

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERUNIDADES EM INTEGRAÇÃO DA
AMÉRICA LATINA

GISELE CARDOSO COSTA

A educação desigual e combinada no capitalismo
dependente latino-americano: caso mexicano e brasileiro

Versão corrigida

São Paulo
2021

GISELE CARDOSO COSTA

A educação desigual e combinada no capitalismo dependente latino-americano: caso mexicano e brasileiro

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina – PROLAM, da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Ciências.

Linha de Pesquisa: Sociedade, Economia e Estado

Orientadora: Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza

Co-orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando da Silva

Versão corrigida

São Paulo
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

C837e Costa, Gisele Cardoso
A educação desigual e combinada no capitalismo dependente latino-americano: caso mexicano e brasileiro / Gisele Cardoso Costa ; orientadora Marilene Proença Rebello De Souza. - São Paulo, 2021.
174 f.

Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina. Área de concentração: Integração da América Latina.

1. América Latina. 2. Educação escolar. 3. Trotskismo. 4. Capitalismo dependente. 5. Formação econômico-social. I. De Souza, Marilene Proença Rebello, orient. II. Título.



Universidade de São Paulo

ATA DE DEFESA

Aluno: 84131 - 8888760 - 2 / Página 1 de 1

Ata de defesa de Tese do(a) Senhor(a) Gisele Cardoso Costa no Programa: Integração da América Latina, do(a) Interunidades em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo.

Aos 29 dias do mês de janeiro de 2021, no(a) realizou-se a Defesa da Tese do(a) Senhor(a) Gisele Cardoso Costa, apresentada para a obtenção do título de Doutora intitulada:

"A educação desigual e combinada no capitalismo dependente latino-americano: caso mexicano e brasileiro"

Após declarada aberta a sessão, o(a) Sr(a) Presidente passa a palavra ao candidato para exposição e a seguir aos examinadores para as devidas arguições que se desenvolvem nos termos regimentais. Em seguida, a Comissão Julgadora proclama o resultado:

Nome dos Participantes da Banca	Função	Sigla da CPG	Resultado
Marilene Proença Rebello de Souza	Presidente	IP - USP	<u>Aprovada</u>
Julio Cesar Suzuki	Titular	FFLCH - USP	<u>Aprovada</u>
Nildo Domingos Ouriques	Titular	UFSC - Externo	<u>Aprovada</u>
Alayde Maria Pinto Digiovanni	Titular	Externo	<u>Aprovada</u>
Silvia Beatriz Adoue <i>Adou</i>	Suplente	UNESP - Externo	<u>Aprovada</u>

Resultado Final: Aprovada

Parecer da Comissão Julgadora *

Eu, Marilene Proença Rebello de Souza, lavrei a presente ata, que assino juntamente com os(as) Senhores(as). São Paulo, aos 29 dias do mês de janeiro de 2021.

Julio Cesar Suzuki
Julio Cesar Suzuki

Nildo Domingos Ouriques
Nildo Domingos Ouriques

Alayde Maria Pinto Digiovanni
Alayde Maria Pinto Digiovanni

Silvia Beatriz Adoue
Silvia Beatriz Adoue

Marilene Proença Rebello de Souza
Marilene Proença Rebello de Souza
Presidente da Comissão Julgadora

* Obs: Se o candidato for reprovado por algum dos membros, o preenchimento do parecer é obrigatório.

A defesa foi homologada pela Comissão de Pós-Graduação em _____ e, portanto, o(a) aluno(a) _____ jus ao título de Doutora em Ciências obtido no Programa Integração da América Latina.

Eu, Marilene Proença Rebello de Souza, presidente da Banca de Doutorado, na condição de servidor público, atesto e dou fé que as docentes Prof.^{as} Dr.^{as} Alayde Maria Pinto Digiovanni, Silvia Beatriz Adoue e os Prof.^{es} Dr.^s Júlio Cesar Suzuki e Nildo Domingos Oeriques, participaram, nesta data, mediante videoconferência, da banca de defesa de doutorado da Sr. Giulie Cardoso Costa, pelo Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina, PROLAM-USP.


Prof.^a Titular Marilene Proença Rebello de Souza

São Paulo, 29 de janeiro de 2021



ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE
Termo de Ciência e Concordância da orientador(a)

Nome do(a) aluno(a): *Giule Cardoso Costa*

Data da defesa: *29/01/2021*

Nome da orientador(a): Prof(a). Dr(a). *Marilene Proença Rebelo de Souza.*

Nos termos da legislação vigente, declaro ESTAR CIENTE do conteúdo deste EXEMPLAR CORRIGIDO elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me plenamente favorável ao seu encaminhamento e publicação no Portal Digital de Teses da USP.

São Paulo, *15/03/2021*

Marilene Proença Rebelo de Souza
Assinatura do(a) orientador(a)

À Rebeca, o mais mundano dos anjos, que me proporcionou todas as condições afetivas para que esse trabalho se realizasse.

Aos anônimos e sofridos rostos da classe trabalhadora latino-americana, tão explorada e oprimida, quanto resistente.

À Leon Trotsky (*in memoriam*), cujo assassinato há 80 anos foi incapaz de destruir a força de sua teoria.

AGRADECIMENTOS

Queridos velhos, eis aqui a realização de uma daquelas promessas que um dia foi feita em silêncio, entre flores e saudades, depositadas no jardim que eternamente os guarda. Mas, por favor, não tomem esse pequeno feito como produto exclusivo da minha disposição de espírito. As linhas que aqui dão sentido as palavras, estão cruzadas com os caminhos improváveis nos quais vi surgir os mais delicados gestos intelectuais e humanos. Marilene Proença, esse é o nome da pessoa mais generosa que conheci na academia. Em cada orientação sua, em cada conselho e correção, testemunhei o desprendimento que só os sábios podem ter, porque elucidam sem soberba, repartem o que sabem sem mesquinhez e corrigem sem destruir. Minha orientadora é o sal da terra em um lugar onde, sob o Sol, tudo é vaidade. E como agradecer engradece e cura a alma de quem o faz, não poderia deixar de estender o meu honesto agradecimento ao professor Luiz Fernando da Silva, meu co-orientador e responsável direto pela minha iniciação no marxismo. Mas quão sincera pode ser uma narrativa que tudo narra em linearidade? Em respeito à verdade, não tenho direito de ocultar que nesses anos caí uma, duas, três e tantas outras vezes, tornando inútil contar as quedas. Todavia, em cada fragilidade e fraqueza, ali estava o afago de uma mão estendida: Williane Costa, Maria Maciel, Camila dos Santos, Felipe Oliveira, Jaqueline Kalmus, Alayde Digiovanni, Rebeca Monteiro, cada qual a sua maneira e com as forças que tinham, esses foram os braços e os abraços que me levantaram. Que bem-aventurança! Encontrei bons irmãos, bons amigos e um grande amor quando o embrutecimento humano dança sem interrupção nos ponteiros do relógio. Tempos de guerra, meus amados pais. Tempos onde as mãos que trabalham, colhem miséria de toda ordem. Por isso, aqui, também devo gratidão ao povo mexicano e, em especial, à professora Ruth Mercado Maldonado que me disponibilizou o material necessário para construção deste trabalho. E, por suporte, agradeço ao povo brasileiro que, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), me garantiu as condições materiais para produzir esta pesquisa, pesquisa esta que para alguns é tão somente uma pesquisa acadêmica, mas que para vocês é realização de uma filha, desenganada aos sete anos de idade pelo perverso sistema educacional que jurou que aquela criança moura com olhos de uma América índia jamais seria alfabetizada. Mas vocês estavam lá...e estão aqui, como sempre estarão comigo. A promessa está cumprida, meus velhos...obrigada por tudo. Descansem em paz.

Não só de pão vive o homem. Eu se tivesse fome e estivesse à míngua na rua, não pediria um pão; pediria meio pão e um livro. E daqui eu ataco violentamente aos que somente falam de reivindicações econômicas sem jamais apontar as reivindicações culturais que é o que os povos pedem aos gritos. Bem está que todos os homens comam, porém que todos os homens saibam. (Federico Garcia Lorca, 1931)

RESUMO

COSTA, G.C. **A educação desigual e combinada no capitalismo dependente latino-americano: caso mexicano e brasileiro**. 2021. 274 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, 2021.

A presente pesquisa tem como eixo de discussão o vínculo entre a natureza social da educação escolar e a reprodução do capital no México e no Brasil, entre 1930 e 1980. Seu objetivo central é analisar como, historicamente, a particularidade das relações sociais de produção na América Latina, sob a condição de dependência, condicionaram os avanços e os limites da educação básica, mesmo nas economias mais industrializadas do subcontinente, como é o caso da economia brasileira e mexicana. Para tanto, adotamos o método de uma pesquisa documental que nos permitiu a realização de um estudo comparado, no qual também revisitamos a historiografia, a legislação educacional e os projetos econômicos de cada país. E mediante uma análise baseada no materialismo histórico e dialético, referencial teórico que assumimos a partir de sua contribuição trotskista – a lei do desenvolvimento desigual e combinado, o principal resultado obtido por essa pesquisa, é que a educação escolar segue como uma tarefa democrática não cumprida pelo desenvolvimento capitalista dependente no México e no Brasil, bem como na totalidade dos países latino-americanos.

Palavras-chave: escola, indústria, América Latina, dependência

COSTA, G.C. La educación desigual y combinada en el capitalismo dependiente latinoamericano: caso mexicano y brasileño. 2021. 274 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, 2021.

RESUMEN

La presente investigación tiene como eje de discusión el vínculo entre la naturaleza social de la educación escolar y la reproducción del capital en México y Brasil, entre 1930 y 1980. Su objetivo central es analizar cómo, históricamente, la particularidad de las relaciones sociales de producción en América Latina, bajo la condición de dependencia, condicionaron los avances y los límites de la educación básica, incluso en las economías más industrializadas del subcontinente, como es el caso de la economía brasileña y mexicana. Para ello, adoptamos el método de una investigación documental que nos permitió la realización de un estudio comparado, en el que también revisamos la historiografía, la legislación educativa y los proyectos económicos de cada país. Y mediante un análisis basado en el materialismo histórico y dialéctico, referencial teórico que asumimos a partir de su contribución trotskista - la ley del desarrollo desigual y combinado, el principal resultado obtenido por esa investigación, es que la educación escolar sigue como una tarea democrática no cumplida por el desarrollo capitalista dependiente en México y Brasil, así como en la totalidad de los países latinoamericanos.

Palabras-clave: escuela, industria, América Latina, dependencia

ABSTRACT

COSTA, G.C. Unequal and combined education in dependent latin american capitalism: mexican and brazilian case. 2021. 274 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, 2021.

This research focuses on the link between the social nature of school education and the reproduction of the capital in Mexico and Brazil, between 1930 and 1980. Its central objective is to analyze how, historically, the particularity of the social relations of production in Latin America, under the condition of dependence, conditioned the advances and the limits of basic education, even in the most industrialized economies of the subcontinent, as is the case with the Brazilian and Mexican economy. To this end, we adopted the method of a documentary research that allowed us to carry out a comparative study, in which we also revisited the historiography, educational legislation and economic projects of each country. And through an analysis based on historical and dialectical materialism, a theoretical reference that we assume from its Trotskyist contribution - the law of unequal and combined development, the main result obtained by this research, is that school education follows as a democratic task unfulfilled by dependent capitalist development in Mexico and Brazil, as well as in all Latin American countries.

Keywords: school, industry, Latin America, dependency

SUMÁRIO

Introdução	14
II Principais tendências da educação na América Latina	22
2.1 Tendências liberais: a pedagogia desenvolvimentista.	22
2.2 Pedagogia Histórico-Crítica e sua insuficiência na América Latina.	28
2.3 Pedagogia de libertação nacional	36
2.4 Educação e dependência: a crítica de Tomás Amadeo Vasconi.....	41
III Formação social latino-americana e a educação escolar	46
3.1 A herança colonial: o prólogo da educação desigual e combinada	49
3.2 A educação dependente no pós-Independência (1850-1930)	59
IV As Revoluções no desenvolvimento da educação moderna	68
4.1 As Revoluções Burguesas na Europa e a educação escolar	70
4.2 A foice, o martelo e o lápis: as experiências das revoluções proletárias.....	79
4.2.1 A experiência educacional soviética.....	80
4.2.2 A Revolução educacional cubana após a Revolução de 1959.....	88
V Educação Mexicana: uma tarefa democrática interrompida	93
5.1 A estruturação da educação moderna no México pós-revolucionário.....	99
5.2 A limitação da indústria e da educação no desenvolvimentismo mexicano.....	109
5.3 A moderna escola desigual e combinada no México (1950-1980).....	118
VI Educação Brasileira: um salto histórico manco	129
6.1 Educação e progresso: a doença infantil da intelectualidade (1930-1950).....	130
6.2 A escola aquartelada, massificada e esvaziada de conteúdo (1964-1980).....	148
Considerações finais	157
Referências Bibliográficas	164

INTRODUÇÃO

A intencionalidade de conceber uma investigação que, em síntese, tem por eixo a relação entre a educação escolar e a formação econômico-social da América Latina foi gestada por incertezas teóricas paridas de angústias acumuladas frente ao quadro histórico de agruras da educação subcontinental. Entre tais inquietações merece destaque a miséria estrutural e intelectual da própria educação escolar latino-americana, que ganha expressão na precariedade do trabalho docente, na violência intramuros entre professores e alunos, na baixa aquisição e socialização do conhecimento sistematizado, etc.

Na maioria¹ dos países latino-americanos esta educação demonstra que jamais conseguiu cumprir sua promessa civilizatória e humanizadora para milhões de crianças e jovens. Aqui a juventude não transita de modo linear da condição de aluno para a condição de força de trabalho, todavia combina ambas as condições mediante a sorte da barbárie. Não raro, é precoce a transformação dos infantes da classe trabalhadora em força bruta, nos rincões desse subcontinente, onde a ternura das mãos infante-juvenis é violada pela aspereza dos calos não feitos por lápis, mas pela brutalidade das carvoarias, mineradoras, máquinas, enxadas, foices e trabalho doméstico. Nessa *América Morena*, a própria infância, a juventude e o conhecimento são privilégios quase supra-humanos.

Desse modo, depois de seis anos a investigar a relação entre a escolaridade e a pobreza por meio dos aportes da pedagogia, da sociologia e da psicologia escolar, as questões que naquele processo investigativo não puderam ser respondidas se acumularam, e agora move outra interrogante no sentido inverso: qual é essência histórica, política e social, na qual surge e repousa a pobreza da educação básica na América Latina?

A disjuntiva mais premente no atual debate sobre a educação na América Latina é: democratização ou massificação. Não obstante, tal disjuntiva nos parece uma consequência de um processo histórico e não as determinações inalienáveis de tal processo.

¹ Há duas exceções quanto ao desempenho da educação escolar básica na América Latina: Argentina e Cuba, países cujo desempenho educacional da população em geral é semelhante ao dos chamados países centrais. De acordo com o The World Factbook (2015), o índice de alfabetização em Cuba é de 99,8% e na Argentina 97,9%.

É nesse sentido que apresentamos a seguinte tese: **a educação escolar na América Latina não se materializa como uma conquista democrática realizada pela ordem burguesa, tampouco trata-se de uma tarefa democrática realizável nessa ordem, de tal maneira que o capital se reproduz na região sem a necessidade de combinar a reprodução da força de trabalho com a sistematização e socialização de conhecimentos elementares. Isso implica que, embora a educação seja garantida pelo Estado moderno, em sua concretude ela não se realiza como uma prática social que consolida e sintetiza o aspecto civilizatório do desenvolvimento geral das forças produtivas.**

Por conquistas democráticas compreendemos a efetivação dos direitos políticos e sociais surgidos a partir das Revoluções Burguesas e que correspondem aos avanços das forças produtivas (combinação da força de trabalho com os meios de produção), consolidando os aspectos mais sofisticados do padrão de civilização capitalista. Portanto, conquistas que não se restringem a sua garantia institucional, mas sim social, política e econômica.

Para a defesa dessa tese está colocada a necessidade de superar dois entraves teórico- metodológicos frequentes nas abordagens sobre a educação escolar latino-americana.

O primeiro se refere às explicações fáceis, economicistas ou sindicalistas que, ao reduzirem os problemas educacionais à questão de financiamento, são débeis para nos tirar do lugar comum e pragmático sobre as diversas funções assumidas pela educação escolar no capitalismo.

O segundo entrave diz respeito às análises completamente abstratas, próprias da herança colonial de nossa academia que, em geral, interpretam a educação na América Latina sob os mesmos paradigmas pelos quais se desenvolveu a educação escolar nos países centrais.

Ainda que apresentadas como tendências críticas às perspectivas liberais, ambas vertentes não compreendem as formas particulares e estruturais que o ensino escolar assume mediante determinado padrão de reprodução do capital, tanto nos países imperialistas como nos países periféricos.

Por essa razão, partimos de algumas premissas, a saber: a) A educação hegemônica gestada na sociedade de classes atende aos interesses e propaga as ideias da classe dominante; b) Apesar da educação escolar assumir as necessidades do capital em diversas partes do mundo, o aprofundamento da divisão internacional do

trabalho impede que a educação escolar seja homogênea entre os países e mesmo no interior de cada país; c) Na condição de prática social, a educação escolar possui organicidade com o elemento universal desse tempo histórico: o modo de produção capitalista. No entanto, o capital não possui uma forma unívoca de reprodução, condição esta que constitui as particularidades históricas das práticas sociais no capitalismo.

Assim, o eixo teórico-metodológico que nos parece elementar para compreendermos a educação escolar na América Latina é um arcabouço teórico que seja uma totalidade aberta, no qual a dinâmica dialética entre a tríade universal, particular e singular confere sentido histórico às práticas sociais.

Desse modo, assumimos como pressuposto que a educação escolar não existe em si mesma, tampouco sua finalidade se encerra nas repartições escolares. A própria existência da instituição escolar implica uma intencionalidade social relacionada à preparação dos indivíduos ao projeto hegemônico em vigor e às relações que em seu interior se estabelecem. Nesse caso, a primeira razão de ser da educação é o seu vínculo com a totalidade histórico-social.

Em uma sociedade na qual o imperativo é a relação entre sujeitos organizados em classes sociais distintas e antagônicas, sendo que uma das classes exerce sua exploração sobre a outra a partir de mecanismos indiretos, como o trabalho assalariado, a igualdade jurídica formal, etc., o vínculo orgânico da escola com a totalidade histórico-social capitalista ocorre por meio da peculiaridade da educação.

A educação escolar assume, então, a essência do modo de produção capitalista, o que pressupõe também suas contradições e conflito de classes, por meio de sua singularidade enquanto prática social, ou seja, a partir daquilo que é sua finalidade: a formação dos sujeitos por meio da transmissão de instrumentos necessários para a aquisição de comportamentos e conhecimentos que lhes serão exigidos pelas normas societárias vigentes.

Enquanto prática social singular, a educação escolar condensa o nível, científico, artístico e institucional de um determinado processo de desenvolvimento da sociedade, razão pela qual seu arsenal cultural está intrinsecamente ligado às relações de produção e aos bens socialmente produzidos. Sua institucionalização a transformou em uma das práticas sociais mais influentes na ordem competitiva, de tal maneira que sua influência não se restringe aos seus espaços institucionais ou ao tempo escolar dos indivíduos, mas se expande para a totalidade social, incidindo

também sobre o trabalho por meio da formação técnica e/ou ideológica do trabalhador.

Entretanto, se é correto caracterizar a organicidade entre a educação escolar e o capitalismo, é preciso salientar uma vez mais que a própria formação capitalista não é única e encarna distintas dinâmicas em diversas regiões. Essas dinâmicas são impostas tanto pelas trajetórias próprias pelas quais o capital teve que se afirmar em relações sociais de produção que lhe precederam, quanto pela moderna divisão social do trabalho. Por conseguinte, a educação escolar corresponde às relações de produção capitalista mediante as particularidades assumidas pelo próprio padrão de reprodução do capital e pelas formas históricas das classes sociais e seus interesses.

Em coerência com a tese enunciada, **o objetivo geral desse trabalho é colocar em relevo a possibilidade do capital se reproduzir na América Latina sem precisar apelar à instrumentalização generalizada da força de trabalho e, como consequência sem precisar que a escola socialize conhecimentos básicos do padrão civilizatório capitalista. Para tanto, analisamos como, no México e no Brasil, o período de maior pujança industrial no subcontinente (1930 a 1980) impulsionou uma moderna institucionalização da educação escolar, contudo sem oferecer para a escola condições de ruptura com os elementos mais atrasados dessas sociedades.**

O motivo da escolha desses países, bem como de tal recorte temporal, decorre do fato que tanto o México como o Brasil iniciaram um significativo transcurso de industrialização, entre 1930 e 1980, a partir de uma produção fabril nacional, seguida de um impulso massivo de transferência de bens de capital com a instalação de empresas estrangeiras advindas de alguns centros dinâmicos, inaugurando assim um processo de industrialização *sui generis*. Além disso, em tal período tanto no Brasil como no México surgiu também, enquanto tendência política, aquilo que ficou conhecido como nacional-desenvolvimentismo, uma perspectiva burguesa nacionalista baseada na possibilidade de desenvolvimento capitalista soberano, no qual as ciências e a educação teriam funções inerentes ao progresso econômico.

No entanto, longe de ser um estudo de caso sobre a escolarização e a industrialização mexicana e brasileira, a nossa intenção é apresentar como a instalação da atividade produtiva mais relevante do modo de produção capitalista (o trabalho fabril) significou rupturas, mas sobretudo continuidades dos aspectos estruturais da formação econômica-social latino-americana, no aparato educacional dos dois países mais importantes do subcontinente. Portanto, trata-se centralmente de

entender o todo nas partes e as partes no todo.

Explicita-se, então, por meio da força semântica do próprio conceito composto que usamos - educação escolar –, a tentativa de analisar a problemática colocada enquanto unidade do diverso, razão pela qual esta investigação não é sobre as políticas públicas educacionais, as opções governamentais dentro do limite da ordem liberal, tampouco sobre a instituição escolar em si, mas justamente sobre a relação entre aquilo que se produz em seu interior e se objetifica na totalidade social.

O procedimento metodológico que adotamos correspondeu à realização de uma pesquisa documental, realizada mediante análise de documentos governamentais, tais dispositivos jurídicos nacionais; dados estatísticos levantados por institutos de pesquisas sobre a escolarização da força de trabalho, em seus múltiplos aspectos (acesso, permanência, alfabetização, etc.), além de dados referentes à industrialização nesses países. Ademais, também compôs o material consultado para a produção desta tese, uma densa revisão bibliográfica específica que trata dos aspectos gerais da formação econômico-social da América Latina, da natureza da educação escolar e da formação da força de trabalho no México e no Brasil, bem como um levantamento historiográfico da relação entre educação e forças produtivas nos países centrais e nos antigos Estados Operários.

Dessa maneira, em sua estrutura, esse trabalho apresenta-se da seguinte maneira: o segundo capítulo trata de uma revisão do pensamento latino-americano hegemônico e contra- hegemônico sobre a educação escolar; o terceiro capítulo está dedicado às particularidades da formação econômico-social da América Latina, e como suas idiossincráticas relações sociais de produção determinaram a natureza social da educação escolar na região. A consolidação da educação como uma conquista democrática histórica, é apresentada no quarto capítulo, no qual ainda apresentamos as Revoluções Burguesas e Proletárias, ambas ausentes na maior parte da América Latina, como meios políticos que permitiram equalizar a educação básica e o avanço das forças produtivas nos países capitalistas avançados e nos ex-Estados Operários. O quinto e sexto capítulo estão respectivamente voltados às particularidades da educação no México e no Brasil, tendo como elemento de análise determinante as relações sociais de produção e a modernização nesses países, no período denominado desenvolvimentismo.

Em relação ao referencial metodológico adotado, assumimos aquele que nos permite entender a singularidade da educação escolar na América Latina, a partir da

dialética existente entre a totalidade capitalista e as particularidades assumidas em formações históricas concretas – a lei do desenvolvimento desigual e combinado.

A lei do desenvolvimento desigual e combinado trata-se da compreensão mais acabada do marxismo a respeito de como a universalização do capital promoveu o salto histórico das mais diversas civilizações em torno de seus interesses, contudo sem superar dentro da ordem burguesa seus elementos estruturais menos desenvolvidos ou até mesmo pré-capitalistas.

Tal lei foi compreendida pela primeira vez pelo revolucionário russo Lev Davidovich Bronstein, conhecido por seu nome de guerra Leon Trotsky, durante os acontecimentos subversivos que abalaram os Montes Urais entre os anos de 1905 e 1917 e o processo insurrecional na China, durante a década de 1920.

Em suas obras *Balanço e Perspectivas* e *História da Revolução Russa*, Trotsky apresenta a dinâmica do desenvolvimento capitalista, que não segue uma ordem evolutiva nos países considerados atrasados, isto é, não repete os mesmos estágios de evolução social, política e econômico que ocorreram nos países capitalistas centrais: comunismo primitivo, modo de produção asiático, feudalismo, capitalismo.

Nas formações semicoloniais e coloniais, o resquício do passado pré-capitalista combina-se com o padrão de civilização capitalista e passa a se organizar em função dos interesses do capital. Por esse motivo nos países atrasados a *lei do desenvolvimento desigual e combinado* torna-se uma lei de bronze do desenvolvimento histórico, tal como caracteriza Trotsky (2017 p.22):

O desenvolvimento desigual é a lei mais geral do processo histórico, não se revela em nenhuma parte com maior evidência e complexidade do que no destino dos países atrasados. Açoiados pelo chicote das necessidades materiais, os países atrasados se veem obrigados a avançar aos saltos. Dessa lei universal do desenvolvimento desigual da cultura, decorre outra, que por falta de nome mais adequado, chamaremos de lei do desenvolvimento combinado, aludindo à aproximação das distintas etapas do caminho e à confusão de distintas fases, ao amálgama de formas arcaicas e modernas.

É importante enfatizar que essas conclusões de Trotsky a respeito dos países atrasados somente foram possíveis devido a sua época histórica, isto é, o advento do imperialismo, a expansão do capitalismo para outros países do mundo, sob o controle de grandes empresas monopolistas originárias dos países centrais. Esse fato não é trivial quando dentro do materialismo histórico e dialético elegemos o pressuposto trotskista como chave interpretativa da realidade latino-americana.

Embora Karl Marx e Friedrich Engels tenham elaborado a respeito da revolução ininterrupta, esses o fizeram de forma fragmentada e sem grandes explicações sobre a essência histórica que tornar possível e necessária uma forma social superior ao capitalismo, ou seja, o socialismo, em nível mundial (BROSSAT, 1977). Para alguns essa pode ser considerada uma debilidade teórica de Marx e Engels. No entanto, essa é a prova cabal que o pensamento não é produto do espírito, senão elemento intrínseco à realidade.

Ao contrário de Leon Trotsky e de Vladimir Lenin, Marx e Engels não vivenciaram a ascensão do imperialismo, e por essa razão não puderam elaborar, de modo completo, sobre os desdobramentos dessa fase do capitalismo. Essa questão ressalta ainda mais a importância da contribuição de Trotsky, visto que sua elaboração não consiste apenas na assimilação da máxima do materialismo marxista, ou seja, entender as expressões fenomênicas da realidade mediante suas determinações sensíveis, senão compreendê-las como unidades contraditórias.

De profundas implicações sociais e políticas, a lei do desenvolvimento desigual e combinado está na essência do programa revolucionário trotskista, o qual pode ser sintetizado da seguinte maneira: caracteriza a burguesia dos países atrasados como débil para realizar as tarefas democráticas exigidas pelo próprio padrão civilizatório capitalista; somente a ação organizada do proletariado é capaz de realizar tais tarefas. No entanto, o proletariado somente poderá realizá-las na condição de transição para outro padrão de civilização – o socialismo.

Também conhecida como Revolução Permanente, essa teoria sintetizou o processo da Revolução Russa de 1905 e de 1917, tornando-se, posteriormente, não apenas o arcabouço teórico mais importante contra o estalinismo, como também influenciadora de significativos teóricos e organizações de esquerda em diversas partes do mundo.

Na América Latina, a força das ideias de Trotsky também foi determinada por sua estadia no México durante a década de 1930, a ponto de ter caracterizado algumas conjunturas do subcontinente. No entanto, acreditamos que sua influência no pensamento latino-americano ocorreu, sobretudo, devido à realidade histórica subcontinental, realidade essa próxima às caracterizações trotskistas (NOVACK, 1976).

Entre os elementos da formação econômico-social da América Latina próximos aos pressupostos de Trotsky, podemos citar a essência débil de sua burguesia,

incapaz de romper com o imperialismo, e a constituição da modernização capitalista na região mediante a manutenção de elementos sociais e culturais rudimentares, agora organizados e condicionados pela busca da reprodução do capital em sua fase imperialista. Muitas dessas caracterizações são encontradas em diversos autores latino-americanos em diferentes tempos históricos, aos quais podemos atribuir uma influência trotskista direta ou indireta, assumida ou velada, entre eles Ruy Mauro Marini, Florestan Fernandes, Caio Prado Junior, Theotônio dos Santos, Luis Vitale, Milcíades Peña, Sérgio Bagú, Adolfo Gilly, Nahuel Moreno, René Zavaleta Mercado, Tomás Vasconi, entre outros.

De nossa parte, assumimos na integridade as premissas trotskistas como referência teórica para compreender a dialética entre as relações sociais de produção no interior da economia brasileira e mexicana e as características estruturais da educação básica em tais países que, como afirmamos, em muito parece refletir a condição do conjunto dos países latino-americanos. E por quais razões o fazemos? Pela compreensão de que a educação escolar moderna é uma prática social inseparável da totalidade histórica, que nesse tempo tem por elemento universal o capital. No entanto, tal qual o próprio capital mundializado encontra formas particulares de reprodução, a educação, sem se desfazer de sua essência, correspondente à totalidade e também é condicionada à formação histórico-concreta, na qual se desenvolve e assume os interesses capitalistas mediante sua particularidade.

A escolha dessa base teórica para nortear essa tese não nos parece secundária, justamente porque ela evitou um dos erros recorrentes na abordagem comparativa da América Latina com outras regiões do mundo, ou mesmo entre os países latino-americanos. Esse erro consiste em analisar a realidade subcontinental com um recorte excepcionalista, no qual as particularidades da região estão completamente dissociadas de elementos universais que regem o gênero humano, ou o outro extremo, que consiste em analisar tal realidade mediante um reprodutivismo de herança colonial, no qual se busca na realidade social da América Latina os mesmos percursos da história de outros povos, em geral dos centros dinâmicos do sistema capitalista, de modo a apenas “encaixar” a nossa história na teoria.

II PRINCIPAIS TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Inúmeras tendências e proposições surgiram no final do século XIX e ao longo do século XX no tocante à educação na América Latina. Ora entendida como panaceia para as agruras subcontinentais, ora compreendida como integrante dos problemas seculares a serem solucionados, o certo é que a educação ocupou lugar de destaque no pensamento social latino-americano. Aqui trabalharemos quatro concepções pedagógicas pertencentes às distintas bases político-ideológicas, a saber: a pedagogia liberal, a pedagogia reformista que dialoga com o marxismo, a perspectiva pedagógica de libertação nacional e a pedagogia crítica, próxima ao marxismo.

2.1 Tendências liberais: a pedagogia desenvolvimentista

Um dos equívocos daqueles que criticam a burguesia latino-americana, a respeito da sua relação com a educação, é atribuir à classe dominante desinteresse absoluto pela temática educacional. O que se coloca em questão quando analisamos o liberalismo no pensamento escolar da América Latina é saber qual função foi atribuída por essa perspectiva à educação dentro das particularidades do capitalismo latino-americano.

Desde a Independência dos países do subcontinente, a educação passou a ser discutida como eixo criador das chamadas identidades nacionais. No entanto, premissa pelo imperialismo britânico e encantada pela ascensão civilizatória dos EUA, a burguesia de origem luso-ibérica, longe de se libertar da sua tradição colonizada, quando conseguiu formular um projeto de educação escolar, tentou espelhar nas águas de cá do Atlântico a imagem e semelhança de uma sociedade europeia franco-anglo-saxônica, e nas águas do sul do Rio Bravo a cópia do desenvolvimento estadunidense.

Os primórdios da concepção liberal na educação latino-americana foram constituídos mediante o prognóstico de que os males das sociedades que recém fundavam um Estado moderno provinham dos traços “incultos” dos indígenas, negros e mestiços. Contra esses “bárbaros” caberia, então, a promoção da imigração europeia, o trabalho e, por suposto, a educação pública.

O pensamento liberal baseado em autores como Herbert Spencer, August

Comte, John Locke, entre outros, inaugurou a República como instrumento institucional na América Latina e trouxe consigo não somente a concepção linear de evolução da barbárie para a civilização, senão a essência racista que acompanhava tal concepção na época.

Considerado o “Professor da América”, Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), por exemplo, explicitou em sua obra *Educación Popular* que a educação deve não somente adaptar os indivíduos para o desenvolvimento da nação, como também livrar as repúblicas latino-americanas do atraso da colonização ibérica e da “barbárie” do negro da terra. Segundo Sarmiento (1849 p.16 – tradução nossa):

Sem ser mais humana que a do Norte, por aproveitar do trabalho das raças indígenas escravizadas, acaso por encontrá-las mais dóceis também, incorporou em seu seio os selvagens; deixando para tempos futuros uma progênie bastante rebelde à cultura, e sem aquelas tradições de ciência, arte e indústria, que fazem que os deportados à Nova Holanda reproduzam a riqueza, a liberdade e a indústria em curto número de anos (...) Que porvir aguarda o México, o Peru, Bolívia e outros Estados sul-americanos que ainda tem em suas entranhas como alimento não digerido, as raças selvagens ou bárbaras indígenas que absorveu a colonização, que conservam obstinadamente suas tradições dos bosques, seu ódio à civilização, seus idiomas primitivos e seus hábitos de indolência e de repugnância desdenhosa contra o vestir, o asseio, as comodidades e os usos da vida civilizada?

Com ligeiras diferenças², esse pensamento de Domingo Sarmiento teve confluências com o de seu compatriota e contemporâneo Juan Bautista Alberdi (1810-1884), para o qual a instrução deveria ligar-se diretamente ao desenvolvimento da indústria e essa somente seria possível mediante a imigração europeia que criaria na América Latina uma educação civilizada. Concepção semelhante também teve o peruano Javier Prado y Urigateche (1871-1921), o venezuelano Gil Fortoul (1861-1943), o brasileiro Ruy Barbosa (1849-1923), entre tantos outros estadistas e homens públicos na América Latina.

² Tanto Sarmiento quanto Alberdi defendiam que a imigração era central para constituir a República da Argentina. No entanto, ao lado da imigração, Domingo Sarmiento compreendia que a alfabetização da população seria essencial para o desenvolvimento do país, enquanto Alberdi apregoava que a instrução somente poderia dar-se mediante a industrialização e o povoamento europeu, sendo essas as bases da educação civilizada em solo argentino.

Todavia, se no findar do século XIX a educação era compreendida pelos arautos do liberalismo como instrumento de desenvolvimento econômico, combinado com a higienização étnica, no decorrer do século XX, tal proposição perderia lentamente seu conteúdo explicitamente racista, reservando abertamente, então, apenas o caráter utilitarista dessa proposta.

Com o processo de urbanização e a ascensão de um setor industrial no bloco do poder do Estado, surgiu a partir da década de 1930, nos principais países latino-americanos, uma concepção pedagógica desenvolvimentista. Essa perspectiva correspondeu justamente aos desafios que o processo de industrialização colocou para os Estados Nacionais, na América Latina: a formação de uma mão de obra tanto para a ampliação do aparato estatal, como para o avanço da indústria e dos serviços.

O acúmulo de capital nas mãos do setor primário-exportador nas grandes economias da América Latina, combinado com a impossibilidade momentânea dos países imperialistas de exportarem bens manufaturados, devido à crise de 1929 e a Segunda Guerra Mundial (1939- 1944), gerou a primeira fase da industrialização em países como Brasil, México e Argentina.

Alicerçado na produção de bens de consumo, a partir da predominância de capital nacional, o desenvolvimento das atividades industriais inaugurou novas condições nas relações de trabalho. Nesse transcurso, formou-se um operariado de origem imigrante e rural, devido ao avanço das relações capitalistas no campo e da brutal violência do latifúndio contra os meios de subsistência do campesinato pobre. Além disso, a cidade passou a refletir as pressões do crescimento de uma pequena burguesia ligada aos profissionais liberais, bem como do surgimento de uma classe média assalariada atuante nos aparatos do Estado e nos aparatos da iniciativa privada.

A estruturação do trabalho a partir da década de 1930 guardava em si a própria dinâmica da economia dos grandes países na América Latina. Longe de superar a principal característica de sua matriz econômica, isto é, primário-exportadora, o Estado no Brasil, no México e na Argentina absorveu, não sem atritos, a coexistência entre o setor industrial e o setor agrário, colocando-se como indutor da modernização e do desenvolvimento econômico.

Embora, ambas as atividades produtivas estivessem fundadas nas premissas do capitalismo, ou seja, nas leis de mercado, a disputa inter-burguesa entre o latifúndio e o setor industrial, no intervalo da década de 1930 à década de 1950, pouco a pouco

terminou por constituir uma ideologia que apresentaria um suposto antagonismo entre tais blocos burgueses: o desenvolvimentismo.

Em síntese, a ideologia desenvolvimentista pode ser caracterizada pela defesa da industrialização e modernização capitalista da América Latina por meio da direção do Estado e do setor industrial interno, com a finalidade de desenvolver as forças produtivas e superar o subdesenvolvimento que se manifesta no seu atraso econômico, cultural e social.

Entretanto, e isso é de veras importante, o desenvolvimentismo não foi uma corrente homogênea. Confluente entre si, mas com bases sociais distintas, três correntes se destacaram no interior desse pensamento: a) as premissas da III Internacional Comunista, com atuação no seio do movimento operário e setores populares; b) as proposições primeiras da Comissão Econômica para América Latina (CEPAL), que insidiam sobre os aparatos do Estado, por meio de assessoria aos governos latino-americanos e; c) a teoria da modernização, formulada pela economia e sociologia estadunidense, com eixo nas universidades e instituições de pesquisas (SILVA; COSTA, 2018).

A partir do VI Congresso da III Internacional Comunista, os estalinistas abrigados no Partido Comunista passaram a defender que o problema do subdesenvolvimento latino- americano se colocava desde a formação econômico-social do subcontinente. Esses sustentavam que a colonização ocorrera mediante relações e interesses feudais, cujos traços estavam manifestados no latifúndio. Por essa razão, apregoavam que o desenvolvimento da região seria a inevitável aliança da classe operária com os setores da burguesia industrial contra as oligarquias rurais e o imperialismo.

A CEPAL, entre 1949 e meados da década de 1960, propôs pensar os problemas da América Latina desde as trocas econômicas desiguais que se colocavam no mercado mundial. A tese cepalina era que os países latino-americanos eram desfavorecidos em suas relações comerciais com os países industrializados, isso porque haveria uma tendência dos preços dos produtos primário-exportadores se deteriorarem diante dos produtos manufaturados. Ademais, a estrutura agrária impediria a criação de um mercado interno, que, na concepção da CEPAL, era o caminho para a superação da pobreza. A solução, então, seria a industrialização dos países latino-americanos por meio do suporte estatal.

Ao que diz respeito à teoria da modernização, essa elaborou um receituário no qual defendeu que a superação da estrutura arcaica dos chamados países periféricos

passava pela superação dos supostos estágios de atraso das sociedades subdesenvolvidas. Essa superação viria mediante a modernização das instituições do Estado e da assimilação cultural, tecnológica e dos valores sociais e econômicos dos presumidos povos desenvolvidos. Esse pensamento teve como auge a difusão da obra *Etapas do Desenvolvimento: Um Manifesto não Comunista*, de Walt Whitman Rostow, acadêmico estadunidense e também funcionário de Agência Central de Inteligência dos EUA (CIA, sigla em inglês), no entanto tal ideário havia adentrado na academia brasileira e latino-americana pela produção do francês Jacques Lambert, autor de livros como *Os dois Brasis* (1957) e *América Latina* (1969).

Pensamento hegemônico de quase duas décadas, o desenvolvimentismo não esteve à margem da educação, senão que foi incorporado a essa. A respeito disso, afirmaram Marcos Cezar de Freitas e Maurilane de Souza Biccás (2009 p.139):

Nos anos que sucederam a Segunda Guerra Mundial, os conceitos originados na “ciência econômica” foram apropriados em ritmo e extensão sem precedentes. Os temas ou conceitos de subdesenvolvimento e desenvolvimento, especialmente após a contribuição da CEPAL a partir de 1948, rapidamente foram assimilados e entendidos como palavra-chave para quase todos os “problemas nacionais”, jargão que na década de 1950 frequentemente era ampliado para “problemas de nossa época”. Porém, o lugar excessivamente amplo destinado ao tema desenvolvimento dificilmente é arrolado entre as grandes questões que, naquele contexto, pareciam estar direta ou indiretamente envolvidas com o tema do crescimento econômico. A educação não passava incólume à força daquelas ideias. A partir de metade do século XX, a finalidade econômica da educação tornou-se um “mantra” repetido incansavelmente desde então.

A partir dessa constatação feita por Freitas e Biccás não é difícil compreender as características basilares da pedagogia desenvolvimentista. Sob a égide da concepção de desenvolvimento, entendido como industrialização, urbanização e modernização institucional, o desenvolvimentismo pedagógico defendeu uma educação baseada na tecnocracia, racionalização e eficiência. Seu objetivo era preparar a força de trabalho para a passagem de uma matriz econômica primário-exportadora a uma economia industrial, para enterrar os valores culturais e sociais considerados arcaicos, e a valorizar aqueles considerados modernos. Em síntese, para tal perspectiva, segundo Nassif, *et al.* (1984, p. 57 – tradução nossa): “Modernizar a sociedade requer modernizar a educação, e assim como aquela entrará no fluxo

mundial do desenvolvimento pela senda da tecnologia, a educação determinará essa entrada na medida em que ela mesma se tecnifique. ”

O equívoco elementar dos desenvolvimentistas no campo educacional, ou a ingenuidade burguesa no máximo do seu progressismo, era justamente considerar que a educação escolar poderia atuar como propulsora do desenvolvimento das forças produtivas. Tal tendência ignora o fato de que a evolução dos meios de produção é a impulsionadora de uma fase superior da aplicação da força de trabalho e que é a renovação produtiva do capital constante que tende a forçar à transformação científica e educacional.

No caso particular da América Latina essa ignorância, não restrita ao campo pedagógico, consistiu em não compreender que a industrialização no subcontinente não se tratava da produção dos bens de capital, mas sim da importação desses. Dito de outra maneira, a opção burguesa latino-americana para a segunda fase do processo de industrialização ocorreu mediante a importação de maquinários e do conhecimento científico acumulado nos países imperialistas, sem que por esses rincões a educação autóctone fosse chamada para contribuir para tal empreendimento.

Entretanto, apesar do erro das correntes desenvolvimentistas em crer que a educação escolar teria um papel preponderante no padrão de reprodução do capital industrial na América Latina, suas correntes ocuparam um lugar de importância no avanço, ainda que limitado, da educação latino-americana. Isso ocorreu porque, na coerência lógica da concepção desenvolvimentista, se a educação deveria qualificar a mão de obra para a indústria e para a modernização do país, logo a educação deveria ser obrigatória, pública e laica. Esse programa educacional foi o máximo que a ordem burguesa conseguiu defender na América Latina, ao mesmo tempo em que se mostrou incapaz de realizá-lo enquanto tarefa democrática na maioria dos países do subcontinente.

Com destaque para o Brasil, que diferente dos seus vizinhos de pampas e mesmo do México, não conseguiu lograr a institucionalização de uma escola estatal e obrigatória no século XIX, a defesa por uma educação pública feita pelos desenvolvimentistas representou um enorme avanço.

Na década de 1950, a campanha em defesa da escola pública, entendida como estatal, foi organizada, sobretudo pelos remanescentes do chamado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Tratava-se de uma contraposição às forças reacionárias

organizadas pela Igreja, que não se envergonhou em transformar o parlamento brasileiro em púlpito e bradar sermões em defesa do ensino privado.

Sob a grande influência de Anísio Teixeira, 190 intelectuais assinaram o manifesto *Mais uma vez convocados*, redigido pelo liberal Fernando de Azevedo. Esse manifesto, apoiado não por acaso pelo empresário e jornalista Júlio Mesquita Filho, dono do jornal *O Estado de São Paulo*, era a expressão republicana de uma parte da burguesia brasileira que naquele momento apresentava atritos com os setores mais conservadores ligados à Igreja e ao latifúndio (FREITAS; BICCAS, 2009).

A despeito, da sua visão dualista de um suposto enfrentamento entre moderno e arcaico, no qual predominava a ingenuidade sobre a possibilidade das forças capitalistas liberais levarem a cabo a destruição do atraso, o desenvolvimentismo elaborou o máximo programa burguês para a educação, contudo sem que fosse capaz de realizá-lo enquanto tarefa democrática.

2.2 A Pedagogia Histórico-Crítica e sua insuficiência na América Latina

A Pedagogia Histórico-Crítica surgiu no âmbito da academia brasileira como uma das tentativas teóricas para explicar o caráter da educação escolar a partir do materialismo histórico e dialético. Embora não tenha expressiva influência entre as teorias educacionais latino-americanas, restringindo-se à academia brasileira, consideramos oportuno inseri-la neste trabalho devido à pretensa base marxista que tal teoria julga possuir.

As concepções fundantes e o eixo teórico geral da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como o desenvolvimento dos seus pressupostos podem ser encontrados nas duas principais obras dessa vertente: **Educação e Democracia: para além da curvatura da vara** e **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**, ambas de autoria daquele que se tornou o principal elaborador dessa corrente acadêmica – o filósofo Demerval Saviani.

Enquanto abordagem teórica e mesmo como uma proposta pedagógica, essa corrente se considera dialética, materialista e crítica, se caracterizando, supostamente, por ser uma síntese superior (a curvatura da vara), surgida da negação dos métodos pedagógicos da Escola Tradicional, da Escola Nova e da negação do “reprodutivismo” de autores marxistas e estruturalistas da década de 1970.

Essa teoria reconhece a educação como uma prática social histórica, isto é, socialmente determinada em um tipo de sociedade. No caso da sociedade atual, reconhece que o processo educativo está determinado pela sociedade de classe, e seus arautos defendem que os trabalhadores se apropriem dos bens culturais produzidos pela humanidade. Sobre essa posição, convergimos e consideramos o aspecto mais importante do arcabouço teórico criado por Demerval Saviani.

Todavia, ao mesmo tempo em que reconhecem o vínculo íntimo da educação com a luta de classes, os teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica defendem também que o processo educativo mantém uma relativa autonomia em relação à totalidade. Segundo seus teóricos, a escola e a política são intrínsecas, mas não são idênticas. A não identificação entre a política e a educação estaria na natureza que cada uma dessas práticas sociais possui e, por essa razão, a educação escolar teria uma relativa autonomia.

Na definição da Pedagogia Histórico-Crítica, a educação, diferentemente da política, não seria uma prática social entre sujeitos antagônicos. Assim de acordo com Saviani (1999 p.92):

É um pressuposto de toda e qualquer ação educativa que o educador está a serviço dos interesses do educando. Nenhuma prática educativa pode ser instaurada sem esse suposto. (...). Em se tratando da política ocorre o inverso. A mais superficial das análises põe em evidência que a relação política se trava, fundamentalmente, entre antagônicos. No jogo político se defrontam interesses e perspectivas mutuamente excludentes. Por isso em política o objetivo é vencer e não convencer.

Na medida em que a educação seria uma prática social na qual não existem sujeitos antagônicos, a prática educativa teria uma relativa autonomia em relação à política, de tal maneira que ela poderia, a partir de sua especificidade, contribuir para a superação da sociedade de classes.

Essa perspectiva é eixo basilar da Pedagogia Histórico-Crítica, de tal maneira que dela também emana a conclusão que essa teoria chega a respeito do papel político da educação, tal como apontada por Saviani, isto é: **“... que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre**

sua função política³. Por essa razão, como veremos adiante, é no currículo e na maneira como o professor o transmite que está concentrada toda a atenção da Pedagogia Histórico-Crítica.

Na condição de pedra angular dessa vertente, esse pressuposto, em nosso entendimento, manifesta a essência não marxista da concepção educacional da Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que parte de análises não materialistas, nas quais a educação aparece independente das relações sociais concretas, como uma prática social livre da existência de sujeitos antagônicos e com o papel político de socializar, abstratamente, os conhecimentos do gênero humano.

Mediante as bases científicas e revolucionárias do marxismo, é preciso elucidar, primeiramente, que o fato da Pedagogia Histórico-Crítica reconhecer a educação como parte de uma sociedade de classes não é suficiente para legitimar essa e nenhuma outra teoria como materialista histórica e dialética. O ato de reconhecer a luta de classes não implica em ultrapassar os limites do pensamento burguês sobre aquilo que é tão mezinho até mesmo à ordinária perspectiva do liberalismo. A respeito disso nos apoiamos na seguinte afirmação de Lenin (2005 p.50-51, grifo nosso):

A luta de classes é o essencial na doutrina de Marx. É, pelo menos, o que se escreve e o que se diz frequentemente. Mas é inexato. Deformações oportunistas do marxismo, falsificações do marxismo tendentes a adaptar às necessidades da burguesia são frequentes como resultado dessa inexatidão. **A doutrina da luta de classes foi concebida não por Marx, mas pela burguesia antes de Marx e, de maneira geral, é aceitável para a burguesia. Quem só reconhece a luta de classes não é ainda marxista e pode muito bem não sair dos quadros do pensamento burguês e da política burguesa. Limitar o marxismo à luta de classes é truncá-lo, reduzi-lo ao que é aceitável à burguesia. Só é marxista aquele que estende o reconhecimento da luta de classes ao reconhecimento da ditadura do proletariado.** A diferença mais profunda entre o marxista e o pequeno (ou grande) burguês ordinário está aí.

É interessante observar que essa crítica de Lenin se insere, justamente, no debate que o revolucionário russo travou contra aqueles que não assumiam que o elemento primário (condição transitória) para a superação da sociedade de classes é a **destruição do poder do Estado burguês** em todas suas ramificações, sejam essas

³Ibid., p.97-98.

repressivas ou ideológicas. E é a respeito do Estado, em suas múltiplas dimensões de submissão do trabalho ao capital, que questionamos o suposto materialismo dialético da Pedagogia Histórico-Crítica.

Na tradição clássica do marxismo não há nenhuma possibilidade das partes que compõem o todo social se separarem das relações sociais de produção, ao contrário, as relações sociais de produção são, **em última instância**, as determinantes das práticas sociais condensadas no campo institucional e moral de uma sociedade. Esse todo indivisível aparece da seguinte maneira na análise de Marx e Engels (2007 p.47–grifo nosso):

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação.

Em Marx e Engels, verifica-se, então, a unidade entre a dominação material e dominação intelectual que a classe dominante, em qualquer época histórica, possui sobre a classe dominada. E por qual meio, correspondente ao funcionamento das relações sociais que lhe são próprias, a formação social capitalista executa o domínio de uma classe sobre a outra? Por meio do Estado.

Na medida em que a dominação burguesa não é uma dominação direta, afinal trata-se de uma formação social fundada no princípio da liberdade de propriedade, seja a propriedade dos meios de produção ou a propriedade da força de trabalho, a maneira como o capital impõe os interesses de classe também não ocorre, exclusivamente, por meio da força; senão, e antes de tudo, pela persuasão. É nesse sentido que deve ser entendido o surgimento e desenvolvimento do Estado moderno - um aparato que alicerçado nas relações sociais de produção, baseadas no trabalho livre, exerce de forma indireta o domínio de uma classe sob a outra.

Dessa maneira, a educação escolar moderna, e é disso que se trata, isto é, a educação na especificidade do modo de produção capitalista, é parte do Estado de

classe, e sendo assim dissimula e impõe, de forma concomitante, o domínio burguês. Por essa razão, é um severo erro a conjectura feita por Saviani sobre a suposta não existência de sujeitos antagônicos no processo educativo. Afinal, o aparato estatal não se sujeita ao seu mediador (o professor), o que ocorre é precisamente o inverso, ou seja, a atuação do professor é uma mediação das ações do Estado, mas isso, tampouco, modifica a elemental condição histórica da educação capitalista: o Estado é o principal sujeito das ações educacionais. E por quais razões isso ocorre? Justamente pela especificidade requerida pelas relações sociais de produção no capitalismo.

Por meio da caracterização de Marx e Engels, verifica-se que o Estado burguês possui dupla natureza: ideológica e material. Entretanto, de acordo com o jurista marxista russo Evgeni Pachukanis (2017 p.99 – grifo nosso): **“Reconhecer o caráter ideológico destes ou daqueles conceitos de modo nenhum nos exige do trabalho de buscar a realidade objetiva, ou seja, a do mundo exterior, e não existente apenas na consciência”**. Assim, é mister entender a educação escolar capitalista, não apenas no aspecto da reprodução ideológica, senão também enquanto uma relação social, como são outros aspectos do Estado, como o Direito, e o próprio Capital.

Sendo o desenvolvimento das forças produtivas o elemento central do próprio desenvolvimento do sistema, a reprodução da força de trabalho requer permanente “qualificação”, de acordo com a divisão social do trabalho. Ocorre que, diferentemente dos modos de produção anteriores, a instrumentalização técnica da força de trabalho, não se realiza, no capitalismo, diretamente nas unidades de produção, mas sim nas instituições que o capital criou para tal fim, e dentre as quais se destaca a escola (ALTHUSSER, 1980). No entanto, ao realizar a instrumentalização técnica da força de trabalho, a escola não o faz desprendida da ideologia dominante, a qual é repassada à classe trabalhadora de modo persuasivo. Aqui, portanto, encontramos o elemento embrionário da educação escolar, em sua forma e conteúdo.

E é nesse aspecto da persuasão educacional enquanto domínio espiritual e da instrumentalização técnica, enquanto reprodução do domínio material burguês, que a perspectiva de análise que defendemos se distancia daquela defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica que, por sua vez, confunde e, portanto, dissocia o caráter da política em sua manifestação ampla e direta com o caráter da política em sua manifestação particular e indireta. Afinal, ao afirmar que o objetivo

da política é vencer e o objetivo da educação é convencer, ela olvida que o convencimento não é desassociado dos interesses materiais e que o ato de convencer, além de ser uma das táticas usadas para a vitória política de qualquer grupo que disputa ou quer manter o poder, é, sobretudo, uma particularidade das relações sociais capitalistas. Isso porque nas relações sociais capitalistas, a premissa principal é convencer, uma vez que a particularidade desse modo de produção é a troca entre proprietários que “possuem” direitos iguais, onde a força de trabalho pode ser vendida, “livremente”, pelo proletário como qualquer mercadoria pode ser vendida pelo capitalista.

Sem essa compreensão materialista da educação, a Pedagogia Histórico-Crítica alça, então, os conteúdos escolares a uma condição tão progressista, que chega mesmo a afirmar que sem tais conteúdos é inviável a participação política dos trabalhadores. Nas palavras do próprio Saviani⁴:

Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura **constitui instrumento indispensável** para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, **eles não podem fazer valer os seus interesses**, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação.

Sem os conteúdos escolares os membros das camadas populares não podem fazer valer seus interesses? Se assim fosse, a Revolução Russa de 1917, bem como a Revolução Cubana de 1959 não passariam de miseráveis quimeras, afinal ambas foram feitas por milhões de analfabetos. Essa concepção advém de uma perspectiva que coloca a educação como meio de transformação, como se ela própria não precisasse se transformar em um processo amplo e profundo de mudança nas relações sociais de produção (PEREIRA, 1985).

Mas deixemos de lado esse efeito placebo que a educação tem sobre os processos revolucionários, e retomemos a questão da escola enquanto parte fundamental do Estado liberal e os desdobramentos da importância curricular levantada pela Pedagogia Histórico-Crítica para a educação na América Latina. Segundo Saviani (2005 p.15, grifo nosso):

⁴ SAVIANI, 1999, loc. cit.

A escola existe, pois, para proporcionar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamamos isso de currículo, poderemos então afirmar que é partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. **Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é a cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever.** Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. **Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas).**

Não há dúvida que entre as finalidades históricas da escola moderna está a instrumentalização técnica das crianças e jovens oriundas da classe trabalhadora. É preciso ressaltar, todavia, que, por um lado, essa instrumentalização foi exigida pela própria classe trabalhadora não enquanto instrumentalização, mas como meio de acesso aos conhecimentos elementares da civilização burguesa. E por outro lado, essa mesma instrumentalização foi incorporada pela burguesia precisamente nos limites do termo, ou seja, uma instrumentalização mínima necessária para que a força de trabalho esteja apta para satisfazer algumas habilidades requeridas pelo desenvolvimento das forças produtivas. Seja como for, em ambas as situações a finalidade da escola moderna foi determinada pela luta de classes que ocorre de forma mais acabada por fora dos seus espaços.

Entretanto, se a relação social de produção, no caso capitalista a disputa entre capital e trabalho, é determinante para definir a existência da educação escolar, significa que a finalidade da escola não pode ser universal tal como sugere a descrição de Saviani. Por qual razão? Porque o padrão de reprodução do capital, ou seja, a maneira como os interesses imediatos da burguesia se realizam em determinada parte do mundo, não ocorre de forma homogênea em todos os lugares.

Na América Latina, o padrão de reprodução capitalista provoca uma metamorfose na finalidade da educação escolar. Tal metamorfose ocorre porque o capital pode dispensar ou reduzir drasticamente a instrumentalização da força de trabalho, por meio do baixo investimento estatal no âmbito educativo desde a formação docente até as condições de infraestrutura para a realização da aprendizagem.

No entanto, ao mesmo tempo em que o capital provoca, nos países latino-americanos, uma ruptura no sentido histórico da própria educação burguesa, ele

conserva dessa educação seu aspecto ideológico e o amplia para atender as especificidades da classe dominante dessa região.

Nascida e estruturada sob um ignóbil processo de racismo, a burguesia latino-americana, ao contrário da burguesia europeia, precisa exercer um domínio de classe que traga consigo um forte componente de dominação étnico-cultural. Quando o próprio Saviani explicita o conteúdo do currículo da escola moderna, enquanto um currículo de uma cultura letrada, o autor implicitamente também coloca a impossibilidade dessa escola reconhecer enquanto conhecimento erudito as milenares culturas indígenas e africanas.

Essas culturas constituíram parte significativa da cultura dos países do subcontinente, e que, se não foram apagadas, foram estigmatizadas ao longo dos séculos, por meio da colaboração ativa do conteúdo que acompanha as disciplinas escolares (história, geografia, ciências, etc.) impostas pelo Estado. Certamente, negar o acesso à forma letrada de educação, em uma sociabilidade que se dá por meio do letramento, é excluir os trabalhadores do acesso à parte significativa dos bens imateriais produzidos pela humanidade. Entretanto, isso é bem diferente da afirmação da Pedagogia Histórico-Crítica de que a erudição reside, exclusivamente, na cultura letrada. Mais grave ainda é a defesa reformista para que esse currículo seja aprofundado, sem nenhuma problematização a respeito de sua natureza burguesa e colonial, tal como proposta por Saviani (1999 p.66-67, grifo nosso):

Então, eu acho que nós conseguiríamos fazer uma profunda reforma na escola, a partir se de seu interior, se passássemos a atuar segundo esses pressupostos e mantivéssemos uma preocupação constante com o conteúdo e desenvolvêssemos aquelas fórmulas disciplinares, aqueles procedimentos que garantissem que esses conteúdos fossem realmente assimilados.

O que se verifica, então, é que distante de uma concepção materialista do Estado, por conseguinte, distante de uma concepção materialista da educação, a proposição da Pedagogia Histórico-Crítica exclui as particularidades das relações sociais do capitalismo dependente que estão contidas nos conteúdos curriculares, ignorando que na atual ordem societária o que predomina em tal currículo é a extensão intelectual do domínio material da burguesia latino-americana, isto é, uma despreocupação com o desenvolvimento das forças produtivas e deveras

preocupação com a ideologia.

Desse modo, ainda que advogue para si o caráter de uma perspectiva materialista histórico e dialética, a Pedagogia Histórico-Crítica limita-se ao campo do reformismo-curricular, e que é também, em sua essência, um reformismo político em sentido mais amplo, pois pressupõe que é possível uma escola que atenda às demandas da classe trabalhadora, ainda nas estremaduras do capitalismo dependente, a partir de uma ruptura gradual com Estado capitalista. A escola está para os teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica como o parlamento está para Kautsky, ou seja, uma instituição que pouco a pouco redime a classe trabalhadora dos males do capital.

2.3 Pedagogia de Libertação Nacional

Como advertência, começamos por dizer, que em nosso entendimento, não é possível compreender o surgimento da Pedagogia de Libertação Nacional sem tomar como relevantes o quadro geral da luta de classes e os impasses no âmbito educacional que terminaram por impulsionar a natureza política dessa linha pedagógica.

No findar da década de 1950, o projeto nacional-desenvolvimentista apresentava sinais de decadência em todos os aspectos. Sua promessa de progresso econômico e social, bem como as suas bravatas mais radicais sobre a possibilidade de um capitalismo autônomo frente ao imperialismo mostraram-se inviáveis na ordem burguesa que se formou na América Latina.

Para solucionar o problema da industrialização e da produção de bens de capital, a burguesia das maiores economias latino-americanas optou em realizar intrínseca aliança com o capital estrangeiro, a colocar em outro patamar o nível de dependência de países como o Brasil, México e Argentina, frente aos centros econômicos mundiais. Tratava-se agora não apenas da necessidade do mercado europeu e estadunidense para realizar a exportação dos bens primários, senão da importação dos bens de produção advindos desses países para a configuração de um parque industrial.

Em tal período, parte do subcontinente encontrava-se sob o controle de regimes políticos ditatoriais pró-EUA. Situação quase generalizada na América Central, essas ditaduras foram a forma política encontrada para assegurar a forma econômica de dominação do capital, cujos traços de barbárie se sobrepunham a qualquer aspecto civilizatório: economia agrária sob domínio estrangeiro; violência contra camponeses e indígenas; perseguição e assassinato de lideranças populares e sindicais;

corrupção, etc.

De modo desigual, a partir da década de 1950, várias regiões da América Latina foram sacudidas por revoluções e revoltas populares no meio urbano e rural. Pretéritas demandas seculares finalmente se encontraram com as prematuras reivindicações da modernidade. Grávida de um capitalismo deformado a história latino-americana não poderia parir outra coisa, senão a possibilidade do socialismo. Era o tempo da Revolução Boliviana (1952), da revolta e contrarrevolução na Guatemala (1954) e da gloriosa Revolução Cubana (1959).

Todos esses fatos históricos aos poucos foram construindo um sentimento anti-imperialista fora do monopólio do estalinismo. Com a conquista do poder pelo Movimento 26 de Julho, em Cuba e a transformação da ilha caribenha no primeiro Estado Operário do continente, o entusiasmo a respeito da possibilidade de derrotar a burguesia latino-americana pró-EUA e enfrentar o problema da soberania nacional pelas vias populares adentrou nas ciências sociais. Essa possibilidade era reforçada pelos processos de descolonização da África e da Ásia, e da definitiva capitulação da burguesia autóctone aos ditames do imperialismo. Assim, na metade do século XX recolocou-se a questão da Libertação Nacional, enunciada ainda em 1889 por José Martí como a necessidade da Segunda Independência das nações latino-americanas.

Mediada pela ação militante, as características da Revolução Cubana modificaram a matriz ideológica das ciências sociais na América Latina. (CASANOVA, 1998). No início da década de 1960 surgiu a Teoria da Dependência. Essa teoria tornar-se-ia nos anos posteriores a mais contundente crítica acadêmica ao desenvolvimentismo e à Teoria da Modernização. Seus pressupostos, em muito antecipados pelo trotskismo, tais como a inexistência de uma burguesia revolucionária na América Latina, a formação econômica subcontinental como uma formação capitalista híbrida e a impossibilidade de superar a dependência dentro da ordem burguesa, terminaram por incidir em quase todas as ciências humanas latino-americanas. Na maioria dos casos essa incidência ocorreu por meio do binômio dependência-libertação (SILVA, 1998).

Desse binômio apareceu, então, a Sociologia da Libertação, elaborada pelo colombiano Orlando Fals Borda; a Psicologia da Libertação, na América Central, produzida por Ignacio Martín-Baró e; no Brasil, se desenvolveu a Pedagogia da Libertação, cujo principal expoente foi o brasileiro Paulo Freire.

Em comum essas abordagens tentaram aproximar as ciências e os setores

populares, e pensar o próprio conhecimento desde a amplitude dos problemas das sociedades latino- americanas, isto é, desde as questões políticas, sociais, históricas e econômicas da região.

Referente à educação, embora a Pedagogia da Libertação seja mais conhecida pelas obras de Paulo Freire, aqui trabalharemos essa perspectiva como uma corrente pedagógica, cuja trajetória poderia ser traçada desde as obras de Paschoal Lemme e de Álvaro Vieira Pinto.

Tanto Lemme como Vieira Pinto foram educadores que defenderam a educação pública como dever estatal e como direito elementar de qualquer cidadão. No entanto, além disso, ambos tornaram-se os precursores de uma pedagogia comprometida em formar o Homem para além da aquisição da instrução, uma educação comprometida com profundas transformações sociais, e instrumento a serviço do pensamento crítico. Nesse caso, essa educação deveria ser uma educação popular a serviço do pensamento crítico, tal como explica Lemme (2004 p. 64):

Essa conscientização em relação aos problemas sociais – que é a educação política – não coincide, assim, nem é facilitada necessariamente pelo fato de o indivíduo ter a oportunidade de adquirir instrução ou ilustração, e é por isso mesmo que podemos encontrar até entre analfabetos pessoas muito mais esclarecidas ou suscetíveis de serem esclarecidas politicamente do que entre portadores de títulos universitários. É que estes últimos podem pertencer a setores parasitários da sociedade, improdutivos e alienados, que gozam de situação vantajosa sem darem a ela uma correspondente cota de esforço, de trabalho socialmente útil, enquanto que os primeiros, através das relações de trabalho cotidiano e realmente produtivo, se põem em contato com as verdadeiras realidades sociais, que pesam sobre eles, tornando-os mais interessados nas transformações da sociedade, que se processarão em seu benefício.

No mesmo sentido de Lemme, Álvaro Vieira Pinto concebeu como inseparável a ação pedagógica e o dever transformador da educação diante das agruras populares. De caráter eminentemente anticolonial, em seu pensamento a tarefa histórica da escola colocava-se como a superação da consciência ingênua, transformando-a em consciência crítica (PINTO, 1993 p.54-56):

(...) é imprescindível que o educador se converta à sua realidade, seja antes de tudo do seu próprio povo, ou melhor, das camadas populares de sua nação. Aceitar “ser do país” é o primeiro passo para compreender “ser” do país (...) Em termos gerais, o critério autêntico

da educação desalienada é o interesse do povo. Porém não se pode alterar a essência do homem do povo sem alterar os fundamentos dessa existência, é atuando sobre as condições econômicas do país, sobre as condições sociais do trabalho, que a educação irá adquirindo o caráter de autenticidade, de desalienação que assegurará sua utilidade para o bem do homem.

Esses eixos colocados por Álvaro Vieira Pinto seriam posteriormente retomados e popularizados no espaço educacional por Paulo Freire, a partir dos anos de 1960. As contribuições de Freire para a Pedagogia da Libertação ocorreram por meio da simbiose entre a teoria e a sua ação pedagógica nos chamados Movimento de Cultura Popular (MCP). Preocupada com o protagonismo popular na construção do conhecimento, a Pedagogia da Libertação valorizou como ponto prévio para estabelecer um diálogo com os homens e as mulheres das camadas populares, a experiência pragmática, que em geral, esses têm sobre si e o sobre o mundo. Essa é a razão pela qual as histórias cotidianas e a linguagem do trabalho no campo e na cidade tornaram-se elementos centrais na construção metodológica e teórica da Pedagogia da Libertação Nacional.

Ademais, comprometida com a humanização do Homem e ao mesmo tempo problematizadora da desumanização no qual o Homem genérico está submetido, a Pedagogia da Libertação tem por sujeito os oprimidos pela ordem social colocada no plano das relações micro e macro da política. Em sua concepção, ainda que o oprimido e opressor estejam ambos submetidos à desumanização, a libertação somente poderá ser realizada pela *práxis* do oprimido, pois a elaboração de um projeto de libertação está em contrariedade com a própria condição do opressor enquanto tal.

Na saga pela libertação, a pedagogia ocuparia o papel social de se configurar como a pedagogia do oprimido. Sua característica central seria o florescer da consciência crítica no educador e no educando, por meio de um processo dialógico, oposto à educação “bancária”, isto é, da educação na qual o saber torna-se um distintivo social hierárquico entre os sujeitos educacionais.

A Pedagogia da Libertação tornou-se um contraposto ao colonialismo da educação tradicional, camuflada de educação universal e erudita. Seu anticolonialismo parte do pressuposto que a educação hegemônica é nos países dependentes, uma das formas ideológicas de controle social frente à opressão de origem colonial. Dessa forma, um dos seus principais teóricos, Moacir Gadotti afirmou (1980 p.53):

(...) a história da educação brasileira é a história da educação do colonizador. A pedagogia do colonizador forma gente submissa, obediente ao autoritarismo do colonizador. Nessa pedagogia, o educador tem por função policiar a educação para que não se desvie da ideologia do dominador.

Nesse sentido, em muito essa perspectiva pedagógica resgatou em conteúdo algumas das formulações mais avançadas do pensamento educacional latino-americano do final do século XIX e início do século XX. Por isso, por exemplo, há aproximações, ainda que indiretas, entre a Pedagogia da Libertação e os postulados de Simón Rodríguez e de José Martí. Afinal, tanto o preletor de Simón Bolívar como o revolucionário cubano estiveram preocupados com uma educação comprometida não somente com a instrução mecânica do povo, mas também com a sua alfabetização política e crítica.

Por outro lado, as formas modernizadoras, que tiveram lugar na história do desenvolvimento do subdesenvolvimento educacional na América Latina, também foram duramente criticadas pela perspectiva da Libertação Nacional. Entre tais formas modernizadoras encontra-se o método pedagógico que coincide com a perspectiva do desenvolvimentismo – a concepção pedagógica modernizadora baseada nos teóricos estadunidenses. Sobre isso aponta próprio Gadotti⁵:

Por trás dessa concepção de educação, escondia-se a ideologia desenvolvimentista, visando ao aperfeiçoamento do sistema industrial e econômico. A periferia deveria adaptar-se aos comandos dos outros centros hegemônicos do capitalismo. As raízes desse modelo de educação – que é o nosso – são puramente econômicos. Dentro dessa concepção de educação os países periféricos e, portanto, dependentes estão atrasados porque são carentes de tecnologia e não porque são dependentes. Ora, essa carência pode ser suprida através de uma reforma do sistema escolar, voltada para o treinamento, o adestramento do estudante, tornando-o um dócil servidor do sistema econômico.

Ao considerar que na América Latina a dependência não é uma ruptura com as perspectivas coloniais, senão um aprofundamento da essência colonialista na fase superior do capitalismo, isto é, na fase imperialista, a crítica anticolonial bem como a crítica ao real interesse da educação modernizadora constituíram as principais contribuições da Pedagogia da Libertação. Tais contribuições ganham mais relevância

⁵ Ibid. p.57

quando consideramos que seus formuladores as produziram desde uma atuação militante junto às camadas populares, ou seja, a partir de um movimento de *práxis* que diferenciou a Pedagogia da Libertação das tendências pedagógicas circunscritas ao hedonismo acadêmico.

Entretanto, apesar da radicalidade da proposta da Pedagogia da Libertação, seus fundamentos não estão alicerçados em uma perspectiva classista, tampouco socialista. A transformação a qual defende é a humanização das classes sociais e não a transformação da sociedade por meio da luta entre as classes que culmine na implementação da ditadura do proletariado, que não é outra coisa senão a submissão da burguesia pelo operariado.

Dessa maneira, distante de ser uma pedagogia marxista, a Pedagogia da Libertação entra em confronto com as condições objetivas colocadas pelo capital, mas não entra em antagonismo permanente com esse. Isso porque no plano ideológico não apregoa a destruição da classe que detém o poder econômico do qual deriva também o seu poder político explorador e opressor. No caso da educação escolar latino-americana, a Pedagogia de Libertação Nacional reconhece que o projeto burguês vigente não foi capaz de garanti-la como uma medida efetivamente democrática. Não obstante, essa teoria não reconhece que a educação como uma tarefa democrática somente poderá ser realizada mediante uma revolução de caráter socialista. Nesse caso, pela dialética de sua natureza, sua importância está também onde reside seu limite: a defesa de uma educação democrática formulada desde os setores populares.

2.4 Educação e dependência: a crítica de Tomás Amadeo Vasconi

Entre as principais vertentes educacionais latino-americanas, o pensamento político-pedagógico de Tomás Amadeo Vasconi, em nossa compreensão, é o que mais se aproxima de uma análise marxista sobre a constituição e função social que a educação escolar assume no subcontinente.

Argentino, Tomás Vasconi iniciou sua carreira docente na década de 1960, na Faculdade de Ciência da Educação, na Universidade Nacional do Litoral, província de Santa Fé. Em razão de degredos forçados, teve passagem significativa por dois grandes espaços intelectuais da América Latina: a Universidad de Chile, no início dos anos de 1970, e o Centro de Estudios de América (CEA), em Cuba, instituição que o abrigou desde a década de 1980 até o término de sua carreira e vida no ano de 1995.

Os primeiros trabalhos de Amadeo Vasconi, tais como *La escuela como institución social* (1963) y *Educación, estructura social y cambio* (1964), guardam significativas convergências com o pensamento funcionalista e desenvolvimentista. Neles o sentido de compreender a educação escolar é entendê-la como parte de um todo harmônico que deveria corresponder ao processo de modernização da sociedade. Nessa fase de sua obra, a escola era assim entendida por Vasconi (1964 p.28, tradução nossa):

Ao redor das atividades essenciais para a sociedade se organizam sistemas normativos específicos, dotados de um grau relativamente grande de autonomia frente aos sistemas normativos que regulam atividades diferentes. De modo que o grau de diferenciação, especialização e complexidade das ordens institucionais é, no nosso ponto de vista, um índice do grau de modernização de uma sociedade.

A partir de tal perspectiva sobre a escola, naquele período sua contestação a respeito da educação, repousava nas razões que supostamente impediriam o sistema educativo de exercer sua função no processo de desenvolvimento econômico e social.

No entanto, o golpe civil-militar na Argentina terminou por provocar rupturas importantes no pensamento de Vasconi. Em 1966, devido à perseguição impetrada pela ditadura, Tomás Vasconi fora levado ao desterro no Chile. Naquele país, incorporou-se ao *Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social* (ILPES) e posteriormente ao *Centro de Estudios Socio-Económicos* (CESO), órgãos nos quais terminou por encontrar compatriotas e exilados brasileiros que, desde os ventos do Pacífico Sul, aflavam a Teoria da Dependência para todo o subcontinente latino-americano.

Sua aproximação com os elementos basilares da Teoria da Dependência ocorreu por meio da perspectiva marxista que existia no interior dessa corrente de pensamento. Dessa maneira, Vasconi formulou uma das principais caracterizações sobre a educação latino-americana, mediante a preocupação em não desvincular os aspectos estruturais da educação do fundamento geral que marca as sociedades na América Latina, ou seja, a dependência. Isso o permitiu analisar a educação latino-americana como uma educação capitalista cuja ação pedagógica corresponde às particularidades da formação histórica do subcontinente.

No seu famoso trabalho *Contra la Escuela, borradores para una crítica marxista de la educación* (1973), influenciado pelo estruturalismo francês, em especial por

Baudelot e Establet, o autor argentino constituiu como método de análise o vínculo entre a educação escolar e os postulados do modo de produção capitalista. Contudo, diferentemente de um “marxismo” mecânico, Vasconi considerou que a escola adquire as múltiplas formas corpóreas do capital. Assim, nas precisas palavras de Tomás Amadeo Vasconi (1974 p.19-20, tradução nossa):

Dizer que toda sociedade requer alguma forma de educação (socialização) é como dizer que toda sociedade necessita produzir bens para sobreviver (ou apropriar-se deles, o que só é possível porque alguma outra sociedade produz). Pode ser um ponto de partida – não de chegada – para a análise: por si, não caracteriza nenhum processo específico. Assim como a produção sempre se realiza segundo os modos de produção determinados – servil, capitalista, etc. – que supõem relações sociais de produção concretas, também a educação se processa em contextos históricos específicos, os quais a outorgam seu significado, características e funções também específicas.

Por meio dessa análise, verifica-se, então, que o método investigação de Vasconi toma por critério primeiro o antagonismo entre as classes sociais, a partir daquilo que é próprio da prática escolar no processo de reprodução da sociedade capitalista, qual seja: “a capacitação da mão de obra e o desenvolvimento de ‘capacidades’ e da imposição e difusão das formas ideológicas e culturas dominantes”.⁶ Por outro lado, a despeito de sua confluência com o estruturalismo francês, Tomás Vasconi não incorreu no equívoco de absorver as contribuições de Baudelot, Establet, Passeron e Pierre Bourdieu mediante o mimetismo incauto de que na América Latina a escola desempenha de modo idêntico à reprodução dos interesses do capital tal qual na Europa, lócus da crítica dos autores francos.

Ao compreender a estrutura educacional no subcontinente como intrínseca à formação social concreta dos países latino-americanos, Vasconi apontou como principal característica da educação escolar na América Latina sua natureza predominantemente ideológica, oriunda dos tempos coloniais e que adentrou o século XX, a assimilar os elementos do neocolonialismo em tempos republicanos. Segundo Vasconi⁷:

⁶ Ibid, p.23 (tradução nossa).

⁷ Idib, p.16 (grifo e tradução nossa).

A escola latino-americana, tanto em sua origem como em seu desenvolvimento, e isso até hoje, **mostra uma notável autonomia diante das condições histórico-concretas de funcionamento do aparato produtor.** Ela emerge, sobretudo, ligada às características políticas do desenvolvimento latino-americano e seus fundamentos se fazem mais que tudo vinculados aos requerimentos da dominação ideológica e reflete seu desenvolvimento e suas mudanças, as relações políticas de classe no âmbito das sociedades nacionais, e as características que assumira historicamente, considerando um âmbito maior, a dominação colonial primeiro, neocolonial depois. **Nessas condições, a escola latino-americana assumiu em sua forma mais visível transparente, o caráter de Aparato Ideológico do Estado.**

Dessa elaboração de Tomás Amadeo Vasconi ressaltam duas dimensões que, em nosso entender, estão em contradição: a noção de uma educação autônoma ao processo produtivo e ao mesmo tempo com forte sentido ideológico.

Com efeito, em seu fenótipo a educação escolar latino-americana tem como traço saliente a ideologia colonial-burguesa. Não obstante, esse aspecto fenomênico está determinado não pela autonomia, senão pela correspondência entre a educação e o aparato produtivo. Não vincular os conhecimentos mínimos, ou não os socializar, corresponde à possibilidade do padrão de reprodução do capital dispensar, na América Latina, a valorização da força de trabalho e os demais componentes da força produtiva. Isso porque, tal como as máquinas, as perfumarias, os dólares e as bugigangas culturais, a ciência torna-se também produto de importação, um dos grilhões da dependência da *América Morena*. E essa é a razão pela qual nesses rincões a educação burguesa não pode superar uma de suas maiores vicissitudes, isto é, escamotear sua natureza ideológica como conhecimento científico.

Outro dimensionamento do postulado de Tomás Vasconi que se faz relevante para o debate a respeito da educação escolar latino-americana diz respeito ao programa político defendido pelo autor para superar a escola capitalista dependente. Na concepção de Vasconi⁸:

(...) a transformação revolucionária da educação latino-americana enfrenta uma dupla tarefa: por um lado, aprofundar e concluir as reformas democrático-burguesas e de libertação nacional, que as burguesias nativas já não estão em condições de levar a cabo; por outro, liquidar as estruturas da escola capitalista dependente e instaurar novas normas de educação. Ao proletariado,

⁸ Ibid, p.20 (tradução nossa)

hegemonizando uma aliança de classes populares, parece corresponder hoje, na América Latina, a responsabilidade dessas tarefas.

Embora Vasconi explicita que a educação burguesa não pode ser superada por meio do programa reformista e que o proletariado é a vanguarda responsável pela transformação revolucionária da educação, seu pensamento, involucrado na “via chilena ao socialismo”, termina por incorrer em um equívoco estratégico.

Ao defender o aprofundamento e a conclusão das reformas educacionais na América Latina como democrático-burguesas, sua proposição nos parece reservar um caráter etapista e dual. Além disso, em nosso entendimento, o erro do autor argentino é olvidar que no conjunto dos países latino-americanos, o capital não iniciou as reformas democráticas, e que, portanto, o que está colocado como desafio para a classe trabalhadora não é aprofundá-las, senão iniciá-las, porém rapidamente superá-las.

Por essa imprecisão, a proposta programática de Vasconi ao que se refere à educação na América Latina é dúbia e frágil para concluir que, enquanto tarefa democrática, a educação escolar somente se realizará plenamente nos países dependentes quando a sociedade capitalista estiver em agonia. Em outras palavras, se a educação democrático-burguesa será realizada sob a direção do proletariado, e nisso estamos em convergência com Amadeo Vasconi, é certo também que tal educação apenas se materializará quando esta estiver grávida de seu projeto antagônico - a escola socialista. Uma vez no poder, por necessidade a classe trabalhadora assimilará a escola burguesa, mas de pronto a negará em uma síntese superior de caráter permanente e não gradual.

Afinal, o projeto educacional para atender as demandas históricas do proletariado não poderá ser uma prática social para o desenvolvimento das forças produtivas nos moldes capitalistas. E, na medida em que o próprio desenvolvimento das forças produtivas ocorrer sob a realização e a apropriação coletiva do trabalho, isso pressupõe que a educação escolar será outra, uma necessidade elementar de construção de um novo padrão civilizatório.

III FORMAÇÃO SOCIAL LATINO-AMERICANA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A invasão e colonização europeia contra os territórios indígenas no século XVI modificara definitivamente a sorte da maioria daquelas sociedades que até então se desenvolviam sob outros paradigmas diante do meio ambiente, da fé e do próprio Homem. Toda sua natureza social foi transformada, destruída ou reconfigurada sobre os escombros da violência do colonizador.

As relações sociais de produção daqueles povos e de outros tantos que foram arrastados pelo Atlântico direcionaram-se aos objetivos do capitalismo mercantil pela força da pólvora, pela religião e por cooptação política. Isso colocou abaixo o isolamento daquelas sociedades, e suas relações sociais até então não capitalistas passaram a atender aos interesses do mercado mundial, ao passo que na parte ocidental do Velho Mundo o capitalismo anunciava as primeiras letras do prólogo que desembocaria no moderno padrão civilizatório.

As consequências e ousadias dessa trama histórica não passariam impunes na consolidação das classes sociais na América Latina. Aqui o colonizador europeu, em geral, um plebeu maltrapilho que conseguiu atravessar as tormentas atlânticas, transformou-se em um senhor de terras, a fazer da marafona que o acompanhava uma dama, uma marquesa ou duquesa guardiã da moral e dos bons costumes. Mas, evidentemente, a desfaçatez das relações sociais tinha bases materiais. Trajados em corpetes e *collutes*, em pleno ar cálido dos trópicos, os tardios aprendizes de aristocratas traziam em seu âmago o único desejo honesto do capitalista: o lucro.

A classe dominante latino-americana surge atada às necessidades do mercado mundial em expansão e a sua existência enquanto classe passa a depender diretamente desse para se concretizar. Foram as demandas crescentes da Europa por metais preciosos, açúcar, algodão e posteriormente por bens salários como café e charques, os elementos econômicos que deram razão de ser para o empreendimento burguês na América Latina.

Dessa condição desdobraram-se ainda as principais características políticas presentes no genoma burguês latino-americano. Ao contrário do que ocorreu no transcurso de consolidação da burguesia europeia, que precisou derrotar a nobreza para dominar os poderes econômicos e também políticos, a burguesia latino-americana, desde suas origens, nasceu com poderes políticos limitados não por outra classe, porém restringidos apenas pelo pacto colonial.

O regime de concessão de terras feito pela Coroa Portuguesa e Espanhola

outorgou um meio pelo qual foi possível uma estreita relação econômica com os grandes mercados do mundo e também permitiu aos crioulos o domínio político sobre as relações sociais de produção que aqui se estabeleceram. Esse domínio, violento sobre os escravos e servos, bem como a influência sobre os cabildos, constituíram uma das características mais indelévels dos capitalistas na América Latina: o compromisso com a manutenção da ordem.

Esse aspecto de caráter político foi ignorado pela historiografia latino-americana, que por longa data compreendeu a formação econômico-social do subcontinente como feudal, contra a qual se levantaria, em algum lugar longínquo da história, uma burguesia progressista. Não foram poucos os autores que reduziram a história do subcontinente às miseráveis análises mimetistas que estabeleciam na América Latina a imagem e semelhança do desenvolvimento histórico europeu. Assim esses intelectuais se ocuparam tão somente da superficialidade das relações sociais de produção e dos hábitos exercidos pela elite colonial, confundindo a forma com o conteúdo, sem apreenderem o próprio sentido mercantil da colonização.

Na medida em que os objetivos capitalistas da empresa colonial e sua estruturação, bem como suas formas de produção menos desenvolvidas (escravidão e servidão) foram analisadas pelos mais precisos historiadores, sociólogos e, sobretudo, revolucionários latino-americanos, as análises históricas da formação da América Latina foram alforriadas da indigente interpretação mimetista do desenvolvimento europeu e da pobre hermenêutica estalinista.

Na década de 1940 surgiram na Argentina os primeiros escritos a respeito do caráter desigual e combinado da colonização latino-americana. Entre 1944 e 1945, Sergio Bagú escreveu a obra *Economía de la Sociedad Colonial, ensayo de historia comparada de América Latina*, texto publicado apenas no ano de 1949, e que guarda a seguinte conclusão histórica, nas palavras de Bagú (1992, p.216, tradução nossa):

Não foi feudalismo o que apareceu na América no período que estudamos, senão capitalismo colonial. Não houve servidão em larga escala, senão escravidão com múltiplos matizes, ocultadas frequentemente sob complexas e enganosas formulações jurídicas. Ibero-América nasce para integrar o ciclo capitalista nascente, não para prolongar o agônico ciclo feudal.

Três anos depois dessa análise de Bagú, outro argentino colocaria no centro do

movimento operário uma interpretação histórica semelhante. Em 1948, Nahuel Moreno, aquele que se tornaria nas décadas seguintes o mais prestigiado dirigente trotskista do subcontinente, se preocupou em demonstrar o caráter desigual e combinado da formação econômico-social do continente americano. Para Moreno (2012 p.289-290, tradução nossa):

A colonização espanhola, portuguesa, inglesa, francesa e holandesa na América foi essencialmente capitalista. Seus objetivos foram capitalistas e não feudais: organizar a produção e os descobrimentos para garantir lucros prodigiosos e para colocar mercadoria no mercado mundial. Não inauguraram um sistema de produção capitalista porque não havia na América um exército de trabalhadores livres no mercado. Assim, os colonizadores para poder explorar na forma capitalista a América se viram obrigados a recorrer às relações de produção não capitalistas: a escravidão ou semiescravidão dos indígenas. Produção e descobrimento por objetivos capitalistas; relações escravas e semiescravas; formas e terminologias feudais (como o capitalismo mediterrâneo) foram os três pilares nos quais se assentou a colonização da América.

Aceitas as interpretações de Nahuel Moreno e de Sérgio Bagú, é possível avançar na compreensão de que essa combinação entre objetivos capitalistas, relações sociais de produção pré-capitalistas e terminologias feudais forjaram, sob açoite, um peculiar nascedouro burguês, envolto no igualmente peculiar desenvolvimento do capital na região.

Assim, no transcurso da constituição do capital e, por conseguinte, da burguesia latino-americana, desde o processo colonial até os dias presentes, dois elementos sobressaíram de modo interligado enquanto aspectos idiossincráticos. O primeiro, de caráter interno, diz respeito à organização do trabalho, e o segundo, de caráter externo, se refere à relação secular da classe dominante local com o grande capital internacional.

Ao longo da história latino-americana a conexão entre a organização social do trabalho e o tipo de relação entre o capital interno e o capital externo formaram parte daquilo que foi definido como padrão de reprodução do capital, tal qual caracteriza o intelectual Jaime Osório (2012 p.40-41):

A noção de padrão de reprodução do capital surge para dar conta das formas como o capital se reproduz em períodos históricos específicos e em espaços geoterritoriais determinados, tanto no centro como na

semiperiferia e na periferia, ou em regiões no interior de cada um deles, considerando as características de sua metamorfose na passagem pelas esferas da produção e da circulação (como dinheiro, meios de produção, força de trabalho, novas mercadorias, dinheiro incrementado), integrando o processo de valorização (incremento do valor e do dinheiro investido) e sua encarnação em valores de uso específicos (calças, rádios, celulares, tanques de guerra), assim como as contradições que esses processos geram.

Embora esse conceito não seja parte do escopo clássico do marxismo, o padrão de reprodução do capital é uma formulação teórica que organiza e apreende o movimento particular pelo qual o capital se reproduz e oferece sentido às relações sociais de produção em situações concretas, interligando-se justamente aos conceitos mais gerais do materialismo histórico e dialético, como modo de produção, trabalho, valor, mercado, etc.

Pelo descrito, é evidente que na história da América Latina o padrão de reprodução do capital não foi e não é homogêneo. Ao estabelecermos uma análise comparativa entre os países e mesmo no interior de cada economia, a resultante é que diversas formas de reprodução do capital conviveram concomitantemente no subcontinente.

A essência do conceito de padrão de reprodução do capital proposto por Osorio guarda em si a universalização particularizada do capital na América Latina, oferecendo concretude histórica para conceitos mais abstratos que são relevantes, como trabalho e mercado.

É a partir então dos pressupostos presentes no conceito de padrão de reprodução do capital, que verificamos que as relações sociais de produção e as relações burguesas mercantis se manifestam no âmbito da educação institucional, bem como tais práticas educacionais empreendem sentido à formação econômico-social, ao passo em que também é alicerçado o caráter desigual e combinado da educação no subcontinente.

3.1 A herança colonial: o prólogo da educação desigual e combinada

Ao longo de seu devir, a educação latino-americana manteve sua essência histórica. Sendo parte do aspecto ideológico, a educação hegemônica fez-se também material, a partir de sua intervenção na realidade, ao passo que a materialidade das relações de produção que constituíram essa educação, e que é elemento estruturante

das instituições, foi mistificada como se não fosse produto social - uma atividade humana sensível.

Essa contradição entre essência e aparência encontra sua estremadura justamente no “ato fundacional” da região nomeada pelo poeta colombiano José Torres Caicedo (1830-1889) como América Latina. No transcurso colonial, a educação ao mesmo tempo em que assumiu o papel de justificar as relações sociais de trabalho, terminou por assumir um caráter escolástico coerente com o tipo de trabalho imposto pelo mercantilismo. É por essa razão que, de pronto, encontramos na colonização as desigualdades e combinações que acompanhariam a educação no subcontinente.

Na metade do século XVI, quando parte da Europa vivenciara a efervescência da heresia religiosa, apoiada na Reforma Protestante de Martim Lutero (1517) e no movimento pietista, que desembocou em modelos educacionais populares e modernos, as ordens religiosas católicas, subproduto da contrarreforma da Igreja àquele transcurso, venceram as intempéries do Atlântico e finalmente alcançaram o litoral pré-colombiano. Jesuítas, franciscanos, beneditinos e dominicanos chegaram à América Portuguesa e Espanhola cobertos de indumentárias eremitas que encobriam o corpo ideológico das ações colonizadoras.

Ao desembarcarem no continente americano, os europeus não encontraram uma terra sem povo para um povo sem terra. Tudo ao contrário. No território que os invasores denominaram “Novo Mundo” havia redes civilizatórias que não apenas se diferenciavam entre si, como se distinguiam do ocidente europeu, e em muitos aspectos o superavam.

É preciso recordar que antes da invasão espanhola nos territórios que atualmente abrangem o México, Guatemala, Belize, Honduras, Nicarágua, Costa Rica e El Salvador edificaram-se civilizações grandiosas. Olmecas, maias, teotihuacanos, zapotecas, toltecas, mixtecas e os mexicas (astecas) produziram cidades de alta complexidade arquitetônica, um processo de urbanização com sofisticada relação com o espaço rural, um intercâmbio comercial entre os povos pré-colombianos digno de sofreguidão se comparado à Europa Medieval, uma alta tecnologia a respeito do curso das águas e dos movimentos astronômicos, bem como uma linguagem escrita cuja expressão são os livros de conteúdo histórico produzidos em ouro, prata, estanho e cobre, etc. Nos Andes, semelhante desenvolvimento também foi encontrado pelos europeus nos territórios que no tempo presente abrangem o Peru, Equador, Bolívia, parte da Colômbia, Chile e Argentina. Nessa região destacou-se o avanço cultural e

material produzido pelo império inca, uma riqueza formada pelos bens rapinados pelos colonizadores e representada também, segundo as observações de Leslie Bethell (1990, 50): “... quanto ao número de pessoas e suas habilidades, maravilhas tecnológicas que se observavam na construção da metalurgia, engenharia civil, sistemas de irrigação ou fabricação têxtil. ”

É seguro que tal cenário não era homogêneo em toda extensão continental. Ao sul do continente, mais especificamente na região da Amazônia, do Chaco e dos Pampas, por exemplo, o tempo histórico das nações indígenas contrastavam com as avançadas sociedades mesoamericanas e andinas. Em tais territórios da América do Sul, os povos originários eram predominantemente caçadores e coletores que viviam em casas comunais. Guaranis, charruas e tupis são alguns desses povos que, apesar de não terem constituídos sofisticadas cidades-estados, apresentavam complexas estruturas culturais relacionadas à religiosidade e ao meio de subsistência.

Diante das diversidades culturais e materiais encontradas entre os povos indígenas, o resultado da ação dos eclesiásticos europeus foi também desigual, embora com alguns elementos combinados, sobretudo aqueles que se referem ao caráter ideológico da presença dos religiosos no empreendimento colonial.

Responsável pela primeira configuração de educação que os luso-ibéricos empreenderam no continente americano, a Igreja trouxe em suas práticas o que havia de mais atrasado no Velho Continente, mas ao mesmo tempo socializou entre os líderes nativos aquilo que faria algumas culturas indígenas cabriolarem séculos no desenvolvimento de suas formas de transmissão de conhecimento.

Ao passo que na Europa, em especial entre os anglo-saxões, as quinquilharias religiosas transmitidas pela oralidade em latim eram superadas pelo acesso à leitura dos textos canônicos em línguas modernas, a catequese foi o método de ensino que as ordens religiosas encontraram para aculturar a população autóctone.

Para lograr a conversão dos “gentios vermelhos” à fé cristã e sua adaptação “civilizatória” aos hábitos europeus, os missionários tiveram que realizar dois movimentos aparentemente contraditórios: introduzir o bilinguismo em suas práticas, ou seja, adotar as línguas locais e introduzir minimamente a gramática latina entre esses povos indígenas. Isso resultou, por um lado, na utilização que jesuítas e franciscanos tiveram que fazer das línguas vernáculas para empreenderem algum êxito na conversão das principais nações indígenas, e por outro lado na socialização da leitura e escrita nas línguas da colonização: português e espanhol.

Nos territórios ibero-americanos, a assimilação das línguas mais importantes dos povos indígenas, com destaque para nahuatl na Mesoamérica e o quéchua nos Andes, foi uma política deliberada pela Coroa Espanhola, a partir da criação dos chamados colégios de caciques e da criação das cátedras indígenas, como na Universidad de Los Reyes, no ano de 1580, no Vice-Reino do Peru. Tais colégios e cátedras, frequentadas exclusivamente pelos filhos da nobreza mexicana e inca, tinham dupla finalidade: permitir ao europeu conhecer as línguas nativas e ao mesmo tempo usar os líderes indígenas para a transmissão dos valores da Europa cristã entre os próprios nativos resistentes à colonização (ALAPERRINE-BOUYER, 2007).

De acordo com José Ribamar Freire (2003, p.30), houve na América Portuguesa similitudes ao que se refere à assimilação das línguas vernáculas, cujas maiores expressões são a Língua Geral Paulista e a Língua Geral Amazônica. Entretanto, tal assimilação não foi empreendida de forma deliberada pela Coroa Portuguesa, senão pela Companhia de Jesus, que diante do desafio de catequizar milhões de indígenas foi obrigada a assimilar e sistematizar as línguas autóctones para melhor converter os aborígenes.

Essa dinâmica de assimilação sucedida de aculturação desencadeou um movimento de combinação e desigualdade quanto ao curso histórico que seguiu entre as nações indígenas no subcontinente, nações essas que desde o período pré-colombiano eram contemporâneas entre si, porém não coevas em seu desenvolvimento.

Assim, por exemplo, os indígenas aldeados que tiveram contato com a Companhia de Jesus, nos quase duzentos anos de sua presença no Grão-Pará, no Brasil Colônia e no Vice-Reino da Prata saltaram cerca de quatro mil anos entre suas formas mais rudimentares de comunicação para o domínio básico da leitura e da escrita moderna, sem a necessidade de desenvolver meios mais complexos de linguagem presentes nas grandes civilizações pré-colombianas, tais como os hieróglifos maias, os códices mexicanos e os quipos incas.

No entanto, não é possível afirmar que a educação europeia, iniciada pelas ordens religiosas, teve o mesmo efeito sob as civilizações indígenas da Mesoamérica, dos Andes e sob algumas grandes nações africanas que foram escravizadas na América Latina.

Nesses rincões do subcontinente, a educação europeia inaugurada pela Igreja não produziu outro efeito senão o duplo obstáculo àquilo que havia de mais elaborado

naquele período.

A educação fundada pelas ordens religiosas católicas promoveu um alijamento dos povos mesoamericanos e incaicos em relação a sua própria cultura, pois estava vinculada aos objetivos mercantis da colonização e às relações sociais adotadas pela ação colonial. Para efeito de exemplo basta lembrarmos que nessas civilizações, antes da invasão luso-ibérica, o poder religioso, político e administrativo era irradiado das grandes cidades para as aldeias. No entanto, com o advento da colonização houve uma inversão dessa ordem a partir de uma brutal ruralização dessas sociedades, tornando as grandes fazendas o centro político, cultural, administrativo e econômico de uma nova ordem social, na qual todo o complexo e avançado conhecimento desenvolvido e sistematizado pelos povos indígenas não apenas tornou-se nulo, como foi oficialmente estigmatizado.

Ademais, como parte do mesmo processo, a educação empreendida pela Igreja junto aos povos originários não transmitiu os conhecimentos mais elaborados que os europeus sistematizaram no Velho Mundo, fato esse que, por suposto, não ocorreu por ignorância dos quadros eclesiásticos, mas pelas razões e objetivos fundantes da colonização de exploração.

A resultante disso foi aquilo que George Novack (1988 p.59) chamou de reversão histórica. Esse fenômeno ocorre justamente quando formas arcaicas, próprias de uma etapa inferior de desenvolvimento são introduzidas em estruturas avançadas e terminam por gerar formações extremamente regressivas e que impedem avanços sociais. Tal reversão histórica converge com a interdependência entre o modelo de controle do trabalho desenvolvido na região e dinâmica do mercado, ou seja, a constituição dos objetivos capitalistas na América Latina mediante o uso da escravidão e da servidão.

Diante da impossibilidade de transferência massiva de mão de obra da Europa para a América, a escravidão e a servidão, relações de produção em declínio no continente europeu, foram os meios compatíveis com a acumulação em larga escala para construir na América Latina a grande propriedade monocultural, de tal sorte que tais relações sociais de produção se tornaram umas das múltiplas relações de trabalho que constituíram o capitalismo mercantil no século XVI.

A escravidão e a servidão na América não se apresentaram enquanto forças antagônicas aos primórdios da acumulação capitalista, embora fossem formas antediluvianas ao capital, razão pela qual produziram para o mercado mundial a partir

de suas leis internas. E um dos pressupostos dessas leis internas nas formas menos desenvolvidas do capital foi a ausência da valorização da força de trabalho.

Nos rincões da América Latina na qual foi possível a utilização extensiva da mão de obra indígena, os colonizadores não aproveitaram somente das grandes obras civilizatórias que encontraram entre os povos originários, mas puderam assentar o empreendimento colonial também sobre as relações sociais de produção existentes entre esses povos.

A partir da utilização da *encomienda*, bem como da mita, a Coroa Espanhola conseguiu aplicar um meio de canalização das riquezas produzidas pelo trabalho dos nativos, ao mesmo tempo que não tinha qualquer obrigação para com esses, a não ser aquelas que interessavam ao próprio trono de Castella y León, isto é, a evangelização dos indígenas.

Nas grandes *haciendas*, o cultivo extensivo da terra era combinado com relações sociais de produção de tipo feudais, nas quais o indígena apesar de não ter *status* de escravo, tornou-se duplamente cativo da terra. Em primeiro lugar, devido às obrigações que tinha para com o latifundiário de origem europeia, e em segundo lugar, porque a sua própria subsistência (alimentação, vestimenta, cultura) dependia exclusivamente do seu trabalho nas terras comunais.

A principal vantagem da utilização da servidão foi a possibilidade que o colonizador ibérico encontrou em abastecer o mercado mundial sem ter custos para reproduzir a força de trabalho. Ademais, apesar da mudança sobre o domínio racial e social da riqueza, nas regiões coloniais de maior relevância econômica, esse regime de trabalho não era algo desconhecido das grandes etnias indígenas, visto que a servidão era uma prática do Império Inca e do Império Asteca antes de 1519.

Assim, ao aproveitar as condições não apenas arquitetônicas, mas também sociais do período pré-colombiano e colocá-las a serviço da acumulação de capital, a colonização espanhola pôde abdicar, desde a perspectiva tecnológica da produção e reprodução dos bens materiais, de qualquer forma de empreendimento educacional que não fosse com fins unicamente ideológicos, como as supracitadas cátedras indígenas presentes nas grandes universidades coloniais.

Com a imposição da escravidão negra por espanhóis e portugueses, seguiu na América Latina o mesmo desprendimento da burguesia colonial em relação à reprodução da força de trabalho e à produção tecnológica, algo que impactaria também no processo educacional do continente. A escravidão, assim como a

servidão, impediu o desenvolvimento de técnicas de trabalho mais avançadas, de maior criação do trabalho humano e, por consequência, impediu o surgimento de atividade educacional voltada à ciência.

A organização social de uma matriz econômica primário-exportadora, ligada à monocultura e à escravidão, tornou o trabalhador escravizado parte dos meios de produção, assim como a terra, a moenda, etc., ou seja, parte do capital fixo.

Diferente do trabalho assalariado, na escravidão não era o próprio trabalhador que ofertava suas energias no mercado, ao contrário, sua força de trabalho era uma mercadoria alheia a sua vontade, que servia de troca entre capitalistas, que primeiro a possuíam pelo rapto e tráfico e, posteriormente, por meio da jurisdição escravista.

Nas relações sociais de produção escravagistas não estavam computadas as necessidades sociais e econômicas advindas do trabalho abstrato para a reprodução daquela mão de obra. Entre outras coisas, isso ocorria porque a facilidade de reposição daquela mão de obra escrava foi por um tempo uma alternativa a um custo adicional com aquela mercadoria, mercadoria essa que deveria ter um custo fixo advindo apenas do momento de sua compra no mercado de escravos.

Assim, na medida em que as relações de produção dispensavam a valorização mínima da força de trabalho, a desumanização permanente do trabalhador não exigiu mediações. Nessas condições nem o africano, nem o indígena, tampouco o europeu ou qualquer outro povo, por mais avançado que fosse, teria meios de consolidar e hegemonizar os aspectos mais progressistas de sua cultura.

Nas palavras de Eric Willians (1973, p.19, grifo e tradução nossa):

O núcleo de mão de obra de baixo nível social, dócil e barato pode ser mantido em sujeição somente pela degradação sistemática e pelo deliberado esforço de suprimir sua inteligência. **A rotação dos cultivos e a cultura científica são, portanto, estranhos às sociedades escravagistas.**

Dessa estranheza entre cultura científica e sociedade escravagista, a qual se refere Willians, derivam múltiplos aspectos estruturais da educação latino-americana. Entre tais aspectos destaca-se a completa desvinculação entre o conhecimento e o trabalho.

A respeito desse contemto da classe dominante em relação à ciência, é importante ressaltar que mesmo entre a elite colonial não havia uma educação de caráter científico. Embora existissem universidades no Vice-Reino da Nova Espanha,

bem como no Vice-Reino do Peru, disponíveis, inclusive, para uma aristocracia indígena, essas instituições representavam, no máximo, um meio de acesso da elite crioula aos cargos públicos e seu alívio espiritual na medida em que podiam assimilar alguns conhecimentos retóricos disponíveis na metrópole.

Outro importante exemplo disso foi a implementação do *Ratio Studiorum* (programa de estudos), sistema educacional organizado pelos jesuítas no Brasil Colônia para atender aos filhos dos senhores de engenho. Apesar de ser constituída de erudição enciclopédica que acompanhavam as aristocracias europeias, o certo é que a educação jesuítica na América Portuguesa foi uma educação desprovida de qualquer interesse com a transformação científica voltada ao trabalho. De acordo com Fernando de Azevedo (1976, p.48):

(...) a educação da mocidade reinol e colonial, monopolizada pelos padres, orientava-se, sem dúvida, para a uniformidade intelectual; os quadros do seu ensino, dogmático e abstrato, não apresentavam plasticidade para se ajustarem às necessidades novas: os métodos, autoritários e conservadores até a rotina; e, além de não incluir o ensino das ciências, esse plano de estudos, excessivamente literários e retóricos, não abria lugar para as línguas modernas, conservando nas elites uma tal ignorância sobre essas línguas que de maravilha se encontraria, na colônia, um brasileiro que soubesse francês.

O público alvo daquela educação representava 0,1% da população da época, estavam excluídas as mulheres, os escravos, os negros escravizados e livres, os bastardos e as crianças abandonadas (MARCÍLIO, 2014). No entanto, a certificação escolar, ainda que sem serventia prática, se tornou, na sociedade colonial um equivalente de fidalguia, um título de nobreza entre os donos da Casa-Grande. Nisso residiu o caráter de classe da cultura e, por conseguinte da educação da época.

Segundo Nelson Werneck Sodré (1986 pp.20-21):

Essa cultura tipificava porque refletia bem as condições objetivas, fazendo parte, como peça destacada, do conjunto de traços que definiriam, aqui, por larguíssimo período, o desamor pelo trabalho da terra e pelos ofícios mecânicos, fazendo do trabalho físico em geral um equivalente à escravidão, aviltando-o assim, ao mesmo tempo em que definia a atividade cultural como específica da ociosidade, apresentando, no cenário colonial e de forma particular, a contradição entre trabalho físico e o trabalho intelectual. Daí o ostensivo caráter de classe da cultura colonial.

A associação da labuta a algo impuro, bem como a suposição de que os negros e os indígenas eram raças atrasadas frente aos brancos europeus e sua descendência crioula, se constituiu como uma ideologia enredada das próprias condições de produção colonial, e que buscou justificar a hierarquia da sociedade.

A força dessa ideologia foi tão significativa, perversa e persistente na educação e no pensamento social latino-americano que mesmo intelectuais dedicados à crítica ao colonialismo e, já em tempos republicanos, não escaparam de sua influência. Caio Prado Junior, autor da primeira obra considerada marxista pela *intelligentsia* brasileira, foi um protótipo dessa condição.

Na obra *A Formação do Brasil Contemporâneo* (1942), ao mesmo tempo em que Caio Prado reconhece a questão racial como um agravante da luta entre as classes no Brasil, chega ao extremo de afirmar que a ineficiência do trabalho na colonização resultou da produção ineficaz de “índios apáticos” e “pretos boçais”, ambos pertencentes às culturas de “níveis ínfimos”, não sendo esses nada mais do que “corruptores” de uma cultura “superior” – a cultura do branco. Seguem as interpretações de Prado (2000 p.283-284 – grifo nosso):

A contribuição do escravo preto ou índio para a formação brasileira, é além daquela energia motriz quase nula. Não que deixasse de concorrer, e muito, para a nossa "cultura", no sentido amplo em que a antropologia emprega a expressão; mas é antes uma contribuição passiva, resultante do simples fato da presença dele e da considerável difusão do seu sangue, que uma intervenção ativa e construtora. **O cabedal de cultura que traz consigo da selva americana ou africana, e que não quero subestimar, é abafado, e se não aniquilado, deturpa-se pelo estatuto social, material e moral a que se vê reduzido seu portador. E aponta por isso apenas, muito timidamente, aqui e acolá. Age mais como fermento corruptor da outra cultura, a do senhor branco que se lhe sobrepõe. (...) As raças escravizadas e assim incluídas na sociedade colonial, mal preparadas e adaptadas, vão formar nela um corpo estranho e incômodo.** O processo de sua absorção se prolongará até nossos dias, e está longe de terminado. Não se trata apenas da eliminação étnica que preocupa tanto os "racistas" brasileiros, e que, se demorada, se fez e ainda se faz normal e progressivamente sem maiores obstáculos. Não é este aliás o aspecto mais grave do problema, aspecto mais de "fachada", estético, se quiserem: em si, a mistura de raças não tem para o país importância alguma, e de certa forma até poderá ser considerada vantajosa. **O que pesou muito mais na formação brasileira é o baixo nível destas massas escravizadas que constituirão a imensa maioria da população do país.**

Ao colocar o nível intelectual e cultural dos povos escravizados como o pecado original do qual derivam os aspectos de barbárie desenvolvidos no subcontinente, esse pensamento identificado com a educação recebida pela classe dominante, não somente ignorou a natureza do trabalho à qual recorreram os colonizadores para o desenvolver o capitalismo mercantil no continente americano, mas falsificou toda a história dos povos não brancos.

Por um lado, a historiografia oficial reduziu os negros africanos e os indígenas à pigmentação de sua pele, os retratando como povos únicos e simplificando as suas complexidades étnicas, suas diversidades linguísticas, culturais e religiosas. Assim, por exemplo, nações africanas letradas no árabe como os haussás e os mandingas, povos que dominaram técnicas sofisticadas da metalurgia, antes mesmo da invasão europeia na África e na América, foram estigmatizados secularmente como selvagens e bárbaros. (SILVA, 2011).

Por outro lado, o pensamento conservador da América Latina olvidou direta ou indiretamente que no ambiente colonial não havia ensejo nem mesmo para uma pretensa socialização generalizada dos aspectos mais ricos da cultura sistematizada pelos europeus. Tal empecilho, seguramente, não derivou apenas da disposição de espírito do colonizador, tampouco da conjectural incapacidade cognitiva dos povos africanos e indígenas em acumular conhecimentos produzidos por culturas alheias, mas sim das condições impostas a esses povos e da necessidade requerida para a manutenção da própria ordem social.

Para elucidar aquele estado de coisas, recorreremos mais uma vez à escravidão negra na América Latina. No Brasil, na Colômbia, Argentina, Uruguai, Venezuela, Cuba e todos os demais rincões coloniais que se serviram de mão de obra escrava africana, a condição do negro, enquanto escravo, tornou-se o obstáculo primeiro para que esse tivesse acesso às letras. Não foi apenas a ideologia racista que segregou os negros dos bens culturais e materiais da sociedade, mas também a própria implicação que o letramento dos escravos traria à organização social do trabalho: a possibilidade de falsificar cartas de alforria e de conformar de modo mais abrangente rebeliões escravas.

Não por acaso, no Brasil, o transcurso de escolarização dos filhos de escravos ganhou atributo legal somente a partir de 1871, com a Lei do Ventre Livre (MORAIS, 2016 p.98). Tampouco é casual que em Minas Gerais os escravos tenham sido

legalmente proibidos de frequentar as escolas no mesmo ano (1835) em que os negros islâmicos, alfabetizados em árabe, ainda na África, fizeram na Bahia uma das mais radicais revoltas negras da história brasileira, a Revolta dos Malês.

Em nenhum aspecto, entre os quais na questão educacional, a Coroa Espanhola apresentou maior compaixão para com os escravos do que a Coroa Portuguesa. Em seus domínios, negras e negros escravizados estavam proibidos de frequentar escolas.

Em Nova Granada até o ano de 1810, por exemplo, os castelhanos e seus súditos crioulos proibiram os escravos de origem africana de frequentar escolas, e aqueles que insistiam em aprender a ler e a escrever estavam sujeitos aos mais desumanos castigos físicos como açoitadas com chicotes com pontas de ferro (PINEDA; GIRALDO, 1999). Em toda extensão do Vice-Reino da Prata, cuja capital Buenos Aires teve 25% de sua população formada por escravos, a educação oficial não era apenas negada aos cativos, como a punição para os negros que tentassem aprender a ler e a escrever era nada menos do que a pena de morte (RAMOS, 1910).

Em síntese, nas condições objetivas pelas quais ocorreu a constituição das colônias na América Latina, condições essas nas quais o trabalho não exigia nada mais do que suor e músculos, uma educação generalizada e não restrita à ideologia era desnecessária para a reprodução material das sociedades que se formaram e, de certo modo, também representava um perigo imaginário ou real para a ordem social estabelecida.

3.2 A educação dependente no pós-Independência (1850-1930)

É no período da Independência formal dos países latino-americanos que encontraremos os mais explícitos vestígios do desenvolvimento desigual e combinado na educação escolar subcontinental. Isso ocorre justamente porque é desse período a constituição dos Estados Nacionais na região, organizados a partir de instituições modernas, porém estruturado em relações sociais de produção estranhas ao capitalismo avançado.

Todavia, antes de adentrarmos no caráter particular que a educação escolar adquire e desenvolve no pós-Independência, consideramos necessária a compreensão das determinações que constituíram o próprio processo independentista e que foram assimiladas, internalizadas e consolidadas na natureza do Estado na

América Latina.

A forma e o conteúdo pelo quais se iniciou o transcurso da Independência das colônias latino-americanas determinaram o caráter de classe que seria assumido no processo de libertação e de constituição dos Estados que se formaram.

O método de guerra utilizado pelos negros para se libertarem do escravismo e como consequência do colonialismo francês, no ocidente da ilha de São Domingos (atual Haiti), aterrorizou não apenas os europeus, mas toda sua descendência emergida no continente americano. Entre 1791 a 1804, o Haiti viveu a libertação dos escravos, seguida da restauração da escravidão feita por Napoleão Bonaparte. A abolição da escravatura na Revolução Haitiana, sob o comando de Toussaint L'Ouverture e posteriormente de Jean-Jacques Dessalines, foi conquistada por meio da destruição das fazendas coloniais e pela eliminação física dos senhores de escravos. As revoltas negras colocaram em prática aquilo que os jacobinos apenas anunciavam, isto é, o fim da escravidão. Foram dos incêndios nas grandes plantações de açúcar que surgiram as luzes do Iluminismo na América Latina e não da ilustração burguesa. Nada mais horroroso e perigoso para a classe dominante local (JAMES, 2017).

A particularidade da libertação do Haiti esteve precisamente em seu conteúdo, ou seja, na vinculação entre a luta pela Independência com a luta por mudanças nas relações sociais de produção, tal como apontam Maria Lígia Prado e Gabriela Pellegrino (2018 p.18):

O Haiti tornou-se o primeiro e único país das Américas a associar a independência ao fim da escravidão. Nas demais colônias francesas no Novo Mundo, Martinica, Guadalupe e Guiana, a instituição sobreviveu até 1848. O mesmo ocorreu nas colônias espanholas na América, onde as guerras de independência favoreceram a alforria de muitos escravos que lutaram com os exércitos revolucionários, mas não asseguraram a abolição da escravatura.

Por essa razão, podemos dizer que o processo de Independência no Haiti selou o caráter de classe que dirigiria os movimentos de libertação no resto da América Latina. A necessidade da elite crioula em livrar-se do jugo colonial, e em especial do pacto colonial, que impedia seus negócios, não era maior do que seu temor de perder o controle político, social e econômico que lhe garantia sua condição de classe dominante, ainda que subjugada pelas metrópoles europeias. Exemplos históricos

sobre o temor das revoltas independentistas se transformarem em uma revolta contra a elite local são abundantes.

A Independência Mexicana, iniciada em 1810 por líderes religiosos ligados a milhares de pobres e indígenas, foi adiada em mais de uma década até que esses setores fossem completamente esmagados pela própria elite local, que em 1821 declarou a independência do país. No Vice-Reino da Prata e do Alto Peru, as promessas de liberdade aos negros e igualdade aos indígenas também não se concretizou com o advento republicano. Apesar da forte contribuição dos escravos e dos indígenas para o processo de independência, em especial no Vice-Reino da Prata, Vice-Reino do Peru e Grã-Colômbia, nem a liberdade, nem a igualdade foram levadas adiante imediatamente pelos líderes revolucionários crioulos, de San Martín a Simon Bolívar.

A manutenção do trabalho escravo no pós-Independência é uma demonstração do caráter formal que significou a libertação política dos países da região, tal como pode ser observado no quadro seguinte:

Quadro 1. Ano da Independência e a Abolição da Escravatura - América Latina e Caribe

País	Independência	Abolição da escravatura
Haiti	1804	1804
Argentina	1816	1853
Paraguai	1811	1869
Uruguai	1830	1842
Peru	1821	1854
Colômbia	1819	1852
Venezuela	1821	1854
Chile	1818	1823
México	1821	1829
Cuba	1902	1886
Bolívia	1825	1851
Equador	1822	1852
El Salvador	1821	1824
Honduras	1821	1824
Costa Rica	1821	1824
Nicarágua	1821	1824
Guatemala	1821	1824
R. Dominicana	1844	1844
Brasil	1822	1888

Elaboração própria. Fonte: Clemeneti, H. 1974.

No campo político, o medo de uma insurreição popular contra a nova ordem estabelecida levou a uma negociação entre os senhores de escravos e os líderes

independentistas, muitos dos quais também escravagistas. Entretanto, as razões de natureza econômica também podem explicar a prolongação da escravidão e da subjugação indígena.

Os planos elitistas para o período pós-Independência requeriam a permanência com maior abertura dos seus negócios com o mercado mundial, isto é, a manutenção do sistema monocultural para a exportação. Segundo Tulio Halperin Donghi (1975, p.47):

A luta pela independência, desse modo, seria um momento da luta por um novo pacto colonial, o qual, garantindo o contato direto entre os produtores da América espanhola e aquela que se torna cada vez mais a nova metrópole econômica, permita um mais amplo acesso ao mercado de ultramar e conceda uma cota menos reduzida do preço pago pelos seus produtos.

A garantia desse novo pacto colonial trouxe, porém, uma contradição. Por um lado, as negociações com o mercado exigiam a continuidade da produção monocultural em larga escala, isto é, o uso intensivo da mão de obra. Por outro, a configuração do novo pacto colonial, feito pelos Estados independentes que surgiram na América Latina, ocorreu por meio da reconfiguração do novo centro do sistema capitalista e sua forma de reprodução. Em outros termos, o fim do poder gravitacional dos países ibéricos sobre a região e a ascensão da Inglaterra como eixo irradiador das políticas econômicas mundiais.

De acordo com Ruy Mauro Marini (2011 p. 133), toda a produção primário-exportadora que se arrastou ao longo dos séculos, realizando-se mediante as mais vis relações de trabalho, encontraram razão de ser no acúmulo dos meios de pagamento, que primeiro contribuíram na constituição do capital comercial e bancário na Europa, e posteriormente no surgimento da grande indústria.

Assim, a independência formal dos países da América Latina longe de significar uma combinação de independência política com independência econômica, inaugurou a dependência desses Estados frente aos novos centros dinâmicos do sistema capitalista, bem como explica Marini (2011 p.134):

É a partir desse momento que as relações da América Latina com os centros capitalistas europeus se inserem em uma estrutura definida: a divisão internacional do trabalho, que determinará o sentido do

desenvolvimento posterior da região. Em outros termos, é a partir de então que se configura a dependência, entendida como uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência.

Em termos financeiros a independência dos países subcontinentais não pôde escapar das marcas dessa nova fase do capitalismo. Basta recordar que a ajuda militar e o financiamento oferecido pelos anglo-saxões aos exércitos independentistas estiveram condicionados à aquisição mercadológica das vestimentas e materiais de guerra fabricados na Inglaterra e às concessões territoriais para a exploração de matérias-primas ou controle sobre o transporte dessas, com destaque para as regiões de metais preciosos, estanho e salitre (GARCIA, 1986).

Nessa nova fase de ampliação do capital, a necessidade de abertura de mercados para os produtos manufaturados e, posteriormente, para os bens de capital, exigiu também a constituição de um mercado consumidor no interior das economias periféricas.

É partir disso, então, que a escravidão se tornou incompatível com as perspectivas do capitalismo imperialista, porque não apenas impedia a criação de um mercado consumidor, ainda que famélico nos países periféricos, como agia enquanto força gravitacional do capital interno ao requerer significativo volume monetário na compra constante e quase exclusiva de uma única mercadoria – o escravo.

Frente a esse dilema, nos grandes países produtores de monocultura, nos quais as revoltas escravas e populares foram abafadas com violência, a classe dominante conseguiu retardar a libertação de escravos nas décadas seguintes à Independência. Esse foi o caso da Venezuela, Colômbia, Peru, Brasil, e mesmo Argentina. Entretanto, sob forte pressão inglesa e com a necessidade de manter relações de produção que não fossem imediatamente o trabalho assalariado, a solução encontrada pela burguesia local foi criar e transformar, sob o signo do capitalismo, regimes de trabalho estranhos às formas capitalistas mais desenvolvidas de relações sociais de produção.

Desigual entre si, mas com o mesmo objetivo de manter o trabalhador livre aprisionado à terra, o colonato, a *huacchillera*, a peonagem, a parceria, o *yanaconaje* foram algumas das relações de trabalho as quais o capital recorreu no pós-independência para abastecer o mercado mundial, mediante a preservação dos pilares da economia colonial.

No México e na América Central, a continuidade da matriz primário-exportadora, agora involucrada no início da fase imperialista do capital, foi combinada com o avanço do grande empreendimento agrícola contra as terras comunais indígenas e eclesiásticas, ampliando territórios para a renda da terra e provocando o deslocamento forçado dos povos originários para as grandes fazendas, nas quais povos inteiros constituíram massivos contingentes de força de trabalho.

Na América do Sul, em alguns países a brutal e ignóbil escravidão indígena permaneceu como meio de acumulação de capital que combinava os interesses da lúmpen burguesia local com os interesses da refinada burguesia estrangeira, tal como ocorreu na Amazônia peruana, colombiana e brasileira nas primeiras décadas do século XX (CASEMENT, 2016). Ademais, em alguns países sul-americanos, as características da economia colonial foram mantidas mediante a transferência massiva de mão de obra imigrante. Para efeito de exemplo, é preciso recordar que entre os anos de 1850 a 1930, o Brasil recebeu 4,3 milhões de imigrantes europeus, a Argentina 6,5 milhões, o Uruguai 713 mil e o Chile 90 mil, ou seja, juntos esses países receberam 86% de toda a imigração europeia para a América Latina, naquele período (MOYA, 2018).

Ao referir-se ao colonato implementado no Brasil, a partir da força de trabalho de origem imigrante, José de Souza Martins (2004 p.11) destaca que, longe de constituir de pronto a hegemonia do assalariamento, a abolição da escravidão ocorreu combinada com o aprisionamento dos meios de produção, em especial da terra. E, se num regime escravista a terra poderia ser livre, no regime de trabalho formalmente livre era preciso cativar o solo como meio de obter renda capitalizada, e criar coerções indiretas para manter o trabalhador aprisionado à grande propriedade fundiária. Segundo Martins (2004, p.12 – grifo nosso):

(...) O trabalhador livre que veio substituir o escravo dele não diferia por estar divorciado dos meios de produção, característica comum a ambos. **Mas, diferia na medida em que o trabalho livre se baseava na separação do trabalhador de sua força de trabalho e nela se fundava a sua sujeição ao capital personificado no proprietário da terra.** Entretanto, se nesse ponto o trabalhador livre se distinguia do trabalhador escravo, num outro a situação de ambos era igual. Refiro-me a que a modificação ocorrera para preservar a economia fundada na exportação de mercadorias tropicais, como café, para os mercados metropolitanos, e baseada na grande propriedade fundiária.

Ou seja, na medida em que a terra se tornou propriedade privada adquirida mediante a compra, a condição do trabalho livre que, nas estremaduras do capitalismo, significa a perda completa do domínio do trabalhador sobre a sua própria força de trabalho, surgiu como um dos meios de coerção pelo qual os latifundiários lograram manter uma vasta mão de obra no meio rural. Todavia, distante de ser única e restrita ao latifúndio brasileiro, o padrão coercitivo de manutenção da força de trabalho nas grandes fazendas latino-americanas ainda teve outro elemento particular: o endividamento das famílias dos trabalhadores.

No colonato brasileiro, no yanaconaje andino e na peonagem mexicana e centro-americana, o salário, enquanto forma de reprodução da força de trabalho, foi um elemento secundário nas primeiras décadas do período republicano.

Em geral, a troca estabelecida entre os latifundiários e os trabalhadores camponeses ocorria por meio de produtos, isto é, a entrega da parte substantiva da colheita para os primeiros e o recebimento de uma parcela da safra, além de um pedaço de terra para cultivo, para estes últimos. Mas, mesmo quando o salário se fez presente nas relações entre capitalistas e trabalhadores rurais, esse terminou por ser canalizado para o enriquecimento dos grandes fazendeiros ou das companhias estrangeiras ligadas à exportação primária.

Esse último caso ocorreu em larga escala na América Central, via economia de enclave, cuja principal expressão fora a United Fruit Company. Por meio de um mecanismo cíclico, as famílias trabalhadoras adquiriam dívidas com o latifúndio mediante a cobrança de vestimenta, complementação alimentícia, remédios comprados nos armazéns das fazendas, etc., e no caso dos imigrantes, essas dívidas se somavam com as dívidas acumuladas desde sua viagem. Assim, as grandes fazendas forjavam um mecanismo de retomar todo o salário pago aos trabalhadores. É mister assinalar que essas particulares relações de produção na América Latina estavam também involucradas no advento da fase superior do capitalismo, isto é, àquilo que Lenin caracterizou como fase imperialista do capital. O imperialismo é, segundo Lenin (2011 p.218):

(...) o capitalismo na fase de desenvolvimento em que ganhou corpo a dominação dos monopólios e do capital financeiro, adquiriu marcada importância a exportação de capitais, começou a partilha do mundo pelos trustes internacionais e terminou a partilha de toda a terra entre os países capitalistas mais importantes.

Se nos atentarmos às características imperialistas elencadas por Lenin, em especial a exportação dos bens de capital dos países centrais para os países dependentes, é possível verificar que o período histórico no qual surgiram e se desenvolveram as repúblicas latino-americanas não foi marcado, exclusivamente, pelo atraso interno das relações sociais de produção supracitadas.

As relações de trabalho existentes no meio rural se combinaram com uma política de modernização restrita ao escoamento da produção primária dos países dependentes aos centros capitalistas, a partir da própria tecnologia importada dos países imperialistas. As estradas de ferro são testemunhas históricas dessa façanha do capital, que não somente logrou articular o produto das relações sociais não capitalistas ao centro do sistema, como fez do próprio meio de articulação um espaço da própria troca desigual entre a América Latina e o imperialismo. Percival Parqhart, o pitoresco estadunidense dono da linha férrea *Brazil Railway Company*, bem como de tudo o que ela interligava, tal qual seu compatriota Henry Meiggs, magnata do trilho e responsável por ascensões de ditaduras e escândalos de corrupção tão extensos quanto a malha ferroviária que construiu, são espectros não exorcizados que habitam essa parte da história latino-americana.

Reverberada para a totalidade social, essa combinação entre as formas menos desenvolvidas de trabalho com uma modernização limitada, exclusivamente, ao modo de reproduzir a própria dependência da região, gerou e consolidou um movimento impensável na lógica formal: uma educação que em termos institucionais continha a última palavra da ciência ocidental, porém ao longo da história revelou-se inócua quanto à função civilizatória da escola no capitalismo, isto é, a instrumentalização da força de trabalho como parte de um desenvolvimento das forças produtivas.

No âmbito interno, as relações de produção não assalariadas e não urbanas, que duraram ou surgiram no pós-independência, dispensaram qualquer nível de instrução mais sistematizada que a escola pudesse oferecer aos trabalhadores.

Com exceção ao que se passou na Argentina, Uruguai e Costa Rica, nos demais países da América Latina, com destaque para as economias mais dinâmicas, como nos cafezais brasileiros e nas plantações mexicanas, as raras e precárias escolas existentes dentro das grandes fazendas, com caráter mais filantrópico do que científico, disputavam o tempo das crianças e jovens com as famílias camponesas, uma vez que o trabalho era familiar e a estadia do infante na escola significava uma mão de obra a menos na colheita. (LINHARES, 2008).

Isso significa que a generalização da educação escolar para os trabalhadores não apenas era desnecessária frente à matriz econômica do subcontinente, como se tratava de um empecilho para a produção. Não por outra razão, os transcurso da modernização no México e no Brasil, os mais avançados da América Latina, alcançaram o século XX condicionados por um analfabetismo que ultrapassava metade da população. Basta verificar que no território mexicano, em 1895, 82% da população era vítima do analfabetismo absoluto. E no Brasil, em 1900, nada menos do que 65% da população acima de 15 anos, ou seja, em plena idade produtiva, era analfabeta. (FILHO, 1965).

Tais condições, que desvendam uma condição de exclusão dos trabalhadores frente aos conhecimentos mais elementares, não implicaram, todavia, em empecilho para o salto histórico que as instituições de ensino deram na América Latina a partir do advento republicano. No entanto, o caráter contraditório desse salto histórico foram os meios pelos quais ele ocorreu e as consequências que provocou.

A entrada do capital internacional, via infraestrutura para a exportação e importação, exigiu também uma modernização do Estado em todos os países do subcontinente. Nesse processo, tratava-se de construir uma máquina estatal que dinamizasse as transições operadas nessa relação, a criação de um aparato jurídico, administrativo e militar que oferecesse garantia aos investimentos, a constituição de repartições burocráticas de um Estado centralizado e atencioso em sua função de garantir a harmonia entre a divisão social do trabalho com a divisão internacional do trabalho.

Desse modo, a modernização exigiu um nível mínimo de quadros burocráticos capacitados para operacionalizar a modernização do próprio Estado. Para tanto, instituições educacionais modernas foram criadas com essa finalidade e para construir uma identidade nacional, que no cotidiano era questionada pelos hábitos antipopulares daqueles que estavam à frente de tais projetos.

Um das expressões mais acabadas dessa modernização educacional conservadora ocorreu no México pré-revolucionário e no Brasil Império. Durante o Porfiriato (1876-1910), ao passo que foram construídas carreiras profissionais por meio de aparatos educacionais voltados à legitimação da política oficial, como a Escola Nacional, a educação primária permaneceu relegada aos estados desprovidos de recurso e de boa vontade para expandi-la aos camponeses e indígenas (PRADO; PELLEGRINO, 2018). No caso brasileiro, que é anterior ao mexicano, a criação do

Colégio Dom Pedro II, o único que na época poderia emitir diploma do ensino secundário, representava essa dicotomia entre colégios públicos modernos e reservados à elite, em contraste à educação primária pública que, tal qual no México, seguia gerida pelos governos provincianos dominados por oligarquias rurais pouco preocupadas em instrumentalizar minimamente a força de trabalho. Por essa razão, bem caracterizou Mário Pinto Serva (1924 p.57-58): “Somos um país de bacharéis, de doutores, de funcionários e de burocratas. Quem não é bacharel, doutor, funcionário ou burocrata no Brasil, é por via de regra, analfabeto. ”

Naquele cenário, no qual as instituições educacionais refletiam o princípio de modernização do Estado, ou seja, formavam alguns quadros técnicos e burocratas para atuarem a partir da inserção dos países latino-americanos na divisão internacional do trabalho, a própria educação nesses países se configurava sob as condições da época imperialista, que marca a escola latino-americana até os tempos presentes.

Por um lado, a entrada do capital internacional materializado nas linhas férreas, nos telégrafos e nos empréstimos proporcionava a modernização e desenvolvimento de aparatos estatais, entre os quais, o educacional, ainda que não massificado. Por outro lado, toda a produção do conhecimento tecnológico e científico obedecia à própria divisão internacional do trabalho, isto é, estava monopolizada nos países imperialistas.

A resultante disso, é que, sem uma Revolução para chamar de sua, as sociedades latino- americanas se tornaram cativas da importação de tecnologia e da ciência produzidas nos países centrais, que também se mostrou como um dos mecanismos eficazes de manutenção da dependência, onde o ciclo de assimilação científica ocorre sem desenvolvimento científico. Nesse caso, nem mesmo nos países mais avançados da América Latina, como México e Brasil, a escola pôde ser outra coisa, senão o símbolo institucional da modernidade e, ao mesmo tempo, expressão do conteúdo do atraso social, econômico e político.

IV AS REVOLUÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO MODERNA

Embora intelectuais da educação como Franco Cambi (1999 p.377) analisem que a educação escolar se massificou durante o século XVIII e XIX, na Europa Ocidental, devido à industrialização, o certo é que essa análise reduz a educação à forma acabada dos processos revolucionários ocorridos nos países centrais durante

os séculos citados.

Para além da industrialização em si mesma, acreditamos que a educação escolar trata de uma tarefa democrático-burguesa, isto é, um direito elementar próprio da civilização capitalista que as Revoluções Burguesas tiveram que cumprir nas regiões do mundo onde a burguesia conquistou o poder de Estado e o assegurou material e espiritualmente por meio da via revolucionária.

É um lugar-comum na historiografia as análises que sustentam que a burguesia, em sua fase revolucionária, buscou uma aliança de classe com o proletariado para derrotar a velha ordem e seu Antigo Regime. Entretanto, é menos comum atribuir a tal articulação política a origem das tarefas democráticas realizadas pelas insurreições e revoluções burguesas.

Por um lado, para se consolidar, enquanto classe dominante em termos materiais, a burguesia teve que enfrentar e derrotar toda a estrutura fundiária e sua natureza feudal. Em outras palavras, teve que expropriar de forma violenta os feudais e realizar uma reforma agrária que liberasse a força de trabalho para as cidades e ao mesmo tempo servisse para alimentar o exército de trabalhadores fabris.

Por outro lado, assegurar o poder material implicava também em estendê-lo ao poder espiritual, transformando assim o domínio burguês em hegemonia. Para tanto, era preciso derrotar o poder intelectual do Antigo Regime – a Igreja, criando em seu lugar outra instituição que correspondesse à espiritualidade do mundo liberal, ou seja, que explicasse as relações da modernidade a partir da razão, daí então a necessidade das ciências naturais e humanas. Aqui encontramos, então, uma das determinações da vulgarização do ensino escolar. Contudo, isso ainda é insuficiente para explicar como a educação se realizou enquanto um direito democrático burguês na Europa Ocidental.

Em nosso entendimento, é na luta de classes, como aconteceu naquele período histórico, que estão as razões que levaram a burguesia a conceder certos direitos democráticos elementares para trabalhadores, entre os quais a educação escolar.

Para lutar contra a nobreza, a burguesia teve que se ancorar no proletariado, por esse motivo precisou também garantir que os trabalhadores se movessem sem determinados entraves, daí resultam direitos políticos como a livre organização, a liberdade de expressão, o direito ao voto, etc. No caso da educação escolar, além da burguesia criar condições para um conhecimento secular como contraponto ao pensamento místico e, pouco a pouco, incorporar a ciência ao desenvolvimento

técnico da produção capitalista, ela indiretamente também criou condições para que os trabalhadores acumulassem força política e garantissem a efetividade do direito à escola pública, pois lançada pela própria burguesia contra a nobreza, a classe operária não tardou para apontar suas armas contra o próprio domínio burguês.

Embora as Revoluções Burguesas não tenham realizado, imediatamente, a tarefa democrática de universalizar a educação escolar, ao menos essas Revoluções criaram as condições para que o proletariado pudesse fazê-la e alargasse assim os limites da concessão do poder burguês. O maior exemplo disso pode ser encontrado na Comuna de Paris (1871), na qual questão educacional foi central para a construção do sistema escolar francês, tal como veremos adiante.

As insurreições e Revoluções Burguesas, então, são o marco histórico que, em nosso juízo, difere os rumos da educação escolar capitalista na Europa Ocidental, nos EUA e no Japão, dos rumos da educação escolar capitalista na América Latina. Onde o capital precisou recorrer às revoluções ou insurreições que preparassem o caminho para o seu domínio, a educação escolar pôde se materializar enquanto um aspecto civilizatório da ordem capitalista que surgia. Mas em regiões onde a burguesia pôde abdicar de tais métodos para alcançar o poder, a educação escolar não se realizou, em forma e em conteúdo, como um direito democrático. E a educação se apresenta, assim, como uma tarefa democrática a ser realizada por outra classe e em outra perspectiva de Revolução – a Revolução Socialista, tal como ocorreu nos países do Leste Europeu e em Cuba.

Desse modo, neste capítulo nos dedicamos a apresentar o vínculo intrínseco entre as Revoluções Burguesas e Socialistas com o desenvolvimento da educação escolar e como isso se relaciona com a América Latina, região que não experimentou de conjunto nenhuma dessas revoluções.

4.1 As Revoluções Burguesas na Europa e a educação escolar

A primeira Revolução Burguesa que ocorreu na Europa teve lugar na Inglaterra, em 1640. Não por coincidência, os anglo-saxões também seriam, no século posterior, a vanguarda de outra revolução – A Revolução Industrial. Em ambas as revoluções, a questão educacional para os setores populares apareceu de forma distinta, correspondendo com precisão aos interesses da burguesia, primeiro enquanto classe em ascensão e posteriormente enquanto classe dominante consolidada.

Transvestida de guerra religiosa entre as diversas correntes protestantes em

conflito contra o catolicismo, a luta de classes e intra-classes na Inglaterra do século XVII desencadeou um movimento significativo de alfabetização no país. Com efeito, esse processo não ocorreu pela força benevolente da burguesia presbiteriana ou da pequena burguesia puritana, mas da necessidade de ganhar, por meio da alfabetização massiva, os camponeses e artesãos pobres, em geral anabatistas, para lutar contra a monarquia absolutista que flertava com o catolicismo. As disputas religiosas foram um dos principais elementos impulsionadores para os primórdios da alfabetização massiva. A necessidade de contrapor-se ao catolicismo foi o motivo pelo qual, por exemplo, em 1698 surgiu a *The Society for the Promotion of Christian Knowledge* (SPCK) e as chamadas “escolas de caridades”, responsáveis pela criação de escolas em várias partes da Inglaterra. (SANDERSON, 1995).

Quadro 2. POPULAÇÃO ALFABETIZADA NA INGLATERRA % (1640-1770)

Anos 1640-1699	Homens	Mulheres	Anos 1700-1770	Homens	Mulheres
Posição social/Ocupação			Posição social/Ocupação		
Pequena Nobreza	100	_____	Pequena Nobreza	100	-----
Artesão e comerciante	57	22	Artesão e comerciante	74	31
Soldado da Cavalaria/ Rendeiro	51	12	Soldado da Cavalaria/ Rendeiro	74	32
Lavrador	25	_____	Lavrador	58	-----
Operário	15	5	Operário	36	12
Soldado	45	-----	Soldado	54	-----
Servo/Criado	27	15	Servo/Criado	50	25

Fonte: Sanderson, 1995.

Como é possível observar no quadro acima, do início da Revolução Inglesa (1640) até as primeiras décadas da Revolução Industrial (1770), 74% dos artesões do gênero masculino e 36% dos operários estavam alfabetizados, um número relativamente alto para o período histórico e para as condições de vida desses setores. Para além de estarem relacionados com as guerras religiosas, próprias da Revolução Inglesa, esses dados sobre alfabetização também estão relacionados às especificidades de muitos ofícios no período pré-Revolução Industrial, como no caso do artesanato, no qual saber ler e escrever era fundamental para o trabalho.

Mas aqui é importante considerar uma advertência, o processo de alfabetização dos setores populares que teve lugar na Inglaterra entre os séculos XVII e XVIII não

pode ser entendido como um produto intencional da burguesia, mas sim um subproduto do transcurso revolucionário que ao liberar forças sociais terminou por instrumentalizar de diversas formas os grupos e classes que estavam em conflito. Não por outro motivo, o historiador Christopher Hill afirma (1984 p. 21):

Os modestos avanços educacionais das décadas revolucionárias também foram abandonados. O fim dos planos por oportunidade educacional mais igualitária significou que os talentos dos três quartos mais pobres da população foram inadequadamente mobilizados para a Revolução Industrial, da qual a Inglaterra foi pioneira (...). A máquina a vapor foi inventada, mas não desenvolvida.

Desse modo, quando a Primeira Revolução Industrial se colocou em marcha na Inglaterra, parte importante da população adulta do país estava alfabetizada ou semialfabetizada, no entanto, como aponta Hill, isso não significou um projeto intencional burguês nem antes e nem depois da Revolução Inglesa. Ao contrário disso, as transformações sofridas pela educação dos setores populares, com o advento da Revolução Industrial, provocaram um debate importante na historiografia britânica.

Para Michael Sanderson (1995 p.3-5), houve um crescimento relevante de alfabetização entre os trabalhadores no século XVIII. No entanto, o autor aponta que a industrialização provocou um movimento descendente nas taxas de alfabetização.

A tese de Sanderson, a respeito do decréscimo nas taxas de alfabetização, ancora-se na transformação do perfil do trabalhador que ocorre a partir da incorporação combinada de crianças do gênero feminino no trabalho fabril. De acordo com esse autor, por exemplo, a alfabetização da população feminina nos centros operários de Manchester, no período de 1750- 1810, caiu de 29% para 19%.

Segundo o Sanderson (1995. p.05 grifo e tradução nossa):

Este foi especialmente o caso a partir da década de 1790, quando um grande número de crianças foi necessário para ajudar nas máquinas de fiar, máquinas a vapor. As crianças também foram empregadas em minas, canais e trabalhos com metal como resultado de mudanças técnicas ou da expansão da produção. Como a posição econômica de milhares de tecelãs manuais se deteriorou depois da década de 1810, os ganhos potencialmente altos de crianças em fábricas de algodão transformaram-se de uma adição bem-vinda para o orçamento familiar para uma necessidade absoluta. **Além disso, as fábricas poderiam empregar crianças em idade precoce, digamos 09 anos, enquanto essas crianças poderiam começar em tempo integral na tecelagem doméstica ou trabalho agrícola, digamos com 12 anos, isso cortou três anos valiosos de alfabetização básica.**

Essa análise de Sanderson, em nosso juízo, está correta, mas para além da incorporação brutal de crianças em trabalhos extenuantes que usurpavam o tempo escolar dos infantes, acrescentamos que o declínio das taxas de alfabetização após as primeiras décadas da Revolução Industrial deve-se também às mudanças que essa provocou no modo de produzir.

Surgida em um período no qual a burguesia estava consolidada no poder e, portanto, desfeita de sua fase revolucionária para assumir uma perspectiva reacionária, os primórdios da Primeira Revolução Industrial não significaram uma ruptura imediata com a antiga produção manufatureira, ao contrário, recorreu ao trabalho qualificado das oficinas artesanais, e o combinou com o trabalho proletário precário, desqualificado e semialfabetizado. Entretanto, na medida em que inseriu o aço e o ferro na produção fabril, a grande indústria pôde dispensar o trabalho mais qualificado, isto é, o trabalho artesanal, que desapareceu por completo no século XIX (ELEY, 2005).

A resultante disso foi o surgimento de uma produção industrial baseada exclusivamente em uma mão de obra jovem e desqualificada, da qual o capital exigia apenas a força bruta, como aponta Marx (2011, p.368-369):

A contradição entre a divisão manufatureira do trabalho e a essência da grande indústria impõe-se com toda sua força. Ela se manifesta, entre outras coisas, no fato terrível de que grande parte das crianças empregadas nas fábricas e manufaturas modernas, agrilhoadas desde a mais tenra idade às manipulações mais simples, sejam exploradas por anos a fio sem que lhes seja ensinado um trabalho sequer, que as torne úteis, mais tarde, mesmo permanecendo nessa mesma manufatura ou fábrica. Nas gráficas inglesas, por exemplo, antigamente ocorria que, em conformidade com o sistema da velha manufatura e do artesanato, os aprendizes passavam dos trabalhos mais fáceis para os mais complicados. Cumpriam todo um ciclo de aprendizagem até se transformarem em impressores de pleno direito. Saber ler e escrever era, para todos eles, uma exigência do ofício. Tudo isso mudou com a máquina impressora. Ela emprega dois tipos de trabalhadores: um adulto, o supervisor da máquina e assistentes jovens, a maioria de 11 a 17 anos de idade, cuja tarefa consiste exclusivamente em introduzir na máquina uma folha de papel ou retirar dela a folha impressa. Sobretudo em Londres, eles executam essa faina por 14, 15, 16 horas ininterruptas durante vários dias da semana, e frequentemente por 36 horas consecutivas, tendo apenas 2 horas de descanso para comer e dormir! Grande parte deles não sabe ler e, em geral, são criaturas absolutamente embrutecidas e anormais.

Essa transformação caracterizada por Marx mostra que distante da fábula liberal a respeito de um harmonioso “desenvolvimento do capital humano” o preâmbulo da industrialização anunciou, na verdade, não apenas a expropriação do músculo, do tempo e da mais-valia da classe operária, senão também a usurpação da infância, da inocência e da mínima possibilidade de conhecimento das crianças proletárias.

A flagrante trajetória idílica do capitalismo não hesitou em profanar o que então era sagrado, despojando assim a “auréola de todas as atividades até reputadas como dignas e encaradas com piedoso respeito. ” (MARX; ENGELS 2017 p.18). Se assim foi, como não poderia o engatinhar fabril ser outra coisa senão um fator de destruição e desqualificação do saber que repousava sobre pretéritas formas de (re) produção social? Quiçá por essa razão quase um século e meio depois de Marx e Engels, nomes importantes da historiografia britânica como Stephen Nicholas e Deborah Oxley (1993 p.118 – tradução nossa) concluíram que:

(...) o analfabetismo entre os trabalhadores especializados, semiespecializados e não especializados aumentou, a proporcionar evidência definitiva de que durante uma etapa inicial, o processo de industrialização britânico se viu em torno a um modelo de produção intensiva com mão de obra não especializada. Isso sugere uma perda de especialização e qualificação, e a proletarização da força de trabalho foi resultado de uma mudança nas novas formas de organização do trabalho tipificada pela produção fabril. A destruição de antigas especializações, a substituição de trabalhadores qualificados por mulheres e crianças, o aumento da utilização de máquinas, criaram uma demanda na qual a alfabetização não era um requisito para o trabalho.

Vincula-se ao desnecessário emprego de mão de obra minimamente instrumentalizada, o desdém do Estado inglês em financiar um forte sistema educacional durante o século XVIII e XIX. Nesse período, a educação da classe trabalhadora inglesa foi efetuada pela iniciativa privada. O ensino tornou-se obrigatório somente em 1870 e a legislação para o ensino técnico surgiu apenas entre 1889 e 1891. Enquanto isso a educação da classe trabalhadora foi incumbida, delegada, ao setor que menos necessitava dela: o capital industrial.

O aprendizado das crianças e jovens operários, quando muito, seguiu dentro das próprias fábricas, sobretudo, após a criação da lei *Factory Act* em 1833. É dispensável, por suposto, discorrer sobre o fato de que a benevolência burguesa foi incapaz até mesmo de permitir que as pequenas mãos esmagadas pelo tear fossem afagadas pela

sensibilidade de tocar o lápis e a borracha. “A vida golpeia os fracos, e quem poderia ser mais fraco do que uma criança?...” afirmou Leon Trostky (2017, p.33), ao denunciar o cinismo aristocrático sobre o conceito de infância. Acrescentamos, então: quem poderia ser mais fraco do que uma criança proletária? A saga e a sanha do capital ao longo do século XIX já responderam.

Não é, portanto, desprezível a função assumida pela luta do proletariado inglês, que ao pelear pela redução da jornada de trabalho e, em especial, pelo fim do trabalho infantil, terminou por lutar também pelo direito à educação elementar. Assim, a aplicação de leis como a *Factory Act* (1833), e todo o ordenamento jurídico posterior que garantiu a educação elementar, derivou de um movimento de pressão exercido pela classe operária, que aos poucos desenhava seu próprio projeto de educação e de sociedade (MARX, 2011).

Contudo, se a Revolução Burguesa na Inglaterra desenvolveu a educação escolar não como intenção, mas como consequência de seus conflitos internos, portanto, sem nenhum projeto educacional explícito salvaguardado pelo Estado, na França a burguesia em ascensão enunciou a instrução popular como efetivo meio de garantir a Liberdade, Igualdade e Fraternidade, pilares da Revolução Francesa (1789).

A manifestação mais acabada da consciência burguesa, durante seus gloriosos anos revolucionários, pode ser encontrada no chamado Relatório da Assembleia Legislativa, elaborado por Marquês de Condorcet, em 1792. Em tal documento, que nos séculos seguintes passou a ser a referência educacional em parte importante do mundo ocidental, o setor mais ilustrado da burguesia francesa defendeu medidas como: criação de um sistema educacional completo em todos os níveis educacionais, educação escolar como dever do Estado, educação laica, gratuita do ensino primário ao ensino universitário, ensino primário universal, etc.

Com efeito, em termos filosóficos, o Relatório de Condorcet contém propriedades do debate que uma parte significativa do Iluminismo considerava essencial para a criação de uma sociedade movida pela razão, a qual os indivíduos pudessem superar sua menoridade intelectual. Para tanto, era preciso a criação de escolas e a popularização do ensino, uma vez que no mesmo ano em que se deu a Queda da Bastilha, a França tinha nada menos do que 53% de sua população analfabeta (FURET; OZOUF, 1977).

No entanto, as intenções revolucionárias da burguesia francesa em relação à educação não podem ser entendidas apartadas das necessidades históricas que essa

classe tinha em sua fase de ascensão. A respeito disso, é importante, então, observar a seguinte caracterização de Althusser (1980 p.59-60 – grifo nosso):

A Revolução francesa teve antes de mais nada por objectivo e resultado fazer passar o poder de Estado da aristocracia feudal para a burguesia capitalista- comercial, quebrar em parte o antigo aparelho repressivo de Estado e substituí- lo por um novo (ex. o Exército Nacional Popular), - mas também atacar o aparelho ideológico de Estado n.º 1: a Igreja. Daí a constituição civil do clero, a confiscação dos bens da Igreja e a criação de novos aparelhos ideológicos de Estado para substituírem o aparelho ideológico do Estado religioso no seu papel dominante. (...) É por isso que nos julgamos autorizados a avançar a Tese seguinte com todos os riscos que isso comporta: pensarmos que o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho ideológico de Estado dominante, é o Aparelho Ideológico escolar.

Nessa elaboração de Althusser, com a qual concordamos, é possível então observar como o projeto educacional que a burguesia francesa apresentou, durante a sua revolução, estava intimamente vinculado aos seus interesses políticos. Além disso, Althusser chama atenção para outro elemento que muito interessa a essa tese – o fato da escola surgir como aparelho intrínseco e indispensável para as formações capitalistas maduras, ou seja, algo que em nosso entendimento é completamente distinto da relação que a educação escolar estabeleceu com o capital nas formações econômico-sociais latino-americanas.

Porém, mesmo no caso da Revolução Francesa, o qual é o mais emblemático sobre a consciência revolucionária da burguesia em relação à educação escolar, é preciso salientar que embora os setores mais avançados da burguesia tenham indicado importantes avanços a respeito da instrução popular, o capital, em suas múltiplas formas políticas, não foi capaz de por si mesmo impulsionar seu próprio programa revolucionário, nem no campo educacional, nem em nenhum outro.

No caso francês, assim como ocorrera na Inglaterra, uma vez no poder, a burguesia transitou relativamente rápido da sua fase revolucionária para sua fase reacionária, na qual tratou de conter quaisquer reivindicações populares. Não por outra razão, seu projeto educacional teve que ser levado adiante por outra classe, agora a classe mais perigosa para sua existência – o proletariado. É nesse sentido, que a Comuna de Paris de 1871 guarda uma importância histórica a respeito dos direitos educacionais mínimos conquistados pela classe trabalhadora.

É salutar apontar que quando a Comuna de Paris ocorreu, toda a promessa educacional de outrora, estava encerrada em vários retrocessos impostos pela própria burguesia francesa, tal como a aprovação da Lei Falloux (1850) que garantia o retorno da dominação da Igreja sobre o ensino escolar, tanto em nível primário como secundário. Ademais, às vésperas dos *communards* dominarem Paris, apenas 27% das crianças entre 4 a 16 anos frequentavam a escola na capital francesa (FROUMOV, 1966).

Quando dominaram Paris, mesmo que por um tempo efêmero, os *communards* realizaram em pouco mais de dois meses as tarefas democráticas que a burguesia francesa enunciou, mas que se recusou a executá-las por quase um século, tais como a separação da Igreja do Estado, expropriação os bens do clero, além de efetivar a gratuidade, laicidade e universalização da escola (MARX, 2011).

O impacto desses feitos da Comuna de Paris foi tanto, que apesar da “ilustrada” burguesia francesa afogar em sangue aqueles “bárbaros” *communards*, ela não pôde retroceder nas conquistas civilizatórias realizadas pelos homens e mulheres do proletariado. No que se refere à educação escolar, o Estado francês teve que assumir a gratuidade plena da educação, a obrigatoriedade e laicidade do ensino, bem como garantir o ingresso ao magistério por meio de concurso público (LEIF, 1977).

É possível verificar, então, na França, que apesar do poder burguês ascendente ter sido arauto da glória da modernidade, a Revolução Burguesa só abriu caminhos para os aspectos civilizatórios capitalistas porque a burguesia foi aguilhada pela classe operária.

Na história da educação europeia, por ironia, foi somente entre os países nórdicos, mas em especial na antiga Prússia e posteriormente na Alemanha unificada, que a burguesia estabeleceu profundo vínculo entre a educação e a industrialização. Decerto, isso foi uma contradição histórica, visto que a via prussiana ao capitalismo preservou as forças conservadoras dos *junkes*. Entretanto, apesar da “revolução sem guilhotina ou força”, a ascensão burguesa em território germânico assimilou e superou elementos educativos das antigas guildas e que bem serviram ao desenvolvimento das forças produtivas nos territórios alemães.

De acordo com o historiador econômico Carlo Maria Cipolla (1983 p. 102), no século XIX, a Alemanha se transformou na região europeia com maior nível de instrução. Cipolla aponta que a universalização da educação básica, que enquanto lei existia desde 1763 na antiga Prússia, se materializou naquele século com a

preservação da força de trabalho infantil, a partir da proibição do trabalho de crianças de até 09 anos de idade, em 1839, e com a obrigatoriedade do ensino, no ano de 1850.

É seguro que, assim como nos países nórdicos, o processo de alfabetização na Alemanha guardou múltiplas determinações, entre as quais a forte influência da Segunda Reforma Protestante. O papel que o Estado assumiu, enquanto responsável pela criação de um sistema escolar, derivou da necessidade de criar uma força de trabalho minimamente instrumentalizada, exigida pela inovação científica e tecnológica da Segunda Revolução Industrial.

Ao que concerne à importância do protestantismo, em especial de sua ala pietista, ao defender o acesso à Bíblia por meio da leitura em língua pátria, esse terminou por influenciar a alfabetização das camadas sociais mais baixas, algo distinto da Primeira Reforma Protestante liderada por Martin Lutero, para o qual a leitura, como parte da liturgia, deveria restringir-se aos líderes e não aos fiéis. Desde o século XVIII, então, as ordens religiosas alemãs assumiram um papel fundamental na educação da classe trabalhadora, tornando-se defensoras da escolarização massiva por meio do Estado.

Por sua vez, o Estado encontrou na educação massiva a possibilidade de impor uma disciplina indispensável para a população em geral, mas, sobretudo, para o corpo militar estatal que deveria ser a dianteira de uma política bélica com fins expansionistas. Esse foi o motivo, por exemplo, da política prussiana, sob o comando de Frederico I, usar a alfabetização de centenas de milhares de jovens para aprimorar o treinamento militar e empregar o uso de novas armas e táticas (ZEVALA, 1965).

O resultado dessa combinação entre elementos culturais, religiosos e política estatal foi a constituição de uma população fortemente alfabetizada e pronta para atender às necessidades que emergiam das renovações tecnológicas embutidas na Segunda Revolução Industrial. Entre os anos de 1800 a 1840, a porcentagem de alfabetizados nos Estados que viriam a constituir a Alemanha, saltou de 76% para 100%, o maior índice em todo ocidente europeu (VIÑAO, 1985). Foi sob esse patamar de alfabetização que a Alemanha conseguiu dar um salto qualitativo para a educação técnica, a qual consistia no aprendizado de conhecimentos elementares de química, física e matemática, por meio de um modelo educativo que em muito guardou os métodos das antigas corporações de ofícios.

A educação técnica direcionada para a classe trabalhadora alemã entrou para a história com o nome de *Volkschulen*. Nascida no sul industrial do Reino de

Württemberg, no século XIX, sua pedagogia se fundou mediante o ensino teórico a respeito dos conhecimentos científicos nas escolas técnicas e o aprendizado prático dentro das fábricas, desde que o aprendiz tivesse mais de 15 anos de idade. Ao lado das *Volkschulen*, o sistema de ensino alemão se estruturou também a partir das chamadas *Mittelschulen*, destinadas aos jovens de classe média ou pequena burguesia empobrecida e dos *Gymnasia*, voltados para a juventude aristocrática e burguesa, que permitia o acesso à universidade.

Essa evidente estratificação do ensino alemão relaciona-se à estratificação consolidada pela Segunda Revolução Industrial, isto é, sua necessidade de chefes-executivos, de corpo médio feito por engenheiros e técnicos de toda ordem e um proletariado minimamente qualificado para atuar com a complexidade das máquinas que de forma alguma guardavam semelhanças com a simplicidade da produção têxtil inglesa e francesa (MYORAL, 2006).

Apesar de não ter uma Revolução para chamar de sua, a burguesia alemã de forma hábil se apoiou na Reforma Protestante que, tal como as Revoluções Burguesas, também ocorreu mediante conflito de classes, para destravar o desenvolvimento capitalista em amplos aspectos. É nesse sentido, que a educação na Alemanha terminou cumprindo um lugar ideológico, mas, sobretudo técnico, possibilitando, inclusive, o capital alemão, ainda no final do século XIX, alcançar, concorrer e em alguns casos superar, a Inglaterra e a França, países que se adiantaram nas demandas capitalistas.

Desse modo, mais do que a industrialização em si, a Reforma Protestante, pela transformação estrutural que provocou na sociedade alemã, assim como a Revolução Burguesa que teve lugar na Inglaterra e na França, liberou forças sociais que eliminaram os obstáculos para o desenvolvimento de uma educação capitalista plena, que ao longo dos séculos funciona nos países imperialistas não somente como força espiritual do capitalismo, mas também como elemento de composição da força de trabalho.

4.2 A foice, o martelo e o lápis: as experiências das revoluções proletárias

Encerrada a fase das revoluções burguesas, todas as tarefas democráticas anunciadas, mas não cumpridas pela burguesia tornaram-se responsabilidade de outra classe, sob outra perspectiva revolucionária – o proletariado e a Revolução Socialista.

No século XX, os problemas dos direitos democráticos ganharam notoriedade na periferia do capitalismo, nos chamados países dependentes ou semicoloniais, nos quais as burguesias nativas, submissas ao capital estrangeiro, mostraram-se incapazes de solucionar o problema agrário, de liberdade de organização da classe operária, o direito real à educação escolar, etc. Nesses países, os problemas das demandas democráticas tornaram-se estopins de processos revolucionários que não se detiveram na realização de tais direitos. Esse é o caso da Revolução Russa de 1917 e o caso da Revolução Cubana de 1959, países nos quais a efetivação plena do direito à educação somente ocorreu mediante revoluções que culminaram na criação de Estados Operários.

4.2.1 A experiência educacional soviética

A construção da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) após a Revolução de Outubro de 1917 foi a primeira experiência concreta da tentativa de implementar os pressupostos de um novo modelo de educação, no qual se incorporassem os avanços da educação capitalista, aqueles configurados durante a Revolução Francesa, e ao mesmo tempo os superassem para constituir uma educação socialista. A respeito desse esforço merece destaque vários nomes, entre os quais os dos principais líderes da Revolução Russa, Vladimir Lenin e Leon Trotsky.

Após a conquista do poder pelos soviets, Lenin, que era filho de pedagogo e também companheiro de uma das principais intelectuais da educação revolucionária, Nadezhda Konstatinovna Krupskaya (1889-1839), dedicou parte considerável de sua atenção à (re) construção da educação e da ciência na URSS. Seus escritos estiveram em convergência com as obras de Krupskaya e de tantos outros importantes pedagogos soviéticos, como Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1937) e Anton Makarenko (1888-1937), no intuito de fundar uma educação a partir dos pressupostos enunciados outrora por Marx.

Para Vladimir Lenin, a educação socialista seria determinada por dois movimentos conjuntos: a assimilação e a superação do conhecimento desenvolvido pela ordem capitalista. Para tanto, isso incluiria a incorporação dos intelectuais pequeno-burgueses na produção científica, sob o rígido controle do proletariado, e a constituição de uma nova educação baseada na organicidade do ensino teórico com o trabalho produtivo.

De acordo com Ronald Eduardo Díaz Bolaños (2018 p.6), tal política resultou na

década de 1920 na inclusão de importantes cientistas, entre os quais antigos simpatizantes da monarquia czarista, como o químico Vladimir Ipatieff (1867-1952), responsável pela nacionalização da indústria química sob o governo soviético e pela investigação da área química na indústria armamentista soviética, e a incorporação do geoquímico liberal Vladimir Vernadsky (1863-1945), fundador da Academia de Ciências na Ucrânia e responsável, sob o comando dos soviéticos, pelas investigações de explorações geológicas no extremo oriente do país.

A respeito da defesa da assimilação da cultura burguesa e de seus intelectuais na construção da sociedade soviética, Lenin considerou que, em si, o conhecimento é produção do gênero humano, de modo que não se tratava de destruir a ciência burguesa, senão colocá-la a serviço do socialismo e transformá-la de acordo com os princípios dessa nova sociedade. Nas palavras de Lenin (1968 pp. 40-47 grifo nosso):

(...) Sabemos que o socialismo só pode ser construído com elementos da cultura capitalista própria da grande indústria, e a intelectualidade é um desses elementos (...). E se não construímos a sociedade comunista com esse material, sereis pessoas vazias, charlatões. Assim coloca a questão da herança histórica do capitalismo mundial! **Essa dificuldade que nos apresentou concretamente quando tomamos o Poder, quando tivemos em nossas mãos o aparelho soviético!** Isso é uma parte da tarefa, a parte maior. O aparelho soviético significa que os trabalhadores se uniram de maneira que, com o peso de sua união maciça, podem esmagar o capitalismo. E o esmagaram. Mas não podem viver no capitalismo esmagado. É necessário apoderar-se de toda a cultura deixada pelo capitalismo e, à base dela, construir o socialismo. É preciso apossar-se de toda a ciência, de toda a técnica, de todos os conhecimentos, de toda a arte. Sem isso não podemos edificar a vida da sociedade comunista. E essa ciência, essa técnica e essa arte estão na posse dos especialistas, estão em suas cabeças.

Nesses pensamentos de Lenin destacam-se duas questões fundamentais. A primeira é a gênese materialista de sua preocupação, isto é, a compreensão da necessidade da ciência como elemento propulsor da (re) constituição civilizatória em uma sociedade arrasada pela guerra e pela herança estrutural de um capitalismo deformado com traços semifeudais. Por essa razão, em seu discurso durante a III Conferência Nacional dos Dirigentes das Subseções de Instrução Extra-Escolar dos Departamentos Provinciais de Instrução Pública, em fevereiro de 1920, o líder soviético colocou como eixo a urgência entre o domínio teórico da técnica e a sua aplicação concreta. É nesse parâmetro que descreve Lênin sua perspectiva de

educação (1968, p.90-91 – grifo nosso):

Para fazer ver como entendo as tarefas e todo o caráter do ensino, da educação e da instrução em correspondência com as novas tarefas da República dos Sovietes, lembrarei a resolução a respeito da eletrificação, aprovada pela última sessão do Comitê Executivo Central de toda a Rússia. Certamente, todos a conheceis. Há alguns dias apareceu na imprensa a notícia de que no prazo de dois meses (na notícia divulgada oficialmente dizia-se de duas semanas, o que é um erro), que no prazo de dois meses será elaborado um plano de eletrificação no país, cuja realização é prevista para dois ou três anos, em seu programa mínimo, e para dez anos em seu objetivo global. **O caráter de toda a nossa propaganda, tanto da referente exclusivamente ao Partido, como da relativa ao ensino e à instrução escolar e extra-escolar, deve mudar de modo que, sem que sejam modificadas as bases mesmas e a orientação do ensino, se adapte o caráter deste à passagem à construção pacífica com um vasto plano de transformação industrial e econômica do país, de modo que, ao lado da pequena fazenda camponesa, a revolução proletária possa criar bases da vida econômica.** (...) Restaurar é a tarefa principal, mas não podemos restaurar sobre a velha base econômica e técnica. É preciso encontrar uma nova base. Essa nova base é o plano de eletrificação.

A adaptação da educação às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas na União Soviética voltaria ser preocupação de Lenin em outros momentos. Durante o III Congresso da União da Juventude Comunista, realizado em outubro de 1920, o revolucionário russo reafirmaria uma vez mais a importância da educação para o trabalho produtivo na reorganização social do país. E para tanto, a mediação urgente que se colocava era a superação do caráter escolástico do ensino por um ensino *omnilateral*. Nas palavras de Vladimir Lenin⁹:

Sabemos que é impossível construir a sociedade comunista sem restaurar a indústria e a agricultura, e não sob sua forma antiga, é claro. É preciso restaurá-las sobre uma base moderna, de acordo com a última palavra da ciência. (...) Ergue-se diante de vós a tarefa de fazer renascer a economia de todo o país, de reorganizar e restaurar a agricultura e a indústria sobre uma base técnica moderna, baseada na ciência e na técnica modernas, na eletricidade. Compreendereis perfeitamente que a eletrificação não pode ser obra de ignorantes e que para isso é necessário algo mais do que noções rudimentares. Não basta compreender o que é eletricidade; é preciso saber como aplica-la tecnicamente à indústria, à agricultura e a cada um dos seus ramos.

⁹ *Ibíd.*, p. 101

A ênfase na educação como um dos elementos imprescindíveis para a consolidação do Estado Operário revela também outro aspecto importante, e que aqui se relaciona diretamente com a temática dessa tese. Se nos países imperialistas a destruição, pela via revolucionária, da economia de mercado e de seu aparato estatal, pressupõe a incorporação de toda a tecnologia e conhecimento herdados do capitalismo, nos países semicoloniais, dependentes, os quais sob o jugo do capital não alcançaram as condições mínimas da civilização burguesa, a educação após a conquista do poder pelo proletariado deve ser tarefa de primeira ordem. Aqui mais uma vez, o exemplo russo é imprescindível.

Ao conquistar o poder, a classe operária do Cáucaso se deparou com uma vasta extensão territorial, herdado do decadente Império Russo, no qual o analfabetismo era correspondente a 90% da população (VIÑAO, 1984). Diante da ausência quase absoluta dos conhecimentos rudimentares entre a população, seria impossível para os soviéticos edificarem um Estado Operário que produzisse a riqueza e a distribuísse, uma vez que o desenvolvimento das forças produtivas sob o controle dos trabalhadores estaria seriamente comprometido. Não foi por acaso que a mesma insistência de Lenin a respeito da construção de uma educação politécnica e, por meio dela, a sofisticação das relações sociais de produção, aparece também no pensamento de Leon Trotsky como uma preocupação de elevação cultural vinculada à organização produtiva e social na URSS.

Para Trotsky, a cultura na União Soviética deveria ter um caráter superior ao hedonismo burguês e sua manifestação puramente erudita, tratava-se de um meio de elevação da condição humana para fins do desenvolvimento do todo social, em especial no setor produtivo. É possível verificar que nos primeiros anos da década de 1920, seus escritos e discursos tiveram como uma de suas preocupações a defesa da apropriação do conhecimento sistematizado como meio de solucionar os problemas não apenas causados pela guerra contra o Exército Branco, mas também herdados da formação econômico-social dos países do Cáucaso, formação atrasada em comparação ao desenvolvimento das forças produtivas da Europa Ocidental e dos EUA.

Ao tratar das tarefas da juventude comunista, a partir da concepção materialista da história, Leon Trotsky (1922) refutou os pressupostos idealistas e humanistas burgueses, os quais afirmavam que seria a constituição primeira de um “Novo

Homem” o caminho para as grandes transformações sociais, pensamento basilar da educação como redentora. Oposto disso, o chefe do Exército Vermelho defendeu que as transformações históricas e sociais nasceriam da luta revolucionária de Homens “profanos”, formados nos vícios e virtudes de sua época, e daí os caminhos abertos a uma nova humanidade.

Em consonância com este pensamento, isto é, a transformação necessária das relações sociais na Rússia a partir do Homem real, em sua obra *Questões do Modo de Vida*, escrita em 1923, Leon Trotsky afirma que a questão fundamental no âmbito das relações internas da União Soviética era a questão econômica e a questão cultural. Para o comandante-chefe do Exército Vermelho, se antes da Revolução a preocupação central dos revolucionários estava centralmente ligada à política no sentido mais restrito, a edificação do Estado Operário dependia no pós-Revolução do avanço das relações sociais de produção, bem como da superação geral do embrutecimento no qual estava submergido o proletariado. Nas observações de Trotsky (2009, p.07):

Após a tomada do poder e a sua consolidação passada a guerra civil, as nossas tarefas fundamentais deslocaram-se para o domínio da construção econômica e cultural. Tornaram-se mais complexas, parcelaram-se, adquiriram um caráter mais detalhado e, ao que parece mais “prosaico”. Mas ao mesmo tempo, as nossas lutas anteriores, com o seu cortejo de esforços e de sacrifícios, não se verão justificadas senão à medida que consigamos enunciar corretamente e resolver as tarefas particulares, do dia a dia, aquelas que dependem do “militantismo cultural”.

Aquilo que Trotsky denominou como militantismo cultural tratou-se, na realidade, da mesma apologia que Lenin fazia da utilização das ciências e da educação em geral no processo de reconstrução do país, daí a indissociável defesa de uma educação com fins práticos, nos quais o desenvolvimento educacional estivesse sob o desenvolvimento em conjunto das forças produtivas do Estado Soviético. A respeito do militantismo cultural, Trotsky o definiu como: “reparar as pontes, ensinar a ler e a escrever, baixar o preço de custo da fabricação de botas nas fábricas soviéticas, lutar contra a imundície, prender os escroques, levar eletricidade ao campo, etc.”¹⁰

Para o chefe do Exército Vermelho, o elo entre a estruturação da sociedade

¹⁰ *Ibíd.*, p.09.

soviética e sua racionalização produtiva por meio da aquisição e aplicação do conhecimento sistematizado era tão relevante, que durante o XII Congresso do Partido Comunista Russo, realizado em abril também do ano de 1923, a disciplina educacional foi colocada no mesmo patamar da disciplina militante, e assim defendida por Trotsky (1923 n.p., tradução nossa):

O treinamento técnico deve ser para a nova geração não somente uma questão de especialização, senão também um dever revolucionário. Sob as condições do Estado operário todo entusiasmo dos jovens trabalhadores que antigamente estava dedicado à luta política revolucionária deve estar agora direcionado para um conhecimento profundo da ciência e das matérias técnicas. É necessário que um estudante que descuida de seus estudos seja tratado da mesma maneira que um desertor ou um fura greve eram tratados na luta contra a burguesia. A organização de uma economia socialista é para uma vanguarda proletária não um método para obter uma carreira, senão uma ação heroica.

Todavia, para além da defesa do desenvolvimento das forças produtivas mediante a assimilação da cultura em seu sentido amplo, é expressivo nesses escritos de Trotsky como o atraso do capitalismo russo incumbiu à ditadura do proletariado na URSS a tarefa de realizar obras civilizatórias básicas, tais como alfabetização, saneamento, urbanização, etc. Para efeito ilustrativo, no primeiro ano da Revolução Bolchevique, a tragédia da escola russa abrangia desde a ausência de utensílios básicos de ensino, tais como papel, lápis, cadernos, canetas, livros, até a situação de extrema penúria humana, a qual vitimava professores e crianças expostos à inanição (SERGE, 2007).

Assim, perante o alto índice de analfabetismo, a carência de recursos técnicos para a produção e a ausência de uma cultura racional do trabalho que elevasse a qualidade produtiva, Trotsky e Lenin defenderam a intervenção educacional para fins objetivos, vinculados à superação do atraso do país.

A disposição de espírito dos líderes bolcheviques também se fez presente no Comissariado do Povo para a Educação. Em seus escritos sobre educação e trabalho, Nadezhda K. Krupskaya (2017 p. 37) afirmou que nas primeiras décadas do século XX, enquanto nos países capitalistas avançados, como a Alemanha e os EUA, a simbiose entre ensino básico e ensino técnico transformava a educação em ensino geral, no sentido de formar multilateralmente o operariado correspondente à

“intelectualização” do trabalho da máquina, na Rússia o campo da educação pública, mais do que em outro setor, demonstrava o atraso econômico do país e seu baixo nível cultural. Disso apreende-se, então, que embora a Rússia pré-revolucionária e capitalista tivesse garantido ao povo o direito formal à educação pública, este não resultou efetivamente na socialização do conhecimento para a maioria da população, ou seja, tratava-se de um direito político “realizado” de modo incompleto, restrito ao aspecto da legalidade jurídica.

A preocupação dos revolucionários soviéticos com a educação resultou, quiçá, no maior salto qualitativo que a educação moderna conheceu. Toda a região que formou a URSS saiu da inglória condição de analfabetismo quase absoluto para tornar-se uma das maiores potências mundiais do século XX. Para se compreender a dimensão de tal feito, verifica-se que mesmo sem ter reconstruído totalmente o país, entre 1927 a 1932, a alfabetização plena alcançou as regiões centrais do território soviético, e em regiões agrárias como o Tajiquistão, a porcentagem de adultos alfabetizados passou de 4% para 52%, tal como no Uzbequistão, que saltou de 12% para 72% (LELCHUK; POLIAKOV; PROTOPOPOV, 1977).

Todavia, a realização educacional na URSS não se restringiu à consolidação dos aspectos capitalistas da educação escolar, como a conquista da alfabetização geral da população.

Na medida em que a Revolução de Outubro liberou forças produtivas, antes dominadas por uma formação econômico-social atrasada e débil, ela permitiu também o desenvolvimento dos meios de produção e da força de trabalho no sentido de permitir o avanço do gênero humano em múltiplos aspectos, entre os quais se destacaram as ciências biológicas e exatas.

De acordo com Lelchuk, Poliakov e Protopopov (1977 p. 238-239), somente a educação básica chegou a 35.500.000 alunos, entre 1940-1941, no mesmo período o número de universidades atingiu 817, com um total de 812.000 estudantes, e até o final daquele ano o país formou 290.000 engenheiros, 141.000 médicos, 300.000 professores da educação básica e 70.000 agrônomos, além de consolidar novos 4.700 cientistas ligados à física, química e biologia, formados pela Academia de Ciência da URSS. Mas nenhuma dessas conquistas seria possível sem não houvesse uma revolução dentro da Revolução, isto é a revolução educacional feita por meio da Revolução Socialista, bem como aponta Lelchuk, Poliakov e Protopopov (1977, p. 390 – tradução nossa):

As façanhas realizadas nos Cosmos indicavam com toda diafaneidade a maturidade da ciência e da cultura soviéticas, o elevado poderio econômico do país e seu lugar na civilização universal. O caminho das estrelas teve seu ponto de partida nas aulas escolares e estudantis, passou por institutos e centros científicos, bibliotecas e museus e se preparou em laboratórios, fábricas e minas.

É seguro que esse caráter de totalidade no qual e para o qual se desenvolveu a educação escolar soviética não ocorreu sem contradições próprias da contrarrevolução interna iniciada após a morte de Lenin (1924). Sob o comando de Josef Stálin (1922-1953), a ciência soviética tornou-se cada vez mais restrita, onde suas prerrogativas deveriam se adaptar às ideologias adotadas pelo Comitê Central do Partido Comunista para justificar a centralização do poder por seus dirigentes.

Desse modo, se por um lado, o avanço das forças produtivas, proporcionado pela Revolução, ocorreu mediante a expropriação material da burguesia e da nobreza, oferecendo conquistas inimagináveis à classe trabalhadora soviética, por outro lado, a expropriação política que a burocracia estalinista iniciou contra o proletariado, usurpando seus poderes de decisão, encolheu o pensamento científico e o confinou ao pragmatismo. Sobre isso, seguem as seguintes palavras de Trotsky (2005 p.174 – grifo nosso):

A burocracia tem um medo supersticioso de tudo o que não a serve diretamente, assim como de tudo o que não entende. Quando exige uma ligação entre as ciências naturais e a produção, está certa em boa medida; **mas quando ordena aos cientistas para só se ocuparem de pesquisas práticas imediatas, ameaça secar as fontes mais preciosas da criação, inclusive as descobertas práticas, que freqüentemente se fazem por vias imprevistas.** Instruídos por uma experiência dolorosa, os naturalistas, os matemáticos, os filósofos, os teóricos da arte militar, evitam as grandes generalizações, com receio que um “professor vermelho”, que freqüentemente não passa de um carreirista ignorante, lhes oponha brutalmente alguma citação de Lênin ou de Stálin. Em tal caso, defender o pensamento e a dignidade científicos é atrair, seguramente, os rigores da repressão.

Essa observação de Trotsky a respeito da contínua e prejudicial ingerência da burocracia soviética no campo científico, se manifestou na área educacional, explicitamente, a partir da condenação do trabalho de Lev Vigotsky (1896-1934). Mediante uma onda de acusações a respeito da suposta “infidelidade” científica de Vigotsky diante do materialismo histórico e dialético, a polícia do pensamento, incumbida de encontrar e reprimir “traidores da Revolução” considerou os estudos

vigotskianos sobre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem uma afronta àquilo que o estalinismo entendia como marxismo, abortando assim uma das mais promissoras pesquisas soviéticas sobre o desenvolvimento humano (TOASSA, 2016).

Apesar disso, como a burocracia estatal nutria-se das conquistas da Revolução para manter-se enquanto uma casta privilegiada, a ignorância grosseira dos seus carreiristas não pôde liquidar os avanços da ciência no Estado Operário, pois a força desses avanços estava nas relações sociais de produção, isto é, na expropriação da propriedade privada dos meios de produção feita pelos trabalhadores, não nos despachos dos altos funcionários do Estado. Ademais, como todo parasita que não pode matar abruptamente seu hospedeiro, os burocratas soviéticos bem se serviram dos inúmeros progressos científicos para defender a tese do “socialismo em um só país”, a qual apregoava que a URSS derrotaria o bloco capitalista pela superioridade tecnológica.

É seguro, que sendo o capitalismo um sistema mundial, a tese do “socialismo em um só país” não apenas não vingou como fez com que URSS se desintegrasse e o capitalismo fosse restaurado em seu território. Todavia, mesmo o golpe final de restauração da ordem capitalista, na década de 1980, não pôde eliminar de imediato as conquistas estruturais do período revolucionário. Por essa razão, a atual Rússia, principal herdeira da falecida URSS, mantém baixos índices de analfabetismo e um aparato tecnológico e bélico que lhe ainda permite uma independência relativa, mas significativa frente aos demais países imperialistas. Mais do que isso, a restauração do capitalismo não pôde apagar da história que mesmo os elementos mais gerais da educação capitalista, tal como a erradicação do analfabetismo, a universalização da educação e outros direitos democráticos foram garantidos nos países que compuseram a URSS somente sob o signo da Revolução de Outubro, isto é, por meio de uma revolução proletária que cumpriu as tarefas próprias da revolução burguesa.

4.2.2 A Revolução educacional cubana após a Revolução de 1959

Em 1959, após a vitória do movimento revolucionário Movimento 26 de Julho, Cuba se tornou o primeiro e único Estado operário da América Latina. E, assim como a ocorrera nos Montes Urais, a socialização dos meios de produção na pequena ilha caribenha garantiu aos cubanos a resolução dos problemas sociais, políticos e econômicos herdados dos séculos de dominação burguesa-oligárquica.

Diante das constantes ameaças e tentativas dos EUA em isolar, fragilizar e derrotar a vitória da Revolução, os dirigentes revolucionários cubanos transformaram o caráter da Revolução, iniciada como uma libertação nacional, para um caráter socialista, se aproximando dos princípios que norteavam os Estados Operários. Dessa maneira, em plano interno, o Movimento 26 de Julho levou adiante uma larga expropriação da burguesia nacional e internacional que exerciam o domínio político e econômico de ilha. E nas relações externas, Cuba se aproximou do chamado Bloco Socialista liderado pela URSS, do qual recebeu uma série de contribuições sociais e econômicas para se reconstruir a partir dos pressupostos de um Estado Operário.

Ao que se refere à educação escolar, após o triunfo revolucionário, o Estado cubano teve dois desafios. O primeiro objetivo foi erradicar o analfabetismo quase absoluto entre a força de trabalho, e o segundo, foi desenvolver as áreas científicas, que até então eram atrasadas.

Em relação ao primeiro desafio, não resta dúvida nem mesmo aos opositores mais virulentos da Revolução Cubana, que mediante a expropriação do capital nacional e estrangeiro, a pequena ilha caribenha resolveu as questões democráticas próprias de uma Revolução Liberal, e que a burguesia cubana, apátrida e subserviente, não pôde resolver.

Em 1960, um ano após a conquista do poder, os líderes revolucionários cubanos, Fidel Castro, Ernesto Che Guevara, Juan Almeida Bosques, entre outros, levaram adiante a Reforma Agrária que significou a expropriação direta do capital estrangeiro que dominava a produção açucareira do país. E ao expropriar a terra do domínio estrangeiro e privado, transformando-a em um bem de produção público e estatal, logrou liberar a maior parte da força de trabalho para o fortalecimento da economia planificada, cuja relação com o resto do mundo ocorreria mediante o monopólio do Estado Operário sob o comércio exterior.

Sem embargo, nem a expropriação nem a liberação da força de trabalho do jugo do capital latifundiário significaram, isoladamente, a reconstrução do país. Para edificar um novo Estado de caráter operário e popular, foi preciso que a energia da Revolução socializasse entre os trabalhadores os conhecimentos mais básicos da cultura geral e de modo concomitante os revolucionassem mediante as necessidades produtivas do país. Dessa demanda resultou a enorme e ousada conquista que a Revolução Cubana garantiu na área da educação.

A força da Revolução, em sentido literal e simbólico, provocou o degrado não

apenas dos setores burgueses, mas também da pequena burguesia média formada por profissionais liberais e técnicos que atuavam nas companhias estrangeiras. A fuga desses setores representou o êxodo de quase 20 mil pessoas que formavam um escasso contingente de mão de obra qualificada no país (JOLLY, 1971). A resposta do governo revolucionário foi um giro político, social e econômico para a área da educação.

Em razão disso, mas também em virtude do projeto de industrialização que o governo iniciou em 1961, Fidel Castro instaurou o “Ano da Educação”, no qual todos os esforços materiais e intelectuais da Revolução seriam direcionados para a erradicação do analfabetismo, para a construção do pensamento científico entre os trabalhadores, em especial para os trabalhadores rurais, e para a vinculação entre a aprendizagem escolar e o trabalho produtivo.

Segundo Jorge Werthein e Martin Carnoy (1984 p.80-81), a campanha de alfabetização mobilizou cerca de 250 mil pessoas, distribuídas em brigadas educativas, munidas de três milhões de livros e mais de cem mil lampiões de querosene, para garantir a alfabetização de milhares de trabalhadores rurais. O resultado dessa campanha foi a redução do analfabetismo de 21% em janeiro de 1961 para 3,9% em dezembro do mesmo ano. Nada mais emblemático, a campanha de alfabetização mostrou que a Revolução Socialista em Cuba conseguiu fazer em onze meses o que capitalismo, colonial e posteriormente dependente, não conseguiu fazer em quatro séculos.

No ano de 1966, Cuba iniciou sua vitória sobre o seu segundo desafio. Com a preocupação de vincular a educação às necessidades produtivas do país, o governo cubano criou e integrou os chamados círculos de interesses ao ensino primário e secundário. Esses círculos surgiram com a finalidade de despertar o interesse dos alunos para as áreas científicas e tecnológicas. Assim, em termos práticos, cada círculo de interesse era constituído por grupos de alunos do ensino básico, coordenados por um técnico da área científica que proporcionava atividades práticas ligadas à física, à química, à matemática e à biologia, bem como guiava os estudantes em visitas regulares realizadas em laboratórios, hospitais e fábricas.

O sucesso dos círculos de interesse garantiu à Cuba a reposição de uma mão de obra qualificada que evadiu do país após 1959. Entre 1966 a 1973, o número total dos círculos de interesses saltou de 9.000 para 20.000, alcançando um total de 300.000 mil alunos do ensino básico nos primeiros anos da década de 1970

(WETHEN; CARNOY, 1984).

Em relação ao ensino superior no Estado Operário cubano observa-se, assim como nas demais etapas educacionais, um descolamento de suas atividades para atender às necessidades de primeira ordem, ou seja, a reconstrução material por meio de uma rápida e eficaz qualificação da força de trabalho, imprescindível ao desenvolvimento social e econômico do país.

A partir da Reforma Universitária em 1962, como parte da formação acadêmica foi exigido do aluno sua dedicação concreta nas áreas que atuaria depois de formado. Os estudantes de humanidades passaram a elaborar planos e soluções objetivas para o trabalho agrícola, os estudantes de medicina tiveram que trabalhar nos hospitais a partir do 3º ano de estudos, os alunos de engenharia se deslocaram para o campo e pequenas cidades para elaborarem planejamentos e trabalharem na solução dos problemas reais de infraestrutura no país.

Para garantir a eficácia da organicidade do ensino universitário com as atividades produtivas, o governo cubano adotou como medida a expansão da universidade depois de equalizar o acesso e a permanência na educação básica. Desse modo, houve um crescimento significativo do número de trabalhadores com nível superior, em menos de duas décadas após a tomada do poder pelo Movimento 26 de Julho. Entre 1959 a 1973, o número de alunos do curso de medicina saltou de 3.758 para 7.776; nos cursos de ciência tecnológica o salto foi de 1.741 para 13.237; e em ciências humanas o número de alunos matriculados passou de 3.139 para 7.762.¹¹

Esse avanço em todos os níveis da educação cubana chama atenção em dois aspectos que dialogam entre si. O primeiro aspecto é que Cuba, ao contrário da URSS, não teve um avanço industrial significativo que pudesse justificar seu êxito na área científica, biológica e tecnológica. É relevante recordar que após as primeiras tentativas de industrializar o país, entre 1961 a 1963, esse projeto foi abandonado e o Estado Operário cubano colocou ênfase na produtividade agrária.

Por um lado, esse giro para a produção primária corresponde às limitações impostas pelas grandes potências à ilha, por meio do boicote econômico, uma vez que isso impossibilitou a aquisição de bens de capital para garantir a indústria pesada planejada por Che Guevara. Mas, por outro lado, o abandono do projeto de

¹¹ *Ibíd.*, p.104-106

industrialização do país também esteve ligado ao lugar que Cuba ocupou na divisão do trabalho dentro do próprio Bloco Socialista.

Após 1963, a URSS passou a adquirir a produção açucareira cubana por um preço acima daquele que era tabulado pelo mercado, e ofereceu por um valor inferior alguns produtos de bens de consumo e bens de capital. Nesse caso, uma avaliação ligeira poderia concluir que a economia cubana não logrou sua total independência e manteve com o Bloco Socialista a mesma dependência que mantinha com os EUA, antes da Revolução de 1959. Entretanto, se considerarmos a natureza do Estado cubano entre 1959 e meados de 1990, ou seja, sua natureza operária baseada no monopólio do comércio exterior, na planificação da economia e principalmente na proteção da propriedade coletiva dos meios de produção, verificaremos que sua relação com o Bloco Socialista pode até ser comparada com sua antiga relação com os EUA, mas em hipótese alguma pode ser igualada.

É necessário considerar que as relações econômicas e políticas entre os Estados Operários não estão baseadas no mesmo signo das relações mercantis entre os países capitalistas. Um Estado Operário cujas forças produtivas são mais desenvolvidas, como era o caso da URSS em relação a Cuba, não utiliza sua condição para a dominação da economia de outros países, ou seja, não compra terras, minas ou a infraestrutura produtiva, não domina o seu mercado interno a partir de grandes monopólios que corrompem o poder político local e tampouco tem propriedade privada a ser defendida no exterior (BOORSTEIN, 1968).

O caso cubano e sua relação com o antigo Bloco Socialista coloca em evidência um elemento fundamental, todavia pouco esclarecido sobre o desenvolvimento das forças produtivas sob os paradigmas dos Estados Operários.

A expansão em escala planetária das forças produtivas impossibilita o Estado, seja no capitalismo, seja no socialismo de atingir a autossuficiência produtiva. E essa condição vale para os países mais avançados como para os países mais atrasados. No sistema capitalista, isso significará que os países que possuem maior concentração de capital e maior desenvolvimento tecnológico submetem constantemente os países atrasados às demandas de sua economia, porém essa submissão não significa a possibilidade dos países mais dinâmicos de abdicar-se de explorar os países semicoloniais, justamente porque o domínio econômico não os torna autossuficientes em termos produtivos. E no caso do sistema socialista, essa submissão dará lugar à colaboração produtiva sem fins lucrativos entre os Estados

Operários, porque a condição de economia planificada e o fim da propriedade privada dos grandes meios de produção também não implica em autossuficiência, razão pela qual é impossível o socialismo em um só país.

É nessa perspectiva que a relação entre Cuba e a URSS não pode ser igualada à condição de dependência que a ilha outrora teve com os EUA, pois longe de ser tratar de uma relação de submissão com fins mercantis, tratava-se de uma relação de colaboração entre Estados Operários sem objetivos lucrativos.

Assim, apesar da ausência de um forte parque industrial que justificasse o desenvolvimento das forças produtivas em âmbito interno, Cuba conquistou um indiscutível desenvolvimento das ciências, em especial das ciências médicas e sociais, porque, além de eliminar a propriedade privada dos meios de produção, possibilitando que a riqueza produzida no país fosse apropriada e distribuída de modo coletivo, satisfizesse as necessidades do povo cubano por meio da colaboração de outro Estado Operário que não tratou as demandas de Cuba como reserva de mercado para garantia de lucro. Eis o grande “segredo” do êxito cubano na educação, único exemplo de subversão da ordem colonial e dependente na América Latina.

V EDUCAÇÃO MEXICANA: UMA TAREFA DEMOCRÁTICA INTERROMPIDA

Ao lado do percurso histórico da educação cubana, a história da educação escolar no México é a comprovação de que as camadas populares foram incluídas ou semi-incluídas nos bancos escolares por meio da luta de classes.

No México pré-revolucionário, isto é, antes de 1910, o transcurso de modernização foi sustentado mediante o atraso nas relações sociais de produção no campo e as precárias condições de trabalho na área urbana. Nesse sentido, modernização e atraso não expressavam os antagonismos da sociedade, senão a interdependência das condições reais pelas quais o capitalismo se consolidou no território mexicano.

De acordo com Adolfo Gilly (1994 p.19), entre o findar do século XIX e o alvorecer do século XX, o processo pelo qual o capitalismo se solidificou no México ocorreu mediante a desapropriação cultural e territorial dos povos indígenas e camponeses. Tal desapropriação criou um vasto exército de mão de obra, reserva e titular, para ser explorado pelos grandes latifúndios e pelas indústrias têxteis e ferroviárias. Entretanto, ao mesmo tempo em que regaram com sangue, suor e lágrimas o solo no qual se edificou o México moderno, o indígena, o camponês e o operário foram apartados em

distância ano-luz do pé-altar da modernidade.

Não por acidente ou por bravata ocasional que a primeira reivindicação educacional no México foi elaborada pelos trabalhadores organizados. Em 1872, enquanto o operariado europeu ainda estava enlutado por sua maior derrota até então – o massacre contra a Comuna de Paris (1871), os operários têxteis e artesões no México construíam o *Gran Círculo de Obreros*, primeira central sindical do país. E em seu primeiro congresso, realizado em 1876, anunciaram entre suas reivindicações a defesa da educação para todos os trabalhadores, assim como reivindicaram a escala móvel de salários, sessenta e dois anos antes de Trotsky fazê-lo no Programa de Transição (GILLY, 1994).

Essas reivindicações da classe trabalhadora se generalizaram para outros setores sociais, e rapidamente ganharam a adesão de camponeses, povos originários e de um setor da pequena burguesia sem espaço social durante a ditadura de Porfirio Díaz (1884-1911).

Ao passo em que sufocou mediante força policial as greves operárias e silenciou as revoltas no campo, o porfiriato buscou ataviar as relações sociais capitalistas no México por meio da aproximação de intelectuais e cientistas que lhe outorgavam a legitimidade positivista da ordem e do progresso. Esse progresso, por sua vez, era exalado do deleite da classe dominante, mimetista da cultura europeia e que construiu para si modernos centros culturais e educacionais, como a Universidad Nacional do México e a Escuela Nacional Preparatoria (BETHELL, 1986).

Todavia, na penumbra da Belle Époque mexicana, marcada pelo hedonismo e pelo lucro burguês, movimentavam-se seis milhões de analfabetos no campo e na cidade, aliados daquilo que alimenta o corpo e a alma – a terra, o pão e o saber.

A insatisfação diante da chamada “paz porfiriana” teve como núcleo central as consequências da expropriação dos camponeses e indígenas, por isso a questão da reforma agrária surgiu quase como sinônimo do processo revolucionário.

O certo é que a Revolução Mexicana de 1910 amalgamou as condições concretas da vida material da classe trabalhadora e da pequena burguesia com direitos democráticos não solucionados pela consolidação do capitalismo no país, entre os quais os direitos políticos e, sobretudo, o direito à educação básica (CHÁVEZ, 2014).

Assim como em toda a América Latina, a construção do sistema capitalista no México não abdicou da renda da terra como meio para a sua reprodução. As

mudanças significativas que ocorreram no meio rural, entre o século XIX e XX, estiveram relacionadas com o uso capitalista da terra, de tal maneira que as relações sociais de produção foram colocadas a serviço das demandas do mercado mundial. Nesse sentido, longe de implicar em relações modernas de trabalho, a modernização mexicana inseriu indígenas e camponeses no capitalismo a partir do aprisionamento dessa força de trabalho junto a terra, terra essa agora nas mãos de outrem.

A compreender que a primeira década do século XX foi decisiva para a corporificação do capitalismo no México, verifica-se que a renda da terra foi determinante para a acumulação de capital, basta observar que a área rural permaneceu como o centro da população economicamente ativa do país, como se verifica no quadro abaixo:

Quadro 3. Distribuição por setor da população economicamente ativa entre 1900-1910

Setor Econômico	População Economicamente Ativa	Ano 1900	%	População Economicamente Ativa	Ano 1910	%
Agricultura	3.177.840		63%	3.584.191		67,14%
Petróleo/Extrativismo	107.348		2%	104.093		1,9%
Construção	62.997		1,2%	74.703		1,39%
Serviços	491.781		9%	508.084		9,51%
Indústria de Transformação	624.039		12%	613.913		11,50%
Geração e Distribuição de Energia	8.910		0,2%	10.553		0,19%
Comércio	261.455		5%	293.753		5,55%
Transporte	59.666		1%	55.091		1%
Profissionais do Estado	25.189		0,5%	27.661		0,51%
Setores não especificados	311.826		6%	65.847		1,23%
População Total	5.023.703		100%	5.337.889		100%

Fonte: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática – INEGI, 2000.

Os dados do Quadro 3 revelam que a população economicamente ativa do México durante a última década pré-revolucionária esteve majoritariamente na área rural, todavia sem ter a terra como meio de produção, isto é, sem tê-la como propriedade. Não por outra razão, foi justamente no campo que se manifestou de forma mais contundente o problema educacional do país.

Como expusemos no terceiro capítulo desta tese, as relações sociais de produção na área rural não somente não precisavam da instrumentalização escolar do trabalhador, como era também um impedimento real para a universalização da

escola, uma vez que o tempo de trabalho das crianças e jovens nos grandes latifúndios concorria com o tempo que os infantes deveriam dedicar à vida escolar.

No caso mexicano essa condição tornou-se dramática às vésperas da Revolução, a desapropriação territorial era também a desapropriação dos conhecimentos originários, uma vez que a terra era o *locus* do saber milenar dos camponeses e indígenas. Ao mesmo tempo, tal desapropriação não implicou na socialização dos conhecimentos próprios e básicos da modernidade, tal como ler e escrever. Resulta disso, então, a força que teve a unificação da reivindicação por reforma agrária com a reivindicação por socialização educacional.

É nessa perspectiva, que o desenvolvimento da educação escolar moderna no México tem como marco referencial a Revolução de 1910. Em primeiro lugar, porque essa revolução liberou forças sociais para a reivindicação por terra, e também para os demais direitos democráticos. E em segundo lugar, porque apesar da educação não ter centralidade no movimento revolucionário, de forma generalizada, ela foi parte das reivindicações de algumas regiões sublevadas, tal como em Tlaxcala.

Educação e terra se explicitaram na Revolução Mexicana como tarefas democrático- burguesas não concluídas pelos rearranjos liberais. Desde a Independência até o Porfiriato, a socialização da terra e do saber, não era objeto de interesse da classe dominante, daí a força dessas reivindicações na Revolução de 1910. A respeito disso, afirma Josefina Zoraide Vásquez (1983 p.198-199 – grifo e tradução nossa):

De todas as formas, a década de 1910 foi de luta e mudanças. A renúncia de Díaz só significou o princípio de desintegração do velho regime, mas o assassinato de Madero, em 1913, iniciou a fase violenta da Revolução que se estenderia durante três anos e obrigaria a recolocar o projeto de nação. De novo, como no movimento independentista e o da reforma liberal, a educação ocupava um dos primeiros lugares entre as tarefas que a nova ordem se impunha. **Quase sempre a importância da educação se equiparou a da reforma agrária e todos a exigiam.** Novos liberais, anarquistas e socialistas pensavam que a escola era indispensável para mudar a sociedade e estabelecer uma ordem mais justa.

É importante observar dois elementos que ressaltam na descrição de Vásquez. O primeiro elemento, evidencia que a reivindicação por educação e o entendimento que a escola era imprescindível para um novo projeto de país não estava desvinculada de um processo social amplo do qual a educação era uma parte importante, mas

somente uma parte da totalidade, de tal maneira que sua defesa não tinha um pressuposto idealista, no qual a educação em si mesma mudaria os rumos da sociedade.

O segundo aspecto a respeito das observações de Vásquez demonstra que, se é verdade que a educação pública era defendida pelos mais diversos grupos políticos e sociais, tal como afirma a autora, também é verdade que, assim como a reforma agrária, a defesa da socialização da escola foi levada adiante pelas ações conjuntas de camponeses semianalfabetos e de professores assalariados enfrentando-se diretamente contra o Estado capitalista dirigido por uma burguesia ilustrada, incapaz de garantir a educação básica para todos.

É nesse sentido que a luta por direitos democráticos, próprios da ordem capitalista, como a reforma agrária e a educação pública, revelou o caráter da própria Revolução, isto é, uma revolução democrática em um tempo no qual os direitos democráticos no mundo burguês- imperialista tornavam-se quinquilharias futuras para o *Musée de la Révolution Française*.

A respeito da Revolução Mexicana há diversas versões e interpretações. As mais destacadas são aquelas que resumem o caráter histórico do processo insurrecional ao caráter da corrente política que logrou conquistar o poder após os anos revolucionários. Exemplo desse pensamento pode ser encontrado nos escritos de Pablo González Casanova (1967 p.173):

No México houve uma revolução nacional anti-imperialista, dirigida pela burguesia, que acabou com as relações de produção semifeudais e iniciou uma política nacional de desenvolvimento capitalista, com as contradições próprias de todo regime capitalista ou semicapitalista das novas nações, onde se fez uma revolução agrária e nacional dirigida pela burguesia e onde nem a classe trabalhadora constituiu uma força independente, nem é provável outra revolução, de tipo socialista.

Na mesma vertente de Casanova, Alicia Hernandez Chávez também define a Revolução pela sua expressão acabada, nesse caso a Constituição de 1917. Na análise de Chávez (2014 p. 305):

Os constituintes de 1917 consumaram a tarefa ao dar ao país uma nova Constituição que, sem abandonar seu referencial de 1857, esclarecia o verdadeiro significado da Revolução. (...) A Constituição era, portanto, o ponto de chegada de uma revolução que nasceu liberal e terminou sendo liberal-democrática.

Na interpretação de Casanova e Chávez, o ascenso ao poder de uma fração burguesa que institucionalizou algumas demandas democráticas, após o transcurso revolucionário, foi suficiente para definir a Revolução Mexicana como uma revolução burguesa. Entretanto, tais autores olvidam ou omitem de comentar dois elementos fundamentais e que estão intrinsicamente ligados à realização parcial das demandas democráticas no México nos anos pós-revolucionários.

Referente aos escritos de Casanova é importante salientar que ao contrário do que o sociólogo diz, não foi a Revolução de 1910 que abriu caminho para o desenvolvimento do capitalismo no país, mas sim a insurreição liberal levada adiante por Benito Juarez, em 1857, ou seja, quarenta e três anos antes. Nesse sentido, as lutas mais cruciais da Revolução de 1910 foram dirigidas contra o Estado capitalista e não em prol do seu desenvolvimento, basta lembrar que as relações semifeudais as quais Casanova se refere estavam organizadas no país para atender uma estrutura econômica superior: o capitalismo mundial em sua fase imperialista.

Quanto à caracterização de Chávez, é curioso como a autora toma a expressão fenomênica do processo histórico, isto é, a Constituição de 1917, como o processo em si. Em sua análise Alicia Hernandez Chávez desconsidera que o liberalismo era fato no México quando da explosão revolucionária, e uma vez se insurgindo contra o Estado que o aplicava, a Revolução não se iniciou como liberal, e sim anticapitalista. Dessa maneira, a vitória do projeto liberal-democrático é uma consequência da derrota dos setores populares liderados por Emiliano Zapata e Pancho Villa, portanto, a vitória de um projeto contrarrevolucionário.

Esse campesinato mesoamericano, herdeiro de uma base social cuja propriedade dos meios de produção era coletiva, e, portanto, distinto do campesinato pequeno burguês de raízes feudais da Europa, apresentou-se como sujeito social do processo revolucionário, transformando a Revolução Mexicana, desencadeada por uma intriga interburguesa, em uma revolução popular cujo núcleo central foi a comunidade camponesa comunal.

De acordo com Gilly (1994, p.66-67 – grifo e tradução nossa):

Essa organização, que no fundo, queria defender um passado idealizado e desaparecido, cumpriu no México uma função revolucionária, não nos longos séculos de sua resistência defensiva, senão no decênio da ofensiva de massas contra o Estado de

latifundiários e burgueses, durante o início da época das revoluções desse século anunciada pela Revolução Russa de 1905. **A dinâmica que adquiriu então sua luta, involuntariamente e sem que a maioria de seus combatentes soubesse, não foi de retorno ao passado senão de ataque aos fundamentos da organização capitalista de Estado e de sociedade.**

Eis então o dilema da Revolução Mexicana. O campesinato assumiu um lugar social que a burguesia não mais poderia ocupar e no qual a classe operária moderna do país ainda não se mostrava preparada para tal, e isso selou os avanços e os limites de todas as tarefas democráticas que a Revolução se propôs a cumprir.

Como supracitado, a peleja por educação pública básica no início do século XX no México foi inseparável da peleja por reforma agrária, e a reforma agrária nada mais foi que a luta contra a renda da terra, força gravitacional do capital no país naquele período. No entanto, a luta contra a renda da terra não se transformou em luta contra o próprio sistema que dela se nutria: o capitalismo dependente. Nesse caso, todas as demandas democráticas que emanaram do transcurso revolucionário avançaram até os limites do Estado liberal na fase imperialista. Em síntese, a Revolução de 1910 forçou a institucionalização do direito à terra e à expansão educacional, contudo não teve força para superar o próprio Estado capitalista e a condição estrutural imposta pelo capitalismo dependente.

Por isso, os avanços educacionais, e, sobretudo, os limites da educação básica no México, ao longo do século XX, foram inseparáveis do destino que teve a própria Revolução Mexicana, a partir de 1918, explicitando a relação entre o poder político, as relações sociais de produção e a educação escolar.

5.1 A estruturação da educação moderna no México pós-revolucionário

Nos anos pós-revolucionários, o México vivenciou uma profunda mudança educacional que teve como eixo a modernização da escola a partir da intervenção do Estado. Ao lado da educação pré-escolar (3 a 5 anos) e da educação primária (6 a 11 anos), também surgiu em 1915 o ensino secundário (12 a 15 anos), formando assim a estrutura da educação básica no país.

A partir de 1920, com os setores populares derrotados e a retomada plena do controle burguês na sociedade e no aparato do Estado, a educação escolar básica passa a ser alvo de duplo objetivo político: dialogar com uma massa popular, sujeito

social da Revolução de 1910, e tornar-se um veículo centralizado de propaganda e controle do Estado em cada rincão do país.

É nesse contexto que, sob o governo bonapartista de Álvaro Obregón (1920-1924), surgiu a *Secretaría de Educación Pública* (SEP), comandada pelo intelectual e então reitor da Universidad Nacional, José Vasconcelos. A SEP teve como objetivo principal modernizar toda a estrutura da educação mexicana, a partir dos seguintes pontos: a) federalização da educação; b) criação de escolas rurais; c) criação de escolas e institutos técnicos; d) criação do Departamento de Bibliotecas.

A partir desses objetivos, o Estado mexicano buscou alinhar a educação escolar ao desenvolvimento geral do país, sobretudo, a partir das escolas voltadas para o trabalho. E nessa estremadura, o projeto de criação de uma Secretaria de Educação definiu a finalidade da educação rural e da educação técnica nos termos apresentados por Vasconcelos (1984 p.141 – tradução nossa):

As escolas rurais se estenderão por todo o país e representarão um grau a mais que as escolas de indígenas; nelas se ensinarão trabalhos manuais, cultivos, algo de ciência aplicada e conselhos práticos sobre o uso de máquinas e métodos modernos para melhorar as indústrias locais (...). As escolas ou institutos técnicos de que fala o artigo sétimo do projeto, terão um caráter moderno e eminentemente prático. Para colocá-los a funcionar de maneira eficaz, será mister empregar inspetores, peritos e professores especiais.

Como veremos adiante, as pretensões de transformar a escola em mecanismo de instrumentalização da força de trabalho não tiveram êxito ao longo do século XX. Entretanto, a partir desses pressupostos o Estado mexicano logrou uma importante expansão da educação pública moderna em todo território nacional, com destaque para as regiões rurais nas quais os Estados e municípios secundarizavam o financiamento educacional. Isso contribuiu, por exemplo, para efetivar o ensino primário.

A expansão quantitativa iniciada no ensino básico, a partir da segunda década do século XX, seria uma das marcas mais significativas da educação no México nos últimos cem anos, como se observa nos seguintes dados:

Quadro 4 - Evolução de matrículas da educação básica mexicana durante o século XX

Ano	Pré-escolar	Primária	Secundária	Total
1900	N.D	N.D	N.D	N.D
1910	N.D	N.D	N.D	N.D
1930	17.426	1.299.889	17.392	1.334.717
1940	33.848	1.960.755	N.D	3.112.432
1950	115.378	2.997.054	69.547	3.181.979
1960	230.164	5.342.092	234.980	5.807.466
1970	400.138	9.248.190	1.102.217	10.750.545
1980	1.071.619	14.666.257	3.033.856	19.843.351
1990	2.734.054	14.401.588	4.190.190	21.325.832
2000	3.423.608	14.792.528	5.349.659	23.565.795

Fonte: Secretaría de Educación Pública – SEP, 2001.

Tal como mostra o Quadro 4, a expansão da cobertura escolar no México, após a década de 1920, evidencia dois aspectos importantes sobre a educação básica no país. O primeiro deles é a força dos fatos revolucionários que, apesar de não lograrem superar as estremaduras do Estado burguês, colocaram as tarefas democráticas na pauta dos grupos políticos no período pós-revolucionário. O segundo aspecto, interligado ao primeiro, diz respeito à política de universalização da educação escolar, ainda que no nível quantitativo, a partir de uma política estrutural do Estado e não meramente governamental e conjuntural.

Desde a federalização da educação, o Estado mexicano adotou uma série de medidas no sentido de reformar a precária educação pública que existiu até 1910. Um salto de qualidade nesse sentido pode ser encontrado nas políticas adotadas no governo de Lázaro Cárdenas (1934- 1940).

Em 1934, após sucessivos governos ditatoriais, ascendeu o mais progressista dos governos burgueses pós-revolução, quiçá, o governo mais progressista da história do México até os tempos atuais – o Governo de Lázaro Cárdenas.

De acordo com Trotsky (2009, p.139), para enfrentar o capital estrangeiro, contudo sem romper com a natureza capitalista do Estado, o Governo Cárdenas se apoiou nos movimentos de luta pela terra e nas burocracias sindicais, revelando-se assim um típico governo bonapartista *sui generis*, próprio de um país industrialmente atrasado. A dimensão da cooptação dos trabalhadores e camponeses ao seu partido, Partido Nacional Revolucionário (PNR), se expressou pelo peso desses setores na agremiação: 1.250.000 operários; 2.500.000 camponeses e 55.000 militares (CHÁVEZ, 2014).

Nesse movimento de manter o Estado capitalista, mas ao mesmo tempo

enfrentar, ainda que de forma pontual, os interesses imperialistas no México, Cárdenas levou ao limite das possibilidades burguesas a concessão de direitos sociais e econômicos aos trabalhadores. Ao lado da distribuição de terras aos camponeses, da estatização das linhas férreas e do petróleo, seu governo tratou de dar significado político a um movimento educacional que ressurgia entre os professores ligados à educação pública: a transformação da educação mexicana para atender às necessidades reais das camadas populares.

No Congresso de Diretores de Educação, realizado em 1932, ou seja, dois anos antes da ascensão de Cárdenas, professores aprovaram uma declaração de Bases da Educação Rural, na qual a escola teria por objetivo: "(...) satisfazer as necessidades econômicas das classes rurais (...) transformar os sistemas de produção e distribuição de riqueza, com um propósito claramente coletivista". (SEP 1933 p.52-58. – tradução nossa). Em 1934, dois anos depois do referido congresso, esse sentimento dos docentes seria institucionalizado a partir da Reforma Educacional executada pelo Governo de Cárdenas, a qual recebeu o polêmico nome de "educação socialista".

Por um lado, em termos materiais aquilo que a gestão de Lázaro Cárdenas chamou de educação socialista, na verdade, foi uma tentativa de construção de uma educação como organismo do capitalismo de Estado, projeto político geral de Cárdenas, uma educação que estivesse em consonância com o desenvolvimento das forças produtivas. Por outro lado, o aspecto ideológico dessa proposição educacional foi também uma frente de diálogo entre o cardenismo e o campesinato, visto que ao lado da distribuição de terras essa educação socializaria um espírito de coletividade nas regiões que lutavam contra o latifúndio.

De forma consciente ou não, essa política de Cárdenas provocou uma grande confusão, tanto em setores da direita como em setores da esquerda mexicana, sobre aquilo que seria uma socialização de conhecimentos elementares, próprios do padrão civilizatório capitalista e uma política educacional própria do socialismo. Daí a mixórdia que intelectuais de amplo matiz ideológico fizeram sobre uma educação capitalista socializante e uma educação socialista.

Sobre o caráter real da política educacional do cardenismo encontramos excelente definição de David L. Raby (1981 p.80 – grifo e tradução nossa):

Que isso não era socialismo, que mudanças dessa natureza poderiam se encaixar perfeitamente dentro de um capitalismo reestruturado e mais desenvolvido, pouquíssimas pessoas o entenderam em 1930 ou

1934. Além disso, na maioria dos casos, pouco se importariam se tivessem entendido. O que importava para elas era combater uma situação de injustiça e atraso escandaloso, removendo os obstáculos mais evidentes ao progresso da sociedade rural: a fazenda tradicional, o caciquismo e o obscurantismo religioso. **Agora, como Lenin havia dito e a história ficaria encarregada de demonstrar mais uma vez no caso do México, essas manchas da vida rural não poderiam ser total e definitivamente eliminadas sem avançar na direção da revolução proletária e do verdadeiro socialismo, mas era possível modificar bastante a situação existente e reduzir significativamente a opressão dos camponeses sem exceder os limites do capitalismo.** Portanto, não surpreende que a falta de clareza teórica tenha prevalecido entre muitas pessoas da esquerda que se preocupavam com o problema agrário na década de 1930.

Ou seja, pelos escritos de Raby evidencia que, apesar de não se tratar de uma política socialista, as medidas que Cárdenas adotou eram necessárias para tornar a escola um veículo de seu projeto de Estado e elevar o padrão civilizatório do capitalismo no México. É interessante que distante de ser uma educação socialista, a educação cardenista era um projeto reformista, no sentido mais leal do termo reforma, ou seja, reparar não de forma conjuntural, mas sim estrutural a débil educação mexicana, que no início dos anos trinta apresentava um dos quadros mais precários da América Latina.

Quadro 5 - Escassez de professores da educação primária no México em 1930

Total de professores da educação primária	Total de alunos da educação primária	Média de alunos por sala de aula
28.000	1.300.000	46

Elaboração própria. Dados: Solana, F. *et al.*, 1981.

Para além da escassez de professores a qual é apresentada no Quadro 5, verifica-se ainda que no princípio da década de 1930, a educação mexicana sofria com a péssima formação dos docentes. Segundo Victoria Lerner (1979, p.109): “Seguia existindo a prática de preceptores que só tinham três ou quatro anos de ensino primário, quando muito, seis anos.”

É seguro que com esse nível de instrução escolar não vingaria o projeto de Estado capitalista soberano o qual Cárdenas projetava ao México. É nesse sentido, que deve ser entendido um conjunto de medidas educacionais que resultaram na Reforma de 1934. Sobre isso destacamos medidas como: inclusão das mulheres a

partir de uma educação pública unissex, educação sexual nas escolas, ampliação das escolas na zona rural, ampliação da educação primária e secundária, integração dos indígenas na cultura geral do país sem desrespeitar suas culturas milenares e interligação do trabalho industrial com a difusão do conhecimento científico nas grandes cidades.

Para executar o conjunto dessas proposições educacionais, o governo cardenista se movimentou no sentido de derrotar ou acuar as forças retrógradas que dominavam a educação, efetivando assim a laicização da educação a partir da mudança do art.3 da Constituição Mexicana de 1934, a qual determinou que:

A educação oferecida pelo Estado será socialista e, além de excluir toda doutrina religiosa, combaterá o fanatismo e o preconceito, de modo que a escola organizará seus ensinamentos e atividades de uma maneira que permita a criação de um conceito exato e racional do universo e vida social. Somente o Estado - Federação, Estados, Municípios - dará educação primária, secundária e normal. As autorizações podem ser concedidas a particulares que desejam fornecer educação em qualquer uma das três séries anteriores, em qualquer caso, de acordo com as seguintes regras: as atividades e ensinamentos das escolas particulares devem obedecer, sem exceção, ao disposto no parágrafo inicial deste artigo, e serão realizados por pessoas que, no conceito de Estado, possuam formação profissional suficiente, moralidade e ideologia adequadas, com este preceito. Em virtude disso, corporações religiosas, ministros de cultos, sociedades anônimas que realizam exclusiva ou preferencialmente atividades educacionais e associações ou sociedades direta ou indiretamente ligadas à propaganda de um credo religioso, não intervirão de maneira alguma nas escolas primárias., secundário ou normal, nem poderão apoiá-los financeiramente. (MÉXICO, 1934 s.n).

A considerar que parte importante das escolas no México estava ligada às organizações religiosas, e que a Constituição proibia a vinculação entre educação e religião, tal mudança constitucional significou também a quase monopolização estatal da educação escolar no México, obrigando inúmeras escolas privadas a se adaptarem aos ditames do Estado ou a funcionar de forma clandestina (QUINTANILLA, 2008).

Ademais, a política cardenista para a educação acompanhou a política agrária de distribuição de terras, de tal maneira que a expansão das escolas rurais ganhou um sentido ideológico que buscava incorporar o homem e a mulher do campo à vida social do país, legitimar o sentido de coletividade existente nas terras comunais e secularizar o espaço rural em oposição ao mundo ignorante e supersticioso ao qual a Igreja

submetia os camponeses. No aspecto técnico, para além do ensino dos conhecimentos rudimentares como leitura e escrita, os professores voltados à educação rural deveriam proporcionar ainda a racionalização do trabalho, vinculando os conhecimentos científicos às atividades produtivas do campo.

A combinação desses elementos uma vez mais colocou a educação escolar como uma tarefa democrático-burguesa a ser revolvida em conjunto com a principal tarefa democrática de um país dependente – a reforma agrária. Por essa razão, a política educacional do período Cárdenas enfrentou uma violenta oposição por parte das forças sociais que se nutriam do atraso camponês: a Igreja, os caciques e os latifundiários.

De acordo com Susana Quintanilla (2008 p.12 – tradução nossa):

Durante o período cardenista mais de duzentos professores rurais foram assassinados; muitos outros foram feridos por grupos armados; por populações exaltadas; guardas brancos escondidos por caciques e fazendeiros ou autoridades do governo opostas aos ditames da federação. A mutilação dos corpos, em particular o decepar de orelhas, e a sanha com a qual se atuou contra as mulheres dão conta do horror vivido em diversas regiões do país como Guanajuato, Puebla, Jalisco, Colima, e Vera Cruz, e dos altos custos em termos humanos, que representou a cruzada pelo resgate da “alma nacional”.

Essa violência ganhou força na medida em que os setores reacionários usavam a ausência de mediação da política de Cárdenas como um sinônimo de destruição das culturas regionais. Por esse motivo, a política educacional cadernista não foi completamente rechaçada, entretanto, ela não teve completa aceitação entre os camponeses (QUINTANILLA, 2008). Mais do que violência, uma das manifestações de resistência da população rural frente à educação “socialista” foi o boicote das famílias, que influenciadas pela Igreja ou amedrontadas pelos caciques¹² e fazendeiros, deixaram de enviar seus filhos à escola.

No meio urbano o objetivo da educação cardenista foi articular a educação ao desenvolvimento da industrialização. Para tanto, criou escolas primárias noturnas, aumentou o controle do Estado sobre escolas secundárias, inaugurou escolas técnicas e escolas de educação física, além de cursos ideológicos sobre luta de classes, coletivismo, etc.

¹² Desde o século XIX, no México, o termo cacique se refere ao domínio autoritário que um indivíduo ou um grupo exerce em determinada região, submetendo por meio da violência e por meio da cooptação a população local.

Entre o proletariado urbano industrial, Cárdenas apoiou-se na burocracia sindical da época para executar sua política educacional. Sindicatos, federações e intelectuais passaram a atuar direta e indiretamente na gestão de programas e projetos escolares, com destaque para as seguintes instituições: Departamento de Educação Operária, fundado para controlar as 106 escolas primárias e secundárias noturnas, desde o aspecto ideológico até o aspecto técnico; Universidad Obrera, organizada pelo sindicalista Vicente Lombardo Toledano para oferecer formação acadêmica e disseminar os pressupostos da III Internacional Comunista estalinizada; Instituto Politécnico Nacional, voltado para a preparação técnica do alunato ao trabalho industrial.

O apoio das organizações sindicais ao projeto de educação escolar levada adiante por Cárdenas, tal qual no meio rural, não impediu que o cardenismo sofresse forte oposição no meio urbano. Várias tendências políticas viram seus interesses materiais e costumes conservadores ameaçados pelas ações do governo, desde um setor da pequena burguesia católica contrária à centralização escolar por parte do Estado, até os grupos acadêmicos que não aceitavam interferência governamental dentro das instituições de nível superior.

A despeito dessa oposição, é certo que a política de Cárdenas logrou avançar com a modernização da educação escolar no México em termos quantitativos em um período em que o acesso à educação pública, mesmo primária, era uma marca de exclusividade da burguesia e da pequena burguesia na maioria dos países latino-americanos. No período de Cárdenas, verifica-se na educação primária um aumento da infraestrutura das escolas, do acesso ao ensino, bem como do número de professores.

Quadro 6 - Progressão da educação primária mexicana entre a década de 1930 e 1940

Recursos humanos e infraestrutura	1930	1940	Aumento absoluto	Aumento em %
Alunos	1.300.000	2.112.000	812.000	62,46
Professores	28.000	40.000	12.000	42,85
Escolas Rurais	7.729	11.974	4.245	54,92%
Escolas urbanas	312	779	467	149,68%

Fonte: Solano. *et al.*, 1981.

Como exposto no Quadro 6, o aumento do número de escolas primárias, bem como de professores da educação, entre 1930 e 1940, evidencia o êxito da educação

expansionista de Cárdenas, que tinha como centro tornar a escola pública um dos sustentáculos da soberania econômica, social e política do México sem romper com os limites do capitalismo.

A magnitude do projeto educacional cardenista impactou tanto a sociedade mexicana e reconfigurou nessa o lugar político do professor, que durante um debate entre Trotsky e Charles Curtiss, também militante da IV Internacional, Curtiss (1938 apud TROSTKY, 2009, p.123) afirmou que: “Sobre a questão de ganhar os camponeses, aqui descobrimos que os professores podem jogar um papel chave. Os professores e os ferroviários são o elo entre o campesinato e os operários da cidade.”

A partir da *Secretaría de Educación Popular* (SEP), o governo de Lázaro Cárdenas não somente expandiu a educação nas áreas rurais e urbanas do país, como colocou a escola como veículo de propaganda de suas campanhas. Mediante a propaganda de criação de uma educação laica e “socialista”, as escolas passaram a cumprir um dos meios mais eficazes de enraizamento das políticas do Estado mexicano. Esse foi o caso da campanha em defesa da estatização do petróleo e da luta contra o boicote estadunidense, descrito por Salvador Camacho Sandoval *et. al* (1988 p.91 – tradução nossa):

A política de defesa da soberania nacional, do governo de Cárdenas, levou em 1938 a expropriação do petróleo. Para evitar o choque frontal com os ex proprietários, se acordou pagar parte do custo da nacionalização solicitando à população sua contribuição para cobrir o montante da dívida. Os professores foram, outra vez, agentes diretos para levar um bom término para esta decisão, criando consciência entre as pessoas sobre a importância da nacionalização do petróleo e organizando campanhas para a arrecadação de fundos.

Apesar da importância para o controle ideológico, e para o êxito do governo em modernizar e expandir a educação pública, a política educacional de Cárdenas não conseguiu modificar a natureza subdesenvolvida da escola, isto é, não conseguiu que a escola mexicana se transformasse no apoio intelectual e tecnológico para o desenvolvimento das forças produtivas no país.

A respeito das vicissitudes que impediram a radical transformação da educação pública, é possível encontrar diversas interpretações na historiografia mexicana. Destacam-se aquelas que versam os conflitos internos como centro do empecilho ao desenvolvimento do projeto de Cárdenas.

A esse respeito, a compreensão gramsciana afirma que, apesar da educação ter cumprido um papel importante na modernização do país, o fracasso do cardenismo encontrou razão de ser na contradição da sociedade política (Estado) ter criado uma sociedade civil a qual não pôde ser satisfeita pelo próprio aparato estatal. Essa versão da história ganha força nas palavras de Mary Kay Vaughan (2001 p.354-355 – tradução nossa):

De fato, muito mais êxito teve o Estado ao promover o desenvolvimento de uma sociedade complexa do que atender as crescentes demandas dessa sociedade civil. O contrato hegemônico rachou. Cada vez mais ficou evidente que o Estado havia substituído o império das leis pela associação e pelas relações políticas. Em seu monopólio de poder político e de expressão, alimentou sua própria cultura baseada na irresponsabilidade diante da sociedade, a apropriação privada da riqueza pública e uma megalomaniaca obsessão por suprimir e absorver toda expressão de oposição. Excessivamente comprometido em subsidiar o bem-estar econômico de múltiplos grupos sociais, careceu cada vez mais de recursos necessários para fazê-lo.

Embora tenha como eixo o princípio da contradição, essa interpretação de Vaughan traz consigo um sutil idealismo. Esse idealismo se manifesta quando a autora afirma que o Estado foi criador de uma sociedade civil e não expressão fenomênica desta, ou seja, um suposto aparato antagônico da dita sociedade civil e não uma superestrutura que sintetiza as contradições desta. Porventura em alguma quimera mesoamericana tal inverossimilhança tenha ocorrido, todavia, não no México de 1940.

Outras explicações mais lídimas com a história atentam exclusivamente para a força da oposição reacionária, que desde o princípio do Governo Cárdenas procurou meios para sabotar o projeto de modernização e de soberania do país. Nessa vertente, encontramos autoras supracitadas como Susana Quintanilla e Victoria Lerner.

Lerner, em nossa compreensão, é quem guarda maior aproximação com uma leitura dialética e materialista, pois colocar em revelo os conflitos internos como eixo de uma análise totalizadora, na qual a luta de classes se apresenta como um elemento central para o definimento da proposição educacional cardenista. É nessa disposição de espírito que repousa sua extensa, todavia imprescindível explicação. Para Lerner (1979 p. 175-176 – grifo e tradução nossa):

A principal razão para a mudança foi uma crise na economia mexicana iniciada desde 1937. Naquele ano, a balança comercial estava em perigo porque o preço das exportações havia caído enquanto as importações continuavam as mesmas, até aumentado seu valor. Em particular, o preço do principal produto de exportação mexicano, a prata, caiu, porque a demanda norte-americana havia diminuído por razões políticas. A expropriação de petróleo de março de 1938 colocou lenha na fogueira, aumentando a chantagem norte-americana e a desconfiança nacional; refletiu-se nos capitais que fugiram do país. Outro fator agravou a crise, a improdutividade agrícola, devido à qual os produtos básicos eram escassos ou mais caros. O descontentamento de diferentes grupos sociais não demorou muito para explodir. Houve greves, conflitos entre trabalhadores e patrões e demandas camponesas. A política do governo consistia em tomar medidas que poderíamos chamar de emergenciais: tributar as importações, reduzir os gastos e desvalorizar a moeda. **Em longo prazo, o que estava em dúvida era a solução que deveria ser adotada para o país, uma reforma agrária como a patrocinada pelo presidente Cárdenas ou o sacrifício do campo pelo bem da cidade, ou seja, a industrialização? (...) comerciantes ricos, industriais e banqueiros pressionaram o governo a favor deste último; pediram-lhe que acabasse com a distribuição de terras, buscase a paz no campo e fizesse uma aliança com os latifundiários. Com o início da Segunda Guerra Mundial, essa alternativa foi reafirmada, porque a cessação das importações dos países europeus enfatizou a necessidade do México obter seus próprios produtos, principalmente os industriais. Para isso, era preciso recorrer ao capital estrangeiro.** Cárdenas no final de 1939 deu-lhe vários incentivos; em novembro, por exemplo, aumentou o imposto de exportação sobre os lucros. Ao mesmo tempo, ele tomou outras medidas para favorecer as indústrias; Ele lhes concedeu crédito, isentou-os de pagar certos impostos, etc.

Embora de forma conjuntural, Lerner apreende que a virulência da oposição ao projeto de educação de Lázaro Cárdenas nutriu-se das condições materiais colocadas naquele momento pela economia mundial e por seus desdobramentos no âmbito da política interna do México. Essa caracterização expõe elementos que requerem aprofundamento.

O principal elemento que sobressai das conclusões de Lerner é o apontamento que a autora faz a respeito das condições objetivas nas quais Cárdenas tentou implementar seu projeto escolar, ou seja, as condições internas e externas.

5.2 A limitação da indústria e da educação no desenvolvimentismo mexicano

Quando o cardenismo ascendeu no México, o imperialismo era um fato consumado no qual operava a ordem capitalista, estabelecendo os limites no quais

avançariam as forças políticas, econômicas e sociais em regiões periféricas do sistema.

Isso implica que, apesar do programa do Governo Cárdenas ter como centro a resolução de tarefas democráticas burguesas civilizatórias, tais como a reforma agrária e a construção de um moderno e eficaz sistema educacional, a materialização desse programa estava condicionado desde seu início pelas relações sociais de produção impostas pela fase imperialista do capital.

Tal como a Argentina, Brasil, Uruguai, Chile e Colômbia, o México iniciou as atividades ligadas à indústria desde o final do século XIX e início do século XX. Essa fase se caracterizou no primeiro momento como desdobramento da expansão do setor primário-exportador, que gerou acúmulo de capital aplicado em atividades industriais modestas, como a produção de bebidas, vestuário, etc., assim como na implantação de setores industriais ligados à extração de minérios e a infraestrutura para o escoamento de produtos, como estradas de ferro, telégrafos, mineradoras (FURTADO, 1978).

Há nesse fato uma importante diferença com a origem da industrialização na Europa. Enquanto no continente europeu a industrialização ocorrera mediante uma inovação nos processos produtivos que superou as formas artesanais de produção, os primórdios da industrialização na América Latina basearam-se em um processo de importação tecnológica por um setor do capital que estava consolidado.

Apesar da existência dessas atividades industriais, a aplicação de tarifas sobre produtos importados foi a única política de Estado para a industrialização no México até 1930, um meio de angariar fundos. Somente a partir de 1929, devido à crise internacional, se acelerou a produção industrial no país, diante das dificuldades em importar bens de consumo (MARÍN, 2002).

Entretanto, se em meados da década de 1930 a industrialização ocorreria mediante a substituição de bens de consumo, o dilema da criação de um grande parque industrial no México ganhou contornos mais dramáticos quando, após a crise de 1929, a exportação de bens de capital dos países imperialistas para os países dependentes tornou-se uma prática estrutural para a reformulação da divisão internacional do trabalho, aprofundando-se após o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Nesse quadro, para que a industrialização no México lograsse um salto qualitativo para a chamada segunda fase da industrialização, isto é, a instalação completa de um parque tecnológico que permitisse o desenvolvimento da produção

de bens de capital, só havia dois caminhos: a ruptura com a dependência ou a associação ao capital internacional.

A primeira opção significaria fazer uma aliança inter-classes com a pequena burguesia e em especial com o proletariado do país. A considerar que para além do imediato há históricos antagonismos entre os interesses dessas classes, isso poderia resultar em uma ameaça à própria existência burguesa enquanto direção política do transcurso de soberania do país. Por esse motivo, a burguesia industrial mexicana, bem como assinalou Victoria Lerner, optou pelo menor dos danos, ou seja, a opção que lhe assegurou sua existência enquanto classe: uma industrialização subordinada ao imperialismo e a aliança com os setores de latifundiários.

A respeito do vínculo entre a chamada burguesia industrial nativa e o setor latifundiário, essa aliança significou mais do que uma coexistência pacífica, senão uma interdependência econômica e política.

Aqui é preciso observar uma particularidade importante na história econômica e social do México. É certo que a Revolução de 1910 instituiu uma reforma agrária na qual o sistema de ejidos (terras indígenas comunais) ganhou relevância em termos de extensão. No entanto, para além das milongas contadas pela propaganda nacional-populista, dentro e fora do México, a verdade é que o sistema ejidal não eliminou o latifúndio, tampouco se tornou a força motriz do desenvolvimento no campo.

A respeito da política agrária cardenista e pós-Cárdenas, um dos maiores pesquisadores sobre as relações capitalistas e a reforma agrária no México, Michel Gutelman (1981, p.164-165) afirma:

Em vinte anos, a extensão dos ejidos aumentou 54% enquanto que no mesmo período o setor privado aumentou somente 24% (...) Em termos relativos, a parte das terras trabalhadas nos ejidos tende a diminuir e a do setor privado, pelo contrário, a aumentar. Dito de outra maneira: as novas terras abertas à agricultura foram atribuídas muito mais ao setor privado do que ao ejido. De 1940 a 1960, as terras trabalhadas por esse último setor aumentaram 47% e as terras trabalhadas pelo setor privado aumentaram 63%. Tal é o resultado da política seguida pelos sucessores de Cárdenas.

Por meio da análise de Gutelman, podemos verificar que longe de resolver o problema rural no México, a reforma agrária, tal qual ela aconteceu, apenas estabeleceu novos parâmetros para o problema. Na medida em que parte das terras cultiváveis, bem como das linhas de financiamento para a produção foram destinadas

para o setor privado, os ejidos foram arruinados pouco a pouco, provocando a proletarização de parte importante das famílias camponesas (GUTELMAN, 1981).

Nesse sentido, a indústria se alimentou também do êxodo rural provocado pela modernização produtiva do latifúndio que sufocou os ejidos. O monopólio tecnológico da terra por parte da burguesia primário-exportadora colapsou a economia de subsistência dos ejidos, gerando a figura do trabalhador desprovido dos meios de produção e, portanto, o obrigado a vender sua força de trabalho para o latifundiário ou para o industrial. Mas, a incapacidade da atividade exportadora em absorver um grande contingente de trabalhadores não engendrou somente a proletarização dos setores rurais, mas provocou em alguns casos um excedente de mão de obra que terminou por rebaixar o valor da força de trabalho, permitindo assim uma alta extração de mais-valia na indústria. Eis então um dos motivos pelos quais a burguesia interna no México não pôde seguir com a política de distribuição de terras aplicada por Cárdenas.

Por essa razão, ao se referir aos meios pelos quais ocorreu industrialização mexicana a partir dos anos de 1930, Hilario Barcelata Chávez afirma que a segunda fase da industrialização significou um novo transcurso de dependência econômica para o país. Segundo Chávez (2012 p.91 – tradução nossa):

O projeto de desenvolvimento capitalista baseado na produção industrial e encabeçado pela burguesia industrial, rapidamente, encontrou seus limites. A progressiva expansão e penetração do capital estrangeiro na indústria cancelou a possibilidade de desenvolvimento industrial autônomo (...). A acumulação de capital então, só será possível por meio da vinculação com o capital estrangeiro, isso implica que o processo interno de acumulação dependerá em ampla medida do referido capital, o qual gera uma nova forma de dependência econômica que se aprofundará na medida em que se avança o processo de industrialização do país.

É seguro que a dependência econômica é uma condição estrutural de todos os países latino-americanos, independentemente da industrialização, visto que não foram todas as regiões do subcontinente que vivenciaram um transcurso de industrialização no século XX (BAMBIRRA, 2011). Ao contrário, a América Latina pode ser dividida da seguinte maneira: países que iniciaram um processo industrial no início do século XX, a partir de uma burguesia autóctone que atuou na substituição dos bens de consumo; países nos quais a industrialização, desde o início, esteve sob o controle

do capital estrangeiro e, países nos quais a industrialização nunca se realizou.

A questão é que, como bem aponta Chávez, a industrialização no México impôs um novo tipo de dependência econômica ao país, a qual pode ser conferida na crescente presença do capital estrangeiro na produção industrial mexicana ao longo do século XX. A natureza dessa nova forma de dependência surge da condição encontrada pelo capital estrangeiro para se reproduzir no interior das economias dos países periféricos.

A partir da exportação de bens de capital e ao mesmo tempo do monopólio tecnológico da produção, o capital internacional obtém dupla vantagem nas economias latino-americanas, primeiro ao garantir um mercado interno que dependente da importação permanente de seus maquinários, e segundo a partir da instalação direta de sucursais nesses países, nos quais sua reprodução é garantida por meio do domínio tecnológico da produção e por meio da superexploração do trabalho.

Quadro 7. Investimento estrangeiro no México (% e em milhões de dólares) 1939-1970

Atividade econômica	1939		1946		1952		1958		1964		1970	
	U\$	%	U\$	%	U\$	%	U\$	%	U\$	%	U\$	%
Agricultura/pecuária	3.1	0,7	5.5	0,9	5.6	0,8	21.6	1,8	20.6	1,4	30.9	1,1
Mineração	116.5	26,3	147.7	25,4	160.2	22	176.4	15,2	162.2	11	155.4	5,5
Petróleo/Carvão	9.0	0,2	0.9	0,1	6.5	0,9	13.4	1,1	54.6	3,7	9.4	0,3
Indústria manufatureira	27.2	6,1	108.6	18,7	225.4	30,9	497.0	42,5	924.7	62,7	2.100.0	74,4
Construção	-----	-----	2.3	0,4	10.8	1,5	8.6	0,7	11.8	0,8	9.8	0,3
Eletricidade gás/água	43.4	32,1	137.1	23,5	160.4	22	226.2	19,3	11.8	0,8	3.0	0,1
Comércio	13.6	3,1	44.1	7,6	116.1	15,9	188.3	16,1	252.2	17,1	436.2	15,5
Transporte/Comunicação	137.1	30,9	132.1	22,7	40.1	5,5	19.3	1,7	7.4	0,5	7.9	0,3
Outros	1.2	0,3	4.0	0,7	3.4	0,5	18.7	1,6	29.5	2,0	69.7	2,5

Fonte: Chávez, H. B, 2012.

Ao observar os dados verifica-se o nítido o avanço do capital estrangeiro sobre o setor industrial no México, ao longo de todo o século XX, de tal maneira que na década de 1970 os investimentos internacionais no parque industrial do país atingiram nada menos do que 74% de todo o investimento do setor.

No período do pós-Segunda Guerra Mundial, os caminhos para seguir o processo de industrialização no México e nos demais países latino-americanos

tornou-se mais dramático, a consolidar uma distância entre a produção industrial e a constituição de uma sociedade com padrões civilizatórios industriais. Essa segunda fase da industrialização na região não pode ser entendida sem considerar as mudanças que foram provocadas pelo término da Segunda Guerra Mundial e os rearranjos na ordem imperialista.

Com os principais países europeus e o Japão sob os escombros do conflito bélico mais sangrento de toda a história humana, os Estados Unidos da América (EUA) saiu como a principal força política, econômica e militar do bloco capitalista, a ter como concorrente séria apenas a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Conhecida como Doutrina Truman em referência à política do presidente Harry S. Truman (1945-1953), a unidade do bloco capitalista, a partir da liderança estadunidense, se caracterizou pela expansão não apenas dos empréstimos do capital *yankee* para a reconstituição da Europa Ocidental, mas também pela expansão massiva de bens de capital para a América Latina.

É interessante ressaltar as condições que tornaram possíveis a hegemonia estadunidense no pós-guerra, pois como veremos a seguir, elas estão intimamente relacionadas aos (des) caminhos da industrialização e da educação escolar na América Latina.

Entre tais condições é preciso destacar a estratégia dos EUA ao se preservar de entrar no conflito bélico desde o início. Isso não apenas manteve intacto seu parque industrial como possibilitou desenvolvê-lo a partir da reconstituição dos países europeus mediante um patamar superior de tecnologia concentrada no capital produtivo fundido com o capital financeiro. Nessas circunstâncias, o capital estadunidense logrou o monopólio da indústria atômica, a ampliação da indústria química e eletrônica.

Entretanto, não é possível pensar que esse colossal desenvolvimento dos meios de produção ocorreu sem a característica basilar do capitalismo: a exploração da força de trabalho em condições acelerada. A respeito disso Nahuel Moreno considerou a luta de classes como elemento fundamental para explicar o caráter hegemônico que o imperialismo estadunidense adquiriu no pós-Segunda Guerra Mundial. De acordo com Moreno (1992 p. 67):

O *boom* econômico esteve baseado, inicialmente, no sacrifício e na superexploração do proletariado dos países adiantados, que se deixaram explorar por ordem do Kremlin, e posteriormente, depois que a economia dos países adiantados entrou no *boom*, na exploração cada vez mais terrível dos países atrasados, no quais originou uma miséria crescente e absoluta. Por sua vez, essa reconversão da economia capitalista deu lugar a uma economia a serviço da contrarrevolução mundial, que se manifestou no maior desenvolvimento da produção armamentista conhecido pela história da humanidade; ou seja, na mais colossal produção de meios de destruição.

A exploração cada vez mais terrível à qual se refere Moreno ao citar os países atrasados, no México pode ser traduzida como a escolha consciente da burguesia local ao integrar-se ao capital monopolista como forma de obter a passagem da industrialização de bens de consumo para a produção de bens de capital.

Essa integração que ocorreu nas maiores economias latino-americanas não foi mecânica, senão conflituosa. Nela houve a mediação do choque de interesses entre os setores industriais internos amparados inicialmente nos governos de caráter bonapartistas contra as pressões estrangeiras que buscavam penetrar no mercado interno, daí que resulta a ideologia nacionalista da qual o Governo Cárdenas era partícipe. No entanto, frente à impossibilidade de constituir por vias próprias a superação da produção de bens de consumo para a produção de bens de capital, o desfecho dessa trama foi a necessidade de integração entre os setores interno do capital com os setores internacionais, como meio de obter acesso à renovação tecnológica. Desse modo, segundo Marini (1974 p.17 – tradução nossa):

(...) a burguesia industrial latino-americana evolui da ideia de um desenvolvimento autônomo até uma integração efetiva com os capitais imperialistas e dá lugar a um novo tipo de dependência, muito mais radical que aquele que vigorou anteriormente. O mecanismo de associação de capitais é a forma que consagra esta integração, a qual não somente desnacionaliza definitivamente a burguesia local, senão que, unida vai à poupança de mão de obra que caracteriza o setor secundário latino-americano, consolida a prática abusiva de preços (que fixa segundo o custo de produção das empresas tecnologicamente atrasadas) como meio de compensar a redução concomitante do mercado. O desenvolvimento capitalista integrado acrescenta, pois, o divórcio entre a burguesia e as massas populares, intensificando a superexploração a que estas estão submetidas e negando-as o que representa sua reivindicação mais elementar: o direito ao trabalho.

As consequências dessa associação subordinada foram várias e de caráter prolongado. A mais evidente foi o controle que o capital estrangeiro passou a ter sobre o setor produtivo nos países da região. Esse controle ocorreu por meio da concentração do monopólio tecnológico que ao mesmo tempo em que dominou a penetração de novas tecnologias, também terminou por desnacionalizar, via fusões, associações ou compra direta, as empresas de bens de consumo que anteriormente estavam sob o controle do capital interno. O fato mais oblíquo desse processo está na condição que o permitiu, isto é o aprofundamento da superexploração da força de trabalho no interior das relações de produção.

Definida como a violação da composição da força de trabalho, a superexploração ocorre por meio da intensificação da atividade produtiva, do prolongamento da jornada de trabalho ou da expropriação da parte do trabalho necessário para a reposição do operário enquanto força laboral. A essência comum a acompanhar estas três modalidades está colocada, tal como demonstra Ruy Mauro Marini (2011 p.149-150):

(...) pelo fato de que são negadas ao trabalhador as condições necessárias para repor o desgaste de sua força de trabalho: nos dois primeiros casos, porque lhes é obrigado um dispêndio de força de trabalho superior ao que deveria proporcionar normalmente, provocando assim seu esgotamento prematuro; no último, porque lhe é retirada inclusive a possibilidade de consumo do estritamente indispensável para conservar sua força de trabalho em estado normal. Em termos capitalistas, esses mecanismos (que ademais podem se apresentar, e normalmente se apresentam, de forma combinada) significam que o trabalho é remunerado abaixo de seu valor e correspondem, portanto, a uma superexploração do trabalho.

Marini afirma que a razão pela qual a superexploração ocorre no interior das economias latino-americanas advém da necessidade dos setores internos do capital se restituírem frente à transferência de valor que são obrigados a ceder aos países centrais no processo de intercâmbio desigual.

Uma vez obrigados a transferir valor, gratuitamente, para os países imperialistas via relações comerciais desiguais, os setores autóctones transferem parte da mais-valia acumulada mediante a expropriação do trabalho. E para compensar essa troca, a burguesia interna não busca sua restituição por meio de uma disputa interburguesa ou pelo aumento da capacidade produtiva do trabalho, mas sim pela via da superexploração da força de trabalho no interior das economias dependentes.

O ciclo do capital na economia dependente tem três origens distintas, a saber - o capital interno, o capital estatal e o capital estrangeiro - merece destaque o papel que esse último adquire.

Embora, o capital estrangeiro seja um dos componentes da economia de um país dependente, ele se encontra fora do controle do Estado Nacional de tal país, ao passo que segue como determinante naquela economia ao ser incorporado a ela sob duas formas: bens de capital e investimento indireto (empréstimos, financiamentos, etc.).

Nesse caso, a consequência da entrada do capital estrangeiro, em especial sob a forma de bens de capital seria dupla. Em primeiro lugar, isso implicaria na ausência de controle total dos países dependentes sobre as forças produtivas, visto que apesar do capital variável ser autóctone, o capital constante, em geral, é importado e de domínio do capital monopolista internacional. O segundo aspecto, relacionado intimamente ao primeiro, diz respeito à desigual disputa interburguesa entre capital interno e estrangeiro no processo produtivo.

Na medida em que o capital estrangeiro, em associação ou não com o capital interno, detém o acesso direto aos meios de produção, como equipamentos e métodos de produção mais avançados, constituindo, pois, um monopólio tecnológico, esse aumentaria sua capacidade produtiva e conseqüentemente reduziria seu custo de produção, a adquirir assim um lucro extraordinário. Sobre isso Marini afirma (2012, p.28):

Observemos que, dado o desnível tecnológico existente entre os países avançados e os dependentes, os meios de produção que provêm daqueles implicam a utilização de uma tecnologia mais sofisticada do que a que existe no país dependente ou, inclusive, uma tecnologia que não existe neste. Por sua conexão com o exterior ou mediante a vinculação mais estreita que se dá na fase de circulação entre capital estrangeiro sob a forma de dinheiro e sob a forma mercadorias, a tendência é que sejam as empresas estrangeiras que operam na economia dependente ou as que correspondem às associações de capital interno e estrangeiro aquelas que tenham acesso mais direto à tecnologia implícita nesses meios de produção.

Sem embargo, o próprio Marini aponta que o lucro extraordinário não pode ser extinto mediante o esforço das empresas autóctones no sentido de elevar sua composição orgânica, seu nível tecnológico e produtividade do trabalho. Isso porque as desigualdades dos custos de produção repousam na recorrente introdução de nova

tecnologia advinda do exterior, a qual as empresas estrangeiras instaladas na economia dependente detêm o monopólio, até que essa tecnologia seja superada por um novo acúmulo de trabalho morto nos centros imperialistas.

É nesse sentido, pois, que a superexploração da força de trabalho no processo de industrialização da América Latina permite a restituição dos estratos do capital interno, uma vez que estes transferem ininterruptamente mais-valia para o capital internacional, contudo sem que haja ruptura entre estes dois setores burgueses. Segue a explicação de Ruy Mauro Marini (2012 p.30):

(...) perguntemo-nos como reagem as empresas médias e pequenas que operam em condições médias de produção ou abaixo delas e que devem, por isso transferir parte de sua mais-valia às empresas monopolistas. Essa reação consiste em, diante da sangria crescente de sua mais-valia, e dada a impossibilidade de detê-la mediante o aumento da produtividade do trabalho, tais empresas médias e pequenas tratem de recompor sua taxa de lucro através da elevação da taxa de mais-valia, obtida à custa de – sem variação significativa do trabalho, prolonga-se a jornada laboral e/ou simplesmente se rebaixa forçosamente o salário do trabalhador, sem que essa redução salarial corresponda a um barateamento real da força de trabalho. Em todos esses casos, a força de trabalho é remunerada abaixo de seu valor e, por conseguinte, dá-se uma superexploração dos trabalhadores.

Evidencia-se, então, que a superexploração da força de trabalho foi o mecanismo que permitiu a transição da indústria leve para a produção de bens de capital no interior da economia mexicana.

Por essa razão, tal como em sua primeira fase, a segunda fase da industrialização no México se baseou na permanente dependência da importação de maquinários do exterior e na concomitante transferência de valor para os países centrais. Tudo isso mediante a redefinição e a não dissolução do papel econômico do setor primário-exportador, que se manteve como matriz econômica.

5.3 A moderna escola desigual e combinada no México (1950 a 1980)

Como parte de uma tendência geral na América Latina, a crescente e flagrante dependência tecnológica da economia mexicana, mostra que embora tenha nascido no âmbito produtivo, essa dependência reverberou para toda a sociedade, conferindo-lhe uma formação contraditória.

Mesmo em condição subordinada, a industrialização foi o principal

agente de modernização do país, a provocar avanços urbanos e a consolidação de instituições próprias da ordem capitalista.

O salto quantitativo da urbanização no México acompanhou o salto industrial a partir do momento em que a indústria passou a absorver grande quantidade de força de trabalho e desdobrou também no aumento do setor comercial, sobretudo nas cidades fronteiriças. Verifica-se que entre 1940 a 1950 as regiões que mais cresceram, em termos demográficos, foram aquelas nas quais a atividade manufatureira mais avançou, tais como a Cidade do México e Monterrey, e as cidades na divisa entre México e EUA, como Tijuana e Cidade de Juárez. Em todo país, surgiu na referida década, 29 novas cidades (GARZA, 2003).

Ao ser o principal determinante do crescimento urbano, a industrialização também terminou por determinar a complexidade da rede de serviços privados e públicos e o aparecimento de uma classe média assalariada que não somente desejava usufruir desses serviços, como em grande parte buscava compor os aparatos burocráticos do Estado e das grandes empresas multinacionais.

Em tal contexto, no México, bem como no Brasil, houve uma mudança relevante na maneira como a educação foi tratada pelo Estado. Durante os chamados governos populistas, a educação, com destaque para os seus aspectos populares, tais como alfabetização, ensino rural e educação de jovens e adultos, teve um caráter de ação social no sentido de políticas sociais que também serviam para a sustentação desses governos entre a classe trabalhadora e o campesinato. Entretanto, no final desses governos de forte teor nacionalista, essa política encontrou seu limite, uma vez que a industrialização e as mudanças no meio produtivo alteraram superficialmente as funções sociais da escola, a partir de novos requerimentos. Contudo, segundo Tomas Vasconi e Inês Reza (1994 p.217- tradução nossa): “estes novos requerimentos foram, em geral, respondidos sem grandes modificações dos sistemas; foram suficientes apenas novos “anexos” aos estudos tradicionais”.

Desse modo, a nova forma de dependência no México possibilitou no campo educacional que certas demandas dos setores médios assalariados fossem absorvidas, uma vez que a abertura de sucursais estrangeiras e mesmo a expansão do aparato estatal para garantir a reprodução ampliada do capital, seja no âmbito econômico, seja no âmbito ideológico, demandou a constituição de quadros técnicos.

Não por acaso o ensino superior mexicano, entre 1950 a 1960 chegou a 80.643 mil alunos em mais de 50 instituições de ensino superior, sendo 63.708 mil alunos

apenas nas universidades públicas (KENT, 1993). Apesar desse número não representar nem mesmo 2% da população do país, tratou-se de um número relevante que pode ser comparado aos dos países desenvolvidos como a antiga Alemanha Ocidental, que no mesmo período e com maior potencial econômico e tecnológico contava com 108 mil alunos no ensino superior (JUDT, 2007 p.49-50).

No entanto, se produção de bens de capital provocou uma modernização do ensino superior no México, exigindo do país a criação de novas profissões direcionadas às repartições das empresas internacionais, nacionais e ao aparelho do Estado, a mesma não exigiu avanço qualitativo nos demais níveis educacionais (primário e secundário).

A reforma educacional burguesa que o Estado iniciou a partir de 1920 e que durante o governo de Lázaro Cárdenas ganhou um profundo significado de inclusão das camadas populares na escola e na construção de uma educação com valores nacionais, não deu um salto qualitativo entre 1940 e 1970, justamente quando o chamado milagre econômico mexicano teve como uma de suas bases o crescimento do setor industrial.

Quadro 8. % do crescimento industrial, da matrícula e da taxa de analfabetismo – México.

Ano	Crescimento do PIB industrial	Matrícula (educação básica)	Analfabetismo (população economicamente ativa)
1950	6,6	2,18	42
1960	8,1	45,2	33
1970	8,6	45,9	25

Elaboração própria. Fonte: Secretaria de Educación Pública, 2001. / INEGI, 2000.

Pelo quadro apresentado verifica-se que o crescimento da riqueza industrial foi acompanhado de um grande crescimento na matrícula escolar. Todavia, observa-se ainda que a referida riqueza representada pelo aumento do PIB industrial não foi produzida por uma mão de obra minimamente qualificada, visto que $\frac{1}{4}$ da população economicamente ativa não possuía nem mesmo os conhecimentos rudimentares. Isso implica que, apesar da expansão do número de matrículas, isto é, de uma inclusão quantitativa, o período de maior produção industrial não significou a internalização dos conhecimentos básicos, como leitura e escrita.

Em sua aparência esse fenômeno pode ser considerado uma dupla contradição.

A primeira delas relaciona-se ao fato de que a partir da década de 1940 as forças políticas que assumiram a gestão do Estado mexicano assumiram também um discurso de modernização e desenvolvimento.

A partir do Governo de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), o Estado mexicano adotou o discurso desenvolvimentista, cuja premissa era que a escola deveria ser um dos eixos de progresso do país ao preparar a força de trabalho necessária para o desenvolvimento (ROCHA, 1983).

Todavia, por meio das ações adotadas desde a gestão presidencial de Camacho até Gustavo Díaz Ordaz Bolaños (1964-1970), é perceptível que o entendimento desenvolvimentista de preparação da mão de obra não superou o sentido quantitativo. Segundo Iris Guevara Gonzáles (1993 p. 42 – tradução nossa):

Os objetivos gerais da política educacional durante esses mandatos foram: expandir os serviços educacionais, a fim de combater o analfabetismo e resolver o problema da escassez de escolas, especialmente escolas primárias, uma vez que aproximadamente metade da população em idade escolar não atingiu um lugar nas salas de aula.

Ao considerar essa caracterização de Gonzáles, é necessário atentar para um elemento importante a respeito da política desenvolvimentista no México e seu desdobramento no campo educacional. Quando a autora caracteriza que naquele período a política adotada para a educação escolar resumia-se à construção de escolas e ao combate ao analfabetismo, é possível verificar que, apesar da qualificação da mão de obra estar presente no discurso dos agentes governamentais, as determinações reais da política educacional dos chamados governos desenvolvimentistas eram, por um lado, o alinhamento ideológico com as organizações internacionais, e por outro lado, as consequências sociais da industrialização e não o processo produtivo em si.

Com efeito, o desenvolvimentismo ganhou adeptos entre diversos intelectuais latino-americanos, no entanto sua preparação foi parte das elaborações das instituições internacionais que o formularam como um corpo ideológico para acompanhar a entrada de capital estrangeiro nas economias dos países da América Latina, e também como um contraponto ao modelo econômico e social dos Estados Operários burocratizados, chamados de bloco socialista.

Tanto a UNESCO como a CEPAL foram os organismos internacionais que mais

se destacaram na defesa de uma educação desenvolvimentista, todavia, sua elaboração também esteve presente no departamento de inteligência dos EUA, cujo principal nome foi de Walt Whitman Rostow para o qual o desenvolvimento dos países periféricos deveria seguir as precondições do arranco do desenvolvimento europeu, que ocorreu **“à medida que as concepções da ciência moderna principiaram a se converter em novas funções de produção tanto da agricultura quanto da indústria...”** (ROSTOW, 1974 p.18- grifo nosso). Quanto aos elementos internos que levaram os governos mexicanos a assumirem uma identidade desenvolvimentista, cabe ressaltar mais uma vez as drásticas modificações pelas quais o país passou no transcurso da década de 1930 a 1970. Entre tais mudanças, destacam-se o crescimento demográfico e o transcurso da urbanização, sendo este último uma consequência da industrialização de algumas regiões. Em tal cenário a relevância quantitativa da escola aparece mais como uma política de contenção das explosões sociais do que propriamente uma política planejada de reprodução qualitativa da força de trabalho. Em outras palavras, o vínculo da educação básica com a classe trabalhadora esteve mais na atuação da escola enquanto aparelho ideológico do que na socialização de conhecimentos sistematizados.

Ademais, o próprio caráter da industrialização ao sul do Rio Bravo não exigiu uma política educacional distinta daquela adotada pelo desenvolvimentismo mexicano. Embora, a indústria seja um dos elementos que impulsiona a produção do conhecimento científico e conseqüentemente sua sistematização e socialização, a partir da educação escolar, a condição de dependência pela qual ocorreu a industrialização no México tornou coerente uma produção de bens de capital sem a produção de um pensamento científico e sem a socialização do conhecimento sistematizado feita pela escola.

Quando o México iniciou a segunda fase da industrialização, a divisão internacional do trabalho entrava em uma nova fase que duraria até o final do século XX.

No pós-guerra, os países imperialistas, enquanto direção do chamado bloco capitalista, especializaram-se em um tipo de produção industrial na qual se iniciava a incorporação da robótica, da biociência e da eletrônica à produção industrial. A consequência disso foi a assimilação cada vez mais veloz da ciência à produção, substituindo em uma velocidade acelerada o trabalho vivo pelo chamado trabalho morto. Nessas circunstâncias a centralidade da força de trabalho nas economias

imperialistas se deslocou, então, da produção direta para as funções de manutenções e operações mais complexas dentro das fábricas. A implicação disso no campo educacional se traduziu como uma exigência contínua de grau de instrumentalização técnica e científica, no qual as sistematizações de conhecimentos feitas pelos aparelhos escolares são imprescindíveis, tendo como maior exemplo a escola dual na Alemanha.

Todavia, o México sofreu o efeito reservo do processo acima mencionado. Quando a ciência se incorporou definitivamente aos processos produtivos nos países centrais, isso tornou obsoleta grande parte do parque industrial desses países, possibilitando então que aqueles maquinários fossem transferidos às regiões atrasadas do capitalismo, na condição de mercadoria ou na condição de instalação direta de fábricas. Isso garantiu aos países imperialistas o monopólio tecnológico da produção e reservou ao México não apenas um lugar de exportação de bens primários, mas também de produção industrial subjugada tecnologicamente ao imperialismo.

Além do problema da defasagem tecnológica, no caso mexicano, a atividade industrial no país, entre 1950-1970, não hegemonizou a economia. Ao contrário, tal industrialização conviveu com o setor primário exportador que se manteve como a principal atividade econômica.

Quadro 9 - População mexicana economicamente ativa por ramo atividade (1950-1970)

Ano	Total	Setor primário	Indústria	Comércio	Transporte	Serviço	Governo	N. E*
1950	8.272.093	4,823,901	1.319.163	684.092	210.592	879.379	_____	354,966
1960	11.332 016	6.144 930	1.740.371	1.074 593	357 057	1.525 682	_____	81. 791
1970	12.955.057	5.103.519	2.973.540	1.196.878	338.813	2.158.175	406.607	747.525
*Não especificado								

Elaboração própria. Fonte: Censo General de Población 1950,1960 e 1970.

Por meio do Quadro 9 é possível observar que nas três décadas de maior avanço da industrialização no México, o setor rural seguiu como principal empregador da força de trabalho, apesar do crescimento de outros setores, tais como a indústria, o comércio e os serviços. Isso significa que parte importante da população economicamente ativa no México esteve ligada às atividades que exigiam pouca escolarização.

A dependência tecnológica restringiu as principais atividades industriais no México à função de montagem, a qual exigia, naquele período, massiva mão de obra, porém sem exigir da força de trabalho empregada conhecimentos escolares elementares. Para elucidar tal cenário, observar-se que no Distrito Federal, centro industrial do país entre 1950-1970, o número de operários “qualificados”, com até seis anos de escolaridade não ultrapassava 18% (GÁRCIA; OLIVEIRA; STERN, 1970).

O modo pelo qual as atividades econômicas dispensaram o desenvolvimento da educação escolar no México, justamente no transcurso de maior desenvolvimento produtivo do país, torna-se mais dramático quando se leva em consideração que a força de trabalhado economicamente ativa era contada a partir dos 12 anos de idade. Nada menos que 186.241 da força de trabalho empregada em atividades agrícolas eram jovens entre 12 a 19 anos, enquanto 451.963 jovens produziam mais-valia para as indústrias (INEGI, 1970).

A respeito da precoce inserção da força de trabalho infanto-juvenil em atividades rurais e em atividades fabris é fundamental acrescentar o duplo vínculo entre a superexploração e a educação escolar da classe trabalhadora, algo próprio dos países em condições de dependência.

Tal como supracitado, a intensificação da atividade produtiva é um dos meios pelos quais o capital impõe a superexploração. No caso mexicano, além do aumento das jornadas laborais, é possível verificar que o desgaste extemporâneo da força de trabalho ocorreu também pelo emprego de uma mão de obra prematura.

A superexploração, enquanto *modus operandi* da reprodução ampliada do capital, significou nas quatro ultimas décadas do século XX a disputa do tempo escolar de crianças e jovens mexicanos com o tempo que esses infantes deveriam dedicar ao trabalho na agricultura e nas fábricas. A deserção escolar inter-curricular nesse período foi a maior expressão disso, assim como expressão da possibilidade que o capital tem em se reproduzir sem a instrumentalização da força de trabalho. Basta verificar que de cada 109 alunos mexicanos que frequentavam o ensino primário no ano de 1958, apenas 11,6 ingressavam no ensino secundário e 3,5 iniciavam uma carreira no ensino superior, em 1970 (IZQUIERDO, 1973).

Para além das quatro décadas do chamado milagre econômico mexicano, a relação entre educação escolar e a violação das condições necessárias para a reprodução da força de trabalho, pode ainda, ser encontrada na própria natureza da superexploração do trabalho. Referente à superexploração, de acordo com Jaime

Osorio (2003 p. 44-45 – tradução nossa):

É importante considerar que com os elementos anteriores, a ideia de remunerar a força de trabalho pelo seu valor não pode ser reduzida a um assunto puramente salarial. O trabalhador deve encontrar o conjunto de condições que são indispensáveis para produzir e reproduzir sua força de trabalho, e dentre elas o salário é importante, mas não é o único elemento (...). Também se deve considerar questões relacionadas à educação, à cultura e aos costumes nos quais foram educados os trabalhadores, o que faz com que determinadas necessidades básicas se resolva de maneira distinta em diversos países, regiões e culturas.

A partir da caracterização de Osorio, com a qual concordamos, é mister observar que a superexploração não se reduz a uma questão econômica. Ao contrário, sua natureza é composta pela negação constante de necessidades sociais criadas pelo desenvolvimento das forças produtivas em determinados tempos históricos e que são incorporadas à reprodução física e espiritual dos trabalhadores, uma vez que segundo Marx (2011, p.180 – grifo nosso):

Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o complexo [Inbegriff] das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade [Leiblichkeit], na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo.

É aqui então que a educação escolar, tal qual se apresenta no México e na América Latina, em geral, se torna parte da superexploração da força de trabalho, ou seja, na medida em que o conhecimento escolar, indispensável para o desenvolvimento cognitivo e social da espécie humana, é negado para a reprodução das faculdades espirituais do trabalhador.

Ao longo do seu desenvolvimento, enquanto prática social própria do surgimento do Estado moderno e do capitalismo industrial, a educação escolar nos países imperialistas tornou-se um dos elementos necessários para a reprodução da força de trabalho. Sua função de sistematizar e vulgarizar o pensamento científico, bem como de transmitir a ideologia dominante permitiu ao capital instrumentalizar a força de trabalho antes mesmo de aproveitá-la. Entretanto, ao mesmo tempo em que prepara a força de trabalho para sua exploração, o ensino escolar também socializa os meios imperantes da civilização burguesa entre os explorados, ou seja, decodifica os signos e ritos dessa sociedade, tornando-se assim um meio indispensável para a preparação

do indivíduo enquanto ser social. Portanto, uma necessidade historicamente determinada para a reprodução da força de trabalho em sentido amplo.

No entanto, ao ser parte das condições materiais e espirituais para a reprodução da força de trabalho, a educação escolar é também violada pelo modo de proceder e se reproduzir do capital em países em condição de dependência, é parte do conjunto de elementos que são negados aos trabalhadores pela via superexploração.

Aqui, entretanto, é preciso acrescentar um fator mediador entre a educação escolar e o movimento de sobre-apropriação que o capital realiza contra as formas sociais de reprodução da mão de obra, de modo a afastar uma compreensão mecanicista sobre processo. Na condição de partícipe social do valor real da força de trabalho, isto é, categoria não econômica, a educação escolar não pode ser diretamente violada pelo capital. Essa operação exige mediações que somente podem ser assumidas pelo Estado, visto que a escola é parte do aparato estatal e que esse também adquire particularidades relevantes no capitalismo dependente.

Na dinâmica da dependência, o Estado mexicano assume particularidades indispensáveis para a garantia do domínio supranacional de uma classe no campo político, o controle na esfera social e, a acumulação no âmbito econômico. Essas particularidades, de um modo geral, combinam respostas institucionais precárias, frente às demandas de proteção social, e autoritarismo diante do conflito.

No capitalismo dependente o valor excedente, resultado da subtração entre a produção social total e os custos necessários para a sua produção, produzido no subcontinente pela superexploração da força de trabalho, é desigualmente dividido entre o capital privado de origem interna, o capital privado externo e o Estado. Não obstante, mesmo a parcela do excedente destinada ao Estado é canalizada para o padrão de reprodução do capital, de forma direta por meio de pagamento da chamada dívida pública e seus serviços ou por meio indireto como investimentos em infraestrutura para a exportação, isenção ou redução de impostos, liberação de remessas de lucro, etc. (PAIVA; ROCHA; CARRARO, 2010). Essa é a razão pela qual os chamados serviços públicos sociais não se convertem em efetivos meios de reprodução da força de trabalho e têm a precariedade como marca estruturante.

No caso específico do México, a precariedade da educação, entre os anos de 1950 e 1960, anos de maior crescimento da atividade industrial do país, não se resume ao sub-investimento estatal na área, mas também na desvinculação entre socialização massiva do saber e desenvolvimento das forças produtivas. Segundo Gonzáles (1993

p.80), entre 1950 e 1960 houve um aumento importante das vagas da educação básica, em geral, bem como um aumento no número de escolas técnicas do país, mas isso não significa que essa escolarização serviu ao trabalho produtivo. Ao contrário disso, essas escolas serviram como canalização institucional de uma demanda crescente por ensino superior que não poderia ser atendida.

Com a crise do capital em escala global, a partir de 1970, os níveis de exploração da burguesia contra a classe trabalhadora provocaram nos países dependentes um aprofundamento dessa modalidade de violação das condições necessárias para a reprodução da força de trabalho. Isso ocorreu não somente em termos da remuneração direta como salário, mas também por meio da mudança da política econômica aplicada pelo Estado, impactando diretamente no chamado salário indireto, isto é, nas políticas sociais que são direcionadas para a reprodução física e espiritual dos trabalhadores, tais como as políticas de saúde pública, de moradia e de educação escolar.

Em síntese, a crise capitalista manifestada na década de 1970 foi mais uma crise de superprodução e baixa taxa de lucratividade. Seu eixo detonador foi a incorporação desenfreada da robótica e dos demais meios tecnológicos aos meios de produção, sendo o desemprego massivo seu principal efeito, uma vez que a incorporação da ciência não foi usada como um meio de abreviamento da extenuante jornada de trabalho, mas sim como um meio de racionalização do trabalho que implicou na dispensa da mão de obra.

Na medida em que a economia do México, em especial sua atividade industrial estava intrinsicamente dependente das economias dos países centrais, os efeitos dessa desventura burguesa no país provocaram um processo de desaceleração produtiva, sincronização na dispensa dos trabalhadores, crescimento inflacionário e queda na taxa de arrecadação estatal. Tal situação cruzou, ainda, com a crise alimentar do país, provocada desde 1965, a partir da substituição da produção de alimentos por exportação de gado.

A crise de 1970, no entanto, não foi a determinante para a derrocada do discurso desenvolvimentista no âmbito educacional. Ao contrário, a partir do regime de Luis Echeverría (1970-1976), o Estado foi obrigado a ampliar gastos na educação e se posicionar sobre a democratização da educação no país.

Mediante a permanência do discurso desenvolvimentista, o aparato estatal seguiu durante a década de 1970 a colocar a educação básica como eixo de

superação da crise do país, a partir da ideia de que a escola iria constituir um capital humano necessário para a retomada da produção.

Com efeito, mais do que resultado de uma suposta disposição de espírito dos agentes governamentais, a política de aumento de gasto na educação pública foi aplicada como resposta à insatisfação popular, cujo ápice foi o massacre de Tlatelolco em 1968. Entretanto, as demandas populares foram deformadas na chamada Reforma Educativa levada adiante pelo governo de Echeverría, uma vez que seus dois objetivos eram: a ampliação dos serviços educacionais e a diminuição da pressão sobre o ensino superior.

Assim, a natureza do investimento em educação mais uma vez não tinha, de fato, a finalidade de colocar a escola a serviço do desenvolvimento das forças produtivas, tal qual aparecia no discurso desenvolvimentista, sua real intenção era a construção de prédios escolares no intuito de gerar novas vagas, em especial no ensino primário, um meio de controle institucional sobre uma população em crescimento, e a construção de escolas técnicas para que jovens da classe trabalhadora não demandassem por vagas no ensino superior.

Entretanto, se a crise econômica iniciada na década de 1970 não significou de imediato uma diminuição dos gastos públicos na educação básica mexicana, o certo é que, sob os efeitos de tal crise, ao longo de 1980 o Estado diminuiu significativamente os investimentos na área educacional.

Combinado com o abandono do discurso desenvolvimentista, o subfinanciamento educacional foi aprofundado pelos agentes do Estado mexicano. Verificado em números esse subfinanciamento pode ser observado no fato de que em 1982 e 1983, os investimentos estatais no ensino primário não chegaram a 1% dos gastos públicos, situação que também ocorreu com o salário dos docentes da educação básica, que em tal período de tempo deixaram de receber quatro salários mínimos para sobreviverem com um salário mínimos e meio (GONZÁLES, 1993).

Desse modo, a partir dos anos de 1980 no México se dissipam as ilusões a respeito da possibilidade da classe dominante local garantir a socialização do conhecimento exigido pelo próprio padrão civilizatório burguês, pois as modificações nas relações sociais de produção em escala mundial provocaram uma mudança de curso no projeto político dominante nas principais economias latino-americanas, o abandono completo da pauta desenvolvimentista em todos os níveis de extensão da política, isto é, no discurso e na prática.

A agrura do capital na década de 1970 desvelou o caráter prosaico do nacionalismo adotado pela burguesia mexicana que, desprovida de qualquer responsabilidade histórica com a classe trabalhadora, não hesitou em tornar transluzente sua intenção de sacrificar as mínimas tarefas democráticas para associar-se ao capital estrangeiro.

Em perspectiva histórica, o desfecho que a classe dominante mexicana deu, no final do século XX, às reivindicações populares por educação básica, é inalienável da sua ofensiva contrarrevolucionária engendrada desde 1918. Entretanto, o que é peculiar no caso mexicano, é que em tal processo houve mediações advindas das próprias frações burguesas, que pressionadas pela luta de classes, ainda tentaram um projeto educacional soberano nos limites do capitalismo.

Todavia, como as forças políticas são inseparáveis dos interesses materiais da classe que detém o poder econômico, a educação escolar no México se mostrou tão insignificante para o padrão de reprodução do capital que, na exacerbação liberal dos anos de 1980 e 1990, a burguesia exigiu uma reformulação do Estado, em amplo sentido. E em tal contexto, a educação básica, sem nenhuma desfaçatez, foi reduzida ao seu caráter eminentemente ideológico, sem nenhuma preocupação com a formação minimamente científica e humana.

Por esse motivo, a educação escolar mexicana, tarefa democrática anunciada pela Revolução de 1910 e interrompida pela contrarrevolução de 1918, segue no século XXI na ribalta, a espera das próximas cenas históricas protagonizadas pela classe trabalhadora em sua busca pelo poder, único meio da escola se concretizar definitivamente como direito democrático pleno em um país dependente.

VI EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM SALTO HISTÓRICO MANCO

Ao contrário do México que, apesar das interrupções históricas, colocou em marcha a resolução dos problemas democráticos, a partir da sua Revolução de 1910, a história brasileira não possui registro de meios revolucionários que levassem o país à resolução de tarefas democráticas rudimentares. A questão da terra, o problema étnico e a questão da plena socialização da escola e dos conteúdos escolares seguiram irresolutos mesmo no período de sua fase nacional-desenvolvimentista, iniciada a partir de 1930.

Apesar da industrialização e urbanização, sem o espectro de uma Revolução

que a perseguisse em seus cômodos aposentos privados ou palaciano-governamentais, a burguesia brasileira não se ocupou de nenhum dos aspectos civilizatórios mínimos que dessem ao país margens de soberania e alívio espiritual e físico aos trabalhadores. Consciente de sua condição de classe dominante em um país dependente, o poder burguês no Brasil compreendeu que regimes de trabalho menos desenvolvidos, e dos quais resultavam aspectos de barbárie, não eram empecilhos para o desenvolvimento do capitalismo, senão condições intrínsecas a ele.

Por essa razão, independentemente, que frações do capital tenham ocupado o poder ao longo do século XX, o Estado brasileiro nunca foi além de reformas pontuais que correspondessem ao funcionamento do tipo de padrão de reprodução do capital adotado em sua economia, padrão esse que de tempo em tempo se modifica, mas mantém a dependência econômica, social, cultural e política do país diante dos centros imperialistas, sob a superexploração da classe trabalhadora.

Nesse caso, se por um lado, a educação escolar brasileira entre 1930 a 1980 guardou semelhanças gerais com o desenvolvimento da educação mexicana, em especial pelo padrão de reprodução do capital adotado nesses países, por outro lado, a profundidade da luta de classes no transcurso de cada país impossibilita afirmar que os processos históricos e seus resultados provisórios foram idênticos.

6.1 Educação e progresso: a doença infantil da intelectualidade (1930-1950)

Se no México a educação pública foi impulsionada por um processo revolucionário liderado por camponeses pobres e indígenas, no Brasil, o sujeito social que se assenhorou da defesa da educação pública no início do século XX foram os setores ilustrados da burguesia e da pequena burguesia. Essa, entre outras razões, tornou a situação da educação brasileira ainda mais dramática, uma vez que esses setores disseminaram a ilusão da possibilidade de uma educação avançada sem nenhuma mudança revolucionária que abarcasse toda a sociedade, mas tão somente restrita e correspondente ao processo de modernização do Estado e da industrialização.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, surgido em 1932, pode ser considerado o precursor desse ideal ilustrado, pois ainda que entre seus signatários também estivessem intelectuais comunistas e anarquistas, o programa político dos

pioneiros se caracterizou como uma frente ampla que se sustentava na crença de que os primeiros passos da industrialização do país abririam espaço para a construção de um sistema educacional moderno.

Produto indireto da IV Conferência Nacional de Educação, ocorrida em dezembro de 1931, o Manifesto dos Pioneiros representou os anseios da intelectualidade das grandes cidades, em especial do Rio de Janeiro e de São Paulo, onde as circulações de ideias por meio de jornais e revistas colocavam a possibilidade dessas cidades serem impulsionadoras das grandes mudanças do país em todas as áreas, inclusive na educação.

Assim, sem uma apreciação mais totalizante do país e sem compreender os caminhos próprios e estreitos da realização industrial no Brasil, em especial seu caráter subordinado às grandes potências estrangeiras, a consciência ingênua dos pioneiros se esforçou em alertar sobre a relevância da educação para o desenvolvimento econômico e social. De acordo com Fernando Azevedo *et.al* (2010 p.31- grifo nosso):

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, **é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade.**

Apesar da compreensão da interligação entre a educação e o desenvolvimento produtivo, o não entendimento da hierarquia das transformações sociais, ou seja, que a educação está submetida ao desenvolvimento das forças produtivas e que é correspondente a ele, levou os pioneiros da educação a defender um programa educacional próprio do capitalismo avançado em um país que se industrializava sob os parâmetros pré-estabelecidos pela dependência no âmbito econômico e tecnológico.

Na pauta do Manifesto dos Pioneiros estava a defesa da educação pública, gratuita, laica e com forte apelo à formação técnica da classe trabalhadora, a partir de métodos de ensino correspondentes aos centros dinâmicos do capitalismo, tais como o método de John Dewey. Todos esses elementos, enunciados pelas Revoluções

Burguesas na Europa e, aplicados sob muita luta dos trabalhadores europeus, foram transportados para o Brasil como se o transcurso da industrialização e da urbanização resultassem imediatamente na aplicação do modelo e do conteúdo da escola moderna.

A despeito de ser uma pauta transplantada do centro para a periferia capitalista, sem considerar as condições concretas do Brasil, a pauta dos Pioneiros inaugurou entre professores, alguns grupos políticos e intelectuais uma nova compreensão a respeito da educação escolar. A defesa da gratuidade colocou como eixo que a vulgarização do ensino somente ocorreria por meio da responsabilidade do Estado mediante financiamento do ensino-aprendizagem. O mesmo se passou com a defesa da laicidade, em que a separação entre educação pública e religião deveria ocorrer como princípio republicano, de modo que a *coisa pública* devesse ser regida pela razão e que as expressões religiosas devessem ser restritas ao âmbito privado (FREITAS; BICCAS, 2009).

Todavia, o mimetismo educacional dos pioneiros da Escola Nova não tardou em colidir com a realidade econômica e política do país que se modificava sem alterar seu signo principal: o desenvolvimento circunscrito às necessidades econômicas que irradiavam dos países centrais e que na periferia do sistema impunha formas particulares de acumulação de capital.

Assim como sucedeu no México, a crise de 1929 e a Segunda Guerra Mundial abriram no Brasil a possibilidade de uma relativa diversificação econômica que colocou a indústria em relevo. Diante das vicissitudes para a importação, em um quadro de grande instabilidade econômica internacional, a produção industrial nacional assumiu as demandas internas por bens de consumo.

Entretanto, segundo Ruy Mauro Marini (1974 p.23), apesar de acaudilhar setores da classe média urbana e constituir com esses uma frente ideológica pela disputa do bloco do poder, essa emergente burguesia industrial não interrompeu o domínio político e econômico do setor primário exportador, ao contrário, constituiu com esse uma aliança baseada em ganhos econômicos recíprocos, ao mesmo tempo em que supriu as demandas internas por bens de consumo, canalizou também os excedentes econômicos produzidos pela atividade exportadora.

Nessa condição, as forças políticas que surgiram no Brasil, a partir de 1930, não poderiam, então, ser indiferentes a essa nova correlação entre as frações do capital, senão que representá-las. É isso o que explicita a seguinte análise de Ruy Mauro

Marini (1974 p.11 – tradução nossa):

É este o mecanismo que explica porque, apesar de alguns desajustes eventuais em suas relações, a burguesia agrário-mercantil e a burguesia industrial ascendente puderam pactuar em proveito mútuo. O Estado que assim se estabelece é um Estado de compromisso, que reflete a complementaridade objetiva que cimentava suas relações.

Esse Estado de compromisso, o qual aponta Marini se expressou de forma nítida em todas as esferas sociais, incluindo, portanto, a educação, e para a qual conferiu um caráter próprio, nascido da combinação entre formas institucionais modernas e conteúdos atrasados.

A força política que encarnou o Estado a partir de 1930 surgiu como manifestação fenomênica do amálgama entre velhas e novas forças sociais, que ao mesmo tempo em que prepararam o Brasil para modernas formas de relações de trabalho, asseguraram que a nova correlação não romperia os pactos que acomodavam os setores industriais e os setores oligárquicos. Esse é o caso da política econômica e social aplicada por Getúlio Vargas, a partir de sua ascensão à presidência da República.

Ao contrário do bonapartismo de Lázaro Cárdenas, no México, o populismo getulista, principal força política no Brasil entre 1930 a 1950, desde o seu início até o seu final, não se mostrou disposto a realizar grandes transformações educacionais, como a federalização da educação, o enfrentamento com setores reacionários, em especial os católicos e os colégios particulares, contrários à expansão da educação pública, etc.

A Reforma de Francisco Campos, em 1931, indicou sob quais parâmetros o projeto nacional-desenvolvimentista promoveria as alterações educacionais no Brasil. Essa Reforma, quiçá a primeira modernizante da educação do país, foi responsável pelo surgimento de um dos principais marcos institucionais educacionais: a criação do Ministério de Educação e Saúde. Além disso, tal Reforma sacramentou a responsabilidade do Estado diante dos rumos da educação escolar, a partir da absorção no aparelho estatal de importantes intelectuais. No entanto, ela também foi responsável pela manutenção do ensino religioso em escolas públicas, mostrando que o moderno aparato educacional não teria força para dirigir nem mesmo transformações pontuais como a laicidade plena.

Na Constituição de 1934, o Estado se responsabilizou de diversos aspectos

referentes ao desenvolvimento capitalista do país, entre tais aspectos destacam-se a nacionalização das riquezas do subsolo, a instituição da função social da propriedade, a criação do salário mínimo, a limitação da jornada de trabalho a oito horas, a preservação institucional da força de trabalho com a proibição de trabalho a menores de 14 anos (VIANNA, 1999).

Entretanto, nos chama atenção que na mesma Constituição os artigos que prepararam o país para a modernidade capitalista não foram acompanhados de uma política audaciosa para a educação, limitando-se a garantir a gratuidade da educação primária e sua frequência obrigatória, sem colocar como dever do Estado a oferta de vagas.

Na Constituição de 1937, que inaugura a fase ditatorial do governo Vargas, a condição do Estado como garantidor da educação escolar foi ainda mais rebaixada, tal como observam Plínio Carvalho e Vera Bighetti (2016 p.258 – grifo nosso):

O Estado Novo, em 1937, estabeleceu um novo sistema educacional, com algumas medidas retrógradas, sendo que o debate em torno dos problemas educacionais, bem como as reivindicações foram condenados ao silêncio e submetidos ao rigor da censura. Além disso, a Constituição de 1937 **estabeleceu significativas mudanças quanto ao papel do Estado na educação, pois deixou de proclamá-la como seu dever e ainda limitara-lhe a ação, transformando em meramente supletiva.**

É interessante atentar que para além do rebaixamento do papel do Estado, situação bem observada por Carvalho e Bighetti, a Constituição de 1937, por meio da proibição de greves, também eliminou completamente o espaço para reivindicações educacionais que pudessem impulsionar novas políticas públicas para a construção de uma escola mais avançada. E a perseguição contra os opositores do regime de Vargas não deixou dúvidas a respeito do quão consequente era o Estado em manter as diretrizes delineadas pela sua Constituição de inspiração fascista.

Todavia, as razões pelas quais o Estado brasileiro em sua fase mais modernizante não assimilou a pauta própria de uma educação escolar capitalista apresentada no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova não podem ser explicadas pela mera subjetividade do grupo político que assumiu o poder a partir de 1930, isto é, não é na força dos desejos políticos que se encontram os motivos pelos quais a relação entre Estado e educação não sofreu uma mudança radical.

Em nosso entendimento, é no desnudamento dos *sete mil véus* que ocultam a essência do mundo capitalista que devem ser encontradas as razões pelas quais o Estado Novo manteve a educação como elemento secundário para o desenvolvimento da economia de mercado no Brasil. Portanto, é na organização do trabalho e na forma como ele produziu a riqueza, a partir da década de 1930, que encontraremos as explicações para a condição histórica da educação escolar brasileira.

Quando a burguesia industrial surge no Brasil com uma relativa força política, o contexto mundial estava caracterizado pelo domínio das grandes indústrias dos EUA, da Alemanha, da Inglaterra e da França que não se restringiam mais à exportação de bens de consumo, mas avançavam para garantir um mercado de bens de capital na periferia do sistema. Para o Brasil isso significou a construção de um parque industrial de bens de consumo por meio da importação de maquinarias produzidas nos países centrais, em especial a partir de 1945 (SIMONSEN, 1973).

Além da dependência tecnológica da produção industrial, a permanência do setor primário exportador no eixo do poder político e econômico do país reforçou que, apesar das disputas pontuais com os setores industriais, a posição do Brasil na divisão internacional do trabalho não sofreria grandes alterações com o surgimento de uma burguesia clássica, ligada diretamente à produção fabril.

As implicações disso nas relações sociais de produção apareceram com a construção de zonas produtivas distintas e distribuídas desigualmente no território nacional, nas quais o trabalho não tinha o mesmo padrão de exploração, mas o seu resultado se combinava para garantir a acumulação de capital.

Assim, se constituiu no Sudeste do país um operariado urbano do qual nada se exigiu além de disciplina e força bruta, enquanto nas demais regiões, com destaque para o Norte e Nordeste seguiram formas híbridas de relações de produção, nas quais elementos capitalistas como contrato de trabalho se combinavam com a servidão por dívidas como no sistema de aviação na Amazônia brasileira.

No quadro político essas relações sociais de produção e sua importância para a integração da econômica do país ao mercado mundial foram expressas pelo surgimento de novas forças, que ao mesmo tempo em que prepararam o Brasil para modernas formas de relações de trabalho, asseguraram que a nova correlação não romperia os pactos que acomodavam os setores industriais e os setores oligárquicos. Esse é o caso da política econômica e social aplicada por Getúlio, a partir de 1930.

Os anos ininterruptos de domínio político absoluto de Getúlio Vargas, conhecidos

na história brasileira como Era Vargas (1930-1945) são testemunhos dessa política que se equilibrava numa coexistência conflituosa entre a indústria e o latifúndio exportador. Disso decorreram as variadas modalidades que o Estado assumiu para favorecer os dois setores e o padrão de reprodução do capital.

Para a fração burguesa primário-exportadora, Vargas adotou uma política de amenizar as perdas desse setor diante da crise econômica mundial que tornara a troca entre a periferia e o centro capitalista ainda mais desigual. Esse foi o caso da política varguista para salvaguardar os produtores de café, quando comprou, a partir de empréstimos ingleses, a safra de 1930 e, posteriormente, queimou os estoques de café para reestabelecer o preço do produto no mercado.

Na análise de Wilson Cano (2015 p.447), essa intervenção do governo Vargas pode ser explicada não apenas como proteção ao setor cafeeiro, mas também pela relação complexa que esse setor tinha com os demais ramos econômicos do país. Segundo Cano, a quebra da cafeicultura significaria o aborto da forma mais desenvolvida de capitalismo, o que incluía a quebra do seu sistema financeiro, uma vez que para a produção de café se recorria a grandes empréstimos bancários, além de provocar um crescente desemprego no comércio e serviços, acarretando então na destruição do nascente mercado interno da indústria.

Ao lado da proteção ao setor exportador, Vargas inaugurou a principal reforma que o Estado brasileiro conheceu em termos capitalistas e que dialogava com as necessidades do capital industrial.

No intuito de destravar o desenvolvimento econômico, sob condições modernizantes e, acochado pelo movimento operário, Getúlio Vargas criou uma série de medidas que possibilitaram o fortalecimento de relações sociais de produção avançadas, tais como a regulamentação do trabalho assalariado, ao passo que concedeu incentivo fiscal para o setor da indústria e promoveu intervenção direta do Estado, a partir da criação de estatais que servissem de subsídio para a produção em todas as áreas importantes para o avanço industrial.

O resultado dessa política nas décadas seguintes se verifica na combinação entre a intensificação de relações sociais de produção avançadas, a partir do crescimento industrial, com relações sociais atrasadas na área rural, que seguiram a ocupar parte expressiva da força de trabalho no país, tal qual demonstra o quadro abaixo:

Quadro 10. Número total de estabelecimento e trabalhadores por setor (1920-1960)

Ano	Setor primário		Setor industrial	
	Total de estabelecimentos	Total de trabalhadores	Total de estabelecimentos	Total de operários
1920	648.153	6.312.323	13.336	275.512
1940	1.904.589	11.343.415	43.250	851.755
1950	1.747.605	10.996.834	83.703	1.346.423
1960	3.337.769	15.633.985	110.771	1.799.376

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 1990.

Como é possível observar, as décadas que seguiram após a ascensão de Vargas refletiram um salto expressivo da indústria, tanto em termos de crescimento de estabelecimentos fabris, como em termos de força de trabalho empregada. Mas, se observa também que parte importante da força de trabalho no Brasil seguiu absorvida pelo setor primário, sob relações de trabalho como parcerias, aviamento, etc., relações essas das quais não emergiam outras demandas civilizatórias, como escola e urbanização.

Não foi por outro motivo que, na década de 1940, o índice de analfabetismo absoluto na zona rural atingiu 67,8%, enquanto na área urbana o índice de analfabetos atingiu 28% (MARCÍLIO, 2014). É nessa perspectiva que deve ser compreendida as razões pelas quais as reivindicações contidas no Manifesto dos Pioneiros não foram assimiladas pelo Estado brasileiro entre a década de 1930 a 1950, período em que, curiosamente, o nacional-desenvolvimentismo colocou-se como força política.

A Reforma de Gustavo Capanema (1942) foi um dos casos mais elucidativos a respeito da essência que a educação adquiriu sob os parâmetros da modernização brasileira.

Embora tenha sido a Reforma educacional mais significativa, ao que se refere a unidade entre o ensino primário e secundário, a Reforma Capanema não expressou um novo horizonte do ensino brasileiro, no qual o desenvolvimento das forças produtivas efetivamente estivesse vinculado aos conhecimentos socializados na escola.

Todo o oposto disso, por meio da referida Reforma, o Governo Vargas constituiu por um lado, uma educação que seguiu escolástica e, por outro lado, uma educação técnica com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial- SENAI, que

ficaria a encargo dos próprios industriais, desenvolvendo apenas algumas habilidades técnicas necessárias ao tipo de trabalho fabril existente no país (CIAVATTA, 2010).

Dessa forma, na medida em que o capital, em parte considerável do país, continuou a se reproduzir sem requerer um significativo desenvolvimento das forças produtivas, a garantia da gratuidade de uma educação pública, fundada sob princípios do trabalho racional não foi e nem poderia ser objeto de preocupação do Estado. Ao contrário, o próprio Estado atuou algumas vezes como impulsionador de relações arcaicas de trabalho, a exemplo do que ocorreu durante a Segunda Guerra Mundial.

Em tal período, ao mesmo tempo em que o governo federal recebeu dinheiro do governo estadunidense para financiar a industrialização no sudeste brasileiro, por meio do Eximbank, arregimentou 50 mil homens e mulheres do Nordeste do país para extraírem borracha nos seringais amazônicos, sob o sistema de aviamento, com o fim de exportar para as indústrias estadunidenses (LIMA, 2019).

Nesse caso, o transcurso do desenvolvimento industrial ao mesmo tempo em que permitiu surgir no campo intelectual e mesmo institucional um movimento intrínseco à modernidade educacional europeia e estadunidense, sendo o símbolo dessa modernidade conservadora a construção da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, se mostrou insuficiente para construir no país uma educação substancialmente moderna, ou seja, uma educação que para além da forma, também correspondesse em termos de socialização de conteúdo às relações capitalistas mais avançadas.

A forte concentração industrial no Sudeste provocou também o desenvolvimento desigual dos aparatos educacionais. Em 1950, as capitais e as regiões menos industrializadas do Brasil seguiram com números irrisórios de unidades escolares e de professores, como é possível observar no quadro abaixo:

Quadro 11. Total de fábrica/operário em relação ao total de escola/professor

REGIÃO	CAPITAL	Nº de fábricas	Nº. de operários	N. unidade de ensino básico	Total de professores
NORTE	Porto Velho	---	---	17	42
	Rio Branco	---	----	23	47
	Macapá	-	--	16	29
	Boa Vista	-	--	09	24
	Manaus	60	1.131	156	393
	Belém	126	3.466	121	732
	Total	186	4.597	342	1.267
NORDESTE	São Luís	47	3.052	46	232
	Teresina	24	235	68	205
	Fortaleza	141	4.562	275	677
	Natal	26	1.169	67	170
	João Pessoa	21	1.675	107	390
	Recife	228	21.670	344	1125
	Maceió	42	5.867	88	246
	Aracaju	26	1.976	83	182
	Salvador	131	8.638	284	816
	Total	686	48.841	1.362	4.043
CENTRO OESTE	Cuiabá	02	31	73	59
	Goiânia	09	109	37	180
	Ponta Porã	-	-	38	151
	Total	11	140	148	390
SUDESTE	Belo Horizonte	306	10.721	90	1.264
	Vitória	43	920	60	294
	Rio de Janeiro	3.107	132.691	915	6.178
	São Paulo	5.437	235.506	782	4.658
	Total	8.893	379.838	1.847	12.394
SUL	Curitiba	261	9.538	147	773
	Florianópolis	27	534	90	202
	Porto Alegre	586	20.297	139	1.299
	Total	874	30.369	376	2.274

Fonte: IBGE - Anuário Estatístico do Brasil, 1950

Como é possível observar no Quadro 11, o sudeste do país, alavancado pelas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, predominou como centro da pujança industrial e educacional, condensando o maior número de escolas e docentes. Ao que se refere às capitais, essa tendência seguiu em outras cidades, como Porto Alegre, Belo Horizonte e Recife, que apesar de estarem situadas fora do eixo Rio-São Paulo, também demonstraram íntima relação entre o número de escolas e a presença fabril. Observa-se ainda o fato que até a metade do século XX, parte considerável do território nacional não possuía uma relevante presença industrial e também não apresentava, ao menos em termos quantitativos, um significativo avanço educacional. Isso mostra que a organização do trabalho e o modo pelo qual parte considerável do

país seguiu a produzir a riqueza caminhou *pari passu* com o nível de educacional e cultural.

Entretanto, esses dados não relevam que mesmo nas regiões onde a industrialização teve maior relevância, a educação escolar não apresentou um desenvolvimento quantitativo equilibrado ao crescimento fabril, tampouco qualitativo para o emprego da força de trabalho.

De acordo com Fernando Casadei Salles (2001 p.64), durante a década de 1950, o índice de matrícula no ensino primário não acompanhou o índice da presença industrial. No referido período, a capital paulista detinha 27,3% do total de matrículas no Estado de São Paulo, enquanto concentrava sozinha 50% de toda a atividade industrial no Estado. Para esse autor, a explicação para essa discrepância repousa no fato da industrialização, principal atividade produtiva da economia paulista, em nenhum momento ter necessitado de uma força de trabalho escolarizada. Na primeira metade do século XX, apenas 20% do operariado paulista poderia ser considerado qualificado, enquanto 80% da mão de obra operária empregada nas fábricas do Estado de São Paulo não possuía nenhum tipo de qualificação (SENAI, 1991).

Para Salles (2001 p.117 – grifo nosso):

Mais do que mera adjetivação, essa distinção de operários no processo produtivo refletia uma forma de classificação social, cujo fator de diferenciação era, sem dúvida alguma, a qualificação técnica. Por sua vez, o que se desprende dos critérios adotados pelo SENAI, para definir, tanto uma como outra categoria de operários, é de que operário qualificado é todo aquele trabalhador que exerce funções qualificadas, e, portanto, requer para a sua profissão uma formação metódica e sistemática, aliada a conhecimentos técnicos e culturas gerais mais desenvolvidos. Em contrapartida, o operário não-qualificado é aquele que não demanda formação metódica e, por consequência, não tem pré-requisitos nem conhecimentos técnicos e cultura gerais mais desenvolvidos. **Para o planejamento educacional, por sua vez, essa maneira de observar a massa operária implicava dirigir a formação técnica industrial para apenas 20% do seu contingente. Os outros 80% restantes, portanto, não faziam parte do seu objetivo de ação.**

Em nossa compreensão, a análise de Fernando Casadei Salles está parcialmente correta, visto que o modo como as organizações empresariais como o SENAI formulam suas ações para a formação de mão-de-obra deriva imediatamente de levantamento empírico sobre as características do operariado. Entretanto, não nos

parece que esses dados dirigem somente a política de organizações da iniciativa privada, mas incidem diretamente nas políticas públicas.

Na medida em que na cidade mais industrializada e na atividade produtiva mais desenvolvida do país era possível ao capital se reproduzir com apenas 20% da força de trabalho minimamente qualificada, isso tornou também um indicativo para o Estado brasileiro, no sentido que o investimento em educação pública poderia e deveria ser direcionado para uma faixa populacional muito restrita. Não por outra razão, em 1950, 50% da população economicamente ativa do país estava em situação de analfabetismo absoluto, segundo os critérios daquele período, isto é, não sabiam ler, tampouco escrever um bilhete simples (FERRARO, 2002).

Durante os governos nacional-desenvolvimentistas, em que pese o fortalecimento do Estado para criar uma relativa autonomia produtiva do país, a partir da criação da Companhia Siderúrgica Nacional (1941), da Companhia Vale do Rio Doce (1942) e da Petróleo Brasileiro S.A (1953), a possibilidade do setor mais dinâmico do capital se reproduzir dispensando elementos rudimentares na formação do trabalhador reverberou nas políticas públicas educacionais adotadas nesse período. Isso explica os motivos pelos quais ao mesmo tempo em que o Estado investiu relevante quantidade de recursos para a construção de uma plataforma produtiva ligada à indústria, aplicou irrisórios recursos na educação básica, como se verifica no quadro seguinte:

Quadro 12. % do PIB investido em educação no Brasil (1930-1960)

Ano	% PIB Investido no ens. Fundamental	% PIB Investido no ens. Médio	% PIB Investido no ens. Superior
1930	0,94	0,07	0,15
1940	0,99	0,13	0,25
1950	0,74	0,41	0,24
1960	0,79	0,46	0,47

Fonte: MADURO JR, 2007.

O baixo investimento no ensino básico e mesmo no ensino superior, justamente em décadas nas quais o poder do Estado esteve sob o comando de frações políticas que dialogavam e atendiam o setor industrial revelam que as mudanças provocadas pela industrialização, embora modernizassem o país, não eram em si mesmas

capazes de solucionar o problema da dependência. A baixa produtividade das pequenas oficinas nacionais e a monopolização produtiva nas grandes multinacionais relevaram o caráter subordinado da industrialização às grandes potências estrangeiras, de modo que se expandia os aspectos da civilização capitalista no Brasil à forma, mas não ao conteúdo. Esse é motivo pelo qual na educação ocorreram gradativamente transformações modernizantes, contudo, sem alterações concretas na formação educacional do proletariado.

A partir da Segunda Guerra Mundial, o contraste entre a baixa e precária escolarização da população brasileira diante da política de criação de modernas instituições educacionais, como a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, em 1951 e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, em 1956, aumentou de forma significativa. A explicação para isso, mais uma vez, pode ser encontrada no seio da atividade produtiva do país. Assim como ocorreu no México, após 1945, a relação de dependência do parque industrial brasileiro diante do capital internacional saltou para outro patamar. Para além da importação de tecnologias, tratava-se agora da implantação direta de empresas estrangeiras no território nacional.

Sob o comando do presidente Getúlio Vargas, apesar dos termos da industrialização brasileira ter sido negociada com os EUA, o país manteve uma relativa autonomia política e econômica. Contudo, com a morte de Vargas em 1954, a política de favorecimento para a entrada do capital estrangeiro na indústria ocorreu sem amarras, mediante uma série de dispositivos institucionais, entre os quais se destaca a Instrução 113, aplicada em 1955 pelo então presidente João Fernandes Café Filho.

Ao retirar a cobertura cambial na importação de bens de capital, a Instrução 113 transformou a transferência tecnológica dos países centrais para o Brasil em investimento estrangeiro direto, abrindo por completo o parque industrial do país para grandes corporações dos EUA, da Europa e do Japão. No Governo de Juscelino Kubistchek (1956-1961), essa lógica de atrair capitais externos foi ampliada no chamado Plano de Metas, o qual permitiu a hegemonia estrangeira em áreas industriais importantes, tais como o alumínio, cimento, indústria automobilística e construção naval.

De acordo com Ana Cláudia Caputo e Hildete Pereira de Melo (2009 p.521-grifo nosso):

Entre 1955 e 1963, o valor dos investimentos diretos estrangeiros totalizou US\$ 497,7 milhões. A sua maior concentração ocorreu entre 1957 e 1960, com 73,0% do total do período (US\$ 363,1 milhões), **explicado essencialmente pelo investimento direto no setor automobilístico, no contexto da implantação desta indústria no Brasil, uma das metas do plano governamental.** No início dos anos de 1960, ocorreu uma queda bastante acentuada dos investimentos, que passaram de US\$ 107,2 milhões em 1960 para US\$ 39,2 milhões em 1961, US\$ 20,1 milhões em 1962 e US\$ 4,5 milhões em 1963, o último representando menos de 1% do valor total investido no período.

A concentração de investimento na indústria automobilística, tal como citam Caputo e Melo é de extrema relevância para compreender as características da industrialização brasileira no pós-Guerra.

Considerado um dos setores mais dinâmicos da produção capitalista mundial, o setor de automóveis marcou uma nova fase da divisão internacional do trabalho, na qual os países imperialistas seguiriam responsáveis pela engenharia, pela renovação tecnológica e, sobretudo, pela patente industrial. Para alguns países dependentes da América Latina, como Brasil e México, caberia então a função exclusiva de montagem, para a qual nada se requeria a não ser uma vasta força de trabalho barata e desescolarizada.

As consequências sociais dessa industrialização desenvolvida nos parâmetros da dependência foram devastadoras para a classe operária brasileira que se formava nos moldes do capitalismo moderno. Ao passo que a instalação dessas indústrias estrangeiras proporcionou um rápido progresso urbano, a mão de obra que se deslocou para as grandes cidades não encontrou uma estrutura mínima que lhe garantisse condições básicas para a reprodução da força de trabalho.

O movimento provocado por essa segunda fase da indústria trouxe consigo elementos de inclusão excludente. Ao mesmo tempo em que atraiu uma vasta força de trabalho que migrava das zonas rurais para os meios urbanos, o padrão de reprodução dessas grandes indústrias exauriu a força bruta desses homens e mulheres sem a preocupação em recompor suas energias físicas e espirituais por meio da criação de uma rede de serviços de saúde, de moradia, cultura e educação. Por esse motivo, problemas como falta de vagas nas escolas, ausência de política para acesso e permanência no ensino básico, bem como o analfabetismo seguiram confrontando todo o ar de modernidade que as indústrias estrangeiras trouxeram ao país (SALLES, 2001 p.97).

Na esfera educacional é preciso salientar que o descompasso entre industrialização e a socialização do conhecimento pelos aparatos de ensino não ocorreu somente pela capacidade do capital se reproduzir mediante a dispensa da qualificação técnica da força de trabalho. A monopolização do capital estrangeiro que adentrou no parque industrial brasileiro implicou também na concentração de conhecimento nos grandes centros imperialistas e na conseqüente atrofia do pensamento científico no resto do mundo. Isso aconteceu porque, nessa fase de acumulação, o capital internacional não expropriou a economia dos países dependentes somente pela atividade produtiva em si, senão também pela imposição de pagamentos de *royalties* que acompanhou o funcionamento e a assistência à tecnologia exportada para a periferia do sistema.

Nesse sentido, a insistente presença dos problemas do ensino básico, mesmo diante da modernização do país, provocou o surgimento de uma tendência teórico-política nacionalista que tentou explicar e solucionar as mazelas educacionais que seguiam entre as camadas populares.

Essa tendência nacionalista surgiu ligada aos grupos intelectuais que ocupavam repartições de ensino e pesquisa na máquina pública, que a partir das concepções de desenvolvimento que advinham da CEPAL, mas também da sociologia estadunidense, buscaram dentro das estruturas do ensino brasileiro, bem como na cultura dos sujeitos populares as razões para o seu “desajuste” frente à modernidade e industrialização. Nessa tendência podemos encontrar homens como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Arthur Ramos.

Em 1953, na condição de diretor do INEP, Anísio Teixeira, próximo às diretrizes da UNESCO, levou adiante a Campanha de Levantamentos e Inquéritos para o Ensino Médio e Elementar (CILEME) e a Campanha do Livro Didático e dos Manuais de Ensino (CALDEME). Com a mesma concepção dual na qual existiriam “dois Brasis”, um moderno e outro arcaico, em 1955 criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), dos quais se desdobravam em níveis regionais os Centros Regionais de Pesquisas (CRPEs). No mesmo ano, o governo de Juscelino Kubitschek criou ainda um dos mais sofisticados instituídos de pesquisa do país - Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), vinculado ao MEC, mas com autonomia administrativa e liberdade de cátedra.

A partir de metodologias próprias da moderna ciência social europeia e estadunidense como antropologia e etnografia, tanto o CBPE quanto os CRPEs

descobriram uma imensa diversidade da educação brasileira, que segundo esses centros formava um mapa educacional, que deveria **“conter, também, um componente psicológico, representado pelas atitudes do povo em relação às escolas, o grau e natureza da satisfação e descontentamento, os desejos e esperanças – e possivelmente também os temores – relativos à educação.”** (AZEVEDO, 1955 p.29 – grifo nosso).

Frente ao mapeamento educacional e às vicissitudes escolares as quais ele trouxe à superfície, apareceram duas linhas de interpretações: uma que atribuiu as razões do fracasso escolar ao ambiente da criança e jovem pobre, e outra que buscou soluções para o problema educacional brasileiro por meio de um nacionalismo popular.

A primeira tendência, próxima à tendência estadunidense da Teoria da Carência Cultural, buscou no universo familiar das crianças e dos jovens proletários as razões do mau desempenho escolar, assumiu o termo “criança-problema”, formulado por Anísio Teixeira e Arthur Ramos, para explicar os motivos pelos quais a escola pública não se mostrava a altura da modernidade capitalista provocada pela industrialização.

Ao contrário das tendências racistas e biologicistas que atribuíam o fracasso escolar à herança genética dos indivíduos, na concepção de “criança-problema” a desestrutura familiar, as dificuldades econômicas e sociais seriam as causas do aproveitamento insuficiente dos alunos da escola pública (PATTO, 1999). Por suposto, na perspectiva liberal desses intelectuais era inconcebível que aquilo que se mostra insuficiente para o desenvolvimento do gênero humano é às vezes demasiado suficiente para as necessidades de reprodução do capital, e que esse era o caso entre a escola e o setor produtivo da economia brasileira.

Outra proposição teórica que surgiu na metade da década de 1950 e que, em certa medida, buscou se aproximar dos anseios da classe trabalhadora em sua luta por educação, foi o que podemos chamar de corrente teórica nacional popular, cujo centro irradiador foram os intelectuais de esquerda do ISEB.

Com uma perspectiva teórica e política ligada à ideia de Libertação Nacional e com algum diálogo com o marxismo, alguns intelectuais do ISEB, tal como Álvaro Vieira Pinto buscaram analisar a situação da educação brasileira a partir do subdesenvolvimento do país e sua subordinação técnica e intelectual aos princípios pedagógicos estrangeiros. Como antídoto à pedagogia alienante, Vieira Pinto propôs a articulação da educação com a busca pela consciência nacional que emergia das

agruras populares, resultando num processo de desalienação escolar (PINTO, 1985).

Como mencionado em capítulos anteriores, a força dessa tendência se materializou no início de 1960, com o trabalho prático e teórico de Paulo Freire, discípulo de Álvaro Vieira Pinto. As fundamentais ações de alfabetização levada adiante por Freire encontram um ambiente social e político polarizado, de modo que sua proposta pedagógica e política não estavam isoladas das transformações que pareciam se avizinhar em toda a sociedade brasileira. Na esfera educacional, é preciso lembrar que anos antes de Paulo Freire iniciar em 1960, no Estado de Pernambuco, o Movimento de Cultura Popular, responsável pelos círculos de alfabetização de jovens e adultos, o debate educacional estava em torno da proposta de Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Mais uma vez, a disputa pelo caráter da educação e seu financiamento colocava de lado opostos os liberais de espírito republicano e os tacanhos grupos conservadores, que por trás do argumento de liberdade de cátedra escondiam os interesses das escolas particulares.

Entretanto, a polarização política e social estava distante de se restringir ao âmbito dos debates educacionais. O final da década de 1950 e início dos anos de 1960 foram marcados pelo acirramento da luta de classes em toda sociedade.

Com a renúncia do então presidente Jânio Quadros, em 1961, subiu ao poder depois de conturbada disputas políticas, o ex-Ministro do Trabalho do último Governo Vargas – João Goulart, que era lembrado pela base popular getulista como o responsável pelo aumento de 100% no salário mínimo e pela mesma razão era tido por um setor da elite oligárquica como um populista disposto a fazer concessões populares em detrimento dos interesses da burguesia. Com um perfil de Governo de Frente Popular, isto é, um governo disposto a conciliar os interesses das classes sociais, a partir da cooptação de organizações da classe trabalhadora, o Governo Goulart surgiu em um momento de grande perturbação da ordem burguesa, tanto pela oposição da direita que se negava a reconhecer sua legitimidade, como pela crescente ação do movimento dos trabalhadores no campo e na cidade.

Sem muita margem para enfrentar a raivosa e articulada oposição de direita, orquestrada pela União Democrática Nacional (UDN), organização latifundiária, Goulart se aproximou da classe trabalhadora no intuito de equilibrar-se no poder. Para tanto, buscou realizar uma série de medidas estruturais significativas para a modernização do país e que abriam caminhos para o desenvolvimento das forças produtivas.

O conjunto dessas medidas ficaram conhecidas como reformas de base, nas quais estavam: a Reforma Agrária, por meio da qual se distribuiria a terra e se aprovaria o Estatuto do Trabalhador Rural, garantindo aos trabalhadores do campo os mesmos direitos dos trabalhadores urbanos; a Reforma Bancária, que asseguraria e ampliaria crédito para os produtores; a Reforma Urbana, que previa a construção massiva de moradias populares como meio de combater o crescimento de cortiços e favelas; a Reforma Educacional, que promoveria a valorização docente em todos os níveis de ensino, bem como um radical combate ao analfabetismo; e a Reforma Fiscal, cuja a essência era a limitação das remessas de lucro para o exterior, garantindo que as riquezas produzidas no país fossem aplicadas em território nacional. Para levar adiante seu projeto de Reforma Educacional, o Governo Goulart recorreu aos métodos e à proposta política contida na Pedagogia de Libertação Nacional. Assim, por intermédio dos movimentos sociais, dos setores progressistas da Igreja Católica, em 1963, Paulo Freire foi nomeado presidente da Comissão de Cultura Popular, cujo objetivo era promover uma transformação na educação do país, a tornando eminentemente cultural (FREITAS; BICCAS, 2009). Além disso, a presença e direção de Freire na Comissão de Cultura Popular tinha também o objetivo de erradicar o analfabetismo no país, por meio do método que o intelectual pernambucano havia construído a partir do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife, no qual resultou na alfabetização de 300 trabalhadores rurais em 45 dias (PELANDRÉ, 1998).

A despeito do projeto educacional do Governo Goulart prometer avanços importantes para a educação escolar brasileira, o certo é que sua proposta de Reforma da Educação não almejava ir além de algumas conquistas obtidas por outro países latino-americanos, tal como Argentina, Uruguai e Costa Rica, que desde o início do período republicano se ocuparam em promover uma alfabetização massiva.

No entanto, não se pode analisar as potencialidades do Governo Goulart no campo educacional apenas pela sua proposição de reforma nessa área, ao contrário, é preciso considerar quais os desdobramentos que o conjunto de reformas sociais, políticas e econômicas propostas por Goulart teria no âmbito da educação escolar.

Na medida em que considerarmos a educação como inalienável do modo como estão organizadas as relações sociais de produção e a distribuição da riqueza nelas geradas, é preciso considerar que se levadas adiante a Reforma Fiscal, mas sobretudo a Reforma Agrária, essas poderiam significar um desenvolvimento mais

dinâmico das forças produtivas, que por sua vez se desdobraria na necessidade de uma educação escolar provida de cultura geral e científica que, de fato, formasse uma mão de obra realmente instrumentalizada nos padrões mais avançados do capitalismo.

Todavia, em tempo histórico, o Governo Goulart e suas Reformas de Bases eram uma reação tardia de um sonho burguês ilustrado num país dependente. Em 1963-1964 estava demasiado tarde para o Brasil romper, na perspectiva capitalista, com as margens da subordinação que o comprime. A monopolização de capital estava consolidada.

João Goulart tentou levar diante aspectos de uma Revolução Burguesa, tais como a democratização da terra, a educação pública e laica e a soberania nacional, dois séculos depois de iniciada as Revoluções Burguesas na Europa e com mais de meio século da Revolução Mexicana. Mas em tal período, o imperialismo não apenas estava suficientemente desenvolvido, como estava deverás organizado para evitar que os países dependentes se livrassem de seu jugo.

Após a Revolução Cubana, em termos preventivos, o capital imperialismo entrou em estado de metamorfose, transformou-se em uma grande ave de visão aguçada para manter suas garras de rapina. E o primeiro céu sul-americano no qual o Condor sobrevoaria seria o céu do Brasil, em 01 de abril de 1964.

6.2 A escola aquartelada, massificada e esvaziada de conteúdo (1964-1980)

O golpe civil-militar de 1964 articulado pela tríade que envolveu a Embaixada dos EUA, as grandes empresas multinacionais e nacionais e um setor do exército brasileiro, colocou fim nas ilusões de um setor da burguesia nacionalista que acreditou ser possível a construção de um Estado Nacional independente na política e na economia, e com isso sepultou os projetos mais avançados que um setor da classe dominante teve para o país. Decerto, isso foi possível porque para além de derrotar os setores burgueses nacionalistas, derrotaram também e em especial, um setor importante e organizado dos trabalhadores rurais e urbanos, setor esse que tanto o campo burguês progressista como o campo burguês reacionário temiam caso saísse do controle do Governo de João Goulart.

A consequência do golpe civil-militar, que não tardou em se transformar em uma ditadura militar que duraria 21 anos, se transformou em uma derrota histórica da classe trabalhadora brasileira. Mais do que não ter os direitos sociais elementares,

tratava-se agora de não poder reivindicá-los.

Dessa forma, no âmbito das relações internas da luta de classes, a ditadura militar como uma representação política, econômica e ideológica de um setor do capital, significou o sepultamento de um projeto de democratização da terra, do acesso popular à moradia, da estabilidade no emprego e de uma educação pública ligada a um arrojado desenvolvimento das forças produtivas.

Em uma relação dialética, portanto, de unidade e conflito no âmbito externo, a política dos militares submetia definitivamente o país ao capital internacional. Por um lado, garantia aos países mais dinâmicos do sistema capitalista uma vasta exportação agrícola e por outro lado, garantia a propriedade e remessa de lucro das multinacionais instaladas no parque industrial do país, colaborando com essas empresas por meio de uma série de obras de infraestrutura e com a produção estatal de bens primários, necessários para a produção fabril exportada para os demais países sul-americanos.

Por essa razão, merece uma ressalva esse alinhamento da ditadura militar ao chamado bloco capitalista. Depois de disputar com a Argentina e com o Chile, o lugar de caudatário do capital imperialista, após a Segunda Guerra Mundial, os militares lograram consolidar no Brasil o caráter de sub-metrópole¹³, isto é, uma região que serve de plataforma de dominação de outro país estrangeiro sobre um rincão periférico. Esse foi o pano de fundo para que os militares dessem sequência às obras desenvolvimentistas e as colocassem a serviço dessa condição submetropolitana, ou seja, cristalizando o território brasileiro como uma região dominada e ao mesmo tempo como um eirado do qual irradia a dominação estrangeira na América do Sul.

O caráter submetropolitano que o Brasil alcançou mediante os violentos anos da ditadura militar, ao passo em que selou a dependência e, portanto, seu pilar básico de sustentação, ou seja, a superexploração do trabalho, expandiu também seu desenvolvimento desigual e combinado.

Nessa estremadura, a escola, enquanto instituição responsável pela reprodução ampliada da ideologia dominante, precisou ser expandida para a construção de um novo ideário de ordem e progresso, agora não mais baseado no positivismo francês, mas sim na contínua transplantação cultural e pedagógica da nova metrópole

¹³ O conceito de sub-metrópole foi usado pela primeira vez pelo trotskista argentino Milcíades Peña para se referir a disputa travada entre Argentina, Brasil e Chile para servir de plataforma das exportações industriais dos países mais avançados. *El marxismo olvidado en la Argentina: Silvio Frondizi y Milcíades Peña. El cielo por asalto, 1996. (La cultura argentina)*, Horacio Tarcus.

dominante, isto é, os EUA.

Sob o comando dos militares, a educação escolar básica ganhou duas tarefas elementares para o regime político: reproduzir de forma ampliada a nova ideologia, digna de uma sub-metrópole, e contribuir para a contenção de “distúrbios” sociais. É aqui, fundamentalmente, que encontramos a razão de ser da massificação da escola pública durante a ditadura.

Desde que assaltaram o poder, os militares tomaram como afazer a completa eliminação do ideário de libertação nacional que rondava a educação escolar e que tinha como centro a difusão do conteúdo e do método de alfabetização vulgarizado por Paulo Freire, que por sua vez sintetizava elementos de uma educação popular pensada pelos teóricos de esquerda do ISEB, mas também dialogava com as lutas camponesas, como a Liga Camponesa e como os círculos operários nas grandes cidades.

Além de forçar o degredo de diversos intelectuais ligados à educação, não foi por acidente que o primeiro ato educacional dos militares foi eliminar por meio do decreto 53.886/64, a campanha de alfabetização massiva iniciada pelo Governo de João Goulart.

No mesmo ano em que extinguiu a campanha de alfabetização de Goulart, a ditadura se ocupou de lançar seus primeiros intentos de dominação ideológica por meio da educação. Para tanto, criou a chamada Cruzada da Ação Básica Cristã – Cruzada ABC, cujo objetivo era alfabetizar jovens e adultos por meio das três bandeiras do regime militar “Deus, Pátria e Família” e três anos depois criou outro programa para erradicar o analfabetismo, porém mais abrangente: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Todavia, para garantir a eficácia pedagógica da polícia do pensamento e ao mesmo tempo conter as possíveis tensões sociais provocadas pelas necessidades elementares nos bairros periféricos que cresciam nas grandes cidades do país, a intervenção militar foi além da Educação de Jovens e Adultos. E em 1971, por meio da Lei 5.692/1971, os militares promoveram uma das mudanças mais radicais da história da educação brasileira.

Antes de aprofundarmos quais foram as determinações sociais, políticas e econômicas que resultaram na lei 5.692/1971 nos cabe retomar os pontos mais centrais da referida lei.

Há três pontos fundamentais que merecem destaque nas mudanças educacionais

efetuadas pelo governo militar de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974): a) a abolição completa do exame de admissão nas escolas públicas; b) ampliação do ensino obrigatório gratuito de quatro para oito anos, isto é, estabelecendo a idade escolar do ensino de 1º grau dos 07 anos 14 anos e; c) transformação do ensino médio em ensino profissional.

Em seu aspecto imediato, a abolição do exame admissional, bem como ampliação da idade escolar obrigatória, aparece como uma das medidas mais democráticas e modernas da educação pública no Brasil. Em sua aparência fenomênica essas medidas vão ao encontro do caráter universal da educação, enunciado desde os tempos das Revoluções Burguesas, sendo medidas que, portanto, colocaram a educação escolar brasileira no mesmo patamar de universalidade da educação dos países mais avançados. Como mostra, em termos quantitativos, o quadro a seguir:

Quadro 13. Evolução do nº de matrículas na educação básica no Brasil (1971-1980)

Ano	Total de matrículas	Dependência Administrativa da escola básica %			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
1971	1.119.421	4,0	47,9	4,6	43,5
1975	1.935.903	4,1	47,5	3,1	45,3
1980	2.819.182	3,1	47,0	3,5	46,5

Fonte: INEP - Relatório para a Conferência Internacional de Educação em Genebra, 1996.

Sem embargo, se é inquestionável a ampliação do acesso à escola a partir de 1971, tal como evidencia o Quadro 13, bem como é inegável que em sua forma o ensino básico brasileiro adotou os parâmetros educacionais mais sofisticados do mundo capitalista, em termos do seu conteúdo e da eficácia do mesmo, esse ensino seguiu preso ao nível de desenvolvimento das forças produtivas no país, isto é, atrasado. A acessibilidade a essa escola não significou a acessibilidade da maioria do povo brasileiro aos conhecimentos gerais e fundamentais para o atendimento das necessidades de seu tempo histórico e que constituem aspectos elementares da reprodução da força de trabalho.

No regime militar foi mantida e ampliada a concentração de capital a partir das necessidades das grandes multinacionais ligadas à produção industrial. Não foi por outro motivo que empresas como a General Motors, a Volkswagen, a Ford, entre

tantas outras, colaboraram ativamente com a vigilância, perseguição e repressão da ditadura contra o movimento operário. Segundo a Comissão Nacional da Verdade – CNV (2004, p.62):

O Grupo Permanente de Mobilização Industrial (GPMI) da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) estabeleceu como sua principal finalidade a colaboração com as Forças Armadas e Forças Auxiliares “na solução de problemas em tempo de paz e de facilitar o cumprimento das missões atribuídas às fábricas que forem mobilizadas em tempo de guerra”. Sendo assim, a doutrina que pautava as ações do GPMI da Fiesp estava totalmente atrelada à lógica da Segurança Nacional e buscou estabelecer “um assessoramento às Forças Armadas e uma estreita colaboração no setor técnico e no setor econômico”, mediante a formação de nove comissões: de Veículos e Viaturas; de Autopeças e Sobressalentes; de Artigos de Couro e Calçados; de Artigos Têxteis; de Material e Equipamentos Aeronáuticos; de Víveres e Alimentação; de Medicamentos e Equipamentos Hospitalares; de Munição e Armamento; e, finalmente, de Equipamento Elétrico e Eletrônico.

Essa relação orgânica entre o setor fabril e o regime militar, a partir da sustentação de todo o aparato repressor, não pode ser isolado da política econômica que os militares levaram adiante. Além da intervenção direta no movimento sindical brasileiro, os governos ditatoriais trataram de modificar os meios de reajuste salarial, transferindo para si o poder de fixar os reajustes anuais do salário mínimo, ou seja, enfraquecendo as pressões do sindicato sobre a patronal (FREDERICO, 1987).

Para além das consequências políticas da aliança entre o capital e a ditadura militar, a qual supracitamos como perseguição, tortura e assassinato aos líderes do movimento operário, essa aliança significou também o aprofundamento da superexploração do trabalho.

Entre 1966 a 1974, a média do salário real no setor da metalurgia, principal setor da indústria do país, se manteve a mesma, enquanto a produtividade desse setor aumentou 99%. No mesmo período, houve aumento de 46% nas horas de trabalho necessárias para que o trabalhador pudesse adquirir uma cesta básica mínima, isto é, em 1965/66 eram necessárias 88 horas mensais para se obter uma ração mínima, enquanto em 1974 o tempo de trabalho mensal para adquirir uma ração elementar saltou para 163 horas de trabalho (CNV, 2014).

Uma vez manifestada no seio da sociedade, a superexploração do trabalho não

se restringe à negação dos elementos essenciais à sobrevivência física do trabalhador, ou seja, a manutenção de suas atividades animais como se alimentar e repor suas energias musculares, ela implica também, como supracitado no capítulo anterior, na negação dos elementos espirituais necessários para o desenvolvimento intelectual empregado e correspondente às forças produtivas.

A ampliação da superexploração durante a ditadura significou muito mais do que a ampliação de um operariado fabril desprovido de condições elementares de subsistência, como bem mostrou o documentário “*ABC da Greve*” (1990), obra póstuma de Leon Hirszman. A superexploração do trabalho, expandida para todo o conjunto de elementos sociais necessários para a satisfação mínima das necessidades físicas e também espirituais da classe trabalhadora brasileira, implicou na contínua negação dos conhecimentos gerais e científicos que a educação escolar moderna é responsável por socializar.

Porém, o que se observa é que durante os governos militares as formas de negação de conhecimento aos trabalhadores se alterou, não se tratou tão somente de excluir as maiorias populares da escola, mas excluí-las na escola daquilo que é imprescindível até mesmo para o padrão civilizatório capitalista.

A partir da década de 1970 se verificou no Brasil um fenômeno social inédito. O analfabetismo não somente permaneceu durante os anos de governos autoritários, como também surgiu uma nova modalidade de negação ao conhecimento basilar: a negação da socialização dos conhecimentos gerais produzidos pela humanidade, para os sujeitos populares inseridos no aparelho escolar, em outras palavras, a exclusão por dentro da escola.

Por essa razão, em 1980, ou seja, quase uma década da aplicação da lei 5.692/1971, a condição escolar de crianças e jovens entre 7 a 14 anos de idade se apresentou da seguinte maneira: 33% das crianças e jovens nessa faixa etária não frequentavam a escola, 45,8% estavam com algum grau de defasagem em relação à idade escolar, em geral, uma defasagem provocada pelo mecanismo de reprovação, e apenas 23% estavam em idade escolar correspondente com sua faixa etária (FERRARI, 1985).

Por meio dos dados acima é possível observar que ao mesmo tempo em que ocorreu a expansão mais significativa da história da educação brasileira, essa expansão trouxe consigo um novo mecanismo de alijamento do conhecimento, algo explícito quando se verifica que no auge da universalização da escola, menos de ¼

das crianças e jovens possuíam um acesso escolar minimamente adequado. A respeito desse transcurso, são relevantes as observações de Alceu Ferrari (1985 p.48-49 – grifo nosso):

Podemos agora pensar em concluir e faremos reafirmando que o analfabetismo não é uma simples herança que recebemos das gerações passadas. **Ao contrário, ele continua sendo produzido também nos dias atuais. E o responsável por sua produção continuada é o mesmo Estado que estabelece a escolarização obrigatória dos 7 aos 14 anos.** E essa produção de novos analfabetos se faz através da exclusão praticada pelo aparelho escolar. São vítimas dessa exclusão: 1) todos aqueles que são excluídos *in limine*, os que nem sequer chegam a ser admitidos no processo de alfabetização na idade de escolarização obrigatória; 2) aqueles que, tendo sido admitidos, são excluídos no processo; 3) aqueles que, ainda dentro do sistema de ensino, estão sendo objeto de exclusão no próprio processo de ensino através da reprovação, da repetência, e estão sendo assim preparados para a posterior exclusão do processo. A exclusão praticada no processo de alfabetização, através da reprovação e da repetência, alimenta, no momento seguinte, através do que eufemisticamente se denomina evasão escolar, o contingente dos já excluídos do processo.

É importante considerar a observação feita por Ferrari a respeito da atuação aparentemente contraditória do Estado, isto é, sujeito institucional que ao mesmo tempo em que impulsionou a expansão da escola e aumentou seu tempo de frequência obrigatória, atuou também como o sujeito institucional que, por meio do próprio aparelho escolar, seguiu com os velhos mecanismos de exclusão das camadas populares da escola e instalou outros tantos com o mesmo fim.

Entretanto, ocorre que se observarmos a política educacional no regime militar, a partir de sua conexão com a política, com a economia e com o estágio da luta de classes, essas aparentes contradições desaparecem e podem ser compreendidas em uma unidade de contrários, ou seja, elementos que se tornam inteligíveis e coerentes apenas se observados no conjunto da totalidade.

Dessa maneira, é válido questionar: quais foram as razões para a modernização e para a expansão da educação básica brasileira, se em termos qualitativos a escola não sofreu grandes alterações? Aqui mais uma vez, a resposta deve ser encontrada nas funções sociais da escola capitalista, e sobretudo, na sua particularidade no capitalismo dependente.

O padrão de reprodução do capital permaneceu, durante a ditadura militar, sem

a exigência de uma quantidade significativa de trabalhadores minimamente instruídos. Mas, em termos políticos, sua sobrevivência exigiu um novo pacto com o Estado, agora sem nenhuma sutileza de seu caráter de classe burguês e autoritário - a contenção ideológica e social da classe trabalhadora se colocou na ordem do dia.

Na nova divisão internacional do trabalho, o Brasil se elevou à condição de sub-metrópole do capital estrangeiro, sobretudo do capital estadunidense, em perfeito e completo alinhamento com o pensamento sociológico, cultural e militar dos EUA. Para isso, foi preciso garantir a hegemonia desse alinhamento em massivas dimensões, daí a necessidade de acionar a escola em sua função exclusivamente ideológica. Eis a razão de ser dos acordos entre a ditadura brasileira e governo estadunidense que ficaram conhecidos como MEC-USAID, no qual disciplinas como história e filosofia sofreram severas redução de carga horária ou foram sumariamente eliminadas do currículo escolar.

Além da questão ideológica, outra questão social foi “resolvida” pelos militares por meio da expansão da escola. Tal qual no México, o crescimento contínuo da urbanização do país, desde 1940, provocou o crescimento pela procura do ensino superior no Brasil, e desde o golpe de 1964 isso poderia se transformar em um estopim para convulsões sociais em um dos setores mais resistentes ao autoritarismo dos militares: os estudantes.

Como forma de resolver o problema colocado, em 1971, por meio da expansão da escola básica e da profissionalização do ensino médio, o Estado autocrático encontrou um meio de amenizar a demanda pelo ensino superior, contendo no ensino médio técnico os jovens oriundos do proletariado. Por suposto, por razões aqui supracitadas, a profissionalização do ensino médio não se tratava de uma massiva e eficaz instrumentalização da força de trabalho, mas sim de uma resposta pontual à busca por certificação entre os amplos setores da classe trabalhadora que, com a urbanização e a industrialização, se tornaram cada vez mais diversos.

Analisada em sua totalidade, a política educacional dos militares agravou o caráter combinado, mas sobretudo desigual da educação escolar brasileira. A expansão da rede escolar por meio do fim do retrógrado e elitista exame admissional tornou a universalidade um princípio efetivo. Todavia, esse princípio se concretizou de modo deformado, ou seja, mediante a universalização da escola enquanto espaço físico, mas não enquanto um espaço social que, de fato, correspondesse às demandas culturais e científicas mais avançadas e geradas pelo próprio

desenvolvimento do sistema capitalista. Essa mesma expansão significou, pela primeira vez no país, a utilização da escola pública enquanto mecanismo de contenção de potenciais tensões sociais, que se no primeiro momento teve algum efeito, nas décadas seguintes (1980-1990) resultou na explosão, dentro das escolas, de conflitos de naturezas distintas, como indisciplina, violência, etc.

Em síntese, o regime militar, cuja existência coincidiu com a **última fase do desenvolvimentismo industrial brasileiro**, assegurou a partir da tarefa histórica que o capital lhe reservou, uma educação escolar básica própria de um país dependente submetropolitano, cujo *modus operandi* não é outro senão a transposição contínua da última palavra da pedagogia moderna, combinada com a permanência de um aparato escolar condizente com à baixa produtividade do trabalho, com a dependência tecnológica e, sobretudo, com à superexploração da força de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

México e Brasil foram os países latino-americanos cujas relações capitalistas de produção mais se desenvolveram entre as três primeiras décadas do século XX e as últimas duas décadas daquele século. A edificação de suntuosos parques industriais introduziu nesses países a forma mais avançada de trabalho: o trabalho assalariado fabril. Nas formas mais avançadas de relações de produção está a essência de todas as práticas sociais, por isso esse foi o ponto de partida e de chegada do presente trabalho acadêmico para compreender a natureza histórica, política e social da educação escolar básica na América Latina.

Distante de se deter nas manifestações imediatas da educação, buscamos a relação inalienável e dialética da própria educação, enquanto prática social singular, com a produção e reprodução da sociedade brasileira e mexicana, a partir da particularidade assumida pelo capital na região. Para tanto, evitamos uma abordagem excepcionalista sobre a formação econômico-social do subcontinente que leva a desconsiderar sua existência dentro do modo de produção capitalista, que é o elemento universal desse tempo histórico.

Sob a tríade singular, particular e universal, consideramos que assim como em outras regiões do mundo, a presença industrial em algumas partes do México e do Brasil provocou a aparição de elementos civilizatórios importantes, tais como a urbanização e a modernização do Estado, correspondentes às exigências do padrão de reprodução do capital industrial. Para além da técnica e dos maquinários, esses países transpuseram também para o interior de suas sociedades os mais sofisticados modelos institucionais no âmbito jurídico, cultural e educacional, tão sofisticados que se observados em sua aparência, em nada deixaram a desejar às formas originais que copiaram dos EUA e em especial da Europa.

Portanto, em termos societários, tanto o México como o Brasil se configuraram como os países mais avançados da América Latina, de tal maneira que a anatomia política, econômica e social desses dois países é a chave para compreender a anatomia geral dos demais países do subcontinente. Assim, a tese a qual esse trabalho se dedicou a confirmar ou a refutar, isto é, que a educação escolar se trata de uma tarefa democrática não realizada plenamente no capitalismo dependente latino-americano, pôde ser respondida pela análise da vinculação entre a socialização do

conhecimento por meio da escola e as determinações históricas, políticas e sociais que particularizam as formas mais avançadas de relações de trabalho nesses dois países. Nos primórdios da nossa investigação, a primeira hipótese considerada foi que a instalação do trabalho assalariado em sua forma fabril, no México e no Brasil, não levou ao desenvolvimento dos demais aspectos civilizatórios próprios da ordem capitalista que surgiram em outras partes do mundo, onde a indústria se tornou hegemônica na economia. Nesse caso, os dois países teriam em comum uma industrialização dependente, que ao importar tecnologia forasteira, dispensou o desenvolvimento científico próprio e dispensou a construção de um sistema escolar voltado para a formação de uma força de trabalho que dominasse minimamente os conhecimentos da Era Moderna.

Embora a referida hipótese tenha nos levado a elementos que a comprovaram, tal como a permanência do subdesenvolvimento da educação escolar no período de maior crescimento da atividade industrial em ambos os países, de pronto essa mesma hipótese se tornou insuficiente. As razões pelas quais a industrialização no México e no Brasil não constituiu uma educação escolar capaz de cumprir com uma de suas principais funções na sociedade burguesa, isto é, a preparação técnica e cultural de uma mão de obra, não pôde ser explicada unicamente pela observação da natureza da indústria nesses países. Foi preciso considerar, então, as determinações que condicionaram o caráter dependente da industrialização e que delegaram à educação escolar mexicana e brasileira uma função muito mais preocupada com o controle ideológico do que com a preparação instrumental da força de trabalho por meio da socialização de conhecimentos elementares.

Isso nos exigiu buscar novos elementos que até então não tinham a devida centralidade investigativa ou estavam secundarizados. Entre eles, o mais relevante foi a introdução da perspectiva da luta de classes em sua máxima expressão: os processos revolucionários que condicionaram os ritmos do desenvolvimento das forças produtivas e da educação escolar, enquanto uma prática social indispensável para o avanço técnico e societário na constituição de novas sociedades.

A partir dessa consideração, o primeiro aspecto que observamos foram os meios pelos quais os países mais dinâmicos do sistema capitalista e os ex Estados Operários lograram obter uma educação escolar com maior nível de desenvolvimento em termos de socialização de conhecimento.

Sobre isso constatamos que não foi a industrialização em si, mas sim as grandes

Revoluções, portanto a passagem violenta do poder de uma classe para outra, as responsáveis pela liberação de forças sociais que impulsionaram o desenvolvimento da técnica nas relações sociais de trabalho, do pensamento racional e da criação de um novo aparelho estatal capaz de sistematizar o conhecimento e universalizá-lo mediante as premissas da nova classe dominante. Isso ocorreu na Europa, entre o século XVIII e XIX, na passagem do poder da velha aristocracia para a burguesia em sua fase revolucionária, e ocorreu na primeira metade do século XX, na passagem do poder burguês, em sua fase reacionária, para poder proletário, nos ex-Estados Operários.

Dessa maneira, quando comparamos o caso mexicano e com o caso brasileiro, verificamos que, guardadas as singularidades nos processos históricos de cada país, as similitudes em relação à educação moderna e sua correspondência ao desenvolvimento das forças produtivas são mais comuns que as diferenças educacionais pontuais que existem. Tanto no México como no Brasil, a implementação das modernas relações de trabalho, introduzidas pela indústria, como o desenvolvimento da educação escolar moderna, não ocorreu por meio da consolidação de um poder emanado de uma Revolução Burguesa, tampouco de uma Revolução Proletária. Vale ressaltar que no México, apesar da Revolução de 1910 ter sido o epicentro das poucas conquistas democráticas daquele país, razão pela qual houve avanços educacionais pontuais, a vitória das forças contrarrevolucionárias, a partir de 1918, limitou todos os sentidos sociais dessas conquistas ao longo do século XX.

Assim, quando na década de 1930, o governo bonapartista de Lázaro Cárdenas, no México, e o governo de Getúlio Vargas, no Brasil, iniciaram uma gradual transformação das arcaicas relações sociais de produção para o trabalho assalariado, o fizeram na fase imperialista do capital.

Em matéria política isso significou que a ascensão do mais ambicioso projeto de desenvolvimento capitalista na América Latina ocorreu em uma etapa histórica mundial na qual o capital não precisou mais recorrer às revoluções para transportar seu poder econômico para o poder político. Por isso, as mudanças no bloco do poder do Estado ocorreram sem rupturas sistêmicas, mantendo um espaço para a burguesia primário-exportadora e para a incipiente burguesia industrial autóctone, ambas ligadas e subordinadas ao capital internacional.

Em termos econômicos e sociais, os rearranjos da acumulação de capital, sob o

signo do imperialismo, significaram mais do que o desenvolvimento e a consolidação da indústria e dos aparatos de ensino no Brasil e no México, mediante a dominação dos monopólios estrangeiros sobre o conhecimento científico aplicado à produção e à concentração financeira. Esses rearranjos significaram também a acomodação dos aspectos da modernidade capitalista com a superexploração do trabalho, símbolo máximo da singularidade das relações sociais de produção e da dependência na América Latina.

Nos limites e possibilidades impostos pela fase imperialista, a industrialização mexicana e brasileira condicionou o trabalho às particularidades próprias de uma região que atingiu a máxima sofisticação produtiva em um tempo histórico no qual a presença fabril em si mesma não proporciona a esses países o domínio sobre a tecnologia que emprega. Tudo ao contrário, a presença de grandes monopólios industriais no interior dessas economias, ao lado da permanência do setor primário-exportador, se transformou em mais uma forma de dependência perante os centros mais dinâmicos do sistema, com severas consequências para formação escolar da força de trabalho.

A contínua transferência de bens de capital empregados na produção industrial no Brasil e no México, durante todo o período do desenvolvimentismo, não apenas queimou uma etapa da produção científica e tecnológica, como dispensou a construção de um parque científico próprio, ligado ao desenvolvimento dos meios de produção, além de dispensar a criação de um sistema escolar que preparasse técnica e culturalmente a força de trabalho.

Por um lado, é inegável que as mais requintadas tendências pedagógicas e institucionais chegaram ao México e ao Brasil, a partir de 1930, colocando formalmente a educação escolar desses países nos padrões dos países avançados. Por outro lado, em termos de socialização universal dos conhecimentos elementares, a escola mexicana e a escola brasileira se mostram incapazes de superar as dificuldades primárias do processo educacional capitalista, tal como garantir a plena alfabetização do conjunto da força de trabalho. Em ambos os países se verificou que, na maior parte do período de industrialização, a educação não foi além de sua garantia jurídica, não se efetivando, portanto, como um direito democrático pleno no qual a socialização universal dos conhecimentos mais elementares pudesse estar disponível para as camadas populares.

O que se constituiu nos dois maiores países latino-americanos foi uma educação

desigual e combinada, cuja marca principal é o atraso do seu conteúdo, advindo da condição geral de dependência política e econômica desses países. Por isso, o que se observa, é que na fase final do desenvolvimentismo no México e no Brasil, o acesso à educação, por meio da massificação, reconfigurou novas formas de exclusão do conhecimento, agora com o agravante dos excluídos serem certificados com um diploma escolar destituído de conteúdo.

Essa característica desigual e combinada da educação escolar, na qual o signo do atraso é mais relevante do que os aspectos modernos, atravessou todo o período industrial nesses dois e adentrou o século XXI em circunstâncias trágicas.

Embora o rigor analítico desse trabalho acadêmico tenha se detido à temporalidade histórica entre as décadas de 1930 a 1980, o certo é que as combinações e as desigualdades não se detiveram de forma arbitrária no período estudado.

A partir de 1980, com o agravamento da crise capitalista, se aprofundou em todo o globo a hierarquização da força de trabalho mediante a reestruturação produtiva do capital. Nesse bojo, as forças políticas e econômicas das empresas transnacionais mundializaram a mão de obra, criando um mercado de forças humanas por meio do deslocamento total ou parcial de suas unidades produtivas.

Em termos produtivos, a incorporação de novas tecnologias à produção fabril foi o eixo estruturante da mundialização da força de trabalho, algo que implicou na expansão da cadeia produtiva em caráter hierárquico, na qual os países centrais detiveram o controle tecnológico da produção e os países periféricos se dividiram entre países de montagem industrial e países exportadores de bens primários.

Em tal quadro a América Latina foi integrada na nova reconfiguração produtiva por meio do reposicionamento da região na divisão internacional do trabalho, ou seja, a partir de seu rebaixamento à condição exclusiva de exportadora de bens primários e de serviços ou de produção industrial avassalada ao projeto primário exportador, como ocorre com a produção das maquiladoras no norte do México e com a produção de eletroeletrônicos na Zona Franca, no norte do Brasil. Além disso, o domínio direto das grandes transnacionais sobre a produção de bens primários, sobre os serviços e sobre o comércio, assim como sua possessão quase absoluta sobre toda produção industrial, tornou-se outro elemento de diferenciação entre o novo padrão de reprodução do capital e o antigo modelo primário exportador existente nas décadas anteriores.

No que diz respeito à educação escolar, enquanto prática social institucionalizada, essa reestruturação da cadeia produtiva em nível mundial e o novo padrão de reprodução do capital provocam combinações e desigualdades inéditas entre o ensino latino-americano e o ensino capitalista em âmbito planetário.

Cada vez mais a educação escolar é unificada ideologicamente em escala mundial sob as recomendações de organismos internacionais, tais como a UNESCO, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (DIGIOVANI; SOUZA, 2014). Resultam daí as propostas multiculturais, a pedagogia das competências, a cultura da paz, etc., proposições que na América Latina estão restritas à contenção de possíveis revoltas sociais diante de uma escola e de um sistema que não garantem nem mesmo a inserção formal da juventude no mercado de trabalho.

Entretanto, se é verdade que a nova reestruturação produtiva provoca uma unificação ideológica em nível mundial, é certo também que a educação escolar de cada país adentra nessa nova fase de acumulação de capital mediante a divisão internacional do trabalho, absorvendo de forma desigual as implicações dessa reestruturação da produção capitalista.

No atual contexto, cabe aos países mais avançados garantir que a educação escolar se dedique não apenas à transmissão da cultura geral, mas também da construção do pensamento científico, que é a base primeira da formação técnica que tanto necessita a Europa Ocidental, os EUA, o Japão e também a China, em suas disputas inter-imperialistas. Enquanto isso, na América Latina, o que está colocado para a maioria dos trabalhadores é o simples manuseio das ciências incorporadas à fábrica, aos serviços e ao comércio, como ocorre nas grandes redes de supermercados, nas grandes empresas de telemarketing, nos trabalhos por aplicativos, etc., condições dignas de um tempo no qual os alunos das escolas públicas, que irão compor essa vasta força de trabalho na América Latina, são apresentados à última palavra da tecnologia da informação sem terem sido plenamente alfabetizados.

Nesse sentido, se confirma que a incorporação da ciência nas relações sociais de produção e nas práticas sociais singulares, como no caso da educação escolar, tem implicações não apenas diferentes, mas desiguais nas diversas partes do mundo.

Com contínuas rupturas pedagógicas, adotadas sempre em nome de uma pretensa modernização transplantada, mas, sobretudo, com a permanente negação do acesso aos conhecimentos básicos e necessários à reprodução espiritual da força

de trabalho, a educação na América Latina entra no século XXI em condições dramáticas.

Para o alunato da escola pública latino-americana, a ciência fetichizada em computadores e celulares chega antes do pensamento científico, os comandos das complexas teclas de Android são familiarizados antes mesmo do domínio da leitura e da escrita, tal como as breves mensagens em redes sociais são reproduzidas em uma velocidade superior a plena interpretação de texto. Eis a educação desigual e combinada no capitalismo existente nessa América Morena, onde os saltos históricos ocorrem a partir de pernas mutiladas, que nos joga para a frente sem nos tirar completamente do mesmo lugar – o lugar de dependência histórica, no qual o capital se realiza sem precisar efetivar e socializar o conhecimento sistematizado para as camadas populares, delegando assim essa tarefa para o proletariado, única força social que poderá efetivamente garantir na América Latina a educação escolar como um direito plenamente civilizatório e democrático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ¹⁴

ABC DA GREVE. Direção: Leon Hirzman. Produção: Cláudio Khans; Ivan Novais. Intérprete (narração): Ferreira Gullar. Tabas Filmes, 1990. 1 bobina cinematográfica (85 min.), son.; cor, 16mm.

ALAPERRINE-BOUYER, M. **La educación de las elites indígenas en el Perú colonial**. Lima: Institut français d'études andines, 2007. E-book. Disponível em: <http://books.openedition.org/ifea/652> Acesso em 05 jan.2020.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editora Presença, 1980.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1976. AZEVEDO, F. *et al.* **Manifesto dos Pioneiros**. Recife: Massangana, 2010.

AZEVEDO, F. **Para a análise e interpretação do Brasil: pequena introdução ao estudo da realidade brasileira**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: INEP, 1955, pp.3-29.

BAGÚ, S. **Economía de la Sociedad Colonial, ensayo de historia comparada de América Latina**. México: Conac y Grijalbo, 1992.

BAMBIRRA, V. **O Capitalismo dependente latino-americano**. Florianópolis: Insular, 2012

BETHELL, L. **Historia de América Latina: América precolombiana y la conquista**. Barcelona: Editorial Crítica, 1990

BOLAÑOS, R. E. D. **El desarrollo científico y tecnológico en la Unión Soviética 1917-1991: Una sinopses**. Revista Estudios, nº 36, jun-dez, 2018. DOI 10.15517/re.v0i36.33484 Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/33484> Acesso em: 21 de dezembro de 2019.

BOORSTEIN, E. **The economic tranfrmation of Cuba**. New York: Monthly Review Press, 1968.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório: textos temáticos**. V. 2 Brasília: CNV, 2014.

¹⁴ Correspondente às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), 2020 publicada no livro **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: parte I (ABNT) / Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica**. In: (ORG) FUNARO, V. M. B. O.[et al.]. 4.ed. São Paulo: AGUIA, 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo. Brasília, DF 12 de ago. 1971, Seção 1, página 6377.

BROSSAT, A. **El pensamiento político del joven Trotsky**: en los orígenes de la revolución permanente. Buenos Aires: Siglo Veinteuno, 1976.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999

CAPUTO, A. C.; MELO, H. P. **A industrialização brasileira nos anos de 1950: uma análise da instrução 113 da SUMOC**. Estudos Econômicos, vol.39, n.3, p.513-538, set.2009. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-41612009000300003>. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612009000300003&lng=pt&tlng=pt Acesso em 18 jan.2018.

CANO, W. **Crise e industrialização no Brasil entre 1929 e 1954**: a reconstrução do Estado Nacional e a política nacional de desenvolvimento. Revista de Economia Política, v. 35, n° 3, p.444-460, set, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-31572015v35n03a04>. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572015000300444&lng=en&nrm=iso Acesso em: 20 set. 2020.

CARVALHO, P. P; BIGHETTI, V. R. M. P. **História do Brasil e da Educação Brasileira**. São Paulo: Plêiade, 2016.

CASANOVA, P. G. **Democracia no México**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CASANOVA, P.G. **Imperialismo y liberación en América Latina**: Una introducción a la historia contemporánea. México DF: Siglo XXI, 1978.

CASEMENT, R. **Diário da Amazônia de Roger Casement**. In: IZARRA, L.P.Z; BOLFAINE, M. São Paulo: Edusp, 2016.

CHÁVEZ, A.H. México: **una breve historia del mundo indígena al siglo XX**. México, DF: FCE, 2014.

CHÁVEZ, H. B. **Desarrollo industrial y dependencia económica en México**: la subordinación de la economía mexicana. Saarbrüchen: Editorial Academia Española, 2012.

CLEMENTI, H. **La abolicion de la esclavitud en America Latina**. Buenos Aires: La Pléyade, 1974.

ClAVATTA, M. **Celso SucoW da Fonseca**. Recife: Editora Massangana, 2010.

CIPOLLA, C. M. **Educación y desarrollo en Occidente** – Barcelona: Ariel, 1983

CURTIS, C. **Discussão sobre a América Latina**. In: TROSTKY, L. Escritos latino-americanos. São Paulo: Iskra, 2009, p.123.

DIGIOVANI; A. M. P.; SOUZA, M.P.R. Políticas Públicas de Educação, Psicologia e Neoliberalismo no Brasil e no México da década de 1990. Cadernos PROLAM/USP, v. 13, p. 47-60, 2014. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2014.88777> Disponível em <https://www.revistas.usp.br/prolam/article/view/88777> Acesso em: 10 jan.2018.

DONGHI, T. H. **História da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

ELEY, G. **Forjando a democracia**: A história da esquerda na Europa, 1850-2000. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

FERRARI, A. Analfabetismo no Brasil: Tendência secular e avanços recentes. In: Caderno de Pesquisa . São Paulo, 1985. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1360>> Acesso em 15 de outubro de 2020.

FERRARO, A. R. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, pág. 21-47, dez.2002. DOI <https://doi.org/10.1590/S01013302002008100003> Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100003&lng=en&nrm=iso Acesso em 14 de outubro de 2020.

FILHO, L. **Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960**: descrição e análise. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: INEP, 1965. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+\(RBEP\)+--+Num+100/45aac00f-647f-4c64-aa30-508ea32204e6?version=1.1](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+(RBEP)+--+Num+100/45aac00f-647f-4c64-aa30-508ea32204e6?version=1.1) Acesso em 14 dez.2019.

FREDERICO, C. **A esquerda e o movimento operário** (1964-1984). São Paulo: Novos Rumos, 1987.

FREIRE, J.R.B. **Da Língua Geral ao Português: para uma história uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia**. Tese (Doutorado em Literatura Comparada). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: http://etnolinguitica.wdfiles.com/local--files/tese%3Abessa-freire-2003/bessa_freire_2003.pdf Acesso em 15 jan.2019.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FROUMOV, S. A. **La Commune de Paris et la Démocratisation de l'École**. Moscou: Progrès, 1966.

FURET, F.; OZOUF, J. **Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry**. Paris: Les Editions su Minuit, 1977.

FURTADO, C. **A economia latino-americana**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

GADOTTI, M. **Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito** São Paulo: Cortez, 1980.

GARCIA, A. **Reforma Agraria y desarrollo capitalista na América Latina**. Bogotá: Empresa Editorial, 1986.

GARCÍA, H. M.; OLIVEIRA, O.; STERN, C. **Migración y marginalización ocupacional en la Ciudad de México**. México, DF: Siglo XXI, 1979.

GARZA, G. **La urbanización de México en el siglo xx**. México, DF: El Colégio de México, 2003.

GILLY, A. **La Revolución Interrumpida**. México, DF: Ediciones Era, 1994.

GONZÁLES, I. G. **Política educativa y reproducción de la fuerza de trabajo en México (1970-1988)**. México: UNAM, 1993.

GUTELMAN, M. **Capitalismo y reforma agrária en México**. México, DF: Era, 1981.

HILL, C. **Uma revolução burguesa?** Revista Brasileira de História, v. 4, nº 07, p. 07-32. 1985. Disponível em:

http://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID_REVISTA_BRASILEIRA=33 Acesso em 14 jul.2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Estatísticas Históricas do Brasil: séries econômicas, demográficas e sociais de 1950 a 1988**. Brasília: IBGE, 1990. Disponível em

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/seriesestatisticasrestrospectivas/Volume%203_Estatisticas%20historicas%20do%20Brasil_series%20economicas_demograficas%20e%20sociais%20de%201550%20a%201988.pdf. Acesso em: 20 ago.2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFIA E INFORMÁTICA. **Estadísticas Históricas de México Tomo I**. Aguascalientes: INEGI, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFIA E INFORMÁTICA. **Censo Nacional de Población y Vivienda. (1950,1960,1970)**. México DF: INEGI, 2000. Disponível em <http://www.inegi.gob.mx>. Acesso em 14 de set.2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório para a Conferência Internacional de Educação em Genebra**. Brasília: INEP, 1996. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/estatisticas_da_educacao_basica_no_brasil.pdf Acesso em 15 de mar.2019.

JAMES, C.L.R. **Os jacobinos negros**: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos. São Paulo: Boitempo, 2017.

JOLLY, R. **Constrast in Cuba and African Educational Strategies**. In: LOWE, J; N. GRANT; T. D. WILLIAMS. (Org). Education and Nation Building in Third World. New York: Barnes & Noble, 1971.

JORGE; W.; MARTIN, C. **Cuba: mudança econômica e reforma educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

JUDD, T. **O espectro da Revolução**. Revista Piauí, São Paulo, n. 8, p. 48-54, 2007.

KENT, R. **Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina**. Santiago de Chile, FLACSO, 1993.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. In: FREITAS, L. C.; CALDAT, R. S. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEIF, J. **A escola elementar**. In: DEBESSE, M.; M.; Gaston.(Org) Tratado das ciências pedagógicas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

LELCHUK, V.; POLYAKOV, Y.; PROTOPOPOV, A. **Historia de la sociedad soviética**. Moscú: Progreso, 1997.

LEMME, P. **1904-1997-Memórias de um educador/Paschoal Lemme**. Brasília: Inep, 2004.

LENIN. **Cultura e Revolução Cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LENIN. **O Imperialismo, etapa superior do capitalismo**. Campinas: FE, 2011

LENIN. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Sundermann, 2005.

LERNER, V. **La educación socialista (1934-1940)**. México, DF: El Colégio de México, 1979.

LIMA, F. A. O. **Soldados da Borracha: das vivências do passado às lutas contemporâneas**. Manaus: Valer, 2019.

LINHARES, E. F. **Escravos na roça, anjos na escola**. Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, v. 20, n. 1, 2008. pp. 95-116. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v20n1/a05v20n1.pdf>. Acesso em: 21 fev.2020

MARCÍLIO, M. L. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo/Instituto Braudel, 2014.

MADURO JR, P.R.R. **Taxas de matrícula e gastos em educação no Brasil**. (Dissertação de Mestrado). Escola de Pós-Graduação em Economia. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/110/2284.pdf?sequence=1> Acesso em: 03 de fev.2017.

MARÍN. M. L. G. **La industrialización en México**. México, DF: UNAM, 2002.

MARINI, R. M. **A dialética da dependência**. In: TRASPADINI, R.; STÉDILE, J. P. (Orgs). Ruy Mauro Marini: Vida e Obra. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARINI, R. M. **O ciclo do Capital** In: FERREIRA, Carla; OSORIO, Jaime; LUCE, Mathias (orgs) **Padrão de reprodução do capital** – Boitempo: São Paulo, 2012

MARINI, R. M. **Subdesarrollo y Revolución** Ciudad de México: Siglo XXI, 1974

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **O Capital**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2011

MARX, K.; ENGELS, F. **O Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Sundermann, 2017. MARTINS, J. S. **O cativo da terra**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MAYORAL, J. L. R. **Desarrollo económico y educación en las primeras “revoluciones industriales”**. Educación XX, vol.09, 2006 pp-35-55. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.9.0.318>. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/318>

MÉXICO (1934) **Constitución de Estados Unidos de México**. Disponível em: <http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm> Acesso: 20 mai.2020.

MORAIS, C. C. **Ler e escrever: habilidades de escravos e forros**. In: BARROS; Surya Aaronovich Pombo de; FONSECA, Vinícius. (Orgs). A história da educação dos negros no Brasil. Niterói: EdUFF, 2016.

MORENO, N. **Método de interpretación de la história argentina: Cuatro tesis sobre la colonización española y portuguesa**. Buenos Aires: El Socialista, 2012.

MORENO, N. **Teses para a atualização do Programa de Transição**. São Paulo: CS, 1992.

MOYA, J. **Migração e formação histórica da América Latina em perspectiva global**. Sociologias, Porto Alegre, n. 49, set-dez 2018, p. 24-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/151745222004902> Disponível em : https://www.scielo.br/pdf/soc/v20n49/pt_1807-0337-soc-20-49-24.pdf Acesso em: 25 jan.2020.

NASSIF, R; TEDESCO, J. C.; RAMA, G. W. **El sistema educativo en América Latina**. Buenos Aires: Kapelusk, 1984.

PACHUKANIS, E. **A Teoria Geral do Direito e o Marxismo / Ensaio escolhidos (1921- 1929)**. São Paulo: Sundermann/Ideias Baratas, 2017.

NICHOLAS, S.; OXLEY, D. **The living standards of women during the industrial revolution, 1795-1820**. Economic History Review, 1993, vol. 46. pp. 723-749. DOI <https://doi.org/10.2307/2598255> Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2598255?seq=1> Acesso em: 30 jul.2018.

NOVACK, G. **A lei do desenvolvimento desigual e combinado da sociedade**. São Paulo: Rabisco, 1988.

NOVACK, G. **The Law of Uneven and Combined Development and Latin America**. Latin American Perspectives, vol.3, nº.2, 1976.

OSORIO, J. **Dependencia y superexplotación: actualización de un pensamiento radical**. Estudios Latinoamericanos, México DF, v.10, n.20, p.39-52, jul-dez. 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/cela.24484946e.2003.20.50045> Disponível em : <http://revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/50045> Acesso em: 04 jun.2017.

OSORIO, J. **Padrão de reprodução do Capital: uma proposta teoria** In: FERREIRA, C.; OSORIO, J.; LUCE, M. (Orgs). Padrão de reprodução do capital. Boitempo: São Paulo, 2012.

PAIVA, B; ROCHA, M; CARRARO, D. **Política social na América Latina: ensaio de interpretação a partir da Teoria Marxista da Dependência** In: Ser Social, Brasília, v. 12, nº26, p.147-175, jan/jun.2010. DOI: https://doi.org/10.26512/ser_social.v12i26.12702 Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12702 Acesso em: 30 mar.2017.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PELANDRÉ, N. L. **Efeitos a longo prazo do método de alfabetização de Paulo Freire**. 1998. (Doutorado em Letras/Linguísticas). Curso de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/112179> . Acesso 14 out.2018.

PEREIRA, L. A. **Educação, estado e revolução**. 1985. v, 147f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252245> . Acesso em: 24 abril. 2020.

PINEDA, V. G.; GIRALDO; R. P. **Miscegenación y cultura en la Colombia Colonial**. Santa Fé: Uniandes Colciencias, 1999.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Cortez, 1985.

PRADO, M. L.; PELLEGRINO, G. **História da América Latina**. São Paulo: Contexto, 2018. PRADO JUNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo, Brasiliense, 2000.

QUINTANILLA. S. **La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas (1934-1940)**. México, DF: Cinvestav, 2008.

RABY, D. **La “educación socialista en México**. Cuadernos Políticos. México, DF: n.º 29, p.75-82, jul-set.1981, Disponível em <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.29/29.8DavidRaby.pdf> Acesso em: 20 mar. 2020.

RAMOS, J. P. **História de la instrucción primaria en la Argentina**. Buenos Aires: Peuser, 1910.

ROCHA, M. P. **Educación y desarrollo**. México. Ed. Linea. 1983.

ROSTOW, W. W. **Etapas do desenvolvimento econômico (um manifesto não comunista)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

SANDERSON, M. **Education, economic change and society in England 1780-1870**. London: Cambridge University Press, 1995.

SANDOVAL, S. C. *et. al.* **Los maestros rurales en la educación socialista**. Revista Historias, México, DF; n.17, p.85-94, abr-jun. 1987. Disponível em <https://www.estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias/?p=2327> Acesso em: 15 jun.2017.

SALLES, F. C. **A industrialização desescolarizada: educação e industrialização na década de 1950 no Estado de São Paulo**. Campo Grande: UCDB, 2001.

SARMIENTO, D. F. **La educación popular** – Santiago: Belín y Compañia, 1849.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação pública**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SERGE, V. **O ano I da Revolução Russa**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Memoria de la Secretaría de Educación Pública**, vol. 1. México, DF: SEP, 1933.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Plan Nacional de Educación 2001-2006**. México, DF: SEP, 2001. Disponível em <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/2001-2006.pdf> Acesso em 20 jan.2020.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - SENAI. **De homens e máquinas: Roberto Mange e a formação profissional**. Livro.1. São Paulo: Senai, 1991

SERVA, M. P. **Educação Nacional**. Pelotas: Livraria Universal, 1924.

SILVA, A.C. **A Enxada e a Lança: A África antes dos portugueses**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SILVA, L. F.; COSTA, G. C. **Teoria da Dependência e América Latina: Análise crítica na perspectiva da Revolução Permanente**. São Paulo: Sundermann, 2018.

SILVA, M. B. **A filosofia da libertação: a partir do contexto histórico-social da América Latina**. Roma: Gregorian University Press, 1998.

SIMONSEN. R. C. **Evolução Industrial do Brasil e Outros Estudos**. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1973.

SOBRÉ, N. W. **Síntese de História da Cultura Brasileira**. São Paulo: Difel, 1986.

SOLANA, F.; REYES, R. C.; MARTÍNEZ, R. B. **Historia de la educación pública en México (1876-1976)**. México, DF: FCE, 1981.

TARCUS, H. **El marxismo olvidado en la Argentina**: Silvio Frondizi y Milcíades Peña. Buenos Aires: El cielo por asalto, 1996.

TOASSA, G. **Nem tudo que reluz é Marx: críticas stalinistas a Vigotski no âmbito da ciência soviética**. Psicologia USP, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 553-563, 2016. <https://doi.org/10.1590/0103-656420140138>. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642016000300553&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 15 maio. 2020.

TROTSKY, L. **A Revolução Traída: O que é e para onde vai a URSS**. São Paulo: Sundermann, 2005.

TROTSKY, L. **Balanço e Perspectiva**. 1906. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/trotsky/1906/balanco/index.htm> Acesso em: 10 jan.2018.

TROTSKY, L. **Escritos latino-americanos**. São Paulo: Iskra, 2009.

TROTSKY, L. **História da Revolução Russa**. Livro I. São Paulo: Sundermann, 2017.

TROTSKY, L. **Minha Vida**. São Paulo: Sundermann, 2017.

TROTSKY, L. **Questões do Modo de Vida**. São Paulo: Sundermann, 2009.

TROTSKY, L. **Stálin: O organizador de derrotas**. São Paulo: Sundermann, 2010.

TROTSKY, L. **The tasks of communist education**.: The Communist Review , vol. 4, nº 07, 1922. Disponível em:

https://www.marxists.org/history/international/comintern/sections/britain/periodicals/communist_review/1923/7/comm_ed.htm Acesso em 07 jun. 2019.

TROTSKY, L. **Theses on the Industry**.: The Labour Monthly, vol. 5, nº 01, 1923.

Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/trotsky/1923/04/industry.htm> Acesso em 07 jun. 2019.

VASCONI, T.A. **Contra la escuela: Borradores para una crítica marxista de la educación**, La pulga, Medellín, 1974.

VASCONI, T. A. **Educación, estructura social y cambio**. Santa Fé de la Cruz: Universidad Nacional del Litoral, 1964.

VASCONI, T. A; RECA, I. **Dependencia y educación** In: MARINI, R. M; MILLÁN, Mária. (Orgs). La Teoría Social Latinoamericana: textos escogidos – Tomo II - La teoría da dependencia – Ciudad de Mexico: Universidad Nacional Autónoma de Mexico, 1994.

VÁSQUEZ, J. Z. **Tres intento de cambio social a través de la educación**. In: RAMA,

G. W. Mudanças educacionais na América Latina. Fortaleza: Edições UFU, 1983.
VAUGHAN, M. K. **La política cultural en la Revolución: maestros, campesinos, escuelas en México (1930-1940)**. México, DF: FCE, 2001.

VIANNA, L.W. **Liberalismo e Sindicato no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

VIÑAO, A. F. **Del analfabetismo a la alfabetización: Analisis de una mutación en antropologica e historiográfica (II)**. Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria, Salamanca, n.04, p. 209-226, 1985. Disponível em <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/176221> Acesso em: 10 jan.2020.

VIÑAO, A. F. **Del analfabetismo a la alfabetización: Analisis de una mutación en antropologica e historiográfica**. História de la Educación: Revista Interuniversitaria, Salamanca n. 03 p.151-189, 1984. Disponível em: <https://www.redined.educacion.es/xmlui/handle/11162/175802> Acesso em: 10 jan.2020.

ZEVALA, S. **Enseñar y aprender**. Madrid: Península, 1965.

WILLIAMS, E. **Capitalismo y Esclavitud**. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1973.