o feudalismo se deu de forma diferenciada de lugar para lugar. Uma de suas principais características, a autossuficiência, tornou-se necessidade, pois com o fim do escravismo, o desaparecimento da estrutura produtiva e comercial do Império romano, praticamente desapareceram o comércio e o dinheiro. Portanto, os feudos tiveram que organizar a produção em unidades auto-suficientes, essencialmente baseadas na agricultura, e exerciam também o papel de fortes militares.

O trabalho no campo era exercido pelos servos, e os senhores feudais ficavam com a maior parte da produção, no entanto, enquanto no escravismo, a produção não era dividida, de forma alguma, com o escravo, em que nem sua própria vida lhe pertencia, no sistema feudal, pelo contrário, o servo tem interesse em incrementar, em inovar, em desenvolver os meios de produção, exatamente para que possa aumentar sua participação no que era produzido. O servo não podia abandonar a terra, e o senhor feudal não podia vender ou expulsar o servo das unidades de produção (feudos). Em pouco tempo a produção voltou a crescer, inclusive a população, agora com melhores condições de alimentação. Porém, estes dois fatores, aumento da produção e da população, provocaram uma crise no sistema feudal, em que os feudos passaram a ter mais servos do que precisavam e a produzir mais do que consumiam.

Diante desse fato, os senhores feudais romperam o acordo que tinham com os servos, expulsando dos feudos aqueles que estavam sobrando. Estes passaram a roubar e a trocar o produto dos roubos com outros servos, para garantir sua sobrevivência. Segundo Tonet e Lessa (2008), como todos estavam produzindo mais do que necessitavam, todos tinham mercadorias para trocar, e, conseqüentemente, floresceu a atividade de comércio. Em pouco mais de dois séculos, as rotas comerciais e as cidades renasceram e se desenvolveram por toda a Europa. E com o florescimento das cidades e do comércio surgiram duas novas classes sociais: os artesãos e os comerciantes, também denominados *burgueses*.

Daí em diante, entre os séculos XI e XVIII, a burguesia não deixou de ser uma classe em expansão. Desenvolveu o comércio localmente, depois o expandiu

pela Europa, e, posteriormente, por todo o mundo (descobriu a África, o caminho para as Índias, e as Américas), e, assim, articulou um mercado mundial.

Com a Revolução Industrial (1776-1830), de acordo com os autores supracitados, a burguesia atingiu sua maturidade, como também, duas classes sociais se consolidaram: a própria burguesia e o proletariado.

Acerca da *constituição da burguesia e do proletariado como classe*, Marx nos explica que,

A própria burguesia começa a se desenvolver pouco a pouco apenas depois de dadas suas condições, divide-se depois sob a ação da divisão do trabalho em diferentes frações e, por último, absorve todas as classes proprietárias que vigoravam quando ela nasceu (ao passo que faz com que a maioria da classe sem posses vigente e uma parte das classes proprietárias anteriores se desenvolvam para formar uma nova classe, o proletariado), na medida em que toda a propriedade anterior se transforma em capital industrial ou comercial. Os indivíduos considerados isoladamente apenas formam uma classe na medida em que se veem obrigados a sustentar uma luta comum contra outra classe, pois de outro modo eles mesmos se enfrentam uns aos outros, hostilmente, no terreno da concorrência. E, de outra parte, a classe por sua vez se autonomiza, frente aos indivíduos que a formam, de tal maneira que estes já se encontram com suas condições de vida predestinadas, recebem sua posição na vida determinada pela classe e, com isso, a trajetória de seu desenvolvimento pessoal, sendo subsumidos a ela. Este é o mesmo fenômeno que a submissão dos indivíduos à divisão do trabalho; e para eliminá-lo não há outro caminho a não ser a suprassunção da propriedade privada e do próprio trabalho (MARX, 2007, p.79-80).

A burguesia se firmou como classe social dominante, pouco a pouco, absorvendo inicialmente o trabalho do artesão, do operário medieval, no qual o ofício que era transmitido de pai para filho, garantia a sobrevivência da família. Sob esta forma de trabalho, o comércio e as cidades ainda eram pouco desenvolvidos. A divisão do trabalho também é pouco complexa, pois no aprendizado do ofício, o aprendiz precisava junto ao mestre aprender e apreender todo o processo de produção, assim como, o uso das técnicas, das ferramentas, aqui, o trabalho ainda fazia sentido para quem o desenvolvia, ao contrário, do que vai acontecer com o trabalho assalariado, que caracteriza a sociedade moderna, realizado de forma fragmentada, em que é separado do proletário, que não vê sentido na atividade repetitiva que realiza, pois também não tem contato com o produto final, resultado da atividade do trabalho. Aos poucos, o trabalho medieval vai sendo modificado, conforme sofre os efeitos do desenvolvimento histórico do comércio.

O próximo passo da expansão da divisão social do trabalho será a separação entre produção e o intercâmbio, e a formação de uma classe especial, a dos *comerciantes*. A expansão do intercâmbio permite que a produção circule para além das imediações mais próximas da cidade, isto, conseqüentemente, dependerá dos meios de comunicação vigentes na época, do estado de segurança pública alcançado no país e condicionado pelas circunstâncias políticas, e das necessidades mais primitivas ou mais desenvolvidas das áreas acessíveis ao intercâmbio, condicionadas pelo seu desenvolvimento cultural. Este intercâmbio possibilitará também, segundo Marx (2007), que as cidades construam alianças umas com as outras, novas ferramentas são trocadas entre elas,

[...] e a divisão entre a produção e o intercâmbio logo evoca uma nova divisão entre as cidades tomadas individualmente, entre as quais cada uma em pouco explorará um ramo preferencial da indústria (MARX, 2007, p.79).

O localismo é dissolvido mais e mais.

Os cidadãos de todas as cidades se viam obrigados, no Feudalismo, na Idade Média, a se agruparem e se voltarem contra a nobreza rural para se defender, isso se tornou possível com a expansão do comércio, dos meios de comunicação que possibilitaram encurtar as relações entre as cidades, dessa forma, foram criadas as condições para que mais pessoas se unissem numa luta comum contra o mesmo adversário. De acordo com Marx (2007), das várias cidadanias locais das cidades, antes unidades distantes, individuais, foi surgindo, aos poucos, a *classe dos burgueses*. Enquanto *classe*, os burgueses se agruparam, pois se opunham às relações vigentes. A distância da burguesia dos grupos feudais se aprofundava, que eram ao mesmo tempo sua gênese, seu chão histórico-social. Assim, uma vez que as cidades se encontravam umas mais próximas das outras, e interesses comuns se firmavam (condições, oposições e interesses idênticos, gerando costumes), a burguesia se consolidava como classe. Tornando-se dominante à medida que absorveu todas as classes proprietárias anteriores, e, do outro lado, o *proletariado*, resultou da maioria da classe sem posses, e uma parte das classes proprietárias precedentes ao capital.

Outro aspecto importante se refere à reivindicação da “igualdade” e da “liberdade” pela classe burguesa, que também estão associadas às circunstâncias históricas da época. Engels (1974), analisando esta questão, afirma que o



crescimento considerável atingido pela burguesia, pela expansão comercial não foram seguidos pela mudança na hierarquia política. Noutras palavras, o que se via era uma organização política *feudal*, enquanto a sociedade tornava-se cada vez mais *burguesa*. Observa-se, assim, um descompasso. “O comércio em grande escala, o comércio internacional mais ainda, o comércio mundial, exige possuidores de mercadorias que sejam livres, [...], dotados assim de direitos iguais, [...]” (ENGELS, 1974, p.132). Portanto, o sistema feudal representa um *entrave* ao desenvolvimento das relações comerciais burguesas, que supõe uma massa “livre” de trabalhadores – “[...] livres, por um lado, dos entraves corporativos e, por outro, dos meios que lhes permitissem explorar, eles próprios, a sua força de trabalho [...]” (ENGELS, 1974, p.132). Neste sentido, é essencial ao desenvolvimento do capital, que o trabalhador disponha de sua força de trabalho ao fabricante, por contrato, em que ambos são portadores de “iguais” direitos.

Mas uma vez que a situação econômica exigia a liberdade e a igualdade de direitos, a ordem política opunha a cada passo os entraves corporativos e os privilégios; privilégios locais, tarifas aduaneiras diferenciais, leis de exceção de todo o gênero prejudicavam o comércio, não só do estrangeiro e do habitante das colônias como, também frequentemente, de classes inteiras de súditos do próprio Estado; portanto, a acumulação dos privilégios corporativos era sempre e em todo o lado um *obstáculo* à via de desenvolvimento da manufactura. O caminho não era aberto em nenhum lado, em parte alguma as possibilidades para os concorrentes burgueses eram iguais e, por isso, essa era a primeira exigência e a mais premente (ENGELS, 1974, p.133, grifo nosso).

Desse modo, a burguesia reclamava a liberdade dos entraves impostos pelo Feudalismo, assim como, a igualdade perante a lei. Esta reivindicação deveria tomar grandes proporções já que o progresso de uma nova ordem social se colocava na ordem do dia. Com o desenvolvimento da indústria e do comércio se fazia também urgente reclamar a mesma igualdade para a grande massa de camponeses de um lado, e de outro, era necessário exigir a abolição dos privilégios feudais, a isenção de impostos aos nobres e a dos privilégios políticos do Estado. É importante ressaltar que esta reivindicação deveria tomar um caráter geral, já que no período feudal não se vivia numa monarquia universal, tal como no Império romano, mas sim num sistema de Estados independentes.

No entanto, esta reivindicação de igualdade da burguesia vem acompanhada da reivindicação proletária de igualdade, *sua sombra*. No momento em que a burguesia exige a extinção dos privilégios de classe, o proletariado

também exige tal fim; segundo Engels (1974), o proletariado vale-se, neste momento, da frase da burguesia: “[...] a igualdade não deve ser puramente aparente, não deve realizar-se só na esfera do Estado, mas também na realidade, quer dizer, no campo social e económico” (p.134). Para o autor, a reivindicação de igualdade da boca do proletariado assume um duplo sentido, pode ser, em algum momento, uma reivindicação contra as desigualdades sociais (no caso da guerra dos camponeses); contra o contraste entre riqueza e pobreza, contra a dominação e a servidão, como pode ser a expressão do instinto revolucionário, em outras circunstâncias, nascendo de uma reivindicação burguesa da igualdade, e vai mais longe, pois tal reivindicação também serve de agitação da classe trabalhadora contra os capitalistas, e neste caso, é solidária da igualdade burguesa. Num outro caso, segundo Engels (1974), o real conteúdo da reivindicação proletária de igualdade é a abolição de classes sociais.

Porém, vale ressaltar o conteúdo das reivindicações de “igualdade” e “liberdade” burguesa, pois estas reivindicações são fundamentais para o desenvolvimento do capital, já que abre caminhos para a exploração da *força de trabalho* alheia, essencial ao funcionamento da sociedade capitalista.

Ainda sobre as classes sociais, agora já sob a totalidade capitalista, em que temos de um lado, uma minoria, a classe dos proprietários dos meios de produção (máquinas, matérias-primas, meios de subsistência, etc.), e do outro, uma maioria, a classe do proletariado, ambos são tidos como “livres”, isto é, o trabalhador é livre para negociar seu único bem, sua *força de trabalho*, e o proprietário é livre para comprar a força de trabalho que lhe interessar e empregar em seus negócios. As relações entre ambos são estabelecidas e negociadas por meio de contrato, como já mencionamos. Uma vez que o trabalhador vende sua força de trabalho, ele receberá em troca um salário para sobreviver e se reproduzir enquanto operário.

Esta força de trabalho, uma vez vendida, alugada, transforma-se em *mercadoria*, como outra qualquer, pois, por exemplo, com o dinheiro obtido por meio da venda da força de trabalho também poderá, o operário, trocar por outras mercadorias, ou seja, por produtos alimentícios, por roupas, por remédios, etc., e, nesse sentido, estamos diante do que Marx (2010) denominou de *valor de troca* da força de trabalho. Porém, esta *força de trabalho*, de acordo com Engels, não se trata de uma mercadoria qualquer, mas sim de uma mercadoria muito especial, já que é

produtora de valor, que passa a ser parte dos meios de produção de uma indústria, e, enquanto tais, possuem um *custo de produção*.

Os custos de produção e a manutenção dessa *força* serão os custos estritamente necessários para manter o trabalhador vivo, e membro do proletariado. De acordo com Marx (2010), o operário assalariado trabalha para viver, e nem considera o trabalho como sua *atividade vital*, como sendo parte de sua vida, e assinala também que o trabalho nem sempre foi mercadoria, trabalho assalariado, noutras palavras, “trabalho livre”.

O escravo não vendia a sua força de trabalho ao proprietário de escravos, assim como o boi não vende os seus esforços ao camponês. O escravo é vendido, com a sua força de trabalho, de uma vez para sempre, ao seu proprietário. É uma mercadoria que pode passar das mãos de um proprietário para as mãos de um outro. Ele *próprio* é uma mercadoria, mas a força de trabalho não é uma mercadoria *sua*. O *servo* só vende uma parte de sua força de trabalho. Não é ele quem recebe um salário do proprietário da terra: ao contrário, é o proprietário da terra quem recebe dele um tributo (MARX, 2010, pp.36-37, grifo do autor).

Conforme citação anterior, Marx (2010) esclarece a diferença entre o trabalho assalariado, “livre”, do trabalho escravo, e servil, que o escravo era vendido por inteiro, que o servo pertencia à terra e rendia frutos ao dono da terra, mas o operário assalariado livre vende-se a si mesmo, e por partes. Isso significa que o trabalhador vende ao capitalista seis, oito, dez, doze horas de sua vida, a quem melhor lhe pagar. O operário é livre para deixar, quando quiser, o capitalista para quem alugou sua força de trabalho, e o capitalista despede-o quando lhe for conveniente fazê-lo. Porém, segundo Marx (2010), o operário não pertence a nenhum capitalista em especial, mas à *classe dos capitalistas*, já que é por meio da venda de sua força de trabalho que ele garante a sua sobrevivência.

Sob o ponto de vista marxiano, ficam claras as contradições do capital, por um lado, é inegável os avanços proporcionados pelas revoluções burguesas à humanidade, o desenvolvimento das forças produtivas, por exemplo, no entanto, por outro, percebemos uma aparente relação de liberdade existente entre trabalhador e proprietário dos meios de produção, especialmente, em relação àquele, que se não trabalhar, morrerá de fome.

Acerca do *salário*, de acordo com Marx (2010), este é determinado pelos custos de produção da força de trabalho simples, que se compõem dos *custos de existência* e de reprodução do operário. Dessa forma, o preço desses custos

constitui o salário, mais especificamente, o salário mínimo. “Esse mínimo de salário, tal como a determinação do preço das mercadorias pelos custos de produção em geral, é válido para a *espécie* e não para o *indivíduo isolado*” (MARX, 2010, p.44, grifos do autor).

De outro modo, Marx (2004), nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* também aponta os efeitos desastrosos para o homem submetido aos ditames do capital, ao trabalho assalariado.

O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. [...]. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação. [...]. Chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos, etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal (MARX, 2004, p.83, grifo do autor).

Apesar de o capitalismo ser uma forma de produção superior às anteriores (escravidão, servidão), que se dá a partir da modernidade, caracterizado pelas revoluções burguesas, pelo Estado burguês, pelas inovações tecnológicas constantes, pela conquista de direitos civis, políticos e sociais, que compõem a cidadania burguesa, em que, por um lado, podemos considerá-lo como um sistema responsável por certa melhoria das condições da vida humana, não podemos negar, por outro, que se trata de uma formação social que aliena o homem, e que tem na divisão social do trabalho, cada vez mais complexa, um de seus momentos fundamentais, em que o trabalhador não reconhece sua *atividade vital*, mas apenas a vê como meio de garantir sua própria sobrevivência e a de sua família. Trata-se ainda de um sistema composto pelo conflito antagônico entre duas classes sociais: a burguesia e o proletariado, um sistema marcado pela desigualdade socioeconômica, pois o capitalista para manter-se enquanto tal precisa obter o *lucro*, extrair a *mais-valia* sobre o tempo em que explora a força de trabalho alheia.

No entanto, o trabalho, em seu aspecto positivo, para Marx, é a matriz do ser social, a mediação entre homem e natureza. Através do trabalho o homem transforma não só o meio em que vive, objetivando-se, como também, transforma a si mesmo, sua subjetividade. De acordo com Lessa (2007a) essa transformação do

mundo, que só pode ser realizada pelo ser social, pelo homem, é *conscientemente* orientada, teleologicamente posta, o que nada mais significa o momento de *prévia-ideação*, o momento em que o homem planeja, antecipadamente, em sua consciência, o que irá realizar, por em prática. Porém, o objeto fabricado pelo homem nem sempre será o resultado fiel daquilo que foi planejado antecipadamente na consciência humana. Nesse sentido, a *causalidade* também faz parte desse processo. A conversão do idealizado em objeto, é denominado por Luckács de *objetivação*. Desse modo, o trabalho permite a incessante produção do novo.

Outro momento do trabalho, segundo Lessa (2007a), é a *exteriorização*, “[...] é o momento de transformação da subjetividade sempre associada ao processo de transformação da causalidade, objetivação” (LESSA, 2007a, p.39). Portanto, é o momento em que se confrontam a subjetividade, com seus conhecimentos e habilidades, com a objetividade a ela externa, à causalidade. Este confronto pode não apenas verificar a validade do que o sujeito conhece, assim como, pode desenvolver novos conhecimentos e habilidades que anteriormente o indivíduo não possuía.

Assim, por meio da apropriação da cultura, de novos conhecimentos, de instrumentos, etc., o indivíduo, por meio do trabalho, enriquece suas potencialidades humanas, como também colabora para o enriquecimento do gênero humano.

Nesse sentido, com base nos fundamentos de nossa argumentação, entendemos que o indivíduo não nasce pertencente ao gênero humano. Biologicamente, nascemos pertencentes à raça humana, porém nos tornamos homens à medida que nos imbricamos em relações sociais - quando aprendemos a falar, a andar, nos apropriamos de determinados comportamentos sociais, de conhecimentos, aprendemos a discernir entre o certo e o errado, a objetivar certas atividades, instrumentos -, ou seja, somente quando nos relacionamos socialmente com outros homens, em sociedade.

No entanto, Marx, de acordo com Tonet (2005), não reduziu o homem ao trabalho, e também não compreendeu que esta atividade é a que determina inteiramente a vida humana. Porém, observou que essa matriz do ser social – o trabalho – “[...] tem, desde o início, em sua natureza essencial, a possibilidade de construir mais do que o necessário para a reprodução daquele que o realizou” (TONET, 2005, p.67), e, nesse sentido, o trabalho é tido como o fundamento de complexificação do ser social. Essa complexificação tem na divisão social do

trabalho um de seus momentos mais importantes. Isso significa que à medida que o homem se desenvolve, assim como, a sociedade, vão surgindo novas necessidades e novos problemas, cuja origem última está no trabalho, porém, estes problemas e necessidades, conforme a sociedade torna-se cada vez mais complexa, não podem ser resolvidos diretamente na esfera do trabalho. Em consequência disso, surgem novas esferas, tais como, a linguagem, a ciência, a arte, o direito, a política, a educação, etc., que segundo Tonet (2005) os germes dessas atividades podem, às vezes, se encontrar no próprio trabalho. Desse modo, a estrutura fundamental dessas atividades conserva a mesma estrutura do trabalho, porém, não podemos compreender que essas mesmas atividades se reduzem a ele e nem são diretamente dedutíveis do trabalho. Isso significa que essas esferas (atividades) possuem uma dependência *ontológica* em relação ao trabalho, porém, não são dele diretamente dedutíveis, e a função que essas atividades são chamadas a exercer, exige que elas tenham em relação a ele – ao trabalho - certa distância, o que caracteriza a base da autonomia relativa, o que acaba também por gerar a especificidade de cada esfera. Quando esta base histórico-ontológica do trabalho em relação aos demais complexos sociais não é compreendida, ocorre que passamos a crer que não há nenhuma relação entre uma determinada atividade e a forma de trabalho que caracteriza certa forma de sociabilidade. Ou melhor, que não há relação entre determinado tipo de atividade (arte, direito, educação, etc.) e a reprodução da realidade na qual vivemos, atualmente, representada pelo capital.

Nesse sentido, Estado, cidadania, e educação escolar são também relações sociais criadas a partir da complexificação do ser social, e, ao nosso ver, a função que estes são chamados a exercer, a partir da modernidade, é a de reproduzir o capital, e isso não se dá de forma mecânica, porque há inúmeras mediações que nos levam a acreditar que se tratam de complexos sociais que têm somente colaborado para o desenvolvimento “positivo” do homem.

Assim, neste capítulo, foi possível compreendermos o modo de produzir a vida, sob o capital, assim como, nas sociedades precedentes, e mais, como a burguesia conquistou espaço, poder, por meio da expansão da atividade comercial, da reprodução da propriedade privada através do trabalho assalariado, e o conteúdo real da reivindicação por “direitos iguais” e “liberdade”, como também, verificamos a formação do proletariado enquanto classe social, uma classe de posse apenas de sua *força* de trabalho, e os efeitos brutais do trabalho alienado sobre a vida humana.

Já aqui, percebemos que não há trabalhador essencialmente livre, muito menos que somos *todos* portadores de direitos iguais, algo improvável numa sociedade de classes.

## 2 A CIDADANIA NO BRASIL

No capítulo anterior analisamos, especialmente, a totalidade capitalista, à qual está subjugada a relação entre educação escolar e cidadania (nosso objeto de estudo).

Neste momento, discorreremos brevemente sobre o cenário histórico-social que antecede o vir-a-ser do cidadão moderno e trabalhador brasileiro do período de 1930 a 1945, embora tal momento não seja objeto de nossa análise, para que percebamos o quão complexo é o percurso de desenvolvimento da cidadania no Brasil.

Porém, se faz parte de nosso objeto de estudo a *cidadania moderna*, é pertinente entendermos como a tradição marxista compreende esse fenômeno social.

De acordo com Tonet (2005) a *teoria liberal* da cidadania, que tem como representantes clássicos Kant, Hobbes, Locke, Rousseau, etc., parte do seguinte pressuposto: todos os homens nascem iguais e livres por natureza. Assim, as desigualdades sociais presentes em nossa sociedade seriam o resultado do próprio desdobramento da igualdade e liberdade naturais. O homem seria livre para buscar sua realização pessoal. Como consequência dessa liberdade “natural”, surgem os conflitos, os choques entre os indivíduos. Sob essa perspectiva, a desigualdade social seria considerada legítima e constitutiva do mundo humano, por ser exatamente fruto da liberdade natural. Portanto, “Pretender suprimi-la equivaleria suprimir o próprio homem” (TONET, 2005, p.81).

Sob a ótica liberal, as desigualdades sociais são uma consequência inevitável do processo social, ou seja, não são tidas como algo negativo para os clássicos, e, por isso, a cidadania seria um meio, um instrumento para equilibrar tais desigualdades, consideradas como não-suprimíveis.

Nesse sentido, também o Direito e a política assumem papéis centrais, pois são considerados como conquistas insuprimíveis e indispensáveis à organização social, uma conquista “positiva”, e seria impensável uma sociedade sem essas instituições. “É também esta ideia que confere à dimensão jurídico-política o caráter de princípio decisivo de inteligibilidade da totalidade social e da atividade humana” (TONET, 2005, p. 84).

Portanto, sob a forma do Estado moderno,



Ser cidadão é, pois, ser membro de uma comunidade jurídica e politicamente organizada, que tem como fiador o Estado, no interior da qual o indivíduo passa a ter determinados direitos e deveres. Do mesmo modo, e explicitamente para os clássicos e implicitamente para os contemporâneos, os indivíduos são essencialmente regidos pelo *interesse pessoal*, o que faz com que as desigualdades sociais sejam uma consequência inevitável do processo social (TONET, 2005, p. 84, grifos nosso).

Diante da citação anterior, a teoria liberal, que fundamenta o capitalismo, desvia a atenção para o fato de que as desigualdades produzidas são fruto de uma determinada forma de liberdade do homem, e não uma consequência do sistema econômico – o capital - que para se reproduzir necessita explorar a força de trabalho alheia.

Porém, para que possamos compreender a cidadania como um momento da totalidade capitalista, no sentido histórico-ontológico, é preciso evitarmos

[...] buscar na dimensão jurídico-política o princípio de inteligibilidade da cidadania, quando, [...], ele se encontra, em última análise, nas relações que os homens estabelecem entre si no trabalho (TONET, 2005 p. 90).

Assim, compreender a cidadania a partir da concretude do trabalho implica, por sua vez, implica entendermos o ato ontológico-primário do capital que é o ato de compra e venda da força de trabalho. Este primeiro ato, de acordo com Tonet (2005), é um ato gerador de desigualdade social, porque ele opõe indivíduos em situação efetivamente desigual (proprietário dos meios de produção e proprietários da força de trabalho). Portanto, “[...] a lógica desta relação implica a reprodução *ad infinitum* da desigualdade social. E somente interesses ideológicos ou ignorância podem pretender que o capital, [...], possa por fim a este processo” (TONET, 2005, p. 97).

Para que ainda possamos entender, no sentido marxiano, o caminho percorrido pela cidadania moderna (burguesa), é necessário compreendermos o processo de emancipação política do Estado moderno (passagem do feudalismo ao capitalismo), pois essa emancipação atinge também o indivíduo em sociedade. No entanto, devemos ter claro que emancipação política *não* é sinônimo de emancipação humana, o ideal de formação humana marxiano, e que essas são categorias essencialmente distintas, pois a forma de emancipação defendida por Marx – a emancipação humana - só *poderá* ser consumada noutra forma de

sociabilidade, na sociedade comunista, sob o trabalho associado, assunto que retomaremos mais adiante. Nesse sentido,

A emancipação *política* relativamente à religião não é a emancipação consumada, [...] desprovida de contradição, [...], porque a emancipação política não é o modo consumado, o [modo] desprovido de contradição, da *emancipação humana*. (MARX, 2009, p.48, grifos do autor).

Ainda de acordo com Marx (2009), a emancipação política não é a última forma de emancipação do homem, e o aspecto *contraditório* pode ser compreendido quando a emancipação política atinge o indivíduo.

Onde o Estado político alcança o seu verdadeiro desabrochamento, o homem leva – não só no pensamento, na consciência, mas na *realidade*, na *vida* – uma vida dupla, uma [vida] celeste e uma [vida] terrena: a vida na *comunidade política* (em que ele se [faz] valer como *ser comum*) e a vida na *sociedade civil* (em que ele é ativo como *homem privado*, considera os outros homens como meio, se degrada a si próprio à [condição] de meio, e se torna o joguete de poderes estranhos) (MARX, 2009, p.50-51, grifos do autor).

Nos dizeres de Marx (2009, p.71, grifos do autor), “*Toda* a emancipação política é a *redução* do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, a indivíduo *egoísta independente*; por outro, a *cidadão*, a pessoa moral”. É por isso que o cidadão não pode ser considerado o homem em sua integralidade, porque está dividido no interior de si mesmo (TONET, 2005). Esta *cisão* que atinge o ser social torna-se necessária à reprodução da totalidade, exatamente porque funciona como um *obstáculo* ao encontro do homem com sua própria essência, procurando convencê-lo de que, exercendo a cidadania, a ordem capitalista poderá ser aperfeiçoada, tornando-a mais “humana”. Desse modo, dentro da proposta de cidadania da sociedade burguesa não há espaço para a superação radical do sistema capitalista, já que este é também seu pressuposto, e tem como base o trabalho assalariado e sua forma contraditória, tal como já analisamos no primeiro capítulo.

Na esfera particular, como membro da sociedade civil, este mesmo *cidadão* deverá agir como um autêntico burguês, assegurando e reproduzindo a propriedade privada, e não podendo fazê-lo, deverá vender sua *força* de trabalho a fim de garantir sua sobrevivência. Em resumo, trata-se, nos dizeres de Marx (2009), de um *cidadão abstrato*.

Assim, a cidadania, que representa o momento público do homem na comunidade política, esconde a seu modo a desigualdade socioeconômica, e garante a reprodução da propriedade privada. O processo de barbárie sobre a vida humana apenas ganha contornos mais sutis, contudo, é bárbaro, no sentido de que é destrutivo frente à possibilidade de construção de uma autêntica comunidade humana.

Nesse sentido, não serão o Estado e nem a cidadania capazes de alterar a natureza dessas relações sociais estabelecidas a partir da propriedade privada. Ser cidadão, agir como cidadão, a partir da tradição marxista, compreensão da qual compartilhamos, nada mais representa que atuar dentro de limites circunscritos pelo próprio capital e colaborar para a sua reprodução.

No entanto, a fim de discorrermos sobre os principais fatos históricos que antecederam o período de 1930 a 1945, no Brasil, utilizaremos o estudo de Carvalho (2009), *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, que é um defensor da cidadania, de seu *aperfeiçoamento*. Para o referido autor o capitalismo é uma forma de sociabilidade passível de ser humanizada, reformada. E um dos caminhos que possibilitaria este aperfeiçoamento seria o exercício eficaz da cidadania. Ponto de vista do qual não compartilhamos.

A respeito do desenvolvimento desse fenômeno social, o autor supracitado menciona que

O percurso inglês foi apenas um entre outros. A França, a Alemanha, os Estados Unidos, cada país seguiu seu próprio caminho. O Brasil não é exceção. Aqui não se aplica o modelo inglês. Ele nos serve apenas para comparar por contraste. Para dizer logo, houve no Brasil pelo menos duas diferenças importantes. A primeira refere-se à maior ênfase em um dos direitos, o social, em relação aos outros. A segunda refere-se à alteração na sequência em que os direitos foram adquiridos: entre nós o social precedeu os outros. Como havia lógica na sequência inglesa, uma alteração dessa lógica *afeta* a natureza da cidadania. Quando falamos de um cidadão inglês, ou norte-americano, e de um cidadão brasileiro, não estamos falando exatamente da mesma coisa (CARVALHO, 2009, pp.11-12, grifo nosso).

Para Marshall (1967), a cidadania seria formada por três dimensões distintas, que se desenvolveram, respectivamente, num ritmo lento, e numa *sequência histórica*, como também, *lógica*. Esta sequência se refere à conquista dos direitos na Inglaterra que ficou distribuída (nas dimensões) da seguinte maneira: no século XVIII os ingleses conquistaram os *direitos civis*, e, portanto, foi com base nestes direitos, nas liberdades civis, que eles puderam reivindicar o direito ao voto (o

sufrágio universal), que por sua vez foi estabelecido no século XIX por meio da concessão dos *direitos políticos*. A partir de então, a participação ativa da sociedade oportunizou a classe operária inglesa eleger seus próprios representantes. E por fim, no século XX, foram introduzidos os *direitos sociais*.

Dessa maneira, a sequência histórico-lógica atribuída por Marshall (1967) identifica, primeiramente, a conquista pelos ingleses dos direitos civis, seguidos dos direitos políticos, e, por último, dos direitos sociais. No Brasil, como observaremos mais adiante, não ocorreu esta mesma sequência, o que, segundo Carvalho (2009), teria afetado a natureza da cidadania brasileira, já que esta teria percorrido um caminho distinto. Noutras palavras, se na Inglaterra a construção da cidadania se deu devido ao papel ativo dos trabalhadores ingleses, no caso brasileiro, teria ocorrido o oposto, essa construção teria se dado sem esta luta contínua pela conquista de direitos pela maioria (ABREU, 2009, p.10).

Marshall (1967) também observou, em consideração ao modelo inglês, uma única exceção na sequência de direitos: trata-se da *educação popular*, que é um direito social. Nos países em que a cidadania se desenvolveu mais rapidamente, como na Inglaterra, por alguma razão a educação foi introduzida, já que era por meio dela que as pessoas tomavam consciência de seus direitos e lutavam por eles. “A ausência de uma população educada tem sido *sempre* um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política” (CARVALHO, 2009, p.11, grifo nosso).

Assim, Marshall (1967) observou que a *educação*, mais especificamente, a *educação escolar*, teve um papel relevante para a conquista, para a luta dos direitos de cidadania, e que este fator foi de fundamental importância para que ela se desenvolvesse mais rapidamente em certos países, tal como, na Inglaterra.

A questão da educação é relevante, não apenas no que diz respeito à “formação de cidadãos”, mas no sentido de que o processo educacional possibilita ao homem a apropriação de parte das riquezas criadas e acumuladas pelo gênero humano ao longo do tempo histórico. Nesse sentido, temos claro que esse *processo de apropriação* não se dá apenas no espaço escolar, porém a este se dará ênfase por se tratar de um dos focos de nossa análise.

E quanto ao conteúdo dos direitos de cidadania? Por mais óbvia que pareça esta questão, Carvalho (2009) acredita que ainda há muitos cidadãos,

especialmente, brasileiros, que desconhecem quais são os direitos civis, políticos e sociais.

Os *direitos civis* “são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei” (CARVALHO, 2009, p.9). Nesta dimensão da cidadania está a garantia de ir e vir, de escolher um trabalho, de manifestar livremente o pensamento, de organização, de ter respeitados a inviolabilidade do lar e de correspondência, de uma pessoa não ser presa a não ser pela autoridade competente, e de ninguém ser condenado sem o devido processo legal regular. “São direitos cuja garantia se baseia na existência de uma justiça independente, eficiente, barata, acessível a todos. São eles que garantem as relações civilizadas entre as pessoas e a própria existência da sociedade civil”, surgida a partir do capitalismo. “Sua pedra de toque é a liberdade individual” (CARVALHO, 2009, p.9).

Em relação aos *direitos políticos*, estes dizem respeito à participação dos cidadãos no governo da sociedade. Aqui, se encontram os direitos de organizar partidos, de votar, de ser votado, etc. “Os direitos políticos têm como instituição principal os partidos e um parlamento livre e representativo. São eles que conferem legitimidade à organização política da sociedade. Sua essência é a ideia de autogoverno” (CARVALHO, 2009, p.10).

E por último, temos os *direitos sociais*. Segundo Carvalho (2009, p.10) “Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva.” Portanto, nos direitos sociais estão incluídos o direito à educação, à saúde, à aposentadoria, a um salário justo, à habitação digna, à alimentação, à proteção ao trabalho, à proteção contra o desemprego (seguro-desemprego), o direito ao repouso, à proteção à gestante, à liberdade de associação profissional e sindical, de greve, etc. “A garantia de sua vigência depende da existência de uma eficiente máquina administrativa do Poder Executivo” (Ibidem, p. 10). De acordo com o autor, os direitos sociais permitem a diminuição, a *redução* dos excessos de desigualdade produzidos pelo capital, como também, podem garantir um mínimo de bem-estar a todos. “A ideia central em que se baseiam é a da justiça social” (CARVALHO, 2009, p.10).

Carvalho (2009) afirma que é possível haver direitos civis sem direitos políticos, já o contrário não é viável. “Sem os direitos civis, [...], os direitos políticos, [...], podem existir formalmente mas ficam esvaziados de conteúdo e servem antes

para justificar governos do que para representar cidadãos” (CARVALHO, 2009, p.10). Acerca dos direitos sociais, estes podem existir sem os direitos políticos, podem mesmo ser utilizados em substituição aos direitos políticos, porém na ausência de direitos civis e políticos, os direitos sociais assumem um caráter arbitrário.

Contudo, a cidadania não é composta apenas por direitos, ela também reivindica deveres que devem ser cumpridos pelos cidadãos.

- dever de participar da vida coletiva no sindicato, no partido político, no bairro, nas diversas associações, nos níveis municipal, estadual ou nacional; - dever de solidariedade; - dever de contribuir para o progresso da cidade, do Estado, do país, de ajudar na superação dos problemas sociais, cada um na medida de suas possibilidades; - dever de respeitar as leis; - dever de pagar os impostos; - dever de prestar o serviço civil ou o serviço militar; - dever de lutar pela construção de um país e de um mundo fundados na cooperação, na boa vizinhança, nos valores de justiça e de paz (ABREU, 2009, pp.11-12).

Assim, o cidadão não deve apenas reivindicar seus direitos, para que possa usufruir uma vida mais justa, mais digna, mas também tem deveres a cumprir, sendo que estes deveres estão circunscritos nos limites da Lei.

Acerca do *período colonial*, no Brasil, que abrange de 1500 a 1822, o balanço resultante desse processo, segundo Carvalho (2009) não é nada animador, senão triste: nossa “herança” tendo em vista a situação de colônia. De outro modo, ao final desse período, Portugal tinha deixado uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, e um Estado absolutista.

Os efeitos imediatos da “conquista” foram bastante dramáticos para a realidade brasileira da época: dominação e extermínio estabelecidos pela guerra, pela escravização, e pela disseminação de doenças, de milhões de índios. Outro efeito teve conotação comercial, pois de acordo com Carvalho (2009), a colonização foi um empreendimento do governo colonial em parceria com particulares.

No que se refere aos negócios, a atividade de cultivo e comercialização de cana-de-açúcar foi a que se prestou melhor à atividade lucrativa, porém exigia *grandes capitais* e muita mão-de-obra. Segundo o autor supracitado a primeira condição exigida – grandes somas de capitais - foi responsável por gerar significativa desigualdade socioeconômica, numa realidade que começava a ser construída, e que se firmou entre os senhores de engenhos e os demais habitantes;

da segunda condição – mão-de-obra - era imprescindível a importação e a exploração de escravos, que começaram a ser trazidos para o Brasil na segunda metade do século XVI, essa importação continuou ininterrupta até 1850, ou seja, 28 anos após a Independência. Neste período, numa população de cerca de cinco milhões de habitantes, existia mais de um milhão de escravos.

Foi a partir dessa base econômica que se consolidou um traço que durante séculos caracterizou a realidade brasileira: “o latifúndio monocultor e exportador de base escravista” (CARVALHO, 2009, p.18).

Tendo em vista esse contexto histórico-cultural, os escravos não eram considerados cidadãos, mas sim, propriedades de senhores, equiparados a animais. O mesmo não se podia dizer dos senhores. Estes eram os “homens bons” da época, a justiça, que estava em suas mãos, era a garantia de exercício de direitos civis, porém tornava-se simples instrumento de poder pessoal. Como os senhores absorviam parte das funções do Estado, sobretudo as funções judiciárias, isto implicava também na limitação da justiça do rei. Assim, as mulheres e os escravos, considerados não cidadãos, ficavam à mercê da justiça privada exercida pelos senhores.

De acordo com Carvalho (2009) a escravidão e a grande propriedade não constituíam fatores que favoreciam a formação de futuros cidadãos. Os escravos eram privados de seus direitos civis, base da cidadania inglesa. Entre os escravos e os senhores existia uma população livre, mas esta estava submetida a condições de vida precárias, em que lhe faltava quase todos os meios favoráveis ao exercício dos direitos civis, e, sobretudo, a educação.

Outro aspecto a ser destacado acerca da administração colonial portuguesa, e que era importante ao desenvolvimento de uma consciência de direitos, se referia ao descaso com a educação primária, que de início estava a cargo dos jesuítas, e que após a sua expulsão (1759), ficou sob a responsabilidade do governo, mas de forma completamente inadequada<sup>2</sup>. Carvalho (2009) menciona

---

<sup>2</sup> Na administração de Pombal, houve uma tentativa de atribuir à Companhia de Jesus todos os males da Educação na metrópole e na colônia (Brasil), motivo pelo qual os jesuítas foram responsabilizados pela decadência cultural e educacional imperante na sociedade portuguesa. Desse modo, os jesuítas representavam um obstáculo e uma fonte de resistência às tentativas de implantação da nova filosofia iluminista que se difundia rapidamente por toda a Europa. As principais medidas implantadas pelo marquês, por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759, foram: total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de 'diretor de estudos' – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino;

que não há dados sobre alfabetização ao final do período colonial, e que em 1872, meio século após a independência do Brasil, apenas 16% da população era alfabetizada. Nessa situação, também não se poderia esperar dos senhores qualquer iniciativa a fim de proporcionar educação aos escravos ou aos seus dependentes. “Não era de interesse da administração colonial, ou dos senhores de escravos, difundir essa arma cívica.” (CARVALHO, 2009, p. 23). Além disso, Portugal também nunca permitiu a criação de universidades em solo brasileiro durante o período colonial. Quem quisesse e pudesse estudar, teria que viajar a Portugal, sobretudo a Coimbra.

Conclusão, ao final desse período não havia república no Brasil, noutras palavras, não havia sociedade política; não havia cidadãos; os direitos civis beneficiavam a poucos, os direitos políticos a uma parcela da sociedade ainda menor, acerca dos direitos sociais ainda não se falava, já que neste período a assistência social estava a cargo da Igreja e de particulares. Assim como, não existia um sentido de nacionalidade, de pertencimento ao país por parte da população, no máximo o que havia eram alguns centros urbanos que cultivavam algum sentimento de identidade regional.

O processo de independência do Brasil (1822) se deu de forma tranquila, de acordo com Carvalho (2009), pacífica, e *negociada* entre a elite nacional, a coroa portuguesa e a Inglaterra, houve também a participação de padres e maçons. Neste caso, o radicalismo popular se manifestava no ódio aos portugueses, que controlavam as posições de poder e o comércio nas cidades costeiras. Foi graças à intermediação da Inglaterra, que Portugal concordou com a independência do Brasil recebendo em troca o pagamento de uma indenização de dois milhões de libras esterlinas. Em seguida, foi implantado um modelo de monarquia constitucional, já que a elite acreditava que só a figura de um rei poderia garantir a ordem social e a união das províncias que formavam a antiga colônia.

---

introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio. Consegue-se, portanto, verificar a presença, desde muito cedo, de uma característica marcante da Educação brasileira – 'a destruição e substituição das antigas propostas educacionais em favor de novas propostas'. Assim, constata-se que, de uma maneira geral, no Brasil, não há uma continuidade nas propostas educacionais implantadas. A expulsão dos jesuítas e a total destruição de seu projeto educacional podem ser consideradas como o marco inicial dessa peculiaridade tão arraigada na Educação brasileira. Artigo disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000300003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000300003&script=sci_arttext)>.



A primeira Constituição brasileira foi outorgada em 1824 e regeu o país até o fim da monarquia, em que eram estabelecidos os três poderes tradicionais (Executivo, Legislativo e Judiciário) e o Moderador (que era privativo do imperador), assim era possível a livre nomeação dos ministros do Estado, sem a intervenção do poder Legislativo.

De acordo com Carvalho (2009, p.29-30),

A Constituição regulou os direitos políticos, definiu quem teria direito de votar e de ser votado. Para os padrões da época, a legislação brasileira era muito liberal. Podiam votar todos os homens de 25 anos ou mais que tivessem renda mínima de 100 mil-réis. Todos os cidadãos eram obrigados a votar. As mulheres não votavam, e os escravos, naturalmente, não eram considerados cidadãos.

Este critério de renda que permitia parte da população a votar, não excluía os indivíduos menos favorecidos economicamente de exercer este direito político (o voto). A lei brasileira permitia, ainda, que os analfabetos votassem, a eleição era indireta, realizada em dois turnos, sendo que no primeiro turno os votantes elegiam os eleitores, na proporção de um eleito para cada cem domicílios. Os eleitores deveriam ter renda de 200 mil-réis, e por sua vez elegiam os deputados e os senadores. Os senadores tinham mandato vitalício, e eram escolhidos em lista tríplice, da qual o imperador elegia o candidato de sua preferência. Já os deputados tinham um mandato de quatro anos. Nos municípios também havia eleições, sendo que os vereadores e os juizes de paz eram eleitos pelos votantes num único turno.

Segundo Carvalho (2009) a legislação permaneceu inalterada até 1881, e permitia que quase toda a população adulta masculina votasse.

Tendo em vista este contexto, o referido autor destaca, em sua opinião, um aspecto positivo: houve eleições ininterruptas de 1822 até 1930. As eleições foram suspensas apenas em casos excepcionais e em locais específicos. Porém, de que forma se davam essas eleições? Quem era esse cidadão que votava? E qual o conteúdo real desse direito?

Os cidadãos, considerados pela Constituição de 1824, eram formados por mais de 85% da população analfabeta, em que estavam incluídos os grandes proprietários rurais; mais de 90% da população vivia em áreas rurais (sob influência dos grandes proprietários); e nas cidades, em que muitos dos que votavam eram funcionários públicos controlados pelo governo.

Sendo assim, a maior parte dos cidadãos votantes do novo país não tinha tido prática do exercício do voto durante a Colônia.

A luta política era intensa e violenta: o que estava em jogo era o domínio político local. A turbulência, a gritaria, a violência, a pancadaria decidiam o conflito no período eleitoral. Neste período, votar era considerado perigoso.

Na realidade, não se tratava do exercício do direito político, mas sim de uma ação estritamente relacionada às lutas locais. O voto era um ato de obediência forçada, ou ainda, de lealdade ou de gratidão.

No momento em que o votante se dava conta da importância do voto para os chefes políticos, ele começava a barganhar mais, a vendê-lo mais caro, e o pagamento podia ser feito de diversas formas (em dinheiro, em roupa, em alimentos, ou animais). Dessa maneira, o voto tornou-se uma “mercadoria”, e a eleição era a oportunidade de ganhar dinheiro fácil. De uma forma ou de outra, não podemos negar que a barganha eleitoral ainda continua a acontecer nos dias de hoje, em pleno século XXI.

A partir desses fatos, dá-se início à luta pelo voto direto e restrito, excluindo os analfabetos, reduzindo o eleitorado a parte mais educada, rica, independente.

Assim, em 1881, a Câmara dos Deputados aprova a lei que introduziu o voto direto, agora, havia apenas eleitores (passando para 200 mil-réis a renda mínima), ficava proibido o voto dos analfabetos, e tornava o voto facultativo. Este acontecimento, na opinião de Carvalho (2009), representa um retrocesso na incorporação dos cidadãos à vida política. Mesmo diante de tais medidas, o autor afirma que não houve no Brasil até 1930, movimentos populares exigindo maior participação eleitoral.

Em resumo, podemos dizer, então, que três empecilhos ao exercício da cidadania civil e política foram herdados do período colonial, quais sejam: escravidão, propriedade rural, e um Estado comprometido com o poder privado.

É importante ressaltarmos que nas grandes propriedades rurais imperava o coronelismo, que também representava um entrave ao livre exercício dos direitos políticos. Isto é, nas fazendas imperava a lei dos coronéis, em que seus trabalhadores e dependentes não eram considerados cidadãos do Estado brasileiro, e quando este se aproximava, fazia esta aproximação dentro do acordo coronelista, já que o coronel concedia apoio político ao governo se este lhe garantisse em troca

a indicação de cargos de autoridade, tais como, delegado, juiz, coletor de impostos, professora primária, etc. Era graças a esse controle que o coronel podia premiar seus aliados, controlar sua mão-de-obra e fugir dos impostos. Se assim podemos dizer todos os “direitos” ficavam garantidos por meio da figura do coronel.

Desse modo, não havia justiça, não existia um poder verdadeiramente público, não havia cidadãos civis e políticos. Mesmo que uma parcela da população votasse, eles não tinham as condições necessárias para o exercício independente do direito político.

Outro aspecto negativo refere-se à Constituição de 1891, que retirou do Estado a obrigação de fornecer a educação primária, constante da Constituição de 1824.

Portanto, o cenário que antecede a efetivação da Revolução Burguesa no Brasil consiste: num país agrário, sob a influência de coronéis, e um povo (des)educado; o Brasil ainda não possuía uma sociedade política, não era uma nação, e até aqui, o saldo da cidadania pode ser considerado *negativo* (CARVALHO, 2009). O atraso, certamente, faz parte de nossa história.

Porém, se para a tradição marxista a cidadania moderna é considerada como um instrumento subjugado aos interesses capitalistas, incapaz de superar pela raiz a desigualdade socioeconômica, qual seria o caminho a seguir? Negar a cidadania, essa forma de liberdade limitada? Sim, mas, antes de negá-la, é preciso, especialmente, que o proletariado venha a ter *consciência* de seus limites. No entanto, essa consciência, de 1930 a 1945, como veremos a seguir, poderá faltar ao futuro cidadão moderno e trabalhador brasileiro.

Observar a particularidade histórica que antecede o período que será foco de nossa análise somente nos revelou o quão complexo e *passivo* poderá ser o cidadão que começa a dar seus primeiros passos a partir de 1930, um momento que é considerado um *divisor de águas* na história do país (CARVALHO, 2009), como também, na história da cidadania moderna brasileira.

Um cidadão passivo e não consciente dos limites da cidadania pode ser um indicador *negativo* diante da possibilidade de efetivação da emancipação humana.

A cidadania que começa a ser esboçada a partir de 1930 a 1945, certamente, auxiliar-nos-á a entender o cidadão moderno e trabalhador brasileiro

dos dias atuais, mas essa questão, por ora, não será discutida a fundo no presente estudo.

## 2.1A REVOLUÇÃO BURGUESA NO BRASIL

Quais seriam os principais fatos que ocorreram no mundo e que também colaboraram para que a revolução industrial fosse realizada no Brasil tal como mais uma premissa favorável ao desenvolvimento do capitalismo de modo global?

De acordo com Brito<sup>3</sup> [s.d.] os anos de 1930, início do século XX, compreendeu a segunda grande fase do ciclo de desenvolvimento do capital monopolista, uma das novas formas de manifestação do imperialismo.

Este segundo ciclo monopólico iniciou-se juntamente com uma crise econômica, que ficou conhecida como o *crash* da bolsa de valores de Nova York (1929), a qual representou também o envelhecimento dos padrões tecnológicos e de produção vigentes até então; portanto, a reestruturação do capital exigiu uma nova divisão e ordenação do mercado, do comércio internacional, assim como, o aparecimento de um novo sistema monetário, com a hegemonia do dólar. Essa crise se estendeu até o período de 1937, vésperas da Segunda Grande Guerra (1939-1945).

No entanto, não podemos esquecer que no final da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) foi também redefinida uma nova divisão internacional do trabalho, influenciada pela derrota da Alemanha na guerra, e da Revolução de 1917, na Rússia. Os países derrotados, que compreenderam Alemanha, Itália, por exemplo, adotaram o fascismo como regime, para que pudessem enfrentar a crise econômica, agravada pela impossibilidade às fontes externas de investimento.

Esse contexto mundial se vê diante de um conjunto de problemas nos fluxos de capital, força de trabalho e comércio, que acabaram gerando carência dos meios de pagamentos, assim como, a redução das importações, e a suspensão do pagamento das dívidas externas de diversos países. Todos esses fatores foram agravados pelas duas grandes guerras mundiais e pela crise econômica de 1929, o que levou a uma desarticulação da economia mundial.

---

<sup>3</sup> Artigo disponível em: < [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\\_era\\_vargas.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_era_vargas.html)>.

De acordo com Brito [s.d.] esse contexto abriu possibilidade à implantação de Estados nacionalistas, no sentido de resolver esses impasses econômicos. Isso significou que cada país, a seu modo, procurou proteger-se da crise exportando mais, importando menos e expandindo seu mercado interno.

Essas dificuldades de integração internacional só passaram a ser superadas a partir da segunda metade da década de 1930, tendo como fator fundamental a intervenção do Estado na economia, seja para regulamentar, para direcionar, para planejar, ou até mesmo atuar diretamente em diferentes setores da atividade econômica.

Mas o que significa, de fato, essa interferência estatal na economia?

A interferência estatal tem fixado ao longo do tempo severas demarcações dentro da sociedade, estabelecendo limites às ações individuais, regulando a economia, classificando os valores morais, dando legalidade por vezes tardiamente às práticas e aos interesses provenientes do mundo burguês. Tal interferência varia de acordo com os imperativos da acumulação capitalista e talvez não seja exagero dizer que os avanços e os recuos da ação estatal se assemelham aos movimentos de aceitação e de rejeição dos monopólios (VIEIRA, 1992, p.76-77).

Nesse sentido, destacamos que as chamadas *doutrinas* de Estado (Estado Protetor, Estado Providencial, Estado de bem-estar-social) nada mais são do que respostas a determinações sociais e históricas de certas sociedades (VIEIRA, 1992). E que a interferência estatal, portanto, caminha de mãos dadas com os interesses da acumulação capitalista, e com o monopólio.

Noutras palavras, essas doutrinas de Estado se tratam de “respostas às exigências de reorganizar o processo de acumulação do capital, nas condições do capitalismo monopolista” (VIEIRA, 1992, p. 95). Essas propostas jamais tiveram a intenção de superar radicalmente o capital. Ou seja, não se trata de um (re)arranjo social, político, econômico, a fim de preservar ou até mesmo de ampliar a garantia de uma vida mais justa e digna à grande parte da população, o que está em jogo é a reprodução da totalidade capitalista.

No entanto, em consideração à realidade brasileira, como a revolução burguesa se efetivou?

É igualmente importante mencionarmos que a Abolição do trabalho escravo, pois a escravidão já não conseguia mais corresponder às necessidades do

sistema capitalista, e a Proclamação da República, foram certamente fatos históricos que marcaram o início da modernidade brasileira.

Segundo Perondi (2007), em referência à obra de Florestan Fernandes *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica* (2005),

A expansão do modelo de produção industrial – já vigente nos países centrais do capitalismo – aos países periféricos fazia parte da evolução interna que estava se desenvolvendo no sistema de capitalismo competitivo. Essa competição por mercados que ocorria entre os países desenvolvidos colocou-lhes como necessidade a procura por novos polos consumidores para além daqueles que já existiam, caso contrário a produção industrial corria o risco de exceder a demanda e com isso provocar recessões econômicas. Sob essa perspectiva, as colônias europeias, especialmente as americanas, que até então lhes serviam apenas como fornecedores de matéria-prima, passaram a ser vistas como mercados consumidores potenciais, precisando para tanto de apenas alguns ajustes estruturais (PERONDI, 2007, p. 136-137).

Nesse sentido, essas novas estruturas econômicas que passaram a se desenvolver nos países periféricos, como foi o caso do Brasil, até então submetidos à condição de colônias, representaram - para os países centrais do capital - “novos polos consumidores”, para isso, foi igualmente importante que a grande maioria da população se tornasse “livre”, do ponto de vista capitalista, ou seja, que não estivesse subsumida à escravidão, mas sim, se constituísse enquanto classe trabalhadora assalariada para que estivesse em condições de comprar, consumir produtos. De igual modo, os países periféricos também precisaram desenvolver-se industrialmente para que pudessem importar produtos dos países centrais, inserindo-se, desse modo, na economia capitalista.

De início, podemos dizer que a revolução econômica no Brasil não foi acompanhada por uma revolução política, pois a classe dominante, a aristocracia, cuidou para que os laços de dependência fossem mantidos, assim como, a antiga ordem política. Desse modo, o processo de revolução industrial, no caso do Brasil, ocorreu de maneira diferenciada daquele que teria ocorrido na França, por exemplo, em que a revolução econômica foi também acompanhada de uma revolução política.

Nosso país também não apresentava as mesmas condições propícias para uma revolução como a dos países europeus. No Brasil, o desenvolvimento industrial se deu de forma heterogênea, ou seja, de forma desigual de região para região. Outro aspecto relevante é que por aqui não houve pressões sobre as

estruturas de poder existentes a partir das camadas sociais menos favorecidas, como também aconteceu na Europa.

Nos países periféricos, devido à sua condição de maior heterogeneidade, as classes baixas não possuíam capacidade de se organizar de tal maneira que se conseguisse alcançar conquistas políticas efetivas. Em decorrência disso, a classe que se tornou hegemônica estabeleceu uma forma de dominação centrada unicamente nos privilégios da pequena minoria que a compunha, em detrimento da maioria. Segundo Florestan, isso não se deu ao acaso, haja vista que o retardado do tempo político era a condição necessária para que o tempo econômico fosse aprofundado (PERONDI, 2007, p.138).

Assim, as inovações econômicas que passaram a acontecer no Brasil não visaram seu desenvolvimento interno, mas sim proporcionaram um crescimento econômico atrelado à manutenção, à reprodução das relações de dependência com as economias dos países capitalistas centrais. Não foram criadas situações de mercado que transpusessem o esquema importação e exportação. “A mudança que ocorria na economia se dava simplesmente pela substituição das antigas formas de dependência por outros mecanismos que instituíam novas formas de dependência.” (PERONDI, 2007, p. 138).

Desse modo, nossa revolução industrial também não contou com a participação de uma classe revolucionária – a burguesia -, tratou-se de uma *revolução silenciosa*, ou melhor, de uma “revolução encapuçada”, já que as “elites nativas não se ergueram contra a estrutura da sociedade colonial” (FERNANDES, 2005, p.50).

Assim, a classe burguesa tinha como objetivo aproveitar o máximo das condições desiguais da sociedade brasileira, e movimentar-se de acordo com seus interesses econômicos. A maior parte da classe burguesa no Brasil foi constituída pelos senhores rurais, o que evitou um conflito entre a classe burguesa e a aristocracia. Ocorreu que a própria burguesia acabou incorporando e reproduzindo muitas das características da oligarquia em seu meio.

A burguesia brasileira, diferentemente das demais burguesias, se unificou no plano político, e permitiu que a oligarquia se renovasse, recompondo as velhas estruturas de poder, isso, de acordo com Fernandes (2005), aponta para a fraca capacidade modernizadora que possuía a classe burguesa. Suas inovações ficavam restritas ao desenvolvimento econômico, no sentido de impedir que a ordem política vigente sofresse qualquer ameaça advinda da revolução nacional.

Desse modo, no caso brasileiro, segundo Fernandes (2005), foi a classe oligárquica que determinou quais seriam as condições de dominação burguesa dentro da sociedade brasileira. Já o contrário pode ser observado nas revoluções europeias em que a oligarquia é a classe expurgada de sua posição hegemônica pela classe revolucionária, burguesa.

Portanto, no Brasil, oligarquia e burguesia permaneceram juntas no poder.

No entanto, a dimensão mais importante dessa reestruturação de poder, segundo Florestan, foi sem dúvida a associação do padrão burguês de dominação com os procedimentos autocráticos e conservadores da oligarquia, que tornou o regime impermeável à instauração de mecanismos democráticos de participação política (PERONDI, 2007, p. 141).

A situação aqui não seria de incapacidade ou debilidade da burguesia brasileira, esta, por sua vez, não se sentia ameaçada. De acordo com Fernandes (2005) havendo diferentes burguesias, nem todas se propõem a cumprir a tarefa de liderar a revolução nacional, mas sim, de criar condições propícias ao desenvolvimento do capital, preservando as relações de dependência em relação às potências hegemônicas.

Porém, esse baixo grau de organização da classe burguesa, também não impediu que ela se tornasse a classe dominante em termos sociais, econômicos e políticos dentro de determinada sociedade, como foi o caso do Brasil, já que a dominação de classe no Estado foi mantida com o auxílio de mecanismos repressivos (militares) e institucionais. Além disso, esse aparato repressivo tornou-se cada vez mais ativo à medida que surgiram movimentos que vinham a contestar a ordem vigente. “É importante enfatizar que essa dificuldade de organização das massas também tem origem no próprio tratamento repressivo a que são submetidos pela classe dominante.” (PERONDI, 2007, p. 142).

O Estado repressivo de Getúlio Vargas, como veremos mais adiante, foi muito atuante nesse sentido, quando, por exemplo, passou a exercer forte controle sobre os sindicatos.

Assim, quais, então, seriam as principais metas, medidas e estratégias adotadas durante a Era Vargas para transformar o Brasil numa economia capitalista, porém *dependente*?

Tendo em vista a situação internacional que favoreceu a revolução industrial no Brasil, dentre as metas de recuperação da economia nacional



encontravam-se: a preocupação com a defesa do café, sendo este o principal produto de exportação do período; a implementação de uma política de desvalorização da moeda pelo Estado tendo como objetivo permitir a captação de moeda estrangeira para investimentos e para o controle da balança comercial, num momento delicado à obtenção de créditos internacionais; controlar o *déficit* público, não só nas contas federais, assim como, nos gastos dos estados.

As medidas adotadas pelo Brasil – nas áreas de câmbio e do pagamento da dívida externa - não indicavam no início dos anos de 1930 que a superação da crise seria pela via desenvolvimentista, mas que seria, sim, pelo incentivo à exportação de produtos primários, tais como, do café e do algodão. De acordo com Brito [s.d.],

Foram as dificuldades crescentes com as exportações, num mundo dividido e em crise, com o aprofundamento das disputas imperialistas [...], que levaram o Estado a um amadurecimento do plano desenvolvimentista, [...] a partir dos anos de 1930 (BRITO, [s.d.], p.5).

É também nesse período que Estados Unidos e Alemanha, numa guerra imperialista, colocaram-se a disputar a hegemonia sobre a América Latina. Do lado alemão, temos a política dos *marcos de compensação*, de modo que os produtos importados pela Alemanha eram pagos em marcos, que ficavam bloqueados numa conta, sendo que sua liberação seria feita no momento da compra de produtos alemães, assim, ficavam equilibradas as importações e as exportações entre a Alemanha e os países com os quais mantinha relações comerciais.

Já os Estados Unidos investiram no bom relacionamento político, econômico e militar com os países da região, visando aumentar sua influência sobre a América Latina. O Brasil procurou se relacionar com ambos os países.

Além disso, nosso país também enfrentava outros conflitos, um deles seria uma possível ameaça vinda da Argentina, com apoio alemão, que incentivou uma política de fortalecimento das Forças Armadas, que até então se encontravam despreparadas. Sem contar o atraso econômico; e por fim, a falta de estabilidade política, que fizeram com que o governo temesse a perda de espaço político na América do Sul.

Esses fatores levaram a uma preocupação por parte do governo com a *questão nacional*, com o ambiente nacionalista que deveria ser fortalecido pela perspectiva industrializante, e até mesmo surge a proposta de transformar o Brasil

numa potência regional, por meio da ampliação de seus mercados com a produção de produtos manufaturados, especialmente, para a América do Sul. Por parte dos militares, estes queriam alcançar a hegemonia militar, o fortalecimento da indústria, particularmente, da siderurgia, base para a produção de armamentos.

No entanto, a indústria siderúrgica também viria ajudar a desenvolver e a manter o parque industrial em construção no Brasil.

Desse modo, o Estado brasileiro que entra em cena a partir da década de 1930, especialmente, a partir de 1937 pode ser caracterizado como um Estado armado, repressivo e interventor na economia nacional, ou seja, desenvolvimentista e preocupado com a segurança da nação. Uma instituição que se coloca a serviço do capital, e que não deixa, de alguma forma, de confirmar as teses da tradição marxista sobre a instituição estatal apresentadas no primeiro capítulo da presente pesquisa: o Estado como uma organização dominante do poder político, apoiando-se num conjunto de instrumentos repressivos – exército, polícia, funcionalismo público, etc. - (LESSA; TONET, 2008), que pretende manter pela *força* as condições de existência e o predomínio da classe dominante contra a classe dominada (ENGELS, 1974).

A também insuficiência de fundos públicos e privados fez com que o governo não adotasse medidas de longo alcance no que tange ao projeto de nacionalização. Para isso foi necessária a entrada de capital estrangeiro, que passou a ser bastante cortejado pelo governo de Getúlio Vargas, especialmente a partir de 1939, “[...] quando por conta do conflito mundial, o alinhamento político-ideológico do Brasil ao bloco imperialista liderado pelos americanos efetivou-se”. (BRITO, [s.d.], p. 8). Aqui, o capital externo teve o papel de lançar o Brasil como uma nação industrializada, preservando sua soberania nacional.

No entanto, com o fim da Segunda Grande Guerra, o Brasil não conseguiu a condição de *aliado especial* dos norte-americanos, a autora supracitada menciona que os acordos como o de Breton Woods (1944) e a Carta Econômica das Américas (1945), que pregava a livre circulação de capitais e a eliminação do nacionalismo econômico, reafirmaram o caráter complementar das economias latino-americanas.

Além disso,

O complexo quadro social encontrado ao final da Segunda Guerra e a posterior situação de *Guerra Fria*, [...], acabaram inviabilizando, historicamente, tanto as posições nacionalistas no campo econômico, como as posições totalitárias no campo político. Efetivamente, o processo de industrialização, tal qual se deu no Brasil, com a presença forte do Estado e baseado na substituição de importações, aconteceu com o concurso do capital e tecnologias internacionais, permeado, em todo este primeiro período, pelas disputas entre posições nacionalizantes e internacionalizantes. Pode-se dizer que o governo tinha intenções nacionalizantes e que deu esta tônica ao seu discurso, quando todo este processo estava em curso, sobretudo na sua fase final, que coincidiu com o declínio do Estado Novo. No plano político, o questionamento sobre o regime totalitário - [...] - acabou levando ao fim do Estado Novo, muito embora não levasse ao fim da era Vargas, cujos impasses e problemáticas estenderam-se pelas décadas seguintes (BRITO, [s.d.], p.11).

O período de crise mais aguda do Estado Novo começou a se delinear a partir de 1944, em que o retorno à democracia passou a ser preocupação central. É neste momento que Getúlio Vargas procurou manter-se no poder aliando-se às classes trabalhadoras, por exemplo.

De acordo com Fausto (2010), entre 1930 a 1945 a política trabalhista, embora tenha passado por várias fases, apresentou-se como inovadora, tendo em vista o período anterior, e tinha como objetivos reprimir os esforços organizatórios da classe trabalhadora urbana que se davam fora do controle do Estado e atraí-la para o apoio ao governo.

Em síntese, a questão que se coloca é que o governo de Vargas tinha uma preocupação muito maior em torno do *nacionalismo* do que em contrapor-se ao capital estrangeiro. Um país que passou a se desenvolver de maneira industrializada, porém, dependente de tecnologia e capital não-nacionais. Economia complementar, novo polo consumidor e fornecedor de matérias-primas aos países centrais capitalistas: esse era o novo quadro da economia nacional brasileira que se apresentava até então. E por que esse período também é considerado um *divisor de águas* na história do país? Que cidadão, especialmente, o trabalhador brasileiro, configura-se nesse momento histórico? É o que veremos a seguir.

## 2.2 A ERA VARGAS (DE 1930 A 1945): QUE CIDADÃO?

O período de 1930 a 1945 representa, tal como já afirmamos, um *divisor de águas* na história do Brasil, pois nele ocorreram importantes mudanças, sobretudo, no campo dos *direitos sociais*. Este fato - a ênfase nos direitos sociais

por parte do Estado - também se relaciona à inversão da pirâmide dos direitos em comparação ao caso inglês, em que primeiro foram conquistados os direitos civis (século XVIII), seguidos dos direitos políticos (século XIX), e, por fim, os direitos sociais (século XX), ordem que não ocorrera no Brasil, segundo Carvalho (2009), o que representaria uma modificação na natureza da cidadania.

Getúlio Vargas assumiu o poder em outubro de 1930, e nele permaneceu como chefe provisório, presidente eleito pelo voto indireto e ditador pelo espaço de quinze anos.

O governo de Vargas foi marcado pela *repressão* de partidos e organizações de esquerda, especialmente, do PCB (Partido Comunista do Brasil), assim como, pela “atenção” à classe trabalhadora urbana, já que em novembro de 1930 o governo criou o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

Seguiram-se leis de proteção ao trabalhador, de enquadramento dos sindicatos pelo Estado, criação de órgãos para arbitrar conflitos entre patrões e operários – as Juntas de Conciliação e Julgamento (FAUSTO, 2010, p.187).

Desse modo, deparamo-nos com dois aspectos importantes que nos ajudam a caracterizar a política e o Estado varguista: a repressão e o controle, a manipulação, por meio da concessão de direitos sociais à recente classe trabalhadora urbana, como meios estratégicos adotados pelo Estado, para que Vargas se mantivesse no poder.

Falamos acima em *poder político* e *Estado*, qual a natureza e a função social de ambos a partir da tradição marxista?

Ao contrário de muitos pensadores que viam o poder político como algo positivo, Marx considerava este *poder* como uma “[...] expressão da alienação, um instrumento de manutenção e reprodução da exploração do homem pelo homem”. (TONET, 2005, p.25).

Além disso, Lessa (2007, p.44) afirma que “[...] o fundamento ontológico do poder do homem sobre o homem é a propriedade privada”. Conseqüentemente, este poder se manifesta nas relações de produção (relação entre proprietário e não proprietário) e também na *esfera ideológica* (poder político). Antes do surgimento da propriedade privada não existia a exploração do homem pelo homem, nem a política. A partir daí, os conflitos entre as diferentes classes sociais que surgem

decorrentes desse tipo de organização social caracterizar-se-ão como antagônicos, e só poderão ser resolvidos mediante o emprego de mecanismos de repressão militar ou coação ideológica, porém esses mecanismos apenas deslocam a contradição, jamais irão superá-la.

Diante disso, observamos que Vargas fez a cooptação do apoio da classe trabalhadora urbana quando lhe concedeu alguns direitos, porém o governo tinha como objetivo reproduzir a sociedade de classes, ao nosso ver, preservando as desigualdades socioeconômicas entre a burguesia – o governo, a elite aristocrática – e o proletariado. Esta concessão de direitos sociais ao trabalhador, por parte do Estado, apenas amenizou os efeitos do conflito entre as classes antagônicas, e não o superou pela raiz.

Em relação ao Estado de modo geral, e, especialmente, ao Estado de Vargas, tendo em vista o período histórico em análise (1930 a 1945), pareceu-nos que o proletariado em formação na sociedade brasileira compreendia a instituição estatal como algo “natural”, ou como um poder, que estivesse acima da vida social, controlando-a.

De acordo com Engels (2010, p.213),

O Estado não é, pois, [...], um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; [...]. É antes um produto da sociedade, [...]; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Esse poder, nascido da sociedade, [...], é o Estado.

Certamente, o governo de Getúlio Vargas procurou desenvolver um Estado nacional dentro da “ordem”, e essa ordem só poderia estar subjugada aos interesses do capital.

Além disso, o *Estado* em geral, normalmente, coloca-se como “defensor” dos interesses coletivos, porém, de acordo com a tradição marxista, age dessa forma a fim de garantir a reprodução da propriedade privada na esfera da sociedade civil.

[...] com a anulação política da propriedade privada, [...] [esta] não só não é suprimida mas também é mesmo pressuposta. O Estado suprime, à sua maneira, a diferença de *nascimento*, do *estado* [social, *Stand*], da cultura,

da *ocupação* [profissional, *Beschäftigung*], quando declara diferenças *não-políticas* o nascimento, o estado, a cultura, a ocupação, quando (sem atender a estas diferenças) proclama cada membro do povo participante *por igual* da soberania popular, quando trata todos os elementos da vida popular real do ponto de vista do Estado.[...]. Muito longe de suprimir essas diferenças fáticas, ele só existe antes no pressuposto delas, ele só se sente como *Estado político*, e só faz a sua *universalidade*, em oposição a esses elementos (MARX, 2009, p.49-50, grifos do autor).

Nesse sentido, as desigualdades sociais e econômicas não poderão ser suprimidas pelo *Estado*, porque elas são, antes, seu pressuposto, sua razão de existir, seu germe, como nos apontou Marx (2009), seja o Estado do período de Vargas, seja o Estado brasileiro de hoje, ou de qualquer lugar do mundo. Isto quer dizer que o *Estado* persiste tão somente enquanto se aproveita da situação de desigualdade, prometendo o que não pode cumprir, devido à limitação de sua natureza. Seu discurso tem duplo sentido: anula a seu modo, o modo *formal*, as diferenças de classe, quando afirma, por exemplo, que todos são “iguais” perante a lei, que todos são cidadãos, mas, na realidade, o que ele propõe é uma igualdade, uma universalidade *formal*, e não real, e, assim, por outro lado, essa mesma sociedade que comporta interesses divergentes não é posta em risco.

Na realidade, a historicidade dos fatos que compõem o contexto do governo de Getúlio Vargas não deixa de confirmar o jogo estratégico de poder exercido pela burguesia. Como exemplo, citamos o enquadramento dos sindicatos que foi estabelecido por meio de um decreto que entrou em vigor a partir de março de 1931. Sendo assim, o sindicato ficou sendo um órgão consultivo e de colaboração com o poder político. A sindicalização não era obrigatória, porém o governo passou a controlar a vida sindical, e determinou que funcionários do ministério assistiriam às assembleias dos sindicatos. Estas instituições só eram consideradas legais, uma vez, reconhecidas pelo Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, e poderiam também ser cassadas caso não cumprissem uma série de normas. O referido decreto perdurou até julho de 1934, e foi substituído por outro, que adotou a pluralidade sindical, mas que na prática não existia, e só veio a desaparecer da legislação em 1939.

Outro exemplo importante: por que Vargas teria promulgado o Código Eleitoral, este seria de fato mais uma conquista ou reivindicação da classe trabalhadora?

Acerca dessa “conquista” no campo político é preciso destacarmos, antes, dois pontos inter-relacionados, que ocorreram no período de 1930 a 1934: o tenentismo<sup>4</sup> e a luta entre o poder central e os grupos regionais. O governo de Getúlio tratou de utilizar os quadros tenentistas como instrumentos na luta contra o predomínio das oligarquias estaduais em regiões distintas: em São Paulo e no Nordeste. Os tenentes tiveram contra si a grande maioria da população de São Paulo, já que a elite regional defendia ideologicamente a constitucionalização do país, a partir dos princípios da democracia liberal. No sentido de atender algumas das pressões contra o prolongamento da ditadura que não vinham somente de São Paulo, mas também do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais, o governo de Vargas promulgou o Código Eleitoral, em fevereiro de 1932. O referido código trouxe algumas inovações, dentre elas, estabeleceu a obrigatoriedade do voto e seu caráter secreto, abrangendo ambos os sexos, ou seja, as mulheres que até então não votavam, pela primeira vez tinham reconhecido seu direito de votar. Como podemos observar o Código Eleitoral também não foi fruto de pressões exercidas pelo proletariado, mas sim, pela classe dominante, pelas elites regionais que não estavam mais interessadas no prolongamento da ditadura de Vargas.

O governo de Getúlio também enfrentou outro episódio: a revolução que estourou em julho de 1932, em que a Frente Única Gaúcha, composta pelos partidos regionais, rompeu com Vargas, e esse fato levou grupos que já conspiravam em São Paulo, em que a grande maioria era ligada ao PD (Partido Democrático), a acelerar esse processo revolucionário. O plano era realizar um ataque preciso sobre a capital da República, colocando o governo numa situação de necessidade de negociar ou desistir. E embora a “guerra paulista” despertasse muita simpatia na classe média carioca, ficou confinada militarmente ao território de São Paulo.

Na realidade, apesar das divergências, segundo Fausto (2010), as elites regionais de Minas e do Rio Grande do Sul não se dispunham a correr o risco de enfrentar, pelas armas, um governo que tinham ajudado a chegar ao poder em menos de dois anos. São Paulo ficou praticamente sozinho, contando apenas com o

---

<sup>4</sup> Os “tenentes” segundo Fausto (2010), provinham, em grande parte, de famílias militares ou de ramos empobrecidos de famílias de elite do Nordeste. Eram integrantes do Exército, e se tratavam de militares rebeldes que pretendiam dotar o país de um poder centralizado, com o objetivo de educar o povo e seguir uma política vagamente nacionalista. Ou seja, reconstruir o Estado para construir a nação. Sustentavam que um dos grandes males do domínio oligárquico consistia na fragmentação do Brasil, em sua transformação em feudos cujos senhores seriam escolhidos pela política dominante. Seu método era a confrontação armada. Para ver mais sobre este assunto consultar Fausto (2010, p.175-176).

apoio da milícia estadual e de uma intensa mobilização popular para enfrentar as forças federais. Resultado: a revolução foi um fracasso.

Os fatos históricos anteriores nos ajudam a compreender o jogo estratégico, pelo poder político, travado pela própria burguesia.

Em 14 de julho de 1934 é promulgada nova Constituição, cujo modelo inspirador era a Constituição alemã de Weimar. Ela tratava de três títulos inexistentes nas Constituições anteriores: da ordem econômica e social; da família, da educação e cultura e da segurança nacional. O primeiro abordava as intenções nacionalistas e previa a nacionalização progressiva das minas, jazidas e quedas d'água, consideradas básicas ou essenciais à defesa econômica e militar do país. As mudanças de caráter social estavam relacionadas à pluralidade e à autonomia dos sindicatos, dispendo sobre a legislação trabalhista, que deveria prever no mínimo:

[...] proibição de diferença de salários para um mesmo trabalho por motivo de idade, sexo, nacionalidade ou estado civil; salário mínimo; regulamentação do trabalho das mulheres e dos menores; descanso semanal; férias remuneradas; indenização na despedida sem justa causa (FAUSTO, 2010, p.193).

Referente à família, à educação e à cultura, ficou estabelecido pela Constituição o princípio do ensino primário gratuito e de frequência obrigatória. O ensino religioso era facultativo às escolas públicas, e não ficava restrito à religião católica. Acerca da questão educacional retomaremos no próximo capítulo.

Em relação à segurança nacional, é também nesse período que o serviço militar passa a ser obrigatório.

Em 15 de julho de 1934, Getúlio Vargas foi eleito presidente da República, por meio de voto indireto da Assembleia Nacional Constituinte, devendo exercer o cargo até 3 de maio de 1938, daí em diante as eleições seriam diretas para a Presidência, fato que será frustrado pelo golpe do Estado Novo.

O ano de 1934 foi marcado por uma série de reivindicações operárias, greves que explodiram no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Belém e no Rio Grande do Norte. A resposta do governo veio, propondo em 1935, uma Lei de Segurança Nacional (LSN), aprovada pelo Congresso com o voto dos liberais. A lei definiu os crimes contra a ordem política e social, incluindo a greve de funcionários públicos; a incitação de ódio entre as classes sociais; a propaganda subversiva; a organização de associações ou partidos com o objetivo de subverter a ordem política e social por



meios que não eram reconhecidos pela lei, etc. Aqui, deparamo-nos com outro fato que confirma mais uma vez a repressão e o forte controle exercido pelo Estado sob o comando de Vargas.

O referido governo também é marcado pela insurreição, pela tentativa de golpe militar em novembro de 1935, que, aliás, foi um fracasso, liderado pelo PCB. Esse episódio abriu caminho para que o governo adotasse mais uma série de medidas repressivas. Em janeiro de 1936, por exemplo, o ministro da Justiça anunciou a formação de uma Comissão Nacional de Repressão ao Comunismo.

Em 1937, o Estado Novo foi um regime implantado no estilo autoritário, sem grandes mobilizações, pois o movimento popular e os comunistas tinham sido abatidos e não estavam em condições de reagir; a classe dominante aceitava o golpe como algo inevitável e o viam até de forma benéfica. O Congresso dissolvido submeteu-se, mesmo tendo vários de seus membros presos, e foi solidário a Getúlio no golpe.

#### O Estado Novo,

Sob o aspecto socioeconômico [...] representou uma aliança da burocracia civil e militar e da burguesia industrial, cujo objetivo comum imediato era o de promover a industrialização do país sem grandes abalos sociais. A burocracia civil defendia o programa de industrialização, por considerar que ele era o caminho para a verdadeira independência do país; os militares, porque acreditavam que a instalação de uma indústria de base fortaleceria a economia – um componente importante de segurança nacional; os industriais, porque acabaram se convencendo de que o incentivo à industrialização dependia de uma ativa intervenção do Estado. A aproximação entre a burguesia industrial e o governo Vargas ocorreu principalmente a partir de 1933, após a derrota da revolução paulista (FAUSTO, 2010, p. 201).

Novamente, estamos diante de outro fato histórico que evidencia os interesses estratégicos da classe dominante, mesmo estando dividida em burocracia civil, militar e burguesia industrial, em detrimento à classe trabalhadora.

Outra questão interessante é que a partir de determinado momento, já no Estado Novo, houve a preocupação por parte do Estado, como um instrumento de alienação, de controle do proletariado, construir uma imagem simbólica em torno do ditador Vargas. Em que consistia essa imagem? Vargas passou a ser tido como uma figura “protetora” dos trabalhadores.

A legislação trabalhista empregada pelo governo Vargas foi inspirada na *Carta del Lavoro*, vigente na Itália fascista.

A Carta de 1937 voltou a adotar o princípio da unidade sindical, e a greve ficou proibida. Um decreto de 1939 tornou o sindicato ainda mais dependente do Estado.

Para decidir as questões trabalhistas o governo organizou, em maio de 1939, a Justiça do Trabalho, a partir das Juntas de Conciliação e Julgamento.

A sistematização e a ampliação da legislação trabalhista se deram por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em junho de 1943.

Antes, em 1940, mais uma “conquista”, o governo estabeleceu o salário mínimo que deveria ter condições de satisfazer as necessidades básicas do trabalhador.

Getúlio Vargas, agora, como “protetor” dos trabalhadores, também fez uso significativo dos meios de comunicação, assim, realizou várias cerimônias, tal como, a de 1º de maio, a partir de 1939 em estádios de futebol, o feriado – Dia do Trabalho – que comemoramos até os dias atuais. Essas cerimônias reuniam grande massa de operários e do povo, oportunidade em que Getúlio anunciava alguma medida social muito aguardada.

Houve também significativa utilização do rádio como um instrumento de aproximação entre governo e trabalhadores. Com esses instrumentos, por exemplo, construiu-se uma figura simbólica de Getúlio como “dirigente e guia dos brasileiros” (FAUSTO, 2010, p.207), em especial, como “amigo e pai dos trabalhadores”, figura que se assemelhava a um chefe de família. O guia e pai “doava” benefícios a sua gente e dele deveria ter apoio e esperar sua fidelidade.

Agora, podemos compreender melhor o porquê da utilização das mídias, por parte do governo, no sentido de garantir a seu favor o apoio das massas. Não presenciamos, ainda em pleno século XXI, atitudes semelhantes adotadas pelos governos atuais?

Ainda em relação às mídias, em 1934 foi criado no Ministério da Justiça um Departamento de Propaganda e Difusão Cultural, que vigorou até dezembro de 1939. Nesse período, o Estado Novo constituiu-se num verdadeiro Ministério da Propaganda – o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) – estava diretamente subordinado ao presidente da República. Dentre as funções desse departamento encontravam-se: organização de programa de rádio oficial do governo; a literatura “social e política”; a proibição da entrada no país de “publicações nocivas aos interesses brasileiros”; a transmissão diária do programa

*Hora do Brasil*, que tinha como objetivo realizar a divulgação das obras feitas pelo governo.

No entanto, os problemas que ocasionaram o fim do Estado Novo resultaram mais da inserção do país no quadro das relações internacionais do que das condições políticas internas. Porém, essa inserção acabou incentivando oposições e abriu caminho para as divergências no interior do governo. Uma delas, em 1943, deu-se por meio de estudantes universitários contra a ditadura, organizando a União Nacional dos Estudantes (UNE).

As greves operárias reprimidas no Estado Novo também começaram a reaparecer em 1945, assim como, novos partidos políticos: a UDN (União Democrática Nacional), em que seus componentes eram advindos da antiga oposição liberal; a partir da máquina do Estado formou-se o PSD (Partido Social Democrático); foi também fundado o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), sob inspiração de Getúlio Vargas, do Ministério do Trabalho e da burocracia sindical, que tinha como objetivo reunir as massas trabalhadoras urbanas sob a bandeira getulista.

A queda de Getúlio, portanto, segundo Fausto (2010), se fez a frio, e não foi, porém, resultado de uma conspiração externa, mas sim de um jogo político complexo. Vargas fora forçado a se renunciar, tendo que fazer uma declaração pública em que concordara com a sua saída do governo, fato que fez com que o até então presidente da república não precisasse se exilar do país. Vargas retirou-se para São Borja, sua cidade natal.

A transição entre os dois regimes dependeu da iniciativa militar, ou melhor, da mesma figura que havia levado Getúlio ao poder – o general Góis Monteiro – que tivera um papel decisivo em sua deposição, quinze anos depois.

No entanto, o que nos interessa até aqui é de que maneira os acontecimentos históricos nos ajudam a (re)construir o cidadão brasileiro e trabalhador da época, em que este adquire seu passaporte para a “cidadania regulada” (SANTOS, 1979), por meio da instituição da carteira de trabalho (1932), uma vez que tem sua profissão reconhecida pela lei, pelo Estado, o trabalhador passa a ter também garantidos seus *direitos sociais*.

De alguma forma confirma-se a tese de Carvalho (2009), em que toda essa legislação social adotada pelo governo Vargas teve um significado ambíguo. Em que os trabalhadores teriam sido incorporados à sociedade por virtude das *leis*

*sociais* e não por meio de sua ação sindical e política independente. Assim, o referido autor assevera que a *antecipação dos direitos sociais* em detrimento aos demais (civis e políticos) foi vista mais como um favor do Estado em relação à sociedade. Conclusão, a cidadania que daí resultava era *passiva e receptora*, e não ativa e reivindicadora, de acordo com o autor supracitado.

Portanto, tendo em vista a análise do período de 1930 a 1945, podemos encontrar um forte indício na tentativa de explicarmos a passividade do cidadão brasileiro, ainda existente nos dias atuais, em pleno século XXI, fato que não analisaremos aqui.

É esse período que Carvalho (2009) denomina como *Estadania*, exatamente porque os direitos foram concedidos pelo Estado, e não reivindicados pela classe trabalhadora, que teve sua atuação duramente reprimida pelo governo. Dito de outro modo, o proletariado desse período constituiu-se num cidadão passivo e expectador do jogo político que se estabelecia entre os componentes da classe dominante (as oligarquias regionais, os militares, e a burguesia industrial).

No entanto, é certo que não compartilhamos com a visão de Carvalho (2009), em relação ao *aperfeiçoamento* da cidadania, sendo esta o horizonte máximo de desenvolvimento humano, em que é tida pelo autor supracitado apenas como uma conquista positiva; pelo contrário, concordamos com a tradição marxista que compreende que a cidadania, resultante da emancipação política, não representa o homem em sua integralidade, que deve ser superada juntamente com o próprio capital. Porém, tais fenômenos não surgem e desaparecem por força da vontade, não são fruto da imaginação humana, e sim das ações humano-sociais. Nosso destino depende das possibilidades e escolhas históricas que fazemos.

Por ora, esperamos ter caracterizado o cidadão do período de 1930 a 1945, fruto da repressão e da concessão de direitos sociais pelo Estado, o que pode representar um indício pouco ou nada animador diante da possibilidade da emancipação humana, que exigirá também a superação da cidadania, de modo global, caso venha a ser concretizada.

### 3 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR E CIDADANIA NO PERÍODO DE 1930 A 1945

O ano de 1930 representa um período na história do Brasil em que se efetiva o processo de modernização, e a Revolução Burguesa que, mesmo tendo se desenvolvido a partir de moldes diferenciados se compararmos à Revolução Industrial ocorrida na Europa, não deixou de ter como objetivo estabelecer novas relações sociais a partir de nova forma de trabalho: o trabalho assalariado, base do sistema capitalista.

Outro ponto importante é que em consequência da Modernidade surge a preocupação em inserir a *criança* desde cedo no processo de escolarização. Isso porque a criança representa o cidadão, o trabalhador em potencial, e precisa ser preparada, desde logo, para, futuramente, se adequar e atender as exigências do mercado de trabalho.

[...], é no período da Modernidade que vai se firmando a escolarização: surgiram anteriormente na Idade Média as universidades; depois pelo século XVI, começa a emergir o que se conhece hoje por ensino médio; e no século XIX, o ensino primário - hoje situado, no Brasil, como parte da educação fundamental - bem como a educação pré-escolar. A história educacional, portanto, permite configurar a compreensão de que a construção da escolarização começou pelo jovem na Idade Média para atingir a criança oito séculos depois através da disseminação da escola primária e dos jardins de infância no século XIX (ARAUJO<sup>5</sup>, [s.d.], p.3).

A preocupação com a escolarização do indivíduo, desde a infância, portanto, será uma necessidade do século XIX.

Num contexto mais amplo, o autor supracitado afirma que a necessidade de educação, de uma educação para a cidadania, diríamos, apareceu de forma explícita na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, na Convenção Nacional de 1793, em seu artigo XXII. “A instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos” (ALTAVILA, [s.d.], p. 220 apud ARAUJO, [s.d.], p.4).

---

<sup>5</sup> Artigo disponível em:<  
[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_050.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_050.html)>.

E, segundo Araújo, será na *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, aprovada em resolução da III Sessão Ordinária da Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948 que a temática educacional será assumida no campo do direito público:

(1) Todo homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. *A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.* (2) *A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais.* A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (3) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ALTAVILA, [s.d.], p. 224 apud ARAUJO, [s.d.], p.5, grifos nosso).

Nesse sentido, o termo cidadão, ou cidadania não aparecem explicitamente na Declaração de 1948, mas o objetivo, a preocupação em formar o cidadão em potencial – a criança – de acordo com os novos moldes da sociedade, já existe. Assim como, existe a intenção de se desenvolver a educação, que é um direito de todos, orientada para fortalecer o respeito pelos *direitos* do homem e pelas *liberdades fundamentais*, que embasam a cidadania moderna.

Segundo Marshall (1967, p.73),

[...] é fácil afirmar-se que o reconhecimento do direito das crianças à educação não afeta o *status* [grifo do autor] da cidadania mais do que o reconhecimento do direito das crianças à proteção contra o excesso e maquinaria perigosa, simplesmente porque as crianças, por definição, não podem ser cidadãos. Mas tal afirmativa é enganosa. A educação da criança está *diretamente* [grifo nosso] relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação (MARSHALL, 1967, p. 73).

Portanto, a educação, especialmente, a escola, a partir da Modernidade, do sistema capitalista, não terá apenas o papel de permitir a apropriação de parte do conhecimento historicamente acumulado, mas também será responsável pela formação do educando de modo que ele “aprenda” a circular, a se comportar dentro dos limites circunscritos pelos direitos e deveres que compõem a cidadania burguesa. Esse é o seu limite, a sua forma de liberdade sob o capital. E a relação

entre educação escolar e cidadania já está expressa na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, de 1793.

Nesse sentido, se surge a necessidade de proporcionar educação a todos, de formar para a cidadania, a educação precisará ser reconfigurada para atender as exigências do novo sistema econômico que se efetiva. Segundo Saviani (2007),

À dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. 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 (SAVIANI, 2007, p.159).

De modo geral, com o advento do capitalismo, foi necessário que se criasse uma instituição escolar com as seguintes características: sob o controle do Estado, laica, e gratuita, a fim de atender a formação do proletariado nascente, e que, a partir de então, necessitará se apropriar de determinados *conteúdos básicos*, ou seja, aprender a ler, a escrever e a calcular, para que possa se adequar às novas condições do mercado de trabalho. Desse modo, de acordo com Saviani (2007), a alteração do sistema econômico interfere na (re)configuração e no papel da instituição escolar, que dentro do campo educacional, ganha ênfase. Isto é, a escola é uma *mediação* decisiva entre sociedade e indivíduo no que se refere à sua formação para o mercado de trabalho e sua atuação na sociedade, a partir da Modernidade.

Saviani (2009) também afirma que no século XIX, quando a burguesia se tornou a classe dominante, esta estruturou os sistemas nacionais de ensino e reivindicou a escolarização para todos. Isso significa, para o autor, que escolarizar todos os homens era condição para “converter servos em cidadãos”; dito de outro modo, essa conversão era necessária para que os cidadãos pudessem participar do processo político, o que colaboraria para a consolidação da ordem democrática, neste caso, a democracia burguesa, e a escola era proposta como condição ímpar para a consolidação dessa mesma ordem democrática.

Segundo Costa et al. (2009), o estabelecimento de uma escola pública laica e gratuita, a partir do capital, não foi simplesmente uma concessão da classe burguesa à classe trabalhadora; sem dúvida, uma das razões para se expandir o ensino estava relacionada ao desenvolvimento industrial, porém, no caso da Inglaterra, o acesso à escola pública não só qualificaria o trabalhador, como também, representava uma forma de retardar a entrada dos filhos do proletariado no mercado de trabalho, ou seja, a escola pública também foi reivindicada no sentido de combater o trabalho infantil e o embrutecimento do trabalhador, agora, submetido às péssimas condições de vida, e às longas jornadas trabalho.

Na França, o sistema público de ensino foi criado, também, no intuito de enfraquecer a Igreja, que detinha o monopólio do ensino, e subordiná-lo ao Estado.

Em resumo,

A pressão da luta de classes, por um lado, e as necessidades do próprio desenvolvimento capitalista, por outro, fizeram com que a burguesia tolerasse a expansão do ensino público. O desenvolvimento e a diversificação da economia trouxeram novas necessidades num mercado de trabalho em expansão e crescente diversificação; novas profissões com melhor qualificação exigiam trabalhadores mais instruídos; além de melhorar a qualificação dos trabalhadores da máquina estatal, já não mais preenchida apenas por critérios de apadrinhamento ou origem. [...]. Pelo menos até o início do século XX, durante a etapa “progressista e civilizadora” do capitalismo, na época do crescimento econômico ilimitado; encerrada com a primeira guerra mundial (COSTA et.al, 2009, p.105).

De acordo com a citação anterior, a escola pública sob o capital surgiu tanto a partir de suas próprias necessidades de produção, assim como, da ação reivindicadora da classe trabalhadora da época.

Desse modo, as mudanças que ocorrem na realidade social, nas relações que os homens estabelecem entre si no trabalho interferem na (re)estruturação do ambiente escolar. É o que observamos com as reformas no sistema de ensino brasileiro a partir de 1930 até 1945, no sentido de formar e adequar o proletariado às condições e necessidades do capital.

Porém de que maneira, tais mudanças, tendo como fim concretizar um capitalismo precário, dependente de outras economias, atingiram a educação nacional no período em estudo? Uma época que sofreu inúmeras reformas, tendo como finalidade “afinar” o campo educacional ao desenvolvimento socioeconômico pelo qual passava o Brasil.



Carvalho (2009) afirma, acerca do desenvolvimento da área educacional brasileira, que a influência maior adveio dos EUA, sobretudo do filósofo John Dewey. As propostas da Escola Nova foram encabeçadas por importantes educadores, tais como, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. O ensino deveria ser mais técnico e menos acadêmico, e a proposta também tinha um lado “democrático”, pois defendia a educação elementar como um *direito de todos* e como parte essencial de uma sociedade industrial e igualitária.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), um importante documento daquele período que influenciou, e que continua a influenciar, a organização do ensino, expressou, não só sua insatisfação à educação tradicional, burguesa, assim como, a falta de preocupação por parte de governos anteriores com a educação, em definir seus meios, suas finalidades, em estruturar seriamente um sistema de ensino, uma escola pública que fosse *acessível a todos*, que correspondesse às necessidades da nova sociedade que se erguia naquela época.

A nossa educação, estranha às realidades nacionais e tradicionalmente baseada no humanismo, correspondia à política educativa do Império, em que, emperrada na escola secundária, de tipo clássico, estritamente literário, o problema da educação nacional, nos seus dois aspectos fundamentais, das universidades e da educação popular, nunca se desprende de aspirações e fórmulas vagas (AZEVEDO et. al, 2010, p.20).

Constatamos também que no referido documento há a necessidade de expressar que a cada período histórico, de marcha da civilização, correspondem “processos novos de educação para uma adaptação constante às novas condições da vida social e à satisfação de suas tendências e de suas necessidades” (AZEVEDO et. al, 2010, p.25). Isto é, o *Manifesto* (re)afirma que a educação precisa ser reestruturada conforme as mudanças políticas, sociais e econômicas que ocorrem na totalidade, já que a instituição escolar está submetida a essas mesmas mudanças, melhor, ao capital.

Na parte que trata *da escola única*, no Manifesto, aparecem, não só os fundamentos que embasam a nova proposta educacional, mas também a preocupação em propor um sistema de ensino que privilegie a *todos*, já que vivemos numa sociedade em que *todos* usufruem de uma igualdade *formal*, sem que se faça distinção do indivíduo com base na renda econômica, que respeite seu

desenvolvimento biológico e psíquico, que propicie o desenrolar de suas habilidades e capacidades.

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos *cidadãos* a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, “escola comum ou única” [...] (AZEVEDO et. al, 2010, p. 44, grifo nosso).

Acima aparece o termo “cidadão”, e, mais, que é de responsabilidade do Estado oferecer uma escola aos cidadãos desfavorecidos economicamente. Portanto, nesta parte do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* o referido termo aparece de forma clara, relacionado à educação. O que não aparece nas Constituições de 1934 e de 1937, na parte que trata da *Educação e da Cultura*. No entanto, a relação entre cidadania e educação escolar no período em estudo, especificamente, a partir de 1932, já está explícita.

A questão que se refere ao *direito à educação*, à defesa da escola pública, *gratuita* e laica, causa também defendida pela Escola Nova, já expõe sobremaneira o interesse do Estado em formar grande parte dos filhos do proletariado, dos “cidadãos em formação” (MARSHALL, 1967). O que podemos verificar na *Constituição de 1934*, Título V *Da Família, da Educação e da Cultura*, capítulo II *Da Educação e da Cultura*<sup>6</sup>

Art. 149 - A educação é *direito de todos* [grifos nosso] e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

E na *Constituição de 1937*, que trata da *Educação e da Cultura*<sup>7</sup>,

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e *gratuito* [grifo nosso]. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida

<sup>6</sup> Documento disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm)>.

<sup>7</sup> Documento disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm)>.

aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Art. 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus *deveres* [grifo nosso] para com a economia e a defesa da Nação.

Na *Constituição de 1937* vimos, no artigo 130, a questão da gratuidade do ensino, e no artigo 132, constatamos a preocupação por parte do Estado em desenvolver meios, incluindo o trabalho, a fim de preparar a juventude, discipliná-la conforme os moldes da economia, dos interesses da Nação naquele momento histórico. Isto é, de adequar a juventude aos deveres que também são parte da cidadania. Portanto, a relação entre educação escolar e cidadania, nas Constituições anteriores, já está estabelecida de forma implícita.

Ainda a respeito da Escola Nova, do porquê de seu surgimento no Brasil, veremos mais adiante.

De forma específica, apresentaremos também algumas das mudanças que teriam ocorrido a partir de 1930 na educação, em que, segundo Fausto (2010), a preocupação desde cedo do governo Vargas era formar uma elite mais ampla, bem preparada intelectualmente, e as tentativas de reformas do ensino já vinham ocorrendo desde a década de 1920, iniciativas estas que ocorreram já nos níveis dos Estados. Em 1930, “[...] a educação entrou no compasso da visão geral centralizadora” (FAUSTO, 2010, p. 188), as mudanças seriam feitas agora do centro para a periferia e não o contrário. Um marco importante desse propósito foi a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que se deu em novembro de 1930.

De acordo com o autor supracitado, as iniciativas do Estado de Getúlio Vargas em relação à área educativa tinham um cunho *autoritário*. Nesse sentido, a instituição estatal tratou de organizar a educação de forma vertical, especificamente, de cima para baixo, sem envolver grande mobilização da sociedade, mas sem promover também, de forma consistente, uma formação escolar totalitária, abrangendo todos os aspectos do universo cultural.

Além disso, mesmo durante o curso da ditadura do Estado Novo (1937-1945), de acordo com Fausto (2010), a educação esteve impregnada de valores hierárquicos, de conservadorismo, advindos da influência católica, porém, sem

chegar a tomar a forma de uma doutrinação fascista. Tal ideologia não chegou a compor uma doutrina tal como ocorreu na Europa, especialmente, na Itália (fascismo), e na Alemanha (nazismo).

A política educacional no Brasil da época teria ficado nas mãos de jovens políticos mineiros cuja carreira se iniciara na velha oligarquia de seu Estado, porém tomaria novos rumos a partir de 1930. Por exemplo, é o caso de Francisco Campos, que foi ministro da Educação entre novembro de 1930 a setembro de 1932, em que realizou uma intensa ação no Ministério da Educação, onde teve preocupação essencial com o ensino superior e secundário. E de Gustavo Capanema, que foi seu substituto, ficando no referido Ministério de 1934 a 1945.

No que se refere ao ensino superior, destacamos a criação de universidades no Distrito Federal e em São Paulo, em que neste último caso não houve participação federal. Desse modo, em 1934 nasceu a Universidade de São Paulo (USP) e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal.

Ainda a respeito da educação, especificamente, ao ensino secundário, tratava-se de implantá-lo, pois em grande parte do país, não passava de cursos preparatórios para o ingresso nas escolas superiores. A reforma Campos estabeleceu definitivamente um currículo seriado, o ensino em dois ciclos, a frequência obrigatória, a exigência de diploma de nível secundário para o ingresso no ensino superior (FAUSTO, 2010).

Outro marco significativo no referido período foi a Constituição de 1934:

Esta, além de reafirmar alguns princípios [...] — como a proposta acerca do Conselho Nacional de Educação, que foi confirmado em sua função de traçar um Plano Nacional de Educação para o País, a ser aprovado pelo Poder Legislativo — determinou aos estados federativos a organização de seus respectivos sistemas de ensino, facultando à União a fiscalização dos ensinos superior e secundário. Para a organização e manutenção de suas escolas, estados e municípios deveriam investir 10,0% de seus tributos, enquanto ao governo federal caberia o investimento de 20,0% deste mesmo tipo de receita (BRITO, [s.d.], p.13).

A Constituição de 1934 trouxe ainda importantes contribuições para o desenvolvimento da educação no país, e tem também relação com os ideais burgueses, quando declara a educação como um *direito de todos*, é a educação agora reconhecida como uma política pública, no Brasil.

No entanto, além do governo agir de forma autoritária no sentido de organizar o sistema de ensino, visando à formação do operário, a que fins atendeu o

movimento da Escola Nova, que também influenciou as mudanças no campo educacional?

Sobre a educação, destacam-se o envolvimento de vários grupos e as reformas educacionais que visavam abranger as necessidades desse processo de modernização, reformas que desde o início da República foi pauta de discussão de setores organizados da sociedade. A criação da *Associação Brasileira de Educação*, em 1924, com a função de promover debates em torno da questão educacional; a atuação dos pioneiros da Escola Nova, movimento que se empenhou em dar novos rumos à educação nacional e os embates da Igreja no seu confronto com o estabelecimento de novos modelos para a educação tornam evidente a diversidade de interesses que abrangia a educação escolarizada. Nesses embates prevaleceram grupos articulados ao ensino público e grupos vinculados aos interesses do ensino privado (ANDREOTTI<sup>8</sup>, [s.d.], p. 1, grifos nosso).

De acordo com Saviani (2009) foi em 1930 que o movimento da Escola Nova se destacou. Nesse sentido, a Associação Brasileira de Educação (ABE) fundada, conforme citação anterior, no ano de 1924, aglutinou, de certo modo, os novos educadores, os Pioneiros da Educação Nova, que vão lançar seu Manifesto, em 1932, assim como, travarão uma polêmica com os católicos em torno do capítulo da educação da Constituição de 1934 (SAVIANI, 2009).

Outra questão, do ponto de vista político, abordada pelo referido autor em relação à década de 1920, é que esse período foi também bastante rico em termos de movimentos populares, que passaram a reivindicar uma participação maior na sociedade, e faziam igualmente reivindicações do ponto de vista escolar. Portanto, de acordo com Saviani (2009), esse foi um momento histórico de grande tensão, de crise de hegemonia das oligarquias que eram até então dominantes, e essa crise teria sido também alimentada pela organização do proletariado; ocorreram várias greves operárias, e movimentos organizacionais.

Tendo em vista esse contexto de tensão, o que veio a ocorrer foi que com o escolanovismo se deixou de preocupar em articular a escola como um instrumento de participação política, ou seja, como um instrumento de participação das massas no processo político, e passou-se para o plano técnico-pedagógico, em que, a partir de então, acredita-se que as coisas se resolvem no plano interno das técnicas pedagógicas, e não mais no plano político.

Acerca desse “deslocamento” da educação em relação às lutas por maior participação do operariado na sociedade, Saviani (2009) menciona que,

<sup>8</sup> Artigo disponível em: < [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\\_era\\_vargas.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_era_vargas.html)>.

Ora, vocês não sabem o que existe de significado político por detrás dessa metamorfose! Em verdade, o significado político, basicamente, é o seguinte: é que quando a burguesia acenava com a escola para todos (por isso era instrumento de hegemonia), ela estava num período capaz de expressar os seus interesses abarcando também os interesses das demais classes. Nesse sentido, advogar escola para todos correspondia ao interesse da burguesia, porque era importante uma ordem democrática consolidada e correspondia também ao interesse do operariado, [...], porque para ele era importante participar das decisões. [...], na medida em que tem início essa participação, [...], as classes dominadas, na medida em que participam das eleições; não votavam bem, segundo a perspectiva das camadas dominantes, [...]. “Ora, então essa escola não está funcionando bem”, foi o raciocínio das elites, [...]. Não basta a quantidade, não adianta dar a escola para todo mundo desse jeito. E surgiu a Escola Nova, que tornou possível, [...], o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares. É nesse sentido que a hegemonia pôde ser recomposta (SAVIANI, 2009, pp. 47-48).

Vejamos, então, que de acordo com a citação anterior, deparamo-nos com o porquê do surgimento do escolanovismo, que começa a ser esboçado no Brasil já a partir da década de 1920. A questão democrática, no sentido de tornar a escola acessível à grande massa, não poderia ser democrática no sentido real, mas apenas no sentido *formal*, ou seja, o proletariado passou a ter acesso a um *tipo* de escola, e, nesse sentido, o direito à escola não lhe foi negado, como vimos anteriormente; porém, à classe dominante foi-lhe oferecido outro tipo de ensino. A partir do momento que a escola passa, de certo modo, a estar também a serviço dos ideais de luta da grande maioria, torna-se igualmente um instrumento que oferece perigo à classe que domina; no entanto, a partir da introdução dos pressupostos da Escola Nova no ensino do Brasil, a escola *pública* passa a ser democrática, mas “democrática” de acordo com os interesses burgueses, de modo a não colocar em risco esses mesmos interesses.

Saviani (2009) ainda menciona que a partir da década de 1930, ser progressista era o mesmo que ser escolanovista. E que aqueles movimentos sociais de origem anarquista, socialista, marxista, que incentivavam a grande maioria a se organizar e a reivindicar a criação de escolas para os trabalhadores, perderam influência, e todos os progressistas em educação passaram a endossar os ideais do escolanovismo.

A partir de então, governo e movimentos inovadores, tal como, o da Escola Nova, influenciaram na organização do sistema de ensino, de forma a legitimar os interesses da classe dominante; e mais uma vez, parece-nos que os movimentos advindos do operariado foram cooptados, de forma mais branda

diríamos, por quem está a frente do poder, por quem compactua com os interesses do capital. Neste caso, no Brasil, houve também a reivindicação da educação para e pelo proletariado, porém essa “pressão” por parte da classe trabalhadora teria sido oprimida, e justificada pelo discurso burguês em defesa da “escola democrática”.

No entanto, o acesso à escola teria realmente sido garantido a todos? E o enfoque na propagação do ensino técnico e profissionalizante, algo que presenciamos ainda nos dias de hoje, em pleno século XXI, atenderia a que objetivos?

Apesar de a década de 1930 representar um momento de mudanças, de reformas significativas para a área da educação, verificaremos que essas modificações não se deram de forma linear, tranquila, mas sim repletas de contradições, pois, é também nesse período que a educação passa a ser vista como um instrumento que possibilitará a “inclusão social” da população em geral. Porém, conforme o estudo de Andreotti [s.d.], essa mesma inclusão não se cumprirá de forma eficiente. Logo, para justificar o distanciamento da escolarização da grande maioria foi colocada a questão do *mérito*, noutras palavras, o esforço pessoal passou a ser premissa básica para o ingresso na instituição escolar. Nesse caso, o ideal de inclusão será justificado com base no ideário liberal, que é o de exatamente responsabilizar o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso. Entenderemos essa questão com mais detalhes.

O ano de 1930 representou uma abertura no sistema produtivo. Houve crescimento das cidades e da população em decorrência do desenvolvimento industrial, que passou a atrair grande contingente de pessoas para a área urbana. No entanto, segundo Andreotti [s.d.], esse mesmo crescimento não foi contemplado pelo acesso à instituição escolar. Ou seja, havia demanda, porém não existia um número de vagas suficiente em relação à escola primária para atender aos anseios da população. Por outro lado, isso também não significou que o sistema de ensino não estava sendo expandido. O referido autor cita São Paulo, como exemplo, estado de referência econômica e de iniciativas no campo da educação, em que as vagas se expandiram, porém no ano de 1937, por exemplo, apenas pouco mais de 30% da população entre (7 a 12 anos) conseguia frequentar a escola.

Não só o problema da oferta de vagas representava uma dificuldade a mais para a população no que se refere ao cumprimento do seu direito à educação, como também é constatada a dificuldade em prosseguir com os estudos, ou seja, de

seguir para as escolas secundárias, as quais dariam acesso ao ensino superior, destinado especialmente à elite.

Além de não ser contemplada como um todo pelos grupos escolares, a continuidade da escolarização das camadas populares tinha alguns entraves: a maioria das escolas secundárias, destinada às crianças e jovens de 12 a 18 anos, até meados dos anos de 1940, pertencia à iniciativa privada e esses cursos secundários, recentemente organizados com a Reforma Francisco Campos em 1931, apresentavam vasta abrangência de conteúdos, um sistema rígido de avaliação, afastando boa parte da população que não se via representada nessa escola e não deixando dúvidas sobre o caráter elitista desse grau de ensino na época (ANDREOTTI, [s.d.], p.11).

Assim, o referido autor conclui que os projetos educacionais no período não foram homogêneos nos seus objetivos, porém promoveram diretrizes nacionais quanto à escolarização da população; e além das tentativas de disseminação da escola elementar, que não atendeu a demanda, houve um movimento para situar a educação no projeto de desenvolvimento capitalista, por meio da implementação de cursos técnicos profissionalizantes.

Desse modo, nos anos de 1930, a legislação educacional incluiu em sua pauta o ensino comercial como ensino médio nos centros urbanos, uma rede de ensino profissionalizante, foi incentivada pelo governo central, visando à formação de mão de obra qualificada para o sistema produtivo que se expandia no país.

A partir da ditadura do Estado Novo (1937 a 1945), quando a pasta do Ministério da Educação já era assumida por Gustavo Capanema, desde 1934, surge um novo conjunto de reformas educacionais conhecidas como *Leis Orgânicas de Ensino* ou Reforma Capanema, em que se focará no desenvolvimento do ensino profissionalizante.

A partir da *Lei Orgânica do Ensino Industrial* de nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, o ensino industrial foi dividido em dois ciclos, em que o primeiro, de acordo com Brito [s.d.], consistia em quatro modalidades de ensino: o ensino industrial básico, com quatro anos; o ensino de mestria, com dois anos; os ensinos artesanal e de aprendizagem, em que este tinha como público-alvo os aprendizes das plantas industriais no país.

Já o segundo ciclo do ensino industrial, era de grau médio, e previa o ensino técnico industrial, que era concluído em três anos; e o ensino pedagógico,



que tinha como fim formar os docentes responsáveis pelas escolas desse ramo de ensino.

A respeito do ensino superior, aos que concluíam os cursos técnicos industriais, os estudantes interessados ficavam restritos aos cursos universitários afins. Dentre as escolas que surgiram para viabilizar essa rede de ensino profissionalizante, destacamos o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), em 1942, que de forma direta assumiu a responsabilidade da continuidade, aprendizagem e aperfeiçoamento na área industrial.

Em relação ao ensino secundário, a *Lei Orgânica do Ensino Secundário* de nº 4.244, de 9 de abril de 1942, reforça os objetivos formativos já consignados pela Reforma Francisco Campos, em que o ensino secundário foi mantido em dois ciclos: ginásio (quatro anos) – em que o estudo das Humanidades era introduzido, incluindo: Português, Latim, Francês, História Geral e do Brasil, etc., mais as disciplinas científicas de Ciências Naturais e Matemática -; o colégio (segundo ciclo, três anos), dividido em duas áreas – clássico e científico . Ainda, ao ensino secundário, segundo Brito [s.d.], foram previstas a educação militar, sob o controle do Ministro da Guerra, e a educação religiosa, que tinha caráter facultativo, como já afirmamos. As escolas deveriam ser separadas para homens e mulheres.

O ensino comercial foi implementado pelo governo por meio da criação, já após o fim do Estado Novo, do SENAC (Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial), em 1946. O ensino comercial, assim como, o industrial, restringia também o acesso ao ensino superior, em que o aluno era direcionado para os cursos afins em relação aos estudos que havia realizado no nível médio.

Nesse sentido, de acordo com Brito [s.d.], foi a Reforma Capanema que mais enfatizou a questão de um projeto nacionalista na educação do país. Este mesmo sentimento também teria sido alimentado pela influência da doutrina nazifascista, que ocorreu na Europa, encontrando terreno propício para se desenvolver em governos de regimes totalitários, como era o caso do Brasil. No entanto, de acordo com a referida autora, o nacionalismo igualmente se beneficiou dos países democráticos. O estudo de Brito tem como objetivo analisar a relação entre as reformas educacionais e o projeto nacionalista de Getúlio Vargas.

Em relação à dimensão estratégica da educação desenvolvida nesse período, a autora supracitada afirma que os projetos educacionais estavam voltados para a construção da brasilidade, do sentimento de nacionalidade, durante a

ditadura de Vargas, ou seja, estavam voltados “[...] para a própria construção da identidade do homem trabalhador e para a delimitação do que seria nacional” (BRITO, [s.d.], p. 19).

Além disso, para cumprir esse objetivo o governo teve ainda que cumprir a tarefa de nacionalizar, *abrasileirar* o ensino dos núcleos estrangeiros existentes no país, como era o caso dos alemães, em que escolas que ministravam o ensino em língua alemã, foram substituídas pelo português como língua oficial, era o combate aos regionalismos, incentivados ainda pelo clima de guerra do final dos anos de 1930, em que o Brasil se aliou aos americanos, e começou a combater os nazifascistas, e, nesse caso, era preciso nacionalizar os núcleos coloniais compostos, especialmente, por colonos italianos e alemães, países considerados inimigos, tendo em vista o contexto da época.

Desta forma, entre 1938 e 1939, o governo brasileiro procurou inviabilizar as escolas etnicamente diferenciadas, tomando várias medidas, como a colocação de nomes brasileiros nas escolas situadas nas colônias; a exigência de que brasileiros natos estivessem presentes em suas direções, bem como em seus quadros docentes; a obrigatoriedade do uso do português como língua escolar, ficando vetado o ensino de língua estrangeira para menores de 14 anos; a proibição de subvenções e auxílios para escolas estrangeiras. Além disso, pelo Decreto nº 406, de 4 de maio de 1938, foram introduzidos novos currículos, com a presença da História e Geografia do Brasil, da Educação Moral e Cívica e da Educação Física, esta última ministrada, preferentemente, por militares. Este novo currículo deveria ser secundado pelo estímulo ao patriotismo, uso dos símbolos nacionais e comemoração das datas cívicas (BRITO, [s.d.], p.21).

Ao concluir seu estudo, a referida autora menciona que tais medidas educativas eram, como as que foram mencionadas anteriormente, mais coerentes com o cenário socioeconômico que por ora vivenciava o país, pleno desenvolvimento do capitalismo, apesar da perspectiva nacionalizante que o governo procurou imprimir à educação a partir dos anos de 1930. No entanto, por outro lado, essas políticas educacionais estavam mais voltadas à conformação de uma educação em bases nacionais do que para a implantação de uma pedagogia de caráter *autoritário*.

Assim, vimos, de modo geral, que as reformas educacionais desenvolvidas no período de 1930 a 1945 contribuiriam no sentido de atender às necessidades do capital. Tais mudanças vieram no sentido de (con)formar os filhos do proletariado, os “cidadãos em formação”.

Já a classe operária, que precisava ser emancipada politicamente, e o foi por meio de uma cidadania *regulada*, teve acesso ao conjunto de direitos sociais, especialmente, os direitos trabalhistas, através do reconhecimento de sua profissão pela Lei, pelo Estado, cujo passaporte era a carteira de trabalho.

O movimento da Escola Nova, ou de acordo com Saviani (2009), a *pedagogia das diferenças*, ou da *existência*, está ausente da perspectiva historicizadora, é entendida pelo autor como uma pedagogia não-crítica, pois não forma o indivíduo para que este venha a ter uma consciência que sabe-se condicionada. Esse movimento intelectual correspondeu igualmente aos anseios da classe dominante, pois depositou, assim como, a pedagogia tradicional, também burguesa, na escola o papel de “redentora da humanidade”, em que as mudanças para modificar a realidade social devem vir da escola, nesse caso, ao invés de elemento determinado, a instituição escolar foi posta no papel de elemento determinante, ou seja, a relação entre educação e estrutura social foi colocada de modo invertido. Desse modo, o escolanovismo colaborou para a recomposição da hegemonia burguesa, subordinando as aspirações populares aos interesses burgueses, em que transformou a classe dominante no principal agente interessado nas reformas educacionais. Diante disso, a importância da transmissão do conhecimento, segundo Saviani (2009), foi secundarizada e subordinada a uma pedagogia das diferenças, centrada em métodos e processos.

Em suma, diante da análise do período em questão, deparamo-nos com uma educação insuficiente em termos de atendimento da demanda que havia na época, por parte do proletariado, no qual o número de vagas para o ingresso no ensino primário ocorreu de forma contraditória, assim como, a qualidade do ensino das escolas públicas foi rebaixada. O operariado deveria preparar-se profissionalmente por meio do ensino técnico-profissionalizante, e não pelo ensino superior, sendo este destinado à formação da classe burguesa.

Concluimos que o cidadão que resulta da relação entre educação escolar e cidadania não obteve consciência dos limites e das contradições da realidade social em que vivia, tendo em vista, a escola e a cidadania que começou a se constituir naquele período: uma escola que se dizia democrática, acessível e gratuita a todos que se propôs, junto com as medidas coercitivas do governo, a formar o cidadão *passivo*, alienado, cooptado pelo capital, e adaptado a este sistema, submetido ao trabalho assalariado.

Enfim, o cidadão moderno e trabalhador brasileiro do período de 1930 a 1945 estava distante do horizonte de emancipação humana.

### 3.1 UM EXEMPLO DE EDUCAÇÃO EXTRAESCOLAR NO PERÍODO DO ESTADO NOVO (1937 A 1945): a propaganda como instrumento ideológico do Estado varguista

Esta parte de nosso estudo vem no sentido de enriquecer a presente pesquisa e colaborar para a compreensão de algumas estratégias desenvolvidas durante o Estado Novo, pelo ditador Getúlio Vargas, tendo como fim a cooptação, pelo governo, do proletariado que se constituía na época.

Verificaremos, portanto, o Estado atuando com um forte aparato ideológico, autoritário e repressor, assim como, desmobilizador das lutas operárias.

A educação do Estado Novo (1937-1945) enfatizou o adestramento do homem ao trabalho como símbolo do desenvolvimento e harmonia nacional. Explícita e implicitamente a ideologia do Estado Novo utilizou mecanismos de cooptação e subordinação dos trabalhadores para garantir o fluxo de exploração capitalista, principalmente nas cidades industriais emergentes (SOUZA<sup>9</sup>, [s.d.], p.2).

O estudo da autora supracitada traz interessante contribuição a respeito desse período histórico, em que o governo Vargas fez uso intenso da propaganda para divulgar e difundir sua ideologia. Nesse sentido, foram criados o DNP (Departamento Nacional de Propaganda), em 1938, com o objetivo de difundir as políticas varguistas e a sua ideologia à classe operária. Esse departamento foi originário do DPDC (Departamento de Propaganda e Difusão Cultural), criado em 1934, responsável pelo rádio, cinema e outros.

Em que consistia a principal função do DNP? Sua especial função era a de realizar a educação cívica, segundo Goulart (1990) citado por Souza ([s.d.], p.3).

Para Vargas era necessário penetrar ideologicamente no ambiente da fábrica, nas escolas, e mais, na casa do trabalhador. Nesse sentido, o DNP foi também destinado à formação escolar-educativo do operário, em que publicou um *manual pedagógico*, elaborado pelos intelectuais do governo e ministrado pelos líderes do movimento sindical dos trabalhadores.

---

<sup>9</sup> Artigo disponível em: < [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/período\\_era\\_vargas.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/período_era_vargas.html)>.

Neste caso, a referida autora destaca a publicação de cartilhas do Departamento Nacional de Propaganda, em que discursos de Vargas teriam sido publicados. Esse material “pedagógico-educativo” referia-se à coleção intitulada: *Nova Política do Brasil*.

A respeito de onde esse material teria sido difundido, Souza [s.d.] desenvolve seu estudo com base no *Círculo Operário* fundado em Joinville em 1935, que se tratava de um ambiente em que o trabalhador poderia se qualificar para o trabalho. De acordo com Souza [s.d.] as reuniões de entretenimento, lazer e encontro dos operários eram promovidas em parceria com os sindicatos, assim como, pela direção do Círculo.

Desse modo, nesse ambiente de “capacitação”, o operário joinvilense recebia a cartilha do DNP para que seu espírito patriótico e o nacionalismo fossem incentivados. Os trabalhadores estudavam acerca de diversos assuntos: sobre a legislação trabalhista, uma inovação da época; a função dos sindicatos; os discursos do presidente; acerca da economia do país, sobre o perigo do comunismo, do imperialismo e do liberalismo. “O tema predileto dos apologetas do Estado Novo era o trabalho disciplinado e como os trabalhadores poderiam contribuir para o progresso nacional no exercício de sua profissão” (SOUZA, [s.d.], p.4). Esta era a principal função do cidadão daquele período histórico: colaborar para o desenvolvimento econômico nacional, e o trabalho, que, neste caso, deveria ser entendido como a engrenagem principal da máquina estatal.

Para fortalecer ainda mais a difusão desse tipo de ideologia estatal que necessitava tornar o operário obediente, intensificando o processo de alienação, as crianças, neste contexto, também eram importantes instrumentos da ideologia, pois poderiam ajudar a difundir-la dentro do lar.

Com esse propósito, o DNP também elaborava cartilhas “instrutivas” destinadas às crianças, e que ensinavam o quanto o ditador Vargas era “bom para o Brasil” (SOUZA, [s.d.], p.8).

O Brasil é bom. O menino já ficou sabendo isso na lição anterior. O menino já pode se considerar um bom brasileiro. Um bom brasileiro ama o seu país. Trabalha pela grandeza do Brasil. Conhece o Brasil e conhece as suas leis. Defende a ordem e a justiça. Um operário é um bom brasileiro? Sim, menino, porque é um brasileiro que trabalha. Um soldado é um bom brasileiro? Sim, menino, porque é um brasileiro que defende a ordem, a lei e a justiça. O pai do menino é um operário. O pai do pai do menino também foi um operário. Quem é o pai do pai do menino? É avô do menino. O menino sabe que o avô foi pobre e se queixou das injustiças. Mas o pai do

menino já não é tão pobre. Por que? Porque o pai do menino já tem DIREITOS. O direito é a riqueza do homem honesto e trabalhador. Hoje, todos os brasileiros são iguais. O patrão e o operário são do mesmo tamanho. O Estado, isto é, o Brasil, é que é maior que ambos. E por isso tem a autoridade necessária para resolver as divergências entre os dois. O menino sabe o que é uma divergência? Não, o menino não sabe. Já viu uma briga entre irmãos? Pois isso é uma divergência. Todos os brasileiros são irmãos. O Brasil não quer que seus filhos, irmãos brasileiros, briguem uns com os outros. O Brasil não quer coisas feias. O Brasil não quer divergências. Aí, está mais uma razão pela qual o Brasil é bom (DNP, 1938 apud Souza, [s.d.], p.8).

A análise da citação anterior resultaria num artigo, porém cremos ser interessante citá-la, pois ela nos remete ao ambiente no qual estavam submergidos, submetidos o trabalhador e a sua família. Os pressupostos capitalistas estão implicitamente citados no interior do discurso, no qual já está traçado o destino do “menino”, tendo como fim reproduzir a totalidade social: ser um operário. Desse modo, a criança deve ser convencida de que o governo é bom, de que o Estado é “generoso”, ou seja, a classe dominante, pois esta concedeu direitos à classe trabalhadora, ao seu pai, um cidadão operário, que por meio dessa concessão viverá a partir de agora, uma vida mais digna. Nesse caso, a imagem do ditador e do Estado se fundem, o Estado é o Brasil, o ditador é o Brasil, que não é constituído pela grande maioria, que apenas deve trabalhar para o desenvolvimento do país. O tom do discurso é senão de obediência. Não de paz, a paz, a boa convivência que deve reinar sobre os “irmãos brasileiros”, sobre a classe que explora e sobre quem é explorado. Qualquer conflito que existir aqui, será resolvido pela interferência estatal, capaz, devido à sua imensa “bondade”, de utilizar até mesmo a consciência infantil como instrumento de alienação, no sentido de propagar os interesses burgueses dentro de casa. A criança, neste caso, torna-se uma espécie de polícia no lar, e deverá cumprir o mesmo destino histórico do pai: tornar-se um cidadão trabalhador brasileiro conformado, completamente, adaptado à realidade em que vive. Sim, isso é a definição de bondade do ponto de vista capitalista. Não haveria definição melhor.

Nesse sentido,

[...], a burguesia, com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou finalmente o domínio político exclusivo no Estado representativo moderno. O poder político do Estado moderno nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa (MARX, 2007, p.47).

Teria Marx, no *Manifesto do Partido Comunista*, exagerado em sua afirmação anterior, em que o poder político por meio da instituição estatal nada mais faz do que assegurar os interesses de quem domina? E é capaz de desenvolver inúmeras estratégias para estabelecer a sua dominação?

Nada de greves, de mobilizações sociais, que produziriam a desordem e o atraso econômico. O Estado de Getúlio Vargas defendia a obediência total e irrestrita dos operários ao capitalismo. Ainda de acordo com Souza [s.d.] os direitos e a legislação trabalhista deveriam ser compreendidos pelo operário como concessões getulistas, e não fruto da luta de classes emergente.

### 3.2 ANÁLISE HISTÓRICO-ONTOLÓGICA DA EDUCAÇÃO: a essência do fenômeno educativo

Analisamos, anteriormente, como se deu o fenômeno da educação, especialmente, da educação escolar no período histórico de 1930 a 1945. No entanto, nesta parte da pesquisa, deter-nos-emos a compreender como a tradição marxista define o fenômeno educativo. Qual o papel da educação - e não é de nosso interesse especificar que tipo de educação - na formação do ser social? Dito de outro modo, em que consiste o ato educativo?

Para que possamos abordar a educação, sua *natureza essencial*, sob o ponto de vista histórico-ontológico, de acordo com Tonet (2005), e não a partir do processo histórico e concreto, será necessário partirmos da categoria essencial, em que se baseia a obra marxiana, o trabalho, raiz ontológica do ser social.

Vemos, então, que assim como a linguagem e o conhecimento, também a educação é, desde o primeiro momento, *inseparável da categoria do trabalho* [grifos nossos]. [...] O que nos interessa acentuar, aqui, é que, sendo o trabalho, por sua própria natureza, uma atividade social, ainda que em determinados momentos possa ser realizado isoladamente, sua efetivação implica, por parte do indivíduo, na apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, objetivos, etc. comuns ao grupo. Somente assim o ato do trabalho poderá se realizar. Esta apropriação tem dois aspectos fundamentais: um, voltado para o indivíduo; outro, voltado para a comunidade. No que toca o indivíduo, ela é uma necessidade imprescindível para sua configuração como membro do gênero humano [...]. Entre os homens, [...], este processo é dirigido, e em grau cada vez maior, pela consciência. O homem, ao contrário dos animais, não nasce “sabendo” o que deve fazer para dar continuidade à sua existência e à da espécie. Deve receber este cabedal de instrumentos de outros indivíduos que já estão de posse deles (TONET, 2005, p. 212-213).

A citação anterior aborda os aspectos essenciais inerentes à natureza da educação. Aqui, não se trata de abordarmos a educação no contexto da sociedade burguesa, mas sim, de observar seus *aspectos essenciais* ontologicamente postos.

A primeira afirmação que o autor supracitado destaca é que a educação é *inseparável do trabalho*. Portanto, a educação é *imprescindível* para a realização dessa atividade vital, que é o trabalho. Dito de outra forma, para que o ser social possa exercer o trabalho é condição indispensável que ele, antes, tenha se apropriado de determinados conhecimentos (não-científicos e científicos, por exemplo, conheça as propriedades das matérias-primas da natureza, seu processo de transformação, possíveis resultados, instrumentos que irá utilizar, etc.) para que possa objetivar-se. Assim, ninguém produz nada a partir do nada. Esse conhecimento acumulado é patrimônio do gênero humano, sendo que a apropriação dessa riqueza cultural permite ao homem o seu processo de autoconstrução humana, enquanto ser social. Neste momento, não discutiremos a *qualidade* desse processo de apropriação, ou seja, se mais ou menos alienado, isso dependerá do momento histórico, da totalidade social. No entanto, o que nos importa é que a educação é uma atividade essencial que permite ao homem tornar-se membro do gênero humano, e que este processo de *apropriação*, não só permite ao homem apropriar-se do existente, assim como, recriar e renovar o conhecimento acumulado, enriquecendo a si próprio, enquanto indivíduo, como também, o gênero humano (a universalidade).

Podemos ainda dizer que a educação tem seu germe no trabalho, de acordo com Tonet (2005), ou seja, que ela conserva a mesma estrutura dessa atividade vital, porém não se reduz e nem é diretamente dedutível do trabalho, o que caracteriza a base da autonomia relativa, a especificidade da educação.

Outro aspecto fundamental apontado por Tonet (2005) é que a educação atua diretamente na configuração da consciência do ser social, em contrapartida, o agir humano passa, então, a ser guiado pelo conteúdo de sua consciência.

Por último, o referido autor destaca que o homem “não nasce sabendo”, e que para dar continuidade à sua espécie, enquanto pertencente ao gênero humano, é fundamental que o homem se aproprie do conhecimento acumulado, do “cabedal de instrumentos” que detêm outros indivíduos, o que definiria, segundo Tonet (2005), o “caráter conservador da educação”,



[...] a maior parte do tempo e das energias no processo educativo é gasto na assimilação de elementos já existentes, sem os quais não se poderia criar o novo e sem os quais o próprio indivíduo não se constituiria como indivíduo. Isso acaba, no entanto, contribuindo para acentuar o caráter conservador da educação (TONET, 2005, p.216-217).

Diferentemente dos homens, os animais não agem *conscientemente* sobre a natureza, a fim de transformá-la, já que seu “conhecimento” traduz-se em instinto, transmitido geneticamente.

Diante do exposto, podemos, então, elencar alguns *traços essenciais* inerentes à educação: é uma atividade social *inseparável* do trabalho; caracteriza-se pela *apropriação do conhecimento historicamente acumulado*; *preserva* o gênero humano; e, além disso, a educação, de modo geral, é determinante à configuração da *consciência* humana, porém não é a única determinante; e se caracteriza também pela possibilidade, por meio dela, da criação do conhecimento novo.

No entanto, dependendo do momento histórico, da totalidade social, da forma como a sociedade está organizada, do horizonte social que guia essa sociedade, da visão de homem, de trabalho, etc., a educação, mais especificamente, a educação escolar, auxiliará na reprodução de determinada forma de sociabilidade. Nesse sentido, Tonet (2005) afirma que “[...] a autoconstrução do indivíduo como membro do gênero humano é um processo subordinado à reprodução mais ampla da totalidade social” (Ibidem, p.215), que o processo de autoconstrução humana, de complexificação do ser social, não terá como “pólo norteador o próprio indivíduo nem aqueles que atuam diretamente na dimensão educativa, mas a concreta totalidade social, cuja matriz é a economia” (TONET, 2005, p.215).

Dessa forma, concluímos que a relação entre educação escolar e cidadania sob o capital tem contribuído para a reprodução da totalidade social, para o aprofundamento do processo de alienação sobre a vida humana, mesmo que por meio da escola nos apropriamos de parte do conhecimento historicamente acumulado.

Assim, observamos no primeiro capítulo da presente pesquisa, quais são os reais fundamentos da reivindicação pela classe burguesa dos direitos de “igualdade” e de “liberdade”. Dimensões que compõem a cidadania moderna, “direitos” que num determinado momento histórico precisaram ser estabelecidos a fim de favorecer o desenvolvimento do próprio capital, da expansão da atividade comercial que se deu em pleno século XVIII, em que patrão e empregado foram

colocados no mesmo nível de “igualdade”, em que puderam a partir de então realizar transações comerciais “livres”.

Já no Brasil, a partir de 1930, verificamos como o Estado varguista agiu dura e estrategicamente cooptando o apoio da classe trabalhadora por meio da concessão de direitos sociais, fator que provavelmente resultou na produção de uma *passividade*, em que o povo brasileiro adaptou-se à ideia de que as mudanças devem partir da iniciativa do Estado.

Constatamos também o forte interesse do governo de Vargas em reunir esforços para estabelecer uma escola que pudesse formar os filhos da classe trabalhadora com destino certo: serem explorados *no e pelo* mercado de trabalho, por meio de um acesso precário ao ensino primário, e do ensino técnico e profissionalizante. Noutras palavras, é a reprodução do capital à medida que o proletariado se reproduz enquanto classe social explorada.

No entanto, diante da possibilidade de outra formação social, sob outro tipo de sociedade, a educação que é uma atividade essencial ao desenvolvimento humano poderá ser direcionada a atender objetivos qualitativamente distintos. Isto quer dizer que a esfera da educação, mesmo hoje subjugada aos interesses da burguesia, é capaz de se desvincular dos aspectos contraditórios do capital, uma vez superada a sociedade de classes, atualmente, representada pela capitalista.

Porém, no caso da cidadania, diante da possibilidade de emancipação humana, numa outra realidade social, tal como, a comunista, por exemplo, ela não encontrará um solo propício para seu desenvolvimento, pois a liberdade e a igualdade assumirão formas essencialmente *plenas*. Mas este assunto não será aprofundado aqui, pois estamos apenas ressaltando que numa possível sociedade comunista a educação, especialmente, persistirá, enquanto o mesmo não acontecerá com a cidadania que não encontrará condições favoráveis, uma sociedade de classes, para desenvolver-se.

Desse modo, analisamos a essência do fenômeno educativo e que, dependendo da realidade social, contribui também para a *conformação* do indivíduo à totalidade. No entanto, sua forma contraditória, por exemplo, a educação escolar burguesa, assumida no passado e hoje, em pleno século XXI, poderá e urge ser superada.

### 3.3 A EMANCIPAÇÃO HUMANA (TRAÇOS GERAIS) E O CIDADÃO DE 1930 A 1945

Citamos no decorrer do trabalho o ideal de formação humana marxiano, a emancipação humana, e em linhas gerais, a partir do ponto de vista marxista, o que essa forma de emancipação pode representar para o homem, já que se trata de uma possibilidade histórica?

De acordo com Tonet (2005),

[...] a emancipação humana não é um resultado inevitável do processo histórico nem uma utopia impossível. Do mesmo modo, nada tem a ver com uma fantasiosa sociedade paradisíaca, nem é apenas um horizonte indefinível, jamais concretizável. Também nada tem a ver com uma forma totalitária de sociabilidade e com a supressão das diferenças e da individualidade. Em seus traços gerais, únicos que podem ser hoje claramente identificados, é uma forma de sociabilidade que, fundada na materialidade do trabalho associado, permite aos homens serem os verdadeiros protagonistas do seu destino. O que, obviamente, não os isenta das limitações inerentes ao mundo humano. E, mais do que qualquer outra forma de sociabilidade, exatamente por causa do patamar em que a humanidade se encontra, é uma alternativa possível – seguramente a melhor para a humanidade –, mas apenas uma *possibilidade* cuja efetivação depende dos próprios homens (TONET, 2005 p.196, grifo nosso).

Nesse sentido, Tonet (2005) delinea os traços gerais de uma *possível* emancipação humana do ser social – a liberdade *plena* – que também não representa um *limite* imposto ao desenvolvimento humano, pelo contrário, numa outra forma de sociabilidade, com o aproveitamento e o uso *consciente* dos modos de produção, sob o *trabalho associado*, os homens poderão usufruir e criar da forma o mais plena possível. Desse modo, não há como descrevermos esse quadro futuro em detalhes, não podemos idealizá-lo, mas apenas mencionar que as riquezas do gênero humano, mesmo as que têm sido criadas sob condições alienadas, nos dias de hoje, poderão ser utilizadas por todos os trabalhadores de maneira qualitativamente distinta. Numa sociedade comunista todos poderão usufruir das riquezas criadas coletivamente, por meio de outra forma de trabalho, que se difere essencialmente do trabalho assalariado. Mas, deixemos claro: o comunismo é uma possibilidade histórica à humanidade, jamais tendo existido.

Segundo o referido autor,

[...] trabalho associado pode ser, inicialmente, definido como aquele tipo de relações que os homens estabelecem entre si na produção material e na

qual eles põem em comum as suas forças e detêm o controle do processo na sua integralidade, ou seja, desde a produção, passando pela distribuição até o consumo (TONET, 2005, p. 133).

Sob o trabalho associado o homem poderá ter pleno controle sobre todo o processo de produção, inclusive de distribuição da riqueza socialmente produzida, o que não acontece no capital, em que o operário encontra-se sob o trabalho assalariado, que é fragmentado e alienante, e muitas vezes não encontra sentido na atividade que realiza. Sob o capital, o trabalho é sinônimo de sobrevivência, o proletário trabalha para que ao final do mês receba um mísero salário para sobreviver e se reproduzir.

Assim, a possibilidade de uma sociedade comunista nos leva a pensar o quanto o ser social poderá desenvolver suas potencialidades humanas numa sociedade cuja preocupação essencial será o pleno desenvolvimento da vida humana, cujo fim será proporcionar o encontro do homem com sua própria essência, com a comunidade humana.

[...] a comunidade da qual o trabalhador está isolado é uma comunidade inteiramente diferente e de uma outra extensão que a comunidade política. Essa comunidade, da qual é separado pelo seu trabalho, é a própria vida, a vida física e espiritual, a moralidade humana. A essência humana é a verdadeira comunidade humana. E assim como o desesperado isolamento dela é incomparavelmente mais universal, insuportável, pavoroso e contraditório do que o isolamento da comunidade política, assim também a supressão desse isolamento e até uma reação parcial, uma revolta contra ele, é tanto mais infinita quanto infinito é o homem em relação à vida política. Desse modo, por mais parcial que seja uma revolta industrial, ela encerra em si uma alma universal; e por mais universal que seja a revolta política, ela esconde, sob as formas mais colossais, um espírito estreito (MARX, 2010, p.76).

Marx (2010) afirma que a comunidade humana da qual o trabalhador está separado é a sua própria vida, e separado dela por meio do trabalho. E que uma revolta do proletariado contra as duras condições de trabalho, por exemplo, pode encerrar em si uma “alma universal”, ou seja, o homem se desespera, se revolta porque está cada vez mais separado de sua essência humana, de sua vida, embora, possa não estar ciente, em muitas ocasiões, dessa separação.

Nesse sentido, a ausência de uma consciência radical da realidade social, a partir dos fundamentos da tradição marxista, assim como, da relação entre educação escolar e cidadania, que se propõe a reproduzir as relações que os

homens estabelecem entre si no trabalho assalariado, pode dificultar a luta pela emancipação humana.

Schaff (1967) menciona que

O homem alienado é um homem com uma personalidade mutilada, com oportunidades de evolução limitadas, pois vive e age no mundo da alienação. O tipo ideal de homem da época comunista é o homem liberto do poder da alienação, o homem total. [...]. Para lutar de maneira consciente, no entanto, cumpre conhecer muito bem a situação, cumpre saber onde aparece a ameaça, e qual o tipo de alienação. [...] devemos conhecer a alienação e seus perigos, e combatê-la com *consciência*. O mal não é a existência, no socialismo, da alienação, o mal só surge quando a alienação não é combatida de modo consciente. Mas a superioridade da ordem socialista, em relação à capitalista, não se baseia no fato de ser ela uma ordem livre de todas as alienações; baseia-se no fato de que, no socialismo, existem melhores condições de combater, com consciência a citada alienação. Precisamos saber explorar as condições – o que significa que não devemos negar, “por princípio”, a existência da alienação, se ela é um fato, mas investigá-la e superá-la (SCHAFF, 1967, p.150-151, grifo nosso).

Schaff (1967) sintetiza o que procuramos verificar até aqui, compreender que a relação entre educação escolar e cidadania no período de 1930 a 1945, é uma relação alienada, e esperamos que a presente pesquisa colabore para dissipar parte da alienação. Sem dúvida, é necessário observarmos como a referida relação se desenvolveu, e continua se desenvolvendo, de 1946 até os dias atuais, mas isso não será feito neste momento. Por ora, gostaríamos de afirmar a importância da *consciência* para o proletariado na luta pela emancipação humana.

Dito de outro modo, a *ausência* de consciência de tal relação e da totalidade capitalista, sob o ponto de vista da tradição marxista, pode e muito contribuir para uma compreensão falseada, para o entendimento de que o capitalismo é um sistema econômico que não necessita ser superado, e sim aperfeiçoado.

Portanto, é possível que o cidadão de 1930 a 1945 não estava consciente de sua condição de alienado em relação à sociabilidade capitalista. Tal cidadão foi cooptado pelo governo de Vargas, pelo Estado, pela cidadania, pelo capital. E não travou sua luta rumo à emancipação de toda a humanidade, para além das fronteiras, das amarras do capitalismo.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos ter evidenciado a relação entre cidadania e educação escolar no Brasil, tendo em vista o período histórico de 1930 a 1945, por meio da análise histórico-ontológica da realidade social, em que concluímos que tal relação encontra-se subjugada aos interesses de reprodução do capital, do trabalho assalariado, considerando os fundamentos da teoria marxiana e marxista.

Dessa forma, foi igualmente importante conhecermos a particularidade histórica daquela época que caracterizava nosso país, e assim constatamos a gênese da relação entre educação escolar e cidadania no Brasil, e que esta aparece de maneira explícita pelo menos no *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932), documento significativo e que deu novos rumos à educação do país naquele período, assim como, verificamos que ela continua evidente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 20 de dezembro de 1996<sup>10</sup> que rege a educação escolar atual.

**Art. 2º.** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Portanto, como ainda o capital não foi superado, a cidadania permanece como ideal de formação humana da escola contemporânea.

No sentido de (re)afirmarmos a necessidade de termos investigado nosso objeto de estudo tendo em vista seu caminho histórico não-linear, recorreremos a Netto (2010), com base em seu artigo *Uma face contemporânea da barbárie*, escrito para o III Encontro Internacional “Civilização ou Barbárie”,

O verdadeiro problema teórico consiste em determinar concretamente a relação entre as expressões emergentes e as modalidades imperantes de exploração. Uma tal determinação, se não pode desconsiderar a forma contemporânea que adquire a *lei geral da acumulação capitalista*, precisa levar em conta a complexa totalidade dos sistemas de mediações em que se realiza. Sistemas nos quais, mesmo dado o caráter universal e planetarizado daquela *lei geral*, objetivam-se particularidades culturais, geopolíticas e nacionais que, igualmente, requerem determinação concreta. Se a *lei geral* opera independentemente de fronteiras políticas e culturais, seus resultantes societários trazem a marca da história que a concretiza. Isto significa que o desafio teórico acima salientado envolve, ainda, a pesquisa das diferencialidades histórico-culturais (que entrelaçam elementos de relações de classe, geracionais, de gênero e de etnia constituídos em formações sociais específicas) que se cruzam e tencionam na efetividade

<sup>10</sup> Legislação disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>.

social. Em poucas palavras: a caracterização da “questão social”, em suas manifestações já conhecidas e em suas expressões novas, tem de considerar as particularidades histórico-culturais e nacionais (NETTO, 2010, p.10-11, grifos do autor).

Foi pertinente traçarmos o caminho percorrido pela cidadania e pela educação escolar no contexto brasileiro, de 1930 a 1945, para que fosse possível, a partir do entrelaçamento dos fatos políticos, sociais e econômicos, compreendermos, especialmente, o porquê de a cidadania ter se desenvolvido de forma diferenciada em relação aos países em que primeiramente se realizou a Revolução Industrial (burguesa), como foi o caso da Inglaterra do século XVIII. Porém, apesar de seu desenvolvimento diferenciado, assim como, da própria classe burguesa brasileira, a cidadania e também a educação escolar não deixaram de servir aos interesses da classe dominante, do capital.

Portanto, se o cidadão brasileiro e trabalhador foi considerado *passivo*, cooptado, iludido, alienado por uma série de direitos sociais concedidos pelo Estado de Getúlio Vargas, a *Estadania* (CARVALHO, 2009), tal passividade em certa medida deve, sim, ser atribuída aos acontecimentos, às decisões históricas realizadas num passado não tão distante. Noutras palavras, trata-se de uma *formação social específica*, utilizando as palavras de Netto (2010), em que se cruzaram tensões e mediações no sentido de reproduzir a totalidade capitalista.

O estudo da relação entre educação escolar e cidadania também nos levou a um novo ponto de partida, a novas questões, que não serão por ora respondidas.

Nos dias de hoje, é possível que o cidadão brasileiro se encontre menos alienado, mais consciente em consideração à realidade social?

Segundo Pochmann (2012) a década de 2000 apresentou uma alteração importante no padrão de trabalho da mão de obra brasileira.

Do total líquido de 21 milhões de postos de trabalho criados na primeira década do século XXI, 94,8% foram com rendimento de até 1,5 salário mínimo mensal. Nas ocupações sem remuneração, houve redução líquida de 1,1 milhão de postos de trabalho, enquanto na faixa de cinco salários mínimos mensais a queda total atingiu 4,3 milhões de ocupações. Em síntese, ocorreu o avanço das ocupações na base da pirâmide social brasileira (POCHMANN, 2012, p.27, grifo nosso).

A citação anterior nos mostra que o número de empregos cresceu no Brasil na primeira década do ano 2000, porém o rendimento em relação a maior

parte dos empregos gerados corresponde até 1,5 salário mínimo. Isto significa que houve um avanço das ocupações, mas estas estão situadas na base da pirâmide social, e isso pode representar certo impacto sobre a desigualdade socioeconômica gerada pelo capital, ou até mesmo o fato de a classe trabalhadora iludir-se diante da possibilidade de “humanização” da realidade social em que vive. O poder de compra do proletariado foi incrementado pelo Estado brasileiro, porém trata-se de um poder que não se equipara à capacidade de consumo da classe burguesa.

Para Pochmann (2012, p.10) “Seja pelo nível de rendimento, seja pelo tipo de ocupação, [...], o grosso da população emergente não se encaixa em critérios sérios e objetivos que possam ser [...] identificados como classe média.” Isto é, para o referido autor apesar de ter sido elevado o rendimento de grande parte da população, esta não pode ser considerada como uma “nova classe média brasileira”, porque foi imediatamente ampliado o padrão de consumo, portanto, até aqui não há nenhuma novidade, “[...] uma vez que o trabalhador não poupa, e sim gasta tudo o que ganha” (POCHMANN, 2012, p.10). Dito de outro modo, esse “grosso da população” não passou, de forma alguma, a ser proprietário de parte dos meios de produção.

O autor supracitado também menciona que,

Em grande medida, o segmento das classes populares em emergência apresenta-se despolitizado, individualista e aparentemente racional à medida que busca estabelecer a sociabilidade capitalista. A ausência percebida de movimentos sociais em geral, identificados por instituições tradicionais como associações de moradores ou de bairro, partidos políticos, entidades estudantis e sindicais, reforça o caráter predominantemente mercadológico que tanto os intelectuais engajados como a mídia comprometida com o pensamento neoliberal fazem crer. Desejam, assim, além de gerar mais *conformismo* sobre a natureza e a dinâmica das mudanças econômicas e sociais do país, domesticar e alienar as possibilidades de, pela política, aprofundar as transformações das estruturas do capitalismo brasileiro neste início do século XXI (POCHMANN, 2012, p.10-11, grifo nosso).

Ainda hoje, é provável que a cidadania esteja se desenvolvendo de forma passiva, no sentido de gerar o *conformismo* do indivíduo à sociedade, e vem acrescida de um agravante: devido à crise estrutural do capital, incrementar o poder de consumo da classe trabalhadora foi uma das estratégias encontradas pelo governo brasileiro a fim de “salvar” o país da crise. Essa estratégia também representa o aprofundamento do individualismo burguês, e junto com ele, a



alienação do proletariado, em que este se encontra iludido pelo poder de compra, pelo consumo. Esse tipo de entendimento da realidade social leva a classe trabalhadora a desenvolver um “intelecto político”, que é limitado (MARX, 2010). A busca a solução dos problemas sociais e econômicos dentro do âmbito da política, como se esta fosse o princípio de inteligibilidade do capital, quando, na realidade, este princípio encontra-se no trabalho assalariado. Desse modo, este tipo de alienação do cidadão e trabalhador voltado para o consumo poderá enfraquecer a luta pela emancipação humana. Mas como já dissemos tal discussão não será aprofundada neste momento da pesquisa, e representa um novo ponto de partida.

A falta de *consciência* da relação entre educação escolar e cidadania a partir dos pressupostos da tradição marxista pode e muito contribuir, embora não seja a única forma de alienação, para o afastamento do proletariado rumo à luta pela emancipação de toda a humanidade, já que a ausência desse tipo de consciência, que permite ao operário saber-se condicionado pelo capital para que possa agir estrategicamente contra ele, pelo menos não ocorreu no período que analisamos.

Sobre a importância da *consciência* para a luta revolucionária no sentido de superação radical do capitalismo, Mészáros (2006) traz sua contribuição.

Se, contudo, o processo começa com um agente político que deve estabelecer as condições da transcendência, seu êxito dependerá da *autoconsciência* [grifo nosso] desse agente. Em outras palavras, se esse agente, por uma ou outra razão, não puder reconhecer seus próprios limites e ao mesmo tempo limitar suas próprias ações a esses limites, então os perigos de “fixar mais uma vez a ‘sociedade’ como abstração frente ao indivíduo” serão acentuados. Nesse sentido, a política deve ser concebida como uma atividade cuja finalidade última é *sua própria anulação*, por meio do preenchimento de sua função determinada como uma *fase necessária* [grifos nossos] no complexo processo de transcendência positiva. É assim que Marx descreve o comunismo como um princípio *político*. Ele ressalta sua função como a *negação da negação* e, portanto, limita-o ao *estágio “próximo do desenvolvimento histórico”*, chamando-o “princípio energético do *futuro próximo*” (MÉSZÁROS, 2006, p.147, grifos do autor).

O autor supracitado sintetiza a importância do proletariado *autoconsciente*, para que possa travar a luta ainda dentro da atual forma de sociabilidade, esgotando seus limites, tendo como horizonte a *transcendência positiva* do capital. Porém, essa discussão ruma a novas questões, à que se refere ao amadurecimento do proletariado, por exemplo, a passagem da consciência *em si* à consciência *para si* (IASI, 2011), cuja análise da relação entre educação escolar e cidadania nos conduziu, também não aprofundaremos neste trabalho.

Segundo Mészáros (2006, p.148) essa transcendência só poderá efetivar-se “[...] na universalidade da prática social como um todo”. E,

Ao mesmo tempo, contudo, devemos enfatizar que, como um elo intermediário necessário, o papel de uma *política consciente de seus limites*, bem como de suas funções estratégicas na totalidade da prática social, é decisivo para o êxito de uma transformação socialista da sociedade (MÉSZÁROS, 2006, p.148, grifos nossos).

Em suma, procuramos expor a importância da *consciência* da relação entre cidadania e educação escolar, no período de 1930 a 1945, e inferimos que tal relação já se dava de forma explícita, pelo em documentos importantes da época, tal como observamos nos dias de hoje. E é possível que o cidadão e trabalhador daquele período não era consciente dos limites e das contradições a que estava submetido, e que se encontrava distante da possibilidade de uma transformação socialista da realidade social, e da emancipação humana.

O cidadão de nosso estudo é o cidadão em formação, por meio da escola, ou seja, o cidadão em potencial, e o proletário, que a partir desse momento histórico “ganhou” seu *status* de cidadania.

Em consideração aos profissionais da área educacional, especialmente, aos professores, cujas condições de exercício da profissão não foram discutidas no presente trabalho, além da igual necessidade do conhecimento radical da totalidade, assim como, da relação entre educação escolar e cidadania sob o capital, sugerimos o estudo e o esforço para o desenvolvimento no ambiente escolar da proposta das *atividades educativas de caráter emancipador* de Tonet (2005), e a proposta de aula com base na MMD (Metodologia da Mediação Dialética) (ARNONI; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2007), ambas fundamentadas na tradição marxista, e guiadas pela perspectiva da emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

1. ABREU, A. A (org.). *Caminhos da cidadania*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
2. ALMEIDA, J. L. V.; ARNONI, M. E. B.; OLIVEIRA, E.M. *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
3. ANDREOTTI, A. L. *O projeto de ascensão social através da educação escolarizada na década de 1930*. Artigo disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\\_era\\_vargas.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_era_vargas.html)>. Acesso em: out. 2012.
4. ARAÚJO, J. C. *Direitos Humanos, Educação e o Escolanovismo de Fernando de Azevedo (1894-1974)*. Artigo disponível em:<[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_050.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_050.html)>. Acesso em: out. 2012.
5. BRASIL. *Constituição, 1934*. Documento disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm)>. Acesso em: dez. 2012.
6. BRASIL. *Constituição, 1937*. Documento disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm)>. Acesso em: dez. 2012.
7. BRASIL. *Lei N° 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)> Acesso em: fev. 2010.
8. BRITO, S. H. A. *A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945)*. Artigo disponível em:<[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\\_era\\_vargas.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_era_vargas.html)>. Acesso em: out. 2012.
9. CAMPOS, B. *Constituição de 1988: uma análise marxista*. São Paulo: Ed. Alfa-Ômega, 1990.
10. CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. – 12.ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

11. COSTA, A.; NETO, E; SOUZA, G. *A proletarização do professor: neoliberalismo na educação*. – 2.ed. - São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009. 144p.
12. ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. Tradução de Leandro Konder. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
13. \_\_\_\_\_. tradução [de] Fernando Ribeiro de Mello. *Anti-Dühring*. Lisboa: Edições Afrodite, 1974.
14. FAUSTO, B. *História concisa do Brasil*. – 2 ed., 3. reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.
15. FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. – 5 ed. – São Paulo: Globo, 2005.
16. FERNANDO DE AZEVEDO. [et al.]. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
17. IASI, M. L. *Ensaio sobre consciência e emancipação*. – 2.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.
18. JIMENEZ, S.V. *Educação, cidadania e emancipação*. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a16v2899.pdf>> Acesso em: mar. 2010.
19. KOSÍK, K. *Dialética do concreto*; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
20. LESSA, S. *Para compreender a ontologia de Lukács*. 3. ed. Revista e ampliada. Editora Unijuí: Ijuí, 2007a.
21. \_\_\_\_\_. *Lukács – ética e política*. Chapecó: Argos, 2007b.
22. \_\_\_\_\_.; TONET, I. *Introdução à Filosofia de Marx*. – 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008.

23. MACIEL, B. S. L.; NETO, S. A. *A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino*. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000300003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000300003&script=sci_arttext)>. Acesso em: nov. 2012.
24. MANACORDA, M. tradução [de] Nilton Ramos de Oliveira. A. *Marx e a pedagogia moderna*. – 2.ed. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.
25. MARSHALL, T. H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
26. MARTINS, L. M. *As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>> Acesso em: fev. 2010.
27. MARX, K. *Trabalho assalariado e Capital & Salário, Preço e Lucro*. 2. ed. Expressão Popular: São Paulo, 2010.
28. \_\_\_\_\_. *Glosas críticas marginais ao artigo "O Rei da Prússia e a Reforma Social" de um prussiano*. – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010.
29. \_\_\_\_\_. tradução [de] Pietro Nasseti. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Martin Claret, 2007.
30. \_\_\_\_\_. tradução [de] José Barata-Moura. *Para a questão judaica*. – 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.
31. \_\_\_\_\_. tradução [e] introdução Florestan Fernandes. *Contribuição à crítica da economia política*. – 2.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 257-268.
32. \_\_\_\_\_. tradução [de] Jesus Ranieri. *Manuscritos Econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
33. MÉZSÁROS, I. tradução [de] Isa Tavares. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006. p.67-85, p.139-147.

34. NETTO, José Paulo. *Uma face contemporânea da barbárie*. Disponível em: <[http://pcb.org.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2117:uma-face-contemporanea-da-barbarie&catid=102:civilizacao-ou-barbarie](http://pcb.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=2117:uma-face-contemporanea-da-barbarie&catid=102:civilizacao-ou-barbarie)>. Acesso em: jan. 2012.
35. PERONDI, E. *A revolução burguesa no Brasil*. Artigo disponível em: <[www.periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/.../19505](http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/.../19505)>. Acesso em: out. 2012.
36. POCHMANN, M. *Nova classe média?: o trabalho na base da pirâmide social brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2012.
37. SANTOS, W. G. *Do Laissez-Faire repressivo à cidadania em recesso*. In \_\_\_\_\_, *Cidadania Justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Campus, 1979, cap. 4, pp.71-82.
38. SAVIANI, D. *Trabalho e educação: fundamentos históricos e ontológicos*. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, v. 12, n. 34, jan./abr. de 2007.
39. \_\_\_\_\_. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. – 41 ed. Revista. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
40. SCHAFF, A. *O marxismo e o indivíduo*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1967.
41. SOUZA, G. M. *A educação dos trabalhadores de Joinville no Estado Novo (1937- 1945), por meio da propaganda*. Um estudo de caso: DNP – Departamento Nacional de Propaganda. Artigo disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\\_era\\_vargas.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_era_vargas.html)>. Acesso em: out. 2012.
42. TONET, I. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ed. Unijuí: Ijuí, 2005. – 256p. – (Coleção fronteiras da educação).
43. \_\_\_\_\_. *Cidadania ou Emancipação Humana?* Disponível em: <[http://web51.hosting.xpg.com.br/xpg2.0/0/i/v/ivotonet/arquivos/CIDADANIA\\_OU\\_EMANCIPACAO\\_HUMANA.pdf](http://web51.hosting.xpg.com.br/xpg2.0/0/i/v/ivotonet/arquivos/CIDADANIA_OU_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf)>. Acesso em: fev. 2010.
44. \_\_\_\_\_. *Democracia ou Liberdade?* Maceió: EDUFAL, 1997. 266p.

45. TONET, I; NASCIMENTO, A. *Descaminhos da Esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política*. São Paulo: Ed. Alfa-Ômega, 2009.
46. VIEIRA, E. *Democracia e Política Social*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.