

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS  
NÍVEL DOUTORADO**

**ANA PAULA DA COSTA KRUMEL**

**O MOVIMENTO #OCUPATUDOCHARQUEADAS:  
UM ATO EDUCATIVO PARA A PARTICIPAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE DO  
SISTEMA-MUNDO**

**São Leopoldo**

**2019**

Ana Paula da Costa Krumel

O MOVIMENTO #OCUPATUDOCHARQUEADAS:

Um Ato Educativo para a Participação em Tempos de Crise do Sistema-Mundo

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientador: Prof. Dr. Solon Eduardo Annes Viola.

São Leopoldo

2019

K94m Krumel, Ana Paula da Costa

O movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS : um ato educativo para a participação em tempos de crise do Sistema-Mundo / por Ana Paula da Costa Krumel. – 2019.

261 f. : il., 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2019.

Orientação: Prof. Dr. Solon Eduardo Annes Viola.

Catálogo na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

Ana Paula da Costa Krumel

O MOVIMENTO #OCUPATUDOCHARQUEADAS:

Um ato educativo para a participação em tempos de crise do Sistema-  
Mundo

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Aprovado em 08 de Janeiro de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dra. Berenice Corsetti – Professora do Programa de Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

---

Dra. Laura Lopes – Professora do Programa de Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

---

Dr. Ricardo Barbosa de Lima – Professor do Programa de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás (UFG).

---

Dra. Rosângela de Lima Vieira – Professora do Programa de Ciências Sociais da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) - Campus Marília.

---

Dr. Solon Eduardo Annes Viola – Professor Orientador.

*À Michele, amor sincero, que soma sua vida à minha.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Solon, por suas orientações, por dividir comigo seu entendimento sobre o mundo e principalmente por todo carinho, compreensão e respeito. O melhor desse processo foi estar ao lado dele.

À Michele, por fazer parte da realização desse projeto em todos os momentos. Pela escuta atenciosa, pelas contribuições essenciais e por vibrar comigo a cada novo aprendizado.

À Laura, minha filha, que esteve sempre ao meu lado, fazendo florescer o amor a cada amanhecer.

Aos meus pais, pelo incentivo, carinho, amor e por me ensinarem a lutar por meus objetivos.

Aos estudantes do movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS, pelas contribuições para elaboração dessa tese e principalmente pelo exemplo de luta na busca por justiça, igualdade e liberdade. Eles representam a esperança de que um mundo melhor é possível.

Ao Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, pelo afastamento concedido.

“Por uma educação que nos ajude a pensar  
e não que nos ensine a obedecer”.

## RESUMO

Esta tese trata do movimento de ocupação estudantil #OCUPATUDOCHARQUEADAS, que ocorreu no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, no município de Charqueadas-RS, no segundo semestre de 2016. Este movimento está relacionado aos movimentos antissistêmicos que eclodiram em 2011 no Oriente Médio e se expandiram ao redor do globo em eventos massivos que apresentaram semelhantes estratégias de luta, mobilizações, organização e perfil dos manifestantes. Essas manifestações globais contestaram os efeitos das políticas neoliberais, no período de crise do ciclo sistêmico de acumulação estadunidense. Elas questionaram os modos de subjetivação contemporâneos, característicos das suas contradições. As ocupações das escolas públicas no Brasil constituíram-se como uma movimentação social em oposição aos planos da agenda do governo nacional. A compreensão interpretativa do movimento de ocupação estudantil foi feita por meio de uma leitura macrossociológica a partir do aporte teórico de análise do Sistema-Mundo. Nessa perspectiva, os movimentos sociais foram analisados como atores nas sociedades modernas, considerando o contexto sociocultural no qual eles se produzem e reproduzem. Para tanto, foi necessário compreender o sistema capitalista de produção da vida no Sistema-Mundo moderno, interpretar os movimentos antissistêmicos e suas estratégias de ação no período atual de crise do Sistema-Mundo; recuperar a memória da história da educação brasileira e dos movimentos sociais de resistência e analisar os movimentos de ocupação estudantil e suas relações com os movimentos globais de protestos iniciados em 2011. A tese foi estruturada a partir da relação entre as categorias de análise globalização, poder e resistência. A globalização foi compreendida como um processo dialético na estrutura sócio-histórica do Sistema-Mundo, pois, ela cria condições para a integração das relações econômicas internacionais e para a organização dos movimentos antissistêmicos. O poder foi analisado no interior dos movimentos de ocupação a partir de novas posturas em relação à ação política dentro dos movimentos sociais. A Resistência constituiu-se por meio da ação dos sujeitos, os quais perceberam-se como sujeitos de direitos. As estratégias de luta do movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS foi um processo fundado na ação, em busca por democracia participativa.

**Palavras-chave:** Crise sistêmica. Democracia participativa. Ideias pedagógicas. Ocupação estudantil. Sistema-Mundo.

## ABSTRACT

This thesis is about the student occupation movement #OCUPATUDOCHARQUEADAS, that took place in the Federal Institute of Education, Science and Thecnology Sul-Rio-Grandense, in Charqueadas, Rio Grande do Sul, in the second semester of 2016. This movement is related to the antisystemic movements that occurred in the Middle East in 2011 and spread around the world as massive events that presented similar struggle strategies, mobilizations, organization and protester profiles. These global manifestations contested the political effects of neoliberalism in the crisis period of the American systemic cycle of accumulation. They questioned the forms of contemporary subjectivation typical of capitalism and its contradictions. The occupations in public schools in Brazil consisted on a social movement against the plans of the national government agenda. The interpretative understanding of the student occupation movement was made through a macrosociological perspective based on the World–System analysis. In this perspective, the social movements were analysed as actors in the modern societies, taking into account the sociocultural context in which they are produced and reproduced. Therefore, it was necessary to understand the capitalist system of life production in the modern World-System; to interpret the antisystemic movements and their strategies of action in the current period of crisis of the World-System; to recover the memory of the Brazilian education and of the social movements of resistance and to analyze the student occupation movements and their relations with the global movements of protests that began in 2011. The globalization was understood as a dialectical process in the socio-historical structure of the World-System, because it creates conditions for the integration of international economic relations as well as for the organization of anti-systemic movements. The power was analysed inside the occupation movements taking into account new postures regarding the political action of the social movements. The resistance was constituted through the action of the subjects, who perceived themselves as subjects of rights. The struggle strategies of the movement #OCUPATUDOCHARQUEADAS was a process based on the actions in search of participatory democracy.

**Keywords:** Participatory democracy. Pedagogical ideas. Student occupation. Systemic crisis. World-System.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de metamorfose dos ciclos sistêmicos de acumulação.....	38
Figura 2 - Evolução das médias dos grupos resultantes da análise de clusters, para dois grupos, 1950-2003 .....	102
Figura 3 - Evolução das médias dos grupos resultantes da análise de clusters, método k-means para cinco grupos, 1950-2003 .....	103
Figura 4 - Os CSA, as crises e as Ideias Pedagógicas .....	134

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação entre temas e procedimentos .....	21
Quadro 2 - Fases de um ciclo sistêmico de acumulação na dimensão hegemônica	36
Quadro 3 - Síntese das fases do ciclo sistêmico de acumulação Genovês .....	48
Quadro 4 - Síntese das fases do ciclo sistêmico de acumulação Holandês .....	50
Quadro 5 - Síntese das fases do ciclo sistêmico de acumulação Britânico .....	53
Quadro 6 - Síntese das fases do ciclo sistêmico de acumulação estadunidense .....	56
Quadro 7 - Síntese comparativa das fases dos ciclos sistêmicos de acumulação....	58
Quadro 8 - Ciclos e pactos políticos .....	66
Quadro 9 - Períodos de crise e as ideias pedagógicas no Brasil.....	136
Quadro 10 - As transformações das ideias pedagógicas em tempos de crise no SM .....	229

## LISTA DE SIGLAS

AI	Ato Institucional
AIEA	Agência Internacional de Energia Atômica
ALBA	Aliança Bolivariana para as Américas
ALN	Aliança Libertadora Nacional
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDEP	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
AP	Ação Popular
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CIA	Agência Central de Inteligência
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEB	Conselho Nacional de Estudantes de Base
CONEG	Conselho Nacional de Entidades Gerais
CPC	Centro Popular de Cultura
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
CSA	Ciclo Sistêmico de Acumulação
DA	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central de Estudantes
DH	Direitos Humanos
DSN	Doutrina da Segurança Nacional brasileira
DSNC	Doutrina da Segurança Nacional de Contenção
EAF	Escolas Agrotécnicas Federais
EC	Emenda Constitucional
EDH	Educação em Direitos Humanos

ESG	Escola Superior de Guerra
ETF	Escolas Técnicas Federais
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISI	Industrialização por Substituição de Importações
JUC	Juventude Universitária Católica
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MP	Medida Provisória
MR.8	Movimento Revolucionário 8 de outubro
MS	Movimentos Sociais
MST	Movimento sem Terra
NMS	Novos Movimentos Sociais
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PCBR	Partido Comunista Brasileiro Revolucionário
PCR	Partido Comunista Revolucionário
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PEI	Política Externa Independente
PIB	Produto Interno Bruto
PICE	Política Industrial e de Comércio Exterior
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNA	Programa Nacional de Alfabetização

PND	Programa Nacional de Desestatização
PNL	Plano Nacional de Desenvolvimento
POLOP	Política Operária
PP	Partido Popular
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
RDM	Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial
RDM	Relatório sobre o desenvolvimento Mundial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica
SM	Sistema-Mundo
STF	Supremo Tribunal Federal
SUMOC	Superintendência da Moeda e do Crédito
TNP	Tratado de Não Proliferação de Armas Nucleares
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UGES	União Gaúcha dos Estudantes Secundaristas
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional do Estudantes
UNED	Unidade Descentralizada de Ensino
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
URSS	União da Repúblicas Socialistas Soviéticas
URV	Unidade Real de Valor
USAID	United States Agency for International Development

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>1.1 Delimitação do Tema</b> .....	<b>15</b>
<b>1.2 Objetivos</b> .....	<b>19</b>
1.2.1 Principal .....	19
1.2.2 Secundários .....	19
<b>1.3 Categorias de Análise</b> .....	<b>19</b>
<b>1.4 Continuidades e Mudanças: A Pesquisa-Ação</b> .....	<b>20</b>
1.4.1 Interlocutores .....	25
1.4.2 Instrumentos .....	25
<b>1.5 Estrutura do Trabalho</b> .....	<b>27</b>
<b>2 SISTEMA-MUNDO MODERNO: ESTRUTURA, SABER E GLOBALIZAÇÃO</b> .....	<b>31</b>
<b>2.1 Capitalismo como um Sistema Social Histórico</b> .....	<b>31</b>
<b>2.2 A Estrutura do Moderno Sistema Interestatal</b> .....	<b>39</b>
<b>2.3 Os Ciclos Sistêmicos de Acumulação e os Processos de Transição Hegemônica</b> .....	<b>47</b>
<b>2.4 As Posições Interestatais no Sistema-Mundo</b> .....	<b>59</b>
<b>2.5 Percurso Histórico do Brasil no Sistema-Mundo</b> .....	<b>65</b>
<b>2.6 O Sistema-Mundo como Movimento do Saber</b> .....	<b>93</b>
2.6.1 O Sistema que Alimenta a Crise .....	97
2.6.2 A Crise que Ameaça o Sistema.....	104
<b>2.7 A Globalização no Moderno Sistema Mundial</b> .....	<b>109</b>
2.7.1 A Globalização e os Desafios para as Ciências sociais.....	113
2.7.2 O Desenvolvimento Mundial como Estudo na América Latina.....	118
<b>3 O SISTEMA-MUNDO QUE PRODUZ EDUCAÇÃO</b> .....	<b>127</b>
<b>3.1 A Passagem da ‘Instrução’ para a ‘Escolarização’</b> .....	<b>127</b>
<b>3.2 A História da Educação Brasileira no Sistema-Mundo</b> .....	<b>133</b>
3.2.1 O Ensino Jesuítico .....	136
3.2.2 As Reformas Pombalinas .....	140
3.2.3 A Pedagogia Nova .....	144
3.2.4 A Concepção Produtivista da Escola.....	155
<b>3.3 A Educação que Produz Trabalhador</b> .....	<b>164</b>
<b>3.4 Educação como Resistência</b> .....	<b>171</b>

<b>4 OCUPAR E RESISTIR: UM CAMINHO À DEMOCRACIA PARTICIPATIVA .....</b>	<b>178</b>
<b>4.1 O Ocupa e o Paradigma dos Movimentos Sociais.....</b>	<b>179</b>
4.1.1 O Antissistêmico do Sistema.....	186
4.1.2 O 'Novo' nos Movimentos Sociais .....	199
<b>4.2 A Educação que Supera a Alienação.....</b>	<b>205</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>225</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>246</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Delimitação do Tema

Esta tese trata do movimento de ocupação estudantil, intitulado #OCUPATUDOCHARQUEADAS - que ocorreu no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, no município de Charqueadas-RS.

A partir do ano de 2011, vêm acontecendo, em vários continentes, simultâneos movimentos sociais de protesto com reivindicações peculiares, mas com formas semelhantes de luta, expressando consciência de solidariedade. Ocorreu uma sequência de rebeliões quase espontâneas, surgidas no norte da África e no Oriente Médio como a Primavera Árabe; e que logo se manifestaram em Portugal, com a Geração à Rasca; na Espanha, com os Indignados da Puerta del Sol; na Grécia, com a ocupação da praça Syntagma; nos Estados Unidos, com a ocupação de Wall Street; no Chile, com a retomada da Revolta dos Pinguins; na Argentina, com os movimentos estudantis, no Brasil com as Jornadas de Junho.

As manifestações e protestos no norte da África e Oriente Médio, conhecidos como Primavera Árabe<sup>1</sup>, iniciaram com as revoluções na Tunísia (Revolução de Jasmim) e resultaram na renúncia do presidente da República Zine El Abidine Ben Ali, que ocupava o cargo de presidência desde 1987. A revolução no Egito, também conhecida como 'Dias de Fúria', manifestou-se contra a violência policial, leis de estado de exceção, a corrupção, o desemprego e a falta de moradia e de liberdade de expressão. O objetivo era a destituição do presidente Hosni Mubarak, que estava no poder durante 30 anos.

A Revolução Líbia seguiu a onda de protestos, e as exigências eram por liberdade, democracia, respeito aos direitos humanos e contra a corrupção. O chefe de Estado líbio Muammar al-Gaddafi governou a Líbia durante 42 anos. A revolta tomou dimensões de confronto bélico. Em setembro de 2011 o Conselho Nacional de transição foi reconhecido, pela comunidade internacional, como o novo governo líbio. No Iêmen houve a derrubada do presidente Ali Abdullah Saleh, que governou por 32 anos. Os protestos que constituíram a Primavera Árabe ocorreram também na Arábia

---

<sup>1</sup> O termo Primavera Árabe é uma alusão à Primavera de Praga.

Saudita, Argélia, Bahrein, Djibuti, Jordânia, Kuwait, Iraque, Israel, Mauritânia, Marrocos, Omã, Saara Ocidental, Síria e Sudão.

Em Portugal, o Movimento Geração à Rasca manifestou-se levando às ruas centenas de milhares de pessoas. Consistiu em um movimento de protesto, autointitulado "apartidário, laico e pacífico", que reivindicou por melhorias nas condições de trabalho.

Os protestos chegaram à Espanha na praça Puerta del Sol em Madrid e na praça Catalunya em Barcelona. Os movimentos Indignados da Puerta del Sol, 15-M, são uma série de protestos de cidadãos inicialmente organizados pelas redes sociais e idealizados em primeiro momento pela plataforma civil e digital *¡Democracia Real Ya!* (Democracia Real Já!). Trata-se de protestos pacíficos que reivindicaram uma mudança na política, pois os manifestantes consideravam que os partidos políticos não os representavam nem tomavam medidas que os beneficiavam. No decorrer dos protestos, surgiu uma série de reivindicações políticas, econômicas e sociais heterogêneas, reflexo do desejo de seus participantes por mudanças profundas no modelo vigente.

Nesse íterim, teve início o movimento conhecido como os Indignados da Praça de Syntagma em Atenas, constituído por ativistas anti-austeridade. Os protestos foram contra o corte de direitos e o desmonte dos serviços públicos "exigidos" pelo FMI e pela União Europeia (UE).

Em setembro, o movimento chega aos EUA começando por Nova Iorque por Wall Street, no Zuccotti Park, no distrito financeiro de Manhattan. O Occupy Wall Street foi um movimento de protesto principalmente contra a desigualdade econômica e social. A estratégia do movimento foi manter uma ocupação constante em Wall Street. Essa onda de protestos espalhou-se por diversas outras cidades nos Estados Unidos (Boston, Chicago, Los Angeles, Portland, São Francisco, entre outras). O slogan do Movimento foi '*We are the 99%*' ("Nós somos os 99%"), referindo-se à crescente desigualdade na distribuição de renda da riqueza nos Estados Unidos entre o 1% mais rico e o restante da população.

No Chile, a mobilização estudantil de 2011-2012 correspondeu a uma série de manifestações realizadas a nível nacional por estudantes universitários e do ensino secundário chilenos. Chegou a ser considerada como uma das mais importantes dos últimos anos, mesmo comparando com a de 2006 (Revolta dos Pinguins). Foi possível pela primeira vez convocar estudantes de escolas particulares pagas, Centros de

Formação Técnica (CFT), Institutos Profissionais (IP) e universidades privadas, ou seja, todo o sistema educacional chileno.

Na Argentina, milhares saíram às ruas de Buenos Aires para um “panelaço” contra a insegurança, a proibição da compra de dólares, a corrupção e a reeleição para um terceiro mandato da presidente Cristina Kirchner. A multidão ocupou o Obelisco, tradicional monumento em Buenos Aires, sob um grande cartaz com a frase “Chega de matar”, em alusão à crescente violência criminal no país. O protesto também invadiu a tradicional Praça de Maio, diante da Casa Rosada, sede do governo.

Essas manifestações globais podem ser pensadas como movimentos questionadores dos modos de subjetivação contemporâneos, direcionados ao capital e todas as suas contradições inerentes.

O cenário geral dos movimentos de ocupação a partir do ano de 2011 está relacionado à crise geral do capitalismo, centrada na hegemonia estadunidense. As estratégias de relações público-privadas adotadas pelos governos para salvar os centros financeiros e assim as economias dos países resultaram em recessão e agravamento da crise. De acordo com Sader (2012), essas estratégias se deram no contexto das políticas neoliberais dominantes, combatendo centralmente os déficits públicos, e não os efeitos econômicos e sociais dessas políticas: a recessão e o desemprego. Como prática comum do neoliberalismo, a centralidade está na estabilidade monetária, e não no desenvolvimento econômico e na geração de empregos.

As ocupações das escolas públicas no Brasil ocorridas no ano de 2016 constituíram-se como uma movimentação social em oposição aos planos da agenda do governo nacional, a citar: medida provisória de reestruturação do ensino médio – Medida Provisória 746/2016<sup>2</sup>; o novo regime fiscal no âmbito dos orçamentos fiscal e

---

<sup>2</sup> Essa MP promove alterações na estrutura do ensino médio, por meio da criação da política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática seja obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino de arte e de educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio deve ser composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de

da seguridade social da União – Pec 55/2016<sup>3</sup>; o programa escola sem partido – PL 867/2015<sup>4</sup> e diversos outros motivos de âmbito local específico das instituições educacionais, tais como falta de professores e insuficiência de recursos destinados ao custeio escolar.

A pauta do movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS esteve relacionada aos movimentos de protesto vividos pelo país, que iniciaram antes do afastamento da presidenta Dilma Rousseff e se intensificaram com o processo de seu *impeachment*<sup>5</sup> e com a crise econômica.

A compreensão interpretativa dos movimentos de ocupação exige uma leitura macrossociológica que possibilite analisar os movimentos sociais a partir do contexto sociocultural no qual eles se produzem e reproduzem.

Seguindo uma revisão bibliográfica sobre o tema dos movimentos sociais na contemporaneidade, com o objetivo de definir as mobilizações de proporção global, partimos para a interpretação dos eventos massivos globais da atualidade, nomeados, como ‘novíssimos movimentos sociais’, ‘movimentos antissistêmicos’ e, ‘novos movimentos políticos’.

---

conhecimento, as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem definidas na BNCC. Essa MP foi transformada em Norma Jurídica em 16 de fevereiro de 2017 pela Lei nº 13.415. (BRASIL, 2017).

<sup>3</sup> Proposta de Emenda à Constituição, nº 55, de 2016 - PEC DO TETO DOS GASTOS PÚBLICOS. Aprovada pela Lei nº 95/2016. Institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros, impondo limites individualizados para as despesas primárias de cada um dos três Poderes, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União. (BRASIL, 2016a)

<sup>4</sup> Projeto de Lei nº 867/2015. ‘ESCOLA SEM PARTIDO’ - Art.1º. Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do "Programa Escola sem Partido".Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; III - liberdade de aprender e de ensinar; IV - liberdade de consciência e de crença; V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença; VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções. Situação: pedido de desarquivamento de proposições a partir do REQ 422/19 em 13/02/2019. (BRASIL, 2015).

<sup>5</sup> Em dois de março de 2015, o presidente da Câmara Eduardo Cunha autorizou a abertura do processo de *Impeachment*, protocolado pelos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Jr. e Janaína Paschoal. Em dezessete de dezembro de 2015 o Supremo Tribunal Federal (STF) estabeleceu o rito do *Impeachment*, e em dezessete de abril de 2016, a Câmara dos Deputados aprovou a abertura do processo de *Impeachment* com 367 votos a favor, 137 votos contrários, 7 votos de abstenção e duas ausências. A comissão especial no Senado Federal aprovou o parecer do relator favorável à continuação do processo em seis de maio de 2016. No dia 12 de maio de 2016 a presidenta Dilma Rousseff foi afastada provisoriamente do cargo da presidência. Em 29 de agosto de 2016, Dilma Rousseff defendeu-se no Senado e classificou o processo como um golpe de Estado. E em 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff teve seu mandato cassado em votação na plenária do Senado.

Para este trabalho, usaremos a terminologia ‘movimentos de ocupação’ referindo-nos aos movimentos sociais que eclodiram em 2011 no Oriente Médio e se expandiram ao redor do globo em eventos massivos que possuem semelhantes estratégias de luta, mobilizações, organização e perfil dos manifestantes.

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Principal**

Analisar o movimento de ocupação estudantil #OCUPATUDOCHARQUEADAS relacionado aos movimentos antissistêmicos de proporção global, que contestam os efeitos das políticas neoliberais do capitalismo histórico, no período de crise do ciclo sistêmico de acumulação estadunidense.

### **1.2.2 Secundários**

Para além do objetivo central deste estudo, procuramos ao longo da pesquisa:

- a) compreender o sistema capitalista de produção da vida no Sistema-Mundo moderno;
- b) interpretar os movimentos antissistêmicos e suas estratégias de ação no período atual de crise do Sistema-Mundo;
- c) recuperar a memória da história da educação brasileira e os movimentos sociais de resistência;
- d) analisar os movimentos de ocupação estudantil e suas relações com os movimentos globais de protestos iniciados em 2011.

## **1.3 Categorias de Análise**

Este trabalho apresenta três eixos temáticos que serão apresentados ao longo do texto compondo categorias de análise que irão estruturar o processo de desenvolvimento dos objetivos acima expostos. Os eixos temáticos são:

- a) globalização;
- b) poder;
- c) resistência.

A globalização é compreendida como um processo dialético na estrutura sócio-histórica do Sistema-Mundo (SM), ao mesmo tempo em que dinamiza a integração dos mercados internacionais, e possibilita o surgimento de crises sistêmicas. Ela também ressignifica os movimentos antissistêmicos. Essa temática é sustentada pelas teorias de Immanuel Wallerstein, Giovanni Arrighi, Norbert Elias e José Luís Fiori.

O poder dos movimentos de ocupação promoveu uma nova maneira de fazer política através da recusa à política de cooperações. Esses movimentos entenderam o poder como uma força capaz de transformar um estado de alienação para um estado de consciência, que só é possível através da ação contestatória às formas de opressão. O referencial teórico para essa temática é composto pela teoria de Boaventura de Souza Santos, Alain Touraine, Klaus Eder e Korel Kosik.

As lutas travadas no interior das ocupações constituíram um processo de resistência fundado na ação dos atores que tornaram o abstrato em concreto a partir da elaboração e reelaboração da ideia de 'indignação' como 'ação prática'. O referencial teórico para esta análise fundamenta-se em Antonio Gramsci, Immanuel Wallerstein e Paulo Freire.

#### **1.4 Continuidades e Mudanças: A Pesquisa-Ação**

Este trabalho propõe uma investigação das relações entre Educação e Estado<sup>6</sup> e os diferentes movimentos sociais de resistência.

Para este estudo, foi necessário identificar as continuidades e as mudanças dos projetos educacionais brasileiros e suas relações com as fases dos ciclos sistêmicos de acumulação (CSA) no capitalismo histórico a fim de compreendermos a gênese e as condições sócio-políticas da educação brasileira, seus movimentos de resistência no interior da história do Brasil e sua posição periférica na estrutura interestatal na análise do Sistema-Mundo.

---

<sup>6</sup> Ao nos referirmos ao Estado, estamos falando das ações políticas realizadas por diferentes governos. Ressaltamos que o conceito de Estado não está separado da estrutura da sociedade, ou seja, fazem parte dele suas classes sociais e suas contradições. Ele é uma relação constituída pelos diferentes setores sociais - classes, raça, gênero, - com as contradições próprias e inerentes aos interesses e às visões de mundo de cada setor. Segundo Gramsci, conforme a 'teoria ampliada de Estado', o Estado é o conjunto da sociedade política mais a sociedade civil, que é formada por grupos privados que constituem um bloco de classes que busca a hegemonia na sociedade.

Os procedimentos de análise que nos permitiram compor este trabalho são:

- a) compreensão do capitalismo como um sistema social histórico a partir da observação de sua totalidade histórica e de sua realidade concreta;
- b) identificação das relações entre política e educação a fim de interpretarmos a história da educação brasileira e os movimentos de resistência a partir de um contexto global;
- c) interpretação dos movimentos sociais de ocupação estudantil em sua totalidade, como movimentos antissistêmicos no capitalismo histórico.

O caminho analítico percorrido está em consonância com as categorias que estabelecemos para estruturação do trabalho, com o cuidado de, ao falarmos em Sistema-Mundo, não nos distanciarmos do local, e sim, estabelecemos as relações entre as partes e a totalidade, num movimento de interconexão e retroalimentação das forças de poder entre local e global.

Apresentamos, no Quadro 1, a relação direta entre os eixos temáticos estruturantes e os procedimentos analíticos empregados neste trabalho.

Quadro 1 - Relação entre temas e procedimentos

Eixos temáticos	Procedimentos analíticos
Globalização 	Compreensão do capitalismo e das posições interestatais no Sistema-Mundo
Poder 	'Estado ampliado' e os movimentos sociais
Resistência 	Contestação às promessas integradoras do capitalismo a partir da ação direta (Movimentos Antissistêmicos)

Fonte: elaborado pela autora.

As categorias de análise globalização, poder e resistência, estruturam a tese devido à relação possível entre os dados empíricos analisados metodologicamente a partir da pesquisa-ação.

A pesquisa-ação é uma pesquisa social com base empírica que associa pesquisadores e participantes na ação direta sobre um problema coletivo, de modo a que todos os envolvidos façam parte de um movimento cooperativo e participativo. O

processo dessa metodologia não requer uma orientação pré-determinada, nem espera um determinado procedimento do grupo pesquisado.

A escolha desse método se justifica neste estudo porque objetiva desenvolver a consciência da coletividade no plano político e cultural a respeito dos problemas enfrentados. Desse modo, não se tem como finalidade a resolução de um problema imediato. Buscamos tornar evidente a complexidade dos problemas considerados na pesquisa.

Segundo Thiollent (1986), toda pesquisa-ação é de tipo participativo, porque a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. No entanto, nem tudo o que é chamado de pesquisa participante é pesquisa-ação. A pesquisa participante é baseada numa metodologia de observação participante, requer uma relação de comunicação entre pesquisador e grupo pesquisado e exige um processo de aceitação. Já na pesquisa-ação há uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. A ação não é trivial, pois tem um caráter político dentro da atividade coletiva.

O processo argumentativo na pesquisa-ação está na a) colocação dos problemas a serem estudados conjuntamente por pesquisadores e participantes; b) nas explicações ou soluções apresentadas pelos pesquisadores e que são submetidas à discussão entre os participantes; c) nas deliberações relativas à escolha dos meios de ação a serem implementados e d) nas avaliações dos resultados da pesquisa e da correspondente ação desencadeada.

No decorrer do processo de investigação, os aspectos argumentativos, presentes nas formas de raciocínio, são articulados em situações de discussão (diálogo) entre pesquisadores e participantes. Thiollent (1986) ressalta que 'discussão' é diferente de 'debate', pois esta última noção remete a situações nas quais os interlocutores defendem posições geralmente incompatíveis. No caso da discussão, os pesquisadores e participantes efetivos estabelecem um vínculo intelectual. No entanto, isto não exclui que haja também elementos de polêmica. Não se trata de fazer os participantes aderirem a dogmas pré-estabelecidos, é apenas uma questão de se chegar ao consenso acerca da descrição de uma situação e a uma convicção a respeito do modo de agir.

Seguindo os procedimentos necessários na pesquisa-ação, desempenhamos papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Salientamos que a nossa participação

dentro do movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS preocupou-se em não tomar o lugar da atividade própria dos estudantes e suas iniciativas. Ao mesmo tempo em que nos preocupamos em não limitar a investigação, desempenhamos um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

A pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual a) há interação entre pesquisadores e atores do movimento, da qual surge a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; b) o objeto de investigação surge a partir de situações sociais; c) o objetivo é esclarecer, e interpretar as situações observadas; d) há o acompanhamento das decisões e das ações dos sujeitos, e e) a pesquisa não se limita a uma forma de ação.

O método da pesquisa-ação explora situações e problemas numa realidade na qual não cabem variáveis precisas, isoláveis e quantificáveis. No presente estudo, foi necessária a interação entre os grupos sociais nos quais se manifestaram muitas variáveis no contexto em permanente movimento. Tratamos de definir as ações e vivenciar as possíveis soluções. Num primeiro momento, consideramos as suposições e, num segundo momento, desenvolvemos verificação, discriminação e comparação em função das situações constatadas.

As suposições no processo de interpretação do movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS partiram da análise do movimento, como antissistêmico, de dimensão global, compreendendo a situação da crise atual como consequência da fase de caos vivido no ciclo sistêmico de acumulação capitalista estadunidense.

O segundo momento, o de verificação, iniciou pelos estudos das relações econômica, política e social do Brasil no Sistema-Mundo.

Como professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - campus Charqueadas, acompanhamos o processo inicial da constituição do movimento de ocupação #OCUPATUDOCHARQUEADAS, estabelecendo interação com os sujeitos na situação investigada. Os procedimentos para escolha do que foi analisado como dado empírico na pesquisa não se apresentaram como uma listagem pré-determinada, pois a ordem de prioridade das situações que foram analisadas e compuseram o corpus analítico da tese constituíram-se como resultado da própria interação entre a pesquisadora e os sujeitos do movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS.

A fundamentação teórica que justifica a utilização da análise do Sistema-Mundo deve-se à razão de interpretarmos os movimentos de ocupação a partir das relações macroestruturais mundiais como movimentos antissistêmicos e não como movimentos locais sem conexão direta com os movimentos globais.

Os movimentos de ocupação foram dinâmicos e não se limitaram a um ativismo específico, o que exigiu conhecermos os procedimentos e as estratégias de ação do movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS.

Este método de pesquisa prevê o aprofundamento de três aspectos, que podem ser feitos separadamente, ou de maneira relacional: a) resolução de problemas; b) tomada de consciência e c) produção de conhecimento.

Quanto ao primeiro aspecto, o movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS se inseriu nos movimentos de ocupação com a bandeira de luta pela educação, ao posicionar-se contrariamente aos cortes de investimentos que viriam a refletir na precarização dos projetos educacionais, tais como o projeto escola sem partido; a reformulação do ensino médio, a Pec nº 55. Como estratégia para resolução dos problemas, os estudantes optaram por promover intervenções na comunidade através de debates, visitas às escolas, entrevistas nas rádios locais, participação nas sessões da Câmara de Vereadores, oficinas promovidas no campus e apoio a projetos sociais, na busca pelo diálogo crítico.

O que foi visível ao longo do tempo de ocupação foi a tomada de consciência dos envolvidos sobre a realidade e a busca constante do rompimento do senso comum. O #OCUPATUDOCHARQUEADAS apresentou ampla autonomia na conduta de suas ações, e a pesquisa exerceu função de fortalecimento, estreitando relações e promovendo a conscientização de todos os envolvidos direta e indiretamente no movimento.

A produção de conhecimento foi um aspecto essencial e determinante na manutenção do movimento, pois o #OCUPATUDOCHARQUEADAS aprofundou os estudos sobre a situação brasileira na realidade política e nos processos históricos de mudança. Esses estudos demonstraram que a produção de conhecimento não é útil apenas para a coletividade considerada na investigação local, mas também para a relação com outros estudos sociológicos.

Dessa forma, este estudo buscou apresentar a função política da pesquisa. O método da pesquisa-ação nos auxiliou, uma vez que propõe uma investigação que está valorativamente inserida numa política de transformação.

#### 1.4.1 Interlocutores

O planejamento para obtenção das informações em profundidade foi através de representatividade qualitativa. Escolhemos intencionalmente cinco estudantes que participaram do Movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS. A escolha do grupo de interlocutores se deu em função da relevância de sua representatividade social dentro do Movimento Ocupa. A escolha intencional dos participantes do grupo significativo ocorreu por consenso entre a pesquisadora e os participantes.

A amostra intencional nos possibilitou captar a percepção da dinâmica do Movimento através da visão dos estudantes devido as suas diferentes posições no interior do Movimento. Dos cinco interlocutores, três cursavam nível superior e dois cursavam nível médio na Instituição pesquisada. Dois são do sexo feminino e três, do sexo masculino. Esta última intencionalidade na amostra se justifica porque um traço importante dentro do Movimento Ocupa, em nível local e global, foi a igualdade de gênero. Apesar de neste estudo não termos tratado de questões específicas, microestruturais do Movimento, entendemos que os processos de luta por igualdade apresentaram relevância nas informações coletadas em profundidade no grupo de interlocutores, pois fizeram parte constantemente das lutas do Movimento Ocupa.

#### 1.4.2 Instrumentos

A coleta de dados da amostra intencional do grupo de interlocutores foi efetuada por uma entrevista coletiva aplicada de modo aprofundado. Os temas direcionados aos interlocutores foram elaborados a partir da nossa observação participante no movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS. Ressaltamos que os temas compuseram uma estrutura com perguntas abertas, deixando espaço para livre discussão entre nós e os interlocutores.

Para composição das temáticas, também utilizamos informações obtidas através de técnicas documentais, que envolveram aprofundamento teórico, através de pesquisa bibliográfica, e conteúdos relevantes obtidos através de informações das mídias sociais.

Segundo Thiollent (1986), sejam quais forem as técnicas utilizadas, os grupos de observação compostos de pesquisadores e de participantes, procuram a informação que é julgada necessária para o andamento da pesquisa. Os grupos

podem fornecer outras informações que não estavam previstas, o que permite aumentar a riqueza das discussões.

O espaço de discussão coletiva para obtenção de dados para análise desta tese seguiu o que propõe o método da pesquisa-ação, ao promover diálogos que incentivassem os interlocutores a falarem com criticidade sobre as temáticas, evitando análises de senso comum ou influenciadas pelos condicionamentos da comunicação em massa. Os temas levantados tiveram papel ativo na investigação e foram importantes na constituição de discussões que levaram a raciocínios não conclusivos, mas que permitiram aos interlocutores a reflexão individual e coletiva a respeito dos fatos observados, a qual foi objeto de questionamento.

A entrevista de tipo qualitativo, segundo Poupart (2010), é necessária, uma vez que explora em profundidade a perspectiva dos atores sociais, tornando-se indispensável para apreensão e compreensão das condutas sociais. A entrevista é um instrumento privilegiado de acesso à experiência dos sujeitos, pois as condutas sociais não podem ser compreendidas, nem explicadas, fora da perspectiva dos sujeitos sociais históricos.

Como instrumento de coleta de dados, também utilizamos os registros no caderno de campo, obtidos a partir de observação participante, sendo este imprescindível para a elaboração dos temas propostos nas entrevistas coletivas. Utilizamos a fala dos estudantes, coletadas nas entrevistas, para compor o corpus analítico que percorre o texto.

Na apresentação do corpus analítico, composto a partir de entrevistas coletivas, realizadas dois anos após o movimento de ocupação, optamos por discriminar a fala de cada participante, ao invés de utilizarmos um texto único obtido nas discussões coletivas. Utilizamos nomes fictícios para representar os sujeitos históricos.

A opção por essa estratégia de organização do corpus analítico segue os princípios da pesquisa-ação, que defende a perspectiva de não tratar os participantes como apenas informantes da pesquisa, mas como sujeitos capazes de analisar sua própria atuação e, para além, como apresenta Poupart (2010), de produzir análise de 'múltiplas vozes', isto é, análise do próprio ponto de vista dos sujeitos que participaram da pesquisa. Em lugar de dar uma versão única sobre a realidade, as análises buscaram o resultado de uma construção mútua, constituída pelo diálogo entre a pesquisadora e os sujeitos do movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS. As interações foram fruto de um acordo entre todos os participantes da pesquisa.

Como procedimento para análise dos dados, entendemos que os discursos são marcados e construídos pelo contexto sócio-histórico no qual está inserida a pesquisa. Por isso, não suprimimos as condições de produção do discurso, mas sim tomamos-las em consideração no procedimento de análise dos dados.

## **1.5 Estrutura do Trabalho**

Esta tese tem o objetivo de compor uma análise do movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS, que faz parte dos movimentos de ocupação estudantil ocorridos no Brasil em 2016. Ele é compreendido como um movimento antissistêmicos constituído no período de crise do ciclo sistêmico de acumulação estadunidense do modo de produção capitalista.

O processo de análise desta tese estruturou-se a partir de uma relação entre os movimentos de ocupação e o referencial teórico do Sistema-Mundo, tendo em vista as condições impostas pela estrutura interestatal de poder hegemônico.

O caminho de estudo que propomos demanda compreender o sistema capitalista de produção da vida no Sistema-Mundo moderno; identificar os ciclos sistêmicos de acumulação produtiva, a partir das cidades-estados italianas; conhecer o percurso histórico do Brasil no Sistema-Mundo e interpretar as crises do sistema de produção capitalista.

Apresentamos os movimentos antissistêmicos e suas estratégias de ação no período de caos sistêmico no ciclo de acumulação estadunidense e expomos a relação da história da educação brasileira com os movimentos sociais de resistência, para melhor analisarmos o movimento de ocupação estudantil a partir do recorte do movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS.

A tese está dividida em três capítulos: o primeiro apresenta a relação entre a análise do Sistema-Mundo e a compreensão da posição histórica do Brasil na sua estrutura interestatal de poder hegemônico a partir dos ciclos sistêmicos de acumulação produtiva. O próximo capítulo expõe os processos históricos do Brasil como país periférico no Sistema-Mundo, dando ênfase às ideias pedagógicas no Brasil e sua interdependência com as políticas econômicas e culturais mundiais. O último capítulo busca apresentar as relações entre a conjuntura sócio-histórica e os movimentos de ocupação estudantil ocorridos no Brasil em 2016.

O primeiro capítulo trata da estruturação do Sistema-Mundo moderno a partir dos ciclos sistêmicos de acumulação e propõe elucidar como o capitalismo organizou-se sobre as estruturas da economia mundial de mercado preexistente, e propõe conhecer suas estratégias para adquirir poder de moldar os mercados e as vidas no mundo inteiro. O Sistema-Mundo é organizado por forças em conflito que o mantêm unido por tensões e o colocam em risco na medida em que cada grupo hegemônico procura remodelá-lo a seu proveito.

Para entendermos o desenvolvimento desigual do capitalismo histórico de longa duração, procuramos compreender a competição entre os Estados pelo poder e pelas riquezas mundiais. A concentração de capital nas zonas centrais do Sistema-Mundo estabeleceu as bases para a hegemonia de certos Estados e assim garantir a divisão entre países centrais e países periféricos. E ainda, para conhecermos a história econômica política e social do Brasil, procuramos apresentar os condicionantes externos no contexto geopolítico entre os países centrais. Neste percurso de análise, apresentamos a globalização como um processo contraditório que dinamiza os mercados internacionais fortalecendo a dependência dos países periféricos em relação aos centrais e ao mesmo tempo propicia condições para a ressignificação dos movimentos sociais, globalizando os processos dos movimentos antissistêmicos.

O segundo capítulo apresenta a história da educação brasileira e sua relação intrínseca com os desdobramentos da economia mundial a partir da análise das políticas estruturantes do Sistema de Educação Nacional e dos ciclos sistêmicos de acumulação desde a invasão do continente Latino-americano, que conferiu a posição colonial do Brasil. Esse processo permitiu elaborar o pensamento concreto real dos determinantes e significados que sustentam o Sistema-Mundo.

Estudamos a história da educação brasileira a partir da compreensão dos arranjos econômicos, políticos e sociais do Brasil como um país periférico na estrutura do Sistema-Mundo capitalista. A partir da segunda metade do século XX, no ciclo sistêmico de acumulação estadunidense, a educação passa a ter um importante papel estratégico na economia-mundo, sustentada pela teoria do capital humano. Em tal contexto, a educação é vista como categoria de investimento e os sistemas de ensino como subordinados às relações interestatais no Sistema-Mundo. Nesse sentido, a educação constitui-se como disseminadora da moral da classe dominante, o que é fundamental para a subordinação dos Estados periféricos ao capital externo. Ainda,

neste capítulo, apresentamos como os movimentos sociais e as lutas pela educação pública são um importante instrumento de conscientização para a elaboração de manifestações anti-hegemônicas.

O terceiro capítulo apresenta uma análise a respeito dos movimentos sociais com o objetivo de compreendermos os movimentos de ocupação como movimentos antissistêmicos no contexto da crise do ciclo sistêmico de acumulação capitalista estadunidense, a partir do referencial teórico da análise do Sistema-Mundo. Os movimentos antissistêmicos possuem como característica a negação às políticas de compensação e aos acordos institucionalizados que, na visão destes, muitas vezes contrariam os interesses da população. Os movimentos sociais ampliam o campo social porque revelam as tensões dentro da sociedade. São compostos por diferentes manifestações contra o modelo neoliberal, visando à consolidação e à reestruturação da sociedade direcionada a uma nova vida social, econômica e política para o mundo.

Este capítulo propõe pensarmos o 'novo' nos movimentos sociais no sentido de novos espaços de luta, entendendo que a história dos movimentos sociais se constitui nas reivindicações, nos protestos, na busca por igualdade em cada tempo histórico. Analisamos, como recorte de movimento antissistêmico, o movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS, o qual compreende que o mundo é resultado de práticas constituídas de contradições que, ao mesmo tempo em que sustentam o discurso do senso comum, encontram brechas para as lutas revolucionárias.

Ainda neste capítulo, analisamos a fala dos sujeitos do movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS. Nesse sentido, expomos o papel significativo da criação de espaços para a participação política. Os movimentos de ocupação representaram o poder dos processos de resistência fundado na ação dos educandos que transformaram 'o abstrato' em 'concreto' a partir do ato de converter o sentimento de indignação em ação prática, em atos concretos de democracia participativa, que buscam construir uma nova forma de vida social. Os movimentos de ocupação expuseram as contrariedades das políticas neoliberais e optaram por adotar como estratégia a ocupação das escolas e prédios públicos, com o objetivo de substituir os valores preconizados pela modernidade - individualismo, meritocracia e progresso - por valores como coletividade, democracia e igualdade.

Além disso, neste capítulo, apresentamos o papel da educação na superação da alienação social, fundado nos valores da educação libertadora, na medida em que

ela é capaz de promover respeito e dignidade, pois a educação, ao promover consciência crítica, desvenda a realidade e instiga processos de lutas por igualdade.

## **2 SISTEMA-MUNDO MODERNO: ESTRUTURA, SABER E GLOBALIZAÇÃO**

Este capítulo trata da análise do Sistema-Mundo como um sistema social histórico que não se restringe aos aspectos econômicos. É um sistema social histórico que se estendeu geograficamente pelo globo, alcançando a universalização dos processos sociais, políticos e econômicos da vida no planeta.

O capítulo está organizado em três partes: a primeira parte apresenta as condições para o exercício do sistema mundial capitalista; a sua estrutura como sistema interestatal; os ciclos sistêmicos de acumulação capitalista e localiza o processo histórico do Brasil no Sistema-Mundo. A segunda parte está fundada na crítica da modernidade, na crítica ao paradigma universalizante de explicação do mundo. A última parte do capítulo considera a globalização como uma categoria de análise que auxilia na interpretação do capitalismo histórico, analisando o período atual de crise sistêmica como um componente que fortalece os movimentos antissistêmicos.

Para a revisão da literatura sobre o Sistema-Mundo, fundamentamo-nos teoricamente em Immanuel Wallerstein e Giovanni Arrighi. No desenvolvimento dos estudos para localização do percurso histórico do Brasil no Sistema-Mundo destacamos as contribuições de Luís Fiori e Luiz Carlos Bresser-Pereira. Para compreensão dos movimentos de globalização, utilizamos o aporte teórico de Otávio Ianni e Carlos Eduardo Martins.

### **2.1 Capitalismo como um Sistema Social Histórico**

Segundo Wallerstein (1974), as origens das condições para o exercício do sistema mundial capitalista ocorreram na Europa no período entre 1450 e 1640, tempo este de passagem do feudalismo para o capitalismo. Posteriormente, até 1815, registrou-se o movimento de conversão da economia-mundo em um empreendimento global que só foi possível por meio do avanço tecnológico industrial.

Para Wallerstein (1974), a crise medieval fez parte das tendências cíclicas. A apropriação feudal do excedente atingiu rendimentos decrescentes por vários motivos: as guerras, as epidemias, a redução da produção agrícola e da circulação monetária. Com a crise, foram produzidos conflitos sociais que se manifestaram através da eclosão de revoluções camponesas e de revoluções religiosas em toda a

Europa. Para Wallerstein, este período histórico representa a transformação socioeconômica e cultural-política que demarca a passagem para a economia-mundo própria do capitalismo.

O autor realiza sua análise para a compreensão de uma economia-mundo capitalista fundado em três pilares: 1) a expansão geográfica do mundo; 2) o desenvolvimento de métodos diferenciados de controle do trabalho, com diferentes produtos e com novas zonas de comércio e 3) a criação de aparelhos de Estado relativamente fortes que vieram a se tornar os Estados centrais da economia-mundo capitalista.

A partir do século XV, iniciou um período de restauração da ordem interna na Europa. Podemos citar os processos ocorridos na França, a partir de 1461, com Luís XI, na Inglaterra, a partir de 1485, com Henrique VII e na Espanha, a partir de 1474, com Fernando de Aragão e Isabela de Castela. A restauração contou com os processos de organização dos Estados constituídos pelo aumento dos custos de tributação, o pagamento de salários a tropas, o crescimento populacional, o comércio e a circulação monetária.

O capitalismo se desenvolveu e se expandiu como uma economia global contando com o apoio de múltiplos sistemas políticos, o que resultou na absorção das perdas econômicas pelas entidades políticas, e na distribuição dos ganhos econômicos entre os setores privados. A relação entre o político e o econômico justifica o termo Sistema-Mundo, pois não se restringe apenas aos aspectos econômicos e, por isso, não é chamado de economia-mundo. Wallerstein (1974) ressalta que o sistema econômico capitalista existe há 500 anos e não se transformou em um império-mundo. Essa peculiaridade é o aspecto político da forma de organização econômica chamada de capitalismo.

Nessa perspectiva, o Sistema-Mundo se constituiu a partir das condições que possibilitaram a expansão e a consolidação do sistema capitalista como um sistema mundial que engloba intrinsecamente e de maneira conectada as esferas econômicas, políticas e socioculturais.

Segundo o autor, um Sistema-Mundo é um sistema social, que possui limites, estruturas, grupos associados, regras de legitimação e coerência. A sua vida é feita das forças em conflito que o mantêm unido por tensão e o dilaceram na medida em que cada um dos grupos procura sempre remodelá-lo a seu proveito. Tem as características de um organismo, na medida em que tem um tempo de vida durante o

qual suas características mudam em alguns aspectos e permanecem estáveis noutros (WALLERSTEIN, 1974).

A organização política no Sistema-Mundo baseia-se em uma posição bidimensional com relação à soberania dos Estados-nação. Na dimensão interna, os Estados-nação são soberanos, pois representam um poder de autoridade legítima no seu território. Na dimensão externa, a soberania ultrapassa fronteiras e necessita não só o reconhecimento de sua população, mas também de outros Estados que fazem parte do sistema interestatal. A estrutura política do Sistema-Mundo moderno fundamenta-se no reconhecimento do outro para que se conceda a soberania, ou seja, é preciso uma interligação de grupos sociais mais poderosos que ditam a posição do resto dos países do globo.

Segundo Gramsci (1976), a hegemonia se manifesta pela 'dominação' e pela 'liderança intelectual e moral'. Um grupo exerce dominação sobre o outro que ele pretende liquidar, mas para exercer este poder de dominação um grupo precisa exercer liderança sobre o outro, ou seja, o poder é uma combinação de consentimento e coerção. A coerção é o uso da força e o consentimento é a liderança moral.

Já, conforme Arrighi (2016), o que temos são ciclos sistêmicos de acumulação com a hegemonia de determinado Estado-nação. A hegemonia mundial, segundo o autor, consiste na capacidade de um Estado de exercer funções de liderança e governar sobre um sistema de nações soberanas. Esse poder é algo maior e diferente da 'dominação' restrita a aspectos econômicos e militares, pois consiste em uma dominação ampliada, que se dá por meio da associação entre o exercício da liderança intelectual e moral e uma combinação de consentimento e coerção.

Na interpretação de Arrighi (2016) sobre a formulação da hegemonia de Gramsci (1976), falta espaço para o instrumento mais característico do poder capitalista, o controle sobre os meios de pagamento.

Gramsci (1976) entende que há um espaço entre o consentimento e a coerção que ele designa por corrupção e fraude. Quando é difícil exercer a função hegemônica pela força, recorre-se à corrupção/fraude para desestabilizar o adversário.

Para Arrighi (2016), entre a coerção e o consentimento há mais do que corrupção e fraude. Esse espaço é preenchido por um poder adicional que é conquistado pelo grupo dominante em virtude de sua capacidade de colocar no plano universal as questões que geram conflito.

Segundo o autor, a hegemonia segue duas dimensões de liderança, apresentando duplo sentido quando aplicada às relações entre Estados. Na primeira dimensão, um Estado dominante exerce uma função hegemônica quando lidera o sistema de Estados na direção desejada, que é percebida como um interesse geral, em que o outro aceita a vontade do dominante como sendo a dele próprio, por meio da internacionalização de valores que se apresentam como naturais.

Na segunda dimensão, um Estado dominante também pode exercer liderança atraindo os demais Estados para a sua própria via de desenvolvimento. Essa segunda forma de liderança aumenta a competição pelo poder, em vez de aumentar o poder do Estado hegemônico. As duas lideranças podem coexistir ao mesmo tempo, mas somente o Estado dominante, que age através da coerção e do consentimento, é capaz de se definir como em situação de hegemonia. Segundo Arrighi (2016, p. 29-30):

[...] as hegemonias, mundiais como aqui entendidas, só podem emergir quando a busca do poder pelos Estados inter-relacionados não é o único objetivo da ação estatal. Na verdade a busca do poder no sistema interestatal é apenas um lado da moeda que define, conjuntamente, a estratégia e a estrutura dos Estados enquanto organizações. O outro lado é a maximização do poder perante os cidadãos. Portanto, um Estado pode tornar-se mundialmente hegemônico por estar apto a alegar, com credibilidade, que é a força motriz de uma expansão geral de poder coletivo dos governantes perante os indivíduos. Ou inversamente, pode tornar-se mundialmente hegemônico por ser capaz de afirmar, com credibilidade, que a expansão de seu poder em relação a um ou até a todos os outros Estados é do interesse geral dos cidadãos de todos eles.

O autor apresenta que a ação dos Estados na busca por poder está relacionada tanto ao exercício do poder de um Estado sobre os outros, quanto ao seu exercício sobre os cidadãos. Esse caminho legitima a hegemonia, pelo viés da credibilidade, como sendo ela de interesse dos indivíduos e dos próprios Estados.

A expansão hegemônica estrutura-se em ciclos sistêmicos que são inerentes ao capitalismo, pois estão no andar superior da economia-mundo. O andar superior da economia-mundo capitalista é o que Braudel (1987) chamou de espaço de relações de poder político, onde há privilégios nos setores hegemônicos em cada período histórico. Para Arrighi (2016, p. 10):

[...] o que entendemos por regime de acumulação em escala mundial são as estratégias e estruturas mediante as quais esses agentes preponderantes promovem, organizam e regulam a expansão ou a reestruturação da economia capitalista mundial. O principal objetivo do conceito de ciclos

sistêmicos é descrever e elucidar a formação, consolidação e desintegração dos sucessivos regimes pelos quais a economia capitalista mundial se expandiu, desde seu embrião subsistêmico do fim da Idade Média até sua dimensão global da atualidade.

O autor identifica quatro ciclos sistêmicos de acumulação: o ciclo genovês, do século XV ao início do século XVII; o holandês, do fim do século XVI até a primeira metade do século XVIII; o britânico, da segunda metade do século XVIII até o início do século XX; e o estadunidense, iniciado no fim do século XIX e ainda em curso. Cada ciclo segue a lógica das transformações correntes do capitalismo mundial, com expansões, crises, contradições e processos de desintegração.

Os ciclos se dividem em fases de formação, consolidação e desintegração dos sucessivos regimes pelos quais a economia mundial se expandiu. A fase 'A' é a expansão material, a concentração de um Estado no poder produtivo, comercial, financeiro, militar e ideológico. A fase 'B' é a expansão financeira seguida pela depressão econômica. A expansão do poder financeiro seguida da deterioração do poder produtivo econômico gera a terceira fase, a fase 'C', em que o poder financeiro não sustenta mais o poder ideológico e esse se dissolve, ao esgotar o interesse geral na economia-mundo. A longa duração do ciclo se apresenta com a expansão hegemônica, a crise hegemônica e o caos sistêmico.

No Quadro 2, podemos identificar as sucessivas fases de um ciclo sistêmico de acumulação e a descrição de seus condicionantes.

Quadro 2 - Fases de um ciclo sistêmico de acumulação na dimensão hegemônica

Fase A	Fase B	Fase C
<i>(DM) Expansão material e acumulação de capital</i>	<i>(MD) Expansão financeira</i>	<i>Caos Sistêmico</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expansão da produção de mercadorias num intenso processo de investimento. O capital monetário coloca em movimento uma massa crescente de produtos (tudo se transforma em mercadoria).</li> <li>• Um Estado concentra poder produtivo comercial, financeiro, militar e ideológico.</li> <li>• Distribuição (comércio) na maior amplitude possível.</li> <li>• Pressões competitivas (restrição da oferta e da demanda) e desaceleração dos investimentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deterioração do poder produtivo econômico.</li> <li>• Uma massa crescente de capital monetário 'liberta-se' de sua forma de mercadoria, e a acumulação prossegue através de acordos financeiros.</li> <li>• O excedente de capital é disponibilizado para investimentos no Sistema-Mundo.</li> <li>• O poder político é controlado pelos interesses financeiros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dissolução do poder ideológico e econômico.</li> <li>• Pressões competitivas e luta pelo poder.</li> <li>• Ambiente especulativo que resulta na dissolução econômica.</li> <li>• Transferência do centro do capital para outras áreas do Sistema-Mundo.</li> <li>• O capital exige inovações e com isso abre espaço para uma nova hegemonia.</li> </ul>

Fonte: adaptado de Arrighi (2016).

Arrighi (2016) fez uma análise comparativa dos sucessivos ciclos sistêmicos de acumulação, numa tentativa de identificar: os padrões de recorrência de evolução, que se reproduzem na fase de expansão financeira e de reestruturação sistêmica, e as anomalias da fase de expansão financeira que podem levar a um rompimento com padrões anteriores de recorrência e evolução.

Assim, o grupo capitalista no poder de um ciclo não surge do ciclo anterior. Há uma quebra de continuidade, pois o grupo anterior não tem condições de adaptar-se às inovações exigidas pelo capital. O grupo enfraquecido passa a desempenhar papéis passivos no novo ciclo. Os ciclos sistêmicos de acumulação são uma série de atividades de diferentes agentes governamentais e empresariais com a capacidade de expansão da economia mundial precedente.

O entendimento da estruturação do Sistema-Mundo a partir dos ciclos sistêmicos de acumulação busca elucidar como o capitalismo ergueu-se acima das estruturas da economia mundial de mercado preexistente e como ele adquiriu o poder para moldar o *modus operandi* dos novos mercados e as vidas do mundo inteiro.

Partindo dos estudos de Braudel (1987), Arrighi (2016) busca compreender a metamorfose da Europa que resultou na formação de uma economia mundial capitalista poderosíssima e verdadeiramente global. Este caminho de análise não parte da proliferação das iniciativas capitalistas de mercado, pois estas já haviam aparecido em todo o sistema de comércio eurasiático, ou seja, não eram peculiares ao Ocidente. As forças originárias do capitalismo também não vieram da extração da mais-valia dos trabalhadores, mas da associação entre 'poder político' e 'poder econômico'.

Os Estados nacionais que atuam na economia-mundo capitalista têm forças assimétricas e a dinâmica da economia-mundo capitalista apresenta vários fatores sistêmicos que afetam o grau de autonomia das estratégias nacionais de desenvolvimento em determinado período histórico.

Na visão de Santos (2000), o que podemos analisar na atualidade é que as classes dominantes apresentam tamanha confiança de que não há alternativas às ideias que defendem, que estão desinteressadas em promover o consenso para a afirmação hegemônica. A hegemonia transformou-se em alienação social, e em vez de se sustentar no consenso, passou a apoiar-se na resignação.

Para Wallerstein (2001), a economia-mundo capitalista é um sistema social histórico que é formado pela divisão mundial do trabalho, que se estende geograficamente pelo globo, unificada economicamente através do mercado e dividida politicamente em territórios nacionais distintos. A divisão mundial do trabalho garante a reprodução do sistema através da integração de cadeias mercantis que, em sua maioria, extrapolam os limites dos Estados. O capitalismo histórico desenvolveu-se na mercantilização dos processos que compõem o mercado.

O mercado a que se refere Wallerstein (2001) não é o lugar onde se encontra o produto final e o consumidor, mas uma longa cadeia mercantil, hierarquizada entre as áreas centrais e periféricas da economia-mundo. A concentração de capitais nas áreas centrais criou condições e vantagens, assegurando que Estados permanecessem como periféricos ou se tornassem ainda mais fracos. Isso gerou a precarização do trabalho e acentuou os níveis de diferenças salariais em várias regiões do Sistema-Mundo.

A promessa de uma sociedade mais justa pela via do desenvolvimento da ciência como propulsora da força produtiva conduziu à exploração dos países periféricos, o que expandiu o abismo entre o Norte e o Sul e resultou no aumento tanto

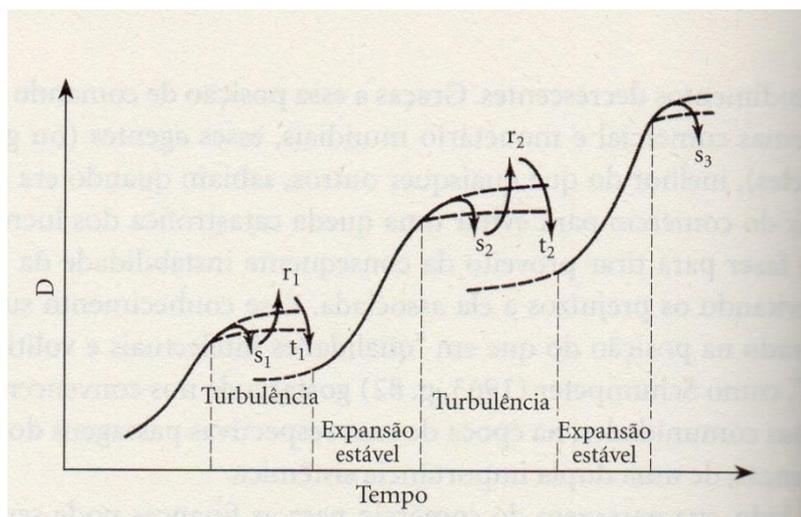
da população excluída que vive abaixo da linha da pobreza quanto do número de mortes por fome<sup>1</sup>, que foi maior neste início século do que em qualquer tempo passado.

Para a teoria dos ciclos sistêmicos de acumulação capitalista na perspectiva de Arrighi (2016), o que se desenvolveu não foi uma determinada indústria ou economia nacional, mas a economia mundial capitalista como um todo que, em escala mundial, propõe estratégias de expansão e reestruturação da economia capitalista mundial. Os ciclos buscam descrever e elucidar a consolidação do sistema de acumulação produtiva incessante desde a desintegração da Idade Média até a dimensão da crise global atual.

Para Arrighi (2016), os ciclos sistêmicos de acumulação desenvolvem-se em torno de um ciclo que se apresenta em fases de declínio, ou seja, os novos ciclos sistêmicos de acumulação se formam em decorrência do abalo na hegemonia de determinada nação, o que configura um caos econômico, que só se restaura após o surgimento de uma nova nação hegemônica.

A Figura 1 demonstra que a vitalidade na estrutura organizacional de um ciclo é interrompida pela própria expansão, ou seja, as expansões são cerceadas pelas próprias forças que a geraram.

Figura 1 - Modelo de metamorfose dos ciclos sistêmicos de acumulação



Fonte: Arrighi (2016, p. 242).

<sup>1</sup> Pelo terceiro ano consecutivo, a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) registrou um aumento no número de pessoas passando fome no mundo, que subiu de 815 milhões de indivíduos, em 2016, para quase 821 milhões em 2017.

Como podemos observar na Figura 1, a recorrência dos ciclos sistêmicos de acumulação pode ser descrita, portanto, como uma série de fases de expansão estável da economia mundial capitalista, as quais se alternam com fases de turbulência no correr das quais as condições de expansão estável, por uma via de desenvolvimento já estabelecida, são destruídas, enquanto as fases de expansão por uma nova via são criadas. Nesse sentido, as fases de turbulência são momentos de retraimento e de desorganização crescente, bem como de redistribuição e organização dos processos de acumulação de capital em escala mundial. As crises sinalizadoras (S1, S2 e S3) que anunciam os limites de expansão estável pela antiga via de desenvolvimento também assinalam a emergência de uma nova via (ARRIGHI, 2016).

O autor sintetiza a metamorfose no interior dos ciclos apresentando que, nas fases de expansão financeira da economia mundial capitalista, houve dois tipos de concentração de capital. O primeiro ocorreu dentro das estruturas organizacionais do ciclo em declínio, associado a um derradeiro “momento maravilhoso” de reanimação, sinalizado como R1 e R2, na Figura 1. Mas esse momento não significou renovação da capacidade desse regime de gerar nova expansão material da economia mundial capitalista. Ao contrário, expressou tempo de competitividade pelo poder e aproximação da crise terminal do regime, representado por T1, e T2 na Figura 1. O segundo ocorreu nas fases de expansão financeira da economia capitalista mundial e pode ou não ter contribuído para uma reanimação do regime de acumulação existente.

## **2.2 A Estrutura do Moderno Sistema Interestatal**

A proposta metodológica do Sistema-Mundo como uma pesquisa de natureza histórica interpreta a questão do desenvolvimento desigual do capitalismo a partir da competição entre os Estados pelo poder e pelas riquezas mundiais. A expansão do sistema mundial e a constituição da economia e do capitalismo internacional se deram pela relação entre poder político e poder econômico.

Para Arrighi (2016), a chave para compreendermos o moderno sistema mundial está na relação do dono do capital com o dono do poder político. A fusão entre capital e Estado promoveu a expansão da economia capitalista mundial e, por conseguinte, a competição interestatal e interempresarial, gerando consequências importantes para o modo de governar e para a gestão do mercado.

Nessa linha analítica, Wallerstein (1985) salienta que a concentração de capital nas zonas centrais gerou a base fiscal e a motivação política para criar máquinas estatais relativamente fortes e manter as periferias fracas. Conforme o autor, a concentração de capital em uma zona central possibilitou que os países hegemônicos pressionassem:

[...] as estruturas estatais [periféricas] a aceitarem, e mesmo promoverem, uma maior especialização na sua responsabilidade por tarefas inferiores na hierarquia das cadeias de mercadorias, utilizando forças de trabalho mais baratas e criando (reforçando) as importantes estruturas domésticas que assegurariam a subsistência das forças de trabalho. Assim, o capitalismo histórico realmente criou os chamados níveis salariais históricos, que se tornaram tão drasticamente diferenciados em diversas zonas do sistema mundial. (WALLERSTEIN, 1985, p. 27).

Para o autor o modo de produção numa determinada região criou uma estrutura de classe, que definiu as relações interestatais e conseqüentemente as posições de cada região, em centro, semiperiferia e periferia da economia-mundo, o que por sua vez, afeta a organização dos Estados.

Para Tilly (1996), a perspectiva teórica do Sistema-Mundo apresenta uma fragilidade com a ausência de uma análise que vincule as verdadeiras estruturas organizacionais dos Estados às suas posições dentro do Sistema-Mundo.

O autor busca compreender como os Estados nacionais que nasceram na Europa conseguiram impor poder coercitivo a outros territórios do globo, até mesmo sobre o mundo asiático que era mais rico e mais desenvolvido. Para ele, a resposta possível está na formação de um centro hegemônico a partir de guerras e da competitividade gerada pela fragmentação dos territórios. O ápice desse processo foi entre 1550 e 1650 quando surge 'o sistema europeu de Estados', como consequência da Guerra dos 30 anos e da paz de Westfália. As guerras têm papel central como motor da fragmentação europeia, ao criarem a homogeneização das populações e a formação de identidades coletivas, as quais iniciaram um processo de identificação com dinastias, com religiões, e mais tarde com nações.

Segundo Tilly (1996), a fragilidade que aponta na análise do Sistema-Mundo é que ela parte do ponto das hegemonias de determinadas regiões e não fornece explicações sobre as estruturas organizacionais que resultaram nas condições para assumirem determinadas posições na economia-mundo. A maioria das explicações ignora o fato de que diferentes Estados se formaram em diferentes estágios da

História da Europa. Portanto, características individuais precisariam ser analisadas não em comparação com outros Estados, mas por meio das condições que o possibilitaram ascender como Estado e como hegemonia na economia-mundo.

As interpretações de Wallerstein (1979; 1985), Arrighi (2001; 2016) e Tilly (1996) sobre a formação dos Estados nacionais e a relação com o desenvolvimento do capitalismo apresentam divergências e convergências analíticas.

Para Wallerstein (1985), o capitalismo obteve condições de se desenvolver porque a economia mundial teve dentro de seus limites, não um, mas uma multiplicidade de sistemas políticos. A ascensão do moderno sistema estatal foi tanto a principal causa quanto um efeito da interminável acumulação de capital.

Tilly e Arrighi convergem com o pensamento de Wallerstein, ao considerar que o capitalismo e os Estados nacionais cresceram juntos, de modo interdependente. Todavia, Tilly (1996) contrapõe esse ponto de vista, afirmando que os capitalistas e os centros de acumulação de capital, muitas vezes, ofereceram resistência à ampliação do poder do Estado.

A fragmentação política da economia mundial não necessariamente beneficia a acumulação de capital, pois depende da concorrência. Assim, segundo Arrighi (2016, p. 32):

[...] quando a competição interestatal assume a forma de intensos e prolongados conflitos armados, os custos dessa competição para as empresas capitalistas podem exceder os custos do governo centralizado que elas teriam de suportar num império mundial. Nessas circunstâncias, ao contrário, a lucratividade dos capitalistas pode muito bem ser minada e acabar sendo destruída por desvios cada vez maior dos recursos para a iniciativa militar, e/ou por um desmantelamento cada vez maior das redes de produção e troca através das quais as empresas capitalistas se apropriam dos excedentes e os transforma em lucros.

A competição interestatal e interempresarial pode assumir formas diferentes, sendo assim, não basta enfatizar a ligação histórica entre a concorrência interestatal e a interempresarial, é necessário especificar a forma que ela assume e como se modifica no decorrer do tempo. Este caminho de análise permite a compreensão evolutiva do sistema mundial moderno e o papel das hegemonias na construção e reconstrução do sistema (ARRIGHI, 2016).

Para Arrighi (2016), a divisão da economia mundial em jurisdições políticas concorrentes não necessariamente beneficiou a acumulação do capital, pois esta dependia basicamente da forma e da intensidade da concorrência.

Para o autor, o aspecto crucial para o entendimento da evolução da estrutura do moderno sistema interestatal é a oposição constante entre as lógicas capitalistas e territorialistas de poder, bem como a recorrente resolução de suas contradições através da reorganização do espaço político-econômico mundial pelo Estado capitalista de cada época. A origem da formação do sistema interestatal se constitui no interior do sistema medieval de governo como um subsistema regional das cidades-estados capitalistas do norte da Itália. Essas cidades-estados capitalistas eram ‘enclaves anômalos’ no espaço político do sistema de governo medieval.

Na medida em que se acelerou a decadência do sistema de governo medieval, o enclave capitalista da Itália organizou-se em um subsistema de jurisdições políticas separadas e interdependentes. O subsistema de cidades-estados estava centrado em Veneza, Florença, Gênova e Milão as quais anteciparam pelo menos dois séculos muitas das principais características do moderno sistema interestatal (ARRIGHI, 2016).

Segundo Arrighi (2016), a acumulação de capital proveniente do comércio de longa distância promoveu, por mais de um século, a concentração de riqueza e poder nas mãos das oligarquias que dominavam as cidades-estados do norte da Itália. Por volta de 1420, essas cidades-estados funcionavam como potências políticas e tinham receitas comparadas aos Estados dinásticos mais bem-sucedidos da Europa Ocidental. Com isso, viu-se que até os pequenos territórios poderiam transformar-se em imensos continentes de poder, somente a partir do acúmulo de riquezas, dispensando, assim, a necessidade de adquirir territórios e súditos. O capital financeiro torna-se, então, central nas ‘considerações de poder’ em toda a Europa.

O autor ressalta ainda que as cidades-estados italianas nunca objetivaram uma transformação do sistema de governo medieval. Passaram-se dois séculos, de 1450 até 1650 – o longo século XVI de Braudel – para que um novo tipo de Estados capitalistas, as Províncias Unidas, aproveitasse a oportunidade de transformar o sistema de governo europeu atendendo às necessidades de uma acumulação de capital em escala mundial.

O sucesso das cidades-estados italianas, em especial de Veneza, se dava porque ela detinha o controle monopolista das trocas comerciais entre a Europa Ocidental, a Índia e a China. Alguns governantes territorialistas tentaram estabelecer uma ligação direta nesta rota comercial, a fim de desviar os fluxos monetários. Portugal e Espanha tomaram a dianteira nessas expedições, assistidos pelos

genoveses que haviam sido expulsos por Veneza do comércio mais lucrativo. As tentativas de incorporação territorialista do poder das cidades-estados italianas foi impossível devido à própria competição entre os governos. Conforme Arrighi (2016, p. 40):

[...] a intensificação da luta pelo poder na Europa logo se fez acompanhar por uma expansão geográfica. Alguns governantes territorialistas buscaram meios mais indiretos de incorporar em seus domínios a riqueza e o poder das cidades-estados italianas. Em vez de buscar a anexação dessas cidades-estados, ou além disso, esses governantes tentaram conquistar as próprias fontes de sua riqueza e poder, os circuitos do comércio de longo curso.

A riqueza e o poder de Veneza baseavam-se numa rota comercial que a própria Veneza não controlava. A hegemonia veneziana foi suplantada por circuitos comerciais e financeiros que surgiram à medida que se intensificou a competição no comércio de longa distância.

Enquanto a expansão comercial esteve em sua fase ascendente neste período, não houve pressões competitivas, mas espaço para a profusão de nichos de mercados 'vazios'. Essa divisão de especialidades criou oportunidades de redução de custos e de riscos das operações, através de uma expansão mais especializada de seus próprios ramos comerciais.

Nos momentos em que diferentes comerciantes atuavam numa mesma linha de negócios e pareciam estar em competição direta, buscaram-se estratégias de cooperação. Com isso, aumentou o volume de comércio e abriram-se novas fontes de abastecimento e de novos mercados para a colocação dos produtos. A expansão do comércio foi muito complexa para ser eficientemente organizada por poucas unidades.

A competição entre os centros comerciais regulava as relações entre os membros de modo a distribuir o total de lucros de modo mais ou menos proporcional à contribuição de cada grupo para a expansão global do comércio. Mas quando surgiu uma desproporção expressiva entre a massa de capital que buscava investimento no comércio e o que era possível investir sem redução drástica nos lucros, a concorrência foi transformada em uma competição selvagem, cujo objetivo era eliminar o concorrente mesmo que isso significasse sacrificar os próprios lucros durante o tempo necessário para atingir esse objetivo.

Houve uma série de guerras entre Gênova e Veneza. No ano de 1381, com o Tratado de Turim, Veneza expulsou Gênova dos mercados mais lucrativos do leste

do Mediterrâneo. Essas guerras, no entanto, foram apenas episódios de um conflito muito mais longo e generalizado entre as cidades-estados, o qual dilacerou e reorganizou o enclave capitalista do Norte da Itália.

A lógica capitalista de poder havia sido incluída na lógica territorialista, e a tentativa da Espanha de subordinar essas novas realidades ao seu poder imperial traduziu-se numa situação de caos sistêmico que criou condições para a ascensão da hegemonia holandesa e para o fim de uma estrutura de poder de base medieval. Um fator importante na análise de Arrighi (2016) foi a súbita escalada do conflito social sistêmico, que ameaçava o poder coletivo dos governantes europeus.

Muitos desses conflitos sociais foram marcados por revoltas rurais e urbanas contra os Estados europeus, que, na tentativa de manterem-se no poder, intensificaram os conflitos armados e, entre 1550 até aproximadamente 1640, o número de soldados duplicou e os custos nos campos de batalha levaram a um aumento da pressão fiscal sobre os súditos.

Segundo Arrighi (2016), as tendências que causaram a insurgência popular, serviram para que os governantes tomassem consciência da importância da ajuda mútua para conter a insurreição dos súditos. Foram nessas circunstâncias que as Províncias Unidas se tornaram hegemônicas, conduzindo uma grande coalizão de Estados dinásticos à liquidação do sistema de governo medieval e ao estabelecimento do moderno sistema interestatal. Para Arrighi (2016, p. 30-31):

[...] historicamente, os Estados que aproveitaram com êxito essa oportunidade fizeram-no reconstituindo o sistema mundial em bases novas e mais amplas, restabelecendo assim uma certa medida de cooperação interestatal. Em outras palavras, as hegemônias mundiais não 'acenderam' e 'declinaram' no sistema mundial que se tenha expandido independentemente, com base numa estrutura invariável, definida desta ou daquela maneira. Ao contrário, o sistema mundial moderno se formou e se expandiu com base em recorrentes reestruturações fundamentais, lideradas e governadas por sucessivos Estados hegemônicos.

Os holandeses, ao tornarem-se independentes da Espanha em 1581, firmaram uma sólida liderança intelectual e moral entre os Estados dinásticos do noroeste da Europa. Em 1648, quando foi assinado o Tratado de Westfália, inaugurou-se o moderno sistema interestatal, ao serem acordadas consensualmente noções de soberania estatal, que estabeleceram os princípios da igualdade jurídica entre os Estados.

Segundo Elias (1993), a busca por domínio territorial sempre esteve presente na História das civilizações, e a evolução desse processo resultou na formação dos Estados no sentido moderno da palavra Estado. Anteriormente, a luta estabelecia-se entre Senhores, ou entre cavaleiros individuais, até que um deles conquistasse o domínio territorial mais sólido.

A competição interna por terra se intensificou devido ao crescimento populacional. Para os que não possuíam terras, o desejo era de uma vida mais apropriada, e para os mais ricos era de manter o que já tinham. As pressões competitivas geravam a matemática de que quem não ganhasse “mais” ficava com “menos”. Essa lógica lançava os governantes territoriais uns contra os outros e, assim, intensificaram-se os mecanismos para criação de monopólios. A acumulação de poder excluía do processo histórico muitos adversários<sup>2</sup>.

A competição funciona como um relógio quando partimos do pressuposto de que ela gera um estado de desequilíbrio constante. Desde sempre, a dinâmica para obtenção de poder se dá quando um lado assume as possibilidades da outra parte, o que resulta mais cedo ou mais tarde na luta entre elas para somente um lado obter a

---

<sup>2</sup> Para exemplificar os processos de disputas ao longo da História, citamos: a) as disputas entre a nobreza e a monarquia na Inglaterra. Henrique III, também conhecido por Henrique de Winchester, ao assumir o poder da Inglaterra em meio à Primeira Guerra dos Barões, prometeu respeitar a Magna Carta de 1215, que limitava o poder real e protegia os direitos dos grandes barões. Após uma revolta liderada por Ricardo Marechal em 1232, na Segunda Guerra dos Barões, Henrique passou a governar a Inglaterra pessoalmente em vez de utilizar ministros. Uma coalizão de Barões tomou o poder em um golpe de estado, reformando o governo através de um processo chamado de Provisões de Oxford, que previa abolir efetivamente a monarquia absolutista passando o poder para o conselho de quinze barões. O regime baronial caiu, porém o rei não conseguiu reformar um governo estável na Inglaterra. Em 1264 na batalha de Lewes, o rei foi derrotado e feito prisioneiro. Um ano depois, Eduardo, filho de Henrique, derrotou o barão Simão de Montfort e libertou o pai. A reconstrução de seu reinado foi lenta e Henrique teve de concordar com várias medidas, incluindo a intensificação de pressões aos judeus, para manter o apoio baronial e popular. Henrique morreu em 1272 deixando Eduardo como seu sucessor; b) Entre 1455 e 1485, houve a Guerra das Rosas, uma guerra civil pela disputa do trono inglês entre duas importantes famílias nobres britânicas: Lancaster e York. O Reinado de Henrique VI era considerado fraco por ter perdido muitas das terras francesas que haviam sido conquistadas por seu pai Henrique V, o que fez com que a nobreza questionasse sua autoridade. Na batalha de Bosworth Field, Henrique Tudor tomou o trono depois de derrotar Ricardo III, filho de Henrique VI. Henrique VII (Tudor) governou a Inglaterra de 1485 até 1509, e foi sucedido por seu filho Henrique VIII. c) A Guerra de Sucessão de Castela, também conhecida como Guerra da Beltraneja, foi um conflito bélico para determinar a sucessão da coroa de Castela e ocorreu no período de 1475 a 1479. Em 1465 os nobres destronaram Henrique IV de Castela e nomearam seu irmão Afonso como rei. Com a morte de Afonso, Henrique IV recuperou o trono, mas isso iniciou uma disputa entre Joana, filha de Henrique e Isabel, irmã de Afonso, pela sucessão do trono. Joana casou-se com seu tio Afonso V, rei de Portugal, para fortalecer a disputa. Isabel casou-se com seu primo Fernando II de Aragão e deram início à unificação dos reinos espanhóis de Castela e Aragão e à expansão imperial da nação hispânica. Entre 1482 e 1492, houve a expulsão dos mouros e Judeus do território da Espanha com a chamada Inquisição da Espanha. A inquisição foi o resultado da reconquista da Espanha das mãos dos árabes muçulmanos e da política de conversão de judeus e muçulmanos espanhóis ao catolicismo.

hegemonia. Um número cada vez maior de possibilidades de poder tende a acumular-se nas mãos de um número sempre menor de pessoas (ELIAS, 1993).

Esse processo torna-se cíclico, pois nunca há poder suficiente, nunca há um Estado que possua hegemonia fixa, pois as bases fundantes que garantem a existência do moderno sistema mundial constituem-se pela luta entre os poderes, que ora se enfraquecem, ora se fortalecem, e também mudam de lugar. Nos dois primeiros ciclos sistêmicos de acumulação levou-se mais tempo para ocorrer essa transferência de local do poder hegemônico. Já do terceiro ciclo sistêmico em diante, quanto maior o poder de capital e maior o espaço geográfico que ele atinge, menor é o tempo para a transferência do local central do poder no Sistema-Mundo.

Para Elias (1993), o processo social de 'monopólios' estruturou-se quando indivíduos ou grupos de maneira direta ou indireta de violência passaram a restringir e controlar o acesso de outros a certas possibilidades contestadas.

A 'livre competição' desenvolveu a luta constante, e todas as unidades sociais que ainda não haviam passado pelo processo monopolizante passaram pelo processo de ou serem derrotadas, querendo ou não entrar na luta, ou em casos extremos significou prisão, morte violenta, dificuldades materiais, fome, e em casos mais benignos a decadência social.

Outro caminho é quando as unidades sociais vencem os rivais mais próximos e conquistam as oportunidades em disputa. A preservação da unidade na livre competição exige expansão constante. Segundo Elias (1993, p. 134):

[...] quem não sobe, cai. A vitória, por conseguinte, significa, em primeiro lugar - seja ou não essa a intenção - domínio sobre os rivais mais próximos e sua redução ao estado de dependência. O ganho de um neste caso é necessariamente a perda do outro, que se dê em termos de terra, capacidade militar, dinheiro ou qualquer outra manifestação concreta de poder social.

O ponto central dessa análise é que a vitória significa que em algum tempo futuro, haverá um novo conflito, com um rival de tamanho comparável àquele que detém a liderança.

A dominação pode ser alcançada de várias maneiras, por ação militar ostensiva, pelas forças econômicas, ou até mesmo por um acordo pacífico, mas em todas as formas acontecem ascensões e quedas, avanços e perdas. Quando esses processos chegam a uma estrutura de monopólio e substituem a livre competição,

torna-se possível regulamentar a distribuição das oportunidades e, por conseguinte, os próprios conflitos.

### **2.3 Os Ciclos Sistêmicos de Acumulação e os Processos de Transição Hegemônica**

A estrutura de análise dos ciclos sistêmicos de acumulação elaborada por Arrighi (2016) parte dos estudos de Braudel (1987) de que todos os desenvolvimentos da economia capitalista mundial são anunciados por uma passagem do comércio de mercadorias (DM) para o comércio de moedas (MD).

A fase de expansão material do ciclo Genovês deu-se a partir do comércio e da produção de materiais nas cidades-estados italianas: Gênova – cereais, madeira, peles, escravos; Milão – metal; Florença – artigos têxteis; Veneza – domínio das rotas do Mar Mediterrâneo.

A ampliação da distribuição comercial ocorreu por meio do controle da rota comercial do centro-asiático para a China no mar Negro e da rota comercial sul-asiática no mar Mediterrâneo.

Houve competição entre as cidades-estados italianas pelo poder e pela lucratividade no comércio, que já não encontravam investimento para seu capital. Segundo Arrighi (2016, p. 113):

O capitalismo genovês do século XV desenvolveu-se por um caminho que divergiu radicalmente de todas as outras grandes cidades-estados italianas. Em graus diferentes e de diferentes maneiras, o capitalismo milanês, veneziano e florentino vinha-se desenvolvendo no sentido da gestão do Estado e de estratégias e estruturas cada vez mais 'rígidas' de acumulação de capital. O capitalismo genovês, em contraste, moveu-se em direção à formação do mercado e a estratégias e estruturas de acumulação cada vez mais 'flexíveis'. Essa excepcionalidade tinha raízes profundas numa combinação singular de circunstâncias locais e sistêmicas.

Os genoveses precisavam ampliar seu espaço de capital para dar conta de seu imenso excedente. O comércio de longa distância levou às lutas competitivas e à diminuição das taxas nos lucros. Iniciou a expansão e o domínio financeiro por meio do padrão monetário sólido e confiável a partir do câmbio de moedas em ouro fixo.

Na metade do século XVI, os genoveses abandonaram o comércio e dedicaram-se para às altas finanças. Conforme Arrighi (2016, p. 128):

[...] os verdadeiros Medici do século XVI foram um grupo de banqueiros mercantis genoveses, os chamados nobili vecchi, que, em meio à crise, abandonaram o comércio e se tornaram banqueiros do governo da Espanha Imperial, na certeza de que, nesse papel, teriam mais lucro do que prejuízo pecuniário.

Segundo Arrighi (2016), uma série de crises na Espanha (1575, 1596, 1608, 1627, 1647) afetou os genoveses e os investidores das cidades-estados italianas. Através do sistema dominante das feiras de Piacenza<sup>3</sup>, todo o capital das cidades italianas ficou sob responsabilidade dos genoveses, criando assim um elo entre a Espanha e a economia da península italiana. A falência de Madri em 1595 causou prejuízos aos investidores, principalmente a Veneza. No Quadro 3, apresentamos uma síntese das fases do ciclo Genovês.

Quadro 3 - Síntese das fases do ciclo sistêmico de acumulação Genovês

<b>Ciclo sistêmico de acumulação Genovês (séculos XIV – XVI)</b>		
<b>Fase A</b>	<b>Fase B</b>	<b>Fase C</b>
<i>(DM) Expansão material e acumulação de capital</i>	<i>(MD) Expansão financeira</i>	<i>Caos Sistêmico</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção e comércio de materiais: metal, pedras preciosas, madeira, artigos têxteis, seda.</li> <li>• Ampliação da distribuição comercial</li> <li>• Controle da rota comercial centro-asiática para a China no mar Negro e da rota comercial sul-asiática no mar Mediterrâneo</li> <li>• Competição entre as cidades-estados italianas na luta pelo poder e lucratividade no comércio que já não encontrava investimento para o seu capital excedente*<sup>1</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Padrão monetário sólido e confiável (câmbio de moedas de ouro com peso fixo) *<sup>2</sup></li> <li>• Fundação da Casa di San Giorgi-1407 *<sup>3</sup></li> <li>• Abandono do comércio e dedicação às altas finanças - metade do século XVI *<sup>4</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dissolução do poder ideológico e econômico.</li> <li>• Série de crises sociais na Europa que afetaram os genoveses e os investidores das cidades-estados italianas. *<sup>5</sup></li> <li>• Rompimento da aliança genovesa-ibérica.</li> <li>• Quando do declínio dos genoveses houve uma expansão na economia mundial através de novas rotas de comércio e novas áreas de exploração.</li> <li>• Guerra dos 30 anos.</li> <li>• Tratado de Westfália</li> </ul>

<sup>3</sup> “A partir de 1579, as feiras genovesas de Piacenza convertem-se na câmara de compensação, o clearing, de quase todos os pagamentos europeus, mas a extraordinária aventura dos banqueiros genoveses durará menos de meio século, até 1621. No século XVII, Amsterdam dominará brilhantemente, por sua vez, os circuitos do crédito europeu e a experiência se saldará, também desta vez, por um fracasso no século seguinte. Só no século XIX, depois de 1830-1860, o capitalismo financeiro verá seus esforços coroados de êxito, quando a banca se apossará de tudo, da indústria e depois da mercadoria, e a economia em geral terá adquirido suficiente vigor para sustentar definitivamente essa construção”. (BRAUDEL, 1987, p. 42).

- <sup>1</sup>. Os genoveses precisavam ampliar seu espaço comercial para dar conta de seu imenso excedente de capital e manter suas redes comerciais. O comércio de longa distância levou às lutas competitivas entre as cidades-estados.
- <sup>2</sup>. As técnicas monetárias genovesas, caracterizaram o capitalismo da era moderna (cheques e letras de câmbio).
- <sup>3</sup>. Instituição para controle das finanças públicas por credores privados.
- <sup>4</sup>. Em meio à crise financeira que abalou a Europa na metade do século XVI, os genoveses se tornaram banqueiros do governo da Espanha Imperial.
- <sup>5</sup>. Através do sistema dominante das feiras de Piacenza, todo o capital das cidades italianas foi drenado por Gênova.

Fonte: adaptado de Arrighi (2016).

Para Arrighi (2016), o declínio do domínio genovês nas altas finanças europeias, o desgaste progressivo do poder da Espanha Imperial e o rompimento da aliança genovesa-ibérica só podem ser compreendidos no contexto da escalada de lutas competitivas pelo poder que fizeram a fortuna do capitalismo holandês na condição de estrutura dominante da economia mundial europeia.

A supremacia genovesa sobre as altas finanças do comércio mundial na primeira metade do século XVI anunciou o seu declínio. Junto ao declínio genovês registrou-se uma expansão material da economia mundial europeia através de novas rotas de comércio e novas áreas de exploração no final do século XVI e início do século XVIII.

A imposição tributária da Espanha à Holanda acabou por fortalecer esta, pois houve crescimento da fonte de riqueza holandesa por meio do controle do abastecimento de cereais e suprimentos navais<sup>4</sup> com o Báltico, os quais foram no período da proliferação das rebeliões na Europa, as quais culminaram com o Tratado de Westfália (1648).

Os investimentos do excedente se deram de maneira análoga pelos holandeses, que investiram em terras, agricultura e comércio, e transformaram-se em uma classe rentista. Eles tornaram-se líderes da expansão comercial de toda a economia mundial europeia, transformando Amsterdam não apenas na 'Veneza do Norte', como é geralmente reconhecida, mas também na 'Gênova do Norte'. A Holanda passa a ser intermediária do comércio global. Amsterdam torna-se o

---

<sup>4</sup> Os grandes armazéns eram maiores e mais caros que um navio de grande porte, eram capazes de armazenar cereais suficientes para abastecer as Províncias Unidas por 10 ou 12 anos (1670), além de arenques e especiarias, tecidos ingleses e vinhos franceses, salitre da Polônia ou das Índias orientais, cobre sueco, tabaco de Maryland, cacau da Venezuela, peles da Rússia e lã espanhola, cânhamo do Báltico e seda do levante. (BRAUDEL, 1982, p. 418-419 apud ARRIGHI, 2016, p. 141).

entreposto central do comércio europeu e do mundo. Centralizando em Amsterdam o armazenamento e o intercâmbio dos suplementos mais estratégicos do comércio europeu e mundial em qualquer época, a classe capitalista holandesa desenvolveu aptidões sem precedentes e sem paralelo para regular e lucrar com os desequilíbrios da economia mundial europeia (ARRIGHI, 2016).

Arrighi (2016) apresenta três componentes estratégicos que impulsionaram a ascensão da classe capitalista holandesa: a) o comércio de mercadoria de outros entrepostos é desviado para Amsterdam; b) Amsterdam passa a ser, além do armazém central do comércio mundial, o mercado central da moeda mundial, com a primeira Bolsa de Valores com pregão permanente e c) a Companhia de Comércio e Navegação, é implementada e passa a exercer o direito exclusivo de comércio e soberania em espaços comerciais ultramarinos.

A classe capitalista holandesa estabeleceu ligações diretas entre o entreposto de Amsterdam, de um lado, e produtos do mundo inteiro, de outro. De 1610 a 1740 a classe mercantil holandesa manteve-se como líder e dirigente da máquina capitalista europeia. A Bolsa de Amsterdam foi o mecanismo regulador central pelo qual o capital ocioso era direcionado para novos empreendimentos comerciais.

O próprio sucesso da estratégia de acumulação holandesa logo deu origem às forças que acabaram por destruir a capacidade de expansão contínua e indefinida do sistema mundial do comércio holandês.

O mercantilismo inglês e francês impôs sérias restrições à capacidade de comércio mundial holandês. À medida que a expansão declinou, o sistema começou a rachar. O declínio decisivo do sistema de comércio holandês de 1720 a 1730 foi o mercantilismo industrial. A mudança do entreposto financeiro da economia mundial de Amsterdam para Londres foi concluída no decurso das Guerras Napoleônicas (ARRIGHI, 2016).

No entanto, ressalta o autor, assim como aconteceu em Gênova, o término da dominação holandesa nas altas finanças não significou a ruína do capital holandês.

No Quadro 4, apresentamos uma síntese das fases do ciclo holandês.

Quadro 4 - Síntese das fases do ciclo sistêmico de acumulação Holandês

<b>Ciclo sistêmico de acumulação Holandês (séculos XVI – XVIII)</b>		
<b>Fase A</b>	<b>Fase B</b>	<b>Fase C</b>

<i>(DM) Expansão material e acumulação de capital</i>	<i>(MD) Expansão financeira</i>	<i>Caos Sistêmico</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controle do comércio com o Báltico</li> <li>• Controle do armazenamento e da distribuição de grãos e produtos navais</li> <li>• Amsterdam como entreposto central do comércio Europeu e do mundo*<sup>1</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investimento do excedente de capital em diferentes setores: terras, agricultura e comércio.</li> <li>• Os holandeses como uma classe rentista.</li> <li>• Amsterdam como mercado central do comércio mundial, com a primeira Bolsa de Valores com pregão permanente*<sup>2</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disseminação de múltiplas formas de mercantilismo*<sup>3</sup></li> <li>• O mercantilismo inglês e francês impôs restrições à capacidade do mercado mundial holandês</li> <li>• Declínio do sistema de comércio holandês e expansão da economia mundial a partir do mercantilismo industrial</li> <li>• Guerras Napoleônicas*<sup>4</sup></li> <li>• Tratado de Paris (1815)</li> </ul>
<p><sup>1</sup>. A classe capitalista holandesa estabeleceu ligações diretas entre o entreposto de Amsterdam, de um lado, e produtos do mundo inteiro, de outro.</p> <p><sup>2</sup>. De 1610 a 1740, a Bolsa de Valores de Amsterdam foi o mecanismo regulador central pelo qual o capital ocioso era direcionado para novos empreendimentos comerciais.</p> <p><sup>3</sup>. Os governos territorialistas buscaram a maneira mais eficaz de alcançar seus próprios objetivos de poder.</p> <p><sup>4</sup>. Mudou-se entreposto financeiro da economia mundial de Amsterdam para Londres.</p>		

Fonte: adaptado de Arrighi (2016).

A grande expansão comercial em meados do século XIX forneceu à Grã-Bretanha condições de organizar-se como uma variante nova no cenário do antigo capitalismo de entrepostos. A Revolução Industrial e a derrota da aposta imperialista de Napoleão consolidaram e ampliaram o alcance do capitalismo britânico de entrepostos.

O industrialismo e o imperialismo da Grã-Bretanha foram aspectos integrantes de sua reprodução ampliada. Foi justamente por ser industrial e imperialista, que a Grã-Bretanha pode exercer as funções de entreposto comercial e financeiro do mundo.

As principais empresas capitalistas dos ciclos genovês e holandês engajaram-se no comércio à longa distância e nas altas finanças, mantendo na medida do possível as atividades de produção fora de seus domínios organizacionais. No ciclo britânico, em contraste, a acumulação de capital passou a se basear em empresas capitalistas, que estavam profundamente envolvidas na organização e racionalização dos processos de produção.

Segundo Arrighi (2016), enquanto a Holanda baseou-se numa adesão rigorosa à lógica capitalista de poder, tal como expressa a fórmula DTD' (capital-

dinheiro/território/capital-dinheiro), a supremacia comercial inglesa baseou-se numa síntese harmoniosa da lógica territorialista do poder TDT' (território/capital-dinheiro/território), com a lógica capitalista. Segundo a primeira fórmula, o domínio econômico abstrato, ou o dinheiro (D), é um meio ou elo intermediário num processo voltado para a aquisição de territórios adicionais. De acordo com a segunda fórmula, o território (T) é um meio ou um elo intermediário num processo voltado para a aquisição de meios de pagamento adicionais.

É essa diferença, mais do que qualquer outra, o que explica o fato de, historicamente, as instituições governamentais e comerciais inglesas terem estado em condições de levar os processos sistêmicos de acumulação de capital muito mais longe do que jamais poderiam ter feito seus predecessores holandeses. Entre 1850 e 1914, o capital britânico ampliou sua capacidade de obter divisas estrangeiras mediante a exportação de produtos primários e pôde investir nos países em que o capital trazia lucros mais altos. Os Estados Unidos foi o país que captou a maior parcela desses investimentos, e aquele que deu aos investidores britânicos os maiores direitos sobre ativos estrangeiros e receitas futuras. Conforme Arrighi (2016, p. 278):

Em 1915, a demanda Britânica de armamentos, máquinas e matérias-primas superaram o que a Real Comissão [de abastecimento de alimentos e matérias-primas em tempo de Guerra] de 1905 havia projetado. Grande parte dos equipamentos necessários só podia ser fornecida pelos Estados Unidos, e sua compra deu início à erosão dos direitos britânicos à renda produzida nos Estados Unidos, bem como à acumulação de direitos norte-americanos sobre as receitas e ativos britânicos. [...] No fim da guerra, portanto, os Estados Unidos haviam recomprado por uma pechincha alguns dos investimentos maciços que tinham construído a infraestrutura de sua própria economia doméstica do século XIX e, além disso, haviam acumulado imensos créditos.

Mas após a Primeira Guerra Mundial, a Grã-Bretanha ainda tinha reserva de ouro, o que justificou o retorno da libra esterlina ao padrão-ouro em 1926. Nesse período ampliou-se ainda mais o império colonial britânico. Entretanto, os excedentes do pós-guerra, possibilitaram aos Estados Unidos, conforme Arrighi, (2016, p. 279-280):

[...] de equiparam-se à Grã-Bretanha na produção e regulação do dinheiro mundial, mas não a substituíram. O dólar norte-americano transformou-se numa moeda de reserva plenamente madura, tal como a libra esterlina. Mas nem o dólar nem a libra, isoladamente, respondiam pela maioria das reservas em divisas estrangeiras dos bancos centrais. [...] O controle de uma parcela

substancial da liquidez mundial não dotou os Estados Unidos da capacidade de administrar o sistema monetário mundial. Em termos organizacionais, as instituições financeiras norte-americanas simplesmente não estavam à altura dessa tarefa. Na década de 1920, o Sistema da Reserva Federal, criado em 1913, ainda era um órgão mal articulado e inexperiente, incapaz de exercer com um mínimo de eficiência até mesmo nas suas funções domésticas. Nas transações externas, entre os doze bancos regionais da Reserva, somente o de Nova York tinha alguma experiência.

A década de 20 foi marcada pelo apoio de governos ocidentais, em especial da comunidade nova-iorquina, à tentativa de Londres de retornar a sua posição no mundo de 1913, por conta da convicção de que somente o restabelecimento do sistema monetário mundial pré-1914 poderia restaurar a fase da prosperidade. Entretanto, esse esforço conjunto, em vez de ressuscitar o sistema monetário mundial pré-1914, precipitou sua crise terminal. A busca pela estabilização da moeda acabou por fazer com que a estagnação do comércio e produção mundial da década de 1920 culminasse na Grande Depressão do início da década de 1930.

O período entreguerras acabou por reforçar as economias-nacionais, e segundo Hobsbawm (2013a, p.184):

Durante alguns anos a própria economia mundial pareceu entrar em colapso; à medida que os grandes rios da migração internacional foram minguando, grandes barreiras de controles cambiais limitavam os pagamentos internacionais, o comércio internacional diminuiu, e mesmo os investimentos internacionais mostraram sinais momentâneos de colapso. Uma vez que até os ingleses abandonaram o livre comércio em 1931, parecia claro que os Estados estavam recuando o mais que podiam num protecionismo tão defensivo que se aproximava de uma política de autarquia, mitigada por acordos bilaterais. Em suma, enquanto uma violenta nevasca fustigava a economia como um todo, o capitalismo mundial refugiava-se nos iglus de suas economias de Estado-nação e de seus impérios associados.

A suspensão da conversibilidade da libra britânica em ouro, em setembro de 1931, levou à destruição final da última rede de transações comerciais e financeiras. No Quadro 5, apresentamos um resumo das fases do ciclo Britânico.

Quadro 5 - Síntese das fases do ciclo sistêmico de acumulação Britânico

<b>Ciclo sistêmico de acumulação Britânico (séculos XVIII –XX)</b>		
<b>Fase A</b>	<b>Fase B</b>	<b>Fase C</b>
<i>(DM) Expansão material e acumulação de capital</i>	<i>(MD) Expansão financeira</i>	<i>Caos Sistêmico</i>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expansão da indústria e mecanização da indústria têxtil</li> <li>• Ampliação das exportações de ferro, aço e maquinarias*<sup>1</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regime unilateral de livre-comércio/padrão-ouro</li> <li>• Expansão das redes bancárias provinciais britânicas (centro financeiro londrino)</li> <li>• Investimento do excedente sob qualquer forma e qualquer local da economia mundial que promettesse altos rendimentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crise de 1873 a 1896 – competição excessiva e queda dos lucros</li> <li>• “Bela época” (1896-1914) - alta lucratividade*<sup>2</sup></li> <li>• Altos custos na nova expansão territorial após a Primeira Guerra Mundial</li> <li>• Colapso do padrão-ouro da libra esterlina em 1931</li> <li>• Guerras do início do século XX</li> <li>• Acordo de Bretton Woods</li> </ul>
<p><sup>1</sup>. A dimensão geográfica da economia capitalista se multiplicou subitamente. O globo inteiro tornou-se parte dessa economia.</p> <p><sup>2</sup>. A realocação maciça do capital excedente da indústria para as finanças resultou numa prosperidade sem precedentes para a burguesia, em parte à custa da classe trabalhadora.</p>		

Fonte: adaptado de Arrighi (2016).

Na década de 1940, o sistema internacional havia se modificado. No entanto o contexto dos confrontos militares permanecia o mesmo, embora seus efeitos tenham tomado proporções mais destrutivas. Esse cenário afirmou o estabelecimento de uma nova ordem mundial, centrada nos Estados Unidos.

Com o final da Segunda Guerra Mundial e após os acordos de Bretton Woods, estabeleceram-se as bases do novo sistema monetário mundial e a escala ampliada sobre a balança comercial. Em 1947, os Estados Unidos detinham o monopólio de liquidez mundial: sua reserva de ouro equivalia a 70% do total mundial (ARRIGHI, 2016).

Houve uma grande mudança no modo de produzir o dinheiro mundial. No sistema monetário mundial criado em Bretton Woods, a ‘produção’ do dinheiro mundial foi assumida por uma rede de organizações governamentais, primordialmente movidas por considerações de bem-estar, segurança e poder. O dinheiro mundial tornou-se um subproduto das atividades de gestão do Estado.

Essa nova realidade na economia mundial criou muitos incentivos para aumentar o fluxo de capital estadunidense no exterior. As empresas estadunidenses combinaram as vantagens da extensa ‘divisão técnica do trabalho’ (economias internas), com as vantagens da existência de ‘divisão social do trabalho’ (economias externas). Conforme Arrighi (2016, p. 305), “nenhuma isenção fiscal, esquema de seguros ou garantia cambial era suficiente para superar a assimetria fundamental

entre a coesão e a riqueza do mercado interno norte-americano e a fragmentação e a pobreza dos mercados externos”.

A divisão técnica do trabalho combinada com a divisão social do trabalho configurou a base para que, depois da Segunda Guerra Mundial, a liquidez não fosse novamente reciclada na direção da expansão do comércio e da produção mundial. Segundo Arrighi (2016), a invenção da Guerra Fria impediu que esse processo fosse efetivado.

O plano Marshall iniciou a reconstrução da Europa Ocidental à imagem estadunidense e, direta e indiretamente, deu uma contribuição decisiva à expansão do comércio e das produções mundiais das décadas de 1950 e 1960. Este período constituiu outra fase de expansão material (DM) da economia mundial capitalista, ou seja, um período durante o qual o capital excedente foi reinvestido no comércio e na produção de mercadorias, em escala suficientemente maciça para criar as condições de uma cooperação e uma divisão do trabalho renovada, dentro e entre as distintas organizações governamentais e empresariais da economia mundial capitalista.

De 1968 a 1973, registrou-se uma alta do depósito de eurodólar e o volume de transações puramente monetárias ultrapassou em muitas vezes o valor do comércio mundial. No ano de 1979, o comércio de divisas<sup>5</sup> foi onze vezes maior que o valor total do comércio mundial (BRESSER-PEREIRA, 2015).

No período de 1970 a 1980, a expansão financeira mundial como reação do capital à intensificação das pressões competitivas formou blocos poderosos de organizações governamentais e empresariais. O triunfo do capitalismo estadunidense sobre o comunismo soviético pareceu como outro daqueles ‘momentos maravilhosos’ que, em geral, estão entre as crises sinalizadoras e as crises terminais dos regimes de acumulação dominante.

Os Estados Unidos abandonaram o dólar como principal moeda de reserva e meio de troca internacional através do cancelamento do padrão de câmbio ouro-dólar, o que resultou na criação de um puro padrão dólar. Arrighi (2016) ressalta que, ao invés de haver uma diminuição na importância do dólar norte-americano, houve um aumento. Até 1978 esse puro padrão dólar pareceu dar ao governo estadunidense uma liberdade de ação sem precedentes na produção do dinheiro mundial.

---

<sup>5</sup> O conceito divisa se refere a uma moeda utilizada em uma região fora da sua origem. É uma moeda estrangeira. Assim, a libra esterlina britânica constitui uma divisa fora das fronteiras do Reino Unido e o dólar norte-americano é uma divisa fora dos Estados Unidos.

Segundo Arrighi, (2016, p. 321):

Apoiada pela completa eliminação, em janeiro de 1974, de todos os controles sobre a movimentação de capitais estrangeiros, a oferta superabundante de dólar liberada pelas autoridades monetárias dos Estados Unidos forneceu, portanto, os meios para autoexpansão do capital norte-americano, não apenas no país, mas também no exterior. A liberdade de ação do governo norte-americano não era ilimitada. A mudança para um sistema de taxas de câmbio flexíveis o havia livrado das restrições do balanço de pagamentos, inerentes a seu compromisso anterior com taxas de câmbio fixas. Mesmo assim, essa mudança impôs novas restrições, o que o governo norte-americano não podia ignorar por muito tempo sem debilitar seriamente sua posição privilegiada no sistema monetário mundial.

Ainda para o autor, como reação de enfrentamento à crise, na década de 80, os Estados Unidos propuseram uma série de medidas para restabelecer a confiança no dólar norte-americano e no poder central dos Estados Unidos em gerenciar o dinheiro mundial sob controle privado. As medidas acompanharam a redução da oferta monetária estadunidense, as quais podem ser resumidas da seguinte forma: a) a elevação das taxas de juros acima da inflação corrente para competir agressivamente pelo capital circulante mundial; b) fomento à desregulamentação que proporcionou às empresas e instituições financeiras estadunidenses e estrangeiras uma liberdade de ação praticamente irrestrita nos Estados Unidos; c) aumento do endividamento do Estado, passando de maior credor mundial para maior devedor mundial; d) aumento da dívida que está associada a uma escalada da Guerra Fria, em cujo contexto se deu a exibição de poderio militar.

A expansão financeira é seguida por uma luta interestatal pelo poder. Essa luta criou as melhores oportunidades para o capital ocidental desfrutar de mais um 'momento maravilhoso' de riqueza e poder sem precedentes. É importante ressaltar que essa expansão pós-crise também ocorreu nos ciclos nos ciclos anteriores.

No Quadro 6, apresentamos uma síntese das fases do ciclo estadunidense.

Quadro 6 - Síntese das fases do ciclo sistêmico de acumulação estadunidense

<b>Ciclo sistêmico de acumulação Estadunidense (século XX - em curso)</b>		
<b>Fase A</b>	<b>Fase B</b>	<b>Fase C</b>
<i>(DM) Expansão material e acumulação de capital</i>	<i>(MD) Expansão financeira</i>	<i>Caos Sistêmico – em processo</i>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fabricação em massa e uma estrutura organizacional*<sup>1</sup></li> <li>• Internacionalização de empresas norte-americanas em países estrangeiros*<sup>2</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taxa de câmbio fixo entre dólar norte-americano e o ouro.</li> <li>• Expansão econômica mundial.</li> <li>• Em 1970, o volume de expansão puramente monetária foi muito superior ao valor do comércio mundial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De 1968 a 1973, alta de depósito de eurodólar ou eurodivisas*<sup>3</sup></li> <li>• Abandono do padrão de câmbio ouro-dólar.</li> <li>• Nas décadas de 1970 e 1980, expansão financeira mundial como reação do capital à intensificação das pressões competitivas.</li> <li>• Transferência da produção para o leste asiático.</li> </ul>
<p><sup>1</sup>. Grandes varejistas, agências de propaganda, vendas pelo correio, cadeia de lojas comerciais.</p> <p><sup>2</sup>. Aumento do fluxo de capital norte-americano para o exterior.</p> <p><sup>3</sup>. Em 1979, o comércio de divisas foi onze vezes maior do que o valor total do comércio mundial.</p>		

Fonte: adaptado de Arrighi (2016).

As observações feitas nos quadros sínteses dos ciclos sistêmicos de acumulação na longa duração permitem identificar que a concorrência interestatal é um componente crucial de toda e qualquer fase de expansão financeira, além de ser um fator importante na formação dos blocos de organizações governamentais e empresariais, que conduziram a economia capitalista mundial a sucessivas fases de expansão material.

Segundo Arrighi (2016), as grandes expansões materiais só ocorrem quando um novo bloco dominante acumula poder mundial suficiente para ficar em condição, não apenas de contornar a competição interestatal, ou erguer-se acima dela, mas também de mantê-lo sob controle, garantindo um mínimo de cooperação entre os Estados.

O que impulsionou a produção e a expansão da economia mundial capitalista nos últimos quinhentos anos não foi a concorrência entre os Estados como tal, mas a concorrência aliada a uma concentração cada vez maior do poder capitalista no sistema mundial como um todo. A expansão do capitalismo moderno se deu a partir de um sistema de endividamento nacional, do qual Gênova e Veneza foram os pioneiros no fim da Idade Média.

No quadro síntese (7), é possível analisar as etapas dos ciclos sistêmicos de acumulação e comparar cada hegemonia, suas estratégias de superação do ciclo anterior e os fatores decisivos para o seu enfraquecimento.

Quadro 7 - Síntese comparativa das fases dos ciclos sistêmicos de acumulação

(continua)

<b>Etapas de um CSA</b>	<b>Ciclo Genovês</b>	<b>Ciclo Holandês</b>	<b>Ciclo Britânico</b>	<b>Ciclo Estadunidense</b>
1. Expansão da produção	Comércio de metais, pedras, madeira, artigos têxteis, especiarias	Produção e armazenamento de grãos e produção de tecnologia naval	Estabelecimento da indústria siderúrgica	Produção em massa
2. Ampliação da área de mercado	Controle da rota comercial nos mares Negro e Mediterrâneo.	Controle do comércio com o Báltico, mares do Atlântico e do Oriente	Expansão das exportações	Internacionalizações de empresas nos países estrangeiros
3. Acumulação e investimento	Competição entre as cidades-estados italianas	Surgimento de uma classe rentista	Opção pelo regime de livre-comércio	Financeirização do capital mundial
4. Acumulação e domínio financeiro	Padrão monetário – moeda em ouro fixo	Bolsa de Valores com pregão permanente	Redes bancárias Britânicas	Taxa de câmbio ouro-dólar
a) Crise interna	Crises sociais por toda a Europa	Imposição de restrições pelo mercantilismo Inglês e Francês	Competição e queda dos lucros	Abandono do padrão ouro-dólar

(conclusão)

<b>Etapas de um CSA</b>	<b>Ciclo Genovês</b>	<b>Ciclo Holandês</b>	<b>Ciclo Britânico</b>	<b>Ciclo Estadunidense</b>
5. Transferência das áreas de produção para outras áreas do Sistema-Mundo	Surgimento de novas áreas de exploração e comércio	Expansão do mercantilismo industrial	Expansão da economia norte-americana principalmente após a Primeira Guerra Mundial	Transferência da produção para o leste asiático
b) Guerras	Guerra dos 30 anos	Guerras Napoleônicas	Guerras Mundiais	Guerra do Vietnã, guerras na África e no Oriente próximo
c) Acordos	Tratado de Westfália (1648)	Tratado de Paris (1815)	Acordo de Bretton Woods (1944)	OTAN, ONU, Cooperação Trilateral
6. Novo Hegemon	Holanda	Grã-Bretanha	Estados Unidos	Cenários da crise apontam para movimentos antissistêmicos, como as guerras nos Oriente próximo e os movimentos de ocupação

Fonte: adaptado de Arrighi (2016).

## 2.4 As Posições Interestatais no Sistema-Mundo

Para Wallerstein (1974), a divisão mundial do trabalho contribuiu para estabelecer as estruturas das hierarquias de classe e de espaço (centro, semiperiferia e periferia). O processo de especialização necessária para constituição dessas estruturas teve início na Europa no século XVI. Países como Reino Unido, Irlanda, França e Áustria, e as zonas do norte da Alemanha, reuniram as condições para se constituir como centro no Sistema-Mundo, especializando-se na produção qualificada. A periferia foi formada pelos países da Europa Ocidental e do Leste, que se especializaram na exportação de matérias-primas. A divisão do trabalho no centro favoreceu as bases para o trabalho assalariado, e a periferia concentrou-se na escravatura e no trabalho precário.

Para o entendimento sobre o papel da divisão do trabalho na estruturação das posições interestatais do Sistema-Mundo, Wallerstein (1985) destaca o papel central da transição da força de trabalho fixo (no âmbito doméstico) para a força de trabalho variável (trabalho assalariado).

A transição de um para o outro instalou uma contradição. A força de trabalho fixo tinha um custo mais baixo para o capitalista, mas a expansão das atividades econômicas necessitava dessa transição para garantir o seu funcionamento. Desse modo, iniciou-se o processo de venda da força do trabalho, que resulta em poder de compra de mercadorias.

A proletarização para o capitalista representou uma margem de lucro menor em relação ao trabalho fixo, o que acabou gerando outros processos de desvalorização constante da força de trabalho.

Em primeiro lugar, conforme Wallerstein (1985, p. 23):

[...] um número significativo de espaços domésticos semiproletários em espaços domésticos proletários numa determinada região tendia a elevar o nível mínimo salarial real, conforme mostrou a experiência dos empregadores de trabalho assalariado. Em segundo lugar, o aumento da proletarização teve consequências políticas negativas para os empregadores, e cumulativas, portanto capazes de, finalmente, aumentar ainda mais os níveis de pagamento salarial em determinadas regiões geográfico-econômicas. Na verdade, os empregadores de trabalho assalariado eram tão pouco partidários da proletarização que, além de criarem a divisão de trabalho por sexo e idade, também encorajaram, com sua influência na área política e em seus padrões de emprego, a diferenciação de grupos étnicos definidos, tentando vinculá-los ao máximo a papéis específicos de alocação na força de trabalho, com diferentes níveis de remuneração real.

A exposição, mesmo que breve, sobre o processo de valorização do trabalho serve para compreendermos os rumos geográficos das cadeias de mercadorias. O que observamos é que a origem das cadeias de mercadorias foi múltipla, mas os pontos de destino se limitaram a poucas áreas, ou seja, o movimento foi das periferias para os centros hegemônicos. Por isso, Wallerstein (1985, p. 25) procurou não apenas relatar uma observação empírica, mas compreender porque ocorreu dessa forma:

Quando falamos de cadeias de mercadorias, estamos falando de uma ampla divisão social do trabalho que, no curso do desenvolvimento histórico do capitalismo, tornou-se cada vez mais extensiva funcional e geograficamente, e ao mesmo tempo cada vez mais hierárquica. Essa hierarquização do espaço na estrutura dos processos produtivos levou a uma polarização sempre maior entre as zonas centrais e as zonas periféricas da economia mundial, não só em termos de critérios distributivos (níveis reais de rendimento, qualidade de vida), mas, o que é ainda mais importante, em termos dos locais de acumulação do capital.

Para o autor, o Sistema-Mundo tem necessidade de uma terceira força na hierarquia interestatal, que ele denominou de semiperiferia, constituída inicialmente pela Europa do Sul. Os motivos da necessidade dessa terceira força são políticos e econômicos. Devido à desigualdade enfrentada pelos países periféricos, há sempre uma iminente possibilidade de rebelião política; por isso, é necessário conter a instabilidade através de concessões de excedentes, permanecendo, no entanto, a negação de direitos políticos, justificada pela vulnerabilidade econômica.

O motivo econômico pode ser demonstrado em razão da existência de uma 'troca desigual', entre centro e periferia e a semiperiferia, por sua vez, se constitui como um meio de articulação que apresenta, nas palavras de Wallerstein (1974) "tanto o explorado como o explorador". A semiperiferia, ela mesma tende a situar-se como numa posição melhor que a periferia e não em uma posição pior que o centro. Portanto, ela tem expectativas de conseguir mudar de categoria hierárquica através dos processos de modernização.

A economia mundial apresenta como característica a existência de Estados que parecem estar permanentemente estacionados em sua posição intermediária no Sistema-Mundo. Usando termos das teorias da modernidade, diríamos que estes Estados se encontram entre a 'maturidade' e o 'atraso', ou para as teorias da dependência, entre o 'centro' e a 'periferia'. Exemplo de Estados nessas condições são Argentina, Chile, e Brasil, México e países do sul e leste da Europa, incluindo a URSS. Segundo Arrighi (1998, p.137):

[...] ao longo do século XX, todos esses países experimentaram transformações sociais e econômicas de longo alcance, frequentemente associadas a convulsões políticas. Contudo, em aspectos importantes, eles não conseguiram “alcançar” o seleto grupo de Estados que, em algum momento, estabeleceram os padrões de status e riqueza do sistema mundial. Desse ponto de vista, e considerando como um grupo de Estados, sua posição hoje parece ser tão intermediária quanto era 50 anos ou talvez 100 anos atrás.

Uma análise da situação interestatal a partir de uma posição intermediária, ou semiperiférica, como expõe Wallerstein (1979), está em desacordo tanto com a teoria da dependência quanto com a teoria da modernização. Para ambas as teorias, a posição intermediária dos Estados no Sistema-Mundo é temporária. De acordo com a teoria da modernização, as posições intermediárias são temporárias porque são transicionais, pois os Estados estariam a caminho, da modernidade. De acordo com a teoria da dependência, as posições são temporárias porque são residuais, pois a tendência da economia mundial é empurrar os Estados que ocupam posições intermediárias em direção ao centro ou em direção à periferia. Segundo Arrighi, (1998, p. 140):

[...] a legitimidade e estabilidade desse sistema altamente desigual e polarizador são reforçadas pela existência de países semiperiféricos, definidos como aqueles que incluem, dentro de suas fronteiras, uma combinação mais ou menos igual de núcleo orgânico e atividades periféricas. Exatamente devido a essa combinação mais ou menos igual de atividade de núcleo orgânico e atividades periféricas, desenvolvidas dentro de suas fronteiras, supõe-se que os Estados semiperiféricos têm o poder de resistir à periferização, embora não tenham poder suficiente para superá-la completamente e passar a fazer parte do núcleo orgânico.

A divisão dos Estados no Sistema-Mundo em centro, semiperiferia e periferia permanece mais ou menos constante ao longo da história do sistema de produção capitalista. Essa disposição dos Estados, para Arrighi (1998), possui um papel-chave na produção da legitimidade e estabilidade do sistema. Segundo o autor, na esteira de Wallerstein (1979), os países na zona semiperiférica englobam dois terços dos países do globo e estão em situação intermediária na economia mundial, de acordo com seus níveis de renda, ou de seu poder no sistema inter-Estados.

A semiperiferia, para Wallerstein (1979), exerce função fundamental na economia mundial e no sistema interestatal, pois alivia o congestionamento de capital no centro orgânico. Por exemplo, a crise econômica durante a década de 1970 nos países centrais provocou mudanças no investimento produtivo: ocorreu a

racionalização do trabalho que aumentou os investimentos externos do centro para os países em desenvolvimento. Esse sistema produtivo agiu de maneira fragmentada, através da divisão internacional do trabalho, que aproveitou os recursos naturais dos países semiperiféricos e conduziu em direção ao centro os lucros da produção realizada pelo exército industrial de reserva dos países não centrais.

Essa racionalização do trabalho deslocou as indústrias do centro para a semiperiferia dependente tecnologicamente do centro, o que na perspectiva sistêmica apenas gera ilusão do aumento das taxas de industrialização como movimento de *catch up*. Dessa forma, os países periféricos permanecem estagnados.

O processo histórico da economia mundo não seguiu o que afirmava a teoria das vantagens comparativas<sup>6</sup>. O fato é que a economia mundo não se desenvolveu de maneira harmônica. Não houve equidade nos preços dos produtos primários e industriais<sup>7</sup>.

De acordo com Bresser-Pereira (2009), a globalização comercial pode ser uma oportunidade competitiva para os países de renda média. A globalização financeira costuma ser desastrosa devido à incapacidade desses países de neutralizar a tendência de sobrevalorização da taxa de câmbio.

Contrariando as teorias de um mundo regido por uma governança global, temos o fato de que a globalização nos moldes que apresentamos, ou seja, como movimentos de interdependências entre os Estados-nação do globo, aumentou a importância dos Estados-nação em vez de neutralizar o poder estatal, porque ela intensifica a competição entre os países. Para Bresser-Pereira (2009, p. 39);

[...] no entanto, com relação aos países de renda média, precisamos fazer uma distinção entre países com elites nacionais autônomas e países com elites dependentes. Com ambos, a principal relação é de competição, mas com estes últimos existe também uma relação de exploração enquanto negociam a abertura de seus mercados internos às exportações de outros países exigindo reciprocidade, eles os abrem ao investimento sem nenhuma compensação.

---

<sup>6</sup> O termo foi apresentado pela primeira vez por David Ricardo, em seu livro *The Principles of Political Economy and Taxation*, lançado em 1817. O autor deu início à análise do comércio internacional, quando esta passa a ser regido pelas vantagens comparativas e não pelas vantagens absolutas, como acreditava Adam Smith (1776). O que importa não é o custo absoluto de produção, mas a razão de produtividade que cada país/região possui.

<sup>7</sup>, “De 1876-1880 a 1911-1913, os preços dos produtos primários haviam se deteriorado em relação aos produtos industriais, caindo de um índice 100 para 85,8. Esse índice se deterioraria ainda mais durante a crise de entre guerras, alcançando 64,1 em 1936-1938” (MARTINS, 2011, p. 216).

Segundo este autor, a dita solidariedade dos países ricos para com os países em 'desenvolvimento', tal qual é exposto pelas políticas intervencionistas das agências multilaterais – FMI; BM; OMC - é na realidade uma tentativa de obter vantagens sobre países periféricos.

A partir da década de 1970, surgiram três linhas de análise relacionadas ao poder interestatal. Segundo Fiori (2004), apesar de elas seguirem por diferentes abordagens, convergiram para a conclusão de que a presença de um Estado com poder global é indispensável para assegurar a ordem e a paz no sistema interestatal.

A primeira tese propôs a necessidade de 'uma economia liberal mundial' na qual haveria apenas um país estabilizador, um poder acima de todos os demais, que garantisse a paz, utilizando-se do conceito de 'Hegemonia Mundial', 'Estado Universal'. A segunda linha de análise entende o poder como oriundo de 'Estados hegemônicos', com vistas ao exercício de uma 'gestão global', que assegurasse o bom funcionamento da economia internacional. A terceira linha, cujo ponto central é analisar trajetória econômica e política de longo prazo, compreende o poder por 'ciclos hegemônicos', países que se alternam no comando do Sistema-Mundo.

A síntese dessas três teses aponta que tanto para assegurar a ordem e a paz do sistema interestatal quanto o bom funcionamento da economia internacional, mesmo que seja por um período transitório, sempre será necessário um poder hegemônico.

Apesar desse consenso teórico, Fiori (2004) sustenta que o funcionamento do hiperpoder global atual estadunidense vem apresentando contradições:

o grande problema teórico, entretanto, não está apenas na dificuldade dos Estados Unidos para estabilizar a paz e o crescimento econômico do Sistema Mundial. Está no paradoxo, absolutamente inexplicável do ponto de vista de todas as teorias existentes sobre as lideranças ou hegemonias mundiais: a descoberta de que as principais crises do sistema foram provocadas pelo próprio poder que deveria ser o seu grande pacificador e estabilizador. (FIORI, 2004, p.15).

O caminho de análise para este impasse proposto pelo autor é a hipótese de Immanuel Wallerstein e Giovanni Arrighi sobre a crise terminal do sistema mundial Moderno. Mas Fiori segue suas análises, afirmando que as conclusões desses autores não são suficientes para sustentar a hipótese do fim do sistema mundial Moderno, porque entende que a compreensão daqueles autores possui um viés excessivamente funcionalista que não abarca o movimento contínuo e contraditório

das relações competitivas do Estado líder em relação aos demais Estados. Fiori (2004) entende que no Estado líder são percebidas majoritariamente suas contribuições positivas para o sistema, em detrimento dos 'efeitos' negativos de suas ações expansivas. Por esse motivo, para o autor, há dificuldade dessas linhas de análise darem conta da relação aparentemente paradoxal, que liga o Estado hegemônico às próprias crises do sistema.

Os conceitos de 'Liderança', 'Estado hegemônico' ou 'Hegemonia internacional' possibilitam a compreensão da estabilização e do funcionamento 'normal' do sistema mundial, mas não têm alcance para compreender as contradições e o desenvolvimento tendencial dos conflitos permanentes, mesmo quando há legitimidade na liderança e paz hegemônica. Para Fiori (2004, p.17):

[...] mesmo que pareça uma questão de senso comum prever o aumento da 'conflitividade social' em períodos de erosão dos poderes dominantes, é muito mais complicado demonstrar que as lutas revolucionárias e os movimentos sociais tenham aumentado durante períodos de transição da hegemonia. Pelo contrário, a "era das revoluções" de Hobsbawm coincidiu com o período de consolidação, e não de crise, da hegemonia Inglesa, enquanto que a crise mundial dos últimos vinte anos do século XX, ao contrário do previsto pelo modelo, foi uma conjuntura de desaceleração dos conflitos e de derrota dos movimentos trabalhistas e sociais em quase todo o mundo.

Os movimentos sociais do século XIX chamados de 'clássicos' caracterizaram-se pelas lutas de classes, entre a classe operária e a classe burguesa, que era detentora dos meios de produção. A luta estava centrada na tomada do poder pela classe operária, ou na manutenção da burguesia no comando econômico e político. Esses movimentos intensificaram-se no período de consolidação da hegemonia britânica. Já os movimentos sociais da segunda metade do século XX, período de crise da hegemonia estadunidense, voltaram-se para os aspectos coletivos: pobreza, discriminações, guerras e problemas ambientais.

Fiori (2004) relacionou o período de crise e de estabilização, com os períodos de ocorrência dos movimentos sociais e seus resultados. Nos períodos de estabilização hegemônica no Sistema-Mundo no ciclo britânico, registrou-se maior instabilidade social, enquanto no período de crise da hegemonia estadunidense, ocorreu o enfraquecimento dos movimentos sociais, uma dispersão das diferentes lutas.

Entendemos os movimentos sociais como fenômenos históricos, resultado de lutas sociais que se transformam e introduzem mudanças estruturais nas sociedades.

Por isso, o período de estabilização hegemônica da Inglaterra apresentava condições para as revoluções sociais, pois estas demonstraram ser constitutivas das transformações na organização da vida urbana em ascendência. Assim como o avanço da economia e dos meios de produção em massa foram intensos, também os movimentos sociais seguiram nessa esteira em alta velocidade e potência. Por isso, não concordamos com a relação elaborada pelo autor que faz uma interpretação das contradições tendenciais dos conflitos em tempo de paz e de crise.

Os Novos Movimentos Sociais - estudantil, feminista, ambientalista, anticolonialista – estruturaram-se em um período de luta global pelas liberdades democráticas e pelos direitos humanos.

As análises que interpretam o final do século XX como um período de desaceleração dos conflitos sociais tomam por base reações locais e seus alcances microestruturais. Mas os Novos Movimentos Sociais estavam preocupados com mudanças macroestruturais, para além das lutas específicas. Esses movimentos deram início à participação da sociedade civil nas políticas sociais e marcaram a estruturação dos movimentos antiglobalização, anticapitalistas, os chamados movimentos antissistêmicos.

Compreendemos que os movimentos sociais representam as lutas de cada período histórico e que hoje, a exemplo os movimentos de ocupação, representam a dinâmica das forças internacionais articuladas, forças de oposição e de resistência ao neoliberalismo.

## **2.5 Percurso Histórico do Brasil no Sistema-Mundo**

Para uma análise das grandes transformações ocorridas no Brasil e de sua relação de interdependência no Sistema-Mundo, utilizaremos como guia a periodização elaborada por Bresser-Pereira (2015), objetivando melhor compreender a construção política e social do Brasil. O autor apresenta duas grandes divisões, o período colonial e o período independente.

O primeiro período começa com a colonização portuguesa em 1532 e estende-se até a independência em 1822. O segundo período está dividido em três grandes fases que se relacionam com o Estado e a sociedade no Brasil independente: 1) 'Ciclo Estado e Integração Territorial', que corresponde ao Império, e compreende o Pacto oligárquico; 2) 'Ciclo Nação e Desenvolvimento', que corresponde ao que o autor

nomeia como Revolução Capitalista brasileira, e compreende o Pacto Nacional Popular de 1930 e o Pacto Autoritário modernizante de 1964, e 3) ‘Ciclo Democracia e Justiça Social’, que corresponde às lutas democráticas e compreende o Pacto democrático popular de 1977 – ‘Diretas Já’ -, o Pacto Liberal dependente de 1991 e o Pacto Nacional Popular de 2006.

O Quadro 8 apresenta um resumo, relacionando as fases do período independente com as estratégias político-econômicas, chamadas de pactos políticos.

Quadro 8 - Ciclos e pactos políticos

CICLOS E PACTOS POLÍTICOS	
<i>Ciclos da sociedade e do Estado</i>	<i>Pactos políticos</i>
Ciclo Estado e Integração Territorial	Pacto Oligárquico
Ciclo Nação e Desenvolvimento (ou Revolução Capitalista Brasileira)	Pacto Nacional-Popular de 1930 Pacto Autoritário-Modernizante de 1964
Ciclo Democracia e Justiça Social	Pacto Democrático-Popular de 1977 e das “Diretas Já” Pacto Liberal-Dependente de 1991 Pacto Nacional-Popular de 2006-2014

Fonte: Bresser-Pereira (2015, p. 15).

A análise por divisão de fases não pretende reduzir o estudo à realidade de curto tempo, como eventos isolados, mas sim apresentar uma visão geral do Brasil que possibilite estabelecer relações com os acontecimentos mundiais que determinam a sua posição interestatal no Sistema-Mundo.

Para melhor compreensão da relação entre os tempos históricos e as estratégias político-econômicas adotadas no Brasil, faz-se necessário conhecer que:

Os três grandes ciclos da relação Estado-sociedade e os pactos políticos que pautaram a construção do Brasil aconteceram sempre como um reflexo ou uma reação ao que ocorria no mundo capitalista que então começava a se inter-relacionar e a se integrar, a formar, pela primeira vez na história, um sistema único. A descoberta e a colonização do Brasil aconteceu enquanto, a partir da Europa, e em particular a partir da Inglaterra e da França, se desencadeava a revolução capitalista que começara no século XIII no Norte da Itália, mas, em seguida, se espalhava por todo o mundo. (BRESSER-PEREIRA, 2015, p. 21).

A compreensão dos condicionantes externos expostos acima possibilita entender a constituição do Brasil como um território, como Estado-nação, a partir do contexto geopolítico de competição entre os países centrais europeus. O período colonial brasileiro foi marcado pelo mercantilismo de Portugal que apresentava sinais de enfraquecimento logo após ter colonizado o Brasil<sup>8</sup>. Interpretamos a formação e a evolução da economia e da sociedade no Brasil, a partir da formação e da expansão do Sistema-Mundo capitalista. A história da América Latina e do Brasil após 1492 são inseparáveis da história da economia-mundo e vice-versa.

Seguindo essa linha de análise, pensamos a inserção do Estado português no sistema interestatal e nos processos mundiais de acumulação de capital, como sendo inseparáveis das atividades comerciais de suas colônias americanas, em especial do Brasil. Por esse, motivo o estudo da América Latina deve partir de sua condição colonial, como propõe Wallerstein (1974), Ianni (1977), Fiori (2001a, 2004) e Bresser-Pereira (2015).

Portugal, apesar de constituir-se precocemente como Estado nacional e de ter presença expressiva no comércio de longa distância, o Antigo Regime presente naquele território resistiu às mudanças provocadas pela formação da economia-mundo capitalista. Essa resistência impediu o pleno desenvolvimento de ideias e práticas capitalistas no Estado, na política, na economia e na sociedade, criando uma distância com o que acontecia primeiramente nas cidades-estados italianas e depois no norte da Europa (VIEIRA, P. 2012).

O autor destaca que, entre 1450 e 1540, Portugal tanto contribuiu para o surgimento da economia-mundo quanto se beneficiou dele. No século seguinte, entretanto, enquanto se intensificava a lógica capitalista na economia-mundo e surgiam os Estados nacionais mais poderosos, em Portugal prevaleciam atividades pré-capitalistas.

---

<sup>8</sup> “A guerra entre Espanha e as Províncias Unidas (1580-1663) debilitou Portugal política, econômica e militarmente. A guerra comercial foi iniciada em 1585, quando Felipe II determinou o confisco de um grande número de navios holandeses ancorados no porto de Lisboa, e continuou em 1591 com a proibição de qualquer navio estrangeiro negociar em portos do Rei. Não obstante, dados os laços comerciais entre Portugal e os Países Baixos, autoridades e comerciantes lusitanos de tudo fizeram para evadir as proibições espanholas e continuaram fazendo negócios com os batavos. No caso do açúcar, os negócios com os Países Baixos vinham desde mais ou menos 1460, primeiro em Bruges, depois em Antuérpia e, após 1585 em Amsterdam. O processo de transformação das Províncias Unidas em entreposto comercial mundial impunha deslocar Portugal do comércio de especiarias” (VIEIRA, P., 2012, p. 249-250).

Segundo Furtado (2007), por volta de 1650, o Estado português estava praticamente fora do jogo de poder europeu<sup>9</sup> e a sua economia dependia essencialmente do tráfico de escravos e da economia escravista açucareira.

O século XVII foi marcado por um grande declínio da economia açucareira na colônia brasileira e atingiu fortemente Portugal, que, mesmo saindo da União Ibérica e reconquistando o nordeste brasileiro, invadido pelos holandeses, encontrava-se sem meios próprios para sobreviver como metrópole colonial. Por isso fez aliança com a Grã-Bretanha, em ascensão na economia-mundo, e alienou parte de sua soberania. Foram assinados tratados entre Portugal e Inglaterra que concederam privilégios aos ingleses no comércio brasileiro, o que deu início à tutela do Brasil pela Inglaterra.

A Inglaterra, como defensora do livre comércio e em posição hegemônica em relação ao poder no Sistema-Mundo, intervinha nas políticas regionais de outros países concedendo empréstimos a seus aliados contrários a França e a Alemanha. O Brasil herdou a posição de dependência que Portugal havia estabelecido com a Inglaterra e por isso concedia benefícios econômicos à grande potência estabelecendo assim a sua posição periférica no sistema de acumulação produtiva capitalista. A relação que a Inglaterra mantinha com o Brasil pode ser analisada por meio da teoria de Arrighi (2016): as tentativas dos governantes territorialistas mostraram-se ineficazes, obrigando-os a revisar suas estratégias e, nesta etapa, a Inglaterra, em vez de tentar incorporar os Estados, concentrou-se na incorporação das suas fontes de riqueza. Ela estabeleceu um tipo totalmente novo de hegemonia mundial: 1) um novo grupo de nações, incluindo o Brasil, uniu-se ao grupo de Estados dinásticos; 2) o imperialismo colonial foi substituído pelo imperialismo do livre comércio e 3) A ideia liberal do mercado autorregulável foi difundida.

Seguindo a cronologia de Arrighi (2016), no ciclo sistêmico de acumulação Britânico, destacamos o apogeu do café, quando ocorreram transformações

---

<sup>9</sup> “Em maio de 1624 Salvador foi ocupado [pelos holandeses] até que os portugueses a recuperaram em março de 1625. Em 1630, Recife e Olinda foram tomadas e os holandeses permaneceram até 1654, tendo ampliado suas conquistas para as capitânicas da Paraíba, Itamaracá e Rio Grande do Norte. Para suprir suas necessidades de mão de obra escrava, tomaram dos portugueses o forte de São Jorge da Mina em 1637 e ocuparam Luanda em 1641, envolvendo-se diretamente no tráfico de escravos. Portanto, além de ver diminuída sua participação no comércio, Portugal perdeu Pernambuco, o maior produtor de açúcar no Brasil, sofreu os efeitos do curso praticado pela Companhia das Índias Ocidentais, e, a partir da década de 1640, passou a enfrentar a competição das colônias caribenhas da Inglaterra, França e Províncias Unidas, que se iniciaram na agromanufatura açucareira com os incentivos técnicos, financeiros e comerciais dos Holandeses. Os mercados dos dois primeiros países foram se fechando para o produto Luso-brasileiro, mormente depois das políticas mercantilistas”. (VIEIRA, P., 2012, p. 251-252).

substanciais na situação política, econômica e social da colônia portuguesa da América. Vieira R. (2012, p. 272-273) cita algumas delas:

[...] a transferência da corte portuguesa para o Brasil (1808), a passagem da condição colonial à de Reino Unido (1815) e dessa para Império independente (1822), a ascensão do café como principal produto de exportação, o fim do tráfico de escravos (1850), a transição para o trabalho assalariado, a imigração europeia, a modernização da infraestrutura, dos serviços bancários e dos transportes (ferrovias) e o início da industrialização.

A autora ressalta que o período que compreende a 'era do café', início do século XIX até as primeiras décadas do século XX, coincide com a passagem do ciclo sistêmico de acumulação britânico para o estadunidense. Esse período caracteriza-se por transformações profundas no mundo, pautadas pelas potências hegemônicas. Essas mudanças são constituintes do processo de incorporação do Brasil à economia-mundo, centrada na Inglaterra.

A Revolução de 1930 marcou o início do processo de desvinculação da economia industrial em relação à acumulação cafeeira e inaugurou um processo de subordinação ao ciclo estadunidense. O fim da Segunda Guerra Mundial marca o período de transição democrática de 1946 e em 1964 o golpe militar está associado à Revolução Cubana de 1959 e ao apoio dos EUA aos regimes militares anticomunistas. A Doutrina de Segurança Nacional foi inserida na lógica da Guerra Fria.

O Brasil iniciou sua administração diplomática no quadro da política desenvolvimentista a partir da década de 1930 com Getúlio Vargas. Antes da Primeira República, o Brasil era um país essencialmente dependente da Inglaterra, França e dos Estados Unidos. Conforme Bresser-Pereira (2015, p. 24):

[...] geralmente se adota a fundação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), em 1937, como o marco inicial da Reforma Burocrática de 1936 – a reforma que marca, do ponto de vista administrativo, a transição de um país do Estado patrimonialista para o Estado burocrático, mas na verdade ela começou, sempre no governo Vargas, em 1931, no Ministério das Relações Exteriores – o Itamaraty.

A crise econômica internacional de 1930 deixou como consequência a necessidade de o Brasil implementar uma política protecionista, construindo o caminho para uma economia nacional que não estivesse tão dependente das flutuações do mercado global.

Para Fiori (2001b), a partir daí consolidou-se um projeto de industrialização que se tornou a coluna vertebral do desenvolvimentismo brasileiro. O Brasil não passou a fazer parte dos países do 'desenvolvimento a convite'<sup>10</sup> por razões geopolíticas, mas ainda assim foi transformado no laboratório experimental de uma estratégia associada, pública e privada, de desenvolvimento, que contou com o apoio dos organismos multilaterais e com o investimento direto do capital privado dos países do núcleo central do sistema capitalista.

A política externa brasileira incorporou os pressupostos da Guerra Fria, na medida em que os países se definiam como parte integrante do mundo ocidental e capitalista, com alinhamento, político-ideológico e militar aos Estados Unidos. Como exemplo desse alinhamento citamos o fato do Brasil ter cedido a ilha de Fernando de Noronha para instalação de uma base americana de rastreamento de foguetes, em 1957, e ter enviado tropas para integrar a força de paz da ONU, formada para administrar a crise do Canal de Suez em 1956. A América Latina se inseriu na Guerra Fria como 'zona de influência' dos Estados Unidos.

A Revolução Cubana em 1959 contribuiu para reinserir a América Latina no horizonte das preocupações estratégicas de Washington. A Doutrina da Segurança Nacional de Contenção (DSNC), estratégia geopolítica dos Estados Unidos para conter a expansão do comunismo e a subversão, introduziu no Brasil uma ideologia que culminou no estabelecimento de um Estado de Segurança Nacional a partir da Doutrina da Segurança Nacional brasileira (DSN), institucionalizada em 1949 com a fundação da Escola Superior de Guerra (ESG).

A partir de 1964, a estratégia de segurança nacional estadunidense passou a ser a contrarrevolução. A operação Condor integrou os serviços de inteligência da Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai. Nos anos 1970, o Estado-Maior do exército brasileiro e a CIA, estabeleceram uma rede internacional entre os países do Cone Sul para troca de informações e operações contra as organizações ditas subversivas. A ideologia anticomunista da DSNC estadunidense já havia se espalhado

---

<sup>10</sup> Os países escolhidos pelos Estados Unidos para se desenvolver, localizavam-se em regiões estratégicas para a manutenção do capitalismo, a saber, a Europa e a Ásia, que receberam tratamento bem diferente dos locais mais distantes, como a América Latina e o Continente Africano, que não tiveram um plano de desenvolvimento. Em um primeiro momento, os escolhidos foram os países europeus e o Japão. Em seguida, Taiwan, Cingapura, Coreia do Sul e Hong Kong acabaram sendo incluídos na lista de escolhidos. Décadas depois, no final dos anos 70, a China também passou a fazer parte desta lista. O projeto de reconstrução e 'desenvolvimento a convite' da Europa foi batizado como Plano Marshall. (MEDEIROS; SERRANO, 1999).

pela América Latina e influenciado militares e civis que davam continuidade aos seus princípios, ainda que tentassem adaptá-los à realidade de seus países.

As diferenças entre o crescimento da América Latina e do Leste Asiático foram um fator determinante para a não oferta do 'desenvolvimento a convite' – financiado pelo Plano Marshall - para os países do continente latino-americano. O Leste Asiático produzia conteúdo de maior valor tecnológico, com maior procura no mercado mundial. Já a América Latina voltava a se especializar em bens primários. O ganho de produtividade no modelo exportador da América Latina apresentou mais dificuldades e menor ganho do que os baseados na produção de bens mais complexos (MEDEIROS; SERRANO, 1999).

Entre as décadas de 1930 e 1940, a América Latina registrava balanços positivos nas exportações, mas estes índices não eram reais, pois grande parte das indústrias que os geravam eram de origem estrangeira e não registravam os lucros para os países onde estavam atuando, pois eram transformados em fontes de evasão de divisas.

O Brasil obteve as mais elevadas taxas médias de crescimento mundial no período desenvolvimentista. De acordo com Fiori (2001b), a presença do Estado nessa estratégia de desenvolvimento criou falsas ideias de um Estado forte, que na verdade nunca existiu no Brasil, tampouco existiu um projeto nacionalista agressivo de criação de um sistema econômico nacional. O desenvolvimentismo brasileiro deu-se com base em um projeto conservador e autoritário, sustentando-se numa coalizão de forças extremamente abrangentes, heterogêneas e arbitrarias. Durante essas décadas, a desigualdade na distribuição da riqueza e da renda cresceu continuamente, apesar da melhoria da infraestrutura, da educação e dos demais serviços públicos.

Como produtor e coordenador dos grandes blocos de investimento e principal agente interno de financiamento, o Estado brasileiro acabou montando extensas burocracias econômicas, em geral competentes em sua gestão setorial. A história da industrialização começou nos anos 20 e se acelerou na década de 30, mas foi sobretudo nos anos 50 que a indústria se consolidou como eixo dinâmico da economia brasileira<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> "Entre 1945 e 1980 o Produto Interno Bruto cresceu à taxa anual média de 7,1%, o crescimento do setor manufatureiro foi de 9% ao ano, e a participação do setor industrial na Renda Interna passou de 26%, em 1949, para 33,4% em 1970" (FIORI, 2001b, p. 273).

A posição de neutralidade referente às alianças assumidas por Getúlio Vargas no período prévio à Segunda Guerra Mundial atraiu alguns investimentos por parte da Alemanha e dos Estados Unidos os quais buscavam apoio aos seus interesses. Uma das consequências de investimento dos Estados Unidos foi a construção da primeira usina siderúrgica de Volta Redonda. Nesta linha de estratégia política, conforme Bresser-Pereira (2015, p. 24):

Em junho de 1940 Getúlio Vargas fez um famoso discurso no qual previu o fim das democracias – algo que era conveniente a ele. Como também era conveniente o jogo diplomático que estava realizando, agindo como intermediário, no governo, entre o grupo que queria se associar à Alemanha e o que queria se aliar aos Estados Unidos. Afinal em 1942, decidiu-se pelos Estados Unidos, declarou guerra à Alemanha.

Com o fim da Segunda Guerra e a queda dos países autoritários, a mobilização mundial de cunho democrático fortaleceu a derrubada do governo de Getúlio Vargas em 1945. O pan-americanismo seguiu como política de governo no mandato de Juscelino Kubitschek até 1960. Segundo Lara (2015, p. 362):

A Revolução Cubana inspirou movimentos guerrilheiros por todo o continente, enquanto os EUA tentavam vender uma alternativa liberal para o progresso da região; uma reforma circunscrita aos limites do capitalismo, para impulsionar o desenvolvimento da América Latina ao mesmo tempo em que promovia a contrainsurgência em um país após o outro; essa alternativa foi arquitetada com a Aliança para o Progresso.

A conjuntura geopolítica da Guerra Fria com a Revolução Cubana em 1959 e a capacidade de expansão da ideologia marxista-leninista fez com que os Estados Unidos investissem em uma reorganização do capitalismo. No Brasil, em 1961, foi lançado o programa Aliança para o Progresso. Segundo Ribeiro (2006, p. 18):

[...] aos poucos a Aliança para o Progresso ganhava suas principais diretrizes constituindo-se num vasto programa de assistência econômica de longo prazo, apoio à democracia, às forças progressistas do continente e estímulo ao capital privado, assim como uma estreita colaboração com a OEA. Entretanto, em essência, a Aliança para o Progresso não foi concebida apenas para ser um programa de ajuda externa convencional – usando os moldes de aplicação financeira do Plano Marshall – o governo dos EUA almejava reformar as estruturas sociais, políticas e econômicas da América Latina. Um programa de cunho idealista, empenhado na Doutrina de Contenção.

Para Sawaya (2006), a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (Cepal) defendia a criação de condições para a construção de uma estrutura industrial na periferia. A questão central é que, para a Cepal, a inserção da indústria capitalista deveria contar com o apoio do capital multinacional como investidor. Esse movimento de atração do capital multinacional para a periferia ocorreu na História em sintonia com o processo de expansão do capital no mundo a partir dos países centrais, no momento em que entra em cena o processo de internacionalização produtiva do capital como resultado dos movimentos de acumulação, concentração e centralização em seus locais de origem. Conforme o autor (2006, p. 366):

A periferia latino-americana arma sua estratégia de desenvolvimento, amplamente aparada pelo ativo papel do Estado nacional, mas fortemente ligado à construção de um cenário para receber e incentivar o capital multinacional a fazer parte de sua política industrializante.

O incentivo ao capital multinacional instituiu um regime privilegiado para os capitais estrangeiros, em sua maioria estadunidenses. Segundo Bandeira (1973, p.366):

[...] enquanto o industrial brasileiro precisava licitar câmbio, muitas vezes a taxas proibitivas, o estrangeiro podia trazer do exterior, sem qualquer cobertura, os meios de produção [...] que desejasse, embora o Brasil já fabricasse similares. O mecanismo da Instrução 113<sup>12</sup> compelia o empresariado nacional a recorrer ao capital de participação, isto é, a associar-se ao capital estrangeiro, que exigia, como primeira condição, a entrega de 51% das ações e o controle administrativo da empresa.

As medidas econômicas implicaram uma opção política, que visava a tornar possível a industrialização, que teve como efeito o reforço do setor estrangeiro na economia nacional e o crescimento da interferência na política do Estado.

---

<sup>12</sup> Medida tomada pela Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC) em 17 de janeiro de 1955 durante o governo de João Café Filho, que tinha como ministro da Fazenda Eugênio Gudín e como superintendente da SUMOC, Otávio Gouveia de Bulhões. A Instrução nº 113 permitiu a importação de bens de capital à taxa “livre” de câmbio por investidores estrangeiros, caso esses investidores aceitassem, como forma de pagamento, a participação no capital próprio da empresa que importasse o equipamento. A Instrução nº 113 permitia a entrada de capitais estrangeiros no país em condições substancialmente mais vantajosas do que se os investidores internalizassem seus capitais à taxa “livre” e depois utilizassem os cruzeiros daí resultantes para recomprar dólares e importar equipamentos à taxa cambial da categoria relevante. A quase totalidade dos cerca de quinhentos milhões de dólares que ingressaram no país entre 1955 e 1961, estimulados pelos benefícios da Instrução nº 113, correspondeu a investimentos em firmas controladas por capitais estrangeiros. Foi sob estímulo da Instrução nº 113 que se instalou no país a indústria automobilística, um dos objetivos mais importantes do Plano de Metas. (BRASIL, 1955).

Em estudo publicado em 1961, constava-se que 48,5% das 'empresas bilionárias' existentes no país eram controladas por estrangeiros. Em outro estudo sobre o mesmo assunto, publicado em 1965, concluía-se que 52,7% dos 'grupos multibilionários' eram estrangeiros (IANNI, 1977, p. 177).

Segundo o autor, ao promover o desenvolvimento em aliança com o capital multinacional, a América Latina construiu as bases para sua submissão ao capitalismo mundializado, que se apresentava como desagregador e excludente, enfraquecendo a capacidade político-econômica dos Estados nacionais periféricos.

O governo de Jânio Quadros e João Goulart apresentou várias estratégias de política externa brasileira, lançando o projeto Política Externa Independente (PEI)<sup>13</sup>. Esse projeto apresentava continuidade em relação às políticas nacionalistas e ao desenvolvimentismo das gestões anteriores. Pode ser apontado como diferencial na PEI o não alinhamento automático aos Estados Unidos. A diplomacia brasileira revisou suas linhas de atuação e retomou relações com a URSS, opôs-se às intervenções estrangeiras em Cuba e restabeleceu relações diplomáticas com países com os quais havia rompido desde a Segunda Guerra Mundial (GARCIA, 2005; p. 183-184).

Cervo e Bueno (2008, p. 311-312) sintetizam os fundamentos da PEI como:

[...] mundialização das relações internacionais do Brasil, correspondendo ao alargamento de seus horizontes, que deixam de estar restritos às Américas e à Europa Ocidental; atuação isenta de compromissos ideológicos; ênfase na segmentação do mundo entre Norte-Sul e não Leste-Oeste; busca de ampliação das relações internacionais do Brasil com objetivos comerciais; desejo de participação nas decisões internacionais; luta pelo desenvolvimento, pela paz e pelo desarmamento; adoção de posicionamento fortemente contrário à realização de experiências nucleares; adoção dos princípios da autodeterminação dos povos e da não intervenção.

---

<sup>13</sup> “Com a posse de Jânio Quadros na presidência da República em janeiro de 1961, inaugurou-se a chamada Política Externa Independente. Essa proposta se assentava numa visão das relações internacionais baseada na crença de que, muito embora os Estados agissem tendo como referência o princípio da autoajuda, não buscavam apenas ganhos relativos, mas também absolutos, permitindo assim que outros Estados se beneficiassem. A nova proposta de inserção internacional brasileira buscava na tradição diplomática do país outros fundamentos importantes: o princípio da não-intervenção e da autodeterminação dos povos, a tese da igualdade jurídica das nações, a fidelidade às normas de solução pacífica de controvérsias etc. Como o Brasil era peça fundamental na correlação de forças da região latino-americana, algumas iniciativas registradas no plano externo e inúmeras medidas tomadas por João Goulart no plano interno afetaram os interesses de Washington e, em decorrência, as relações entre os dois governos foram se deteriorando. Embora sem participar diretamente do golpe de 1964, Washington apoiou o movimento que ao fim derrubou o governo Goulart e com ele a Política Externa Independente”. Conferir temática em: Dantas (2011).

A PEI objetivou colocar os interesses nacionais acima das questões ideológicas da Guerra Fria, concentrando-se no desenvolvimento econômico do país.

De acordo com Bresser-Pereira (2015), o Brasil, ao longo da década de 60, passou por uma crise econômica que teve como principais causas o caráter inflacionário do governo Kubitschek, a insegurança política que prevaleceu durante o governo Goulart e o esgotamento da estratégia de industrialização por substituição de importações<sup>14</sup>.

O golpe militar de 1964 originou-se de uma crise econômica e política que se agravou em seus primeiros anos. Depois seguiu-se com uma postura de política de ajustamento, ou seja, houve várias reformas de nacionalização de empresas de serviço público, o que acabou elevando as taxas de crescimento no período entre 1968 e 1973. Os resultados neste período tiveram efeitos positivos em relação à popularidade do governo (do golpe de Estado), principalmente entre a alta burguesia e da classe média superior:

[...] assim, entre 1945 e 1964 inúmeros golpes, de posições de presidentes, pronunciamentos de quarteladas são produzidos por uma baixa oficialidade extremamente politizada e fortemente envolvida no clima de anticomunismo típico da guerra fria. Neste sentido, desempenha um papel central a criação e atuação da Escola Superior de Guerra - ESG<sup>15</sup>, centro de formulação e planejamento de um regime militar capaz de regenerar a nação. Daí emanam os princípios básicos que constituíram a ideologia da segurança nacional, fundamental na Constituição da ditadura de 1964 e de forte impacto sobre o continente. (SILVA, 2007, p. 249).

O governo de Castelo Branco, primeiro do regime militar, foi colonialista, pois manteve o país dependente dos Estados Unidos no quadro da Guerra Fria, e entendeu que o desenvolvimento do Brasil somente poderia ser realizado por meio de auxílio exterior. Com o término do mandato do presidente Castelo Branco e a chegada ao

---

<sup>14</sup> “A causa mais profunda da crise foi o esgotamento da estratégia de industrialização por substituição de importações, que, ao contrário do que geralmente se afirma, não ocorreu nos anos 1980, mas no início dos anos 1960”. (BRESSER-PEREIRA, 2015, p. 176).

<sup>15</sup> A Escola Superior de Guerra (ESG) foi oficialmente inaugurada, no Rio de Janeiro, em 1949. A ESG brasileira esteve associada à *National War College*, uma instituição estadunidense que manteve corpo regular de oficiais até 1960 e ao menos um oficial de ligação até 1970 no Brasil. Concebida pelo Alto Comando das Forças Armadas para ser um centro de formulação de um projeto de desenvolvimento industrial para o país, com a participação de militares e empresários, a ESG rapidamente incorporou, como principal elemento doutrinário, o conceito de “segurança nacional”, em detrimento da “defesa nacional”, papel destinado às Forças Armadas pela Constituição de 1946. De 1952 a 1956, a ESG elaborou uma doutrina de segurança interna alinhada aos interesses estadunidenses, no contexto da Guerra Fria, e favorável à cooperação total com aos EUA no combate ao comunismo. Aprofundar tema em: Complin (1978).

poder de Costa e Silva, alteraram-se as políticas de governo. O regime tornou-se mais autoritário, com cassações de direitos. O autoritarismo traduziu-se em maior desrespeito aos direitos civis dos cidadãos. Essa realidade acabou por afastar o apoio da Igreja Católica que até então defendia o golpe militar, pois ela passou a militar em defesa dos direitos humanos. No plano econômico, o Brasil volta a ser desenvolvimentista e passa a contar com a participação dos empresários industriais que até então tinham sido excluídos das decisões governamentais. Houve uma retomada nas exportações de bens manufaturados, mas, apesar de existir uma alta nos índices econômicos, os trabalhadores permaneceram excluídos do pacto político, pois a renda continuou a concentrar-se na classe média e alta. (BRESSER-PEREIRA, 2015).

Com a morte de Costa e Silva em 1969, chegou ao poder o general Guarastazu Médici, escolhido por um conselho de militares. Manteve-se a violência e a ausência de diálogo democrático e iniciou o tempo do Ato Institucional nº 5.

Até aqui foi possível compreender o desenvolvimentismo brasileiro posterior à Segunda Guerra Mundial, tempo em que se estabeleceram relações com os devidos arranjos geopolíticos no contexto da Guerra Fria. Nesse período, houve uma intensa internacionalização das grandes corporações norte-americanas e europeias e deu-se início a execução do projeto de implementação de regimes autoritários na América Latina.

Para Fiori (2001b), a heterogeneidade e as desigualdades sociais, que se alastraram com o desenvolvimento econômico e a urbanização, não são consequências necessárias ou inevitáveis do contexto internacional e das regras de funcionamento do sistema mundial. Para o autor, são obras internas das lutas, das estratégias, das coalizões e da forma em que as classes dominantes brasileiras exerceram seu poder e o seu permanente autoritarismo antipopular.

Entre 1967 e 1973, consideramos que foi o período auge da expansão econômica brasileira, chamada de “Milagre Econômico”, durante o qual a economia cresceu a uma taxa anual de 11,3% e a indústria a uma taxa de 12,7% ao ano. A partir de 1974, iniciou o processo de desaceleração econômica<sup>16</sup>, que resultou na recessão de 1981.

---

<sup>16</sup> “Entre 1967 e 1973, o Produto Interno Bruto cresceu a uma taxa de 11,3%, enquanto entre 1974 e 1981 essa taxa reduziu-se para 5,4%” (BRESSER-PEREIRA, 2015).

O modelo exportador de bens manufaturados adotado a partir de 1967 foi resultado do Pacto Autoritário-Modernizante de 1964 que reuniu a tecnoburocracia pública civil e militar à burguesia industrial. Segundo Bresser-Pereira (2015), o Estado e a empresa capitalista complementavam-se: o governo produzia a energia elétrica, o aço e o petróleo, geria os transportes e as comunicações, e com isso criava a demanda para a indústria privada de bens de capital.

Aconteceu então uma concentração de renda na classe média, o salário médio estava crescendo fortemente, enquanto o salário mínimo decaía. O salário médio foi influenciado, de um lado, pelo salário mínimo, e de outro, pelos salários elevados, que eram pagos aos operários especializados. Na análise de Bresser-Pereira (2015), isso estava ocorrendo devido a uma redistribuição de renda em favor daqueles que recebiam os maiores salários.

Em 1973, o Brasil deu início à tendência autoexpansiva de sua dívida externa, a partir do 'Choque do Petróleo'<sup>17</sup>. Para manter o fluxo de importações essenciais de bens de serviço, foi necessário enorme investimento em recursos externos<sup>18</sup>, elevando a dívida para o nível de 43,5 bilhões de dólares em fins de 1978.

No setor produtivo, o Brasil manteve as compras do óleo a preços altíssimos, e tentou estimular exportações de bens manufaturados e investiu pesadamente em projetos de produção de álcool<sup>19</sup>, como alternativa de combustível à caríssima gasolina. Nos anos seguintes, o endividamento brasileiro começou a subir, e o nível de crescimento do PIB sustentou-se no campo positivo, embora em patamares bem

---

<sup>17</sup> No início da década de 1970, os principais países produtores de petróleo do Oriente Médio, como Arábia Saudita, Irã, Iraque e Kuwait começam a regular as exportações do óleo às nações consumidoras. Mas o choque vem mesmo em 1973, por motivações políticas. Literalmente, o petróleo árabe vira arma contra o mundo ocidental, principalmente os Estados Unidos e países europeus que declararam apoio a Israel na Guerra do Yom Kippur (Dia do Perdão) contra Egito e Síria. As retaliações causam pânico global: em 16 de outubro, as vendas para os EUA, maiores importadores mundiais, e para a Europa são embargadas; a produção sofreu firme redução em tempos de alta demanda, forçando o preço do barril a subir cerca de 400% em três meses, de US\$ 2,90, em outubro de 1973, para US\$ 11,65, em janeiro do ano seguinte. (IPEA, 2010).

<sup>18</sup> Operações de crédito externo são empréstimos tomados pela administração pública junto a organismos multilaterais, agências governamentais e bancos privados estrangeiros. As duas principais fontes de financiamento externo são o Banco Mundial (Bird) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

<sup>19</sup> O Choque do Petróleo e os baixos preços do açúcar no mercado internacional tem como consequência a adoção do Programa Nacional do Alcool (Pró-Alcool). Essa política governamental é estabelecida em 14 de novembro de 1975 por meio do decreto 76.593. O país passa a ampliar a produção da matéria-prima e a converter carros a gasolina em veículos alimentados pelo combustível vegetal. Em 1979 há um novo choque. A paralisação da produção petrolífera do Irã, consequência da Revolução Islâmica liderada pelo aiatolá Khomeini, provoca a segunda crise do petróleo. O preço médio do barril explode, chegando a US\$ 40. A nova crise é apenas parcialmente amortecida pelo Pró-Alcool, tecnologia genuinamente brasileira. (IPEA, 2010).

inferiores à média de 9% registrada durante os anos do ‘Milagre Econômico’, entre 1967 e o fim de 1973. (IPEA, 2010).

Em 1974 o General Geisel, tomou posse e lançou o Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), promovendo o desenvolvimento da infraestrutura da indústria de insumos básicos a partir de investimentos do Estado, empresários nacionais e de grandes empresas estrangeiras.

Para financiar esse plano, as empresas estatais acabaram se endividando em dólares, ao mesmo tempo em que o governo passou a usar a contenção dos seus preços para controlar a inflação. Essa decisão acabou tornado vulneráveis muitas empresas estatais o que resultou na privatização de boa parte delas.

Em 1979, com o segundo choque do petróleo, agravou-se o endividamento externo do Brasil. De acordo com Bresser-Pereira (2015), a partir de 1981 o país não enfrentava mais uma simples crise de liquidez, mas sim uma crise de solvência que teria consequências trágicas para a economia brasileira. Os anos 1980 foram de completa estagnação e também de desencantamentos devido à alta inflação que assombrou o país até 1994. Segundo Silva (2007, p. 253):

[...] embora o choque dos preços do petróleo tenha sido importante, em 1973, a abundância de capitais existentes no mercado internacional permitiu uma certa navegação sem turbulências por pelo menos um ano, entre 1973 e 1974, exatamente na passagem do governo Médici para o governo Geisel, o que nos faz crer que a crise petrolífera não desempenha um papel fundamental nas origens da crise política da dominação militar no país. Na verdade, para vários analistas, inclusive alguns atores internos - como o ex-ministro Delfim Netto -, a crise mundial, com recessão, de 1982, atingiu muito mais profundamente as economias latino-americanas, em especial a brasileira, do que a crise do petróleo.

A partir da crise do petróleo de 1973, e principalmente de 1982, em diante a América Latina passou por uma guinada drástica em suas políticas econômicas, afastando-se da política de industrialização por substituição de importações (ISI) e tomando o caminho do processo de ‘liberalização’ econômica e desregulamentação<sup>20</sup>. Esse momento foi caracterizado por um movimento extremo em direção à

---

<sup>20</sup> “A liberalização financeira no país teve início no final dos anos 1980. Alguns preferem chamar esta liberalização de integração financeira, já que o sistema financeiro doméstico integra-se, torna-se parte de um sistema financeiro maior, composto por diversos mercados domésticos: o sistema financeiro global. Outros preferem o termo conversibilidade (ou abertura) da conta de capitais do balanço de pagamentos, o que significaria que a moeda nacional é livremente conversível em moeda de outros países (principalmente o dólar e o euro — e vice-versa) e, assim, recursos poderiam ser (pela via financeira da conta de capital) enviados e recebidos do exterior sem quaisquer restrições”. (SICSÚ, 2006).

liberalização comercial e financeira, com privatizações no atacado e desregulamentação dos mercados (PALMA, 2004).

Para Silva (2007), o conjunto de ditaduras militares no continente latino-americano foi abalado devido à mudança da política externa estadunidense na era posterior à Guerra do Vietnã, em direção a uma estratégia global capaz de recuperar sua hegemonia por outros meios que não o simples ‘putsch’ (golpe) militar. O impacto da derrota no Vietnã, após anos de divisão da sociedade estadunidense e de perda de prestígio mundial, resultou num importante ponto de inflexão na política externa dos Estados Unidos.

A mudança de estratégia da política externa dos Estados Unidos não explica isoladamente as diversas aberturas latino-americanas a partir do início da década de 1980. Não são essas estratégias os únicos fatores externos no processo da abertura brasileira. Na verdade, o continente latino-americano sofreu uma forte crise devido à recessão da economia mundial.

Segundo Silva (2007, p. 254):

Todo um ciclo de crescimento econômico encerrava-se nesse momento, com o modelo econômico esgotado. A crise do milagre econômico, largamente baseado na repressão sindical, no arrocho salarial e na repressão política, arrastava consigo a credibilidade dos militares e as bases sociais da aceitação da ditadura, tal como foram praticados durante o chamado Milagre Brasileiro.

A transição democrática do Brasil começou a ocorrer em 1977 quando a burguesia - particularmente a industrial – aliou-se às forças populares. Foi um movimento ocorrido no seio da sociedade civil, e não em decorrência da vitória dos militares da linha mais branda. Bresser-Pereira (2015) refuta a tese de alguns cientistas políticos brasileiros, a citar: Bolívar Lamounier, Luciano Martins e Fernando Henrique Cardoso, que transformaram, em sua opinião, a transição democrática brasileira em uma ‘doação’ dos militares *softliners*.

Segundo Bresser-Pereira, (2015, p. 235):

A abertura brasileira, ao mesmo tempo em que era um real processo de transição para a democracia, correspondia também a uma estratégia de sobrevivência do regime militar autoritário. Através de fases de “abertura” e momentos de fechamento, o regime militar procurava sempre atribuir ao processo de transição democrática o caráter de “dádiva”, o que levou muitos analistas a acreditar nessa tese, a partir da distinção, mais retórica do que real, entre os militares *softliners* ou brandos e os *hardliners* ou duros.

Em junho de 1978 o governo Geisel anunciou o 'cronograma da abertura'<sup>21</sup>, que serviu como uma forma de organizar a escolha do seu sucessor, o general João Batista Figueiredo. A transição democrática não foi um processo revolucionário de tomada de poder. Ao contrário ela se deu a partir de pactos e da coalizão de classes que tomaram a dianteira<sup>22</sup>.

Segundo Fiori (2003, p. 23):

[...] apesar do descontentamento generalizado com os governos militares, aparecem profundas divergências que dividem as forças democráticas, em torno à crítica e à definição das velhas e novas funções do Estado, dificultando a compatibilização das várias tendências ideológicas reunidas sob a bandeira da redemocratização.

O 'cronograma da abertura', segundo Bresser-Pereira (2015), propôs à sociedade civil uma troca. O governo, ao concordar com a extinção do AI 5, exigiu a garantia da eleição de João Batista Figueiredo pelo colegiado eleitoral. Nesse sentido o objetivo era manter o mesmo sistema de poder por pelo menos mais seis anos.

Em 1979, foram retomadas algumas atividades que haviam sido proibidas através de forte repressão e violência. No dia 30 de maio de 1979, a União Nacional

---

<sup>21</sup> O processo de abertura política iniciou entre 1978 e 1979. Foram tomadas várias decisões a citar: revogação do AI-5, suspensão da censura, anistia aos presos políticos. Foi mantida a base parlamentar, que permitiu ao segmento militar eleger o próximo presidente. Com isso, a Arena, sob a sigla Partido Democrático Social (PDS), manteve-se praticamente intacta, enquanto a oposição fragmentou-se em vários partidos: PMDB, PP, PTB, PDT e PT.

<sup>22</sup> "Os dois principais atores internos em presença no jogo político da abertura foram, de um lado, o grupo militar constituído em torno do projeto Geisel- Golbery (Orlando Geisel e João Figueiredo), herdeiros da linha política denominada 'castelista' e interessados numa imediata reconstitucionalização do regime militar, e, de outro lado, as forças políticas de oposição organizadas em torno do único partido político de oposição, o MDB, tendo à frente homens como Tancredo Neves, Ulisses Guimarães, José Richa, Fernando Henrique Cardoso, Franco Montoro, entre outros. Tal quadro, entretanto, não encerra toda a dimensão múltipla e fluida do processo político da abertura. No campo do Estado, uma série de políticos, como Petrônio Portella e Marco Maciel, empresários, bem como as federações das Indústrias - Fiesp à frente -, desempenharam um importante papel. A Arena, depois PDS, o partido oficial da ditadura, acabou por ser o centro de inúmeras atuações fundamentais para o prosseguimento do projeto de retorno à democracia, inclusive com sua implosão através do enfrentamento José Sarney versus Paulo Maluf, ou com o surgimento de quadros que seriam fundamentais na própria e paradoxal oposição ao regime, como Severo Gomes e Teotônio Vilela. Por sua vez, no campo da oposição, o MDB acabou por ser empurrado em direção a uma atuação mais firme diante do regime militar por uma sociedade civil extremamente organizada, com os sindicatos, a igreja, a imprensa, os artistas e a universidades desempenhando um ativo papel de crítica ao regime e, mesmo, ao seu projeto de abertura política. Assim, tais atores, o grupo Geisel- Golbery e o MDB, apoiado na sociedade civil, e a própria Arena/PDS tiveram de aceitar, ao longo do percurso, dividir e ampliar o elenco de participantes e negociadores, a ponto de, no seu auge - durante a campanha das Diretas Já -, incorporar toda a rua, ocupada por cidadãos exigindo democracia, ao processo de negociação política". (SILVA, 2007, p. 255).

dos Estudantes (UNE)<sup>23</sup> realizou em Salvador o seu XXXI Congresso, o primeiro após o fim do AI-5. Outra data importante neste processo da abertura foi a aprovação do projeto de lei da anistia<sup>24</sup> em 22 de agosto de 1979 e ainda naquele ano em 29 de novembro, o Congresso aprovou a lei de reforma partidária que extinguiu o sistema bipartidário, Arena e MDB. Novos partidos foram formados: o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) de Ivete Vargas, o Partido Democrático Trabalhista (PDT) de Leonel Brizola, o Partido dos Trabalhadores (PT) de Lula, o Partido Popular (PP) de Magalhães Pinto e Tancredo Neves, o Partido Democrático Social (PDS), novo partido do governo, antiga Arena, e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que reuniu a maior parte dos membros do extinto MDB.

A transição democrática deu-se a partir da ruptura da aliança dos empresários com a burocracia militar. Surgiu assim um projeto de hegemonia política da burguesia brasileira<sup>25</sup> associada ao capital internacional, e o estabelecimento de um novo pacto político que Bresser-Pereira (2015) chamou de Pacto Democrático-Popular. Os fatos produziram uma progressiva perda de legitimidade do regime militar e explicam a transição democrática entre 1977 e 1985. A transição caracterizou-se por um permanente jogo dialético entre as demandas da sociedade civil de aprofundar a democratização e a estratégia do governo militar de controlar e postergar a ‘abertura’.

Para Fiori, (2003, p. 24):

---

<sup>23</sup> Entre os dias 5 e 6 de maio, a 10ª Reunião da Comissão elaborou o regimento do Congresso de Reconstrução da UNE. O regimento estabeleceu a estrutura do congresso, definindo, inclusive, o temário dividido em seis grupos de debates: 1) carta de princípios e estatutos da UNE; 2) grupos de trabalho da UNE: cultural, esportes e secretarias por áreas profissionais; 3) eleições da UNE; 4) universidade; 5) realidade brasileira; 6) lutas dos estudantes: balanços e perspectivas. O congresso visava, antes de tudo, reconstruir a entidade de representação dos estudantes. A divulgação e a realização do Congresso de Reconstrução da UNE significavam, para além do enfrentamento à ditadura, o desejo do retorno à democracia. No momento em que vários movimentos sociais também lutavam pela mesma bandeira, cada fato deveria ser bem propagado, com o intuito de “contagiar” a população em geral. E nesse ponto o congresso realmente movimentou a sociedade. O congresso, finalmente, aconteceu entre os dias 29 e 30 de maio. A presença de inúmeros políticos (inclusive dos arenistas da Bahia), líderes camponeses e sindicais, e os quase 10 mil estudantes que compareceram ao evento, evidencia a importância da reconstrução da entidade para a luta pela redemocratização do país. Conferir em: (MÜLLER, 2014).

<sup>24</sup> Lei nº 6.683, DE 28 DE AGOSTO DE 1979. Art. 1º É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexo com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares. (BRASIL, 1979).

<sup>25</sup> Conferir em Bandeira (1973), Ianni (1977), Bresser-Pereira (1978; 1985), Fiori (1998), Furtado (1984; 2007).

Desafiada mais uma vez pelas relações entre o capitalismo e a democracia, a análise política, que há pouco tempo atrás se dedicava a explicar as raízes e a natureza dos “autoritarismos-burocráticos”, se vê obrigada a deslocar o eixo de suas preocupações para um novo campo: as raízes, a natureza e a viabilidade das novas “transições democráticas” e das propostas desestatizantes.

Ainda para o autor, a versão local da ideologia neoliberal propôs a desestatização da economia e a reafirmação do indivíduo consumidor e do mercado enquanto princípios organizadores de uma nova ordem econômica, que nasceria das cinzas do autoritarismo. Na outra vertente, o pensamento progressista, em seus vários matizes, que vão do keynesianismo de esquerda ao socialismo, insistiu na necessidade da presença estatal.

A crise do Estado desenvolvimentista brasileiro adquiriu dimensões catastróficas nos anos 80. Segundo Fiori (1998), para o entendimento da crise, é necessário partirmos das decisões das políticas econômicas tomadas pelo governo estadunidense no início da década de 70, a citar: a suspensão da paridade do dólar e a adoção de um sistema de taxas de câmbio flexíveis que empurraram o mundo para uma era de estagnação e endividamento. A decisão dos EUA, no final dos anos 80, de aumentar as suas taxas de juros e revalorizar o dólar, gerou desequilíbrio generalizado dos balanços de pagamento, uma recessão mundial e um choque quádruplo sobre a periferia: 1) multiplicação da dívida externa; 2) diminuição dos preços dos commodities; 3) aumento do preço da energia e 4) afastamento do Brasil do sistema financeiro internacional depois da moratória mexicana<sup>26</sup>. A crise econômica, social e política dos anos 80 foi o resultado final das falhas de um modelo de desenvolvimento excessivamente protecionista, populista e, em última instância estatista, e teve como consequência as privatizações, a desregulação, a abertura econômica e o corte dos gastos públicos.

O resultado foi o crescente endividamento público, estagnação, inflação e frustração dos planos de estabilização da economia brasileira. Ainda para o autor, a crise de Estado foi uma crise financeira, gerada pelas modificações no quadro econômico internacional<sup>27</sup>, provocadas pelas decisões internas de uma potência

---

<sup>26</sup> Em fevereiro de 1987 o Brasil suspendeu o pagamento da sua dívida pública. Essa medida resultou em uma crise profunda e na fuga de capital estrangeiro do país devido à falta de credibilidade instaurada após várias medidas econômicas adotadas pelo governo.

<sup>27</sup> Na década de 70 e 80 os bancos americanos haviam emprestado muito de seu capital. O governo norte-americano pressionou o FMI a executar programas de ajustamento a partir da cobrança de títulos dos bancos privados. O FMI passou a exigir que os países devedores acertassem os juros em atraso

imperial. Sem levarmos em conta esse fato, não é possível entendermos o processo de financeirização do capitalismo, que se seguiu posteriormente, movido, sobretudo, pelo aumento das dívidas públicas dos países centrais e dos países periféricos.

Segundo Fiori (1998), nos anos 80 durante a longa e penosa renegociação da dívida externa, ocorreu a grande queda na economia continental: os bancos credores transformaram os países periféricos, através da imprensa, em um conjunto de *debts countries* (países endividados).

Na metade da década de 1980, os movimentos da transição democrática, a retomada das exportações e o crescimento do PIB, acabaram por desenvolver um sentimento otimista em relação ao desenvolvimento econômico positivo do país, frente à crise que se apresentava. Mas a verdade é que havia um grande desequilíbrio macroeconômico causado pela dívida externa<sup>28</sup>, que resultou na necessidade do Estado brasileiro de socorrer as empresas e as instituições financeiras da grave crise fiscal.

Mesmo com a imensa participação popular nas ruas e a atuação dos partidos políticos, o processo de transição do regime militar para o regime liberal democrático que iniciou em 1974 sofreu uma derrota em 1984 com a não aprovação da PEC nº 05/1983<sup>29</sup>, apresentada pelo então Deputado Federal Dante de Oliveira (PMDB- MT),

---

com os bancos comerciais. A crise financeira de 1982 transcorreu num cenário político desfavorável aos países devedores. O governo do presidente dos EUA Ronald Regan apoiou a iniciativa dos bancos comerciais americanos de se juntarem num cartel, e assim à estratégia de administração da dívida resultou em uma violenta exação financeira que afundou na recessão a maioria dos países tutelados, ao mesmo tempo em que permitiu grandes aumentos nos lucros dos bancos privados. Conferir em: Portella Filho (1994).

<sup>28</sup> "Para os países em desenvolvimento, altamente endividados em moeda estrangeira, a política econômica americana provocou uma crise financeira de grande proporção e manteve o país estagnado por 10 anos. Nos países ricos, que têm moeda de reserva e se endividam em sua própria moeda, as crises financeiras são geralmente crises bancárias; nos países em desenvolvimento, que se endividam em moeda estrangeira, que não podem emitir, a crise financeira é em princípio uma crise cambial ou de balanço de pagamentos. Essa crise terrível foi consequência de o Brasil ter acreditado na política de crescimento com poupança externa, que os mercados financeiros e os economistas ortodoxos recomendavam e os economistas estruturalistas aceitavam, para resolver o problema da restrição externa, em vez de buscarem ajustar a taxa de câmbio ao nível correto". (BRESSER-PEREIRA, 2015, p. 255).

<sup>29</sup> A Proposta de Emenda à Constituição nº 5, de 1983, também chamada de Emenda Constitucional Dante de Oliveira, faz parte de uma série de movimentos em prol do retorno da democracia no Brasil através de eleições diretas para Presidente da República. PROPOSTA DE EMENDA À CONSTITUIÇÃO Nº 5, DE 1983 [...] "Art. 74 - O Presidente e Vice-Presidente da República serão eleitos, simultaneamente, entre os brasileiros maiores de trinta e cinco anos e no exercício dos direitos políticos, por sufrágio universal e voto direto e secreto, por um período de cinco anos. Parágrafo Único - A eleição do Presidente e Vice-Presidente da República realizar-se-á no dia 15 de novembro do ano que anteceder o término do mandato presidencial." "Art. 148 - O sufrágio é universal e o voto é direto e secreto; os partidos políticos terão representação proporcional, total ou parcial, na forma que a lei estabelecer." [...] (BRASIL, 1983). Dessa forma, seriam extintos os mecanismos que atribuíam ao Colégio Eleitoral a eleição do Presidente da República, devolvendo ao povo a prerrogativa de escolher

que tinha como objetivo reinstaurar as eleições diretas no país. A oposição propôs duas frentes divergentes após a derrota. Para o grupo do PMDB, a alternativa seria derrotar os militares dentro das regras do jogo político. Para o PT e os grupos mais combativos, era necessário enfrentar o regime mobilizando a sociedade nas ruas. O grupo de maior força decidiu pela estratégia de negociação política.

Em agosto de 1984, foi lançada a candidatura de Tancredo Neves à presidência e José Sarney à vice-presidência. A eleição no colegiado eleitoral entre Tancredo Neves e seu concorrente Paulo Maluf ocorreu em 15 de janeiro de 1985. Tancredo foi eleito com 480 votos contra 180 votos para Maluf. Devido a problemas de saúde, Tancredo Neves não tomou posse no dia 15 de março de 1985, e Sarney assumiu como presidente interino. Em abril do mesmo ano Tancredo não resistiu aos problemas de saúde e faleceu no dia 21 de abril.

Sarney assumiu a presidência da república em situação de grave crise econômica, com dois componentes interligados: uma crise cambial, devido à incapacidade de financiar o déficit em transações correntes e pagar adequadamente os serviços da dívida externa e uma elevada taxa de inflação, pressionada por desequilíbrios fiscais do governo e pela indexação generalizada da economia. Além desses problemas, a elevação das taxas de juros nos Estados Unidos, a baixa liquidez do dólar no mercado internacional e a recessão nos países de capitalismo avançado afetaram diretamente países como o Brasil, que se encontrava naquele momento na condição de importador de petróleo e de endividamento externo.

O novo governo tomou medidas baseadas no receituário ortodoxo, congelou as tarifas públicas para controlar a inflação e adotou a política de juros altos para frear o consumo, mas, com isso, comprometeu as contas públicas. Segundo Ferreira (2018), a política econômica do governo de Sarney não se diferenciava da de seu antecessor, o general Figueiredo. Havia clara divisão na área econômica do governo: os liberais, defensores da ortodoxia monetarista e os neoestruturalistas, vinculados a projetos industriais.

---

o líder da nação. A proposta de emenda Dante de Oliveira tramitou em quatro sessões da Câmara dos Deputados, entre os dias 18 e 25 de abril de 1984, quando foi rejeitada por não obter a quantidade mínima de votos para sua aprovação (320 votos dos 479 congressistas). Os votos a favor da emenda foram 298, contra 65 contrários, 3 abstenções e 113 ausências.

No início de 1986, o Presidente José Sarney lançou o Plano Cruzado, que resultou num forte impacto nos preços, salários e no ajuste na inflação<sup>30</sup>. O plano de estabilização tinha o slogan “Tem que dar certo.” O programa recebeu várias manifestações de apoio popular.

O congelamento dos preços se estendeu com o objetivo de manter a popularidade do governo, visando que o PMDB ganhasse as eleições. Foi o que aconteceu, o partido elegeu 22 dos 23 governadores, 38 das 49 vagas no Senado e 260 dos 487 deputados federais. Passadas as eleições, Sarney anunciou o Plano Cruzado II, com uma nova tabela de aumento de impostos e tarifas públicas<sup>31</sup>. O povo sentiu-se enganado, traído e passaram a definir o Plano Cruzado II como “estelionato eleitoral” (FERREIRA, 2018).

Neste cenário, no início do ano de 1987, iniciaram-se as atividades para a Assembleia Nacional Constituinte, tendo como presidente da Constituinte e da Câmara dos Deputados, Ulysses Guimarães. Os resultados das eleições do ano anterior indicavam uma Constituição de viés conservador<sup>32</sup>.

Segundo Ferreira (2018), os movimentos democráticos entendiam que havia possibilidade de criar no país uma democracia participativa. Nesse sentido, foram organizadas diversas manifestações pró-Participação Popular<sup>33</sup>. Os movimentos sociais voltaram-se para a definição do regimento interno da Assembleia Constituinte, com o intuito de contornar o perfil conservador dos parlamentares. A estratégia

---

<sup>30</sup> “O congelamento dos preços das mercadorias aumentou o consumo que resultou na escassez. O congelamento de preços, foco do Plano Cruzado, não durou muito, eram necessárias reformas econômicas, pois o déficit público aumentou de 11,22% em 1985, para 31,89% em 1986. A balança comercial apresentou déficits crescentes com a liberação das importações e a redução das exportações. O congelamento pegou os preços defasados de algumas mercadorias, inviabilizando sua produção. O aumento real do salário mínimo, o abono salarial, a queda da inflação e a oferta de crédito insuflaram o consumo. Os preços estavam congelados, mas não havia mercadorias nas prateleiras dos mercados”. (FERREIRA, 2018).

<sup>31</sup> Os combustíveis aumentaram 60,16%, enquanto tarifas telefônicas e de energia elétrica, 120%. Os preços de muitas mercadorias foram reajustados em 100%. Os juros aumentaram. O plano também incluía outra política salarial, mais restritiva, A desvalorização da moeda e os cortes nos gastos públicos. Em outubro, a inflação tinha sido de 1,90%. Em dezembro foi de 11,65%. O acumulado do ano foi de 79%.

<sup>32</sup> Dos 488 Parlamentares constituintes, 298 eram do PMDB, 133 do PFL, 38 do PDS e 19 do PTB.

<sup>33</sup> As grandes caravanas a Brasília, organizadas por comitês e movimentos pró-participação para pressionar o Congresso Constituinte, tiveram grande influência sobre a decisão dos parlamentares. Muitos deles sentiram-se pressionados a aceitar as emendas populares mesmo sem concordar plenamente com elas apenas para não perder a popularidade e o apoio da população. Entre os temas tratados pelas emendas populares aprovadas para integrar a Constituição Federal de 1988 estavam: saúde pública, direitos trabalhistas, livre iniciativa, cooperativismo e muitos outros direitos individuais e coletivos. A Constituição Federal de 1988 atribuiu relevância à participação da sociedade na vida do Estado, ao instituir vários dispositivos nas esferas públicas de âmbitos federal e local.

resultou no surgimento das campanhas pela aprovação do instrumento jurídico conhecido como Iniciativa Popular. O objetivo era permitir que qualquer cidadão tivesse o direito de formular emendas constitucionais. Fernando Henrique Cardoso, como relator do regime interno, defendeu a proposta. Assim, o artigo 24 do Regimento assegurou a inclusão de emenda constitucional por Iniciativa Popular<sup>34</sup>. Em 05 de outubro de 1988, o presidente da Assembleia Nacional Constituinte, Ulysses Guimarães, promulgou a nova constituição, batizada por ele como Constituição Cidadã.

José Sarney cumpriu o calendário da transição democrática<sup>35</sup> e chegou ao final do governo, com a economia em descontrole e, por isso, isolado politicamente e sem credibilidade. Com o fracasso do Plano Cruzado e, mais, com a moratória de 1988, passou a haver maior assimilação no meio empresarial e partidário da perspectiva liberalizante que se difundia a partir dos Estados Unidos e da Inglaterra desde o final dos anos 1970.

Passados 29 anos, o Brasil finalmente havia recuperado seu direito de eleger um presidente por voto direto. Em 15 de novembro de 1989<sup>36</sup>, foi eleito como presidente da república Fernando Collor de Mello, por 'eleição solteira'<sup>37</sup>.

Após a eleição, a crise acentuou-se, pois a inflação seguia em forte ascensão com o Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) passando de 51,3% ao mês em dezembro de 1989, para 68,2% em Janeiro, 74% em fevereiro até atingir 82,2% em março de 1990. Conforme Sallum Junior (2018, p. 166-67):

O país passava por grandes dificuldades econômicas. Não bastasse a disparada da inflação, desde a crise de dívida externa, de final de 1982, tinham se interrompido os fluxos voluntários de capitais para o Brasil e, desde 1988, o país não fazia os pagamentos devidos aos credores externos (moratória) para evitar o esgotamento das reservas cambiais. Ademais, a economia brasileira tinha presença forte do Estado (mais de 500 empresas estatais) e era muito fechada em relação ao exterior, em função de barreiras tarifárias e não tarifárias que incidiam sobre as importações para proteger a

---

<sup>34</sup> As propostas de emendas populares precisavam ser subscritas por 30.000 ou mais eleitores brasileiros, em lista organizada por, no mínimo, três entidades associativas, legalmente constituídas, que se responsabilizariam pela idoneidade das assinaturas.

<sup>35</sup> Ressaltamos que na política externa, o governo Sarney reatou relações diplomáticas com Cuba e aproximou, em termos políticos e econômicos, o Brasil da Argentina. Com a Argentina e Uruguai, assinou acordos de livre comércio para determinados produtos, derrubando barreiras alfandegárias. O resultado dessa política foi a criação do Mercosul.

<sup>36</sup> Foi a 25.<sup>a</sup> eleição presidencial do Brasil. No total, 22 candidatos a Presidente e 22 a Vice-presidente do Brasil concorreram na eleição. Os principais candidatos à presidência foram: Fernando Collor de Mello (PRN, atual PTC), Luís Inácio Lula da Silva (PT), Leonel Brizola (PDT), Mário Covas (PSDB) e Paulo Salim Maluf (PDS).

<sup>37</sup> Em 1989, o povo foi às urnas eleger única e exclusivamente o presidente da República.

indústria nacional. Mais ainda, existiam contenciosos com o governo dos Estados Unidos em razão de o Brasil não proteger patentes industriais, de haver aqui reserva de mercado para a informática e da não adesão brasileira ao Tratado de Não Proliferação de Armas Nucleares (TNP)<sup>38</sup>. Havia, pois, muitos obstáculos a superar para que as promessas de Fernando Collor - fim da inflação, reformas liberais e integração ao primeiro mundo - pudessem ser realizadas.

O início do governo Collor foi marcado por 17 medidas provisórias que constituíram o Plano Brasil Novo - logo apelidado de Plano Collor<sup>39</sup>. O plano produziu um impacto extraordinário sobre a vida econômica nacional. A reforma monetária (MP 168) foi o seu elemento central e nela também foram incluídas medidas de reforma fiscal, políticas de renda, políticas cambiais e de comércio exterior.

Além de eliminar as barreiras não tarifárias ao comércio exterior, o governo lançou a Política Industrial e de Comércio Exterior (PICE), que tinha como objetivo renovar o parque industrial brasileiro, tornando-o competitivo em termos globais, pois o índice de crescimento era apenas de 0,2% ao ano na década de 1980 e apresentava muita defasagem em termos internacionais. O programa envolvia, por um lado,

---

<sup>38</sup> O Tratado de Não Proliferação de Armas Nucleares (TNP) é um acordo entre Estados soberanos assinado em 1968, vigorando a partir de 05 de março de 1970. Atualmente conta com a adesão de 189 países, cinco dos quais reconhecem ser detentores de armas nucleares: Estados Unidos, Rússia, Reino Unido, França e China — que são também os cinco membros permanentes do Conselho de Segurança da ONU. Até o presente, 189 países ratificaram o documento, e nenhum deles se retirou do Pacto, exceto a Coreia do Norte, que o fez em 2003. Em 1998, o então presidente Fernando Henrique Cardoso, já no final de sua primeira gestão, decidiu assinar o acordo. A tramitação, no Congresso brasileiro, do projeto que solicitava a autorização para o país subscrever o tratado teve fim em julho de 1998, após passar pelo Senado Federal. Os signatários não detentores de armas nucleares concordaram em não desenvolver ou adquirir esse tipo de arma, embora possam pesquisar e desenvolver a energia nuclear para fins pacíficos, desde que monitorizados por inspetores da Agência Internacional de Energia Atômica (AIEA), sediada em Viena, na Áustria.

<sup>39</sup> O Plano Collor foi decretado através de uma medida provisória. Isso quer dizer que ele não foi levado ao Congresso Nacional para debate e nem votado pelos congressistas. A intervenção nos mercados financeiros foi realizada a partir de uma reforma monetária e uma separação de dois mercados com regras estanques para a quitação de débitos e disponibilidade de ativos. Pela MP nº 168, todos os ativos financeiros, inclusive depósitos à vista existentes em 13 de março, ficariam convertidos em depósitos à ordem do Banco Central durante 18 meses, rendendo juros de 6% ao ano mais correção monetária, medida pela correção nominal dos Bônus do Tesouro Nacional. Foram feitas exceções para valores abaixo de limites que seriam convertidos imediatamente em cruzeiros, à nova moeda. Esses limites variavam de ativo para ativo: 50 mil para depósitos à vista e cadernetas de poupança, 20% ou 25 mil para depósitos remunerados. Segundo a mesma medida provisória, débitos formais existentes em moeda corrente até o dia 13 de março poderiam ser pagos com a transferência de titularidade dos saldos dos depósitos à ordem do Banco Central. O mesmo foi aplicado aos impostos devidos até 18 de maio e às dívidas entre agentes privados até 18 de setembro. Imediatamente após a reforma monetária, instalou-se um grande descasamento entre ativos e passivos em cruzados, que, diante do abandono da ideia de promover um mercado secundário no qual se pudesse trocar saldos em cruzados bloqueados por cruzeiros, levou à perda de controle da liquidez, decretando o fim prematuro do programa de estabilização num emaranhado de exceções e decisões sequenciais não programadas acerca das liberações dos saldos bloqueados. (PLANO COLLOR, 2009).

eliminar os controles estatais sobre a indústria e privatizar empresas estatais<sup>40</sup>, e, de outro, aumentar progressivamente a capacidade de competição da Indústria, reduzindo a tarifa de importação ao longo de 4 anos. Para Sallum Junior (2018, p. 171-72):

As grandes transformações que ocorreram na política internacional, com a desagregação da União Soviética simbolizado pela queda do Muro de Berlim em 1989, na organização da economia mundial e na orientação econômica dos Estados dos países desenvolvidos que foi disseminada para os demais países sob a forma de recomendações codificadas no Consenso de Washington, tornaram anacrônica a estratégia da política externa brasileira. A elite diplomática do país entendeu que, em vez de encolher-se dentro de suas fronteiras, o Brasil ganharia mais se participasse ativamente da construção da nova ordem internacional que surgiria a partir do fim da Guerra Fria. Esta reorientação da política externa se materializou em três tipos de iniciativa: redução dos conflitos com os poderes centrais - o da dívida externa, da não proteção às patentes farmacêuticas e energia nuclear; ampliação da ação diplomática brasileira para incluir novos temas internacionais, como o do meio ambiente e o dos direitos humanos; e reforçou a posição internacional brasileira com a construção de um bloco econômico regional, o Mercosul, com seus vizinhos e meridionais da América do Sul - Argentina, Uruguai e Paraguai.

A transição do governo Collor/Itamar Franco para o governo Fernando Henrique manteve o projeto de participar da construção da nova ordem internacional do período pós Guerra Fria<sup>41</sup>.

O primeiro governo de Fernando Henrique, iniciado em 1995 tinha como objetivo eliminar o 'velho modelo varguista', e, para isso, uma das estratégias era intensificar o projeto privatista. O projeto seguia as mudanças ocorridas no cenário internacional e procurava enfraquecer o modelo desenvolvimentista com base em um Estado autárquico e intervencionista, dando ênfase às iniciativas do setor privado.

A partir de 1º de julho de 1994, o Plano Real<sup>42</sup> recompôs o país sobre uma base de consolidação econômica, vista como condição indispensável à viabilidade de qualquer projeto político interno ou internacional.

---

<sup>40</sup> O Programa Nacional de Desestatização (PND) foi aprovado em abril de 1990 pelo Congresso. O processo de privatizações começou em outubro de 1991, quando foi privatizada a Usiminas; e até o final do governo, setembro de 1992, foram privatizadas 14 empresas.

<sup>41</sup> Já no período do governo de Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, como Ministro da Fazenda, assumiu o projeto da economia mundial internacional, que no Brasil recebeu o nome de Plano Real.

<sup>42</sup> Plano Real foi um programa brasileiro com o objetivo de estabilização e reformas econômicas, iniciado em 27 de fevereiro de 1994 com a publicação da medida provisória número 434, implantado no governo Itamar Franco. Tal medida provisória instituiu a Unidade Real de Valor (URV), estabeleceu regras de conversão e uso de valores monetários, iniciou a desindexação da economia, e determinou o lançamento de uma nova moeda, o Real.

Na primeira metade da década de 1990, ao contrário das experiências anteriores, a rápida desaceleração das taxas de inflação acompanhadas do crescimento do consumo e do PIB permitiu falar-se de um 'novo milagre econômico'. Segundo Fiori (1998, p.66), "de imediato generalizou-se a convicção de que fora este milagre que elevava a América Latina à categoria de 'mercado emergente', revertendo o curso até então desfavorável do fluxo internacional de capitais"

Tanto Fiori (1998) quanto Bresser-Pereira (2015) interpretam que o desenvolvimento econômico do início da década de 90 promoveu uma visão hegemônica dos fatos, uma visão generalizada que acabou esvaziando o debate político, fortalecendo um consenso sem precedentes. Nas palavras de Fiori (1998, p. 68-69):

Como pôde ocorrer que num continente tão heterogêneo e desigual como a América Latina qualquer governo ou presidente da república tenha alcançado, nestes mesmos anos da década de 90, de forma igualmente rápida e indolor, o mesmo tipo de sucesso macroeconômico, independentemente das diferenças estruturais entre seus países e das convicções políticas e ideológicas de seus dirigentes? [...] Em todos os casos o sucesso inicial foi estrondoso e seguiu a mesma ordem cronológica: as altas taxas de inflação foram reduzidas rapidamente e isto foi obtido ao mesmo tempo em que se produziam crescimento imediato e simultâneo da produção e do consumo.

Ainda para o autor, o 'novo milagre econômico' latino-americano deveu-se ao fato de que a tentativa de estabilização coincidiu com uma recessão mundial acompanhada da baixa das taxas de juros oferecidas pelos países centrais. Ou seja: foram os países centrais que criaram o fenômeno dos 'mercados emergentes' nos países periféricos, desregulando os seus mercados por meio da eliminação das barreiras à entrada e saída instantânea dos investidores. Isso resultou no crescimento em cinco vezes do volume de capitais que se deslocaram desde 1990.

Com isso, responde-se ao questionamento sobre o rápido sucesso macroeconômico em diversos países latino-americanos, obtido independentemente do posicionamento político-ideológico de seus dirigentes, uma vez que esse êxito ocorreu de modo não relacionado à base produtiva desses países. Essa foi a via pela qual parte da América Latina chegou à era da globalização financeira, que se estendeu a partir de 1986 e se multiplicou de forma exponencial, através da desregulação dos mercados nacionais.

Seguindo as hipóteses de Celso Furtado para o projeto de 'formação econômica nacional', entendemos que a década de 90 eliminou qualquer tentativa anterior de pôr em prática um projeto político-econômico autônomo. As políticas e reformas liberais do início da década de 1990 levaram à perda do controle dos fluxos de liquidez internacional pelos bancos centrais e à rápida integração dos sistemas monetários e financeiros que acabaram dando lugar a uma situação nova em que a própria ideia de sistema econômico nacional passou a ser apresentada como anacronismo.

O projeto de 'formação econômica nacional' só seria possível com a criação, dentro do território brasileiro, de um sistema econômico articulado e capacitado para autogerir-se e, para isso, colocaram-se três condições indispensáveis: 1) criação e fortalecimento de centros endógenos de decisão; 2) acompanhamento desse processo por crescente homogeneização da sociedade, capaz de abrir espaço para a realização do potencial da cultura brasileira e 3) a própria ideia da 'formação' ser feita por vontade 'coletiva' e por um projeto político capaz de acumular a força indispensável para transformar a agenda das prioridades nacionais em dimensão política do cálculo econômico (FURTADO, 1984).

Convergindo com as análises do Sistema-Mundo, Furtado (1984) entende que a atrofia dos mecanismos de comando dos sistemas econômicos nacionais não é outra coisa senão a prevalência de estruturas de decisão transnacionais, voltadas para a planetarização dos circuitos de decisão.

Complementa Fiori (2001a) que a década de 1990 não foi apenas a interrupção de um processo lento, mas contínuo de 'formação' ou 'construção nacional', mas o fechamento de um parênteses (entre 1930 e 1980) e o retorno aos trilhos de um caminho que começou a ser construído muito antes, e que vinha sendo percorrido pelo menos desde o início do núcleo industrial na Europa do século XVIII, e que provocou uma ruptura na economia mundial da época, passando a condicionar o desenvolvimento econômico em quase todas as regiões do globo.

A interrupção da ideia de um projeto nacionalista se intensificou com a crise financeira dos anos 80 e com a expansão da hegemonia ideológica neoliberal, que teve como centro irradiador os Estados Unidos e o Reino Unido. Segundo Bresser-Pereira (2015), o plano de estabilização de 1991 contou com o apoio do FMI e marcou a submissão do Brasil ao Consenso de Washington. Os acordos previam que, ao

mesmo tempo em que o governo aumentava a taxa de juros de forma estratosférica, perdia o controle de sua taxa de câmbio que mantinha desde 1930.

A cartilha neoliberal já era adotada como pré-requisito para a concessão de novos empréstimos, por parte de instituições como o FMI e o BM. As regras do Consenso de Washington<sup>43</sup> acabaram virando um receituário imposto para a concessão de créditos.

O processo de abertura econômica apresentava, como pré-condição ao desenvolvimento, mecanismos para organizar a produção e a distribuição de bens e serviços. Os governos deveriam criar as condições para a atuação das forças do mercado e intervir quando estes se mostrassem ineficazes. O Estado não deveria coordenar a economia, mas praticar uma “abordagem favorável ao mercado” (*market-friendly approach*), complementando-o e promovendo a concorrência entre os agentes econômicos (RELATÓRIO..., 1991).

Entende-se por complementação do Estado para com o mercado, a partir do Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial (RDM), a intervenção estatal para a estabilidade macroeconômica, por meio de uma política fiscal. O governo somente deveria atuar quando fosse essencial, deixando as demais atividades para o setor privado. Deveria reavaliar suas prioridades, programar reformas fiscais, reformar o setor financeiro, privatizar empresas e utilizar tarifas para custear os serviços prestados e manter a taxa de câmbio competitiva, de acordo com as relações de mercado. Essa medida foi essencial para a expansão do setor exportador (RELATÓRIO..., 1991).

Segundo Martins (2011, p. 265):

Depois de êxitos efêmeros, o neoliberalismo entra em crise a partir da segunda metade dos anos 1990, quando se aprofunda a crise do balanço de pagamento na América Latina. A conjuntura política gira para a esquerda. Ela se articula com o fim do crescimento acelerado da economia estadunidense e a ofensiva mundial e regional dos movimentos sociais. Desenvolvem-se os

---

<sup>43</sup> O Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial (RDM) do Banco Mundial, definiu quais seriam as novas atribuições estatais no campo econômico, tendo como objetivo intensificar o processo de desregulação financeira e ajustamento estrutural. O RDM de 1991 prescreveu um conjunto de intervenções para o apoio aos mercados e formação de um ambiente propício a competitividade: abertura e integração com a economia internacional; aumentar a qualidade das informações; fornecer a infraestrutura física apropriada; incentivar pesquisas; atuar na difusão de tecnologias; reduzir os custos de transação; promover a concorrência; proteger os direitos de propriedade intelectual; instituir controles de qualidades; abrir o setor privado para o fornecimento de bens públicos; estrutura legal e contratual em prol das relações de mercado; estabelecer sistemas fiscais de base ampla e não discriminatórios; e, desenvolver um setor bancário independente, que pudesse desfrutar de liberdade para estabelecer taxa de juros. (RELATÓRIO..., 1991).

movimentos por outra globalização nos fóruns sociais mundiais; entra em cena a Revolução Bolivariana desde a Venezuela, se estende ao Equador, Bolívia, Nicarágua e Honduras através da ALBA<sup>44</sup>, que rompe o isolamento cubano; passam à ofensiva os movimentos indígenas e os movimentos de protesto contra a vulnerabilidade social e econômica gerada pelo neoliberalismo.

Entendemos que as lutas pela emancipação ultrapassaram as fronteiras do Estado nacional e se tornaram mundiais. A partir de 1968, os movimentos mundiais resgatam o lema 'liberdade', 'igualdade' e 'fraternidade' e lançam-se contra as desigualdades, a intolerância, a tecnocracia e o imperialismo.

Segundo Fiori (2003), o projeto de vertente nacional, popular e democrática para o Brasil, nunca ocupou o poder estatal de fato, nem comandou a política econômica de nenhum governo republicano, mas esteve presente no campo da luta ideológica cultural e das mobilizações sociais democráticas. Este projeto iniciou com revoluções republicanas regionais no século XIX e nas lutas sindicais, comunista e tenentista das primeiras décadas do século XX.

Para o autor (p. 12-13):

Foi a partir da década de 30 e, sobretudo, nos anos 50/ 60 que essas mobilizações e lutas sociais começaram a se identificar com um projeto de desenvolvimento econômico nacional e popular que tangenciou, no campo das ideias e das alianças políticas, o desenvolvimentismo conservador dos anos 50. No início da década de 60, esta vertente nacional, popular e democrática do desenvolvimentismo chegou a propor uma reforma do projeto, incluindo, ao lado da industrialização e do crescimento econômico acelerado, o objetivo da democratização da terra, da renda, da riqueza, do sistema educacional e do sistema político. De uma forma ou de outra, este projeto de democratização social e política do desenvolvimentismo esteve presente nas intenções e ações reformistas de algumas áreas e políticas governamentais, logo depois da redemocratização. E acabou ocupando um lugar importante no texto da Constituição de 1988, sobretudo nos capítulos relacionados com os direitos civis, sociais, políticos e econômicos da cidadania brasileira.

A Constituição de 1988 promoveu grandes avanços na regulamentação de vários direitos trabalhistas, mas a realidade do país, sua conjuntura política e econômica dos últimos 30 anos, foi marcada por desrespeito aos acordos

---

<sup>44</sup> ALBA - Aliança Bolivariana para os Povos da Nossa América — Em 24 de junho de 2009, o bloco foi rebatizado para Aliança Bolivariana para as Américas, Tratado de Comércio dos Povos. É uma plataforma de cooperação internacional baseada na ideia da integração social, política e econômica entre os países da América Latina e do Caribe, baseada na cooperação latino-americana em que visa a redução de desigualdades sociais e apresenta uma tentativa de integração econômica regional que não se baseia essencialmente na liberalização comercial, mas em uma visão de bem-estar social e de mútuo auxílio econômico.

promulgados na Carta Maior, pois o que se mantém até hoje, em primeiro plano, são as exigências de flexibilização das relações de trabalho, feitas pelo mercado global.

Desde o início de 1990, a reestruturação produtiva brasileira apresentou dinâmicas diferentes de acordo com as políticas econômicas dos diferentes governos:

O governo Fernando Collor foi responsável por uma ampla abertura do mercado brasileiro para a competição internacional, o que forçou as empresas instaladas no país, inclusive multinacionais, a reestruturarem seus processos produtivos, com vistas a aumentar a produtividade, e a redefinirem relações de trabalho e emprego.

Nos governos de Itamar Franco e de Fernando Henrique Cardoso, ao longo dos anos 1990 e início dos anos 2000, a política econômica esteve mais voltada para uma adequação aos preceitos de perfil neoliberal e mais sensível às demandas das empresas brasileiras, inseridas na globalização, por mais flexibilidade nas relações de trabalho [...].

A gestão de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, ao longo dos anos 2000 e 2010, criaram a expectativa de que haveria uma mudança radical de paradigma, passando da vertente neoliberal herdada do governo anterior para um ciclo de desenvolvimento acelerado por políticas de indução estatal. Não houve uma reversão do processo de flexibilização das relações de trabalho. No entanto, mesmo mantendo uma política macroeconômica com os pilares básicos criados nos governos anteriores - meta de inflação, câmbio flutuante e superávit primário -, as gestões de perfil trabalhista manejaram instrumentos dentro de outra orientação, propiciando a elevação da renda e, com maior poder de compra, a sustentação de um mercado interno aquecido na geração de emprego em proporção maior que o crescimento da população economicamente ativa. (RAMALHO, 2018, p. 203).

Passaram-se 30 anos da Constituição de 1988, e observamos lutas constantes para a ampliação e o reconhecimento dos direitos sociais e a garantia dos processos democráticos. O texto constitucional contém avanços no que diz respeito às questões trabalhistas, mas ainda não produziu efeitos no sentido de corrigir a situação estrutural de desigualdade social.

## **2.6 O Sistema-Mundo como Movimento do Saber**

A análise do Sistema-Mundo é um movimento do saber, um movimento social e intelectual que se baseia na ciência social histórica. As premissas dominantes nas ciências sociais históricas foram estabelecidas entre 1850 e 1945, período auge da dominação política, econômica e cultural do Ocidente sobre o Sistema-Mundo. Após 1945, surgiram novas realidades globais: a ascensão dos EUA à potência hegemônica, a Guerra Fria e o advento dos movimentos antissistêmicos.

No final dos anos 60, os fatores positivos do crescimento exponencial da economia-mundo passaram a apresentar outra realidade. O mercado começou a dar

sinal de saturação. Esse cenário desencadeou movimentos de contestação do modo de vida imposto pelo centro hegemônico e dos hábitos e discursos da modernidade. Os movimentos antissistêmicos apresentaram um amplo espectro político e ideológico (HARVEY, 1996).

Assim, a resistência mundial contra os efeitos do neoliberalismo intensificou-se por meio de diversas estratégias contra o resultado das profundas e regressivas consequências das políticas neoliberais. Multiplicaram-se os novos movimentos sociais<sup>45</sup>: organizações indígenas e camponesas; os chamados “movimentos sem” (tais como os sem-terra, sem-teto, sem-trabalho); os movimentos religiosos, ecológicos e de mulheres; os coletivos militantes e as organizações não governamentais (ONGs). (COSTA, 2016).

Na interpretação de Santos (2000), o domínio global da ciência moderna como conhecimento regulador destruiu muitas formas de saber, principalmente as que foram vítimas do colonialismo ocidental. Sob o véu dos valores universais, foi imposta a razão de ‘uma única raça’, de ‘um único sexo’ de ‘uma única classe social’.

A racionalidade é uma premissa epistemológica dominante e constitutiva da ciência moderna. No século XVI, registrou-se o domínio das ciências naturais e na transição do século XVIII para o século XIX, o modelo fundado na racionalidade atingiu as ciências sociais. Como paradigma dominante de alcance global, a racionalidade científica estruturou-se como um modelo totalitário de saber, negando outras formas

---

<sup>45</sup> “Enquanto os movimentos revolucionários entravam em refluxo, as lutas de classe passavam para um segundo plano e os sindicatos recuavam para posições defensivas e reivindicações imediatas, novas demandas surgiam atreladas em processos de identificação não vinculados à relação capital e trabalho, mas ligadas à identidade étnico-cultural, ao meio ambiente, aos direitos universais, aos direitos à educação, saúde, previdência social, habitação, alimentação. Os sujeitos sociais assumiam nova reconfiguração ao mesmo tempo em que as lutas e resistências multiplicavam e ampliavam-se pelo continente. Essas lutas e resistências decorriam do modelo de reprimarização econômica, dos processos de reestruturação agrária, da exploração intensiva dos recursos naturais, dos acordos de livre-comércio, do amplo conjunto de privatizações [...] Daí a contrapartida da emergência de destacados movimentos de origem rural, dos movimentos indígenas – cujos exemplos mais emblemáticos foram o zapatista no México, o Conai no Equador e os cocaleiros do sul do Peru e das regiões bolivianas dos Yungas e do Chapare; os povos mapuches do sul chileno e o impulso a partir de 2002 dos povos originários da América Central contra o Plano Puebla-Panamá – e dos movimentos de camponeses – sendo o mais importante deles o Movimento dos Sem Terra (MST) no Brasil; há também movimentos sem-terra na Bolívia e no Paraguai, além de lutas camponesas no México, na América Central etc. Daí também a emergência de movimentos de origem urbana em toda a região, a exemplo dos movimentos de trabalhadores desempregados, sobretudo no Cone Sul, com destaque para os piqueteiros na Argentina; dos movimentos sem-teto e sem trabalho; movimentos de operários sob o novo sindicalismo; movimentos das classes médias; movimentos políticos ou ligados à gestão do Estado; movimentos religiosos que também atuam no meio rural; estudantil universitário e juvenil ativamente envolvido em protestos de diversos segmentos; movimentos feministas; movimentos ecológicos ligados à defesa do meio ambiente”. Conferir em: Costa (2016).

de conhecimento que não estivessem pautados nos princípios epistemológicos da racionalização, e seguiu uma trajetória de modelo global de conhecimento que se impôs do centro à periferia no Sistema-Mundo.

As ciências modernas imprimiram uma lógica matemática ao modelo científico, em que conhecer significa quantificar. Esse processo de atingir o conhecimento apaga as qualidades intrínsecas do objeto. Então, passa a imperar o rigor científico das medições e a busca pela redução da complexidade. O método científico de base cartesiana<sup>46</sup> propõe a divisão das dificuldades em tantas partes quantas fossem necessárias para resolvê-las. Essa metodologia implica a distinção entre as condições iniciais, as coisas apresentadas nas suas complicações, e a lei da natureza, a simplicidade e a regularidade das coisas.

O modelo de racionalidade hegemônica compôs a estrutura da ciência moderna e possibilitou desvendar as leis da natureza, e este mesmo caminho foi seguido para desvendar as leis da sociedade.

Santos (2000) sustenta que Bacon (1561-1626), Vico (1668-1744) e Montesquieu (1689-1755) foram os grandes percursores do estudo científico da sociedade. Bacon afirmou a plasticidade da natureza humana e a possibilidade de determinar com rigor as condições sociais. Para Vico, há leis que governam a evolução das sociedades e tornam possível prever os resultados das ações coletivas. Montesquieu estabeleceu relação entre as leis do sistema jurídico, feita pelos homens, e as leis inescapáveis da natureza.

Anos depois, Voltaire (1694-1778) defendia o progresso, as diferenças e a liberdade de expressão. Criticou o absolutismo, a aristocracia e o poder da Igreja Católica. Para Diderot (1713-1784), a razão tinha a capacidade de colocar em dúvida as verdades estabelecidas, e a política tinha como missão eliminar as diferenças sociais. Rousseau (1712-1778) foi o defensor dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. Seus escritos criticavam os códigos de falsidade vigentes na sociedade da época. Ressaltava que a desigualdade era resultado de privilégios. Comte (1798-1857) retomou também o contrato pela ordem, pois sem ela só há o caos. Para ele, o conhecimento verdadeiro só era possível através da comprovação científica, tomando como base o mundo físico ou material e desprezando as causas dos fenômenos sociais.

---

<sup>46</sup> Conferir na obra 'Discurso do Método', publicado originalmente em 1637 (DESCARTES, 2013).

A passagem do século XVIII para o século XIX criou as condições para a emergência das ciências sociais do século XX.

A ciência newtoniana/cartesiana deixou como legado uma perspectiva universalizante para explicar o mundo. A interpretação dos acontecimentos históricos da Europa no período entre os séculos XVI e XVIII foram apresentados como o modelo que deveria ser aplicado a todo globo.

Wallerstein (2002) propõe às Ciências Sociais o desacomodar-se das bases científicas que uma vez pareciam sólidas, a partir da análise da realidade histórica por outros ângulos, para que se possa romper com o conjunto de valores supostamente racionais. Em suma, o autor questiona a existência de um saber universal que não admite variações teóricas.

Fundado na teoria crítica da modernidade, Santos (2000) apresenta suas críticas ao paradigma dominante, compreendido por ele como a sociedade patriarcal, que se fundamenta na produção capitalista, no consumismo, na democracia autoritária e no desenvolvimento global desigual e excludente. Ele ressalta que é necessário tanto criticar os modelos regulatórios quanto os emancipatórios – mesmo estes fazem parte do jogo que sustenta o paradigma dominante -, pois assim torna-se possível recorrer à imaginação utópica.

Sem precedência, a ciência alinhada à tecnologia aumentou a capacidade de ação e com isso expandiu as suas consequências. Segundo Santos (2000), o aumento da capacidade de ação não acompanha a expansão da capacidade de previsão. Os dilemas epistemológicos presentes na ciência moderna intensificaram-se na medida em que se percebe a própria ciência como solução para os problemas. Outras leituras, no entanto, afirmam que a própria ciência moderna se constitui como um problema e não como uma solução. Nessa medida, o tempo presente é o próprio tempo das contradições.

Nesse sentido, a crise do modelo de racionalidade científica é profunda e irreversível. Ela se dá pelo fato de que o avanço do conhecimento proporcionado pelo paradigma científico moderno não somente é incapaz de pôr fim às desigualdades sociais, como está na raiz delas.

Só podemos elaborar um 'novo' paradigma a partir do período de caos. Mas o que por ora podemos fazer é compreender que os paradigmas dominantes são incapazes de se autossustentarem.

O resultado dessas contestações é a elaboração de novos conhecimentos. Surgem, neste processo, estudos que partem da ideia de que tanto a natureza quanto a sociedade são produtos de sua História. As certezas são substituídas por novas possibilidades que produzem epistemes que não lidam mais com teorias mecanicistas e sim com a espontaneidade, em vez da irreversibilidade, o processo e em vez da ordem, a desordem. Esse caminho de construção do conhecimento será percorrido não só pelas ciências naturais, mas também pelas ciências sociais.

Para Santos (2000), o paradigma que está por emergir tem uma natureza científica diferente da revolução científica que ocorreu no século XVI, porque ele ocorrerá numa sociedade que já passou pela revolução da própria ciência. Este novo processo deve possuir características para além do científico (paradigma do conhecimento prudente) e deve incorporar aspectos sociais (paradigma de uma vida decente). O paradigma emergente deve evitar o caminho da busca de soluções fáceis pautadas em um pessimismo reacionário ou em um voluntarismo inconsequente.

A ferramenta disponível, para escapar das armadilhas do paradigma dominante, é o conhecimento das consequências negativas das promessas redentoras da modernidade. Santos (2000), Wallerstein (2002) e Ianni (2011), propõem partirmos de uma revalorização do caos para abrirmos caminho para práticas emancipatórias que tornem possível um futuro que de fato seja futuro e não uma cópia do passado.

A capacidade de prever consequências negativas é o combustível para a revolução. Santos (2000) chama a atenção que neste processo se deve ter medo. Caso contrário, configura-se uma atitude conservadora em vez de revolucionária. Quando o que está em risco é a sobrevivência da humanidade, o medo é construtor de coragem. Valorizar o caos nos possibilita ter medo de um futuro que tenha como projeto contornar a crise por uma ótica revisionista. Dessa forma, torna-se possível lutar contra o projeto de superação da crise no lugar de apenas combater um projeto que busque a supressão do nexos causal da crise.

### 2.6.1 O Sistema que Alimenta a Crise

A análise sistêmica proposta por Wallerstein (1999) segue uma perspectiva histórica e geográfica, ao pensar a evolução do capitalismo de modo articulado à estrutura política.

Para Wallerstein (2005), impõe-se como necessidade a luta contra a economia-mundo estruturada pelo neoliberalismo. Para o autor, entretanto, ainda não está clara a especificidade do movimento antissistêmico, pois este parece não ter compreensão aprofundada sobre o que é uma luta contra o sistema capitalista.

A tendência do capitalismo de ignorar as desigualdades extraeconômicas, as quais não fazem parte da pauta da luta de classe operária, apresentam duas faces. A primeira é que as lutas concebidas em termos exclusivamente extraeconômicos, não representam em si um perigo fatal para o capitalismo, pois podem inclusive ser reconhecidas e até mesmo ter suas reivindicações atendidas sem desmontar o sistema capitalista. A segunda face é que, ao mesmo tempo, essas lutas têm pouca probabilidade de se autossustentarem caso se mantenham isoladas da luta anticapitalista (WOOD, 2011).

Fraser (2001), por outro lado, afirma que o debate sobre o alcance dos movimentos extraeconômicos ocorre limitado ao campo teórico-normativo, pois no seio desses movimentos não se dissocia a economia, a política e a cultura. Portanto, são necessárias linhas de análise que considerem a articulação entre esses elementos.

Para Touraine (2011), a situação atual de crise financeira é bastante desfavorável no sentido de desabrochar, em decorrência dela, um novo modelo de sociedade, pois a crise em si mesma não facilita a mudança no campo político e social. Somente quando ela for capaz de suscitar uma reação antiliberal, um novo equilíbrio poderá ser alcançado.

Ainda para o autor, quando uma crise grave é limitada pela ação de um Estado, pode ou bloquear o movimento de entrada num novo tipo de sociedade ou dar-lhe a forma de uma ruptura completa. No primeiro caso, a transformação pode levar à criação de um poder absoluto que rompe os vínculos do passado, ao preço da implantação de uma ditadura. No segundo caso, dá-se uma ruptura completa do sistema político, econômico e social na direção de uma democracia participativa.

Uma das conclusões de Touraine (2011) é de que a crise atual tem produzido consequências sociais negativas, sem provocar uma ruptura com o passado. As democracias receberam vários golpes, mas ainda não se verificaram efeitos revolucionários. Nessa perspectiva, o vazio político provocado pela crise não necessariamente encaminha-se na direção de uma construção de um movimento

revolucionário. Os novos atores devem, portanto, guiar-se por uma consciência muito forte de seus direitos e daquilo que os ameaça.

Ainda para o autor, o horizonte utópico não perdeu sua força de atração. Os jovens querem fugir do mundo real para um mundo ideal, atraídos pela contracultura, marcados por uma consciência positiva de si, mas também por uma oposição muito vaga contra os adversários insuficientemente definidos.

Nesse sentido, o autor expõe uma análise do papel dos atores em contextos distintos: na sociedade industrial foram os operários qualificados com tempo de permanência na empresa que dinamizaram o movimento sindical. Da mesma forma, numa sociedade dominada pela consciência cultural de si e dos outros, são aqueles que buscam o prazer da autenticidade que melhor podem construir para si e para os outros a nova sociedade.

Seguindo nesta linha, Wallerstein (2002) propõe questionarmo-nos sobre como serão conduzidas as lutas políticas que serão alavancas de mudança. O autor argumenta que a primeira necessidade é dar fim à exploração, a qual faz parte intrinsecamente do modo de produção capitalista; e a força capaz de exercer mudança nessa dinâmica é a luta de classes. Para o autor, a luta de classes pode pôr fim ao sistema, ao contrário de apenas promover uma mudança dentro do sistema. A via pela mudança interna do capitalismo gera uma possibilidade de readaptação do capitalismo para o enfrentamento da crise, sem de fato eliminar a exploração.

Para Eder (2002), não se deve negligenciar a relevância das classes sociais na produção do protesto social nas sociedades avançadas. O autor entende haver dificuldade de estabelecer empiricamente a conexão entre as classes, concebidas segundo o modelo tradicional, e as novas formas de protesto coletivo. Argumenta ainda, que a aparente desconexão entre classe e ação coletiva não se dá pela irrelevância das classes, mas pelo modo como elas são entendidas. Nessa linha, o autor apresenta a cultura como elemento chave para uma análise sociológica da sociedade moderna, sendo ela o elo entre classe e ação coletiva.

A tese sobre o fim das classes nesta perspectiva seria simplesmente um produto de modelos teóricos inadequados à realidade social. A cultura é o elo entre classe e ação, mas não uma ação especificamente de uma classe. Cultura é um meio de comunicação e quanto mais as pessoas se comunicam mais elas produzem diferenças sociais nos processos de comunicação em curso. Eder (2002) coloca-se em desacordo com a tese do fim da política de classe, porque a ação coletiva não

encontra uma base legítima numa determinada posição de classe. O valor cultural de classe é gerado independentemente dela. As classes tornaram-se “livres de valor moral”.

O conflito de classe passa a ser uma busca por práticas que geram a ordem simbólica que o legitima. O objetivo dessas práticas legitimadoras é, portanto, fazer parecerem normais as relações entre os indivíduos, o que abre caminho para a reprodução da estrutura de classe de uma sociedade. Para Eder (2002, p. 55-56):

[...] os símbolos favorecidos por aqueles que estão no topo são os que clamam por validade universal porque produzem a imagem de legitimidade mais perfeita para a estrutura de classes da sociedade moderna. Assim, ao nível do conflito de classes, intervém outra lógica de mudança cultural. Esta mudança não é apenas o resultado de processos de aprendizagem, mas também de práticas simbólicas específicas de classe.

Dessa forma, a estrutura de classe depende da produção e da reprodução de práticas simbólicas pelas quais se tenta manter as diferenças entre elas.

O que está em questionamento sobre o alcance dos movimentos antissistêmicos e o papel da luta de classes é se o modo de produção capitalista está na iminência de sofrer alterações como totalidade ou se estão acontecendo novas totalizações. A modificação do todo é mais complicada que a modificação de cada um dos elementos que a integram.

Konder (2008, p. 38) explica que “a modificação do todo só se realiza, de fato, após um acúmulo de mudanças nas partes que o compõem. Processam-se alterações setoriais, quantitativas, até que se alcança um ponto crítico que assinala a transformação qualitativa da totalidade”.

Compreender o todo precede a própria possibilidade de aprofundar o conhecimento das partes.

A teoria sobre os movimentos antissistêmicos busca analisar o contexto sociocultural histórico, preocupando-se em explicar a emergência e a dinâmica interna da produção e reprodução dos movimentos sociais numa dada realidade.

Esse caminho de análise permite ver que a lógica capitalista de estratégias para obtenção de lucro incessante está presente em esferas aparentemente desconectadas da economia. Os conflitos estão para além do universo do trabalho, porque a luta de classe não se organiza mais como no capitalismo fordista. Os atores

não reduzem a luta ao movimento operário, mas isso não nos permite afirmar que se extinguiu a dominação e a exploração.

A massa de trabalhadores assalariados explorados pelo capital em todo o mundo é a força principal no combate contra o sistema capitalista mundial, é o eixo em torno do qual podem e devem se articular outras lutas e outros atores sociais. Para Löwy (1998), o desafio não compete somente ao proletariado, mas ao conjunto das vítimas do capitalismo, ao conjunto de categorias e grupos sociais oprimidos.

Santos (2000) afirma que as promessas de progresso do capitalismo não trouxeram desenvolvimento para dois terços da população. Se tomarmos os índices do PIB como parâmetro para a análise, é fácil constatar que a desigualdade entre os países ricos e os países pobres só aumenta e que a riqueza de um país não significa distribuição de riqueza. Por isso, em vez de se lutar por novos modelos de desenvolvimento alternativos, seja tempo de criar alternativas ao desenvolvimento.

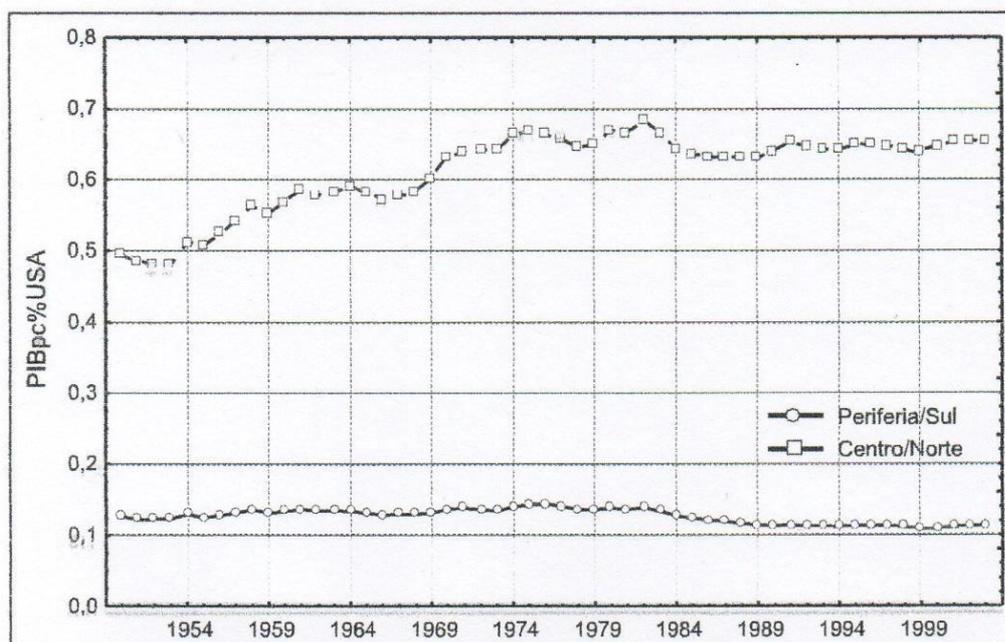
Apresentaremos na Figura 2, a evolução das médias do Produto Interno Bruto per capita (PIBpc)<sup>47</sup> por agrupamento estatal no Sistema-Mundo, resultantes da análise de clusters<sup>48</sup> no período de 1950-2003. O número de clusters do estudo utilizado foi definido previamente com base na literatura da análise do Sistema-Mundo, que divide os países do globo em grupos: centrais (CE) e periféricos (PE).

---

<sup>47</sup> O exame da distribuição sistêmica da riqueza pode ser consistentemente exercido por meio do emprego de medidas de Produto Interno Bruto per capita (PIBpc) de melhor comparabilidade internacional. Tenta-se avaliar o nível de controle relativo da produção, ou da renda mundial, que é atingido por cada Estado. Os distintos padrões de riqueza que acompanham os valores de PIBpc são, por conseguinte, considerados indicadores das capacidades particulares e coletivas dos países de se apropriarem de mais recursos no sistema mundial. A base utilizada foi a série de PIBpc em paridade de poder de compra estimada por Maddison (2001 e 2007) para 142 países ou agregados deles para os anos de 1950 até 2003, na qual preferiu-se tratar a razão entre o PIBpc de cada país com relação aos EUA em dado ano. Conferir dados em: Lima (2007).

<sup>48</sup> Segundo Malhotra (2006), *clusters* é um método de classificação adequado quando o número de observações é grande, geralmente maior de cem, como é o caso desta amostra.

Figura 2 - Evolução das médias dos grupos resultantes da análise de clusters, para dois grupos, 1950-2003



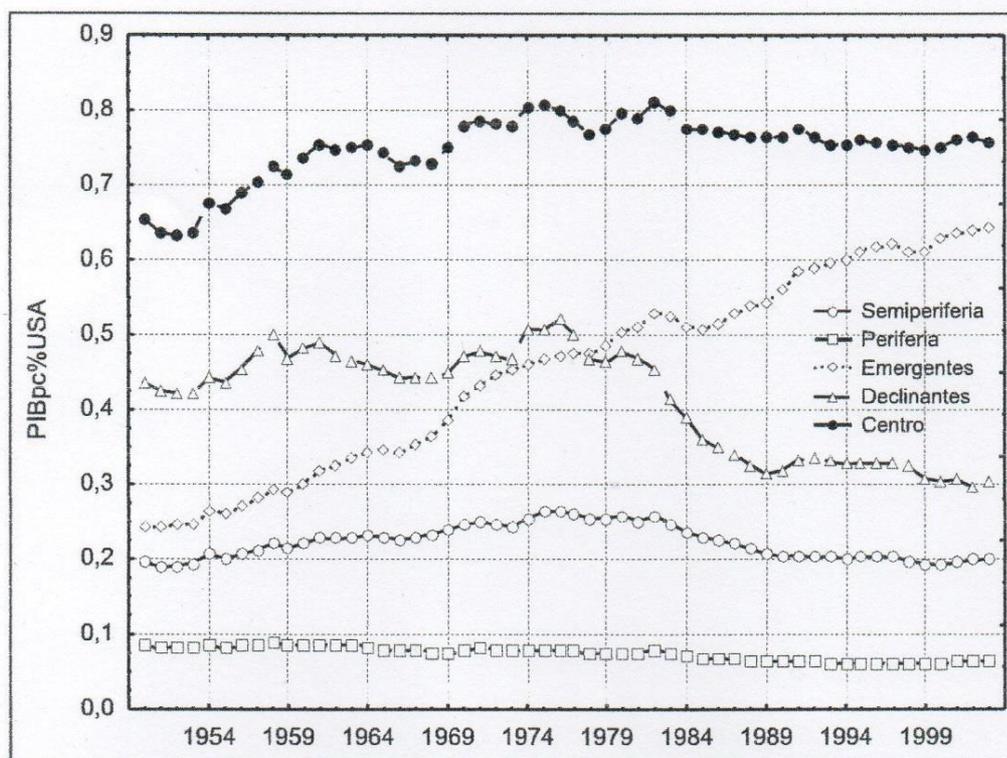
Fonte: Lima (2007, p. 75).

Analisando a figura acima, Lima (2007, p. 76) afirma que:

A trajetória das médias dos grupos formados em cada ensaio é representativa da evolução do próprio sistema mundial. A interpretação [da figura 2] no esquema centro-periferia parece direta. O distanciamento dos 111 membros da periferia para os 31 do centro tem aumentado em virtude tanto do crescimento mais pronunciado do centro quanto da perda absoluta sofrida pela periferia a partir de 1982. A crise da dívida e a crise do bloco socialista parecem ter sido influências que destruíram os pequenos ganhos das décadas de 1950 até 1970. Desse modo, no tratamento Norte/Sul, observam-se, para a periferia, perdas relativas que sobrepujam os modestos ganhos absolutos mesmo no período dos *trente glorieuses* ou da *golden age* do capitalismo. A partir da década de 1980, o centro cresceu menos, porém a periferia declinou para nível inferior ao registrado no início do período examinado.

Em seguida, apresentamos a Figura 3, que expõe uma análise de cluster com cinco agrupamentos: Semiperiferia; Periferia; Emergentes; Declinantes e Centro, conforme estudo proposto por Lima (2007).

Figura 3 - Evolução das médias dos grupos resultantes da análise de clusters, método k-means para cinco grupos, 1950-2003



Fonte: Lima (2007, p. 76).

Analisando a Figura 3, Lima (2007, p. 77) afirma que:

[...] com efeito, o conjunto dos declinantes contém oito economias que caíram ou estagnaram de modos diversos enquanto o clube dos 11 emergentes obteve êxito em aproximar-se do centro mediante trajetórias bastante variadas. Esses dois agrupamentos parecem resíduos do persistente movimento triádico do sistema. Os 16 elementos associados ao centro distanciam-se tendencialmente dos 32 membros da semiperiferia. Os 75 integrantes da periferia, por sua vez, afastam-se dos primeiros de modo vagaroso. Na evolução do sistema, a desigualdade mostra-se inabalável e parece aumentar lentamente na longa duração.

Segundo Wallerstein (2001) a diferença da média entre o PIB *per capita* apresentado nos países centrais, semiperiféricos e periféricos, evidencia que o crescimento ocorre em favor dos países centrais, havendo uma disparidade em relação aos outros grupos. Essa desigualdade, resultado do domínio dos meios tecnológicos por parte dos países centrais, intensifica as relações de dependência e dominação, pois, ao mesmo tempo em que atrela o crescimento econômico nos países periféricos e semiperiféricos ao crescimento dos países centrais, obriga-os a

especializarem-se na produção de bens de baixo valor agregado, uma vez que os países centrais possuem maiores vantagens relativas na produção de bens intensivos em tecnologia.

A unificação do planeta pelo modo de produção capitalista, analisado pela totalidade dialética, tal como propõe Löwy (1998), demonstra que o capitalismo mundial não é a soma de suas partes, assim como a luta de classes internacional não é a soma das lutas nacionais. O capitalismo mundial e a luta de classes internacional configuram um todo orgânico, com suas próprias formas e evolução, distintas das particularidades de seus componentes. Acrescenta o autor que do ponto de vista dialético da totalidade, uma situação local ou nacional não pode ser compreendida teoricamente e transformada praticamente, se for ignorado como ela se articula com o conjunto, isto é, com a evolução mundial econômica, social e política.

#### 2.6.2 A Crise que Ameaça o Sistema

Na análise de Ianni (2004), a entrada no século XXI apresenta-se como espaço de revolução social permanente e, numa perspectiva ampla, o século XX e o século XXI, que se inicia, revelam guerras de todos os tipos. As revoluções em geral transbordam as fronteiras nacionais, transformando-se em revoluções regionais e mundiais, não só por suas repercussões ideológicas ou utópicas, mas também pelos seus desdobramentos políticos, sociais, econômicos e culturais.

Quando o capitalismo ingressa em um novo ciclo de expansão mundial, a revolução burguesa propicia o aparecimento de um novo ciclo, também global. Aos poucos, abalam-se os quadros sociais de referência em todo o mundo. Todos são desafiados a ressituar-se no novo mapa do mundo. As forças produtivas e as relações de produção em moldes capitalistas desenvolvem-se intensivamente e extensivamente por todo o mundo, rearticulando e fortalecendo as redes e teias sistêmicas, tanto quanto acentuando e generalizando processos de desarticulação e fragmentação também em escala mundial (IANNI, 2004). Como estratégia central da economia para o avanço do sistema de acumulação incessante, um dos movimentos para enfrentar as crises é o incentivo à produção, alinhada ao progresso técnico-científico.

No capitalismo histórico, o progresso tecnológico e a inovação estão no centro de suas dinâmicas, pois agem na manutenção e na superação de crises em um

processo de contradições. As crises do sistema são elementos constituintes da estrutura de acumulação capitalista e os movimentos de superação têm sido incapazes de romper com as relações excludentes.

A crise que vivemos está atravessada pela difusão dos paradigmas tecnológicos, o que Arrighi e Silver (2001) conceituam como densidade dinâmica do sistema mundial. Esses paradigmas dificultam o aparecimento de um sucessor hegemônico em um novo ciclo sistêmico, que garanta novas e mais vantajosas estruturas para um novo ciclo. O que está em jogo não é a sucessão no interior do moderno sistema mundial, mas a manutenção do sistema ou a superação por outro sistema de produção social da vida.

A crise mundial dos anos 80 afetou todas as regiões e países do mundo. Para Fiori (2003), o que se percebe de imediato é que independentemente da forma como se conceitue a natureza da crise, ora a partir de seus aspectos econômico-financeiros e tecnológicos, ora por seus aspectos políticos e ideológicos, parece claro que ela deu forma a uma crítica radical ao Estado.

Ainda, para o autor, o antiestatismo apresenta um viés conservador, e ele chama a atenção para o fato de que as raízes do antiestatismo foram plantadas pelo pensamento progressista dos anos 60, que culminou nas revoltas de 1968. As principais críticas da *New Left*<sup>49</sup> foram contra o autoritarismo e a repressão vinda das instituições democráticas intervencionistas do Estado. A luta era por uma nova forma de democracia descentralizada e participante.

A defesa do Estado iniciou depois de 1947, quando se entendeu que o Estado deveria ser o grande organizador do pacto corporativo entre governo, sindicatos e capital. Assim, os Estados nacionais foram os responsáveis em grande medida pelo crescimento e pela paz social, vividos nos anos 50/60, principalmente nos países centrais. A partir da década de 70 e principalmente a partir dos anos 80, a recessão e

---

<sup>49</sup> A *New Left* (Nova Esquerda) é um termo utilizado para se referir aos movimentos políticos de esquerda surgidos em vários países a partir da década de 1960. Eles se diferenciam dos movimentos esquerdistas anteriores que haviam sido mais orientados para um ativismo trabalhista, e adotaram uma definição de ativismo político mais ampla, chamada de ativismo social. Nos Estados Unidos, a Nova Esquerda está associada com os movimentos populares, como o Hippie, os de protesto à Guerra do Vietnã e a favor dos direitos civis, que visavam acabar com a opressão de classe, gênero e raça. Na Europa, a Nova Esquerda foi um movimento intelectualmente dirigido, que buscava corrigir os erros dos antigos partidos de esquerda no período do pós-Guerra. A *New Left* nasceu em 1956, em uma conjuntura marcada pela repressão à Revolução Húngara, pelos tanques soviéticos e pela invasão britânica e francesa à zona do Canal de Suez. Os dois eventos, cujo impacto dramático foi agravado pelo fato de terem ocorrido em um curto intervalo entre um e outro, desmascararam a violência dos dois sistemas que dominavam a vida política do período – o stalinismo e o imperialismo ocidental.

a forte crise (desemprego, inflação) demonstraram que haviam chegado ao limite os acordos de bem-estar social. As críticas ao estatismo partem tanto dos ideais liberais como dos libertários. Ambos convergem na crítica, mas divergem no diagnóstico e nas estratégias para soluções.

Para os liberais, a crise política está associada à 'ingovernabilidade' dos modernos sistemas políticos, pois haveria um excesso de democracia. A desativação do Estado é parcial, pois este segue como deseja o setor econômico e trabalha para desmobilizar as organizações participativas.

Para os libertários, a raiz da crise política está na burocratização das relações sociais. É preciso que haja novos canais de participação democrática, e que estes sejam reformulados em sua teoria e ação, para que de fato exista democracia participativa. Para Fiori (2003, p. 20-21):

A crise do Estado, na verdade, explicita tendências embutidas no padrão de desenvolvimento capitalista que, não cabendo mais na camisa de força dos Estados liberais, tampouco é adequado aos moldes estreitos das democracias sociais. Seu grau de profundidade atinge o próprio conceito realidade-visibilidade da cidadania como pedra angular da sociedade democrática. As relações Estado-sociedade, constituídas no século XIX e na primeira metade do século XX e reestruturados depois da Segunda Guerra Mundial, aparecem, na virada do século XXI, desafiados pelas grandes corporações e estruturas internacionalizadas de poder.

Segundo o autor, as duas posições, liberal e libertária, não conseguem repensar suas concepções estatistas, e assim apresenta-se uma crise que extrapola o debate ideológico. A eficiência do funcionamento conjunto entre Estado e mercado provoca transformações políticas, sociais e econômicas, que garantem a expansão da dominação no Sistema-Mundo.

Um dos entraves para a consolidação de um império mundial é a falta de consenso interno dos países centrais. Uma possível solução de longo prazo é a integração entre política e economia que supere as assimetrias que marcam o capitalismo histórico. A dificuldade de consensos internos caminha para marcos globais democráticos e socializantes que vislumbrem um novo sistema mundial em bases socialistas, mas diferente do socialismo nacionalista das experiências anteriores (MARTINS, 2011).

Segundo Fiori (2004), a necessidade de expandir o poder para conquistar a paz acaba transformando a paz na justificativa 'número um' da própria guerra. Por outro

lado, a presença contínua desta 'guerra virtual' atua como estímulo para a mobilização interna e permanente de recursos para a guerra.

Uma das contradições que acompanha esse sistema é a busca constante pela expansão do poder (primeiramente territorial e depois por monopólio comercial e econômico) que faz com que a conquista, ou seja, o poder de se impor aos demais, implique a eliminação de poderes concorrentes. A essência do 'jogo da guerra' no sistema de acumulação de poder, supõe a existência de pelo menos três jogadores e destes, dois seriam adversários competitivos, com desejo de exclusividade, sem jamais conseguir alcançá-la e o terceiro estaria em condição de exploração. Se a exclusividade fosse alcançada, teríamos uma situação de monopólio absoluto e o sistema de acumulação de poder entraria em crise e tenderia a um estado de entropia devido ao desaparecimento da hierarquia. Nessa análise, nem a hegemonia nem o império são capazes de ordenar e estabilizar o sistema político mundial de forma permanente. As únicas forças capazes de mantê-lo ordenado e hierarquizado são a competição e a própria guerra ou, pelo menos, a possibilidade permanente de uma nova guerra.

Outra contradição é a promessa da inovação como movimento de superlucro. Ao mesmo tempo em que se concentra capital, elimina-se o trabalho vivo, o que, por sua vez, representa um obstáculo para o funcionamento da dinâmica do mercado.

Nas fases de evolução dos ciclos sistêmicos de acumulação, a inovação tecnológica apresenta lados contraditórios. Em um momento, a fase A de concentração favorece a expansão do poder produtivo, em outro momento é o motivo das crises, desencadeadas por superacumulação e desemprego. Schumpeter (2017) chama esse processo de 'destruição criadora', no qual se forma um ciclo intenso de reestruturação e desestruturação, que, por sua vez, cria e destrói empresas, empregos, atividades.

A inovação tecnológica analisada dentro do recorte do desenvolvimento de uma empresa em seu setor produtivo pode ter o status de responsável pelo aumento de empregos e de remuneração, mas, em uma análise global, a posição interestatal dos países onde se encontram essas empresas tende a não ser alterada. Ademais, O Estado-nação que investe na compra de inovações tecnológicas pode até mesmo ser prejudicado.

A estagnação na posição periférica ocorre quando a 'inovação' é transplantada (integracionista) e imposta a um Estado por aqueles que estão em posição

hegemônica e investem internacionalmente na busca por superlucro na divisão internacional do trabalho.

A inovação técnico-científica, para Marx (1968), está estruturada para o sistema de produção capitalista, que se apropria do conhecimento para a produção de capital fixo. O saber se converte em força produtiva, a qual, conhecida como ciência, é tomada como uma produção independente de trabalho, que tem como função servir o capital.

As inovações são um ramo de negócio e a ciência é a base para a produtividade. Dessa forma, funciona um importante mecanismo de retroalimentação entre ciência e capitalismo. Vale ressaltar que Marx (1968) menciona o caráter não capitalista da ciência produzida nas instituições sem financiamento e que são usadas pelo capital sem custo para o capitalista.

O capitalismo histórico desenvolveu-se com o aumento considerável das inovações técnico-científicas no processo das forças produtivas. A busca constante pelo lucro gerou investimentos em tecnologias produtivas, que resultaram na concentração do capital para aqueles que podiam investir em inovação. Os Estados atingiram poder no mercado, ampliaram seus investimentos em inovação e reduziram a concorrência.

Os processos de inovação técnico-científica mantêm-se com o propósito de criação de novos processos produtivos que ampliam os lucros para os donos do capital. Esse movimento de reelaboração das técnicas de trabalho que serve de base decisiva para preservação do sistema de acumulação produtiva capitalista continua a reduzir o trabalho vivo.

O progresso técnico-científico se apresenta de maneira antagônica nas conjunturas históricas, pois de um lado está para atender as necessidades de ampliação do lucro, movimento inerente ao capitalismo e, de outro lado, para a reprodução das necessidades humanas.

O poder hegemônico dos Estados centrais do sistema interestatal se utiliza do progresso técnico-científico para obtenção de superlucro, justificada por uma dimensão naturalizada que se apropria da ciência como um processo democrático do saber agindo a favor do capital e contra a humanidade.

A busca constante por inovação é um processo de remodelação para o enfrentamento das crises econômicas, é um processo de criação e destruição no processo histórico social do capitalismo.

## 2.7 A Globalização no Moderno Sistema Mundial

Na perspectiva do Sistema-Mundo, consideramos a globalização como uma categoria de análise que auxilia na interpretação do capitalismo histórico. Nesse sentido, a globalização é entendida como resultado dos imperativos do sistema de produção capitalista, diferentemente de outros estudos em que ela é compreendida como a causa da expansão da economia-mundo. A partir desse último entendimento, a globalização até é usada como slogan político para justificar estratégias de dominação e ou submissão nas relações interestatais no Sistema-Mundo.

A partir de como a análise do Sistema-Mundo interpreta a globalização, procuramos sustentar que a perspectiva do Sistema-Mundo não é uma linha interpretativa que se fundamenta nos estudos de sistemas integrados globalmente, como pode vir a sugerir a semântica da palavra composta 'Sistema-Mundo'.

A globalização por vezes assume um significado de homogeneidade, de processos que visam à igualdade e à equidade. Numa linha oposta, entendemos a globalização como um processo contraditório. Em uma análise histórica do capitalismo recente, o que se globalizou foram os processos de exploração através da divisão social do trabalho de regiões do globo que foram situados como atrasadas e inferiores perante a ótica do desenvolvimento econômico ocidental.

A tecnologia da informação viabilizou a integração global da gestão no mercado mundial e, em vez da globalização segmentar o mercado em especificidades de produção, ela trabalha em uma gestão do mercado mundial através da flexibilização do sistema produtivo, o que resultou em novos regimes de regulação da força de trabalho.

A divisão do trabalho estabeleceu bases de relacionamento entre centro, semiperiferia e periferia. Os países do centro do capital especializaram-se na produção de alto valor agregado, produzindo pesquisas que resultaram em produtos de inovação e tecnologia. A produção dos países dependentes supre o mercado mundial através do trabalho superexplorado.

Partir do entendimento da mundialização como um processo de expansão do capitalismo permite nos questionarmos sobre o discurso ideológico dominante que busca legitimar as estratégias do capital que dependem tanto da produção material quanto da produção cultural. Aqui quando falamos de produção cultural podemos utilizar a palavra interdependência, pois a produção cultural faz parte da reprodução

das relações capitalistas através da imposição de ideias, doutrinas, valores e princípios.

A dominação cultural exercida é percebida pelos dominados de modo naturalizado. Essa dominação só é compreendida enquanto tal quando ocorrem movimentos de luta na busca pelo rompimento com os laços da dominação. Nesse momento, os dominantes colocam em prática estratégias de coerção.

Harvey (2016), ao abordar a mutação e a crise do capitalismo, explica que as contradições políticas, religiosas, étnicas e sexuais não podem ser reduzidas ao econômico, pois as contradições do capital devem ser explicadas porque são universais e perpassam as demais. A luta social não deve limitar-se ao mundo do trabalho e sim avançar a cada esfera que o capitalismo busca colonizar.

Compreendemos 'globalização' como um processo contraditório que articula e confronta estruturas de produção e forças produtivas distintas. A globalização dinamiza a integração dos mercados internacionais e escraviza países periféricos, mas sua própria expansão e crise ressignifica os movimentos sociais e também globaliza os processos de movimentos antissistêmicos, dando origem a formas inovadoras e, às vezes imprevistas, de participação crítica.

A hegemonia do capital permitiu uma ressignificação dos movimentos sociais e a globalização do capital possibilitou a globalização dos movimentos antissistêmicos.

Segundo Ianni (2004), quando acontecem redefinições do capitalismo global, por meio de novas estratégias, há um abalo nos quadros sociais e surge a necessidade de uma nova organização no mapa do mundo. Generalizam-se os princípios do liberalismo, neoliberalismo e os princípios de 'liberdade', 'igualdade' e 'propriedade'. Desenvolve-se um processo pedagógico orientado na direção de reafirmar a distinção entre o 'público' e o 'privado'; o 'lucro', e a 'corrupção', o 'Estado mínimo', e a 'inserção no mercado mundial'. Esse processo de universalização de produção da vida e arranjos societários é um projeto de dominação monitorado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento), e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

Quando as corporações transnacionais e as organizações multilaterais formam-se e passam a atuar como estruturas mundiais de poder, predominando amplamente por meio da prática do neoliberalismo, surge um novo arranjo nas relações interestatais no Sistema-Mundo. Em lugar do localismo, coloca-se o nacionalismo, em lugar do mercantilismo, do colonialismo e do imperialismo, sugere

um movimento de inserção de todos os países na lógica do globalismo, que é percebido como um predominante processo histórico-social, econômico, político e cultural inevitável. Sob esse processo de globalismo, inicia-se o que Ianni (2004) chama de 'desencantamento do mundo'.

Para esse autor, quando se fala de globalização, globalismo e globalidade, está se referindo a uma transformação geral que envolve a economia, a sociedade, a política, a cultura, a ecologia, as religiões. As transformações não se dão de maneira linear e na mesma proporção, elas inauguram um processo desigual e contraditório que resulta em ressurgências de nacionalismos, xenofobias, etnicismo, racismo e fundamentalismo religioso.

O capitalismo histórico no Sistema-Mundo tanto expande o alcance de seus ideais, valores e práticas, como também cria espaços de expansão das lutas por outras formas de organização social do trabalho, de distribuição e de consumo. Anuncia-se a possibilidade de outro modo de produção e processo civilizatório. Para Ianni (2004), juntamente com o 'desencantamento do mundo', vislumbram-se outros horizontes, deflagram-se condições e possibilidades de 'reencantamento do mundo'.

Movimentos que lutam pela democratização dos processos globalizadores podem ser chamados de 'movimento alternativo de globalização', pois lutam por equidade, por eliminação de desigualdades, por expansão da autodeterminação dos povos. Nessa perspectiva, quando analisamos os movimentos antissistêmicos locais, regionais e globais não seria apropriado usar a terminologia 'movimentos antiglobalização', visto que a luta é contra a globalização que concentra lucro e amplifica as desigualdades entre ricos e pobres, mas não contra a globalização dos direitos humanos e dos processos democráticos igualitários. O que se espera é uma globalização das condições de igualdade para a concretização de uma democracia global de fato.

O 'desencantamento do mundo' estrutura-se em uma dimensão global e apresenta-se materializado por movimentos locais, regionais, nacionais que, à primeira vista, podem não apresentar relação direta com as decisões e estratégias tomadas no centro do Sistema-Mundo. Para Ianni (2004), a globalização na ótica da 'modernização', 'racionalização', 'competitividade', 'lucratividade' e 'qualidade total', desenharam a ilusão de um mundo harmônico e ideal, como se estivéssemos no 'fim da geografia' e no 'fim da história'. Nesse processo de 'modernização', que luta pela desburocratização para o aumento da lucratividade, instaura-se o 'economicismo' da

vida, no qual há escassa ou nula preocupação com os investimentos sociais, culturais e políticos para a maioria das populações.

Esse é o contexto em que se desenvolve uma crescente dissociação entre as tendências predominantemente no âmbito do Estado e as tendências predominantes do âmbito da sociedade civil. As estratégias neoliberais articuladas pelo FMI, BIRD, OMC, estabelecem dependências do aparelho estatal às exigências do Sistema-Mundo.

O Sistema-Mundo como um processo histórico que se articula economicamente do centro para a periferia abala as bases sociais de referência de indivíduos e coletividade e exige novos significados, novas condições de existência e, para que isso ocorra são necessárias novas atuações dos setores econômicos, políticos e dos movimentos sociais.

Mudanças contínuas constituem a essência do capitalismo, são condições impostas pela economia-mundo à vida social de todas as pessoas. Esses condicionantes mantêm vivo o sistema de acumulação produtiva, gerando necessidades de consumo. Para a manutenção constante de novos desejos e novas mercadorias, devem ser produzidos novos conhecimentos, assim como um novo perfil de trabalhadores. Esses 'novos desejos' dinamizados pelo fenômeno da globalização facilitaram a integração dos mercados internacionais e escravizaram países periféricos, que acabaram por se encontrar obrigados a submeterem-se aos ditames econômicos e políticos que enfraquecem suas estruturas.

A globalização, entendida como processo institucionalizado, elimina a igualdade de condições para o desenvolvimento econômico dos Estados-nação do globo, e gera condições de exploração do trabalho pelas economias hegemônicas para com os países periféricos. A globalização, nesse sentido, consiste em dispositivos econômicos e políticos para manter a economia-mundo.

Na análise de Martins (2011), o conceito de globalização raramente tem sido concebido como um processo dialético que articula e confronta estruturas de produção e forças produtivas distintas. A globalização segue sendo analisada como uma nova era controlada pelo capital, ou uma nova etapa a ser dirigida por regimes internacionais, ou ainda representa a mundialização do capital financeiro que submete a economia mundial a um regime de depressão permanente.

O autor propõe compreender a globalização como um processo revolucionário que confronta o modo de produção capitalista e sua estrutura jurídico-política e

ideológica, com uma nova estrutura de forças produtivas que o sistema não pode absorver integralmente. Em suas palavras, “ela designa um processo de transição de dimensões civilizacionais que exaure os limites da existência capitalista e exige, para se efetivar, a construção das bases de uma civilização planetária.” (MARTINS, 2011, p. 113)

Para Ianni (2004), os mesmos nexos constitutivos das relações, processos e estruturas sociais que se desenvolvem com a globalização, tanto alimentam a integração quanto a revolução. A transformação pode expressar tanto um novo desenvolvimento da revolução burguesa como novo tipo de revolução socialista. Conforme o autor (p. 33-34):

[...] já são numerosos os indivíduos e coletividades, as classes sociais e os grupos sociais que padecem à globalização e, simultaneamente, conscientizam-se, organizam-se, reivindicam e lutam por outra globalização, pela “globalização desde baixo”. Aí estão as raízes do neo-socialismo. Aí estão as condições sociais, simultaneamente econômicas, políticas e culturais, sob as quais se recriam os ideais, as organizações e as práticas empenhadas na socialização da propriedade e do produto do trabalho coletivo, agora vistos em perspectiva mundial.

O autor acredita numa nova formação social mundial, num novo palco da História, na luta por uma democracia político-social nos moldes do neo-socialismo. Os princípios desta nova formação social se estruturariam nas diversidades. A globalização das manifestações pode ser percebida, a partir da identidade dos manifestantes, onde podemos encontrar movimentos sindicalistas, feministas, comunistas, anarquistas representantes religiosos, ou seja, não estamos falando de movimentos com identidades isoladas, mas movimentos que expressam sua multiplicidade na busca pela globalização desde baixo.

### 2.7.1 A Globalização e os Desafios para as Ciências sociais

Com o fim da Guerra Fria e das primeiras experiências do socialismo, a palavra ‘globalização’ foi elevada a uma posição de destaque no discurso ideológico, que legitimou os processos simultâneos de mundialização financeira e a reafirmação do poder hegemônico dos Estados Unidos. Para Fiori (2001a), a utopia da globalização promoveu as políticas de liberalização a abertura das economias nacionais e a desregulação dos mercados, em particular os mercados de capital e do trabalho.

O autor ressalta que esse discurso paralisou o pensamento crítico e facilitou a aceitação de uma visão ingênua de transformações globais. Essa visão iniciou com a crise do sistema de Bretton Woods, e com o fim do mundo socialista europeu.

Para Chomsky (2017, p. 79):

[...] houve um período de euforia após o colapso da superpotência inimiga [URSS], repleto de empolgadíssimas narrativas sobre o “fim da história” e uma maravilhosa aclamação da política externa de Clinton, que dera início a uma “fase nobre” com um “brilho santo”, já que pela primeira vez na história uma nação seria norteadas por “altruísmo” e agiria devotada a “princípios e valores”. Agora nada atravancaria o caminho de um “idealista do Novo Mundo determinado a acabar com a desumanidade”, que poderia levar adiante, livre de obstáculos, a emergente norma internacional de intervenção humanitária. E isso para dar apenas uma amostra dos fervorosos louvores e apaixonados elogios por parte de proeminentes intelectuais à época. Nem todos ficaram tão extasiados. A vítima tradicional, o sul global, condenou asperamente “o suposto direito de intervenção humanitária”, identificando-o como nada mais que o velho “direito” de dominação imperial adornado com uma nova roupagem.

Segundo Chomsky (2017), para compreendermos os acontecimentos, devemos prestar atenção não apenas aos eventos do mundo real, que muitas vezes são descartados pela História, mas prestar atenção também àquilo em que os líderes e a opinião da elite acreditam. Os Estados Unidos exportam para o mundo todo um modelo de democracia fundado em guerras.

Para Bandeira (2016), a democracia dos Estados Unidos entrou em decadência ao deixar de garantir direitos fundamentais das pessoas, ao prendê-las, torturá-las e assassinar todos que fossem considerados ‘ameaça’. Toda a atrocidade contra a humanidade cometida pelos Estados Unidos está revestida de ‘Guerra ao terrorismo’, que se configuraram na verdade, como uma estratégia de eliminar o potencial de países emergentes que estão fora de seu poder de influência.

Como exemplo podemos citar a Guerra do Vietnã, que foi um genocídio como raras vezes se viu na História. As ordens do consultor de Segurança Nacional dos EUA, Henry Kissinger de “jogar qualquer coisa que voe sobre tudo que se mova” não gerou espantos, e a justificativa histórica dos líderes para o massacre ocorrido no Vietnã foi dada por meio das seguintes palavras de John F. Kennedy: “estamos enfrentando uma conspiração monolítica e brutal do outro lado do mundo que se fia principalmente em meios dissimulados para a expansão de sua esfera de influência,

e se essa conspiração atingir seus objetivos no Laos e no Vietnã, os portões estarão escancarados”<sup>50</sup> (CHOMSKY, 2017).

Usando o princípio de liberdade para defender ‘o povo americano’, essa nação explora e extermina qualquer obstáculo que não se curve ao seu imperialismo forçado, que por ora se vê ameaçado e mesmo assim em constante guerra contra a humanidade. Em nome da ‘liberdade’, ‘democracia’ e ‘seguridade’, os Estados Unidos invadiram o Iraque em 2003 com o pretexto de encontrar armas de destruição em massa, as quais na realidade nunca existiram. Muitas outras invasões ainda podem ser listadas como ao Paquistão, Lêmem, Somália e Líbia (BANDEIRA, 2016).

A Guerra do Iraque foi uma justificativa de autodefesa contra ameaça à sobrevivência dos EUA. Anos depois em 2007, ficaram claras quais as reais intenções do governo estadunidense, e foi anunciado oficialmente que um acordo final asseguraria a permanência de bases militares estadunidenses e o direito de operações de combate no país, e privilegiaria os investidores estadunidenses na exploração do sistema energético do Iraque<sup>51</sup> (CHOMSKY, 2017, p. 91).

Analisar as contradições da globalização permite expor os pressupostos de igualdade, convertidos em monopólios e ingovernabilidade. É um passo importante para desenhar novos rumos de interferência na realidade. Esse caminho possibilita interpretar os projetos da globalização no Sistema-Mundo não como obra do acaso, mas como um processo histórico. Nessa perspectiva, é possível promover uma ruptura com o otimismo das teorias desenvolvimentistas que acreditam no desenvolvimento econômico que consolidaria processos democráticos na periferia capitalista.

A hiperinflação do final dos anos 1980 propiciou uma inversão do projeto desenvolvimentista pós-guerra, para o projeto neoliberal da homogeneização da riqueza pela via da globalização dos mercados. Esse processo fundamenta-se segundo Fiori (2001a), por três mitos sobre a globalização, que ganharam popularidade.

O primeiro mito sustenta que a globalização seria obra conjunta e exclusiva das transformações tecnológicas, ou seja, uma nova realidade econômica movida pela

---

<sup>50</sup> Fonte do discurso referenciado por Chomsky: John F. Kennedy, “the President and the Press” (discurso proferido diante da Sociedade Norte-Americana de Editores de Jornais, Hotel Waldorf-Astoria, Cidade de Nova York, 27 de abril de 1961).

<sup>51</sup> Aprofundar temática em Noam Chomsky *Making the Future: Occupations, Interventions, Empire and Resistance* São Francisco: City Lights Books, 2012.

força material da expansão capitalista, e que, portanto, deveria ser adotada por todos os Estados. O segundo mito refere-se à globalização como sendo um fenômeno universal, inclusivo e homogeneizador. E de acordo com o terceiro mito, a globalização promoveria redução pacífica da soberania dos estados nacionais.

Os Estados Unidos utilizaram como estratégia para a manutenção de sua hegemonia no quarto ciclo sistêmico de acumulação o consentimento, através dos projetos redentores de financiamento no pós-Guerra, e através da coerção por meio projetos de incursão militar em diversos países, na forma de contingente militar estadunidense em solo estrangeiro, ou por meio de projetos de ditaduras militares em muitos países da periferia do Sistema-Mundo.

Diante do enfraquecimento do controle hegemônico, os EUA alternam suas estratégias de consenso-coerção e coerção-consenso, na busca por ampliar seu espaço de dominação e manter sua posição central na economia-mundo. Essas estratégias são usadas de modo contínuo através de guerras, ditaduras, tratados e democracia formal.

Após 11 de setembro de 2001, o presidente W. Bush autorizou o uso da Força Militar e declarou 'Estamos em guerra – We're at war' e complementou: 'Nós não lidaremos apenas com aqueles que ousarem atacar a América, nós lidaremos com todos aqueles que os abrigarem e os alimentarem' (BANDEIRA, 2016, p. 74).

Os acontecimentos do 11 de setembro instituíram um estado de exceção permanente que outorgou ao poder executivo estadunidense tomar decisões arbitrárias em relação aos direitos humanos. Bandeira (2016) expõe os poderes excepcionais concedidos: 1) anulação do direito de pedido de *habeas corpus* para qualquer cidadão americano detido como ameaça; 2) impedimento dos acusados de ameaça, aprisionados no Afeganistão e enviados para Guantánamo (Cuba) de recorrer à justiça; 3) detenção indefinida de qualquer cidadão americano ou estrangeiro provido de material de apoio à hostilidade americana; 4) permissão para CIA usar de práticas de torturas e 5) concessão de imunidade aos agentes da CIA em processos de tortura.

A permissão a torturas, após 11 de setembro, apenas ganhou status jurídico, mas sempre foi autorizada pelo Estado estadunidense. Práticas similares foram adotadas pelo projeto KUBARK - *Counterintelligence Interrogatory* -, considerado o manual de tortura utilizado nos treinamentos militares dos Estados Unidos, que ensinou as técnicas de tortura aos serviços de segurança da América Central –

Honduras, Nicarágua, El Salvador – a fim de extrair informações dos chamados subversivos e que também foi usado pela CIA para treinar militares e policiais durante as ditaduras latino-americanas entre 1963 e 1987 (BANDEIRA, 2016).

Mesmo com a imensa força militar e os projetos de dominação para o controle das economias nacionais, os EUA estão em declínio contínuo. Segundo Chomsky (2017), o declínio está em marcha desde o ponto mais alto do poder dos EUA logo após a Segunda Guerra Mundial, e a extraordinária retórica da década de triunfalismo depois que a União Soviética implodiu, foi em sua maior parte auto-ilusão. Para Fiori (2004, p. 80):

A “crise dos 70” tampouco foi apenas o resultado de uma perda de densidade da hegemonia mundial dos Estados Unidos provocada por suas derrotas militares e diplomáticas, e pelo desafio econômico das demais potências econômicas capitalistas. Do ponto de vista da dinâmica de longo prazo do sistema mundial, a “crise dos 70” foi o produto da compulsão expansiva e da tendência destrutiva das potências hegemônicas na busca do poder global.

Martins (2011) concorda com a análise prospectiva sobre o neoliberalismo que entende que os Estados Unidos se encontra em fase avançada de crise de sua hegemonia. Mas seus estudos diferem de autores<sup>52</sup> que afirmam estar em curso uma depressão de longa duração na economia mundial desde o novo regime de acumulação mundial financeirizada a partir de 1970. O autor apresenta seus argumentos indicando que os Estados Unidos ingressou numa nova fase de Kondratiev<sup>53</sup> a partir de 1994.

O período entre guerras é o 3º ciclo do Kondratiev, impulsionado pela hegemonia dos Estados Unidos e dura cerca de 40 anos com um crescimento per capita de 2,9%. Entre 1974 e 1993, temos a fase descendente do 4º ciclo do Kondratiev e o crescimento per capita caiu para 48%. Entre 1994 e 2000 a renda per capita retoma sua expansão e alcançou o índice de 2,2%.

Conforme Martins (2011, p. 97-98):

---

<sup>52</sup> Fiori (1998), Fiori e Medeiros (2001), Chomsky (2017), Chesnais (1996).

<sup>53</sup> Os ciclos de Kondratiev são oscilações em torno das tendências de acumulação ilimitada de capital do capitalismo histórico. Esses ciclos podem ser medidos a partir das oscilações da expansão do PIB per capita e da taxa de lucro. As fases de expansão generalizam os momentos de inovações que se manifestam em trajetórias tecnológicas. As fases recessivas são representadas pelas crises de acumulação e taxa de lucro decrescente.

A superação da fase recessiva exige uma reformulação institucional e organizacional que implica novos padrões empresariais, novas formas de internacionalização do capital e descentralização financeira, novo regime de regulação do trabalho, da força de trabalho, de intervenção estatal e de liderança internacional [...] ao final de cada onda expansiva precedente se constitui um novo paradigma tecnológico e sua difusão se torna uma questão econômica, social, institucional e política, não uma questão técnica. [...] Podemos situar na ascensão uma primeira fase de prosperidade e outro de maturidade. No descenso, podemos situar uma primeira etapa de recepção e outro de depressão.

O autor difere em suas análises, de outros teóricos, porque defende que houve um período de expansão financeira a partir de 1994. Fiori (1998, 2001b), Chomsky (2017) e Chesnais (1996), defendem que houve um período longo de depressão a partir de 1979, em razão dos descompassos entre a economia real (produtos e serviços) e a economia virtual. Ambas as interpretações entendem que a partir de 2001 os Estados Unidos não conseguem ultrapassar o crescimento do Leste Asiático, principalmente da China e da Índia.

### 2.7.2 O Desenvolvimento Mundial como Estudo na América Latina

Para Fiori (2001a), a crença nas teorias do 'crescimento endógeno' dificultou a compreensão do que se passava no mundo a partir da década de 1970, quando ocorreu a concentração do poder e a riqueza mundial e da pauperização das grandes massas.

Consideramos o ponto de partida para uma análise crítica do pensamento latino-americano a compreensão de que as posições interestatais e seus limites de desenvolvimento regional e nacional são posições hierárquicas no Sistema-Mundo, que se definem dentro do próprio sistema. Esse caminho nos permite analisar as transformações das últimas décadas do século XX e do início do século XXI não como imposições tecnológicas e econômicas, as quais resultaram no fenômeno da globalização, como se a globalização fosse um produto material de uma revolução tecnológica irrecusável que está para eliminar fronteiras e garantir um mundo harmonioso sob a égide da justiça do mercado autorregulável. Ao contrário, buscamos compreender a globalização como um processo de mudanças históricas no Sistema-Mundo, que, através de estratégias políticas, econômicas e sociais, promoveu a acumulação financeirizada da riqueza em escala global. Para Fiori (2001a, p. 120), "a mundialização do capital e a supremacia do capital financeiro, contudo, não

eliminaram os estados e sistemas financeiros nacionais, integrando-os de forma incompleta dentro de um espaço hierarquizado a partir de sistemas financeiros mais robustos”.

Para Amin (2001), o termo ‘globalização’ nunca está relacionado às lógicas de expansão do capitalismo, e menos ainda às dimensões imperialistas de suas implantações. A falta de precisão deixa entender que se trata de uma fatalidade, que é independente da natureza dos sistemas sociais. Para o autor (p. 15),

[...] este tipo de discurso es un discurso ideológico destinado a legitimar las estrategias del capital imperialista dominante em la actual fase. Por lo tanto, los limites objetivos de la mundialización pueden ser reconsiderados a la luz de políticas diferentes a las que hoy son presentadas como las únicas posibles y cuyos contenidos y efectos sociales también serían diferentes. La forma de la mundialización depende entonces, en definitiva, de la lucha de clases.

As transformações no Sistema-Mundo que se aceleraram na segunda metade do século XX não eliminaram os movimentos de longo prazo do sistema capitalista, mantiveram-se as características de evolução seguidas de caos econômico. As contradições nos processos de acumulação do poder continuaram impulsionadas pela competição e pelos conflitos entre os Estados e as classes sociais.

Diferentes vertentes teóricas empenharam-se em criticar o discurso dominante do termo globalização, mas, segundo Fiori (2001a), nenhuma incorporou na sua leitura de longo prazo do desenvolvimento do capitalismo a questão das contradições e conflitos entre os Estados e entre as classes sociais.

O período de grandes transformações, segundo Martins (2011), iniciou-se no final dos anos 1930 com a recuperação da economia mundial e logo entrou num processo de decadência com o término da Segunda Guerra Mundial, pois estava fortemente baseada na expansão dos gastos militares e concentrada nos Estados Unidos. A estratégia para a recuperação da economia mundial que estava em período de queda da hegemonia britânica foi estabelecer o padrão monetário mundial que reativasse os créditos e os sistemas de pagamentos internacionais. Recuperar as economias europeias afetadas pela destruição da guerra e pela perda das rendas coloniais provocadas pela dissolução dos seus impérios e responder às reivindicações de desenvolvimento e/ou autodeterminação dos distintos movimentos nacionalistas dos países periféricos que ameaçavam a divisão internacional do trabalho organizado pelo capitalismo histórico.

Para Martins (2011, p. 216-217):

As tensões sociais se acumularam e deram lugar a movimentos revolucionários que buscarão redirecionar o Estado nacional para impulsionar a industrialização na América Latina (ou na Ásia e na África), conquistar o direito à autodeterminação e impulsionar a partir do Estado nacional a modernização do país.

Os resultados das tensões não foram iguais nos diversos países, pois dependiam, cada qual, da burguesia nacional que estivesse interessada em aproveitar a brecha deixada pela crise de transição do ciclo britânico para o ciclo estadunidense, com a finalidade de reestruturar o Estado na direção da construção da infraestrutura e das condições institucionais necessárias à industrialização.

O processo de reformulação do Estado conjugou-se com o novo paradigma teórico que reinterpreta as relações econômicas internacionais e o papel desempenhado pela América Latina. A proposta era uma redefinição das políticas internas em direção ao nacional-desenvolvimentista. Depois da Segunda Guerra Mundial, após séculos de obediente subordinação, a América Latina começou, conforme Furtado (1997 apud NOVY, 2002, p. 23):

[...] a contestar a bênção universal do modelo liberal de desenvolvimento, então dominante: o que pode ser bom para o centro, de modo algum necessita sê-lo também para a periferia, conforme afirmou a crítica do “falso universalismo” da teoria econômica.

A proposta era um ataque ao liberalismo e à teoria das vantagens comparativas. Ela propunha a industrialização a partir da liderança do Estado e para isso era necessário substituir as importações, internalizando a produção industrial de mercadorias que eram importadas. Para Furtado (2007, p. 279):

O crescimento da procura de bens de capital, reflexo da expansão da produção para o mercado interno, e a forte elevação cambial, criaram condições propícias à instalação no país de uma indústria de bens de capital. Esse tipo de indústria encontra, por uma série de razões óbvias, sérias dificuldades para instalar-se em uma economia dependente. Outro fator que se deve ter em conta é a possibilidade que se apresentou de adquirir a preços muito baixos, no exterior, equipamentos de segunda mão. Algumas das indústrias de maior vulto instaladas no país, na depressão, o foram com equipamentos provenientes de fábricas que haviam fechado suas portas em países mais profundamente atingidos pela crise mundial.

O nacional-desenvolvimentismo não atribuía parcela de participação de capital estrangeiro para o desenvolvimento da industrialização. Segundo Martins (2011), o papel do capital estrangeiro seria apenas de complementar a poupança interna, devendo se submeter ao planejamento nacional, cabendo, assim, ao Estado a gestão do comércio exterior e o investimento na infraestrutura básica (energia, transporte, siderurgia) para desenvolver o mercado interno. Esse pensamento inicial da Cepal impediu uma visão da lógica global da circulação do capital.

A crise do esgotamento do modelo de substituição das importações e a crise política que resultou nas ditaduras na América Latina desencadearam críticas a esse pensamento e, assim, surgiram novas correntes do pensamento social latino-americano: o estruturalismo e a teoria da dependência.

Segundo Fiori (2001b) do ponto de vista da sociogênese, a teoria estruturalista foi uma tomada de consciência, um diagnóstico da crise dos anos 30 e das mudanças econômicas pelas quais passava a economia, como consequência da longa crise mundial inaugurada pela Primeira Guerra Mundial. Essa teoria refletiu na maneira de pensar sobre a América Latina, sobre as causas do seu subdesenvolvimento e possibilitou uma reflexão sistemática original dos latino-americanos sobre sua própria trajetória político-econômica e sobre a sua especificidade com relação ao mundo capitalista.

O estruturalismo em geral não lidou com o problema do 'interesse de classe' da burguesia latino-americana. Essa perspectiva teórica reduziu as divergências entre as classes sociais a uma vontade coletiva nacional.

Fiori (2001b) sintetiza o que foi exposto acima apresentando que o problema teórico de fundo, para maior parte dos estruturalistas, foi a abstração do Estado, ora como construção ideologizada, ora transformado pela teoria por meio de uma dedução lógica.

Ainda para o autor (2001b, p. 47):

Não há dúvida de que esta cegueira teórica acabou cumprindo papel decisivo no encaminhamento de estratégias desenvolvimentistas de natureza extremamente conservadora, autoritária e anti-social. Não é causal que o próprio conceito de classe social frequentou pouco os textos estruturalistas, substituído, sistematicamente, pelo conceito de "agentes" ou "atores" sociais e políticos. Assim se eliminou, sem resolver, o problema crucial da incompatibilidade entre os interesses de classe, e da não-convergência, na América Latina, entre os "interesses burgueses e os interesses nacionais".

As críticas ao comércio exterior que a Cepal desenvolveu, na visão de Fiori (2001b), foram produtivas, pois apresentaram a diferença entre a periferia e o centro, mas não deram espaço para a discussão do problema da distribuição desigual da renda e da pobreza, deixando de lado o conflito essencial entre o capital e o trabalho.

Para o autor, a partir da década de 80, abandonou-se a perspectiva estrutural de longo prazo na análise dos problemas econômicos e sociais latino-americanos, deixando-se, assim, de lado a antiga visão sistêmica e global sobre as condições periféricas e as restrições externas. Ainda nas palavras de Fiori (2001b, p. 43), este

[...] é o momento em que todo o pensamento econômico latino-americano submete-se à discussão de curto prazo dos problemas relacionados com a inflação e a desestabilização macroeconômica das principais economias do continente. Foi a hora do retorno e da hegemonia do pensamento neoclássico e de sua defesa das principais políticas liberais e da reforma das instituições criadas durante o período desenvolvimentista.

As transformações mundiais sob as políticas neoliberais destruíram as estratégias e as instituições desenvolvimentistas, construídas depois da Segunda Guerra Mundial. No final da década de 1980, o pensamento crítico perdeu sua vitalidade, e o projeto liberal-conservador a partir da década de 1990 promoveu a 'modernização conservadora' das principais economias latino-americanas. (FIORI, 2001b).

Tanto para Fiori (2001a; 2011b) quanto para Martins (2011) os caminhos de análise de Celso Furtado sobre a industrialização brasileira a partir da década de 1980 apresentam a inovação e a difusão tecnológica como centrais na periodização da história capitalista e na determinação do processo histórico de hierarquização do sistema econômico mundial. Para Fiori:

[...] mais tarde, foi Furtado, outra vez, quem melhor desenvolveu o conceito de construção nacional, dentro do pensamento estruturalista. Para ele, "a formação de um sistema econômico nacional teria três condições indispensáveis: a primeira seria a criação e o fortalecimento de 'centros endógenos de decisão' capazes de dar-nos faculdade de ordenar o processo cumulativo em função de prioridades estabelecidas pelos próprios brasileiros; a segunda seria que este processo fosse acompanhado por uma crescente homogeneização da sociedade, capaz de abrir espaço para a realização do potencial da cultura brasileira; e a terceira, finalmente, que a própria ideia da 'formação' se fizesse 'vontade coletiva' e projeto político capaz de acumular força indispensável para transformar a agenda das prioridades nacionais em dimensão política do cálculo econômico".(FIORI, 2000, p. 34 apud FIORI, 2001b, p. 47).

E para Martins (2011, p. 222):

Ele (Furtado) afirma que o capitalismo latino-americano havia chegado ao limite de expansão ao esgotar-se o dinamismo da industrialização de substituição de importações. Segundo Furtado, esse capitalismo não havia rompido com o subdesenvolvimento, que define como uma formação social incapaz de internalizar os centros de decisão da economia nacional, composta por estruturas internas duais, em que o setor moderno não se expande o suficiente para eliminar a desocupação ou subocupação e absorve os segmentos pré-capitalistas. O dilema das economias latino-americanas era capitalismo e estancamento ou socialismo e desenvolvimento.

A teoria da dependência procurou incorporar as questões sobre classe social às análises nacionais e internacionais, mas o fez por meio de uma visão binária e linear das relações hierárquicas interestatais, como se houvesse um Estado que manda e os que obedecem. Conforme Fiori (2001b, p. 48-49):

Os dependentistas nunca estudaram nem se interessaram pela geopolítica internacional, e por isso nunca compreenderam a existência nem o funcionamento do “núcleo central” do sistema, composto por um número limitado de Estados que competem entre si e condicionam a dinâmica global a partir de sua própria competição. A longa guerra de 30 anos da primeira metade do século XX e a própria Guerra Fria ocupam lugar absolutamente secundário na sua análise da “era desenvolvimentista”, uma história construída, segundo eles, por capitais, empresários e coalizões de poder, como se a geopolítica mundial se reduzisse a alguns tipos básicos de relacionamento competitivo ou associado, entre um mesmo centro e vários Estados e economias periféricas – uma arquitetura de poder estática, que iria mudando sua forma, mantendo a mesma estrutura básica, através da história.

O tempo pelo qual estamos passando exige atenção nos estudos que resultaram nos modelos interpretativos e explicativos da formação do desenvolvimento das economias latino-americanas ao longo do desenvolvimento do capitalismo histórico.

A revisão mesmo que breve das diferentes interpretações do desenvolvimento das economias latino-americanas, principalmente a partir dos anos 1930, nos permite interpretar a realidade das transformações do Sistema-Mundo, estabelecendo relações estruturais que possibilitem discussões teóricas a respeito do fenômeno da globalização. Para Fiori (2001b, p. 50):

Muito simplificada, poder-se ia dizer que o estruturalismo originário compreendeu a importância das relações entre centro e periferia, mas sua visão do sistema mundial é basicamente econômica; os dependentistas, por sua vez, esqueceram a economia e simplificaram em excesso a dimensão geopolítica do sistema mundial [...] A expansão do sistema assenta-se sobre

relações de classe, mas seu conflito não aparece na maior parte das análises econômicas. [...] Não se toma em conta a heterogeneidade dos interesses que atravessam os Estados, nem se toma em consideração que os Estados tenham que cumprir objetivos incompatíveis com os ideais dos economistas.

A leitura crítica do pensamento latino-americano sustenta-se a partir da análise do Sistema-Mundo que interpreta os limites do desenvolvimento capitalista regional a partir das posições que os países conquistaram historicamente dentro do sistema das hierarquias geopolíticas e geoeconômicas.

As transformações no sistema capitalista são resultado das contradições dos processos de acumulação e da riqueza, que são inerentes ao capitalismo, pois este existe e se sustenta pela competição e conflitos interestatais e entre as classes sociais.

Todas as grandes rupturas do sistema, que envolveram decisões, mudanças políticas e estratégias de guerra e promessa de paz, se deram no ponto da força motriz do capitalismo que é a concorrência para a acumulação de capital, que, por sua vez, resulta em concentração de poder. No entanto, essas estratégias dentro do capitalismo são dinâmicas e não correspondem necessariamente a uma tomada de decisão no campo econômico.

Fiori (2001b) argumenta que o caminho de estudo interpretativo do Sistema-Mundo por vezes é rotulado como 'conspiratório', porque interpreta a política e o conflito de interesses entre os Estados e os grupos sociais como decisórios nas ações que geram grandes transformações no sistema capitalista e, conseqüentemente, agem transformando a vida de todas as pessoas do planeta.

A crítica à análise do Sistema-Mundo se dá porque:

[...] tudo que não seja resultado das forças impessoais do mercado ou do progresso tecnológico pertence ao campo metafísico da conspiração política. Na verdade, o que fazem é transferir para o plano analítico o que é apenas obsessão ideológica. Na luta pelo poder, a hierarquia e objetivos diferentes e contraditórios dos decisores – individuais ou coletivos – são fundamentais e é isto que não entra ou não pode entrar nos esquemas teóricos das interpretações mecanicistas. (FIORI, 2001b, p. 52).

Ainda para o autor, a proposta metodológica de interpretação das mudanças no sistema mundial debruça-se sobre o desenvolvimento desigual do capitalismo a partir da competição entre os Estados pelo poder e riquezas do mundo. As relações históricas contraditórias neste processo são entre a natureza nacional e internacional

do capital, entre a natureza global dos fluxos econômicos e sua gestão política pluriestatal, entre a liberalização internacionalizante do capital e sua associação às máquinas estatais de poder territorial e entre o capital financeiro e a formação de impérios dos poderes políticos.

A partir dessas contradições, a expansão do sistema mundial capitalista funde a riqueza e o Estado: “o capitalismo só triunfa quando se identifica com o Estado, quando este é o Estado” (BRAUDEL, 1987). Nosso percurso teórico parte do estudo da constituição dos mercados da economia-mundo num tempo longo e estrutural, contrário ao estudo da constituição do capitalismo como economia de mercado, reservado como espaço/tempo para competição pelo lucro.

No contexto do capitalismo histórico, o capital tem uma definição específica, para além da interpretação de riqueza acumulada. Conforme Wallerstein (1985, p 10-11):

Nesse sistema histórico, o capital veio ser usado (investido) de forma muito específica. Veio a ser usado com o objetivo ou intenção básica de autoexpansão. [...] o capitalismo histórico incluiu, portanto, a mercantilização generalizada dos processos – não simplesmente processos de troca, mas processos de produção, processos de distribuição e processos de investimento – que anteriormente haviam percorrido vias que não as de um “mercado”. E, uma vez postos em movimento, os capitalistas, na corrida para acumular mais e mais capital, buscaram mercantilizar mais e mais os processos sociais em todas as esferas da vida econômica.

O capitalismo como processo histórico se diferencia de outras sociedades de classe por seu processo de acesso aos meios de produção. Na relação capital/trabalho, ou seja, no sistema capitalista de produção da vida, a sobrevivência está condicionada à venda da força de trabalho.

O capitalismo depende da coerção do Estado para manter: os seus poderes econômicos e o domínio da propriedade; a ordem social e as condições favoráveis à acumulação. No entanto, apesar de o capital exigir o apoio da coerção estatal, o próprio poder do Estado é limitado pelo capital.

Nesse labirinto de concessões e restrições de poder, seguimos na linha de análise do Sistema-Mundo para compreender a junção do capitalismo com o Estado que resultou na economia-mundo, nos impérios coloniais, nos sistemas interestatais, nas identidades nacionais e principalmente para compreender as hierarquias na formação de um núcleo central do sistema e das periferias.

Até aqui, apresentamos o que difere o capitalismo histórico de outras sociedades de classe no que se refere à manutenção da vida daqueles que são a massa trabalhadora, ou seja, aqueles que representam uma classe da sociedade capitalista. Essa mesma classe de trabalhadores sustenta a expansão dos processos de acumulação incessante de capital através do trabalho superexplorado nas periferias do Sistema-Mundo. Esse trabalho está condicionado às práticas exploratórias dos países do centro hegemônico do capitalismo mundial para com os países periféricos do Sistema-Mundo.

Essa expansão de capital no sistema de produção capitalista também se diferencia dos sistemas anteriores, porque sua acumulação passa a não depender exclusivamente do excedente do trabalho das massas, pois o capitalismo histórico foi capaz de potencializar o resultado do trabalho (lucro) em forma de financeirização do capital.

O próximo capítulo apresentará as principais políticas do sistema educacional brasileiro, pensadas a partir dos elementos econômicos, políticos e sociais que compõem os processos históricos de mudanças. Essa relação histórica parte da necessidade de entendermos as estruturas da educação nacional a partir dos arranjos econômicos, políticos e sociais do Brasil como país periférico na estrutura do Sistema-Mundo capitalista.

Ainda nesse capítulo, a seção 'A educação que produz trabalhador' partirá da crise estrutural do sistema de acumulação produtiva dos anos 70, para apresentar que a economia-mundo elegeu a educação como importante estratégia econômica, sustentada pela teoria do capital humano.

Além disso, apresentaremos os projetos educativos regidos pela concepção pedagógica renovadora na década de 1960. Nesse contexto, a educação passa a ser vista como um importante instrumento de conscientização.

### **3 O SISTEMA-MUNDO QUE PRODUZ EDUCAÇÃO**

Este capítulo apresenta um percurso histórico de análise da relação entre a educação e o Sistema-Mundo. Interpretamos os processos históricos da educação como endógenos à estrutura do sistema de acumulação capitalista. A trajetória de análise deste capítulo apresenta os processos educacionais interligados ao desenvolvimento e manutenção do capitalismo histórico no Sistema-Mundo moderno. Para recorte da temática, apresentamos a história da educação brasileira iniciada no período do Ensino Jesuítico (1549), até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96 (1996) - e seus desdobramentos. O estudo segue analisando o papel contraditório da educação no modo de acumulação produtiva capitalista, pois, ao mesmo tempo em que busca moldar o trabalhador às necessidades do mercado, luta para superar os processos de alienação.

Para aprofundamento teórico deste capítulo destacamos as contribuições de Florestan Fernandes, José Willington Germano, Paulo Ghiraldelli Jr, Mario Alighiero Manacorda, Otaíza de Oliveira Romanelli e Dermeval Saviani.

#### **3.1 A Passagem da ‘Instrução’ para a ‘Escolarização’**

O caminho da educação no processo de formação social do homem moderno assumiu características diversas até sua institucionalização como política pública no fim do século XIX. A educação religiosa predominou no período feudal e destinava-se a uma classe privilegiada. No período do primeiro ciclo de acumulação produtiva, a burguesia reivindicava o ‘direito’ à educação, antes privilégio da nobreza. A educação como mantenedora do projeto liberal da modernidade torna-se um ‘dever’: exige-se do homem moderno que seja útil e disciplinado.

A escola (instrução), na baixa Idade média, era realizada pelos padres e clérigos. Com o surgimento de uma nova sociedade de mercadores e artesãos, desenvolvem-se novas expressões culturais. Nessa realidade, os novos ‘clérigos’, chamados de intelectuais, introduziram novos conteúdos, nos quais se refletiam as necessidades e os interesses das novas classes emergentes. A instrução escolar para além do sacerdócio acompanhou o surgimento de novas classes sociais<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Apresentamos aqui, em síntese, o quadro das carreiras sociais e educativas (excluída a aprendizagem para o trabalho): o clérigo, que devia amar as Sagradas Escrituras; o leigo, que devia amar os livros e

As escolas dos mestres livres difundiram-se rapidamente. O número limitado de alunos não permitia aos mestres livres viverem com as cotas pagas pelos alunos. Nas grandes cidades, Florença, Gênova, Milão, os mestres formavam corporações, que se dividiam em mestres autônomos, mestres associados em cooperativas, mestre capitalista que assalariava outro mestre, mestres pagos por corporações, mestres pagos pelas comunas. Nessa variedade de relações jurídicas, surge a escola em uma sociedade mercantil que, quase totalmente livre da ingerência da igreja e do império, vende sua ciência, renova-a e revoluciona os métodos de ensino (MANACORDA, 1989).

As escolas livres, constituídas pela burguesia comunal, substituíram as escolas episcopais, paroquiais e cenobiais, iniciando um outro movimento inovador, mas de cunho aristocrático: o humanismo, caracterizado pela redescoberta do valor autônomo das *humanae litterae* (literatura humanística) em relação às *letterae divinae* (literatura divina). Esse novo movimento advogava a volta à leitura dos clássicos latinos e gregos, considerados, durante a Idade Média, como simples paradigmas gramaticais e estilísticos, úteis somente para a compreensão de uma verdade predeterminada. Manacorda (1989) ressalta que o humanismo conservou a divisão social, ou seja, entendeu que a educação para a nobreza era necessário demonstrar que eram dignos da fortuna de que gozavam e das condições em que nasceram. Ainda, segundo o autor (p. 185):

No século XVI, o humanismo italiano torna-se europeu e, sobretudo os humanistas europeus fazem a autocrítica dos seus aspectos pedantescos e fossilizantes, ligados ao mero culto formal das letras e das palavras, ao novo conformismo gramatical e estilístico. Eles ampliam o próprio quadro de atenção das palavras às coisas, do mundo antigo à atualidade, ou, como diz Machiavelli, da “contínua lição dos antigos” a “observação da realidade efetiva” e interferem autorizadamente, junto ao poder político, para surgir uma nova e diferente organização da cultura e da instrução. Lembramos alguns nomes: Rodolfo Agrícola e Erasmo de Rotterdam, holandeses; Guilherme Budé e Pietro Ramo, franceses; Jacob Wimpfeling; Johan Sturn e Melanchton, alemães; Ludovico Vives, espanhol; Colet, Grocyn. Linacre, Asham, Eliot, ingleses. Quase todos eles viajaram pela Itália, principalmente os ingleses.

---

preparar-se para as profissões liberais (as faculdades universitárias, menos a teologia, a *Ars dictandi* e a poesia); e o miles ou cavaleiro, que deviam exercitar-se. Na sociedade medieval havia duas classes dominantes - o clero e os nobres - e mais a nova classe burguesa: em suma, o terceiro estado (MANACORDA, 1989).

Nos séculos XVI e XVII, ocorreram a Reforma e a Contrarreforma, acontecimentos importantes para entendermos a história da civilização. Nesse contexto, desenvolveram-se segundo Manacorda (1989, p.193):

[...] a expansão dos conteúdos do humanismo em toda a Europa, com a constituição de modos de vida mais dinâmicos e mundanos, em conjuntos estatais e sociais bem distantes do âmbito restrito das democracias comunais e das senhorias italianas; a assunção das aristocráticas exigências urbanísticas e a mediação entre estas e as exigências ascético-populares numa perspectiva de reformas religiosas e social que envolvam na cultura as classes subalternas; a reação contra todas estas tentativas de inovação, que abalam os fundamentos morais e políticos das velhas sociedades, isto é, o catolicismo e as cúpulas do papado e do império; a necessidade, na rejeição do mundo medieval e no encontro com a civilização de outros continentes, de projetar uma sociedade totalmente nova e ainda inexistente; o rompimento definitivo dos velhos equilíbrios políticos determinado pelo advento ao poder, nos Países Baixos e na Inglaterra, da grande burguesia moderna, com as mudanças culturais que isso implica

Nesse período, passou a colocar-se como questão: como e quanto instruir. Começa-se a pensar em uma instrução útil para as classes subalternas e para os produtores, e não somente de uma aculturação imposta.

Os movimentos populares heréticos promoveram a difusão da instrução, a fim de que cada um pudesse ler e interpretar, sem mediação do clero, o que estava escrito na Bíblia. Surgem iniciativas de novos modelos de instrução popular.

Durante as lutas pela Reforma e, em particular, durante a guerra dos camponeses que acabou na sangrenta repressão de 1525, o povo simples, os pequenos artesãos e os pobres associaram-se ao campesinato e projetaram corajosamente um sistema de instrução popular. Segundo Manacorda (1989), de fato, a Reforma apresentou, sobretudo, exigências populares, mas as heranças culturais e as atitudes aristocráticas também se fizeram presentes.

Foi Martinho Lutero quem deu o impulso prático e força política à programação de um novo sistema escolar voltado também à instrução de meninos destinados não à continuação dos estudos, mas, ao trabalho. Através de seu programa, Lutero dirigiu-se não somente aos políticos como também aos pais, para que, além de preparar os filhos para o trabalho nas empresas familiares, os mandassem à escola: “se os pais não se podem privar das crianças o dia inteiro, mandem-nos (à escola) pelo menos uma parte do dia”<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Esse fragmento consta no programa de Lutero, no capítulo intitulado “Devem mandar-se os filhos à escola” (apud MANACORDA, 1989, p. 197).

Lutero tenta conciliar o respeito pelo trabalho manual produtivo com o tradicional prestígio do trabalho intelectual, propalando que Deus chamou o homem para trabalhar, porque ele mesmo trabalha e se ocupa em ofícios comuns, sendo Deus alfaiate, sapateiro, cozinheiro (pois o sol fornece calor), cantineiro (porque prepara um banquete para os pássaros). Sobre o trabalho intelectual, Lutero afirma que o escrever não empenha somente a mão, mas o homem inteiro. Dessa forma, Lutero defende os trabalhos da mente.

Para Manacorda (1989), o espírito mais genuíno da Reforma foi sua capacidade de relacionar escola e cidade, instrução e governo, no sentido de autogoverno. No plano político, a própria autoridade imperial teve que assumir esta nova concepção de uma escola pública para a formação dos cidadãos ou, pelo menos, dos governantes. A tomada de consciência do valor laico, estatal da instrução, passa a ter importância, ao não ser mais concebida de modo reservado aos clérigos, mas como fundamento do próprio Estado. E, é preciso acrescentar, do Estado moderno, embora ainda conserve o nome de Sacro Império Romano. Na Dieta de Augusta, de 1549<sup>3</sup>, o imperador Carlos V antecipa as iniciativas dos soberanos iluminados do século XVIII para evocar as escolas ao Estado.

No período da Guerra dos Trinta Anos (1618-1648), que dilacerou política e religiosamente o Sacro Império Romano e, no período da Revolução Inglesa (1642-1658), houve perseguição contra muitas pessoas. Um dos exilados foi Jan Amos Comenius<sup>4</sup>, cuja obra sintetiza o velho e o novo da pedagogia.

---

<sup>3</sup> Conferir em Manacorda (1989, p. 199).

<sup>4</sup> Jan Amos Komensky (Comenius – assinatura latina), nasceu em 1592 em Nivnice, Morávia (então domínio dos Habsburgos, hoje República Tcheca). O pensador foi filho único de um casal de membros do grupo protestante Irmãos Boêmios. Na Universidade de Heidelberg (Alemanha), entusiasmou-se com as ideias de filósofos que criavam uma concepção de ciência baseada no empirismo. Seguiu carreira religiosa e teve de fugir para a Polônia quando, no início da Guerra dos 30 Anos, em 1618, o rei Ferdinando II decidiu reimpor o catolicismo na Boêmia. Sua revolta com a situação o levou a escrever obras filosóficas e pedagógicas satirizando a ordem vigente e propondo mudanças radicais. Essas ideias seduziram pensadores da Inglaterra, que o convidaram a trabalhar no país, mas o projeto foi abortado pela eclosão da Guerra Civil Inglesa, em 1642. Tentativas de reforma escolar a pedido dos governos da Suécia e da Hungria acabaram fracassando - em parte por causa da insistência do pensador em divulgar sua "pansofia", sem sucesso - e ele voltou para a Polônia. Comenius teve novamente de fugir de uma guerra civil e estabeleceu-se em Amsterdã, onde permaneceu até morrer, em 1670. Por essa época, seus livros de textos ilustrados para o aprendizado de línguas e ciências tinham se tornado uma bem-sucedida novidade nas escolas da Europa. O pensador propôs uma ruptura radical com o modelo de escola até então praticado pela Igreja Católica, aquele voltado apenas para a elite e dedicado primordialmente aos estudos abstratos. A obra mais importante de Comenius, 'Didactica Magna', marca o início da sistematização da pedagogia e da didática no Ocidente. Para ele, a escola deveria ensinar "tudo a todos", aí incluídos os portadores de deficiência mental e as meninas, na época alijados da educação.

Comenius considerava o estudo das capacidades infantis como parte da obra de regeneração de toda a sociedade humana. Ele alertava para a não separação do problema da cultura e da educação do problema da política e da religião: “considerem-se juntas todas as coisas: cultura, política, religião”. Sua proposta de educação insere-se no projeto baseado na exortação de Cristo: ‘ensinai a todos os povos’. Propunha uma escola para a vida toda, que, dividida em oito graus, ensinaria tudo a todos totalmente.

No plano da prática didática, é mérito de Comenius a pesquisa e a valorização de todas as metodologias ativas que, desde o humanismo, começaram a ser experimentadas, por meio de um manual concebido como um atlas científico ilustrado, a fim de que junto com as palavras chegassem às crianças, senão as coisas, pelo menos a imagem das coisas.

O espírito moderno das novas classes dirigentes também encontrava sua expressão no pensamento de John Locke, que traçou um projeto de formação não das classes populares, mas dos homens honrados (*gentleman*)<sup>5</sup>. Não há, nesse espírito moderno, a inspiração humanística dos religiosos, mas somente o senso prático que, se não fecha os olhos perante a existência de um problema social, também não fica preocupado por causa dele.

A educação na Inglaterra passou por intensas modificações no século XVII. As mudanças foram motivadas pela ascensão da burguesia, pelo advento da ciência moderna, pela Reforma religiosa e também pela repercussão dos ideais do Humanismo. De igual modo, o século XVII refletiu dois pontos de vista educacionais. O primeiro, associado à educação cultural para os filhos dos nobres e dos burgueses; o segundo às camadas mais pobres da sociedade, que aprendiam elementos básicos da moral cristã e do treinamento profissional. Assim, a educação era um privilégio para poucos, ao alcance principalmente dos nobres e dos burgueses ricos. Já a instrução das crianças pobres era raridade, embora Lutero e Comenius já defendessem a educação para todos (NASCIMENTO, 2014).

Para Locke, a mudança de valores da classe dirigente garantiria a efetivação dos ideais da classe política que ascendeu ao poder. Ele direciona seu projeto

---

<sup>5</sup> A compreensão do que seja o *gentleman* para o inglês difere da do europeu continental. Para este, *gentleman* é o cavalheiro parasitário e gracioso da corte. Para Locke, é aquele que protege a vida, a liberdade e se ocupa na condução dos assuntos públicos.

educacional para aqueles que irão exercer funções públicas de destaque, seja no comércio ou na política. Ou seja: a educação deve formar o *gentleman*.

Em 1763, Louis René de la Chalotais (1701-1785), protagonista da expulsão dos Jesuítas da França, protestou contra a tradicional exclusão dos leigos do ensino e reivindicava uma educação que dependesse somente do Estado: é justo que os jovens do Estado sejam educados pelo pessoal do Estado. Nessa perspectiva, ele apresentava um plano de instituições de escolas nas quais predominavam o ensino de história e das ciências naturais, visando à formação da inteligência. Não era um plano de educação democrática de toda a população, pois a ideia de instrução entre os trabalhadores poderia afastá-los do exercício das profissões mais humildes e necessárias.

Em 1760, a Imperatriz da Áustria, Maria Teresa, firmou um decreto para a constituição da 'Comissão da corte para os Estados', equivalente a um Ministério da instrução. Esse ato foi determinante na história moderna. Em 1774 foi elaborado um projeto geral de reforma de instrução. Na introdução lê-se: *a juventude de ambos os sexos é a base principal para o bem-estar do povo*. Tornou-se famosa a frase da Imperatriz: *a instrução é e sempre foi, em cada época, um fato político*. As características de um moderno sistema de instrução geral técnica apresentaram seus princípios, ressaltando que o principal dever de cada cidadão era tornar-se apto a servir o Estado (MANACORDA, 1989).

Fato essencial nesse período é que a Revolução Industrial, evoluindo rapidamente especialmente na Inglaterra, mudou os modos de produção e os modos de vida dos homens. Transformou, junto com os processos de trabalho, as formas de instrução. Segundo Manacorda (1989, p. 249):

[...] este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas). Os filósofos e os soberanos iluminados não tiram nenhuma novidade do próprio cérebro, são apenas os intérpretes e os executores dessa realidade que está mudando. O processo de politização, democratização e laicização da instrução tem origem na consciência dos indivíduos e na prática dos Estados. Com as revoluções da América e da França, a exigência de uma instrução universal e de uma reorganização do saber, que acompanhara o surgimento da ciência e da indústria moderna, de problema dos filósofos ou dos déspotas esclarecidos tornou-se objeto de discussões políticas das grandes assembleias representativas. Os políticos são os novos protagonistas da batalha para a instrução, ainda que Locke e Rousseau sejam seus inspiradores.

Assim, no século XIX, inaugurou-se a escola pública organizada pelos princípios burgueses em defesa dos interesses da classe dominante dos países centrais da economia-mundo. Fortaleceu-se, dessa forma, a dependência dos países periféricos ao capital internacional, que utilizou a 'educação' como adjetivo para justificar subordinações de nações periféricas aos centros hegemônicos.

A educação como política é historicamente funcional ao modelo de desenvolvimento econômico do Sistema-Mundo, pois atende às necessidades impostas pelo sistema de acumulação incessante que decide os destinos das sociedades.

Segundo Wallerstein (2001), a exploração das periferias pelos centros hegemônicos não se sustenta na exploração de busca por novos mercados. Para ele, sempre foi o centro que buscou produtos de outras regiões. O que sustentou/sustenta a exploração internacional e acordos internos dos Estados da economia-mundo é a força de trabalho de baixo custo e, nesse processo, a educação como disseminadora de uma moral da classe dominante sempre foi peça fundamental do sucesso de subordinação dos Estados periféricos ao capital externo.

### **3.2 A História da Educação Brasileira no Sistema-Mundo**

Escrever sobre a história da educação no Brasil implica tratar da história da constituição de um lugar para além de um espaço geográfico do globo, entendendo-o como um espaço político, social e econômico que se estruturou por meio de fatos de longa duração. Será através dos "equilíbrios e desequilíbrios" (BRAUDEL, 1987) da sociedade brasileira que buscaremos entender a estrutura escolar brasileira. Nessa linha teórica, não são os sistemas de ensino que produzem mudanças à nação, mas são as relações interestatais no Sistema-Mundo que ditam as transformações dos sistemas de ensino.

Para entendermos as estruturas do sistema de ensino brasileiro, partimos da compreensão da relação histórica dos arranjos econômicos, políticos e sociais do Brasil, país periférico na estrutura do Sistema-Mundo. Para isso, não limitamos o nosso olhar para o fenômeno observado, mas sim buscamos ampliá-lo estabelecendo uma relação com os acontecimentos globais.

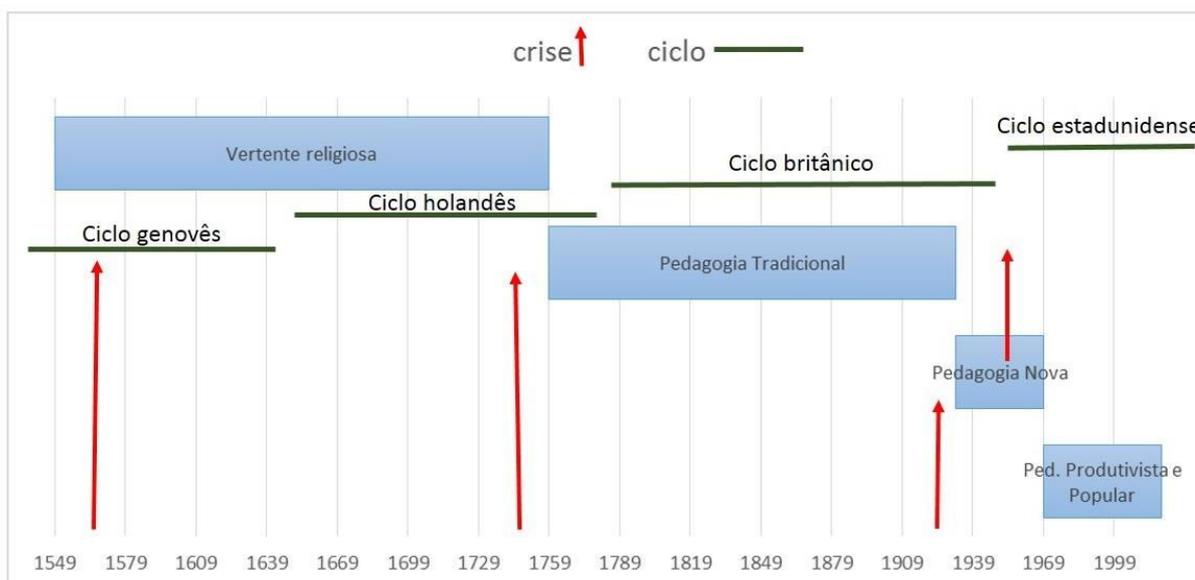
A história da educação brasileira é parte constituinte e constitutiva do Sistema-Mundo. Nesse sentido, a compreensão das transformações da educação brasileira

relacionada com os desdobramentos da economia-mundo a partir dos ciclos sistêmicos de acumulação nos guia na análise das partes para o todo e deste para as partes. Nesse processo, é possível percorrer um caminho que leve em conta as determinações e significações que sustentam o Sistema-Mundo, nos afastando do pensamento idealizado da realidade.

Para tanto, utilizaremos a periodização da história das ideias pedagógicas no Brasil proposta por Saviani (2013), que apresenta quatro períodos: 1) Vertentes religiosas da pedagogia tradicional (1549-1759), subdividido em período heroico (1549-1599) e ensino Jesuítico (1599-1759); 2) Coexistência entre as vertentes religiosas e leiga da pedagogia tradicional (1759-1932), subdividido na fase da pedagogia pombalina (1759-1827) e da pedagogia leiga (1827-1932). 3) pedagogia nova (1932-1969), subdividido nas fases do equilíbrio entre pedagogia tradicional e pedagogia nova (1932-1947), predominância da pedagogia nova (1947-1961), crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969). 4) Concepção pedagógica produtivista (1969-2001), subdividido em pedagogia tecnicista e desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980); ensaios contra-hegemônicos – educação popular – (1980-1991) e o neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo; neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001).

Na Figura 4, propomos uma relação entre a divisão proposta por Saviani (2013) com os ciclos sistêmicos de acumulação.

Figura 4 - Os CSA, as crises e as Ideias Pedagógicas



Fonte: elaborada pela autora.

Nessa divisão da história da educação brasileira, apresenta-se o primeiro período – Vertentes religiosas - que inicia sob o domínio econômico do regime genovês e percorre todo o período do regime holandês. O segundo período – Pedagogia tradicional - inicia na transição do regime holandês para o regime britânico e finaliza na transição deste para o regime estadunidense. O terceiro período da história das ideias pedagógicas no Brasil ocorre no período de crise do Sistema-Mundo que marca a transição do regime britânico para o regime estadunidense. O quarto período segue o movimento cíclico dos anteriores e se manifesta no período de crise já sinalizada do regime estadunidense.

O primeiro e o segundo período da história da educação brasileira têm um tempo longo, de 380 anos, no qual não houve avanços nem transformações no quadro educacional. Nesses períodos, o tempo de duração dos ciclos sistêmicos de acumulação inicia com tempo maior e tende a diminuir o intervalo entre os ciclos: do regime genovês para o regime holandês são cerca de 290 anos e deste para o regime britânico são cerca de 220 anos.

O terceiro período da história da educação brasileira, que dura apenas 37 anos, inicia no período de crise do regime britânico e ascensão do regime estadunidense, quando se registra uma transformação nos arranjos econômicos, políticos e sociais. O tempo diminui entre os períodos conforme os ciclos sistêmicos de acumulação sofrem alterações no Sistema-Mundo. Do regime britânico para o regime estadunidense são cerca de 190 anos.

O quarto período da história da educação brasileira, iniciado no período de crise do regime estadunidense, ainda está em curso.

Dessa forma, é importante ressaltar que os projetos educacionais não são fenômenos autônomos e independentes da realidade social do Sistema-Mundo, pois observamos uma coincidência entre a transição das ideias pedagógicas e as crises sinalizadoras dos ciclos sistêmicos de acumulação, a qual pode ser observada no Quadro 9.

Quadro 9 - Períodos de crise e as ideias pedagógicas no Brasil

<b>Ciclo sistêmico</b>	<b>Crise sinalizadora</b>	<b>Proposta Pedagógica no Brasil</b>
Genovês	1560	1549 - Pedagogia de vertente religiosa
Holandês	1740	1759 - Pedagogia Tradicional
Britânico	1929	1932 - Pedagogia Nova
Estadunidense	1970	1969 – Pedagogia Produtivista e Educação Popular

Fonte: elaborado pela autora.

### 3.2.1 O Ensino Jesuítico

O ensino jesuítico pautado em uma filosofia humanística e de caráter literário valorizou a erudição pela erudição e rejeitou as ciências experimentais. Para Azevedo (1958), esse ensino gerou um grande abismo entre o povo e os intelectuais. A cultura humanística, que nunca foi democrática, satisfazia uma aristocracia rural e burguesa urbana. O acesso ao saber era dividido de acordo com o que cada classe representava na organização social. Não foi a educação que dividiu os homens entre si atribuindo-lhes valores diferentes, mas ela serviu como espaço de reprodução social, transmitindo valores das classes dirigentes.

A história da educação brasileira foi escrita paralelamente aos registros da invasão do território brasileiro. Nas primeiras décadas no século XVI, configurou-se uma educação formal com a chegada dos primeiros jesuítas, chefiados por Manuel da Nóbrega, enviado por Dom João III, para que os indígenas pudessem ser ‘ensinados e doutrinados nas coisas da fé’.

Nesse período, Portugal e Espanha, como duas das monarquias absolutas da Europa, com auxílio financeiro da cidade-estado de Gênova, investiram em navegações marítimas, na busca de uma rota marítima para as Índias com vistas a vantagens econômicas. Nessas navegações, Bartolomeu Dias contornou o Cabo da Boa Esperança em 1487; Cristovão Colombo chega à América em 1492 e o território brasileiro é invadido pelos portugueses. Os Estados europeus tinham forte interesse em encontrar um caminho direto para o Oriente, vislumbrando tomar o controle do comércio asiático (ROMANELLI, 1987).

Devido ao crescimento das cidades italianas, estas começaram a disputar o poder entre si. Gênova buscou em Portugal e na Espanha um refúgio para preservar o seu capital, fazendo assim com que, no século XVI, um grupo de banqueiros mercantis dominasse as grandes finanças da Europa.

O mercantilismo português concentrou-se na exploração colonialista e abriu mão do protecionismo industrial e, por isso, o processo de acumulação tanto de Portugal como da Espanha não alavancou como na Inglaterra e na França. O poder resultante da expansão territorial ao invés de ser usado para uma transição suave para o moderno sistema de governo, como apresenta Arrighi (2016), serviu de instrumento da Casa Imperial de Habsburgo e do papado para salvar o sistema de governo medieval que se encontrava em processo de desintegração.

No projeto das expansões ultramarinas do primeiro ciclo de acumulação sistêmica e do segundo ciclo, o Brasil fez parte como fornecedor de especiarias, tais como açúcar, café e minério. Essa relação comercial foi possível por meio da utilização de mão obra escrava, contexto em que a catequização por política pedagógica exerceu papel fundamental. A relação intrínseca do capitalismo com a formação dos Estados resultou nesse período no monopólio da educação jesuítica no Brasil nos dois primeiros séculos. A Companhia de Jesus não foi a única congregação religiosa que se fixou no Brasil. Podemos citar ainda os franciscanos, os beneditinos e os carmelitas, embora estes tenham operado de forma dispersa e intermitente. Diferentemente, os jesuítas vieram em consequência da determinação do rei de Portugal, e tiveram papel fundamental na formação da estrutura social, administrativa e produtiva da sociedade que estava sendo formada (SAVIANI, 2013).

Quando os jesuítas chegaram ao Brasil, a Companhia de Jesus tinha apenas nove anos de existência. Ela se ergueu na luta contra o protestantismo, desempenhando uma atividade missionária, política e educadora. Com uma rigorosa disciplina, os jesuítas montaram seus colégios para a conquista e domínio das almas. A obra dos jesuítas ultrapassou os objetivos a que se propunha a Ordem religiosa, que era converter as almas dos gentios. A Ordem Jesuítica não serviu apenas à obra da catequese, mas lançou as bases de uma educação popular (AZEVEDO, 1958).

A influência dos Jesuítas ultrapassou as intervenções educativas de catequização, desempenhando papel importante na defesa da cultura cristã greco-romana na colônia. Os jesuítas tornaram-se os guias intelectuais e sociais da colônia, impedindo o avanço de influências dos franceses e holandeses.

Nesse período do século XVI, a Europa sofria uma metamorfose nas relações comerciais que, segundo Arrighi (2016), possibilitou às nações europeias as conquistas territoriais do mundo e a formação de uma economia mundial capitalista verdadeiramente global. O autor ressalta que a transição que precisa ser analisada não é a do feudalismo para o capitalismo, mas a do poder capitalista disperso para um poder capitalista concentrado, pois não são os elementos ligados à iniciativa do comércio europeu que datam o início do capitalismo, haja vista como apresenta Braudel (1984 apud ARRIGHI, 2016, p. 11), que anteriormente, desde o Egito até o Japão, já se encontravam autênticos capitalistas, sociedades unidas por vínculos estreitos, com os negócios e contratos passando de um grupo para outro, tal como acontecia na Europa.

A Europa no século XVI encontrava-se em luta religiosa e o sistema escolar era precário na maior parte das regiões. As guerras decorrentes da Reforma Religiosa acabaram por atribuir um papel central à educação, compreendendo-a como uma estratégia pela qual a instrução escolar poderia disseminar e consolidar os preceitos religiosos.

Com o fim do sistema medieval, instaurou-se uma situação de caos sistêmico que garantiu a ascensão holandesa e novas realidades de poder surgiram, resultando em conflitos sociais sistêmicos e guerras civis<sup>6</sup> que afetaram diretamente os governantes, que se sentiram ameaçados pela sublevação social. Esse processo resultou em luta ideológica e no advento de propostas religiosas protestantes. Segundo Arrighi (2016, p. 42), “os governantes transformaram a religião num instrumento de lutas pelo poder, os súditos seguiram seu exemplo e transformaram a religião num instrumento de insurreição contra os governantes”.

Os pressupostos católicos tinham estreita ligação com o meio feudal e a manutenção do sistema medieval de governo, e assim, a Reforma Protestante esteve unida às novas correntes econômicas que não concordavam com o moralismo da Igreja Católica Romana em condenar juros e lucro.

A insatisfação da burguesia que emergia neste período esclarece as relações econômicas presentes na Reforma Religiosa e os acordos registrados no Tratado de

---

<sup>6</sup> As revoltas populares na Europa que ocorreram entre os séculos XIV e XVI foram encampadas por camponeses em áreas rurais e burgueses nas cidades, contra a nobreza, abades e reis. Alguns exemplos são a Revolta dos Cavaleiros, a Revolta dos Camponeses anabatista e a Revolução Puritana.

Westfália (1648)<sup>7</sup>, que deu início à diplomacia moderna e à soberania dos Estados nacionais. A reorganização do espaço político decorrente do Tratado marcou o início do moderno sistema interestatal e do capitalismo como sistema mundial, pois o ciclo holandês inaugurou uma irrestrita acumulação de capital baseada em redes comerciais e financeiras. Na Guerra dos Trinta Anos (1618-1648)<sup>8</sup>, a Holanda adere à Liga Protestante, contrária aos espanhóis defensores da Liga Católica, o que resultou no rompimento com a Trégua dos Doze Anos (1609-1621)<sup>9</sup>, proposta por Felipe III, que permitia livre comércio neerlandês na Europa e na Ásia, mas o proibia na África Ocidental e nas Américas. A Companhia das Índias Ocidentais foi criada em 1624 e recebeu a concessão do monopólio de 24 anos para o comércio com as Américas e a África Ocidental. Com o fim do acordo de paz, é retomada a guerra entre as Províncias Unidas contra a Espanha, o que teve como consequência o início da invasão do nordeste brasileiro pela Companhia das Índias Ocidentais.

Neste mesmo período no Brasil, após 200 anos de ensino jesuítico como estratégia da contrarreforma<sup>10</sup>, iniciou-se a era Pombalina com a expulsão dos jesuítas, que, segundo Saviani (2013), não pode ser chamada de reforma do ensino, visto que ocorreu a destruição de todo sistema colonial de ensino.

A expulsão dos jesuítas realizada pela Reforma Pombalina não é analisada aqui como o fim de um sistema de ensino, mas sim como parte de um processo de expansão de lucros no Sistema-Mundo. Francisco Xavier de Mendonça Furtado, irmão do primeiro Ministro Marquês de Pombal, foi governador geral do Estado do Grão-Pará e Maranhão de 1751 a 1759. Ele decide reivindicar a cobrança de impostos<sup>11</sup>

---

<sup>7</sup> Como consequência do término da guerra religiosa, estabeleceu-se o Tratado de Westfália, cuja assinatura em 1648 encerrou a Guerra dos Trinta Anos. Esse Tratado é compreendido como o marco na construção da ordem europeia moderna em que a “razão de Estado” sobrepõe-se aos princípios religiosos medievais da soberania universal do Papado, que haviam sido a base das grandes monarquias nacionais até então. Aprofundar em: Carneiro (2006).

<sup>8</sup> A Guerra dos Trinta Anos foi, por um lado, uma guerra civil alemã, entre regiões que queriam autonomia diante do poder imperial e outras que sustentavam o Império, cuja capital estava em Viena. Por outro, foi um conflito internacional entre os defensores católicos do imperador austríaco do Sacro Império Romano Germânico aliado à Espanha, ambos da dinastia Habsburgo, contra uma coligação protestante de principados alemães, a Holanda, a Dinamarca, a Suécia e mais a católica França.

<sup>9</sup> A Trégua dos Doze Anos foi um acordo de cessar-fogo firmado entre os Países Baixos e a Espanha, no período de 1609 a 1621.

<sup>10</sup> A Contrarreforma estabeleceu um conjunto de medidas que atuou em duas vias: atuando contra outras denominações religiosas e promovendo meios de expansão da fé católica. Uma das principais medidas tomadas foi a criação da Companhia de Jesus. Designados como um braço da Igreja, os jesuítas deveriam expandir o catolicismo ao redor do mundo.

<sup>11</sup> Esta reivindicação está registrada em cartas enviadas por Francisco Xavier de Mendonça Furtado ao seu irmão Primeiro Ministro Marquês de Pombal no período de 1751-1759. As cartas podem ser conferidas em: Mendonça (2005).

das missões jesuíticas (até então isentas desse pagamento), que, segundo ele, usavam a ordem religiosa como disfarce para uma poderosa organização comercial que não precisava pagar imposto à Coroa Portuguesa e que, por isso, através de uma concorrência desleal, impossibilitava o progresso de outros comerciantes.

A expulsão dos jesuítas não ocorreu por um desejo de mudanças nas bases do ensino na colônia, nem mesmo como preocupação com a escravidão dos índios, mas como estratégia governamental de desarticular as missões que apresentavam uma poderosa e rentável rede comercial.

### 3.2.2 As Reformas Pombalinas

As Reformas Pombalinas abarcaram os âmbitos econômico, administrativo e educacional, tanto em Portugal como nas suas colônias. O mercado interno de Portugal foi sufocado pelos bens manufaturados ingleses e, por isso, estava em decadência, sem investimento industrial, alimentando-se de relações de caráter feudal com uma burguesia mercantil. Em 1749, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, foi nomeado Primeiro ministro de Portugal. Ele buscava transformar Portugal numa metrópole capitalista, seguindo o exemplo da Inglaterra (SAVIANI, 2013).

Marquês de Pombal defendia o Iluminismo, não com espírito libertador e igualitário, mas sim, sob um forte poder centralizado, que colocasse Portugal à altura das nações centrais da época. O projeto de ação de Pombal era modernizar Portugal, retirando-o da dependência Inglesa por meio do aproveitamento racional da riqueza propiciada pelo ouro do Brasil, da instalação de indústrias e da dinamização do comércio. Para concretizar esse objetivo, Pombal propôs uma reforma educacional que previa o florescimento da ciência e da filosofia a fim de preparar homens capazes de assumir o comando do Estado absolutista (SAVIANI, 2013).

No entanto, entre a expulsão dos jesuítas em 1759 e a vinda da corte portuguesa para o Brasil em 1808, registrou-se uma lacuna de quase meio século no sistema de ensino do Brasil. Surgiram, em substituição aos colégios jesuíticos, aulas isoladas de matérias que não chegaram a formar o corpo de um ensino secundário.

O período mencionado é o tempo de crise sistêmica do regime holandês para o terceiro ciclo sistêmico de acumulação do Sistema-Mundo o regime britânico. A Guerra da Sucessão Espanhola (1701-1714) testemunhou a ascensão do poderio

inglês no mar e do poderio francês em terra. Dessa forma, os holandeses sucumbiram à vantagem inglesa e francesa (ARRIGHI, 2016).

A Europa e suas colônias já estavam abaladas desde o início do século por causa dessa guerra, que se estendeu por muitos territórios europeus e também resultou em conflitos na América, como as disputas territoriais entre os portugueses e os espanhóis pelo controle da Colônia do Sacramento, que tinha como objetivo consolidar o controle do importante ponto comercial de trocas mercantis das coroas ibéricas no rio da Prata.

Em 1750, o Tratado de Madri estabeleceu os limites das colônias Sul-Americanas buscando o fim das disputas. Portugal entregou a Colônia do Sacramento aos espanhóis em troca do recebimento dos Sete Povos das Missões. Definiu-se, então, uma divisão das missões jesuítas: o lado leste do rio Uruguai pertenceria a Portugal e o lado oeste à Espanha. Como consequência, aconteceu a Guerra Guaranítica (1753-1756), um conflito armado entre os Guaranis das missões jesuítas, que estavam sob o comando de Sepé Tiaraju após a retirada dos padres jesuítas, e os espanhóis e portugueses.

Nesse conturbado período, foi lançada em 1759 a 'Reforma dos estudos menores', que privilegiava o ensino 'das humanidades'. O Alvará extinguiu todas as classes de ensino jesuítico e ordenou o ensino das letras humanas em Portugal e em todos seus domínios. A 'Reforma dos estudos menores', referente ao ensino primário e secundário, não obteve sucesso devido à falta de investimentos e em 1772 foi proposta a 'Reforma dos estudos maiores', referente ao ensino superior. Apesar disso, entendendo que nem todos os indivíduos se educariam nos estudos maiores, intensifica-se novamente a oferta dos estudos menores. Para os serviços rústicos e artes fabris, responsáveis pelo sustento do povo, foi acordado que bastava a instrução dos Párocos; para outros bastaria o ensino de ler, escrever e contar, e para outros ainda o latim (SAVIANI, 2013).

O Brasil contou com 43 mestres, representando 5,1% do total das aulas régias, muito atrás de Portugal, mas com vantagem em relação às outras colônias. Não havia projeto de extensão do ensino para todos, o que se sustentava nas ideias de Bernard Mandeville<sup>12</sup> (1670-1733), para quem ler, escrever e contar era nocivo aos pobres, pois cada hora dedicada aos estudos era tempo perdido para a sociedade.

---

<sup>12</sup> Conferir a temática em: Mandeville (2017).

A tecnologia aliada ao progresso e ao crescimento econômico tornou-se a política principal e a produção industrial seria a base sólida para reduzir as desvantagens de Portugal em relação aos centros de poder, mas o fracasso deste projeto transformou o valor econômico da colônia brasileira em uma moeda de troca, o que aumentou a dependência de Portugal em relação à Inglaterra. Portugal não aderiu ao Bloqueio Continental<sup>13</sup>, decretado pela França e, tendo a Inglaterra como protetora (o que na verdade era uma situação de tutela econômica), viu-se obrigado a transferir a ela as vantagens de sua colônia. Para a Inglaterra, a vantagem maior da colônia era justamente seu atraso industrial, a dependência do mercado manufaturado da Europa e a mão de obra escrava de baixo custo.

Com o fim do ‘Pacto Colonial’<sup>14</sup>, em 1808, e a abertura dos portos às nações amigas, Dom João VI inicia seu projeto de compromisso com a industrialização da ex-colônia por meio de medidas que se enquadravam no tradicional mercantilismo estatal, mas que para o início do século XIX eram ultrapassadas. O avanço tecnológico na Europa acontecia em ritmo acelerado, mas a industrialização em Portugal ainda apresentava medidas adotadas na Europa na época medieval. A Inglaterra e os Estados centrais da Europa não tinham interesse no desenvolvimento da indústria brasileira, pois os acordos comerciais que beneficiavam a Grã-Bretanha deixavam o Brasil como um mercado aos produtos manufaturados da Inglaterra e fornecedor de matéria prima com baixo custo. A política econômica que predominou no Brasil no século XIX foi uma economia agrária-exportadora, justificada pela monocultura, o latifúndio e a escravidão.

As influências britânicas estenderam-se à política educacional pós-independência por meio do ‘Método Mútuo’, também chamado de ‘Método Lancasteriano’<sup>15</sup>, de Joseph Lancaster, autor da obra *Sistema britânico de educação*,

---

<sup>13</sup> Após a tomada de Berlim, Napoleão firmou um decreto ampliando as proibições de comercialização com a Inglaterra para todos os países aliados ou ocupados, ou seja, Espanha, Itália, Suíça, Holanda, Dinamarca e Alemanha. Entrava em cena o “Bloqueio Continental”.

<sup>14</sup> “O Pacto Colonial, ou Exclusivo Metropolitano, era um tipo de política administrava que as coroas europeias, como o Império Português, instituíram em suas colônias nas Américas. Para haver tal exclusividade, as coroas europeias precisaram estabelecer uma série de acordos e tratados para regulamentar a atividade econômica nas colônias e, ao mesmo tempo, impedir que outros países se apropriassem ou estabelecessem de alguma forma, domínios sobre elas”. (FAUSTO, 2013).

<sup>15</sup> O Método Lancasteriano foi um método pedagógico formulado, nos últimos anos do século XVIII, pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838), amparado nas ideias pedagógicas do pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832) e nas ideias panópticas do jurista e reformador de costumes Jeremy Bentham (1748-1832). Lancaster amparou seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. No Brasil, foi o primeiro método pedagógico, para a instrução

que tinha como currículo fundamental: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética e noções de geometria. Iniciou-se, assim, um projeto de educação com concepção laica e com íntima relação com o Estado em uma perspectiva liberal.

As ideias revolucionárias no final do século XVIII e início do século XIX tinham se espalhado em Portugal sob influência da Reforma Pombalina (1772) e da Revolução Francesa (1789). Nesse mesmo ano, as influências da Revolução Francesa desencadearam a Conjuração Mineira, que tinha o objetivo de libertar do Brasil de Portugal (AZEVEDO, 1958).

As vitórias dos liberais sobre os conservadores no processo de independência do Brasil, em 1822, configuraram uma nova política educacional sob o impulso dos ideais da Revolução Francesa. Para Azevedo (1958), o Ato Adicional de 1834<sup>16</sup> foi devastador para o sistema educacional que procurava se consolidar, pois ele definia que caberia à Assembleia Provincial legislar sobre a instrução pública. Ou seja: com o Ato Adicional, cada província do Brasil tornava-se autônoma para organizar, de acordo com suas próprias diretrizes, o ensino primário e secundário. A vitória das tendências descentralizadoras impossibilitou que se estabelecesse uma unidade orgânica do sistema em formação.

Ao longo do século XIX, o projeto de sistema nacional de ensino brasileiro permaneceu sem avanços, sem financiamento para sua concretização. As primeiras décadas do século XX foram marcadas pela descentralização do ensino, ficando por conta das Províncias, “seja pela força da mentalidade positivista no movimento republicano, seja principalmente pelo peso econômico do setor cafeeiro que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local” (SAVIANI, 2013, p. 170).

---

pública, instituído oficialmente por D. Pedro I, por meio da Lei 15 de outubro de 1827. Conferir a temática em Manacorda (1989).

<sup>16</sup> O Ato Adicional de 1834 foi uma emenda na constituição de 1824 e delegou poderes às câmaras municipais e às províncias. O Ato criou as assembleias legislativas provinciais, as quais passaram a ter poder de legislar e organizar vários setores da administração pública, entre eles a instrução primária e secundária. Conferir em: Castanha (2006).

### 3.2.3 A Pedagogia Nova

A Primeira Guerra Mundial enfraqueceu a Europa e alavancou a economia dos Estados Unidos. A expansão de crédito ofertado pelos Estados Unidos tornou as taxas de juros artificiais, o que gerou uma crise mundial em 1929<sup>17</sup>. A economia brasileira que, neste período, era dependente das exportações, principalmente do café, foi fortemente atingida. Em consequência, instalou-se uma crise econômica no Brasil que contribuiu para os arranjos políticos que geraram o golpe de 1930, e a tomada do poder por Getúlio Vargas. Os conflitos gerados na fase final da transição hegemônica da Grã-Bretanha para os Estados Unidos amenizaram a dívida externa dos países periféricos, o que contribuiu com a política econômica brasileira e, entre 1931 e 1945, vislumbrou-se um novo rumo para as atividades econômicas do país.

Uma das primeiras medidas do governo provisório foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Francisco Campos, integrante do movimento da Escola Nova, foi indicado para ocupar o cargo de ministro. A educação passou a ser considerada como um dos dezessete itens para reconstrução nacional.

Em 1932, foi redigido o 'Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova'<sup>18</sup>, que influenciou os trabalhos para a Assembleia Nacional Constituinte em 1934. De acordo com Saviani (2013), neste período Anísio Teixeira, um dos idealizadores da Escola Nova, e outros intelectuais exerciam papel fundamental na estruturação do sistema político de âmbito educacional brasileiro. Na formação intelectual de Anísio Teixeira, houve dois momentos importantes que apresentaram reflexos dos acontecimentos no centro do Sistema-Mundo para com as decisões internas nas políticas educacionais do Brasil. De sua viagem aos Estados Unidos em 1927, resultou o livro *Aspectos americanos da Educação*, publicado em 1928. Nessa obra, o autor apresenta uma primeira sistematização da concepção de John Dewey. Essa experiência motivou-o a retornar em 1929 e cursar o mestrado na Universidade de Columbia, ocasião em que fez estudos com Dewey e publicou o livro *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*, no qual analisa o processo civilizatório da nação americana, destacando sua prosperidade material e a adequação da filosofia pragmática à nova ordem científica e enfatizando a importância da educação pública para a democracia.

---

<sup>17</sup> Aprofundar temática em: Hobsbawm (1995) e Gazier (2009).

<sup>18</sup> Conferir em: Ghiraldelli Jr. (2009, p. 226).

Diferentemente de Dewey que não mencionou em seus estudos o sistema nacional de ensino, Anísio Teixeira entendia que o Estado precisava abandonar o papel de espectador e assumir o papel de regulador. Suas propostas apresentavam relação com a conjuntura histórica de crise das primeiras décadas do século XX e com a elaboração de teorias, como a de Keynes no âmbito da teoria econômica.

Segundo Manacorda (1989), a Escola Nova teve influência em vários países. Nos Estados Unidos sob orientação de Dewey, experimentaram o 'método dos projetos' de Kilpatrick. Também na Áustria os social-democratas aplicaram reformas. Na URSS, realizaram experiências semelhantes a partir das propostas e estudos de Krupskaja<sup>19</sup>.

O texto expressava concepções pedagógicas com base em diversos teóricos, entre eles John Dewey e Émile Durkheim. Para os autores do Manifesto, o problema da educação do país era devido à falta de uma política educacional e de uma filosofia educacional com visão mais científica, que adequasse a escola à nova sociedade urbano-industrial. Nesse sentido, era preciso adequar a escola à modernidade, aplicando métodos científicos aos problemas educacionais. Se uma vez a educação havia servido para as concepções burguesas e havia sido útil por um tempo para construir as democracias, no momento histórico em questão, segundo o Manifesto, se fazia urgente colocar as finalidades da 'Educação Nova' para além dos interesses de classe e em favor da solidariedade e da cooperação.

Nessa perspectiva, uma escola socializada refere-se a uma reconstrução com base na atividade e na produção, que considera o trabalho como fundamento da sociedade, uma vez que ele serve como a maior escola de formação da personalidade moral. E esse seria o caminho para se "fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos"<sup>20</sup>. Como a sociedade se modifica em função da sua economia, e a energia individual e coletiva se manifesta pela produção material, então a 'Escola Nova' deveria obedecer a esta lei e se organizar mantendo o trabalho como seu elemento formador.

A proposta educacional da Carta Constituinte de 1937, já no período do Estado Novo, cristalizou o ensino para as massas a serviço do capital do Sistema-Mundo. O

---

<sup>19</sup> Nadejda Konstantinovna Krupskaja companheira de Lenin redigiu os *Materiais para revisão do programa de partido* em abril de 1917, onde salientou a diferença fundamental entre instrução profissional e politécnica. Conferir em: Manacorda (1989, p. 314).

<sup>20</sup> Conferir em: Azevedo (2010).

artigo 129<sup>21</sup> propõe como dever do Estado a sustentação do ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas, condicionando-as ao ensino profissionalizante para atender aos interesses do mercado e da industrialização que buscava mão de obra com baixíssimo custo.

A Reforma Capanema<sup>22</sup>, nos anos finais do Estado Novo, cumpriu com o propósito de educação para os setores menos favorecidos e instaurou de vez o dualismo educacional, o qual previa um sistema de ensino para as 'elites condutoras' e outro para os outros setores da população, que necessitavam de uma formação mais rápida para logo se dirigirem ao mercado de trabalho. Em paralelo com a oferta do ensino profissionalizante da rede pública, o governo criou convênios com a indústria e assim surgiram em 1942 o SENAI e o SENAC<sup>23</sup>.

Terminada a Segunda Guerra Mundial, foi constituída a Organização das Nações Unidas (ONU) e em seu âmbito foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco), dirigida por Julian Huxley, que havia colaborado com Wells na obra *Ciência da vida*, que Anísio Teixeira havia traduzido. Huxley convidou diretamente Anísio para o cargo de conselheiro da educação superior na Unesco. (SAVIANI, 2013).

O contexto internacional de 1940 estabeleceu uma nova ordem mundial, hegemônica nos Estados Unidos e distinta da ordem mundial britânica, pois

---

<sup>21</sup> Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937).

<sup>22</sup> O sistema educacional proposto pelo ministro correspondia à divisão econômico-social do trabalho. Assim, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Conferir a temática em: Horta (2010).

<sup>23</sup> A lei estipulou que o SENAI seria organizado e dirigido pela Confederação nacional das indústrias e mantido pela contribuição dos estabelecimentos industriais a ele filiados. Nessa época, surgiu um outro decreto-lei que obrigava as indústrias a empregarem aprendizes e menores, com prioridade aos filhos, órfãos e irmãos de seus operários. Outro decreto determinava que o SENAI deveria ampliar sua rede de escolas, atingindo o setor de transportes, comunicação e pesca. Em novembro de 1942, um outro decreto determinava que a empresa que tivesse mais de 100 funcionários deveria ter uma escola para formação de aprendizes e aperfeiçoamento de seus trabalhadores. No dia 10 de janeiro de 1946, o governo criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Conferir a temática em: Romanelli (1987).

transformou-se na base de uma nova fase de reprodução ampliada da economia mundial capitalista. Segundo Arrighi (2016, p. 283):

No fim da Segunda Guerra Mundial, já estavam estabelecidos os principais contornos desse novo sistema monetário mundial: em Bretton Woods foram estabelecidas as bases do novo sistema monetário mundial; em Hiroshima e Nagasaki, novos meios de violência haviam demonstrado quais seriam os alicerces militares da nova ordem; em San Francisco, novas normas e regras para a legitimação da gestão do Estado e da guerra tinham sido explicitadas na Carta das Nações Unidas.

A Segunda Guerra Mundial demonstrou que os Estados Unidos podiam tornar-se poderosos em meio ao caos sistêmico, mas demonstrou também que a política de isolamento estadunidense atingia níveis de retornos decrescentes. Nesse contexto, o projeto isolacionista dependia da crença de que a segurança estadunidense era inviolável. A estratégia política dos Estados Unidos foi estender um modo de vida estadunidense para o mundo, colocando-se como o único país competente para garantir a ordem, a justiça e a segurança para todo o globo.

Constituiu-se uma ideologia unimundista: os Estados Unidos ajudariam os países pobres a atingirem o progresso e garantiriam a segurança para todos os povos, assim como haviam transmitido a imagem de sucesso dos seus programas de bem-estar social. A ideologia unimundista de Roosevelt foi adaptada pela doutrina Truman e fortaleceu a visão de dois mundos: de um lado, um mundo comunista e, de outro, um mundo livre, que somente os Estados Unidos seriam capazes de organizar (ARRIGHI, 2016).

No início da década de 1960, iniciou-se a Campanha em Defesa da Escola Pública<sup>24</sup>, apoiada pelo ‘Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados’<sup>25</sup>, que defendia que as verbas públicas deveriam servir para a rede pública. Por outro lado, as redes privadas deveriam se submeter à fiscalização. Mas, apesar de todo empenho dos intelectuais que assinaram o Manifesto e dos movimentos sociais em defesa da

---

<sup>24</sup> A Campanha em Defesa da Escola Pública mobilizou os educadores da velha geração dos “pioneiros”, do movimento estudantil e de sindicalistas de várias partes do país, obtendo o apoio operário nas I e II Convenções Operárias em Defesa da Escola Pública. O epicentro do movimento, que se expandiu em nível nacional, foi a Universidade de São Paulo. A Campanha em Defesa do Ensino Público se desenvolveu em meio à tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que viria a ser efetivada, em 1961, sob o número 4.024. Os princípios da Campanha afirmaram a defesa do ensino público, seus adeptos cobraram ações de investimento na educação pública.

<sup>25</sup> Conferir em: Ghiraldelli Jr. (2009, p. 251).

escola pública, houve concessões no projeto da LDBEN em 1961 em favor das escolas livres:

Ainda em 1961 o projeto foi aprovado pelo Senado e sancionado pelo Presidente da República. O projeto recebeu mais de 200 emendas no Senado. Florestan Fernandes considerou a aprovação do projeto uma derrota popular e o sancionamento da Lei pelo Presidente da República João Goulart uma traição para com as forças democráticas e populares. (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 97).

A LBBEN 4.024/61 sofreu um golpe civil-militar, juntamente com o país, em 1964. Em um período de quatro anos, entre 1964 e 1968, o Ministério da Educação e Cultura firmou acordos com a *Agency for International Development*<sup>26</sup>, conhecidos como 'acordos MEC-USAID': "não se tratava, nem um pouco, de um grupo de técnicos que fossem leitores e admiradores de John Dewey e de filósofos da educação democrata que os Estados Unidos haviam produzido em larga escala" (GHIRARLDELLI JR, 2009, p.113), mas sim de uma defesa dos ideários que submetiam as diretrizes da escola ao mercado de trabalho.

Em sua participação na Assembleia Nacional Constituinte de 1988, Florestan Fernandes declarou a respeito das intervenções do projeto MEC-USAID na história da educação brasileira:

Vejam o exemplo MEC-USAID. Não há dúvida nenhuma que temos de aproveitar a contribuição estrangeira. Mas ela não nos traz a autonomia escolar relativa. Ela nos liga a soluções artificiais. Podemos imitar os Estados Unidos através de um processo de colonização educacional, mas não podemos transferir para cá as condições econômicas, culturais e políticas dos Estados Unidos. Infelizmente, para nós. Não temos meios para atingir os fins. Portanto, precisamos de uma autonomia escolar que esteja relacionada dialeticamente com a independência econômica, com a emancipação nacional e com a revolução democrática. Sem revolução educacional não há os outros tipos de transformações. (FERNANDES, 1989, p. 131).

O Ministro do Planejamento, Roberto Campos, em palestra sobre "Educação e Desenvolvimento Econômico", falou sobre a necessidade de submeter às diretrizes da escola ao mercado de trabalho. Sugeriu um vestibular mais rigoroso para as áreas

---

<sup>26</sup> Acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) até o ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Conferir em: Romanelli (1987).

do ensino superior que não atendiam às demandas do mercado, pois para ele, a agitação estudantil do final da década de 1960 se intensificava devido ao ensino desvinculado do mercado de trabalho. Um ensino que, não exigindo trabalho de laboratório, deixava 'vácuos de lazer', que estariam sendo preenchidos com aventuras políticas. Dessa forma, o ensino médio deveria perder suas características de educação humanista e estar voltado para um currículo com elementos práticos.

Para Ghirardelli Jr. (2009, p.113):

[...] todavia, aqui, não se tratava nem um pouco dos ideais dos renovadores do ensino de 1932 ou de 1959 de tornar a escola um ambiente direcionado à vida, em um sentido amplo do termo, como os escolanovistas democráticos pregaram. Ao contrário, advogava-se publicamente a profissionalização da escola média com objetivos de 'contenção das aspirações ao ensino superior'.

O governo militar alinhado com as intenções da burguesia submeteu as políticas educacionais ao capitalismo, não com uma visão de autonomia do país em relação ao Sistema-Mundo, mas sim agravando sua posição periférica e servindo aos interesses e à expansão do ciclo hegemônico estadunidense. As intervenções internacionais propunham reforma universitária e ensino profissionalizante para as classes trabalhadoras, mantendo o baixo nível de escolaridade como uma forma de conter pressões sociais por direitos trabalhistas.

Segundo Fernandes (1989), o período da ditadura Vargas, o juscelinismo e a ditadura nascida do golpe de 1964 aceleraram o crescimento capitalista em termos desfavoráveis à instauração de um Estado democrático empenhado plenamente nas reformas estruturais e que desse prioridade à revolução educacional.

Em governos autoritários não há espaço para reivindicação social e, por isso, as reformas educacionais propostas no período do regime militar brasileiro serviram para perpetuar a divisão de classes com o auxílio da economia hegemônica.

No ano de 1968, o governo militar empreendeu uma reforma no Ensino Superior, e poucos anos depois em 1971, a reforma do Ensino Primário e Médio. Essas reformas fizeram parte de uma 'revolução passiva', pois, além de não contarem com a participação da sociedade civil, agiram para desmobilizar eventuais movimentos neste campo. O regime político definiu a educação como um dos seus projetos de equalização social, produzindo um discurso de valorização da Educação, o que transformou a política educacional numa estratégia de hegemonia, num veículo

para obtenção de consenso. Mas isso não ocorreu sem contradições, sem problemas, ou seja, isso não ocorreu sem luta (GERMANO, 1993).

O Estado esbarrou na escassez de verbas para a educação pública, porque os investimentos de recursos haviam sido dirigidos para os setores diretamente vinculados à acumulação de capital. Os interesses do Estado pela educação manifestaram-se, através da repressão a professores e alunos, do controle político e ideológico no ensino, visando à eliminação do exercício da crítica social e política, a fim de obter a adesão de segmentos sociais cada vez mais amplos para o seu projeto de dominação. Para Germano (1993, p. 105):

A atuação do Estado na área da Educação - coerente com a ideologia da segurança nacional - reveste-se assim de um anticomunismo exacerbado, de um anti-intelectualismo que conduzia à misologia, ou seja, à negação da razão, e mesmo ao terrorismo cultural. As palavras do coronel Darcy Lázaro são elucidativas a esse respeito. Ao comandar a invasão da Universidade de Brasília, ele assim se pronunciou: "Se esta história de cultura vai nos atrapalhar a endireitar o Brasil, vamos acabar com a cultura durante 30 anos".

Ainda para o autor, a política educacional neste período se desenvolveu em torno dos seguintes eixos: a) controle político ideológico da educação escolar em todos os níveis, embora não de forma total, pois existiam conjunturas em que as forças oposicionistas conseguiram ampliar o seu espaço de atuação política; b) relação direta com a teoria do 'capital humano', aparecendo de forma mais evidente no ensino do 2º grau através da pretensão a profissionalização; c) incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital e descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, fomentando a participação do setor privado na expansão do ensino educacional.

A intervenção nas universidades públicas encontrou grande resistência no âmbito universitário, sobretudo por parte dos estudantes. Em 1966, os estudantes reagiram contra o autoritarismo, contra a política educacional do regime militar e

contra a Lei Suplicy<sup>27</sup>, que resultou na ‘setembrada<sup>28</sup>’, movimento de repercussão nacional contra a repressão. Em 1967, começaram as mobilizações contra os acordos MEC-USAID e outros aspectos da política educacional, como a privatização do ensino. Em 1968, foram realizadas grandes mobilizações, nas principais cidades do país, contra o regime militar. Os estudantes protestaram contra a ditadura, contra o imperialismo estadunidense e, no campo específico da educação, reivindicavam a expansão do ensino superior e a reforma universitária (GERMANO, 1993).

A UNE, apesar de toda a repressão, atuou na ilegalidade e conseguiu realizar, até 1968, os seus congressos na clandestinidade. Em fevereiro, tiveram início as manifestações dos excedentes do vestibular em quase todas as principais cidades do país. Em março, a polícia invadiu o local de reunião da UNE e matou o estudante Edson Luis de Lima Souto<sup>29</sup>. No dia seguinte, 28 de março de 1968, 60 mil pessoas compareceram ao sepultamento e a partir daí aconteceram mobilizações no país inteiro. Não houve praticamente uma semana em que não ocorresse uma passeata, uma mobilização, um acontecimento de grande repercussão. Após diversas mobilizações e ações violentas do Estado, no dia 26 de junho, realizou-se a passeata dos 100 mil<sup>30</sup> no Rio de Janeiro. No segundo semestre, o movimento sofreu um refluxo e em agosto ocorreu a prisão do líder estudantil Wladimir Palmeira e seguiram-se com as invasões nas universidades (GERMANO, 1993).

---

<sup>27</sup> Lei nº 4.464/64 ‘LEI SUP LICY’ - A lei assegurava a participação de representantes discentes junto aos órgãos de deliberação coletiva e aos departamentos das instituições de ensino superior, designados pelos estudantes. Atendia, também, antiga reivindicação do movimento estudantil, tornando obrigatório o voto para a eleição das diretorias dos DAs. Em compensação, vedava aos órgãos de representação estudantil “qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares”. A lei determinava que as eleições para os diretórios deveriam ser acompanhadas por um professor designado pela direção da escola ou da universidade. Após o AI 5 poucos eram os estabelecimentos de ensino superior onde existiam diretórios acadêmicos, “oficiais” ou “livres”. (BRASIL, 1964).

<sup>28</sup> A luta estudantil contra a ditadura militar se intensificou em 1966, ano em que foi decretado pela UNE em 22 de setembro o Dia Nacional de Luta contra a Ditadura. Os estudantes saíram em passeata pelas ruas em vários estados brasileiros sendo violentamente reprimidos. Este episódio ficou conhecido como “Setembrada” e resultou no “Massacre da Praia Vermelha” em que os estudantes ficaram presos na Faculdade de Medicina do Rio sendo agredidos, havendo muitas prisões.

<sup>29</sup> Estudante secundarista brasileiro assassinado por policiais militares que invadiram o restaurante Calabouço, no centro do Rio de Janeiro, no dia 28 de março de 1968, durante uma manifestação estudantil. Edson tinha 18 anos e era um dos 300 estudantes que jantavam no local. Outro deles, Benedito Frazão Dutra, também ferido à bala, foi levado para o hospital, mas não resistiu ao ferimento e morreu. Os estudantes conseguiram resgatar o corpo de Edson Luís e o carregaram em passeata pelo centro do Rio até as escadarias da Assembleia Legislativa, na Cinelândia, onde foi velado.

<sup>30</sup> Na manhã do dia 26 de junho de 1968, estudantes, artistas, religiosos e intelectuais concentraram-se nas ruas do centro do Rio de Janeiro. Às 14h, iniciou uma passeata com cerca de 50 mil pessoas. Uma hora depois, esse número já havia dobrado e os manifestantes ocuparam toda a avenida Rio Branco. O ato, que ficaria conhecido como a Passeata dos Cem Mil, havia sido até então a maior manifestação de protesto desde o golpe de 1964.

No cenário internacional, o ano de 1968 teve intensos protestos contra a ordem estabelecida, a citar o ‘Maio francês’<sup>31</sup>, a ‘Primavera de Praga’<sup>32</sup>, mobilizações nos Estados Unidos contra a ‘Guerra do Vietnã’.

No Brasil, o governo reagiu às mobilizações com o decreto AI-5 no dia 13 de dezembro de 1968, que instituiu verdadeiramente a ditadura “sem restrições” e o terror do Estado. Sua aplicação no âmbito das Universidades e escolas banuiu o protesto estudantil.

Houve repressão à participação política e social dos estudantes através do fechamento de instituições como a UNE, a proibição dos movimentos e campanhas de educação e cultura popular e até mesmo a proibição das mobilizações públicas, como as passeatas. Foi necessário encontrar outro canal para as energias dos jovens. Ocorreu, então, segundo Germano (1993), uma espécie de “transformismo”, em que o Estado buscou cooptar lideranças estudantis e o conjunto de estudantes, para participarem de programas diretamente controlados por autoridades governamentais e até mesmo pelas Forças Armadas: Projeto Rondon<sup>33</sup>, Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (Crutac)<sup>34</sup>; Operação Mauá<sup>35</sup>.

---

<sup>31</sup> O movimento teve como bandeira um pacote de reivindicações que partiram de demandas pontuais, como reformas na grade curricular, passando por pautas estruturais, como o fim da Guerra no Vietnã e o fim do capitalismo, até chegar às reivindicações de cunho filosófico e existencial – como no lema “seja realista, queira o impossível”, que expressava o caráter artístico, poético e ilimitado que seus protagonistas atribuíam à própria forma de lutar contra estruturas que eram consideradas pesadas, antigas, opressoras, desiguais, superadas e obsoletas (CHARLEAUX, 2018).

<sup>32</sup> A história da Primavera de Praga começou com a chegada do novo secretário do Partido Comunista da Checoslováquia, Alexander Dubček. A Checoslováquia era percebida como um Estado autoritário, dirigido pelo impopular stalinista Antonín Novotný. As reformas progressistas de Dubček não aconteceram no contexto de uma democratização, mas de uma espécie de liberalização. As artes, as publicações políticas, o debate intelectual e o ativismo social floresceram. Na noite de 20 de agosto, as forças do Pacto de Varsóvia – URSS, Polônia, Hungria e Bulgária – ocuparam Praga e, em seguida, outras cidades da Checoslováquia.

<sup>33</sup> Desenvolvido pelo Ministério da Defesa, em parceria com governos estaduais, municipais e Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. Sua primeira operação, também chamada de Operação Piloto ou Operação Zero, realizada em julho de 1967, contou com a participação de 30 alunos e dois professores da Universidade do Estado da Guanabara (atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro), da Universidade Federal Fluminense e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Durante 28 dias, rondonistas realizaram trabalhos de levantamento, pesquisa e assistência médica no território de Rondônia. (BRASIL, 2019).

<sup>34</sup> O CRUTAC - Programa do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária, criado pelo Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Professor Onofre Lopes, em 28 de dezembro de 1965 e institucionalizado oficialmente pela Resolução do Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRG nº 57/65-U, em 28.12.1965, tinha o seguinte objetivo: “A formação de profissionais adequados às exigências das áreas interiores do Brasil e, como consequência lógica, a promoção e benefícios para as populações rurais.”

<sup>35</sup> A ‘Operação Mauá’ teve sua inspiração na figura do Barão de Mauá, empresário do século XIX. O objetivo do programa era apresentar aos estudantes um Brasil desenvolvido econômica e tecnologicamente. Os estudantes faziam visitas às indústrias.

Conforme Germano (1993, p. 136):

[...] longe de estimular o exercício da crítica social, tais programas procuravam, ao contrário, combater a “subversão”, introduzir o denominado desenvolvimento de comunidades e levar adiante uma prática paternalista e caritativa de assistência às populações ditas “carentes”. Enfim, as ações assumiam o significado de uma doação do Estado e do lado “favorecido” da sociedade aos necessitados, aos “menos favorecidos”, sobretudo do interior do país. Os estudantes, ao mesmo tempo em que concediam uma quota de “sacrifícios”, pois tinham de permanecer durante certo tempo em remotos lugarejos do interior ou nas periferias das cidades, recebiam, em troca, a possibilidade de um vasto campo de treinamento profissional. Do ponto de vista ideológico, esses programas assumiam frequentemente um tom nacionalista - “integrar para não entregar” era o lema do projeto Rondon - ainda que, no nível do real, estivesse ocorrendo um intenso processo de internacionalização da economia que se desenvolvia com o notório beneplácito do Estado brasileiro.

A partir dos acordos MEC-USAID, os assessores estadunidenses envolveram-se na definição da reforma universitária em que o foco era a necessidade de disciplinar a vida acadêmica, coibindo o protesto, reforçando a hierarquia e a autoridade, a partir de moldes empresariais, que privilegiavam, assim, a privatização do ensino.

Germano (1993) salienta que a reforma universitária de 1968 não se traduziu numa incorporação pura e simples das recomendações dos assessores do MEC-USAID. Segundo ele, essa influência precisa ser relativizada, tendo em vista o movimento interno em favor da modernização das universidades, existente desde fins da década de 40. Ou seja: a concepção de universidade a partir dos moldes estadunidenses já vinha sendo proposta por administradores educacionais, professores e estudantes, defensores da modernização.

O Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) de 1968 expressou o princípio utilitário da educação, em uma relação direta e imediata com o mercado de trabalho e com a produção. Salientava que o aprimoramento da educação podia responder adequadamente aos problemas postos pelo mercado de trabalho, e que todo indivíduo com o curso primário ou com o curso completo de 2º grau, teria a oportunidade de desenvolver-se, de ingressar na civilização, começando a contar como produtor e consumidor no mercado e contribuindo, graças a isso, para a própria expansão deste.

Para Germando (1993, p.140):

Conforme o entendimento do GTRU, o objetivo do sistema educacional é formar o produtor, o consumidor, bem como qualificar a força de trabalho para o mercado, contribuindo, dessa forma, para uma ampliação do próprio mercado. Daí a necessidade de integração universidade-empresa. [...] A Lei da Reforma Universitária (Lei Nº 5540/68) estabelece no seu artigo 4º, parágrafo único, que haverá obrigatoriamente representantes da comunidade, incluindo as classes produtoras no colegiado responsável pela administração superior da universidade ou estabelecimento isolado. A tendência de vincular educação e mercado de trabalho chega ao ápice com a Lei nº 464/69 que estabelece normas complementares à Lei 5.540, visando adequá-la ao AI-5. Em seu artigo 2º explicita claramente que “será negada autorização para funcionamento de universidade (...) ou estabelecimento isolado de ensino superior quando (...) não correspondida à exigência do mercado de trabalho, em confronto com as necessidades do desenvolvimento nacional ou regional”. Apesar disso, abria uma exceção ao fixar que a disposição deste artigo” não se aplica nos casos em que a iniciativa apresente um alto padrão.

Os trabalhos desenvolvidos por Frigotto, principalmente na obra “*A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica capitalista*” (1984), buscaram analisar os pressupostos e a estrutura interna da ‘teoria do capital humano’ e as consequências do economicismo no plano político-educacional brasileiro. Segundo o autor, a “teoria do capital humano” disseminou-se, sendo rapidamente absorvida no Brasil e na América Latina. No final da década de 1960, os programas de pós-graduação em educação e as faculdades de educação acabaram por introduzir em seus currículos a disciplina de Economia da Educação.

O projeto economicista da política educacional brasileira expressou-se de maneira negativa a partir do desmantelamento da escola pública e do reforço da educação como negócio; do dualismo da qualidade dos serviços educacionais para as classes trabalhadoras e para as classes dominantes; do tecnicismo e da fragmentação no processo de conhecimento e da proletarização do magistério público (FRIGOTTO, 2010).

### 3.2.4 A Concepção Produtivista da Escola

A LDBEN 5.692/71 instituiu a todo o ensino do 2º grau o caráter profissionalizante, levando à ruína o que havia sido proposto na LDBEN anterior. Da LDBEN 5.692/71 não resultou investimento para garantir o ensino nas especificidades de cada curso. Em 1982, o termo 'preparação para o trabalho' foi substituído por 'qualificação para o trabalho', mas a esse tempo o ensino do 2º grau já estava descaracterizado e sucateado.

O governo no regime militar estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos e a demanda por mão de obra para atingir as exigências de produtividade foi estruturada como estratégia administrativa para o sistema educacional, e as ideias relacionadas à organização racional do trabalho, o *taylorismo* e o *fordismo*, associado ao *behaviorismo*<sup>36</sup>, compuseram a orientação pedagógica do sistema educacional brasileiro, chamada de "pedagogia tecnicista"<sup>37</sup>.

O sucesso do capitalismo expressava-se pela ciência e o papel da escola era transmitir a utilidade da ciência para o mundo do trabalho. A escola foi responsabilizada pelo sucesso da modernização e do progresso econômico. Sendo a indústria a materialização do sucesso econômico, a ciência passou a ser aplicada na indústria através de projetos de tecnologia e inovação.

A partir da segunda metade da década de 1960 e década de 1970, há uma vasta bibliografia relacionada à educação tecnicista, como: *O valor econômico da educação*, de Theodor Schultz, *Desenvolvimento, trabalho e educação*, de Luiz Pereira, *Ciência e comportamento humano* e *Tecnologia do ensino*, de Burrhus Frederic Skinner.

Os processos educacionais que seguem a ideologia do capital humano<sup>38</sup> usaram de outros artifícios para explicar as desigualdades sociais, invertendo o que

---

<sup>36</sup> No âmbito da educação, o behaviorismo remete a uma alteração do comportamento dos elementos envolvidos no processo de aprendizagem. A educação é tida como um importante elemento capaz de transformar a conduta de indivíduos. Além disso, com os estímulos específicos, era possível "transformar" e "moldar" o comportamento de uma criança, para que ela pudesse exercer qualquer profissão escolhida. Conferir a temática em: Baum (2006).

<sup>37</sup> A pedagogia tecnicista surge nos Estados Unidos na segunda metade do século XX e chega ao Brasil entre as décadas de 60 e 70, inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem, segundo as quais a sociedade deveria moldar-se à demanda industrial e tecnológica da época. Esta Pedagogia encontrava-se de acordo com o modelo capitalista, fazendo parte de sua engrenagem e com o objetivo de, dentro deste sistema, formar indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho. (SAVIANI, 2013).

<sup>38</sup> A partir da década de 60, a Teoria do Capital Humano formalizada por Schultz (1971), buscava mostrar que os países em desenvolvimento como o Japão, que foram destruídos na Segunda Guerra

se apresenta no plano real e oferecendo como saída, noções de 'competência', 'empreendedorismo', 'qualidade total', constituição de uma 'sociedade do conhecimento'<sup>39</sup>, transferindo a responsabilidade da condição de classe para o próprio sujeito. As políticas públicas de promoção à educação apresentavam o ideal de superar a defasagem econômica, a pobreza e o desemprego através da escolarização. Com a bandeira do progresso, incentiva-se o consumo, empreendendo um longo projeto de transformar cidadãos em clientes.

O processo de industrialização do país foi marcado, entre outros fatores, por políticas de substituição de importações por exportação de manufaturados, o que resultou na implantação de empresas estrangeiras. As intervenções do Estado nas questões relacionadas à produção capitalista tinham o objetivo de manter os padrões das relações sociais vigentes, investindo em um modelo de educação para a hegemonia, que resulta em uma sociedade conformada com as estruturas sociais que restringem direitos em nome de crises econômicas e políticas. A educação profissional e universitária, como berço da ciência, tecnologia e inovação, passa a ser uma técnica de governamentalidade neoliberal. As políticas de ampliação da oferta de vagas com o véu da responsabilidade social sustentam a formação de trabalhadores para responder às exigências do contexto produtivo.

A globalização gera uma nova conexão, novas formas de relação entre Estado, sociedade e novas relações de poder, visto que no Brasil os regimes autoritários apresentaram uma nova "forma de regulação em nível internacional nas quais as condições cada vez mais autoritárias existentes no interior do sistema interestatal

---

Mundial, conseguiram reconstruir suas economias em tão pouco tempo, em explicação desta teoria. O autor cita alguns países que alcançaram um grande crescimento econômico devido a estes pressupostos. Desse período em diante passou a figurar a defesa de que o investimento na capacidade humana pode implicar no desenvolvimento na área econômica e no campo competitivo de diversos países. Schultz expressa que "ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar". Conferir temática em: Schultz (1971).

<sup>39</sup> Utiliza-se a nomenclatura tanto de Sociedade do Conhecimento como Sociedade da Informação para o atual estágio da vida humana onde o que predomina, ao contrário das demais épocas que tinham como ponto de partida os meios de produção, é o "saber". A sociedade industrial trazia consigo elementos como máquinas e ferramentas, trabalhadores especializados, produção em série, energia, entre outros, tudo isso voltado para a produção de bens materiais, a sociedade pós-industrial consolida-se na experiência das organizações, no investimento em tecnologia avançada, nos grupos especializados na informação, isto é, na geração de serviços e na produção e transmissão da informação. Desse modo, os ativos tangíveis que eram o ponto central de qualquer organização perdem lugar aos intangíveis que formam um conjunto de bens de difícil mensuração que se tornou notório como capital intelectual. Conferir temática em: Hargreaves (2008).

levaram os países do Hemisfério Sul a um novo ciclo de colonialismo ou neocolonialismo” (VIOLA, 2008, p. 99).

O anteprojeto da Lei 5692/71 foi recebido com entusiasmo pelos educadores e estudantes e foi aceito não somente pelos parlamentares da Arena como do próprio MDB. Num prazo de 30 dias, em regime de urgência, o projeto foi aprovado por unanimidade pelo Congresso Nacional, e em 11 de agosto de 1971 foi promulgada a Lei 5.692.

Não houve embates entre escolas privadas e escolas públicas, nem entre Igreja e Estado como havia ocorrido na elaboração das Constituições de 1934 e de 1946, e na tramitação da Lei 4024/61, porque a nova Lei preservou o espaço do ensino religioso<sup>40</sup>, ampliando inclusive, o princípio privatista, ao admitir em consonância com a Emenda Constitucional nº 01 de 1969, amparo técnico e financeiro à iniciativa privada<sup>41</sup> (GERMANO, 1993).

Depois de 1968, os movimentos estudantis, contrários aos acordos MEC-USAID, que reivindicavam mais vagas e mais verbas para a educação, a erradicação do analfabetismo e a escola pública a todos, foram tornando-se escassos, tendo em vista a violenta coerção sofrida pelos movimentos sociais e organizações estudantis de 1964 a 1968. Para Germano (1993), houve uma mudança no foco das lutas. O que anteriormente se traduzia na luta por ‘Reformas de Bases’, entre as quais estava a ‘reforma educacional’, naquele momento passou a ser encarado como algo secundário diante da questão principal que era as mobilizações de contestação ao regime militar<sup>42</sup>. Nas palavras de Germano (1993, p. 163):

---

<sup>40</sup> Art 7º *Parágrafo único*. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus. (BRASIL, 1961b).

<sup>41</sup> Art. 45. As instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo. *Parágrafo único*. O valor dos auxílios concedidos nos termos deste artigo será calculado com base no número de matrículas gratuitas e na modalidade dos respectivos cursos, obedecidos padrões mínimos de eficiência escolar previamente estabelecidos e tendo em vista o seu aprimoramento. (BRASIL, 1969).

<sup>42</sup> Diversas organizações de esquerda atuaram no período 1968-1971 - como ALN (Aliança Libertadora Nacional), VPR (Vanguarda Popular Revolucionária), PCR (Partido Comunista Revolucionário), PCBR (Partido Comunista Brasileiro Revolucionário), PC do B (Partido Comunista do Brasil), AP (Ação Popular), Polop (Política Operária), MR-8 (Movimento Revolucionário 8 de outubro).

Em 1971, a brutal repressão do Estado praticamente exterminara os grupos guerrilheiros (exceto a Guerrilha Rural do Araguaia)<sup>43</sup>. O clima, repetimos, era de euforia nacional. No ano anterior, o Brasil havia conquistado, pela terceira vez, o campeonato mundial de futebol, comovendo boa parte da nação [...] O governo Médici, por sua vez, desenvolvia projetos arrojados, como a construção da rodovia Transamazônica e da ponte Rio-Niterói, justificando o *slogan*, muito em voga na época: “Este é um país que vai para frente”. Embora criado em 1969, o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) começa a funcionar efetivamente em 1970, com vistas a erradicar o analfabetismo de jovens e adultos. Tal movimento foi lançado com grande alarde, pois afinal visava atingir um grande contingente popular, e esta era uma forma de buscar legitimação.

Nesse contexto, a Lei 5692/71 assumiu um significado de ampliação de oportunidades de acesso à escolarização gratuita, mas não garantiu o respeito à gestão participativa do aparelho escolar, ao negar a livre circulação de ideias e o exercício da cidadania. Foi excluída a liberdade de participação política de estudantes e professores e foram introduzidas no currículo disciplinas fundamentadas na Segurança Nacional<sup>44</sup>, diretórios e grêmios estudantis foram fechados e substituídos por “Centros cívicos escolares”<sup>45</sup>, tutelados e submetidos às autoridades oficiais.

O projeto de educação profissionalizante da LDBEN 5.692/71 para todos os cursos de 2º grau<sup>46</sup> não atingiu o que se propunha e, nesse processo, com o passar

---

<sup>43</sup> A guerrilha rural do Araguaia, organizada pelo PC do B ocorreu no período entre 1972 e 1974, na região paraense de Xambioá – Marabá. O PC do B organizou a guerrilha do Araguaia inspirado na experiência chinesa de revolução camponesa, liderada por Mao Tsé-Tung, na China. Aprofundar temática em: MOURA, Clóvis. O diário da guerrilha do Araguaia. São Paulo: Alfa Omega, 1979.

<sup>44</sup> Lei 5692/71 - Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º grau, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969. Decreto-Lei 869/69 Art. 3º A Educação Moral e Cívica, com disciplina e prática, educativa, será ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos de escolarização.

§ 1º Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de Organização Social e Política Brasileira. (BRASIL, 1971).

<sup>45</sup> Órgão criado a partir do Decreto nº 68.065/71 Art. 32. Nos estabelecimentos de qualquer nível de ensino, públicos e particulares, será estimulada a criação de Centro Cívico, o qual funcionará sob a assistência de um orientador, elemento docente designado pelo Diretor do estabelecimento, e com a diretoria eleita pelos alunos, destinado à centralização, no âmbito escolar, e à irradicação, na comunidade local, das atividades de Educação Moral e Cívica, e à cooperação na formação ou aperfeiçoamento do caráter do educando. § 2º Os Centros Cívicos deverão: a) considerar o civismo, nos três aspectos fundamentais: caráter, com base na moral, tendo fonte Deus nos termos do Preâmbulo da Constituição do Brasil; amor à Pátria e às suas tradições, com capacidade de renúncia; ação intensa e permanente em benefício do Brasil; b) projetar-se sobre as atividades de classe e extraclasse enumeradas no Art. 31 e seu parágrafo único; c) elaborar o Código de Honra do Aluno, nos níveis primário e médio, e o Código de Honra do Universitário, no nível superior. d) empregar modernos processos didáticos de comunicação e explorar o desejo natural do educando de realizar novas experiências. (BRASIL, 1971)

<sup>46</sup> Lei 5692/71 Art 4º § 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins. Art 5º § 2º A parte de formação especial de currículo: a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau. (BRASIL, 1971).

dos anos, a profissionalização obrigatória foi revogada e não houve outra proposta que atendesse com qualidade o ensino profissionalizante. Segundo Germano (1993, p. 169):

Os problemas crônicos da educação fundamental permaneceram, e alguns até se agravaram, ao longo do período em estudo [1964-1985]. A ampliação de oferta de vagas nas escolas públicas, portanto, se revestiu de um caráter meramente quantitativo, através da diminuição da jornada escolar e do aumento de turnos que comprometeram a qualidade do ensino. Ao lado disso, os gastos do Estado com a educação foram insuficientes e declinaram 10 pontos percentuais entre 1981-1985. Desse modo, o próprio MEC revelou que em 1985 apenas 27% dos prédios escolares estavam em condições satisfatórias de uso. Por sua vez, o número de professores leigos aumentou em 5,4% entre 1973 e 1983, fato que se apresenta de forma mais grave no nordeste onde, em 1981, 36% do professorado tinha apenas o 1º grau. Os salários e as condições de trabalho dos professores sofreram um agudo processo de deterioração. As escolas se degradaram.

Segundo Germano (1993), é possível identificar os motivos que levaram ao fracasso da profissionalização na Reforma do ensino de 2º grau da Lei 5692/71, a citar: a) não houve investimento suficiente na expansão e aquisição de equipamentos para a rede escolar; b) ao adotar a profissionalização universal e compulsória de caráter terminal, o Brasil fez uma opção atrasada, tomando a direção contrária às tendências que ocorriam desde a década de 70 nos países centrais do capitalismo. O objetivo das formações educacionais não era mais uma capacidade completa de trabalho, mas a própria capacidade de apreensão de novos conteúdos relativos ao trabalho, ou seja, a demanda era por formação de capacidades cognitivas que se distinguissem por um alto nível de generalidade e conseqüentemente, pela fácil transferibilidade de uma tarefa à outra; c) resistência por parte das empresas do grande capital em absorver o contingente de egressos das escolas profissionalizantes. As empresas possuíam as próprias estratégias de capacitação; d) a demanda por vaga no nível superior não diminuiu tal qual projetou o governo, porque o ensino profissionalizante compulsório não era de interesse das classes médias e da alta sociedade brasileira e e) a profissionalização não foi implantada de fato na maioria das escolas da rede pública.

Com as dificuldades aumentando, o fracasso era visível. O MEC então redefiniu a questão da profissionalização obrigatória da Lei 5692/71. O Parecer do Conselho Federal de Educação 45/72 suavizou o texto com a terminologia “habilitações básicas”, prevendo, no Parecer CFE nº 76/75, uma formação profissional genérica a

ser complementada nas empresas. A Lei 7044/82<sup>47</sup> revogou a obrigatoriedade da profissionalização do ensino de segundo grau.

O enfraquecimento da formação do magistério, transformando em mera habilitação de 2º grau, a proliferação de escolas técnicas de baixíssimo nível devido à falta de investimento material e profissional, a degradação das escolas técnicas que apresentavam anteriormente uma ótima qualidade no ensino profissionalizante foram fatos que afetaram profundamente o sistema educacional brasileiro.

No decorrer das sessões da Assembleia Nacional Constituinte de 1988, Fernandes (1989) salientou que era preciso fazer uma revolução na base, para que houvesse uma mudança na situação do sistema de ensino brasileiro. Para isso apresentou três conjuntos de prioridades pedagógicas: a) a mais importante dizia respeito à garantia da igualdade de oportunidades educacionais; b) a segunda tinha seu enfoque na valorização do professor e do aluno, porque o professor havia perdido sua posição social e econômica e o estudante continuava a ser visto como se fosse uma página em branco e não como um agente ativo na aprendizagem; c) a terceira tarefa prioritária consistia na autoemancipação pedagógica, repudiando a colonização das mentes, que foi realizada através da importação de pacotes pedagógicos, dentre os quais o projeto MEC-USAID. Nas palavras de Fernandes (1989, p. 132):

[...] aqui nós temos, como uma totalidade histórica, o que significa democratização do ensino: abrir-se para as grandes massas dos pobres e excluídos; modificar as formas e os conteúdos do horizonte intelectual das elites e dos membros das classes dominantes. É impossível construir uma nação moderna dentro do capitalismo de outra maneira, no centro ou na periferia. Por isso, a educação aparece como o dilema social número um e a principal técnica social para transformar a situação histórica existente.

Ainda para o autor, a Assembleia Nacional Constituinte não atingiu todos os seus objetivos e projetos para o ensino nacional brasileiro. Era indispensável delinear os meios para enfrentar e resolver as terríveis carências educacionais. Como resultado final, prevaleceu o medo do “radicalismo” e a concepção de que só é “constitucional” o que não se choca com as prioridades educacionais e os interesses econômicos ou ideológicos dos donos do poder. Faltou a coragem de converter o

---

<sup>47</sup> "Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. § 2º À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino. (BRASIL, 1982).

projeto de texto em passo decisivo na direção de uma reforma educacional irreversível e radical.

Na década de 80, as concepções pedagógicas produtivistas que pautavam o projeto educacional brasileiro estiveram no centro dos debates das tendências críticas, e mantiveram-se como referência da política educacional nacional. Segundo Saviani (2013), embora flexibilizada, a tendência produtivista pautada nas teorias do capital humano permaneceu na Nova República.

O autor ressalta que as tendências críticas são teorias sobre educação e não teorias da educação, o que significa que elas não são pedagogias. Segundo ele:

Com efeito, se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade, o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da Educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa. Tal é, exatamente, o caso das teorias situadas no âmbito da visão crítico-reprodutivista. (p. 401-402).

O período da década de 1980 caracterizou-se pela busca de teorias que não fossem apenas alternativas à pedagogia oficial, mas teorias que elaborassem projetos para se contrapor à pedagogia tecnicista com caráter utilitarista sobre a qual a educação estruturava seus currículos escolares. A necessidade era construir pedagogias contra-hegemônicas, projetos de escola que estivessem preocupados com o desenvolvimento social e com os interesses da população e não que viessem a servir aos interesses da classe dominante.

Nesse período, as entidades de cunho acadêmico-científico voltaram suas produções e discussões para a divulgação de diagnósticos, análises, críticas e reformulação de propostas para construção de uma escola pública de qualidade. Os debates acadêmicos passaram da denúncia da política educacional oficial para a busca de propostas alternativas a fim de propor soluções, em consonância com o processo de democratização, para os problemas da educação brasileira. Em 1984, a III Conferência Brasileira de Educação (CBE)<sup>48</sup>, realizada em Niterói no Rio de Janeiro,

---

<sup>48</sup> Associação Nacional de Educação (ANDE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), criadas, respectivamente em 1977, 1978 e 1979, foram responsáveis pela organização das Conferências Brasileiras de

atingiu o ápice das propostas com o tema central “Da crítica às propostas de ação”. Os eventos da CBEs constituíram-se como exemplo emblemático que inaugurou a nova fase da educação brasileira, preocupada com novas propostas pedagógicas e abriram espaço para a emergência de concepções contra-hegemônicas.

No ano de 1985, com o fim da Ditadura Militar, os Movimentos Sociais passaram a problematizar a necessidade de uma nova Constituição Nacional. A IV CBE, realizada em Goiânia, em 1986 teve como tema principal ‘Educação e Constituinte’. Os debates giraram em torno dos seguintes temas: ensino, currículo, financiamento, gestão escolar e altas taxas de analfabetismo. Nesse momento, aconteciam no Brasil diversas mobilizações em torno da democratização da sociedade, as quais reivindicavam a participação popular, a reforma agrária, o acesso à escola pública, nova política econômica e eleições constituintes.

Setores representativos da burguesia defendiam diferentes tipos de oferta de ensino, e principalmente liberdade para a iniciativa particular. Nesse contexto, a Carta de Goiânia (1986), resultado final da IV CBE, esclarecia a diferença entre público e privado, ressaltando a exclusividade da aplicação de recursos públicos nos sistemas criados e mantidos pela União, Estados e Municípios.

As Conferências Brasileiras da Educação, compreendidas como projetos de participação no processo de redemocratização da sociedade brasileira, deram origem ao Fórum Nacional em defesa da Escola Pública. A intenção política das signatárias da Carta de Goiânia era lançar as bases de um projeto de educação nacional que deveria fazer-se presente na Constituinte. As CBEs abriram caminhos para outro nível de organização da educação nacional, mais adequado às lutas e movimentos sociais daquele novo momento: o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte, que foi criado em Brasília, no dia 9 de abril de 1987, pela iniciativa da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior-ANDES, articulado com as entidades ANDE, ANPEd e CEDES.

---

Educação (CBEs). A primeira Conferência foi realizada em 1980, sendo seguida por outras cinco, ocorridas em 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991. As CBEs aglutinaram não apenas organizações de cunho acadêmico e científico, mas, também, organizações sindicais que, segundo Cunha (1981), foram fundamentais para a realização da I CBE. A III Conferência Brasileira de Educação dá-se em um quadro diferente das demais, ela se inscreve já em uma história de CBEs e também em um momento de ascensão de governos estaduais eleitos por voto popular, quando há um redirecionamento da ação governamental em relação às políticas educacionais. Nesse período, além da eleição para governadores ter contribuído com as reformas educacionais, havia muitos setores da população mobilizados, como, por exemplo, o movimento *Diretas Já*. Aprofundar temática em: (PIMENTA; ALMEIDA 1984).

A reorganização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública<sup>49</sup>, na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - NLDBE 9.394/96, foi reconhecido como um importante interlocutor no que diz respeito à teoria e à prática educacional. A participação no Fórum foi intensa, mobilizou educadores e promoveu, em nível nacional, diferentes ações públicas estratégicas (SAVIANI, 2013).

A partir da NLDB n° 9.394/1996, o ensino profissionalizante no Brasil passa a ocorrer quase que exclusivamente nas Escolas Técnicas Federais (ETFs), Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e em alguns sistemas estaduais de ensino.

Os anos 1990 são marcados pela chamada Reforma do Estado, que se baseou no sucateamento e na posterior privatização de instituições estatais, bem como na terceirização de serviços públicos. As transformações no mundo do trabalho e os avanços tecnológicos foram as justificativas para promover reformas educacionais profundas, financiadas por organismos internacionais.

O segundo período do longo século XX foi marcado pela concepção produtivista da educação, que popularizou a teoria do capital humano interligada ao contexto neoliberal, tratando a educação como um instrumento para resolver as demandas do mercado. Conforme Saviani (2013, p. 430):

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho.

Ainda para o autor, a nova LDB 9.394/96 não operou uma transformação na educação, de forma que continuamos sendo regidos por um neotecnicismo, uma “pedagogia corporativa”, promovida pelo conceito de “qualidade total” introduzido pelo toyotismo.

---

<sup>49</sup> O Fórum criou seu espaço próprio de realização de uma série de cinco Congressos Nacionais de Educação (CONEDs) nos anos de 1996, 1997, 1999, 2002 e 2004.

### 3.3 A Educação que Produz Trabalhador

A educação como uma atividade fundamental no processo de reprodução social variou de acordo com cada época e lugar. Anterior ao desenvolvimento do capitalismo histórico como acumulação incessante de excedente, o papel da educação era transmitir para as gerações futuras um saber acumulado socialmente. Atualmente, a educação continua a exercer esse papel, mas a partir da estruturação dos sistemas de ensino formais, prescrita pelos valores impostos pela classe dominante, os quais determinam o que cada classe deve ou não saber.

Segundo Bourdieu (2004), o ensino escolar é comum a todos e oferece um código comum que dá o mesmo sentido às mesmas palavras, aos mesmos comportamentos e às mesmas obras. O papel da escola contribui para a formação de um senso comum entendido como condição da comunicação. A escola oferece, sobretudo, um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comum, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas e meios unívocos de abordar tais problemas. Nas palavras do autor (p. 21):

Enquanto “força formadora de hábitos”, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode se dar o nome de *habitus* cultivado.

No Brasil pós-independência, não houve grandes transformações. Mesmo depois da mudança do estado político de colônia para nação, a estrutura da sociedade brasileira manteve-se organizada em uma economia agrícola e patriarcal com base escravocrata. O sistema de educação fortalecia a divisão entre educação doméstica e educação escolar, acentuando uma cultura antidemocrática e privilegiando uma minoria. Para Azevedo (1958), a escravatura desenhou o trabalho nas suas formas rudes, enobreceu o ócio e estimulou o parasitismo, contribuiu para acentuar a repulsa pelas atividades manuais e mecânicas e considerar como profissões vis as artes e os ofícios.

São as exigências econômicas que estruturam os Estados. Para o Brasil em sua história colonial e primeiras décadas republicanas, não se fazia necessário economicamente que houvesse uma preocupação com avanços na área da

educação, da indústria e da tecnologia, pois a acumulação de capital brasileiro ocorria através da extração de recursos naturais. Por não haver exigência de conhecimento especializado e diversificado, não havia projetos de investimento na área educacional.

No período da Segunda Guerra Mundial, a indústria nacional foi potencializada e consolidou uma nova burguesia, que já vinha se estruturando desde a crise do café nos anos 20. As importações de bens de consumo foram substituídas devido à reduzida produção no exterior. Os países centrais da economia-mundo concentravam seus esforços produtivos na indústria bélica, permitindo às economias periféricas avançarem em seus processos próprios de industrialização, embora de modo dependente de tecnologia externa, visto que a inserção do Brasil no mercado industrial reproduziu o que já era produzido no exterior (ROMANELLI, 1987).

Ainda para o autor, ao estruturar a indústria nacional a partir de tecnologias, equipamentos e conhecimentos produzidos externamente, também se definiu o tipo de educação a ser ofertada. Dessa forma, a própria educação superior oferecida às elites na incipiente universidade brasileira foi dissociada da pesquisa, já que essa não teria sentido na formação de pessoas que se destinavam apenas a importar os conhecimentos necessários ao funcionamento de equipamentos concebidos e produzidos externamente.

O Brasil buscou estruturar-se na economia-mundo tentando enfrentar o atraso em relação às economias centrais, ao incentivar o processo de industrialização, que acabou por constituir-se através da implantação de empresas transnacionais estadunidense. A posição hegemônica do capital estadunidense garantiu o espaço para uma intervenção nos 'países em desenvolvimento'. Utilizaram-se do discurso de conhecedores da ciência como sinônimo de progresso e competência, o que lhes permitiu fazer diagnósticos e impor regras oferecendo uma assistência técnica que molda as políticas dos Estados. As agências financiadoras de reestruturação dos sistemas de ensino dos países periféricos restringiram o acesso à produção da ciência e da tecnologia.

Segundo Fernandes (1989, p. 141):

O objetivo dos acordos [MEC-USAID] não era promover uma transferência de dinamismos culturais autônomos. Era o de gerar uma teia de dependências e de instrumentalidades, pela qual o talento jovem e a rede de ensino superior seriam submetidos aos dinamismos do sistema capitalista mundial de poder, particularmente em termos das exigências mais nítidas e avançadas da superpotência. Esta ditou as regras do jogo, pelas quais o ensino superior completou sua transformação em mercadoria no sistema de

circulação capitalista mundial e de um dos estágios da internacionalização do modo de produção capitalista.

Como fruto das negociações do Acordo de Bretton Woods<sup>50</sup>, foi criado um banco internacional nomeado como Banco Mundial (BM). Ele foi pensado para agir na reconstrução e no desenvolvimento dos países no contexto pós-guerra. A partir dos anos 60, ele se aliou a outras corporações com o objetivo de captar recursos para emprestar e cobrar juros aos países periféricos do Sistema-Mundo.

Os debates, durante as tratativas do acordo, giraram em torno da necessidade de reconciliação entre a liberdade de comércio e a competição e da manutenção de um nível crescente de desenvolvimento econômico e pleno emprego. De um lado, protecionistas, interessados em fortalecer a autonomia de decisões nacionais em suas relações com os interesses públicos e privados e, ao mesmo tempo, recompor a força das burocracias estatais; do outro, defensores do comércio liberal, num paradoxo

---

<sup>50</sup> Entre os anos de 1941 e 1944, articularam-se: a) do lado estadunidense, um Comitê Inter-Americano, integrado por assessores e representantes do Departamento do Tesouro, do Departamento de Estado e do Export-Import Bank (com H. D. White), apoiados em suas proposições pelo congresso americano; b) do lado do Reino Unido, um grupo de assessores do Tesouro Britânico (com J. M. Keynes), posteriormente acrescido de economistas do *Federal Reserve Board*, do Departamento de Comércio e outras agências governamentais, apoiados em suas proposições pelo Parlamento Britânico. Esses grupos articularam-se num esforço institucional, para construir e adequar um plano de estabilização pós-guerra, um acordo monetário capaz de apoiar a estabilização da balança de pagamento dos países e que não ferisse as suas autodeterminações. Em 1944, a Secretaria de Estado estadunidense convidou 44 governos para enviar representantes para uma Conferência com o propósito de formular propostas definitivas para a criação de um Fundo Monetário Internacional e um possível Banco de Reconstrução e Desenvolvimento. Nos EUA, em *Bretton Woods*, reuniram-se 730 representantes dos 44 países convidados, agentes representantes e especialistas das potências Aliadas e, também, de países não aliados e territórios dependentes, para discutir a promoção de um reordenamento mundial dos mercados e finanças, a fim de criar condições para o desenvolvimento dos estados nacionais. O Acordo de *Bretton Woods* resultou desta conferência e foi aprovado em 1945, pelo presidente Truman. Mais do que um acordo para administrar taxas de câmbio e balança de pagamento, na forma de um sistema monetário internacional, o objetivo era promover um crescimento econômico global, fortalecendo a cooperação internacional por meio da criação de uma economia mundial aberta. Foram criadas três instituições: o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano para a Reconstrução e Desenvolvimento (o Banco Mundial - BM), e o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT). O FMI foi designado para promover uma economia aberta mundial, o que encorajou a cooperação monetária, a conversibilidade das moedas, a liquidez internacional e a eliminação das restrições de câmbio, todas vitais para a expansão do comércio e do investimento estrangeiros. O Banco Mundial foi fundado para encorajar investimentos estrangeiros diretos, com o objetivo de promover garantias para os investidores privados, participando em empréstimos privados e, quando o capital privado não estivesse disponível em termos razoáveis, investindo seu próprio capital. O GATT foi designado para promover uma economia mundial aberta, proporcionando um conjunto de regras para liberalização do comércio internacional numa base multilateral. Este acordo simbolizou e imprimiu uma direção consensual entre uma multiplicidade de países em diferentes fases de desenvolvimento, o chamado 'consenso keynesiano', porque foi baseado no plano proposto por Keynes. De acordo com suas teorias econômicas, a autoridade política, o estado, age para regular um universo de atividades privadas, com o intuito de preservar seus resultados. O planejamento econômico torna-se o instrumento por excelência da burocracia estatal para a gestão do próprio mercado, garantindo a sua realização no sentido da acumulação capitalista.

entre a necessidade de um mercado livre e o receio da geração de intensos desníveis produtivos e de comércio, o qual poderia levar, novamente, a uma fase de estagnação de lucros (MELO, 2004).

Uma das estratégias para garantir que os países efetuassem os pagamentos dos empréstimos foi a criação de projetos de intervenção na política econômica e social destes países (MELO, 2004).

Para Fernandes (1989, p. 140), nesse contexto:

[...] o centro e a periferia se unem e se contrapõem em função do nexo dominante, que confere sentido e especificidade ao complexo institucional de ensino e pesquisa na periferia. Os acordos MEC-USAID foram impiedosos. Eles traçaram uma rota a um tempo regressivo e diferenciadora, no âmbito das aspirações e das promessas ou ilusões pedagógicas que fermentavam no Brasil. e impunham uma especialização dentro do “mundo global” da indústria da cultura: capitalismo monopolista da era atual não deixa muitos espaços as nações dependentes e periféricas quanto ao uso de suas potencialidades criativas. Elas são nações capitalistas secundárias e devem cumprir o seu papel em harmonia com o pioneirismo, a hegemonia e o esplendor do núcleo Imperial.

As estratégias de ação do BM consistem em criar ferramentas que interfiram profundamente nos países periféricos. Essas estratégias visam à conservação das economias hegemônicas do Sistema-Mundo de maneira que efetivem suas funções com eficiência, sem aumentar a intervenção visível, através da consolidação de ações fundamentais na relação entre estado-sociedade e desenvolvimento econômico baseado no mercado. Tudo isso sob o véu da ‘democratização’ (MELO, 2004).

A crise estrutural do sistema de acumulação produtiva desencadeada nos anos 70 deu origem a diversos mecanismos de controle para manutenção das hegemonias capitalistas do Sistema-Mundo, uma delas foi o uso da educação como importante estratégia econômica, funcional aos grandes capitalistas. As novas exigências no contexto da reestruturação produtiva apostaram no campo educacional como caminho para formação de uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar às exigências técnicas do mercado.

O contexto econômico e político que se encontrava em uma crise sistêmica coloca a educação como objeto de disputa hegemônica, organizando suas estruturas no sentido de formar o aluno como futuro trabalhador para atender as necessidades do mercado na obtenção de lucros. Com isso, a carga histórica do aluno/trabalhador é facilmente descartada em nome da competitividade e flexibilização do mercado.

Nesse contexto, as políticas públicas para a educação deveriam adequar-se ao mercado. Dessa forma, a escola esvaziou-se de suas funções sociais, uma vez que sua produtividade institucional era apenas reconhecida e reafirmada quando seus alunos/clientes fossem capazes de responder aos novos desafios impostos pelo mercado.

Para Santos (2014, p. 9):

Vivemos um tempo dominado pelo poder da ideia de autonomia individual, uma autonomia a ser exercida no mercado planetário constituído por uma miríade de mercados locais, nacionais e globais nos quais potencialmente todas as dimensões da vida individual e social são negociadas de acordo com o seu preço de mercado. [...] Esta ideia constitui-se como ideologia no sentido em que subscreve, manifesta e reforça as relações de poder dominantes na nossa sociedade. Opera como uma espécie de normatividade apolítica. Normatividade porque, sendo todos os indivíduos chamados, se não mesmo forçados, a ser autônomos, a sociedade pode legitimamente abandoná-los se os seus fracassos forem considerados como resultados de inépcia no exercício desta autonomia. Apolítica, pelo fato de um imenso poder desta ideia consistir na promoção de um conceito de poder tão imensamente fragmentado, como disseminado numa rede virtualmente infinita de interações entre indivíduos competindo por recursos escassos e recompensas no mercado.

A racionalidade capitalista sustenta a lógica da teoria do capital humano e constitui uma relação intrínseca entre educação e economia. Reduzir o trabalho à produção de mercadoria eleva a educação à categoria de investimento, que não se estrutura mais na base social, pois passa para a base individual. Para Gentilli (1998), a escola passou de uma lógica da integração, em função das necessidades e demandas de caráter coletivo, a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa 'deve' adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora da escola deixou lugar à difusão de uma promessa de caráter estritamente privado: a promessa da empregabilidade.

No instante em que o homem transforma a natureza externa pela ação do trabalho, também transforma a si mesmo, convertendo o trabalho social em elemento central para o desenvolvimento da sociabilidade humana. Por uma via, temos o trabalho como processo de humanização, e pela via do capital como meio de subsistência, trabalho assalariado e alienado. Na perspectiva marxista, a força do trabalho converte-se em mercadoria, que, por sua vez, gera mercadoria e capital e, assim, o trabalho torna-se meio e não necessidade de realização humana. A

sociedade capitalista, segundo Lukács (1968), assume claramente as características da reificação, pois promove a morte das qualidades humanas e individuais do trabalhador, ao transformar tudo em inumano, em mercadoria.

As condições que fornecem a força de trabalho para a realização de uma atividade são entendidas como 'qualificação', capacidade. A capacidade de trabalho é condição fundamental da produção; portanto, ela tem seu próprio valor de uso. Essa capacidade que gera valor de uso é peça fundamental do capitalismo, pois possibilita um valor adicional ao seu próprio valor, a mais-valia (MACHADO, 1994).

A sociedade dominante, através do projeto 'educação', prepara o indivíduo para o 'trabalho', para uma 'ocupação'. O trabalho subordinado ao capital pela educação como práxis humana constitui uma tríplice aliança - capital/trabalho/educação -, útil para o desenvolvimento da economia-mundo. Nas palavras de Mészáros (2005, p. 36):

A educação institucionalizada, especialmente, nos últimos cento e cinquenta anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade.

A formação educacional possibilitou a um pequeno grupo da sociedade condições de moradia, alimentação e consumo de entretenimento, mas dificultou uma visão ampliada da realidade. A racionalidade dessa formação educacional institucionalizada preocupada em atingir metas que satisfaçam o mercado produz (com ressalvas) uma ignorância política. O sucesso atingido pelo poder de consumo obscurece a compreensão das relações de trabalho.

Diante dos novos perfis de qualificação da mão-de-obra, decorrentes das mudanças no setor produtivo, exige-se da educação: ensino especializado; capacidade de adaptação a novas situações; administração participativa que transfere o fator de risco para o próprio trabalhador responsabilizando-o quanto ao uso dos equipamentos; novas aprendizagens que garantam criatividade para enfrentar imprevistos e capacidade de comunicação em grupo. Para Frigotto (2010), o processo educativo não pode ser inventado e, portanto, não depende de ideias mirabolantes, ou de fórmulas mágicas. Depende de uma construção molecular, orgânica com a

construção da própria sociedade no conjunto de práticas sociais. Como indica Gramsci (1978, p. 13):

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”, significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” para assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico”, bem mais importante e “original” do que a descoberta por parte de um “gênio filosófico”, de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais.

Depositar na educação a solução para as desigualdades sociais é atribuir ao indivíduo a responsabilidade pela ‘transformação/mudança/superação’ da crise, seguindo o ideário burguês. Acreditar que a educação possa reverter crises criadas pelo próprio sistema que sustenta os projetos educacionais é um tanto quanto ingênuo, pois a educação nos moldes do sistema de acumulação produtiva auxilia a manter contraste entre pobreza e riqueza porque age como um mecanismo ‘ideológico’ de culpabilização do sujeito por sua condição de classe.

A educação a serviço da economia reduz o homem a qualidades ‘abstratas’, todos são possíveis compradores e possíveis vendedores. Nessa perspectiva, a educação passa a ver o aluno como um futuro vendedor de sua mercadoria, e este percebe-se como um futuro trabalhador/vendedor que incorpora através da educação valor à sua mercadoria. Nesse contexto, objetiva-se como produto final do processo de escolarização a transformação do homem, que passa de aluno para trabalhador, que vende sua força de trabalho, ou seja, passa a ser uma mercadoria de troca esvaziada de humanidade, reificada com auxílio da educação que, por sua vez, é mercadoria do sistema de produção capitalista a serviço de sua manutenção. O processo de escolarização a serviço do mercado se vê preso às prerrogativas desse sistema que se alicerça nos conceitos de competitividade, criatividade e acaba por oferecer um serviço às avessas de educação como direito social a todos.

No entanto, as relações sociais no sistema de produção cumulativa não se perpetuam automaticamente, e a educação por vezes pode também constituir-se como um instrumento de conscientização. Segundo Freire (2018), a educação vive o dilema de estar a serviço da alienação e da domesticação ou da conscientização e da libertação.

### 3.4 Educação como Resistência

No Brasil, a década de 1960 caracterizou-se por experimentações educativas e pela predominância da concepção pedagógica renovadora. Os movimentos em defesa do ensino público intensificaram-se e fizeram emergir a compreensão da necessidade de participação política das massas por meio da tomada de consciência da realidade brasileira. A educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. Para tanto, torna-se premente o projeto de uma educação popular do povo, pelo povo e para o povo. Esses ideais agiram como combustível para a busca pela superação do sentido de 'educação das elites', superação dos grupos dominantes que buscavam manipular, conduzir e ajustar o povo (SAVIANI, 2013),

Para o autor, o clima favorável a essas mobilizações e a metamorfose conceitual sobre a educação propiciaram reflexões por parte de pensadores cristãos no pós-guerra. As principais iniciativas foram a criação dos Centros Populares de Cultura (CPCs), dos Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e dos Movimentos de Educação de Base (MEBs).

Esses movimentos tinham o objetivo de transformar as estruturas sociais e valorizar a cultura do povo, como sendo a autêntica cultura nacional, na busca da libertação do país dos laços de dependência com o exterior. O objetivo era desenvolver uma educação crítica genuinamente brasileira, visando à conscientização das massas por meio da alfabetização centrada na própria cultura do povo (SAVIANI, 2013). De acordo com Freire (2018), era necessário fazer uma crítica à educação dominante, definida pelo 'gosto da palavra oca', perdida no 'estéril bacharelismo', assistencializadora, que não comunica, mas que apenas faz comunicados.

O Centro Popular de Cultura (CPC) foi uma organização associada à União Nacional de Estudantes (UNE). Foi criado em 1962 no Rio de Janeiro e extinto pelo Golpe militar em 1964.

O Movimento de Cultura Popular no Brasil (MCP), embasado na teoria de Paulo Freire, teve seu berço em 1962 no Nordeste. A escolha pela região mais desfavorecida do país foi motivada pelo grupo de professores do MCP por se ter a intenção de se estabelecer uma pedagogia em favor das classes trabalhadoras e marginalizadas, a fim de tirá-las da alienação em que se encontravam, por meio da educação. Nesse sentido, Freire então desejava fornecer subsídios à população, destituída de

oportunidades sociais, que as permitissem viver de forma digna. Para tanto, promoveu no MCP a reflexão e o diálogo, que são as ferramentas necessárias para ajudar o homem a perceber o seu papel como sujeito e não como mero objeto de sua própria vida.

O Movimento de Educação de Base (MEB)<sup>51</sup> foi reconhecido pelo presidente Jânio Quadros e passou a ser oficialmente uma política pública do Ministério da Educação e Cultura (MEC) a partir do Decreto nº 50.370/1961 (BRASIL, 1961a). Tinha como objetivo levar elementos gerais de educação às populações rurais. Essa difusão de conhecimentos era veiculada por emissoras de rádio católicas, através de convênios com o MEC e outros órgãos da administração federal. A responsabilidade pela gestão do programa ficou a cargo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que passou a ser responsável pelas instalações das atividades espalhadas pelos Estados brasileiros. A preparação do material didático era organizada por um grupo de profissionais que formavam os chamados 'sistemas', compostos de professores, supervisores, locutores e pessoal de apoio. A comunicação das aulas, através do rádio, chegava aos pequenos grupos reunidos nos prédios de escolas locais ou na moradia do monitor. Esses grupos eram compostos geralmente de 10 a 15 alunos, a maioria deles entre 15 e 30 anos. O MEB foi um importante instrumento de atuação da Igreja católica e atraiu militantes leigos de esquerda, inclusive não católicos.

A atuação do MEB foi orientada pelo conceito de educação de base, formulado a partir dos princípios estabelecidos pela Unesco, que, em termos gerais, pretendia levar conhecimento às comunidades carentes por meio do processo educacional que incluía mudanças de atitudes e comportamentos, na busca de soluções para os problemas sociais, através de métodos ativos. Nas palavras de Fávero (2006, p. 3):

Explicitando a relação entre a educação de base e o nível de vida das populações, a UNESCO assumia um conceito parcializante de desenvolvimento e uma visão a histórica e tópica da realidade. Embora insistisse em que a alfabetização era apenas um dos conteúdos da educação de base (mas colocando-a, na prática, invariavelmente em primeiro lugar), a constatação dos altíssimos índices de analfabetismo entre as populações adultas das regiões ditas "atrasadas" e a correlação estabelecida, na década de 1950, entre o analfabetismo e o nível de desenvolvimento econômico,

---

<sup>51</sup> Optamos por tratar deste Movimento, pois consideramo-lo o mais relevante entre os movimentos de educação popular daquele período.

passaram a apontar o analfabetismo como a expressão mais aguda do atraso dessas regiões e países.

A proposta inicial do MEB retomava em grandes linhas o conceito tradicional de educação de base, justificado pela Igreja católica como exigência de sua ação evangelizadora junto às massas. Essa proposta inseriu-se no projeto de tomada de consciência do subdesenvolvimento e da necessidade de sua superação. Em decorrência, o MEB foi criado, em colaboração com o Estado, para concretizar sua presença junto aos pobres e injustiçados, através de um projeto educativo. Para a Igreja colocava-se nesse momento o problema das “reformas de base”, entendendo de modo específico as causas estruturais do subdesenvolvimento e, a partir daí, formulando uma proposta de superação da crise brasileira (FÁVERO, 2006).

Para o autor, os primeiros instrumentos do MEB foram tímidos. O conteúdo da educação de base, tal como sintetizado em seus primeiros documentos, era impossível de ser desenvolvido nos limites da escola radiofônica, mesmo contando-se com a grande penetração do rádio no meio rural. Em termos concretos, o MEB corria o risco de ser mais uma campanha de alfabetização - o que justificaria por si só o apoio do Estado - e um novo meio de catequese - o que satisfaria a maioria dos bispos e do clero. Algumas aulas de saúde e associativismo, a divulgação de alguns procedimentos técnicos relativos à agricultura e algumas iniciativas junto às comunidades completariam um programa de massa.

O regime militar logo no início demonstrou sua força repressiva contra as experiências de alfabetização de adultos no país, a partir das ações repressivas contra o Movimento de Cultura Popular (MCP), contra a Campanha de *Pé no Chão também se aprende a Ler*. Também houve intervenção no Movimento de Educação de Base (MEB) ligado à Igreja Católica e perseguição aos Centros Populares de Cultura (CPC's) e à União Nacional dos Estudantes (UNE).

O impacto do golpe nos movimentos de educação e cultura popular foi muito violento. O MCP, a Campanha Pé no Chão e os CPCs foram destruídos quase imediatamente após o golpe. O Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do MEC foi extinto duas semanas depois. Dos grandes movimentos, apenas o MEB sobreviveu, porém, sob uma forte intervenção da Igreja católica.

O processo de abertura democrática, por meio da ascensão às prefeituras e aos governos Estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao

governo militar e vinculados aos movimentos das Diretas Já, marcou a década de 1980 como um momento privilegiado para emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas.

Segundo Saviani (2013), houve dois aspectos que operaram como fatores limitativos à emergência das propostas pedagógicas contra-hegemônicas: o primeiro refere-se ao caráter da transição democrática, que foi uma estratégia de conciliação, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica; o segundo, a ele ligado, diz respeito à heterogeneidade dos participantes das próprias propostas, desde liberais progressistas até radicais anarquistas.

Ainda para o autor (p. 414-415):

Poderíamos agrupar as propostas em duas modalidades: uma, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar e, quando dirigida às escolas propriamente ditas, buscava transformá-las em espaços de expressão das ideias populares e de exercício da Autonomia popular; outra, que se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado.

Ainda segundo o autor, a primeira tendência inspirava-se na concepção Libertadora, difundida por Paulo Freire, estava próxima da Igreja católica por ter afinidade com a Teologia da libertação e também das ideias libertárias construtivistas da tradição anarquista. A segunda orientação teórica se inspirava no Marxismo, porém, com diferentes aproximações: uns mantinham como referência a visão liberal, interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade; outros se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapõe à visão liberal. Em termos teórico-pedagógicos, surgiram tentativas de elaborar propostas suscetíveis de orientar a prática educativa numa direção transformadora.

Já no início do século XXI, testemunhamos novamente uma renovação desses projetos de educação popular. A partir de 2002, surgiram espaços para a implementação de políticas públicas que visavam a um projeto democrático, construído coletivamente, para atender as demandas da educação profissional brasileira.

Nessa perspectiva, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que fazem parte da rede de Educação Profissional pública no Brasil. Essa rede foi estabelecida em 2008, pela Lei nº 11.892<sup>52</sup>, porém sua história tem como marco inicial a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909.

A partir de 1968, as escolas técnicas e industriais federais tornaram-se Escolas Técnicas Federais (EFETs). Nesse período, a educação é reestruturada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDBEN, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Em 1978, a Lei 6.545 criou os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e assim foi definida a rede de Educação Profissional e a oferta de complementação pedagógica para professores bacharéis atuantes nessa rede, ou que gostariam de atuar como professores na Educação Profissional (BRASIL, 1978).

Com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, a Educação Profissional ganha um espaço específico em relação à Educação Básica <sup>53</sup>. Desse período em diante, as políticas públicas da Rede Federal de Educação Profissional parte de que a escola, como instituição da sociedade, é pressionada pelos valores de sua época.

Segundo Pacheco (2010), a profunda degradação das relações humanas perpassa todo o tecido social, ocupando lugar de destaque na comunicação de massa e interferindo, também, nas relações que acontecem no universo educacional. O novo projeto para a educação profissional brasileira recusa-se a formar consumidores no lugar de cidadãos, e de submeter a educação à lógica do capital. Um projeto utilitarista

---

<sup>52</sup> Em 29 de dezembro de 2008, 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 câmpus em funcionamento. São 38 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. A Rede Federal ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica. Informação disponíveis no site da Rede Federal de educação ciência e tecnologia. (BRASIL, 2016b).

<sup>53</sup> Seção IV-A **Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio** Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. **CAPÍTULO III Da Educação Profissional e Tecnológica**. Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (BRASIL, 1996).

de ensino acaba elaborando seus currículos como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista.

Interpretamos as novas posições sobre a educação profissional a partir da substituição de valores utilitaristas por valores de formação humanística e libertária, na direção do que apresenta Pacheco (2010), ao dizer que a educação precisa estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão na sociedade, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social: uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social.

Nas palavras de Pacheco (2010, p. 10-11):

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal.

A Rede Federal, por sua excelência e vínculos com a sociedade produtiva, tem condições de protagonizar um Projeto Político-Pedagógico inovador, progressista e capaz de construir novos sujeitos históricos, capazes de se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capaz de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século.

O principal objetivo dos Institutos é derrubar as barreiras entre ensino técnico e ensino científico, é propor maneiras de articular trabalho, ciência e cultura, visando à emancipação humana e recusando uma orientação pedagógica que se pautasse exclusivamente no ensino enciclopédico. Com base nos documentos, leis e debates sobre o papel dos Institutos Federais na educação brasileira, entende-se que o projeto educacional pauta-se na formação profissional flexível, com compreensão do mundo do trabalho. Nessa perspectiva, a formação do aluno prevê múltiplas possibilidades sempre pautadas na importância das relações sociais e no fazer democrático.

No próximo capítulo, buscaremos estabelecer as proximidades e os distanciamentos dos movimentos de ocupação em relação aos paradigmas dos movimentos sociais, a partir da compreensão de que o conteúdo, a forma e as

estratégias dos movimentos sociais devem ser analisados no seu tempo/espaço histórico.

Propomos, nesse sentido, interpretar os movimentos antissistêmicos no Sistema-Mundo e o 'novo' nas ações dos movimentos sociais, buscando compreender as estratégias dos movimentos de ocupação.

#### 4 OCUPAR E RESISTIR: UM CAMINHO À DEMOCRACIA PARTICIPATIVA

A acumulação produtiva capitalista no Sistema-Mundo não avançou somente por toda a esfera econômica, num processo de internacionalização financeira global, mas também alcançou a universalização dos processos sociais e políticos da vida no planeta. O que chamamos de economia-mundo, que engloba todos esses modos de produção da existência – cultural, político, econômico e jurídico – caminha em total desacordo com os princípios democráticos, porque não há no sistema capitalista espaço para a democracia e a equidade.

A realidade do Sistema-Mundo concentrador de riquezas para os países centrais aumenta as desigualdades sociais e a miséria e impede a transformação da realidade econômica-social dos países periféricos. A mola propulsora da economia-mundo capitalista é a acumulação incessante de capital, programa que atende uma minoria e não permite a recompensa material para todos.

Conforme Wood (2011, p. 8):

O capitalismo é estruturalmente antitético à democracia não somente pela razão óbvia de que nunca houve uma sociedade capitalista em que a riqueza não tivesse acesso privilegiado ao poder, mas também, e principalmente, porque a condição insuperável de existência do capitalismo é o fato de a mais básica das condições de vida, as exigências mais básicas de reprodução social, ter de se submeter aos ditames da acumulação de capital e às 'leis' do mercado.

A relação de poder desigual é constitutiva e estruturante na produção social da vida pela via do capitalismo e, por isso, é incompatível com a democracia. Para Wood (2011), essa incompatibilidade se dá porque o capitalismo representa o governo de classe do capital, e também porque limita o poder do 'povo', entendido no estrito significado político.

Nesse contexto, as crises enfrentadas pela educação fazem parte das crises sistêmicas do capitalismo e da posição em que se encontram os Estados-nação no tabuleiro de jogos, onde os dados são lançados pelos centros hegemônicos que atuam no planeta pela 'dominação ampliada' (GRAMSCI, 1982), onde a hegemonia não se sustenta apenas no aparato político-militar que gera coerção, mas em um instrumento ampliado que vai além da repressão e da violência, pois é capaz de fazer valer seus interesses através do convencimento, consentimento e do poder econômico.

O Sistema-Mundo e suas ações globalizadas apresentam limites que geram sinais de crises e caos sistêmicos, e os movimentos de ocupação caminham na direção de construir uma nova forma de vida social, distinta da que foi gestada pela globalização, que priorizou o mercado como produtor da vida social e política do planeta.

Nessa perspectiva, este capítulo apresenta, em sua primeira seção, os paradigmas a respeito dos movimentos sociais e suas distintas abordagens teóricas, com o objetivo de compreendermos o movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS como um movimento antissistêmico no período de caos do ciclo sistêmico de acumulação estadunidense no Sistema-Mundo.

Na segunda seção, apresentamos os processos de protesto do movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS contra os efeitos das políticas neoliberais. Sua luta constante foi contra a declinação dos direitos e a favor do fortalecimento da luta social para a transformação da realidade, por meio da promoção de uma educação libertadora.

Ao longo de todo o capítulo, são realizadas análises das falas de atores do movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS, as quais constroem um texto que apresenta a importância da reivindicação de espaços educacionais, essenciais para a construção da emancipação política.

Os principais referenciais teóricos utilizados são Alain Touraine, Antonio Gramsci, Boaventura de Souza Santos, Immanuel Wallerstein, Klaus Eder, Korel Kosik, Maria da Glória Gohn e Paulo Freire.

#### **4.1 O Ocupa e o Paradigma dos Movimentos Sociais**

Para Gohn (1997), analisar os paradigmas a respeito dos movimentos sociais implica abordar preliminarmente duas difíceis questões: o próprio conceito de movimento social e as teorias a seu respeito. Algumas linhas teóricas referem-se a eles como fenômenos empíricos, já, para outras, eles são objetos analíticos teóricos. A dificuldade de consenso na definição de movimentos sociais se dá principalmente pela não diferenciação entre movimentos propriamente ditos, lutas, protestos, revoltas, revoluções, insurreições e outras formas de ação coletiva.

Podemos estabelecer uma análise para diferenciar os movimentos sociais a partir da abordagem teórica que se utiliza para interpretá-los, ou a partir dos resultados

que eles buscam alcançar. Gohn (1997) dá como exemplo de abordagem teórica a corrente que se baseia nos estudos das contradições existentes nas relações econômicas e no processo de luta histórica das classes e camadas sociais em situação de subordinação. Essa corrente tem como categorias: a força de trabalho, a luta de classe, as contradições e a disputa por hegemonia. Outras abordagens como as pós-modernas utilizam como categoria a cultura e compreendem os conflitos, a luta de classe e as mudanças políticas como componentes na estruturação da sociedade.

Os movimentos sociais são indicadores para uma análise do funcionamento das sociedades, pois permitem a identificação das forças sociais e das tensões entre os grupos que estão em luta. O entendimento do conteúdo, da forma e das estratégias dos movimentos sociais deve ser analisado no seu tempo/espaço histórico, pois não se pode compreendê-los sem relacioná-los às determinações históricas de seu tempo.

O campo empírico dos movimentos sociais é diversificado, há uma multiplicidade de caminhos epistemológicos para interpretá-los. Essa diversidade se expressa na dinâmica dos processos históricos da sociedade e na necessidade de se encontrar novos modelos explicativos para as tensões sociais.

Há diferentes eixos analíticos para a interpretação dos movimentos sociais, a citar alguns: a) o surgimento dos movimentos sociais; b) a organização dos movimentos sociais; c) as relações entre movimentos sociais, sociedade e atores políticos e d) o poder dos movimentos sociais na sociedade.

Por existirem diferentes interpretações, não significa que há uma categoria de análise mais certa do que outras, mas que existem interpretações teóricas que enfatizam temas distintos como: a) o econômico, b) o político, c) a identidade individual e coletiva dos sujeitos, e outros.

Os movimentos sociais clássicos estão centrados nos conflitos de base econômica, oriundos das condições materiais de produção da existência e da desigualdade social, tais como: movimentos operários, camponeses e abolicionistas. Eles apresentam como categorias básicas de análise: classes sociais, interesses de classe, contradições, lutas, experiências, consciência, conflitos, reprodução da força de trabalho e Estado. Entre os conceitos desenvolvidos a partir dessas categorias destacamos: experiência coletiva, campo de forças, organização popular, projeto político, cultura política, contradições urbanas e consumo.

Segundo Gohn (1997), as análises dos movimentos sociais clássicos partiam da interpretação de que as manifestações operárias e sindicais que geraram

reivindicações eram respostas às rápidas mudanças pelas quais passava a sociedade industrial. Por vezes, interpretou-se que a adesão ao movimento era uma reação psicológica, um comportamento irracional.

Já a análise dos Novos Movimentos Sociais parte de explicações dos microprocessos da vida cotidiana. As categorias básicas de análise são: cultura, identidade, autonomia, subjetividade, sujeitos sociais, cotidiano, representações e interação política. Entre os conceitos desenvolvidos a partir dessas categorias destacamos: identidade coletiva, representações coletivas, micropolítica do poder, política de grupos sociais, solidariedade, redes sociais e impacto das interações políticas.

Os Novos Movimentos Sociais (NMS), a partir da década de 1960, constituíram-se como uma teoria crítica à abordagem clássica de análise dos movimentos sociais. Gohn (1997) ressalta que o paradigma dos NMS tanto faz uma revisão da teoria marxista, sem fazer uma ruptura total com seus pressupostos básicos, quanto parte de premissas totalmente distintas da base do materialismo histórico. Nessa perspectiva, os NMS, apesar de enfatizarem a importância da consciência, das lutas sociais e da solidariedade na ação coletiva, descartaram a análise da ação coletiva no nível das estruturas, ou seja, da ação das classes. A rejeição da ação das classes é justificada porque este caminho priorizaria as determinações macroestruturais da sociedade, e deixaria de explicar o campo político e o campo cultural, os quais estariam subjugados ao domínio do campo econômico. Os NMS entenderam que, ao enfatizar o político e o cultural, possibilitariam uma análise de retorno do ator, uma análise das mudanças a partir da ação do indivíduo, independentemente dos condicionantes das estruturas.

Segundo Gohn (1997), os NMS partem de explicações conjunturais no âmbito político fazendo recortes na realidade para observar a política dos novos atores sociais. Os fatores políticos têm centralidade nesta abordagem e os movimentos não surgem espontaneamente, pois o que os gera é a organização dos cidadãos que atuam junto às bases sociais, mobilizados por problemas decorrentes de seus interesses cotidianos, ou seja, eles não existem a priori, tornam-se movimentos pelas ações práticas dos homens históricos.

Para Eder (2002), na modernidade, as contribuições culturais passam a ser desafiadas por normas e valores conflitantes e, nesse sentido, os NMS trazem uma nova esperança para a realização coletiva dos atributos da modernidade. Nessa

perspectiva, os movimentos sociais são sujeitos coletivos e contribuem para a construção da estrutura social, principalmente no contexto da transição para o modelo de sociedade urbana, pois foram os movimentos sociais constituídos pela burguesia, camponeses e trabalhadores que lutaram contra um poder absolutista erguendo as bases para um novo modelo de sociedade.

Já os movimentos antissistêmicos estruturam-se na luta contra o capital. A hegemonia do capital gerou contradições, conflitos e tensões, que permitiram uma ressignificação dos movimentos sociais.

Os movimentos antissistêmicos diferenciam-se dos movimentos sociais clássicos e dos Novos Movimentos Sociais. Essa diferenciação evidencia-se principalmente porque na atualidade estamos passando por um período de transição sistêmica e este é um fator decisivo nas estratégias e na constituição dos movimentos antissistêmicos.

A interpretação dos movimentos antissistêmicos deve partir da compreensão do mundo pela perspectiva de análise do Sistema-Mundo. Nessa perspectiva, o mundo é regido pela acumulação incessante de capital e torna-se uma unidade, que compõe uma categoria de análise e deve ser estudada a partir de uma perspectiva histórica sobre a evolução do capitalismo.

Entendemos os movimentos antissistêmicos como movimentos híbridos das ações que estruturam os Novos Movimentos Sociais e os movimentos sociais clássicos. Os movimentos antissistêmicos analisam a participação das ações coletivas como sujeitos sociais dentro das determinações macroestruturais da sociedade. Nessa perspectiva de análise, não se descartam as determinações impostas pelas relações de poder existentes na estrutura do Sistema-Mundo.

Assim como nos Novos Movimentos Sociais, nos movimentos antissistêmicos a política também faz parte do processo de análise. No entanto, nestes, é estabelecida uma relação de dependência entre o econômico e o político.

Os movimentos antissistêmicos incorporam as estratégias dos Novos Movimentos Sociais e adicionam a elas os elementos anticapitalistas. Os conflitos e as tensões que estruturam os movimentos antissistêmicos partem da luta contra o modelo hegemônico do capital. Assim, as próprias estratégias de sustentação e ampliação do sistema capitalista de produção da vida geraram as bases para uma ressignificação dos movimentos sociais.

Gohn (1997) apresenta uma compilação de teorias de análise dos movimentos sociais que nos permite estabelecer comparações entre movimentos sociais anteriores e as ocupações, o que nos auxilia na construção de uma linha de análise independente dos padrões estabelecidos até o presente, pois os movimentos sociais anteriores e as ocupações apresentam entre si contradições e diferenças.

Partimos dos estudos dos movimentos sociais que apresentam como projeto transformações radicais da estrutura social através da superação das condições de opressão, exigindo uma práxis revolucionária das classes exploradas. Gramsci denomina essa práxis de hegemonia popular, ou contra-hegemonia à classe dominante. Nesse cenário, a sociedade civil faz parte do Estado ampliado, ou seja, este não é apenas um espaço restrito de poder a serviço da classe dominante. Nessa perspectiva, a conquista de espaços políticos dentro dos órgãos estatais é importante, assim como sua democratização. O processo para atingir a democratização deve ser gradual, seguido de transformação dos valores e práticas da sociedade civil e, nesse contexto, os movimentos sociais são os condutores, os agentes para essa transformação.

Nessa linha, Touraine (1984) e Castells (2013) entendem os movimentos sociais como formuladores de mudanças, mas o Estado como o responsável por instrumentalizar tais mudanças. Os movimentos sociais apresentam limites políticos e técnicos, necessitando que o Estado seja o instrumento, um agente indireto para promoção de conquistas. O papel dos movimentos sociais seria transformar o sistema econômico do qual emergiram.

Hobsbawm (2013b) atenta para a interpretação do termo 'transformação' que, para ele, difere do termo 'mudança'. Nesse contexto, não podem ser usados como sinônimos, porque a mudança pode conter um processo de: mudança progressista, reformista ou reacionária, nada representativa do conceito de transformação empregado nas análises dos movimentos sociais.

Os caminhos de análise dos movimentos sociais apresentados não comportam as interpretações possíveis para os movimentos de ocupação pelo fato de que as ocupações não possibilitam divisão entre movimento cultural e movimento político. Os movimentos de ocupação lutaram por mudanças no campo cultural, porque entendem que transformação cultural empreende transformação no campo de poder, pois os movimentos de ocupação entenderam o poder, para além do campo da gestão do Estado, como força de transformação de um estado de alienação para um estado de

consciência, que só é possível através de ações contestatórias às formas de opressão. O espaço físico torna-se extremamente importante porque ele materializa o poder do movimento. Ocupar o espaço público é uma maneira simbólica de representar o que está sendo constantemente negado à população.

O período atual de crise sistêmica na estrutura do Sistema-Mundo possibilita processos de transição, os quais se dão em todas as esferas da organização social: no campo econômico, político, social, cultural e jurídico. Pensar um novo paradigma para os movimentos sociais é interpretar o tempo presente como sendo um tempo de profundas transformações.

Os movimentos antissistêmicos estruturam-se na luta contra a acumulação incessante de capital e, por isso, tomam dimensões globais. Esses movimentos lutam pela construção de uma alternativa ao modelo neoliberal. Ainda, ignora-se qual seja essa alternativa; no entanto, sabe-se que a luta é por justiça social e econômica, no sentido de criar novos conceitos para uma nova realidade.

O projeto político-ideológico de uma proposta alternativa de organização social ao modelo neoliberal vigente está em construção. Por isso, temos mais perguntas do que respostas.

A luta contra o capital assume múltiplas formas. O período de transição sistêmica promove espaços de transformação no modo como acontecem as mobilizações. A consequência das crises no SM abre novas possibilidades de protestos anticapitalistas, de ações para uma nova maneira de mobilização nos movimentos sociais.

Os movimentos de ocupação, como movimentos antissistêmicos, não reduzem sua luta ao campo econômico. Em contraste, os movimentos de ocupação são amplos, pois invadem todos os campos de organização da vida, tornando a luta contra o sistema uma luta de totalidade.

Wallerstein (1974) aposta na luta de classes para acabar com a relação de exploração presente no sistema capitalista. Ele afirma que a mudança deve ser do sistema e não dentro do sistema. Deve-se evitar que o capitalismo encontre alternativas que o permitam se adaptar e ultrapassar as crises. O que deve ser buscado é a transformação do sistema em outra forma de organização social.

Essa perspectiva de Wallerstein nos instiga a aprofundar a temática da crise da política de classes<sup>1</sup>, com o objetivo de compreendermos ao que se propõem os movimentos antissistêmicos.

A justificativa teórica para se afirmar que não haveria mais classes é porque não se poderia evidenciar uma cultura específica de classes ao longo do tempo. Para Eder (2002), esse raciocínio não se fundamenta porque não considera que o meio que conecta a classe à ação coletiva é o que pode ter mudado ao longo do tempo. Nessa perspectiva, o que é levado em consideração é a categoria cultura como elo entre a classe e a ação coletiva, e não a categoria classe por si só.

A cultura como elo entre as classes e a ação coletiva é flexível e mutável. Assim, compreendemos que ainda existem as classes, mas com novas ações coletivas determinadas pela cultura de cada tempo histórico.

Partindo da análise da categoria classe no tempo longo, poderíamos facilmente concordar com a crise da política de classes, pois estaríamos tomando como base as ações e dinâmicas fixas para caracterizar as classes como uma categoria de análise, que não responde mais aos arranjos conjunturais do tempo presente.

No entanto, se partirmos da categoria cultura como elo entre as classes e a ação coletiva, concordamos que a classe permanece como categoria no tempo presente, pois a cultura como expressão simbólica que dá sentido ao mundo tem a capacidade de se adaptar às transformações em longo prazo, confiando às classes, ações coletivas em cada tempo histórico.

Nos movimentos sociais clássicos, a ação coletiva das classes operárias correspondeu aos anseios vividos no contexto da formação da sociedade industrial. Os movimentos operários com suas reivindicações de melhorias nas condições da vida do trabalho que também estavam associados aos direitos humanos marcaram a luta como uma divisão polarizada de classes.

Já os Novos Movimentos Sociais enfatizaram as lutas por reconhecimento das diferenças e por meio da afirmação de identidades, e o fizeram pelo caminho dos movimentos feministas, ecológicos, étnicos e religiosos. A cultura como elo entre a ação coletiva e os movimentos sociais nesse período se caracterizou pelas conjunturas do tempo histórico. Nesse período, segunda metade do século XX,

---

<sup>1</sup> Essa temática também foi tratada na página 101.

surgiram diversos movimentos que contestaram a realidade unimundista imposta pelos Estados Unidos.

Os movimentos antissistêmicos retomam a força da luta de classes e propõem uma leitura do mundo a partir da representação da cultura no seu tempo. A cultura define os processos identitários do cotidiano da vida e também está associada à realidade do esgotamento do modelo capitalista de organização social. Assim, a análise dos movimentos sociais como movimentos antissistêmicos parte de uma pesquisa macrosociológica porque elege como ponto central a estrutura sistêmica do Sistema-Mundo moderno.

#### 4.1.1 O Antissistêmico do Sistema

Wallerstein (2005) esclarece que, a partir de 1968, passou-se a lançar novos olhares para o modelo de movimento antissistêmico a partir de quatro movimentos. O primeiro foi o surgimento dos múltiplos maoísmos, inspirados na Revolução Cultural Chinesa. O segundo é a *New left*, com os movimentos ecológicos, feministas, de minorias, a partir de 1970. O terceiro consiste nos movimentos de organização dos Direitos Humanos, que tomaram força a partir de 1980 e, por último, os movimentos antiglobalização a partir de 1990.

O período atual de transição sistêmica permeia as estratégias dos movimentos antissistêmicos, os quais, assim como os Novos Movimentos Sociais, trouxeram à tona novas contestações, com forte carga cultural, com uma nova relação com a política e com um adversário menos identificável.

Um movimento antissistêmicos, ao mesmo tempo que busca transformação do sistema, é um produto do sistema<sup>2</sup>. No período de consolidação da geocultura do Sistema-Mundo, os movimentos antissistêmicos representaram uma forte possibilidade de transformação, e o resultado dessa luta foi decisivo para definir estruturas do sistema com alcance em todas as dimensões da realidade social.

A luta dos movimentos antissistêmicos desde 1870 até 1945, e o súbito progresso econômico entre 1945 e 1970 demonstraram que o Sistema-Mundo tem vida, que não é eterno nem imutável. Isso se dá pelo fato de serem itinerários históricos que passaram a existir devido a um conjunto de regras que são definidas durante o

---

<sup>2</sup> Para compor esta linha argumentativa, utilizamos o conjunto da obra de Wallerstein.

processo de criação e consolidação dos sistemas. Nesse contexto, o próprio processo histórico de gênese do sistema afasta o equilíbrio interno e possibilita que dali seja desencadeada uma crise estrutural.

Para Wallerstein (2002, p. 60-61):

O fracasso dos movimentos no poder foi um dos fatores por trás da revolução mundial de 1968. [...] Entre 1945 e 1970, período do grande triunfo dos movimentos, a grande promessa imediata foi o “desenvolvimento nacional”, que muitos dos movimentos chamavam de “socialistas”. [...] A desilusão com as perspectivas de equiparação se traduziu em país após país como desilusão com os próprios movimentos. Eles tinham se sustentado no poder vendendo esperança e certeza. Agora estavam pagando o preço das esperanças e do fim da certeza.

Para que se possa enxergar as bases epistemológicas, ainda sob neblina, dos movimentos de ocupação, partimos das limitações presentes nos movimentos que chegaram ao poder.

O movimento de ocupação expressa, em sua gênese estrutural, a descrença na institucionalização do próprio movimento porque utiliza como referencial histórico a incapacidade dos movimentos hierarquizados de tomar o poder e de transformar o mundo. Isso pode ser observado nos recortes das falas dos atores do movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS<sup>3</sup>.

1. ***“As lideranças dos movimentos institucionalizados queriam ser os responsáveis pela revolução. [...] cada frente estava tentando moldar as ocupações para representar seus interesses, e foi o ponto que enfraqueceu o movimento. [...] as organizações institucionais dos movimentos estudantis como UNE e UBES<sup>4</sup> foram rejeitadas por nós e por muitas ocupações. Acho que no passado esses grupos já foram representantes estudantis, hoje não são mais, estão mais dentro do sistema, ou seja, são o sistema. Há profissionais políticos fazendo***

<sup>3</sup> Nos recortes analisados, ao longo de todo o capítulo, optamos por grifar determinados fragmentos com o propósito de utilizá-los na parte textual destinada à análise.

<sup>4</sup> A União Nacional dos Estudantes (UNE) é a entidade máxima dos estudantes brasileiros e representa cerca de seis milhões de universitários de todos os 26 Estados e do Distrito Federal. O ano de sua fundação foi 1937. A UNE organiza-se, basicamente, em três instâncias deliberativas: o Conselho Nacional de Entidades de Base (Coneb), que reúne os diretórios acadêmicos (DAs) e centros acadêmicos (CAs) do Brasil; o Conselho Nacional de Entidades Gerais (Coneg), que agrega os diretórios centrais de estudantes (DCEs) e executivas nacionais de cursos e o Congresso da UNE (Conune), formado por todas as entidades e também por todos os estudantes que quiserem, de maneira livre, participar. (UNE, 2019).

A União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) surgiu em 1952. Ela é responsável por organizar e mobilizar as vontades, as insatisfações e os anseios de todos os secundaristas brasileiros. (UBES, 2019).

*parte destes movimentos. Tenho pé atrás com essas instituições, queríamos fazer diferente”. (Samira).*

2. *“Acreditamos que as lideranças **não aceitam o diálogo** e nem mesmo conseguem acreditar que alguém tem uma ideia melhor do que a sua para determinada situação. O espírito de que ‘o líder não pode ser sujeitado ao liderado’ não tinha espaço no ocupa. Ouvíamos todas as ideias. Havia pessoas que vinham aos finais de semana, que não estavam direto, mas que traziam **um novo olhar e nada podia ser descartado**. As pessoas que tentaram tomar a liderança tentaram tomar ‘mandando’ e nunca ‘fazendo’.” (Lucas).*

A descrença na institucionalização dos movimentos por uma análise de tempo histórico dos movimentos que chegaram ao poder desencadeou a preocupação em *afastar a ideia de um líder responsável pelas conquistas*<sup>5</sup> (1) do movimento, a estratégia de reduzir e *impedir que lideranças dos movimentos institucionalizados viessem a moldar* (1) o movimento com cartilhas, pautas definidas e oratórias restritas aos representantes/líderes. A construção do sujeito da ocupação se deu numa perspectiva de coletividade e democracia direta.

Os movimentos como UNE e UBES, **no passado [...] já foram representantes estudantis, hoje não são mais, estão mais dentro do sistema, ou seja, são o sistema**<sup>6</sup> (1). Por isso, eles representam o desgaste causado pela estratégia de institucionalizar os movimentos.

As ações coletivas que vieram a estabelecer relação intrínseca com o Estado iniciaram um processo de regulação normativa dos movimentos sociais, que passaram a estabelecer estratégias com ação programada, em vez de promover ações emancipatórias. Atinge-se com essa dinâmica um movimento que apenas coopta sujeitos, contexto no qual os sujeitos não são o próprio movimento.

Movimentos hierarquizados que chegaram ao poder representaram uma mudança simbólica, uma ascensão do povo ao exercício da soberania, mas as mudanças reais foram em toda parte inferiores às expectativas e ingênuas ao acreditarem que, controlando o Estado, transformariam o mundo. O movimento de ocupação critica as lideranças que **não aceitam o diálogo** (2) e por isso **nada podia ser descartado** (2), porque fazer mais do mesmo não significa transformação.

---

<sup>5</sup> As partes em itálico são paráfrases de trechos das falas.

<sup>6</sup> As partes em negrito apresentam-se fiéis aos trechos das falas.

O movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS não estava propondo revolução contra os movimentos UBES, UNE e outros que fizeram diferença em um tempo histórico, os estudantes apenas discordavam de suas estratégias, ao proporem uma revolução na estrutura dos movimentos antissistêmicos com relação ao exercício do poder. Utilizaram as instituições para desinstitucionalizar os movimentos e se valeram do sentido de propriedade para desfigurar a relação de público e privado.

Gohn (2013) interpreta os movimentos antissistêmicos como manifestações que não aceitam a política de compensação, que não aceitam os acordos paliativos. Nessa perspectiva, ela apresenta como exemplo o Movimento Indígena, que não concorda com alguns projetos de demarcação de terras e de realocação dos povos para outras áreas que não são as reivindicadas como território sagrado de acordo com sua cosmovisão. Os movimentos antissistêmicos buscam expor as políticas e a institucionalização de acordos que contrariam os interesses da população.

A realidade nefasta do modo capitalista de produção da vida, ao mesmo tempo em que busca dominação dos corpos e mentes, corrobora para a constituição de uma práxis fundada no pensar e no agir, que se desdobra em disputas, em lutas na cena social, econômica, política e cultural.

Ao longo das análises, observamos que não é possível interpretar as ocupações a partir dos quadros analíticos clássicos e um dos motivos é porque as ocupações respondem a condições específicas de um período de crise sistêmica do Sistema-Mundo.

Os Novos Movimentos Sociais em relação aos movimentos sociais clássicos inauguraram temas como: identidade cultural, democracia, participação, mas ambos permaneceram com a estratégia de institucionalização e parcerias com o poder público. Os movimentos de ocupação são heterogêneos em seus pressupostos teóricos. Neles, não há ideologia dominante, pois constituem-se contra qualquer relação com o poder público.

Segundo Wallerstein (1974), as consequências resultantes da expansão, das tensões e do aprofundamento das contradições, têm sido o crescimento dos movimentos antissistêmicos em escala mundial. Movimentos de libertação nacional, insurgências proletárias, resistências e desafios civilizacionais, contraculturas, revigoração de religiosidades, são alguns exemplos lembrados pelo autor. Os movimentos antissistêmicos compõem diferentes manifestações anti-hegemônicas na

luta contra o capital e o modelo neoliberal, visando à construção de uma nova estrutura social, econômica e política.

Para Viola (2005), no modelo capitalista de produção da vida, a sociedade civil transformou-se no lugar privilegiado para a ação do sujeito em seus movimentos contra o mercado e suas técnicas, e contra as ideologias autoritárias que muitas vezes são representadas por Estados e partidos políticos.

O Movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS, como sujeito político na realidade que lhe cabe, percebe-se como um espaço de reação contra as ideologias autoritárias.

3. “[...] **há uma linha muito tênue entre falar o que se pensa e respeitar a opinião do outro.** Mas penso que há opiniões que não devem ser respeitadas, pois como vou respeitar a opinião que vai contra a vida do outro. Nestes casos é preciso mais do que jogo de cintura, pois preciso fazer um diálogo que não seja agressivo e mostrando que **não respeito sua opinião, porque é uma opinião que fere a vida de pessoas.** Este é o pior diálogo. Em outro sentido, se eu for conversar com um liberal sobre questões econômicas, será um papo meramente de estruturas, de como se lida com as questões econômicas, e ambos podem ter razão, eu vejo as coisas por um viés mais social e o outro vê pelo viés do mercado. Mas quando alguém expressa sua opinião e atinge a questão do indivíduo e os direitos humanos são colocados em jogo, estamos em um estado de exceção. Tomemos como exemplo a passeata dos neonazistas em Charlottesville nos EUA em 2017, ‘uma marcha para unir a direita’, onde os liberais defenderam o direito de expressão do grupo. Não devemos respeitar o fascismo, não tenho que respeitar quem quer que os outros morram”. (Lucas).

As ocupações são mecanismos da sociedade civil que geram alterações no curso das forças que estão em luta. O movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS estruturou-se como um laboratório para uma vida política participativa que compreende os processos democráticos e a necessidade de luta na falta destes. A compreensão de que há uma **linha tênue entre falar o que se pensa e respeitar a opinião do outro** (3) é uma construção cultural a partir das ações e decisões nos processos de luta do movimento. As ações que representam que *não se podem respeitar opiniões que ferem a vida de outras pessoas* (3) convergem com o que expõe Kosik (1976) sobre a realidade que pode ser mudada de modo revolucionário só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que sabemos que a realidade é produzida por nós.

O #OCUPATUDOCHARQUEADAS traduziu a suposta ‘verdade’ do mundo real como algo que não está acabado e, para Kosik (1976), a verdade não é nem inatingível, nem alcançável de uma vez para sempre, ela é produto, ela se faz. Se a verdade fosse predestinada aos homens de forma imutável na consciência humana, não haveria mudança, nem revolução, nem transformação, nem luta.

A dialética proporciona a compreensão de que o mundo é sempre resultado da práxis humana, seja ela marcada por relações de dominação que reificam e fetichizam a prática social, seja marcada por relações que operam a humanização dos seres humanos. As contradições nas relações de poder, ora fortalecem as lutas revolucionárias, ora se sustentam no discurso do senso comum.

4. “[...] eu esperava que tivessem acontecido outros movimentos depois de 2016”. (Deivi).
5. “[...] eu acho que o cansaço é geral. Foi muita gente para rua, teve mobilização, universidades ocupadas, e **nada foi levado em consideração**, estamos aqui gritando e lá eles continuam fazendo o que eles querem fazer. Tentamos e **não conseguimos perceber mudanças**, e isso gerou um cansaço muito grande”. (Samira).
6. “[...] eu acho que nos equivocamos achando que era uma corrida de 100 metros rasos, quando na verdade era uma maratona. O negócio bombou, mas quem sai em disparada cansa na metade. [...] todos cansaram, nos faltaram pés para tudo”. (Lucas).
7. “[...] aí é que tá, **para que serve as instituições, uma organização política que não tem condições de se sustentar?**” (Rodrigo).
8. “[...] **adianta, os movimentos se expandem e reduzem, nem por isso são inválidos**”. (Deivi).

Nos fragmentos: **Nada foi levado em consideração [...] não conseguimos perceber mudanças** (5) então, se questionar [...] **para que serve uma organização política que não tem condições de se sustentar** (7), podemos identificar os limites dentro do próprio movimento e como o processo dialético é importante para superar o senso comum.

O pensamento dialético do real precisa ser representado como um todo que não é apenas um conjunto de relações, fatos e processos. Na medida em que se

instala a descrença no mundo social, se fortalece o imperativo de que há coisas aparentemente pré-existentes e definidas nos modos de existência humana.

Kosik (1976) conceitua a ideia de não atingir os objetivos e não promover mudanças na realidade social, como produto natural da práxis cotidiana. A práxis utilitária cotidiana cria o ‘pensamento comum’, sendo este a forma ideológica do agir humano de todos os dias.

O modo de produção capitalista da vida impõe situações que, no processo cotidiano, são consideradas como algo naturalizado, porque se estruturam numa lógica do imediatismo. Esse caminho permite a interpretação do sentimento de fracasso dos alunos/sujeitos, de acharem que não conseguiram transformar de modo revolucionário as situações enfrentadas pelo movimento.

No entanto, as respostas não estão no objeto alcançado, o sucesso ou o fracasso do movimento não pode ser representado na sua concretude imediata e utilitária. O caminho para esta análise é a compreensão de que eles (educandos) enquanto sujeitos podem mudar de modo revolucionário a realidade humano-social porque eles próprios são o produto desta realidade.

No fragmento – **Os movimentos se expandem e reduzem, nem por isso são inválidos** (8) – observamos a importância do movimento como organização política, como um processo de não cair no erro da práxis utilitária, em que não há espaço para criação, somente atribuição de sentido ao mundo como algo que está acabado.

A tomada de consciência, segundo Konder (2008), ocorre quando os revolucionários deixam de lado a análise das situações concretas através de especulação, e passam a entender que, para transformar o mundo, precisam primeiro transformar a si mesmos. O método dialético nos incita a revermos o passado à luz do que está acontecendo no presente, ele questiona o presente em nome do futuro, o que está sendo em nome do que “ainda não é”.

No fragmento – **Nos equivocamos achando que era uma corrida de 100 metros rasos, quando na verdade era uma maratona** (6) – podemos perceber o entendimento de que não é possível compreender uma estrutura pela contemplação e reflexão, mas sim pela ação prática da atividade.

Uma análise das ocupações sem relacioná-las aos acontecimentos político-econômicos mundiais a longo prazo pode correr o risco de falsear a realidade a partir de um evento que por si só não é capaz de representar a realidade geral. Segundo Konder (2008, p. 36), “a realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que

temos dela”. A visão de um conjunto nunca deve ser estática, ela é provisória e nunca se esgota a realidade a que ela se refere.

Konder (2008) explica que a síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade. É essa estrutura significativa que a visão de conjunto proporciona, e que chamamos de totalidade. A totalidade é mais do que a soma das partes que a constituem. Em uma totalidade, os elementos individuais assumem características que não teriam, caso permanecessem fora do conjunto.

9. “[...] quando aconteceu a greve dos caminhoneiros<sup>7</sup> **se esperou que a galera (estudantes) saísse junto**, que os movimentos sociais se aproveitassem disso, pois realmente parou tudo”. (Deivi).
10. “[...] temos que entender que **‘as coisas não se explicam por si só’, temos que enxergar o que está por trás**. Por que no movimento dos caminhoneiros a população aderiu e o slogan foi **‘SOMOS TODOS CAMINHONEIROS’**, e quando nós estávamos ocupando/manifestando o slogan foi **‘BANDO DE VAGABUNDOS’**? Havia uma malha de manipulação por trás, **‘somos todos caminhoneiros’**, mas **‘não somos todos professores e alunos’**.” (Lucas).
11. “[...] porque eles são um **setor de ‘trabalhadores’ que para a economia**”. (Deivi).
12. “[...] **o funcionamento do Estado não depende das universidades, nem das escolas, ele depende da malha rodoviária**”. (Rodrigo).
13. “[...] nós tínhamos os números [maior quantidade de sujeitos no movimento], mas eles conseguiram parar o país inteiro”. (Lucas).

O fato de a população ter aderido ao movimento dos caminhoneiros e não ao movimento dos estudantes (10) pode ser analisado a partir do que propõe Touraine (1984) quando apresenta que os sentidos dos comportamentos não podem ser confundidos com a consciência individualizada dos atores. O que está em análise é a

---

<sup>7</sup> A greve dos caminhoneiros iniciou em 21 de maio de 2018 e durou 10 dias, resultando na falta de abastecimento no país e na paralisação das principais rodovias brasileiras. O movimento reivindicava uma política de preços para o combustível, pedindo a zeragem da alíquota do Pis/Pasep e Cofins e a isenção da CIDE (Contribuição de Intervenção no Domínio Econômico).

tentativa de explicar os comportamentos por meio das relações sociais que os integram.

As relações sociais comportam sujeitos desiguais e relações de poder que se estabelecem num processo histórico. Esse pensamento é a chave para entendermos o slogan **‘SOMOS TODOS CAMINHONEIROS’** (10), mas **‘NÃO SOMOS TODOS PROFESSORES E ALUNOS’** (10). As relações de poder estão explícitas, pois, para parar um país, *é preciso gerar um impacto na economia* (11), nos índices do capital. Ou seja: **O funcionamento do Estado não depende das universidades, nem das escolas, ele depende da malha rodoviária** (12).

Segundo Touraine (1984), não há uma lógica puramente econômica de dominação, uma lógica que seja independente do exercício político e da manipulação ideológica. ‘Somos todos caminhoneiros’ representa que as sociedades só conseguem enxergar-se sociologicamente na medida em que deixam de reconhecer a existência de uma ordem metassocial, quando se reconhecem produtoras da sua realidade.

A greve dos caminhoneiros como práxis utilitária cotidiana dos homens representa o pensamento comum como forma ideológica do agir humano de todos os dias. Nessa perspectiva, Kosik (1976) afirma que o mundo que se manifesta ao homem é a representação da coisa, é a projeção na consciência do sujeito de determinadas condições históricas petrificadas.

Uma das contradições mais importantes, para Harvey (2016), é entre a realidade e a aparência no mundo em que vivemos. Há aparências superficiais que escondem as realidades subjacentes. O que torna *imprescindível enxergar o que está por trás dos acontecimentos* (10). O importante é reconhecermos a possibilidade de estarmos quase sempre diante de sintomas e não das causas latentes.

‘Somos todos caminhoneiros’, na sociedade moderna de capitalismo avançado, corresponde ao que Eder (2002) apresenta como a interdependência entre as classes, mesmo em estado de desigualdade, uma vez que os processos sociais ameaçam a forma coletiva de vida e não apenas a força de trabalho individual. A ação coletiva está inserida numa textura cultural que é anterior às motivações dos atores de agirem juntos e que permite aos indivíduos agirem coletivamente. As ações individuais não derivam de um planejamento, de uma organização estabelecida, as ações são produtos das relações entre um *habitus* e as pressões de uma conjuntura. As

condições históricas petrificadas são um caminho para entender o porquê **não somos todos professores e alunos** (10).

O movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS como ação coletiva sabia quais eram as relações de poder que se constituíram entre o movimento e a sociedade civil, não estavam ingênuos em relação ao seu poder de atuação nem quanto as suas limitações.

14. “[...] os caminhoneiros tiveram o apoio do cidadão que nós não tivemos. Este apoio está ligado a uma rede de manipulação que engloba o que o pastor fala na igreja, o que a mídia apresenta e como o próprio Estado se porta diante do movimento. A legitimação dos movimentos é que faz parar tudo”. (Lucas).

Os movimentos de ocupação se constituíram por diversas identidades sociais, o que, para algumas linhas teóricas, fragmentou o movimento e descaracterizou a possibilidade de um movimento orgânico. As Ocupações, como síntese da realidade, formam uma estrutura significativa se forem pensadas, para além da compreensão da soma dos diferentes sujeitos, como a constituição de uma totalidade. A totalidade do movimento, mais do que a unificação das partes (as diferentes lutas), pode ser pensada analiticamente como um resultado que não seria alcançado pelos atores individualmente, porque a realidade se constrói no processo e não na soma dos acontecimentos.

15. “[...] acho que as diferentes identidades na composição das ocupações **são expressões sociais**”. (Deivi).
16. “[As diferentes identidades] dentro da ocupação **foram movimentos positivos**, pois fizeram um balanceamento da distribuição das pautas. **Mas na externalidade do movimento como um todo eu acho que não foi positivo**. As pautas foram tratadas internamente e quando atingissem a externalidade do movimento deveriam ser uma pauta coesa”. (Lucas).
17. “[...] nossa ocupação buscou fazer conversas sobre muitos temas, racismo, política, economia, educação, feminismo [...] Mas quando saíamos para a rua era uma pauta só: ‘educação’. **Faltou entendimento da população sobre o que nós estávamos lutando. Como o todo seria afetado**. Parecia que nós é que estávamos impedindo a todos de estudar. Alguns pensamentos eram

*individualistas. A pauta ficou abstrata, algo a ser sentido em longo prazo*". (Samira).

O movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS comportou diferentes manifestações de identidade num processo de construção do próprio movimento, e esta diversidade não foi um motivo de enfraquecimento, pois entendemos **que são expressões sociais** (15) e como tal são constitutivas do caráter contestatário dos movimentos sociais.

Por outro lado, se analisarmos que *as diferentes pautas foram positivas dentro do movimento, mas que ao atingirem a externalidade receberam diferentes interpretações* (16) convergimos para o que apresentou Wallerstein (2012) sobre a dificuldade do movimento de avançar e converter o sucesso do discurso inicial em transformação política.

*A falta de entendimento da população sobre o que lutavam os estudantes* (17) converge com o que apresentou Kosik (1976) sobre a dificuldade do homem de enxergar por trás da realidade reificada da cultura dominante, da dificuldade de desvendar o autêntico objeto histórico sob as estratificações das convenções fixadas. Segundo o autor, as coisas não se mostram ao homem diretamente como elas são na sua essência, por isso a dificuldade da população de entender **como o todo seria afetado** (17).

As ocupações foram percebidas por uma visão imediata e caótica do todo, porque o todo não é cognoscível para os homens. Isso nos possibilita entender a interpretação que a população elaborou de que a ocupação estava **impedindo a todos de estudar** (17), pois o todo foi percebido apenas como soma das partes, como se ir à escola e estudar não tivesse relação com a pauta sobre o corte de investimentos na educação e na saúde, ou seja, como se a escola estivesse à parte do mundo social-político-econômico.

As estratégias de luta do movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS objetivaram tornar o concreto compreensível através da mediação do abstrato, do entendimento das partes que compunham o que estava acontecendo no país e no mundo. *A pauta foi percebida como abstrata* (17) por parte da população, porque era **algo a ser sentido em longo prazo** (17), tendo em vista que o efeito provocado pelos cortes dos gastos na educação, saúde e previdência social não tomou dimensões político-social-econômico imediatas.

Seguimos na tentativa de compreender as lutas travadas no interior dos movimentos de ocupação como um processo de resistência fundado na ação dos sujeitos que buscam tornar o abstrato em concreto. Para Kosik (1976), a passagem do abstrato para o concreto não se configura como sendo de um plano sensível para um plano racional, mas sim como um progresso no pensamento, que nega as evidências e a concreticidade sensível.

O processo de pensamento promovido no #OCUPATUDOCHARQUEADAS não se limitou a transformar a ideia de caos em um todo transparente de conceitos, pois o objetivo não era a contemplação dos fatos e sim a atuação na realidade. O movimento não objetivava apenas a aprovação da comunidade na defesa das pautas expostas, mas também que ela se incorporasse na luta.

As estratégias constituíram-se para além da contemplação dos fatos e eram planejadas de maneira elaborada para atingir os objetivos do movimento.

18. “[...] **quando fechamos os blocos das salas de aula, nós não fechamos o acesso à escola. Todos podiam entrar, não fechamos o espaço para o diálogo, inclusive nós fortalecemos a existência desse espaço/tempo**”. (Samira).
19. “[...] **conseguimos fazer com que as pessoas que eram contra a ocupação nos falassem que não eram contra a nossa causa. [...] A nossa arma era o diálogo. Alguém chegava querendo nos bater e nós chamávamos para tomar um café**”. (Lucas).
20. “[...] **inclusive nós deixávamos bem claro que queríamos visitas e que todos faziam parte da ocupação, quanto mais pessoas no movimento melhor. Principalmente os que se opunham, queríamos que viessem conversar, nunca fugimos do diálogo**”. (Deivi).
21. “[...] **os textos que nós produzimos eram muito condizentes com a forma que nós agíamos. Não feria as outras pessoas, eles expunham o que de fato estava acontecendo e convidavam mais pessoas a fazerem parte da luta**”. (Rodrigo).

Ocupar o prédio de uma escola, desfigurar a estética que compõe uma sala de aula não significou a supressão do espaço de aprendizagem - *fechar a porta da escola não foi fechar o espaço para o diálogo* (18). Ao contrário, foi um movimento de expansão do respeito aos diferentes saberes.

Quando Gramsci elaborou sua crítica ao modelo educacional Italiano no início do século XX, ele propunha que o sistema educacional possibilitasse a formação de cidadãos que se reconhecessem como parte da sociedade e, portanto, aptos para agirem nos processos de construção do espaço social em que viviam. As ocupações foram laboratórios de autonomia: **conseguimos fazer com que as pessoas que eram contra o movimento falassem que não eram contra a nossa causa [...], nossa arma era o diálogo** (19).

O movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS materializou a proposta de autonomia na escola que é criar espaço com o objetivo de possibilitar a apropriação do conhecimento formal não mais para reproduzir os saberes dominantes, mas ao contrário, para que os alunos se tornassem sujeitos de seu próprio destino. (VIOLA; PIRES, 2018).

Forçar um espaço de visibilidade, tal qual ocorreu no movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS, foi um processo de consciência com vistas a refazer as relações sociais. *Convidar pessoas contrárias ao movimento para o diálogo* (20) é um rompimento com o modelo estruturante da escola, pois este existe para evitar o confronto. Como afirma Bourdieu (1989), a escola se estrutura para reproduzir os padrões culturais existentes, para reforçar a dominação de classe.

O fato de estar diante de alunos que estão expondo os acontecimentos vividos pelo país e pelo mundo e, além disso, estão cobrando que as pessoas se unam no pensar e no agir (21) representa a horizontalidade que compõe os movimentos de ocupação. Essa estrutura de poder causou um abalo à classe dominante que se sentiu confrontada de fato. O projeto de *habitus* cultural, que nos apresenta Bourdieu (2004), mostrou-se fragilizado.

Os movimentos de ocupação expuseram para o mundo o projeto de manipulação hierarquizada do sistema educativo no Sistema-Mundo, o qual, nos moldes do sistema de acumulação produtiva, potencializa a desigualdade social, porque age como um mecanismo 'ideológico' de culpabilização do sujeito por sua condição de classe.

Os alunos mostraram ser capazes de outro fazer, propuseram uma 'nova' prática, porque os seres humanos são capazes de ver mais do que aquilo que eles percebem imediatamente, e esse é o combustível para os movimentos revolucionários, é um processo de humanização do homem (KOSIK, 1976).

#### 4.1.2 O 'Novo' nos Movimentos Sociais

Os conflitos do século XIX tiveram como núcleo estruturante a luta de classe organizada, o que lhe conferiu um 'novo' espaço de luta política. Se pensarmos que a historicidade dos movimentos sociais, segundo Touraine (1984), constitui-se pelas lutas travadas, podemos entender que o 'novo' em movimentos sociais se edifica a cada tempo histórico na medida em que se modificam os espaços de conflitos. Assim, o século XX apresenta o 'novo' na dimensão cultural e na defesa de identidades plurais. Já o movimento 'ocupa' do início do século XXI expõe o esgotamento da sociedade do consumo, que aniquila as parcas conquistas dos direitos humanos, e propõe como 'novo' uma democracia direta que rompe com as relações verticais dos próprios movimentos sociais. Surgem não apenas 'novas' estratégias para o conflito de seu tempo, mas também quebram-se paradigmas nas relações dos próprios movimentos sociais.

Para Viola (2005, p. 55):

'Novos' ou não, os movimentos sociais respondem às condições específicas de espaço e do tempo em que atuam. Se nas regiões avançadas do capitalismo manifestam-se em dimensões culturais e sociais, em regiões periféricas, demonstram a urgência de luta por condições básicas de sobrevivência, entre elas a luta pela terra e pela moradia e os movimentos por trabalho e salário digno.

O que se apresenta como 'novo' no campo dos movimentos sociais é a forma de fazer política e politizar os temas em pauta. Um dos componentes inovadores desses movimentos consiste na posição sujeitos de recusarem a política de cooperações com as agências estatais e os sindicatos.

22. “[...] se alguém chegava às reuniões com uma postura de impor sua opinião não conseguia espaço. Nós encontramos nosso núcleo com aqueles que estavam fazendo parte com **a vontade de escutar e criar junto, não era permitido imposição de decisões**”. (Bia).

23. “[...] O formato de assembleias sempre foi visto como algo muito natural. [...] **era através do debate e do coletivo que tomávamos as decisões, não saberíamos fazer de outra forma**”. (Lucas).

24. “[...] alunos que fizeram parte da ocupação entendiam que hierarquizar qualquer forma de movimento político é uma merda, **isso nunca precisou ser conversado, já estava claro**”. (Rodrigo).
25. “[...] iniciamos as discussões com um grupo muito plural, não tinha como construir uma hierarquia. **Não cabia espaço para o poder na figura de alguém**”. (Deivi).

Percebemos que a vida social já não está atrelada a uma ideia de sociedade como um conjunto de regras, de costumes e privilégios; ela hoje se aprofunda no conceito de sujeito e no papel central à liberdade, tomando o espaço que a sociologia clássica atribuía à racionalização. O conceito de sujeito representa a capacidade dos seres humanos de se libertarem tanto dos princípios transcendentais como das regras comunitárias e se expressarem na ação do movimento em que *não é permitido impor decisões* (22), *nem há poder representado por alguém* (25), pois acredita-se no poder do espaço *a ser construído no coletivo* (23).

Pensar a vida social a partir do sujeito é desvincular o indivíduo dos discursos universalizantes. Por um lado, a liberdade gerou o individualismo, por outro, possibilitou ao sujeito enxergar-se diferente. Seguindo a perspectiva de Touraine (1984), interpretamos o movimento ‘Ocupa’ a partir dos sujeitos sociais como agentes emancipadores.

Os movimentos de ocupação representam uma sociedade cuja unidade não está nas suas regras internas e, para Touraine (1984), nem mesmo na sua essência, nem no seu lugar no seio de uma longa evolução, mas na sua capacidade de se produzir a si mesma. A construção de si mesma, no que diz respeito a uma sociedade, está na capacidade do sujeito de revoltar-se contra um modelo de padrões sociais, na capacidade de resistência e rebeldia em prol da transformação social.

A ‘nova’ maneira de fazer política e politizar novos temas impõe-se ao afirmar *ser impossível fazer política sem escutar a todos* (22), pois *não existe outra forma de fazer* (23), *senão ouvir e criar juntos* (22) *as deliberações de maneira transparente e responsável* (24).

Nos séculos XIX e XX, o ponto central da política foi a busca pelo poder do Estado, num movimento que resultou no aumento significativo do aparato administrativo estatal, fundado na perspectiva de atingir os valores preconizados pela Revolução Francesa.

Um dos impactos da Revolução Francesa que transformou o Sistema-Mundo foi a noção de soberania do 'povo'. Este processo exigiu estratégias políticas para refrear a difusão destes valores.

Wallerstein (2002) destaca que historicamente avançaram neste período três ideologias: o conservadorismo, que rejeitou por completo os valores de igualdade, liberdade e fraternidade; o liberalismo que se opôs ao conservadorismo, tendo como proposta legitimar os valores populistas, mas diminuir na prática suas realizações e o radicalismo/socialismo que postulou que o controle popular deveria ser o responsável pelas mudanças.

O período de 1850 a 1970 foi marcado pela ideologia do liberalismo e também pela ascensão dos movimentos antissistêmicos. A Velha Esquerda chegou ao poder no período de 1940 - 1970 a partir de programas políticos liberais, como o Estado de bem-estar social, e do avanço de programas de desenvolvimento econômico nacional. O projeto da Velha Esquerda, que havia sido elaborado originalmente no século XIX não foi efetivado com a tomada do poder, ou seja, não foi possível a construção de um mundo verdadeiramente democrático e igualitário. (WALLERSTEIN, 2002).

Referir-se aos movimentos de ocupação como uma 'nova' maneira de fazer política pressupõe a sobreposição a outro modo de fazer política. O que propomos, neste estudo, não é categorizar as ações em 'novo' ou 'velho' modo de fazer política, mas sim analisar, na fala e nas ações dos atores, a rejeição dos pressupostos de ação política adotados pelos movimentos sociais anteriores que acreditaram na promessa do reformismo, seguido de esperanças para atingir os objetivos revolucionários. Por terem avançado metade do caminho para a conquista, acreditaram que era possível percorrer o que faltava e vencer a corrida.

Para Wallerstein (2001, p. 75):

[...] um dia, ficaria inevitavelmente claro que a metade do bolo jamais se tornaria o bolo inteiro, o capitalismo não poderia mais existir. E neste dia, os movimentos sociais da Velha Esquerda, os avatares radicais/socialistas do liberalismo, perderiam inevitavelmente sua credibilidade.

Esse 'novo' modo de fazer política pensada pelos movimentos de ocupação está na esteira do Movimento de Maio de 1968 e agrega ações específicas de seu tempo. Os movimentos de ocupação como um 'evento' se inserem na conjuntura dos

movimentos anticapitalistas, o que nos permite uma observação histórica do processo em sua totalidade.

Conforme Wallerstein (2002, p. 75-76):

A revolução [de maio] de 1968 eclodiu em toda a parte - nos Estados Unidos e na França, na Alemanha e na Itália, na Tchecoslováquia e na Polônia, no México e no Senegal, na Tunísia e na Índia, na China e no Japão. As aflições e reivindicações específicas eram particulares a cada lugar, mas os dois temas recorrentes eram: um, a denúncia do sistema-mundo dominado pelos Estados Unidos, em colisão com seu oponente retórico a URSS; e dois, a crítica da Velha Esquerda por seus fracassos, particularmente o fato de seus múltiplos movimentos terem se tornado meros avatares da doutrina liberal.

O Movimento de Maio de 1968 foi o marco em que a cortina caiu e todos ficaram expostos no palco do Sistema-mundo. Nesse acontecimento, convergiram as reivindicações e as denúncias sobre a dominação dos EUA no Sistema-Mundo e as críticas à Velha Esquerda por seus fracassos que a tornou avatar da doutrina liberal.

Os efeitos do Movimento de Maio de 1968 podem ser associados, na perspectiva de Wallerstein (2002), ao processo de destruição do consenso liberal e à elevação do conservadorismo que atende por neoliberalismo. Segundo o autor (p. 76):

Os efeitos dramáticos imediatos de 1968 foram anulados ou dissipados nos dois ou três anos seguintes. Mas a revolução mundial de 1968 teve um efeito imediato duradouro, um efeito que passou a ser sentido nas duas décadas seguintes. O efeito duradouro imediato foi a destruição do consenso liberal e a libertação tanto dos conservadores como dos radicais do canto de sereia do liberalismo. Depois de 1968, o sistema-mundo voltou à paisagem ideológica de 1815-48 - uma luta entre três ideologias. O conservadorismo tem ressurgido, frequentemente sobre o falso nome de neoliberalismo. E se mostrou tão forte que, longe de mostrar-se hoje como um avatar do liberalismo, é o liberalismo que começa a se apresentar como um avatar do conservadorismo. No começo, o radicalismo/socialismo tentou renovar-se sob várias aparências: como os múltiplos maoísmos de vida curta do começo dos anos 1970, e como os chamados movimentos da Nova Esquerda (Verdes, movimentos de identidade, feminismo radical, e outros), que tiveram vida mais longa, mas não se livraram da imagem de serem avatares do liberalismo pré-1968.

De 1948 a 1973 o Sistema-Mundo viveu a 'fase A' do quarto ciclo de Kondratiev<sup>8</sup>, um período de superlucro na História da economia-mundo capitalista. No mesmo período, houve a ascensão dos movimentos antissistêmicos, que alimentaram a ilusão de que todas as partes da economia-mundo capitalista poderiam atingir o

---

<sup>8</sup> Sobre o ciclo Kondratiev, conferir a seção 2.7.1.

desenvolvimento. O Movimento de Maio de 1968 acompanhou o início da fase B de Kondratiev, quando ocorreu o aumento da concorrência e o período de recessão.

Os períodos de ascensão são os de maior convulsão social e guerras. As revoltas sociais representam a etapa em que as forças da renovação se chocam com as da obsolescência e abrem o caminho para a etapa expansiva. Também neste período se intensifica a competição por mercados e matéria-prima o que resulta em guerras.

Segundo Martins (2011), temos, portanto, períodos de acumulação de tensões sociopolíticas<sup>9</sup>, uns potencialmente de maior intensidade do que outros. Os de maior concentração de tensões são os da transição da maturidade à recessão e da depressão à prosperidade. Os outros pontos de transição são os de passagem de recessão à depressão e da prosperidade à maturidade.

Para Wallerstein (2002), umas das consequências pós Maio de 1968 foi a reação popular contra o Estado, que, para nós, produz efeitos na estruturação dos movimentos de ocupação ocorridos na atualidade. As atitudes contra o Estado não são de caráter conservador, mas expressam a descrença no projeto reformista de estratégia para atingir a igualdade.

---

<sup>9</sup> As tensões que se acumulam na transição da maturidade à recessão são as de maior explosão. Mas nem sempre as de maior institucionalização, ainda que haja exemplos disso. São elas, por exemplo, as unificações alemã (1862- 1870) e italiana (1859- 1870); a Revolução Meiji (1868); a Comuna de Paris (1871); os primórdios da Revolução Mexicana e Chinesa (1911); As crises que levaram à Primeira Guerra Mundial (1914- 1918); a Revolução Russa (1917); as lutas sociais que precederam e seguiram o Maio de 1968; a Primavera de Praga; a Guerra do Vietnã e seus impactos sociopolíticos; a ofensiva terceiro-mundista na década de 1970; a experiência de governo socialista no Chile (1970- 1973); e a revolução islâmica no Irã. As tensões que se concentram na transição da depressão à prosperidade são impactantes, mas tem em geral maior poder de institucionalização que as anteriores. São elas a Guerra do Ópio (1841), que leva à anexação de fato da China, ou à concentração pelos liberais dos movimentos socialistas em 1848, ambos episódios que pavimentam o caminho para a expansão do Imperialismo Europeu; a Segunda Guerra Mundial (1939- 1945), que culmina na criação da ONU (1945), ou a descolonização da Índia e a Revolução Chinesa (1949), cruciais para superação do imperialismo oriundo do século XIX nos anos 1950 a 1970; a queda do muro de Berlim (1989), a dissolução da União Soviética (1991), a Guerra do Golfo (1991), o Consenso de Washington e o Nafta (1992- 1994) abre o caminho para expansão neoliberal que havia conquistado os grandes centros ocidentais nos anos 1980. Os períodos de transição da prosperidade a maturidade tendem a ser períodos de transformações progressistas que antecipam parcialmente os conflitos posteriores. Nele se desenvolveram o início das unificações alemã e italiana; a Guerra de Secessão nos Estados Unidos (1861- 1865); a Revolução Russa (1905); a Conferência de Baundun (1955); a crise húngara (1956); e a Revolução Cubana (1959). Os períodos de transição da recessão à depressão tendem a ser os de maior reacionarismo, pois são aqueles em que a destruição surgiu como um objetivo explícito. Neles se desenvolveram o início do movimento de repartição do continente africano entre os países europeus; A ascensão do fascismo; nos anos 1930, como uma força protagônica na Europa e no mundo; e a ascensão do neoliberalismo nos anos 1980, como uma força hegemônica da economia mundial. Aprofundar em: Martins (2011).

Numa análise conjuntural, 46 anos após os Movimentos de Maio de 1968, entendemos os movimentos de ocupação como expressão de uma política de antiestatismo que vem se mostrando cumulativa desde então.

O Movimento Ocupa é um exemplo de Movimento Social contemporâneo. Um traço característico em sua organização é não se identificar com instituições e não utilizar canais representativos tradicionais, o que gera dificuldade de categorizar o movimento nos paradigmas dos movimentos sociais estabelecidos. O movimento estruturou-se na dimensão da recusa à política de cooperações, contrário às estruturas políticas partidárias, num sentimento de descontentamento com a hierarquização dos movimentos políticos.

Os movimentos de ocupação apresentam-se contra as teorias que não reconhecem, nos conflitos sociais, outra unidade para além da formal, ligada aos setores institucionalizados.

As lutas sociais e políticas, para serem percebidas como legítimas e eficazes, tendem a ser travadas em cada geração, num curto prazo. A transição paradigmática da modernidade para um paradigma emergente precisa de um longo prazo para se estabelecer. Dessa forma, se a pensarmos a partir de um contexto restrito e limitado no tempo, leva-se a admitir, por hipótese, que o paradigma dominante da modernidade possa ainda dar respostas adequadas aos problemas que são reivindicados pelos movimentos sociais.

O caminho possível é uma nova cultura política, sendo esta imprescindível para superar o senso comum regulatório que transforma a anormalidade em que vivemos na única normalidade possível e desejável.

Segundo Santos (2000), o paradigma da modernidade está em falência. Na dimensão epistemológica apresenta-se a transição do paradigma da ciência moderna (conhecimento regulação) para o paradigma emergente do conhecimento prudente (conhecimento emancipação). Na dimensão societal, a transição é menos visível e se dá entre o paradigma dominante e um 'novo' paradigma ou conjunto de paradigmas que apenas vislumbram sinais ainda desconhecidos.

Em diferentes análises, a citar – Gohn (2014), Carneiro (2012), Harvey (2012) e Wallerstein (2012) – há convergências de que as manifestações dos movimentos de ocupação foram marcadas pela espontaneidade na organização das mobilizações, pela ausência de lideranças e pelo questionamento à legitimidade das organizações institucionais, como o parlamento, os partidos políticos e os sindicatos. Tudo isso

representou uma horizontalidade nas relações. Outro ponto convergente é que os movimentos se caracterizaram como reação aos efeitos da crise sistêmica do modo de produção capitalista, e apresentaram inovações nas estratégias de ação até então analisadas em outros movimentos sociais.

## **4.2 A Educação que Supera a Alienação**

O sistema capitalista de produção da vida exige como força motriz ampliar os direitos de poucos em detrimento dos direitos humanos básicos de muitos. As transformações possíveis exigem como ponto de partida a inversão de valores preconizados pela modernidade – individualismo, meritocracia, progresso. O que está em questão são as lutas diárias contra a supressão dos direitos e como elas podem desencadear processos revolucionários.

Analisamos a educação em sua relação com a sociedade, ou seja, na totalidade sociedade-educação, pois são as contradições no campo concreto das inter-relações sociedade-educação que nos permitem enxergar espaços para a transformação revolucionária do processo educacional. O processo educacional não é entendido como parte abstrata, mas como totalidade dos processos que culminam na sociedade brasileira. Transformação implica luta social, e luta social requer entendimento e posicionamento crítico sobre a realidade, conscientização que permite ao homem inserir-se no processo histórico.

Freire (2018) interpreta o poder do diálogo do homem com o homem e do homem com seu mundo, como sendo responsável por promover um processo de transitividade da consciência crítica, a qual permite ao homem vencer o seu compromisso com a existência.

Quando a transitividade da consciência crítica não é promovida, ela se dá pela via da transitividade da consciência ingênua. O resultado é a simplicidade na interpretação dos problemas, na tendência de julgar que o tempo melhor foi o tempo passado, subestimando o homem comum. A falta de investigação nesse processo corresponde a um gosto acentuado pelas explicações fabulosas, pela fragilidade na argumentação, pela falta de diálogo e a prática da polêmica (FREIRE, 2018).

Para o autor, a transitividade da consciência crítica caracteriza-se pela profundidade na interpretação dos problemas, substitui as explicações mágicas por princípios causais. Promove o diálogo e não a polêmica. Apresenta receptividade ao

novo, não somente porque é novo, ou recusa o velho simplesmente por ser velho, mas aceita ambos enquanto válidos. A transitividade crítica busca a matriz da verdadeira democracia, para a construção de uma sociedade que corresponde às formas de vida permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais.

26. “[...] ouvimos por tanto tempo que **tais assuntos não se discutem** que acabamos chegando à situação atual, onde as pessoas se acham no direito de falar qualquer coisa porque estão apenas dando a sua opinião”. (Samira).

27. “[...] com a ideia de 20 anos de democracia, as pessoas não falaram tudo o que acharam da ditadura. Agora com a falência da democracia e como ela está sendo apresentada, as pessoas estão se permitindo colocar para fora tudo o que sempre pensaram, ou seja, os discursos de ódio surgem com a força de um monstro, **o monstro que nós permitimos esconder embaixo da cama por mais de 20 anos porque não queríamos falar sobre ele**”. (Lucas).

Os movimentos de ocupação alertaram que falta muito para alcançarmos a democracia real. De acordo com Saflate (2012), por muito tempo nos ensinaram que, se criticássemos a democracia parlamentar tal como ela funciona hoje, estaríamos, no fundo, fazendo a defesa de alguma forma velada de autoritarismo. No entanto, quando se acredita que a democracia já está realizada no nosso ordenamento jurídico, já está realizada no nosso Estado, na situação social presente, então todas as imperfeições do presente aparentam ser eternas e impossíveis de superar, pois parece criminoso tentar superá-las sem respeitar os procedimentos jurídico-normativos criados, na maioria das vezes, exatamente para que nenhuma superação real seja efetiva.

Quando uma sociedade não proporciona espaço para o diálogo, *quando se elegem assuntos proibidos que não podem ser discutidos* (26), acontece o que Freire (2008) chamou atenção quanto à evolução da transitividade-ingênua, que pode tanto evoluir para uma realidade legitimamente democrática, quanto pode distorcer-se para uma forma rebaixada, ostensivamente desumanizada.

A passagem de uma consciência transitiva-ingênua para uma consciência transitiva-crítica não se dá automaticamente, mas por efeito de um trabalho educativo crítico.

Para que se realize a democracia participativa, deve haver interação nos problemas comuns. A consciência crítica que permite esta participação transforma-se em sabedoria democrática. Não havendo espaço para participação não há experiência, sem experiência não há sabedoria. Extingue-se do fazer cotidiano o fazer democrático devido à ausência de sabedoria, a qual elimina a formação de uma mentalidade democrática, da consciência permeável, da participação, da experiência, e *seguimos escondendo embaixo da cama os monstros que até pareciam ter desaparecido, mas que na verdade estavam apenas adormecidos* (27). Segundo Freire (2018, p. 17), “necessitamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”.

Partimos do consenso de que não é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência e, por isso, entendemos que o silêncio e a anestesia da sociedade em relação a sua realidade não é um movimento natural, mas sim resultado de um projeto de dominação que segue os interesses de quem detém o poder. A história nada faz, é o homem que faz, que vive, que quer, que combate. Não é a história que, como uma providência, utiliza os homens para os seus fins (LEFEBVRE, 1966).

Segundo Lefebvre (1966), a espontaneidade da consciência de classe política é uma espécie de mito. A consciência de sua condição de classe é possível quando o indivíduo se ergue acima das condições de existência atual dessa classe. Não porque saia dela, mas porque lhe é necessário ter realizado determinados atos de luta, ou compreendido certas noções de economia política e de história, para conhecer a sua própria vida e a sua própria classe.

As práticas antidemocráticas que afetam a população mundial precisam ser expostas para que, antes de propor qualquer proposta revolucionária, os sujeitos percebam-se sujeitos de direitos.

De acordo com Bobbio (2015), não existe democracia sem opinião pública, sem a formação de um público que pretenda ter o direito de ser informado das decisões que são tomadas em nome do interesse coletivo e de exprimir sobre elas sua própria crítica livre.

As classes nunca são idealistas porque nunca são desinteressadas. Por isso, é preciso analisar os ideais com livre espírito crítico. Se uma classe se diz idealista e desinteressada, é preciso analisar seus reais interesses, pois eles buscam de forma

aceitável que todos os indivíduos de sua classe e das classes oprimidas se sensibilizem com o ideal que à primeira vista parece nobre.

As classes oprimidas, por sua vez, num processo ascendente, diferem-se porque seu ideal nasce da realidade, das necessidades, das aspirações e das possibilidades de uma vida mais digna (LEFBVRE, 1966).

As ferramentas para a formação de um sujeito crítico perante sua realidade são construídas por meio de um processo de motivação em prol da transformação. Para Freire (2008), não há motivação desconectada da prática. Estar motivado antes de entrar em ação é um processo antidialético de entender a motivação, pois esta se faz pela ação.

28. “[...] fomos chamados para falar em vários outros lugares, como exemplo de ‘ocupação’. Diretores de outros câmpus queriam que fôssemos incentivar seus alunos a fazer ‘ocupação’.” (Lucas).

A motivação não pode ser externa ao ato de educar, não podemos esperar motivação e cooperação no processo escolar quando as melhores coisas não são aquelas que se está fazendo no momento e sim algo que será atingido no futuro (FREIRE, 2008).

A motivação anda ao lado da ação, mas esta última pressupõe reflexão crítica, curiosidade, questionamento exigente, inquietação e incertezas, virtudes que, para Freire (2008), são indispensáveis ao sujeito cognoscente. É necessário separarmos o ‘produzir conhecimento’ do ‘conhecer conhecimento existente’, pois a prática deste último facilmente produz espaços para a venda do conhecimento.

A transformação não está na eliminação do sistema e da sociedade política, mas no coração da sociedade que precisa elaborar a dor em indignação e transformar a indignação em ação. As ideias, quando começam a circular, desconhecem as limitações do espaço, pois têm a força para construir um novo. Quando uma ideia encontra o seu próprio tempo ela constrói um novo espaço (SAFLATE, 2012). Elaborar a dor em indignação e transformar a indignação em ação foi uma resposta dada pelas ocupações estudantis no esforço de descaracterizar, no espaço/tempo, o conceito de educação como um processo que objetiva moldar as novas gerações para viver no mundo e reproduzi-lo.

Freire (2008) salienta que, além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político e, por isso não há pedagogia neutra.

A transformação é possível, porque a consciência não é um espelho da realidade, mas é reflexiva e refletora da realidade. Enquanto seres humanos conscientes, sabemos que estamos condicionados por uma ideologia dominante, mas pela capacidade de nos distanciarmos da nossa época, podemos aprender como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres precisamente porque sabemos que não somos livres (FREIRE, 2008).

A educação, como um processo emancipador, contraria a concepção funcionalista durkheimiana sobre a educação. A concepção emancipadora posiciona-se criticamente em relação ao sistema capitalista de produção da vida e as suas consequências desastrosas que se traduzem em forma de desigualdade e privação de direitos. Por outro lado, a concepção funcionalista posiciona-se a favor da manutenção da ordem social.

Os seres humanos são capazes de criar, preservar e modificar a sociedade em que vivem e, em decorrência, de influenciar as formas de viver das futuras gerações (VIOLA; PIRES, 2018).

29. “[...] a experiência no coletivo é muito importante para se entender as diferenças. São tantas lembranças que dá vontade de ocupar novamente. A ocupação foi o momento que a escola se abriu para a comunidade de fato. **Nós não voltamos os mesmos**, já para a escola foi muito fácil voltar a ser o que era antes”. (Deivi).

30. “[...] **aprendemos a cobrar, a reivindicar quando achamos que algo precisa ser mudado**”. (Samira).

31. “[...] **agora eles sabem que fazemos acontecer**”. (Lucas).

Pensar a educação no processo dialético, segundo Freire (2008), é compreender que a educação não é por si só a alavanca da transformação revolucionária, tendo em vista que o sistema escolar foi criado por forças políticas cujo centro de poder está distante da sala de aula.

A educação libertadora possibilita aos professores e alunos serem agentes críticos do ato de conhecer, para que assim *aprendam a cobrar, a reivindicar quando acreditam que algo precisa ser mudado* (30). A prática da educação libertadora salienta que as raízes do problema estão muito além da sala de aula, estão na sociedade e no mundo. Por isso mesmo, o contexto da transformação não é a sala de

aula, mas encontra-se fora dela. A educação proporciona aos alunos *expressarem que eles podem e que fazem acontecer* (31). Se o processo for libertador, os estudantes e os professores empreendem transformação, que inclui o contexto externo à sala de aula, e esse processo deixa marcas profundas na realidade: *os envolvidos não voltam como eram antes* (29). Por isso, a educação libertadora deve ser compreendida como uma prática por meio da qual as pessoas são estimuladas a se mobilizarem e a se organizarem para adquirirem poder (FREIRE, 2008).

32. “[...] *a chapa para eleição do grêmio estudantil que tinha alunos da ocupação não foi eleita, e agora os representantes do grêmio institucionalizaram este espaço e ficam de acordos com a gestão e não lutam pelas pautas estudantis*”. (Deivi).

33. “[...] *eu acho que eles não entendem que independente de qual movimento estudantil eles assumam é um movimento de oposição. O representante dos alunos não é para andar lado a lado com a gestão. Ele é um movimento de confronto. Eu entendo que a gestão está para defender os interesses do câmpus, mas eu estou aqui para lutar pelos alunos. A senhora do seu lado e nós estamos do nosso. Movimento estudantil é movimento de oposição*”. (Lucas).

34. “[...] *O aluno precisa entender o poder que tem. O grêmio não é uma bandeira, e sim pessoas que podem mudar as coisas*”. (Samira).

Ao buscar, ou aceitar acordos com a gestão (32), busca-se na realidade a segurança, e ao trilhar esse caminho, corre-se o risco de se aprisionar à realidade.

O comprometimento da educação pela liberdade é com a libertação dos seres humanos e com o entendimento do seu papel de confrontar e defender os processos igualitários respeitosos e emancipadores: **o movimento estudantil é um movimento de oposição** (33).

O comprometimento pela transformação enfrenta, ouve, duvida e questiona o mundo. *Entender o poder que se tem* (34) é não ter medo do diálogo, é compreender que não são as ideias que podem mudar as coisas e sim são as pessoas que são capazes de empreender ações que representam as ideias transformadoras.

O processo da educação libertadora não pretende estabelecer verdades, pois a construção de caminhos fixos não constitui a luta para construir o futuro. Trilhar um caminho pré-estabelecido é andar ao encontro do destino que já está dado. Os

caminhos a serem percorridos no processo libertador da educação são caminhos criados pelo homem e não identificados para eles.

Atuar contra a ideologia dominante dentro da escola é uma tarefa dialética que não pode ser cumprida pela classe dominante, precisa ser cumprida por aqueles que sonham com a reinvenção da sociedade, sua recriação ou sua reconstrução. Para isso, é preciso ocupar o espaço das escolas, os espaços institucionais, para desvelar a realidade que está sendo ocultada pelo currículo dominante.

Reproduzir um currículo com a ideologia dominante é obscurecer a realidade, é evitar que as pessoas adquiram percepção crítica, que leiam a própria realidade e que aprendam a razão de ser dos fatos que elas vivenciam. Freire (2008) ressalta que esta não é uma tarefa neutra, tampouco aquela do professor que busca a pedagogia libertadora.

Entendemos que ambas as práticas não são neutras, e concordamos que obscurecer a realidade através da ideologia dominante é estar a favor da corrente. Desmistificar a pedagogia dominante é nadar contra a corrente, é correr riscos e assumir riscos.

35. “[...] as argumentações contra a ocupação eram individualistas – ‘queremos nos formar’. Aí perguntávamos – ‘Que educação tu quer pra ti?’ – e a resposta era sempre a mesma – Quero me formar! – **Foi disponibilizada uma gama de assuntos que foram apresentados com outros métodos, diferente de como é apresentado na sala de aula, inclusive assuntos que não seriam trabalhados no currículo, e no final de tudo eles queriam a nota**”. (Deivi).

36. “[...] é como se diz: ‘**ao tirar os grilhões do prisioneiro não se pode esperar que ele queira sair da cela**’. Apresentamos uma ideia de adquirir o conhecimento de uma forma diferente, que vai na contramão do que estão acostumados, e percebemos que muitos querem da maneira convencional – prova e nota”. (Bia).

37. “[...] A preocupação de quem não apoiava a ocupação não era um pensamento político, de forma nenhuma, **era simplesmente um pensamento burocrático**”. (Rodrigo).

Freire (2008) chama atenção para o fato de ser comum na ação prática o sentimento de incapacidade de fazer a revolução. De fato, existem muitas pessoas que se aproximam da educação libertadora, mas o fazem de um modo idealista,

esperam que ela seja capaz de transformar sozinha a sociedade. Descobrir os limites é pensar dialeticamente, é compreender que **ao tirar os grilhões do prisioneiro não se pode esperar que ele queira sair da cela** (36).

Usar a palavra 'iluminar' como sinônimo para uma educação libertadora e a palavra 'ocultamento' como sinônimo de educação tradicional se explica, segundo Freire (2008), porque a dominação e a exploração obrigam precisamente que se negue o que se está fazendo a alguém, que se negue a realidade por trás dos fatos. É preciso esconder a verdade das pessoas que são dominadas.

Não se pretende reduzir o processo de iluminação (educação libertadora) a uma tarefa intelectual, mas a uma tarefa intelectualista. Quanto mais você entende os mecanismos da opressão e da exploração econômica, mais você ilumina, põe luz naquela obscuridade produzida pela dominação.

O movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS preocupou-se em *disponibilizar uma gama de assuntos que foram apresentados de maneira diferente do modelo que seria apresentado em sala de aula* (35), mas a transformação da qual trata Freire não é só uma questão de métodos e técnicas. Se assim fosse, o caminho seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. A questão é buscar estabelecer uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. O 'fazer' da educação libertadora vai além do subsistema da Educação, é a própria crítica à sociedade.

Para se efetivar a crítica ao modelo de ensino tradicional, faz-se necessário ultrapassar os muros da Escola. A educação não criou as bases político-econômicas da sociedade, elas foram modeladas pela economia. Então, entender os limites da educação libertadora é compreender o próprio subsistema da Educação no Sistema-Mundo.

O #OCUPATUDOCHARQUEADAS empenhou outro caminho para a busca e participação no ato de aprender, *procuraram assuntos que não seriam trabalhados no currículo regular, e muitos alunos continuavam com a preocupação em relação à nota* (1).

Nesse sentido, cabe ressaltar que a proposta de um currículo diferenciado não se restringe à organização dos conhecimentos no campo educacional, uma vez que propor o rompimento com o currículo regular implica também repensar o ordenamento científico epistemológico da modernidade.

A herança da ciência newtoniana/cartesiana imprimiu um status universalizante para explicar o mundo inteiro: os acontecimentos históricos da Europa no período entre os séculos XVI e XVIII são apresentados como padrão aplicável a todo globo. Wallerstein (2002) propõe o desacomodar-se das bases científicas que uma vez pareciam sólidas, ao propor olharmos por outros ângulos da realidade histórica com o objetivo de romper com o conjunto de valores supostamente racionais e duvidarmos da afirmação da existência de um saber universal que não admite variações teóricas.

Para Wallerstein (2002), as teorias universalizantes não são de fato universalizantes, mas sim a representação do padrão histórico ocidental como se fosse universal. O autor propõe a substituição de um universo geométrico, que se sustenta em um estudo atemporal com foco no resultado, por um universo narrativo, em que o tempo é compreendido como um processo inacabado. Propõe a substituição da ciência clássica fundada na 'onipresença/repetição/estabilidade/equilíbrio', por uma ciência da complexidade fundada na 'instabilidade/evolução/flutuação'.

Segundo Santos (2007), precisamos de um tipo de conhecimento mais amplo, pois não há conhecimento geral, tampouco pouco há ignorância geral. Somos ignorantes de certo conhecimento, mas não de todos. Na matriz da modernidade ocidental, há dois modelos de saber: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. A trajetória do conhecimento-regulação vai do caos à ordem. O saber passa a ser definido como a capacidade de pôr ordem nas coisas, na realidade, na sociedade. No conhecimento-emancipação, o saber parte do ponto (A) que conhecemos por colonialismo (incapacidade de reconhecer o outro como igual - objetivação do outro), para o ponto (B), que chamamos de autonomia solidária. Nesse processo, o saber parte da realidade do colonialismo à prática da autonomia solidária.

O conhecimento-regulação tornou-se dominante quando do surgimento do capitalismo na modernidade ocidental. Nesse percurso, a autonomia solidária passou a ser perigosa. A solidariedade entre os povos foi interpretada como uma forma de caos, e era preciso controlá-la através da ordem, da repressão, da violência, da exclusão, do silenciamento, da 'vida nua'<sup>10</sup>.

No tempo que nos cabe ação, é necessário reinventar o conhecimento-emancipação, pois a ciência moderna se desenvolveu no quadro do conhecimento-regulação (rigidez, inflexibilidade, incapacidade de sentir, exatidão que elimina

---

<sup>10</sup> Vida nua é o espaço altamente artificial que as estruturas de poder geram ao excluir da proteção as formas de vida que não se submetam à sua ordem. Aprofundar o tema em: Agamben (2010).

possibilidades, modelos universais). Precisamos de um campo de saberes mais amplo. Nesse sentido, segundo Santos (2007), seguimos lutando por outra maneira de nos relacionarmos com a ignorância, através de um caminho em busca de múltiplos saberes, em que, para aprendermos outros conhecimentos, não precisamos esquecer nossos próprios.

Segundo Freire e Shor (2008), a estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social. Por isso, predominam o programa, as bibliografias e as aulas expositivas como formas educacionais, para conter os professores e os alunos nos limites do consenso oficial. O currículo passivo é a prática pedagógica compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e, por conseguinte, com o bloqueio da potencialidade criativa dos estudantes.

A manutenção dessa estrutura do conhecimento oficial dificulta a prática política: *o que há é a ausência do pensamento político e a afirmação de um pensamento burocrático* (37).

Sabemos que não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder. Se é assim, não podemos esperar que a educação seja a alavanca da transformação. Como expõe Freire (2008), seria ingênuo demais pedir à classe dirigente no poder que pusesse em prática um tipo de educação que pudesse atuar contra ela. Se se permitisse à educação desenvolver-se sem fiscalização política, surgiriam infindáveis problemas para os que estão no poder.

A atualização de pensamentos burocráticos e o foco na nota final e o objetivo único de receber o diploma refletem no processo interpretativo de uma realidade idealizada que tem sua base no que o ser/sujeito deve ser, no que se espera que ele seja. Esse fundamento entende a razão humana como um resultado pré-estabelecido, pré-determinado pela natureza. A mera espera por um resultado final elimina a possibilidade de o estudante constituir-se como um agente construtor de sua realidade e o distancia do mundo real aproximando-o de um mundo ideal.

Para Santos (2007), vivemos em um mundo dominado por utopias conservadoras, que fortalecem o conhecimento-regulação e utilizavam o argumento de que os projetos de bem-estar social seriam os responsáveis pelas crises, impedindo, dessa forma, o florescimento natural dos benefícios das políticas neoliberais. As utopias conservadoras buscam justificar que o desenvolvimento, o progresso e a estabilidade, ainda não teriam se fixado, porque o mercado ainda não

possuiria autonomia total dos processos decisórios no campo econômico político e social.

Essa formulação de utopia-conservadora nos possibilita interpretarmos o caos no qual se encontra o Sistema-Mundo e também interpretarmos a ausência de uma convulsão social de revolta de nível global, pois as utopias por vezes paralisam as ações, eliminando o desejo da práxis revolucionária. Já pelo viés da emancipação, as utopias fortalecem o desejo de luta por transformação.

Necessitamos de uma utopia crítica, principalmente pelo fato de que a ideia de hegemonia mudou.

[...] até agora ela se baseava na ideia do consenso, de que algo é bom para todos e não somente para os que diretamente se beneficiam dele; é bom inclusive para os que de fato vão sofrer com isso. A hegemonia é uma tentativa de criar consenso baseado na ideia de que o que ela produz é bom para todos. Mas houve uma mudança nessa hegemonia, e hoje o que existe deve ser aceito não porque seja bom, mas por que é inevitável, porque não há nenhuma alternativa. (SANTOS, 2007, p. 55).

A passagem acima corrobora a necessidade da existência de uma utopia crítica, como condição da emancipação humana. No pensamento crítico, a heterogeneidade, a tolerância e o respeito às diferenças são componentes essenciais para gestar outros modos de viver e construir a realidade.

O movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS, através de suas atividades, debates, estudos e práxis entenderam-se como sendo eles sujeitos-mundo e, por isso, não há caminho que os faça estar do lado de fora do mundo. Estar do lado de fora do mundo possibilita apenas confrontar o mundo, confrontar a realidade. Ser o sujeito-mundo propõe transformar a realidade.

Mais do que fazer um discurso, os movimentos de ocupação pensaram a transformação a partir da ação, impulsionaram um pensamento político, elaboram, pela prática, o entendimento de que a educação tem relação intrínseca com a política.

38. “[...] *A pauta sobre fazer a ocupação foi votada pela maioria da escola. Entramos em todas as salas de aula e lançamos a proposta, e **a maioria dos alunos decidiram a favor***”. (Lucas).

39. “[...] *tiveram pessoas que simplesmente não quiseram opinar, nem a favor nem contra*”. (Samira).

40. “[...] com o passar do tempo pessoas contrárias à ocupação aumentaram, mas uma vez decidido, e já acontecendo, não poderíamos colocar em pauta a ocupação. No momento que ela existia de fato, quem podia agora decidir e votar o rumo do movimento eram os integrantes da ocupação. **Nós tentamos fazer as coisas do modo mais pacífico possível. A questão é que as pessoas confundiram, pois sermos pacíficos não significava que éramos inofensivos. Nossa intenção de fato era ser o mais letal possível. Não fomos agressivos, mas seguimos até o fim**”. (Lucas).

Na decisão de iniciar ou não o movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS, houve a participação de todos os alunos da escola, e a maioria decidiu favorável ao ato de ocupar o prédio (38) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia sul-rio-grandense, paralisar as aulas do currículo tradicional.

Alguns alunos simplesmente não opinaram, nem a favor nem contra a realização da ocupação da escola (39). Essa ‘suposta neutralidade’ é o processo de indivíduos se julgarem isolados, desinteressados da realidade social, política e econômica em que estão imersos. Lefebvre (1966) entende ser impossível o isolamento do indivíduo na divisão social, pois este sempre terá uma função, na organização da sociedade, mais ou menos especializada e necessária ao conjunto.

Nas palavras de Lefebvre (1966, p. 56):

Quanto mais remontamos na história, mais o indivíduo nos aparece como pertencendo ao todo (família, tribo, comunidade natural); e foi só no século XVIII, no seio da sociedade burguesa, que as relações sociais surgiram ao indivíduo como um simples meio para atingir os seus fins pessoais. Até mesmo o indivíduo que se julga isolado, continua a ser membro de grupos sociais e de comunidades: classes, nação.

Quando os grupos sociais se organizam, não há espaço para o isolamento, porque não é possível isolar-se dos problemas que estão relacionados diretamente com a permanência dos direitos sociais conquistados e com a manutenção da vida.

Pensar e realizar as estratégias *de modo pacífico no Movimento Ocupa*, não foi sinônimo de *passividade contemplativa* (40). O grupo contrário ao movimento de ocupação estudantil percebeu a realidade do movimento a partir de um idealismo dialético.

Para Eagleton (2011), não há necessidade de preparar os seres humanos para a cidadania política, uma vez que transformá-los em cidadãos para então estarem aptos a fazer política é um ato que nega o próprio viés político. O real movimento é no

sentido contrário: são os interesses políticos que, geralmente, governam os culturais, e ao fazer isso definem uma versão particular de humanidade.

O movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS foi incisivo na sua prática política na sociedade, *lutaram com a intenção de ser o mais letal possível* (40), lutaram contra uma sociedade que modela a educação aos interesses de quem detém o poder.

*Ser o mais letal possível* (40) para atingir os objetivos do movimento que está em luta é uma atitude de radicalização das opções. As opções de radicalização, de empilhar as mesas e cadeiras obstruindo o acesso às salas de aula, ocupar o prédio e proibir a entrada dos gestores da instituição, são resultados das contradições que se aprofundaram entre os velhos e os novos temas, ou “entre a visão anterior e a atual dos mesmos temas” (FREIRE, 2018, p. 69).

41. “[...] acho que as táticas da esquerda de manifestação não são incisivas. Muitas até banalizam a luta. É necessário cuidar as divisões que fragmentam os movimentos. Entendemos a luta de todos, mas nessa hora não pode haver cisão. **Houve momentos que a UNE não bolava ideia com a UBES ou com a UGES, ou o movimento feminista negro não se misturava nas ideias dos movimentos X**”. (Lucas).

Aos que se encontram despreparados para a captação crítica do desafio, jogado pela força das contradições, acabam acionando a sectarização e não soluções radicais: **Houve momentos que a UNE não bolava ideia com a UBES ou com a UGES, ou o movimento feminista negro não se misturava nas ideias dos movimentos x** (41).

Para Freire (2018, p. 70):

A sectarização tem uma matriz preponderantemente emocional e acrítica. É arrogante, antidialógica e por isso anticomunicativa. É reacionária, seja assumida por direitista, que para nós é sectário de ‘nascença’, ou um esquerdista. O sectário nada cria porque não ama. Não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo. Daí a inclinação do sectário ao ativismo, que é ação sem vigilância da reflexão. Daí o seu gosto pela sloganização, que dificilmente ultrapassa a esfera dos mitos e, por isso mesmo, morrendo nas meias verdades.

O discurso sectarizante do sistema educacional percebe a realidade equivocadamente, pois até quando pensa dialeticamente é de forma domesticada. O discurso sectário de direita, de nascença, pretende domesticar o presente para que o futuro repita o presente. Segundo Freire (1987), é preciso ser capaz de também

interpretar o discurso esquerdista que, ao sectarizar-se, transforma o futuro em algo pré-estabelecido, como um destino irremediável. Enquanto, para o primeiro, o presente ligado ao passado é algo imutável, para o segundo, o amanhã é algo prefixado inexoravelmente. Ambos são reacionários porque, por meio de uma visão equivocada da História, acabam por desenvolver formas de agir que são negadoras da liberdade.

O tempo de crise pelo qual estamos passando configura-se como um período de caos sistêmico, de transição de ciclo hegemônico, ou de trânsito do atual sistema capitalista de produção da vida para um novo sistema.

Esse momento pertence mais ao amanhã, ao novo tempo que se anuncia, do que ao velho tempo. Este último pode fornecer pistas de um processo cíclico, mas temos muito mais tempo a percorrer com as novas estruturas, ainda incertas, do que com as informações do passado.

Essa condição de incertezas gera dificuldade para se enxergar a materialização da transformação. O tempo que nos cabe é de superação dos velhos temas e da nova percepção de muitos deles, o que por vezes questiona o alcance das transformações revolucionárias dos movimentos de ocupação. Esses questionamentos intensificam-se na medida em que se quer medir o alcance do poder de transformação do movimento a partir do tamanho de sua mobilização. De maneira ingênua, esse pensamento articula-se com a expectativa de que, finalizado o período de ocupação, logo se obteria um quadro de transformação do sistema, no que diz respeito principalmente às pautas reivindicadas. O primeiro equívoco, ao esperar tais resultados, refere-se à utilização de variáveis distintas: uma variável de grandeza, quantitativa, que está relacionada com o número de instituições ocupadas e de alunos participantes. E a outra, uma variável qualitativa, com atributos que não são mensuráveis, que está relacionada ao alcance do poder de transformação revolucionária do movimento.

Por meio de um cálculo matemático, podemos chegar a uma razão de diferentes grandezas. Mas o processo histórico é inacabado e, por isso, não podemos interpretar o poder como uma variável de grandeza quantitativa.

Buscamos compreender os movimentos de ocupação como um processo de transição dos modos de manifestação, como uma superação das estratégias de grandes passeatas – exposição de cartazes exibindo frases de comando, individualização das lideranças –, para um modelo de mobilização que optou pelo local

(escolas) ao invés de um ponto central (grandes avenidas, ponto central urbano). Os movimentos de ocupação optaram, em vez da movimentação dos atores (caminhadas pelas cidades), pelo enraizamento destes num ponto específico (permanência durante 24 horas dentro das escolas). Negaram uma liderança centralizada e fortaleceram mil vozes. Utilizaram cartazes para denunciar e não apenas para sensibilizar. Trocaram os discursos em palanques por assembleias participativas. Negaram a comunicação institucionalizada e fortaleceram as mídias alternativas num processo de expansão da informação, compartilhando constantemente entre si: textos, vídeos, fotos, projetos e reportagens. Os movimentos de ocupação desejavam a democratização ao acesso da informação, sem especular e sem usá-la como sendo uma propriedade.

Os movimentos de ocupação, como sujeitos de si mesmos, buscaram a ação direta: lutaram pela libertação do otimismo ingênuo e pela libertação dos projetos meritocráticos que são incapazes de gerar autonomia social.

As contradições existentes em toda a realidade geram espaços de desesperança e pessimismo, porque há duas posições para se estar 'no' e 'com' o mundo: uma é estar emerso com o mundo e a outra é estar imerso no mundo. A primeira situação facilita a institucionalização do movimento, fornece guias, receitas e apresenta prontuários a serem seguidos. A segunda situação exige consciência de suas responsabilidades, de seus limites e otimismo crítico. Ao descobrirem-se seres inacabados, os atores tornam-se capazes de projetar o futuro, que é incerto, que tem perigos, que apresenta dificuldades e, por isso, pode ser transformado.

Segundo Freire (2018, p. 74):

A posição de inferioridade característica da alienação, que amortece o ânimo criador dessas sociedades e as impulsiona sempre às imitações, começa a ser substituída por uma outra, de autoconfiança. E os esquemas e as "receitas" antes simplesmente importados, passam a ser substituídos por projetos, planos, resultantes de estudos sérios e profundos da realidade. E a sociedade passa assim, aos poucos, a se conhecer. Renuncia à velha postura de objeto e vai assumindo a de sujeito.

O regime que nos governa pode não ser uma ditadura nem um sistema totalitário, mas ainda não é uma democracia. Não se deseja uma democracia em processo contínuo, incessante, de degradação, que já nasce velha. O certo é que o mundo sairá distinto desta segunda década do século XXI - melhor ou pior -, mas distinto, porque os sintomas de esgotamento dos seus esquemas econômicos e políticos dominantes são evidentes (SAFLATE, 2012)

O modo de produção capitalista atua diretamente sobre a vida social, mas, ao mesmo tempo em que busca regular as 'vidas', possibilita a produção de espaços para as lutas sociais. Podemos entender o conflito social como a força transformadora por excelência. Sempre que uma classe dominante afirma seus valores, sua visão de mundo e cristaliza seus mecanismos de dominação, ela acaba por gerar, como fruto do seu próprio movimento, a possibilidade das classes subalternas também definirem uma visão de mundo própria; promove-se, assim, a distinção entre 'classe em si' e 'classe para si' (LUKÁCS, 1968).

Lefebvre (1966) destaca que os indivíduos constituem uma classe na luta contra outra classe, e essa luta é imposta pelas suas condições de existência e assim a classe descobre a si mesma. Segundo o autor:

[...] a classe não é uma realidade completamente formada, imediatamente verificável, simples. Apenas a teoria das classes permite compreender a realidade social, o que se passa em volta de nós. As classes, na sociedade moderna, não são imediatamente visíveis. (LEFEBVRE, 1966, p. 57).

Um olhar superficial sobre a realidade pode levar à interpretação de que as classes tenham desaparecido devido ao conjunto de aparências que ilude o observador superficial. Em defesa de seus interesses a classe dominante nega a existência das classes dominadas, ou das classes em geral, que trabalham no sentido de dispersá-las em indivíduos e em grupos concorrentes, paralisando a consciência de classe. As classes não são imóveis nem eternas, elas adquirem uma realidade autônoma.

Segundo Eagleton (2011, p. 99):

Como em todas as políticas radicais, políticas de identidade são autoanulantes: alguém é livre quando não precisa mais ficar quebrando muito a cabeça a respeito de quem ele é. Nesse sentido, o fim está em desacordo com os meios, como na tradicional política de classes. Uma sociedade sem classes só pode ser alcançada levando-se a sério as identificações de classe, e não por um fingimento liberal de que elas não existem. O tipo menos inspirador de política de identidade é aquele que reclama que uma identidade já completamente formada está sendo reprimida por outras. As formas mais inspiradoras são aquelas em que você reivindica uma igualdade com os outros no que diz respeito a ser livre para determinar o que é que você deseja se tornar. Qualquer afirmação autêntica de diferença tem, portanto, uma dimensão universal.

Para Gramsci (1982), uma nova concepção de mundo é possível, mas é preciso elaborar e reelaborar formas diferentes de atuação, transformar ideias em prática. A

Educação em Direitos Humanos diante do caos que vive o Sistema-Mundo é uma prática necessária no contexto das incertezas deste longo século, pois os Direitos Humanos recusam uma única interpretação do conhecimento e se alicerçam na construção de uma cidadania participativa que elimine as desigualdades, que vá além das estruturas econômicas.

Viola e Zenaide (2014) ressaltam que a luta pelos Direitos Humanos tem sua história marcada por uma via de mão dupla, ora servindo à cultura hegemônica, com a bandeira do livre mercado, ora lutando pelo processo de igualdade no campo do reconhecimento das diferenças. O reconhecimento das diferenças só pode atingir sucesso se for fundamentado por um movimento de autonomia e emancipação. São os movimentos sociais e os movimentos dos direitos humanos que se manifestam contra a hipertrofia do mercado e, ao mesmo tempo que reconceituam o princípio da liberdade para além do mercado, recuperam o princípio de igualdade para além da equidade jurídica, e ainda retomam o princípio de fraternidade como possível forma de união dos indivíduos e dos povos contra a opressão.

Uma vez que o capitalismo gera isolamento e ansiedade, arrancando os seres humanos de seus vínculos tradicionais e lançando sua identidade numa crise crônica, ele fomenta, como forma de reação, culturas de solidariedade defensivas. O paradoxo da política de identidade, em resumo, é que se precisa de uma identidade a fim de se sentir livre para desfazer-se dela. “A única coisa pior do que ter uma identidade é não ter nenhuma.” (EAGLETON, 2011, p. 98).

Seguindo o pensamento de Wallerstein (2002), estamos diante de uma crise geral prolongada. Medidas tímidas não modificarão a realidade, será preciso a participação democrática sobre os meios de produção e decisão política em escala global. Esse caminho torna-se mais incerto e difícil porque não temos exemplo histórico para nos guiar. A agenda dos movimentos sociais políticos precisa estar em sintonia com os Movimentos Sociais, propondo um percurso de lutas que sejam capazes de construir uma sociedade mais justa.

Para Freire (2018, p. 55):

Os percursos de luta que poderão resultar em justiça, igualdade e liberdade são possíveis porque o homem é um ser de relações e não só de contatos. Os sujeitos não apenas estão no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta da abertura à realidade, o que faz com que o sujeito seja ente de relações como o é.

Ainda para o autor, as relações são reflexivas, ao contrário dos contatos que são reflexos. Assim, o homem não é um simples espectador da realidade, a prática reflexiva lança-o no domínio que lhe é exclusivo - o da História e o da Cultura.

É necessário um estudo de temporalidade política que supere o senso comum. Fiori (2003) refuta a teoria da probabilidade do futuro a partir do passado, pois as informações históricas não podem ser articuladas com base em dados estatísticos e as expectativas não podem ser expressas por distribuição de probabilidades. Esse caminho circular dissolve as incertezas e o futuro como espaço-tempo desconhecido. Reifica-se a experiência passada em modelos que desconhecem a precedência das decisões.

Uma concepção histórica pautada em uma lógica causa-efeito nega as possibilidades revolucionárias. Por isso, faz-se necessário para o entendimento adequado de tempo conjuntural o afastamento do senso comum que interpreta a sucessão temporal a partir de uma lógica irreversível e irrevogável.

Conforme Fiori (2003, p. 35):

[...] são as expectativas que, ao mover os atores, definem o horizonte futuro de um tempo conjuntural que ainda não transcorreu completamente. E é nesse tempo, de um futuro ainda não vivido, que germina o 'mundo do imaginário'. Cumprindo as expectativas, ao trazer ao 'presente inacabado' dos atores uma imagem ativa do futuro, orientando sua ação e dissolvendo seu medo do desconhecido. São as expectativas, pois, que fazem do futuro um elemento ativo do presente, introduzindo no espaço-tempo conjuntural uma dimensão que, apesar de não vivida é da maior importância para a compreensão daquilo que está sendo vivido.

Os movimentos de ocupação buscaram a superação dos fatores que fazem a sociedade acomodar-se e ajustar-se, lutaram pela humanização que está constantemente ameaçada pela opressão de uma sociedade utilitarista e alienada.

Segundo Freire (2018, p. 60):

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, à medida que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. E também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

Para o autor, uma das maiores tragédias da modernidade é a dominação do homem comandada pela força dos mitos e pela publicidade organizada. Esse projeto de dominação faz com que os sujeitos renunciem a sua capacidade de decidir.

42. “[...] usar o amor para falar da educação não ia adiantar para nós. Foi preciso usar o ódio contra as medidas do governo. **Querer aprender não era um sentimento forte capaz de fazer as pessoas se indignarem.** Nós conseguimos fazer com que algumas pessoas entendessem que a nossa causa era justa, agora se a pessoa não queria lutar, ela não podia nos impedir de lutar. Para os que não queriam lutar e impedir quem queria, nós usávamos bastante a palavra ‘covarde’.” (Lucas).

O projeto institucional escolar ‘entrega’ a educação aos sujeitos e estes ‘recebem’ o conhecimento que é interpretado e distribuído pelo grupo social dominante. Esse projeto é oferecido aos sujeitos com o objetivo de massificá-los, de contrair suas identidades e eliminar suas esperanças.

A busca pelo conhecimento real, *o querer aprender e compreender a realidade não é um sentimento forte capaz de gerar indignação* (42). A ausência de ação e revolta dos que não queriam participar da ocupação e lutar é parte do processo de coisificação do homem que, ao tornar-se objeto, retira dele próprio seus vínculos com a exterioridade, com os motivos que lhe causariam indignação e revolta. O sujeito sem conexão com as linhas condutoras para a criticidade se vê ajustado, comandado, obediente. Suas atitudes vão ao encontro com as expectativas do outro, tornando-se assim um ser que não pertence mais a si mesmo (FREIRE, 2018).

O homem convertido em espectador vê as forças sociais dominantes voltarem-se contra ele. O resultado é um homem tragicamente assustado, que tem medo da convivência autêntica e, ainda, como pior dos resultados, o homem passa a duvidar de sua possibilidade de luta e transformação. O homem passa a ser o que lhe foi imposto, e deixa de ser o que poderia construir a si mesmo.

Para Freire (2018, p. 69):

A radicalização, o que implica o enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. [...] O homem radical na sua opção não nega ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer [...] e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, [...] de reagir à violência dos que pretendam impor silêncio.

O autor ressalta que não há generosidade quando se utiliza o poder como forma de violência para perpetuar injustiças contra o outro. A grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos é a de que, ao libertar-se dos opressores, não tornarem-se opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. Os que violentam, exploram e oprimem em razão de seu poder, são incapazes de gerar força de libertação para os oprimidos e para si mesmos.

Educação autêntica não se faz para o outro, ou sobre o outro, mas com o outro, envoltos pela realidade histórica que os cerca e que admite pontos de vista diferentes sobre ela mesma, nos quais cabem dúvidas e esperança.

Interpretamos os movimentos de ocupação pelo viés de sua capacidade de transformação política. As linhas teóricas de análise sobre os movimentos de ocupação que interpretam a mobilização em massa e seu alcance global como ineficazes para atingir os objetivos de transformação no sistema estrutural da sociedade se dão, porque não temos, até então, oportunidades de testemunhar modelos tão libertadores de ação política, sobre os quais, por vezes, torna-se mais fácil prever o insucesso do que identificar, nas ações do movimento, o processo de reinvenção do ato de protestar. Os movimentos de ocupação dedicaram-se a pôr em prática o discurso da liberdade, da autonomia, da igualdade.

Os estudantes contrariaram o autoritarismo e o rigor dos pressupostos de algumas mobilizações sociais a fim de proclamarem a libertação do ato de fazer política. Os atores políticos dos movimentos de ocupação cobraram do sistema educacional e da sociedade em geral atitudes de criticidade em relação à realidade do país e do mundo, ou seja, cobraram por democracia participativa, que é capaz de se reinventar à medida que reinventa a sociedade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final do percurso de nossa tese, marcado pelos limites do tempo de nosso estudo, e não pelo esgotamento do tema abordado, pois, segundo as análises de nosso pressuposto teórico, estamos no epicentro do tempo histórico de transformações no Sistema-Mundo. O que não sabemos é se estamos vivendo um tempo de trânsito entre hegemonias do ciclo sistêmico de acumulação do atual sistema de produção capitalista da vida, ou se estamos vivendo um tempo de transição para um novo sistema.

O estudo de análise do Sistema-Mundo é um movimento de saber que se fundamenta na ciência social histórica. Para Bradeul e seus seguidores, o processo de origem do Sistema-Mundo se estruturou num período de tempo que compreende quatro séculos longos. Cada período apresenta formas semelhantes entre si, e constituem uma etapa específica do desenvolvimento do moderno sistema capitalista.

A análise comparativa dos sucessivos séculos longos iniciou a partir dos estudos de Braudel, no que se refere às interpretações aprofundadas dos dados históricos sobre o desenvolvimento do capitalismo mundial e do moderno sistema interestatal. Arrighi retoma os estudos de Braudel com o objetivo de compreender a crise do atual ciclo iniciada em 1970. Para tanto, ele decompôs a duração completa do sistema mundial – a *longue durée* de Braudel – em unidades de análise chamadas de ciclos sistêmicos de acumulação. Os ciclos se referem ao sistema como um todo, mas não como sendo componentes deste. Ou seja: nessa perspectiva, o sistema capitalista mundial é analisado em diferentes etapas de seu desenvolvimento.

Os ciclos sistêmicos de acumulação são constituídos pelos condicionantes históricos que levaram à ascensão e à crise de um Estado hegemônico no moderno sistema mundial. Entre os autores Wallerstein e Arrighi, encontramos diferenças no conceito de hegemonia aplicada à análise do Sistema-Mundo. Para o primeiro, a hegemonia é um período de tempo em que um Estado exerce supremacia nas questões econômicas, tal qual ocorreu no período da hegemonia holandesa entre 1625 e 1672, da britânica entre 1815 e 1873 e da estadunidense entre 1945 e 1968. Para Arrighi, a hegemonia não pode ser interpretada em um período de curta duração, pois, segundo ele, a acumulação internacional de capitais não se estabelece apenas com a produção da mais-valia. Braudel já apresentava a existência de um sinal de

outono de uma hegemonia, para referir-se ao período em que o Estado hegemônico perde a liderança na competição produtiva, mas conserva o controle do capital.

Na nossa tese, apresentamos os quatro ciclos sistêmicos de acumulação e os processos históricos que representam as diferentes etapas que constituem os estudos das fases de um ciclo sistêmico de acumulação na dimensão hegemônica.

O ciclo genovês ocorreu entre os séculos XIV e XVI. Na sua fase A [DM] - expansão material e acumulação de capital – iniciou-se a produção de materiais como metal, pedras preciosas, madeira, artigos têxteis. Intensificou o controle da rota comercial centro-asiática para a China e sul-asiática no mar Mediterrâneo. Na fase B [MD] - expansão financeira - ocorreu a consolidação do padrão monetário através do câmbio de moedas de ouro em peso fixo. Na fase C - caos sistêmico – iniciaram diversas crises sociais na Europa, resultando na dissolução do poder ideológico e econômico e no rompimento da aliança genovesa-ibérica.

O ciclo holandês ocorreu no período entre o século XVI e o XVIII. Na sua fase A, assumiu-se o controle do comércio com o Báltico, e Amsterdam passou a ser o entreposto central do comércio europeu no mundo. Na fase B, consolidou-se uma classe rentista e surgiu a primeira Bolsa de Valores com pregão permanente. Na fase C, iniciaram as restrições impostas pelos ingleses e franceses ao mercado holandês.

O ciclo britânico ocorreu entre o final do século XVIII e início XX. Na sua fase A, expandiu-se a indústria siderúrgica e as exportações de ferro, aço e maquinários. A fase B consolidou-se com o regime de livre comércio, com a expansão das redes bancárias e com o investimento do excedente em vários locais do mundo. A fase C registrou a competição excessiva e a queda dos lucros devido aos altos custos da expansão territorial e da Primeira Guerra Mundial, resultando em 1931 no colapso do padrão-ouro da libra esterlina.

O ciclo estadunidense iniciou ao final da Segunda Guerra Mundial e ainda está em curso. Na sua fase A, deu-se início a um processo de fabricação em massa e à internacionalização de empresas estadunidenses em países estrangeiros. Na fase B, a taxa de câmbio fixo passou a ser o padrão ouro-dólar. Na fase C, ocorreu o abandono do padrão ouro-dólar, sendo este um dos fatores que deu início ao processo da atual crise do sistema capitalista mundial.

Entre 1850 e 1945, registrou-se o período da dominação política, econômica e cultural do Ocidente sobre todo o globo. No período pós Segunda Guerra Mundial, o mundo passou a enfrentar uma nova realidade devido à posição hegemônica dos

Estados Unidos e de suas relações com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Concomitante a esse período, de transição de ciclo sistêmico de acumulação produtiva e das disputas pela superioridade mundial com distintas lutas ideológicas, observou-se o surgimento de movimentos antissistêmicos, como, aliás, ocorreu em cada uma das crises hegemônicas dos ciclos do Sistema-Mundo.

Os movimentos antissistêmicos, ao mesmo tempo em que lutam por transformação do sistema, são produtos dele, porque o desenvolvimento do sistema capitalista, ao contrário do sistema anterior, exigiu que fossem desenvolvidos entre a população não só os saberes das elites, mas os saberes parciais nas regiões de semiperiferia e periferia, objetivando sustentar os processos produtivos. O sistema escolar, de formação educacional, necessário para garantir a interpretação dos novos códigos exigidos no capitalismo, também possibilitou espaços de contestação às situações vigentes. Nesses espaços, podemos citar pensadores – que propuseram rompimentos com a realidade, como: Jan Amos Comenius (1592-1670), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827), John Dewey (1859-1952), Lev Vygotsky (1899-1934) e Paulo Freire (1921-1997).

O Sistema-Mundo viu a necessidade de formar a população para que esta fosse capaz de lidar com o novo modo de produção. Essa necessidade explica o desenvolvimento dos sistemas de ensino nas diferentes regiões do mundo, pois, conforme se desenvolveram os ciclos, surgiram espaços para ampliação do percentual da população que seria abrangida pelo sistema educacional.

Buscamos, em nossa tese, apresentar a história do Brasil e sua constituição como um espaço político, econômico e social, dentro das relações interestatais do Sistema-Mundo, com o objetivo de situar a história da educação brasileira, ou seja, de relacionar os períodos em que houve reforma educacional no Brasil com os processos históricos nas fases dos ciclos sistêmicos de acumulação capitalista.

Para compreendermos a estrutura do sistema de ensino brasileiro, partimos da análise do Brasil enquanto um país periférico no Sistema-Mundo, o que nos levou a observar não apenas o fenômeno da educação no Brasil, mas sim a articulação entre os acontecimentos globais.

Chegamos ao entendimento de que a história da educação brasileira é parte constituinte e constitutiva do Sistema-Mundo. É através da análise das inter-relações entre o sistema educacional, o sistema econômico e político, que podemos compreender o Sistema-Mundo como totalidade.

Utilizamos, em nossa tese, a divisão das ideias pedagógicas, elaborada por Saviani. Segundo ele, a história da educação no Brasil apresenta quatro períodos distintos, nos quais é possível identificar as modificações nas ideias pedagógicas em curso. A divisão proposta é a seguinte: 1) vertentes religiosas, 2) reformas pombalinas, 3) pedagogia nova, 4) educação produtivista e educação popular.

Observamos que as transformações das vertentes pedagógicas se manifestaram nos períodos de crise sinalizadoras dos ciclos sistêmicos de acumulação. Nessa perspectiva, a educação responde a um processo da necessidade do sistema capitalista em cada período histórico.

O ensino praticado pela vertente religiosa, o ensino jesuítico, iniciou no Brasil sob o domínio do ciclo genovês, e sua dissolução ocorreu no período de crise do ciclo holandês. A reforma pombalina iniciou na transição do ciclo holandês para o ciclo britânico e perdurou até a crise sinalizadora de transição para o ciclo estadunidense. Com as repercussões globais da crise de 1929, iniciou-se uma nova proposta pedagógica, a Pedagogia Nova, que teve efeitos até a crise sinalizadora do ciclo estadunidense. A crise exigiu uma nova proposta de educação que viesse a atender a reestruturação produtiva ocorrida no ciclo estadunidense. Na segunda metade do século XX, ocorreram experimentações educativas com base nas concepções pedagógicas contra-hegemônicas, as quais contrariavam os projetos pautados na teoria do capital humano, os quais, por sua vez, fortaleceram os movimentos de tendências críticas.

Para melhor visualização das relações entre as crises sinalizadoras de cada ciclo sistêmico e das transformações nas propostas pedagógicas no Brasil, bem como do contexto histórico de cada período no Sistema-Mundo, elaboramos o Quadro 10.

Quadro 10 - As transformações das ideias pedagógicas em tempos de crise no SM

<b>Ciclo sistêmico</b>	<b>Período da crise do ciclo</b>	<b>Proposta Pedagógica no Brasil</b>	<b>Contexto histórico global</b>
Genovês	1560	1549 Pedagogia de Vertente religiosa	Expansão ultramarina portuguesa financiada pelos genoveses. Presença dos Jesuítas no Brasil como estratégia contra o protestantismo
Holandês	1740	1759 Pedagogia Tradicional (Reformas Pombalinas)	Fim da aliança genovesa-ibérica. Investimento de Portugal, sem financiamento externo, na educação para colocar o país à altura das nações centrais da época
Britânico	1929	1932 Pedagogia Nova	Impacto da crise de 1929 no sistema educacional. Educação como um componente para a reconstrução nacional
Estadunidense	1970	1969 Pedagogia Produtivista e Educação Popular	Estabelecimento da LDB 5692/71 para atender a demanda de mão de obra exigida pela reestruturação produtiva e pela internacionalização das empresas. Em contraponto, advento da educação popular como instrumento de conscientização das massas. E criação dos CPCs, MCPs e MEBs

Fonte: elaborado pela autora.

Localizamos, em nossa tese, os movimentos de ocupação no contexto das concepções pedagógicas contra-hegemônicas, pensando-os como movimentos antissistêmicos que se fortaleceram no período de crise sinalizadora do quarto ciclo sistêmico de acumulação no Sistema-Mundo. O objetivo principal de nosso estudo foi analisar o movimento de ocupação estudantil #OCUPATUDOCHARQUEADAS compreendendo-o como um movimento antissistêmico de proporção global, o qual contesta os efeitos das políticas neoliberais do capitalismo histórico no período de crise do ciclo sistêmico de acumulação estadunidense.

Utilizamos a análise do Sistema-Mundo como fundamentação teórica por compreendermos os movimentos de ocupação como movimentos antissistêmicos que estão em conexão com os acontecimentos globais. Interpretamos o Sistema-Mundo como um sistema social histórico que se estendeu pelo globo e universalizou os processos econômicos, políticos, sociais e culturais da vida no planeta. Por isso,

apesar de termos desenvolvido um estudo tendo como recorte um movimento local, procuramos relacioná-lo aos acontecimentos globais numa perspectiva macrossociológica de análise dos movimentos sociais.

O processo analítico do tema central desta tese foi feito a partir da relação entre as categorias de análise globalização, poder e resistência. A primeira categoria, globalização, foi compreendida como um processo dialético na estrutura sócio-histórica do Sistema-Mundo, porque, ao longo deste estudo, compreendemos que, ao mesmo tempo em que a globalização cria condições para a integração das relações econômicas internacionais, ela também globaliza os movimentos antissistêmicos.

A segunda categoria permitiu visualizar o poder dos movimentos de ocupação através de novas posturas em relação à ação política dentro dos movimentos sociais. A terceira categoria, a resistência, foi relacionada à ação prática a partir do entendimento do poder dos sujeitos de perceberem-se como sujeitos de direitos. É possível identificar o processo de resistência na medida em que as estratégias de luta do movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS foi um processo fundado na ação dos atores na busca por democracia participativa.

A categoria globalização percorreu este estudo sendo interpretada como resultado da necessidade que o sistema de produção capitalista tem de expandir geograficamente seu alcance de dominação para outras regiões, devido à lógica capitalista de produção incessante em busca de capital. Dessa forma, refutamos as análises que compreendem a globalização como a causa da expansão da economia-mundo.

O que nos permitiu este entendimento foi a interpretação da globalização como um processo contraditório, que ora assume um repertório de homogeneidade nos processos de igualdade e equidade, ora expõe os processos de exploração através da divisão social do trabalho em âmbito global. O mercado mundial é sustentado pelo trabalho super explorado nos países em situação de periferia no Sistema-Mundo. Dessa forma, os próprios processos de manutenção e de expansão da exploração do capital criam as situações de crise estrutural da economia capitalista.

A universalização desses processos compõe uma estrutura interestatal que se constituiu a partir dos grupos hegemônicos que detém o controle da economia-mundo. O papel do hegemom nos ciclos de acumulação, que compreende os períodos do longo século, fundamenta-se na capacidade de um Estado de exercer as funções de

liderança: intelectual e moral, num processo de consentimento, e dominadora, num processo de coerção.

Entendemos que a combinação de consentimento e coerção atingiu um tipo de hegemonia no atual ciclo de acumulação estadunidense que se apresenta devastadora para a humanidade, porque tem a capacidade de universalizar os conflitos, a guerra, a paz e a cultura. Nesse sentido, o exercício dessa hegemonia transfere para o plano universal seus objetivos de dominação.

Para a manutenção de sua hegemonia, os Estados Unidos utilizaram o consentimento, usando um discurso de justiça social através de projetos de financiamento no pós-Segunda Guerra Mundial, que, entretanto, se revelaram como a implementação de um programa civilizatório. Fizeram valer práticas coercitivas no extremo Oriente, no Oriente próximo, no continente Africano e no apoio indiscreto às ditaduras militares no Brasil, na Argentina e no Chile, entre outros países, nos anos 60 e 70, e mais recentemente por meio de incursões militares em muitos países, como no Paquistão em 2001, no Afeganistão em 2002, no Iraque em 2003, na Somália em 2006, na Líbia em 2011. Além disso, os próprios estadunidenses foram submetidos à coerção, em 2001, a partir do decreto 'USA PATRIOT Act' (Lei patriótica).

A partir de nosso referencial teórico, entendemos que os Estados Unidos encontram-se em declínio de sua hegemonia desde os anos 1970 e, diante do enfraquecimento de seu poder, eles alternam suas estratégias entre consenso-coerção e coerção-consenso. Esse caminho é trilhado com o objetivo de manutenção de sua posição central na economia-mundo, através das guerras, dos tratados e dos acordos diplomáticos que se apresentam como medidas de uma suposta democracia formal.

Nessa conjuntura, apresentamos, a partir de nossas análises, que o enfraquecimento da hegemonia estadunidense, no quarto ciclo sistêmico de acumulação capitalista, não se deve as suas derrotas militares e diplomáticas no âmbito global, ou seja, a perda da legitimidade de seu poder mundial não está em relação direta com a sua perda de liderança moral no plano do consentimento, e sim com a própria estrutura do modo de produção capitalista.

As posições hegemônicas no Sistema-Mundo moderno possuem limites impostos pelo próprio movimento de acumulação incessante de capital, que não permite espaço para a constituição de impérios. Os períodos históricos de hegemonia

são constituídos por movimentos cíclicos, os quais são orgânicos e estão em permanente mudança.

A compreensão da constituição hegemônica no Sistema-Mundo nos possibilitou conhecer as posições interestatais no sistema e conseqüentemente ter subsídios para analisar as teorias de desenvolvimento econômico do Brasil.

Conforme avançamos nos estudos das relações interestatais, as quais ampliam e mantêm as desigualdades no sistema de produção capitalista, identificamos a necessidade de conhecermos a história do Brasil a partir de condicionantes externos, tais como o contexto geopolítico da competição entre os países centrais europeus desde o início do capitalismo histórico.

Desse modo, a formação e a evolução da economia e da sociedade no Brasil está vinculada à formação e à expansão do Sistema-Mundo capitalista. Com efeito, a história da América Latina e do Brasil após 1492 é inseparável da história da economia-mundo. No caso do Brasil, a inserção de Portugal no sistema interestatal e nos processos mundiais de acumulação de capital fez parte das suas atividades comerciais. O início do período colonial brasileiro foi marcado pelo mercantilismo de Portugal, que estava enfraquecido em decorrência da perda da hegemonia das cidades-estados italianas Gênova Florença, Veneza e Roma, que não só financiaram como forneceram as informações e as tecnologias de navegação, utilizadas por Portugal nas expansões ultramarinas.

Já no século XIX, as lutas anticoloniais por independência no Brasil ocorreram na esteira dos movimentos da Revolução Francesa, da Independência Americana e da Revolução Industrial, no tempo histórico de transição da hegemonia do ciclo holandês para a hegemonia do ciclo britânico.

A separação da colônia latino-americana de Portugal encontra-se inserida no processo do advento do ciclo britânico, tal qual demonstram o decreto de abertura dos portos para as nações amigas (1808) e a influência da diplomacia inglesa no tratado de reconhecimento da soberania, assinado entre Inglaterra- Portugal e Brasil. Por esse tratado a dívida externa lusitana com a Coroa Britânica passava a pertencer à nova nação independente.

Ainda nas primeiras décadas do século XX, as crises políticas que marcaram a preparação para a chamada Revolução de 1930 apontavam para uma mudança da participação do Brasil nas relações de disputas entre as nações hegemônicas.

A Revolução de 30 marcou subordinação do Brasil ao quarto ciclo sistêmico de acumulação, o ciclo estadunidense. A transição democrática de 1946 esteve associada ao período do fim da Segunda Guerra Mundial. O golpe civil-militar de 1964 foi um projeto de contenção das possibilidades de desenvolvimento do capitalismo de base nacional e a justificativa ideológica às alternativas socialistas, em especial ao evento da Revolução Cubana em 1959. A segunda transição democrática em 1985 fez parte do enfraquecimento da Guerra Fria. Na década de 1990, as políticas neoliberais fizeram-se presentes seguindo o caminho liberalizante traçado pelos Estados Unidos e pela Inglaterra desde os anos finais da década de 1970.

O Sistema-Mundo demanda uma força político-econômica que auxilie na manutenção das zonas periféricas, pois essas são imprescindíveis para os países em situação hegemônica da economia-mundo. Essa força denominada de semiperiferia ocupa uma posição estratégica na hierarquia interestatal, pois, devido à extrema desigualdade presente nos países periféricos, sempre há possibilidade de rebeliões políticas, o que exige a contenção da instabilidade através da concessão de excedentes, que faz com que permaneça a situação de negação de direitos.

A semiperiferia se constitui como um meio de articulação entre as trocas desiguais da riqueza global, pois ela tanto representa o explorado quanto o explorador. As políticas nacionais de desenvolvimento dos Estados-nação em situação intermediária apostam nos processos de modernização para mudar de categoria na posição hierárquica interestatal, mas o que observamos na realidade geopolítica mundial é que os países semiperiféricos encontram-se estagnados na posição intermediária no Sistema-Mundo. A situação de estagnação das economias dos países considerados semiperiféricos mantém-se porque estes se colocam como superiores aos países periféricos, quando deveriam, na medida em que não conseguem estabelecer projetos emancipatórios, questionar a sua distância em relação aos países centrais da economia-mundo capitalista.

A diferença de PIB per capita entre os países periféricos, semiperiféricos e centrais, demonstra que o aumento de capital em favor dos países centrais se acentua devido ao domínio, por parte destes, dos meios tecnológicos e da divisão social do trabalho. A dependência tecnológica dos países semiperiféricos e periféricos resulta na produção de bens de baixo valor agregado, o que amplia a dominação dos países centrais da economia-mundo.

A situação de estagnação das economias dos países considerados semiperiféricos nos conduziu ao questionamento da teoria da dependência e da teoria da modernização. A primeira interpreta a situação periférica e semiperiférica como temporária, pois, segundo ela, através do investimento no desenvolvimento tecnológico e industrial, se alcançaria uma posição de competição que conduziria os países a fazerem parte do grupo seletivo de Estados centrais da economia-mundo. A segunda também entende as posições interestatais como temporárias, pois, de acordo com ela, os Estados se encontrariam em níveis diferentes de desenvolvimento, a caminho da modernização e do progresso. Ambas as teorias apresentam lacunas na interpretação do funcionamento da estrutura do sistema de produção capitalista, pois não analisam as posições interestatais a partir de um processo de constante relação de dominação entre explorador e explorado, que consiste em uma força de poder desigual que se retroalimenta pela dependência dos países periféricos e semiperiféricos em relação aos centros econômicos do capital.

Países como Argentina, Brasil, Chile e México são considerados em situação semiperiférica na hierarquia interestatal do Sistema-Mundo. Um dos condicionantes para assumirem tal posição foi o período desenvolvimentista, quando ocorreram os chamados 'milagres econômicos' das economias periféricas na segunda metade do século XX.

Nessa conjuntura, procuramos compreender os fatos que proporcionaram essas condições, visto que elas não podem ser analisadas isoladamente pelos índices econômicos de cada país, pois o capitalismo mundial desenvolveu-se por uma rede de relações que constitui a estrutura do moderno sistema mundial, tanto no plano econômico, quanto político, social e cultural. Um dos exemplos dessas condições é a decretação unilateral da suspensão da conversibilidade do dólar em ouro, em 1971, que resultou numa significativa quantia de capital disponível para investimento internacional, o que o tornou relativamente mais barato, em função da defasagem entre os juros e os índices da inflação.

Essa política possibilitou o chamado período dos "milagres econômicos", o qual resultou em um processo de endividamento das regiões semiperiféricas e periféricas do Sistema-Mundo. Para corrigir os desequilíbrios fiscais, os Estados Unidos aumentaram os seus juros, o que resultou na crise da dívida do final da década de 1980, início da década de 1990. Registrou-se, assim, a inversão do fluxo líquido de capitais dos países em situação de semiperiferia para os países centrais.

Chegamos ao entendimento de que o súbito desenvolvimento dos países latino-americanos está associado a um período de recessão mundial que resultou na estratégia dos países centrais em diminuir as taxas de juros, eliminando as barreiras comerciais, o que resultou na perda do controle dos fluxos de liquidez internacional por parte dos países semiperiféricos.

Dessa forma, o processo que permitiu as melhorias qualitativas no sistema produtivo dos países periféricos e semiperiféricos não diminuiu as desigualdades e a distância entre a periferia e o centro no Sistema-Mundo, tendo em vista que esta é uma característica das relações capitalistas, desde o início do seu desenvolvimento, assim como um condicionante para sua manutenção.

A profunda crise do sistema de Bretton Woods e os choques do petróleo em 1973 e 1979 mudaram radicalmente a economia mundial. Os países centrais passaram por um longo período de estagflação - estagnação (aumento da taxa de desemprego), combinado com inflação (aumento contínuo de preços).

Como estratégia macroeconômica, para a saída da crise nesse período, os países centrais da economia-mundo optaram pela liberalização dos mercados financeiros, ou seja, pelo fim do controle de capitais, o que resultou numa crescente desigualdade na distribuição da renda.

A desregulação dos mercados financeiros e a desigualdade de renda acabaram tornando-se funcionais para o sistema, uma vez que houve o alargamento da oferta de créditos, a expansão do consumo e conseqüentemente o endividamento em longo prazo. Por isso, entendemos que a crise de 2008, alimentada pela enorme expansão de crédito bancário, não foi uma anomalia do sistema, mas parte do modo operante do sistema capitalista.

Nesse período de crise, ocorreu uma súbita queda dos preços e dos ativos financeiros, diminuindo o crédito bancário para as transações comerciais e industriais. Tal política econômica acabou resultando na queda profunda da produção industrial e do comércio internacional em todo mundo.

A partir de uma análise macrossociológica, os processos contraditórios da globalização – tendo em vista as repercussões econômicas da crise de 2008 – tomaram dimensões globais no plano econômico, político, social e cultural e levaram ao fortalecimento global dos movimentos antissistêmicos, movimentos sociais que contestam os efeitos das políticas neoliberais.

O número de pessoas que sofre com os efeitos da globalização é alarmante e pode ser tanto um sintoma quanto a causa do surgimento dos grupos sociais que se organizam e reivindicam por outros processos globalizadores. As condições econômicas, políticas e sociais que resultam no período de crise são combustíveis para a recriação dos ideais socializantes da propriedade e do produto do trabalho coletivo.

O sistema não permite a consolidação de riquezas oligárquicas. No âmbito da relação entre as nações, as contradições próprias do sistema e, portanto, a falta de consenso entre os países hegemônicos e a acumulação incessante de capital cria suas próprias crises. Esse cenário possibilita pensarmos em uma possível solução de longo prazo, que supere as assimetrias que sustentam o modo capitalista de produção da vida.

Os movimentos globais de ocupação de espaços públicos compreenderam a globalização como um processo revolucionário que confronta o capitalismo histórico ao expor os limites da existência de um modo de organização societária que aniquila pessoas em favor do lucro.

Quando os movimentos antissistêmicos lutam por democracia participativa, é porque entendem que a democracia parlamentar é incapaz de resistir aos interesses do sistema capitalista de produção da vida, é incapaz de defender as populações e garantir os direitos humanos.

Os movimentos antissistêmicos iniciados em 2011, que tomaram proporção global, propõem uma nova organização social mundial, que se estruture a partir do reconhecimento das diversidades e da superação das desigualdades, tanto das que compõem o Sistema-Mundo, quanto das relações internas das nações componentes do sistema. Nosso estudo buscou demonstrar que a luta atingiu o plano da democratização dos processos de identidade dos atores, não enquanto segmentação, mas como aglutinação da força dos processos reivindicatórios.

Pela razão acima, compreendemos que os movimentos de ocupação demonstram a necessidade de novos pressupostos teóricos que sejam capazes tanto de desvelar os processos dos movimentos sociais que se colocam o desafio de encontrar novas formas de contestação, quanto de permitir diferenciar os movimentos de ocupação dos movimentos sociais clássicos e dos Novos Movimentos Sociais. Os movimentos de ocupação romperam com as relações verticais dos movimentos sociais anteriores, e não propuseram apenas novas estratégias para o enfrentamento

do conflito, uma vez que surgiram como uma quebra de paradigma nas relações com esses movimentos.

Um traço característico na sua organização foi a não identificação com instituições e a não utilização dos canais representativos tradicionais, recusando a política de cooperações, as estruturas político-partidárias e os processos de hierarquização dos movimentos políticos.

As estratégias dos movimentos antissistêmicos são pautadas pelos desdobramentos do atual período de transição sistêmica, compondo um movimento anti-hegemônico na luta contra o modelo neoliberal e na busca por uma nova estrutura social, econômica e política.

Os movimentos antissistêmicos surgem em resposta aos impactos causados pela desregulação financeira global, defendida pelo neoliberalismo. Esses impactos atingem a maior parte da população do planeta, pois as políticas neoliberais são concentradoras de riquezas nas mãos de uma ínfima parcela da população que define o futuro de muitos.

O poder dos movimentos sociais em tempo de crise do Sistema-Mundo se manifesta na construção de processos contestatórios que visam a uma nova realidade possível, uma realidade que se sustenta pela equidade nas relações de poder e da distribuição das riquezas globais, pela transformação dos padrões de produção e consumo e pela capacidade de propor alternativas de paz e democracia participativa para todo o mundo. Em suma, o poder, em nossa tese, diz respeito à força dos movimentos de ocupação em promover uma nova maneira de fazer política, principalmente pela recusa à institucionalização.

Os movimentos de ocupação apresentaram a descrença na institucionalização de movimentos sociais, eles expuseram a incapacidade dos movimentos hierarquizados de tomarem o poder e de transformarem o mundo.

As ações coletivas que estabeleceram relação com o Estado deram início a um processo de regulação normativa dos movimentos sociais, cuja institucionalização resulta na elaboração de estratégias por ação programada e regulada, o que elimina a ação emancipatória.

A realidade que vivemos é resultado da práxis humana e é marcada tanto por relações de dominação que reificam e fetichizam a prática social, quanto por relações que operam a humanização dos sujeitos. A construção do sujeito da ocupação se deu numa perspectiva de ação coletiva e de democracia participativa.

O movimento ocupa exerceu poder através do seu caráter contestatório, ele representou a capacidade da sociedade civil organizada de enxergar por trás da realidade reificada da cultura dominante. A capacidade de transformar indignação em ação sinalizou o poder desses movimentos sociais de contrariar as convenções fixadas, através da ação de ocupar os espaços públicos, tornando o movimento não apenas visível, mas parte do cotidiano das pessoas. O movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS esteve presente no dia a dia da comunidade durante 62 dias. Foi impossível apenas ver a presença do movimento. Ele também foi sentido através do impacto das suas ações.

Interpretamos a dificuldade da comunidade de compreender o motivo pelo qual o movimento paralisou o funcionamento das atividades escolares, pela falta de percepção da realidade na sua essência. Muitas vezes o que é percebido é uma projeção da realidade na consciência. Essa projeção é determinada pelas condições históricas de exploração e desigualdades. Não faz parte das convenções sociais uma expressão de poder tão direta, forte e organizada, vinda dos estudantes. Mais difícil ainda é transformar o conceito de baderna do senso comum em poder social.

Não é simples enxergar os movimentos de ocupação como fazendo parte de uma luta global. A dificuldade de estabelecer as relações entre o local e o global resultou na recusa do movimento por uma parcela da comunidade. Entendemos que foi justamente no enfrentamento, através da ocupação do prédio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense e na tomada do espaço decisório sobre aquele local que o movimento tornou o concreto compreensível.

Os estudantes do #OCUPATUDOCHARQUEADAS e das diferentes ocupações ao redor do globo criticaram as bases da sociedade moderna, que se constitui como uma sociedade do consumo, do patriarcado, do autoritarismo e das desigualdades. Criticaram tanto os modelos regulatórios, quanto os emancipatórios.

Essa linha de ação torna possível a ideia de outra forma de sociabilidade, mesmo que numa imaginação utópica, mas como o caminho possível para o rompimento de estratégias que visam a adaptar a realidade ao paradigma dominante. A imaginação utópica é necessária na luta por outro sistema de produção da vida, no lugar de mudanças no sistema vigente.

Os movimentos de ocupação se constituíram por relações horizontais e convocaram a sociedade em geral para que se unisse na luta contra as desigualdades do mundo. Essa postura de enfrentamento representou a força do poder coletivo

social, e abalou as classes dominantes, expondo as fragilidades do projeto de habitus cultural, que por ora pode desmoronar pela insurgência do povo.

Pensar a transição da sociedade atual, pautada nos pressupostos da modernidade, para uma sociedade, pautada nos valores da coletividade e da democracia participativa, exige pensarmos em uma nova cultura política, que supere o senso comum, que empreenda transformações no campo do poder, para além do campo da gestão do Estado, pois o poder está na força capaz de transformar um estado de alienação em um estado de consciência, que só é possível através de ações contestatórias às formas de opressão, as quais se configuram como um novo modo de produção da vida que não se sustente a partir da exploração e da desumanização de homens e mulheres.

Encontramo-nos num período de crise do modelo de racionalidade científica, e nos cabe, em tais circunstâncias, identificar os limites do sistema atual, expor suas incapacidades de garantir os direitos humanos e prever o 'novo' que se apresenta como um embrião no período de caos. Dessa forma, por ser o mundo explicado pelos pressupostos da ciência newtoniana-cartesiana, que universalizou a história do planeta a partir da história da Europa, as Ciências Sociais precisam ampliar suas bases epistemológicas, recusar as certezas científicas e propor uma leitura de mundo por outros ângulos da realidade histórica, que resulte num processo de análise capaz de duvidar da afirmação da existência de uma sabedoria universal.

Os movimentos contestatórios elaboraram novos conhecimentos e, com isso, as certezas passaram a ser substituídas por novos caminhos, tais como o diálogo que possibilita a instauração de processos democráticos participativos, a construção de uma sociedade que corresponda às formas de vida socializadora mais digna. Essas possibilidades refutam as teorias mecanicistas, de modo que se coloque no lugar da irreversibilidade, o processo; da ordem, a desordem; das certezas, a espontaneidade.

No percurso da tese, procuramos ressaltar que tanto o sistema capitalista alimenta a crise, quanto é ameaçado por ela. Também apresentamos as possibilidades distintas sobre os processos de superação nos períodos de caos, tais como os movimentos reivindicatórios extraeconômicos – o combate ao racismo, o feminismo, os movimentos ambientalistas. Mesmo que possuam força na sociedade, pela visibilidade dos protestos e pela conquista de alguns direitos, podem não representar uma força capaz de desestabilizar o sistema capitalista, pois, se eles se

mantiverem desconectados dos movimentos anticapitalistas, apresentarão menores chances de produzir mudanças.

Nos momentos de crise, surgem espaços para as transformações, mas também surgem as dificuldades para a efetivação destas, no campo político e social, porque o Estado pode vir a bloquear os projetos de transformação. Os movimentos de contestação podem resultar em rupturas que produzirão as mudanças estruturais, mas podem também resultar em períodos ditatoriais e de poderes autoritários.

Dividimos com os leitores os questionamentos de como serão conduzidas as ações que resultarão em transformação do sistema. Como a sociedade se organizará para pôr fim à exploração?

A análise do Sistema-Mundo demonstra que a luta de classes é a força capaz de exercer transformações dentro do sistema, evitando uma readaptação do capitalismo para o enfrentamento da crise.

A comunicação entre os indivíduos constrói uma cultura que possibilita às pessoas produzirem suas diferenças sociais nos processos em curso. A cultura é o elo entre classe e ação, produzindo significados que legitimam os indivíduos e os setores sociais dominados a lutarem pela defesa de direitos individuais e coletivos.

No contexto das relações globalizadas no campo econômico, político e social, compreendemos que a educação escolar mediada pela sociabilidade do capital comporta em seu interior dois aspectos fundamentais: o primeiro diz respeito à reprodução da força de trabalho, o segundo ao seu caráter político. Ambos os aspectos são os desdobramentos da realidade sócio-histórica do Sistema-Mundo, regido pelo modo capitalista de produção da vida.

Os movimentos de ocupação se constituíram como movimentos de resistência através do acúmulo de experiência de democracia participativa, demonstrando na práxis formas distintas de se relacionar com os processos educativos, através da negação: do autoritarismo, da hierarquização, do discurso que desqualifica o trabalho docente e do discurso que não reconhece o protagonismo dos estudantes.

A resistência, em nossa tese, foi pensada a partir do processo das lutas travadas pelos movimentos de ocupação, que contestaram os efeitos das políticas neoliberais através da ação de ocuparem os espaços públicos, transformando o sentido de individualismo em coletividade, meritocracia em democracia e progresso em igualdade.

A resistência nos movimentos de ocupação estudantil se materializou nos espaços onde se promove a educação. Interpretamos a educação como um processo capaz de superar a alienação a partir da educação libertadora, que promove respeito e dignidade humana. Ao promover consciência crítica, a educação libertadora desvenda a realidade e possibilita espaços para o conflito social, sendo este uma força transformadora.

Os processos de resistência oriundos do setor educacional tiveram suas primeiras experiências no Brasil a partir da década de 1960, quando a educação passou a ser vista como instrumento de conscientização, dando início à luta por uma educação popular.

As principais iniciativas foram a criação dos Centros Populares de Cultura, dos Movimentos de Cultura Popular e dos Movimentos de Educação de Base. Todos eles iniciaram um processo de conscientização das massas e a luta pela libertação do país dos laços de dependência com os países centrais.

Os fatores políticos têm centralidade nas análises dos movimentos sociais. Nesse período, houve a ascensão da concepção pedagógica Renovadora no Brasil, e as reivindicações ao redor do mundo concentraram-se a partir das denúncias sobre a dominação dos Estados Unidos no Sistema-Mundo e dos impactos da sua derrota no Vietnã. Esse conjunto de acontecimentos resultou num ponto de inflexão da política externa estadunidense.

Mesmo com todo o esforço do aparato educacional para enrijecer e individualizar as relações sociais no processo de escolarização, não foi extinto o potencial crítico e contestador da realidade que emerge das atividades que fazem parte dos processos de ensino. Este potencial crítico e contestador conduz a momentos de conflitos que podem desestabilizar a busca pela ordem e pelo controle. O momento em que as contradições se revelam, se agravam e explodem, é também o momento em que algo de novo se forma. Nele, as contradições e os problemas são enfrentados através da prática.

Os conflitos que surgiram a partir dos movimentos estudantis ou oriundos das instituições educacionais foram analisados em sua totalidade, pois fizeram parte de uma realidade social em que a educação não é um fim em si mesma, mas um meio para se atingir os objetivos de um projeto de sociedade que busca fortalecer as desigualdades e que nega os Direitos Humanos para uma grande parcela da humanidade.

Considerar isoladamente os aspectos ou elementos de um todo é negligenciar as contradições que proporcionaram este todo. Não podemos considerar separadamente os aspectos e os elementos da realidade deixando de analisá-los nas suas relações e nas suas contradições, pois desviar a atenção do real, ou deformá-lo, é uma forma de tornar o conhecimento parcial.

A educação libertadora está comprometida com a libertação dos homens. Ela compreende o seu papel de confrontar e defender os processos igualitários, resultando numa prática educativa que promove espaços para os movimentos estudantis, os quais, por sua vez, se constituem como movimentos de oposição.

A educação para a emancipação rompe com a racionalidade e com os pressupostos políticos e pedagógicos que mantêm o sistema educacional. Ela não objetiva estabelecer verdades, porque esse processo impossibilita a construção de um futuro, que não seja engendrado pela realidade construída pelo poder dominante e em favor deste. A educação que liberta é aquela que possibilita ao homem construir seu caminho, é aquela que nega a prática de indicar o caminho ao homem.

Estabelecer uma prática Educativa que confronta a realidade da sociedade é um exercício dialético que não pode ser realizado pela classe dominante. Essa tarefa precisa partir daqueles que construíram uma imaginação utópica e que por isso são capazes de romper com o sistema. Foi preciso ocupar o espaço da escola, os espaços institucionalizados, para elucidar a realidade que está sendo ocultada pelo currículo dominante.

A intervenção econômica do Estado não está na produção e reprodução direta do capital, mas relacionada às políticas educacionais, pois é através delas que o Estado promove e investe na qualificação da força de trabalho. O investimento educacional direcionado às necessidades capitalistas é um dos componentes de acordos entre o governo e o setor privado.

No interior do sistema capitalista, há constantes processos que objetivam a formação do estudante/trabalhador como componente do processo de reprodução cotidiana do capital. No movimento de reorganização e regionalização do capitalismo, registra-se a privatização do conhecimento como estratégia de exclusão da sociedade dos processos decisório da vida econômica, política e social. As relações de força de poder entre capital e trabalho são estruturalmente desiguais, e é sobre esta violência que a ideologia burguesa opera eficazmente na reprodução de seus interesses de classe.

A prática da resistência se configurou a partir da união de elementos que compuseram novos conhecimentos que permitiram aos educandos uma gradativa passagem da consciência ingênua para a consciência de sua condição de classe. Essa consciência não se deu porque os indivíduos se distanciaram de sua classe para interpretá-la, mas porque realizaram atos de luta e exercícios de entendimento da realidade histórica que lhes possibilitaram conhecer suas próprias vidas e sua própria classe.

O #OCUPATUDOCHARQUEADAS oportunizou aos estudantes entenderem-se sujeitos-mundo, porque sabem que a história é construída e transformada por suas práxis. Estar do lado de fora do mundo possibilita apenas confrontar a realidade. Ser sujeito-mundo possibilita propor a transformação da realidade.

A resistência está na coragem de expor as práticas antidemocráticas que sustentam o sistema e que afetam a maioria da população mundial, pois antes de qualquer proposta revolucionária, os homens precisam se entender sujeitos de direitos.

Pela ação de ocupar o câmpus Charqueadas, os estudantes chegaram ao entendimento de que somente o discurso intelectual não é suficiente para promover a transformação, mas que a prática é necessária para mudar as dinâmicas sociais e a consciência individual e coletiva.

A luta dos estudantes por uma nova pedagogia, que rompa com o modelo tradicional de ensino, exige mais do que novos métodos, novas técnicas, novas nomenclaturas. A questão gira em torno de propor uma nova relação entre o conhecimento e a sociedade. Para isso, é preciso ultrapassar o espaço da escola, é preciso que se critique o sistema que a modelou, pois não foi a educação que criou as bases político-econômicas da sociedade, mas foi modelada por estas. Então, para compreender os limites da educação, é preciso compreender o próprio subsistema educacional no Sistema-Mundo.

É a partir do conhecimento, da experiência e do diálogo crítico que se atinge a consciência de classe. Não existe uma espontaneidade da consciência de classe, ela não é um movimento natural ao homem. Por isso, entendemos a educação como fator fundamental na formação de blocos de resistência.

A educação permite ao indivíduo compreender que não há uma opinião pública sem consciência de si. Os indivíduos precisam compreender a importância do direito

de opinar e de participar politicamente das decisões que implicam na sua vida e na vida coletiva do planeta.

O movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS exerceu o direito de participar politicamente das decisões do câmpus Charqueadas. Diante da conjuntura sócio-histórica, a conquista desse espaço de participação exigiu mais do que discursos, exigiu o corpo presente na luta. Ocuparam os prédios, tomando as chaves que simbolizam o aprisionamento da prática emancipatória e da democracia participativa.

Os estudantes decidiram trilhar um novo caminho, deixando para trás as certezas que garantem a segurança. Foi justamente essa coragem de enfrentar o desconhecido, que permitiu a libertação da imaginação, que constitui na possibilidade de outra organização social, gestada pelos princípios de igualdade e de equidade.

Ao relacionarmos as três categorias de análise que compuseram esta tese, a globalização apresenta-se como sendo o resultado das imposições do Sistema-Mundo. Ao mesmo tempo em que ela permite a expansão do capital mundializado, também promove a expansão dos movimentos sociais que contestam a exploração do capital. Os processos contestatórios dos efeitos da exploração, exercida no sistema de produção capitalista, partem dos movimentos antissistêmicos, que se constituíram, justamente no período de maior financeirização global.

Os movimentos antissistêmicos, gerados pelos efeitos da globalização, criaram espaços de poder através de um repertório de ações críticas elaboradas pelos movimentos sociais presentes, e inovadores, sempre que o Sistema-Mundo anuncia períodos de caos sistêmico.

A compreensão da dimensão do poder social, do movimento de ocupação estudantil #OCUPATUDOCHARQUEADAS, se materializou a partir da ocupação do prédio do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - câmpus Charqueadas, configurando um movimento de resistência.

No movimento #OCUPATUDOCHARQUEADAS, resistir significou a compreensão de que não é a consciência que determina a vida, mas, inversamente, que a vida que determina a consciência. Com base nessa premissa, o movimento foi incisivo na sua prática política. Suas estratégias de ação foram pacíficas, mas não foram passivas.

Interpretamos que, nos movimentos de ocupação, ocorreu uma transição nos modos de organizar as manifestações, os protestos e a visibilidade das lutas. Os processos de ação dos movimentos de ocupação marcaram a superação de

estratégias consolidadas, tais como, as grandes passeatas, a exposição de cartazes exibindo frases de comando, a individualização das lideranças.

Optou-se, por outro lado, por um modelo de mobilização que privilegiou o local ao invés de um ponto central. Em vez da movimentação dos atores, por meio de caminhadas, preferiu-se o enraizamento destes num ponto específico, nos espaços ocupados. Os cartazes foram utilizados não apenas com o objetivo de sensibilizar, mas também de denunciar a negação de direitos e a exploração das políticas neoliberais. Os discursos em palanques deram lugar às assembleias participativas, de forma a negar uma liderança centralizada.

A aceitação dos movimentos de ocupação como prática de uma cultura política na sociedade brasileira dependerá de sua capacidade de ação como movimento social e não de uma lista concreta e quantificável das conquistas do movimento, visto que a construção de uma cultura política por si só representa enormes conquistas para a sociedade.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua I. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

AMIN, Samir. Capitalismo, Imperialismo, Mundialización. In: SEONE, José; TADDEI, Emílio. **Resistencias Mundiales**: de Seattle a Porto Alegre. Buenos Aires: CLASCO, 2001.

ARRIGHI, Giovanni. **A ilusão do desenvolvimentismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **O longo século XX**: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

ARRIGHI, Giovanni; SILVER, Beverly J. **Caos e governabilidade no moderno sistema mundial**. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora UFRJ, 2001.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **A desordem mundial**: o espectro da total dominação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **Presença dos Estados Unidos no Brasil**: dois séculos de história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BAUM, William M. **Compreender o Behaviorismo**: comportamento, cultura e evolução. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOBBIO, Norberto. **Democracia e segredo**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

BORNHEIM, Geard Alberto. **Dialética Teoria Práxis**. Porto Alegre: Editora Globo, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989. (Memória e Sociedade).

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição nº 5, de 1983**. Autoria de Dante de Oliveira. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1983]. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/18035>. Acesso em: 12 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867, de 2015**. Dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do "Programa Escola sem Partido". Autoria: Izalci Lucas Ferreira. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2015]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 18 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1937)]. **Constituição dos estados unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Brasília, DF: Presidência da República, 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 23 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 11 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961**. Dispõe sobre um programa de educação de base, e adota medidas necessárias à sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do País a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1961a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50370-21-marco-1961-390046-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Atos/decretos/1971/D68065.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1971/D68065.html). Acesso em: 08 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969**. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília, DF: Presidência da República, 1969. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc\\_anterior1988/emc01-69.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm). Acesso em: 10 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 08 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Dispõe sobre a implementação de escola de ensino médio em tempo integral e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em 18 jul. 19.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024compilado.htm). Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964.** Dispõe sobre os Órgãos de representação dos estudantes e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1964. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4464-9-novembro-1964-376749-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 12 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1978. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-norma-pl.html>. Acesso em: 19 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979.** Concede anistia e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1979. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6683.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6683.htm). Acesso em: 22 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República, 1982. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm). Acesso em: 08 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm). Acesso em: 18 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Defesa. **Projeto Rondon.** Brasília, DF: MD, [2019]. Disponível em: <https://www.defesa.gov.br/programas-sociais/projeto-rondon>. Acesso em: 29 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Expansão da Rede Federal. **Portal da Rede Federal,** Brasília, DF: MEC, mar. 2016b. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 09 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Superintendência da moeda e do crédito. **Instrução nº 113, de 1955.** Rio de Janeiro, RJ: Superintendência da moeda e do crédito, 1955. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/pre/Historia/Sumoc/Instrucoes/instrucao113.pdf>. Acesso em: 10 jul. 19.

BRAUDEL, Fernand. **A dinâmica do capitalismo.** Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A construção política do Brasil:** sociedade economia e Estado desde a Independência. São Paulo: Editora 34, 2015.

\_\_\_\_\_. **Globalização e competição.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

BRUSSI, Antônio José Escobar. **Semiperiferia:** uma revisitação. Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

CARNEIRO, Henrique. Guerra dos trinta anos. *In:* DEMÉTRIO, Magnoli (org.). **História das guerras.** São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. Rebeliões e ocupações de 2011. *In:* HARVEY, David. **Occupy.** São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2012.

CARTA de Goiânia. **IV Conferência Brasileira de Educação.** Goiânia: [s. n.], 2 a 5 de setembro, 1986.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista brasileira de história da educação,** [s. l.], n. 11, jan./jun. 2006.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança:** movimentos sociais na era da Internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CAVA, Bruno; PEREIRA, Maurício (org.). **A Terra Treme:** leituras do Brasil de 2013 a 2016. São Paulo: Annablume, 2016.

CERVO, Amado Luiz; BUENO, Clodoaldo. **História da política exterior do Brasil**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

CHARLEAUX, João Paulo. Maio de 1968: as origens e os ecos do movimento. **Jornal Nexo**, [s. l.], 05 maio 2018. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/explicado/2018/05/05/Maio-de-1968-as-origens-e-os-ecos-do-movimento>. Acesso em: 15 nov. 2019.

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

CHOMSKY, Noam. **Quem manda no mundo?** São Paulo: Planeta, 2017.

COMPLIN, Joseph. **A ideologia da Segurança Nacional: o Poder Militar na América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

COSTA, Jales Dantas da. Novos movimentos sociais na América Latina. **OIKOS**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, 2016. p. 05-16.

DANTAS, San Tiago. **Política externa independente**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, ed. rev. e atual. 2011. Disponível em: [http://funag.gov.br/biblioteca/download/839-Politica\\_Externa\\_Independente.pdf](http://funag.gov.br/biblioteca/download/839-Politica_Externa_Independente.pdf). Acesso em: 10 jul. 19.

DESCARTES, René. Discurso do método. Porto Alegre: L&PM, 2013.

EAGLETON, Terry. **A ideia de Cultura**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

EDER, Klaus. **A nova política de classe**. Bauru: EDUSC, 2002.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do Estado e civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2. ed., 1993.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática pedagógica do MEB Movimento de Educação de Base (1961-1966)**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Universidade brasileira: reforma ou revolução**. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FERREIRA, Jorge. O presidente acidental: José Sarney e a transição democrática. *In*: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). **O tempo da nova república**: da transição democrática a crise política de 2016 - quinta República (1985-2016). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FERREIRA, Juliana Battistus Mateus; MESQUIDA, Peri. Movimentos de cultura popular no Brasil: um relato histórico. *In*: **Educere Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, XIII, 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23245\\_13176.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23245_13176.pdf). Acesso em: 27 jun. 2019.

FIORI, José Luís. **Brasil no espaço**. Petrópolis: Vozes, 2001a.

\_\_\_\_\_. **O poder americano**. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **O voo da coruja**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Polarização mundial e crescimento**. Petrópolis: Vozes, 2001b.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento?: dilemas da justiça na era pós-socialista. *In*: SOUZA, Jessé (Org.). **Democracia hoje**: novos desafios para teoria democrática contemporânea. Brasília: Ed. UNB, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FURTADO, Celso. **Cultura e desenvolvimento em época de crise**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

\_\_\_\_\_. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

GARCIA, Eugênio Garcia. **Cronologia das relações internacionais do Brasil**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2005.

GAZIER, Bernard. **A crise de 1929**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

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

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964/1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Manifestações de junho de 2013 no Brasil e praças dos indignados no mundo**. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade**. São Paulo: Cortez, 2017.

\_\_\_\_\_. **Sociologia dos movimentos sociais**. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

\_\_\_\_\_. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

\_\_\_\_\_. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. Os rebeldes na rua: o Partido Wall Street encontra sua nêmesis. *In*: HARVEY, David. **Occupy**. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2012.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013b.

HORTA, José Silvério Baia. **Gustavo Capanema**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

IANNI, Otávio. **A sociologia e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo, violência e terrorismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Petróleo: da crise aos carros flex**. 7. ano. 59. ed. Brasília, DF: IPEA, 2010.

JASPER, James M. **Protesto: uma introdução aos movimentos sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

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

LARA, José Victor de. **Os Estados Unidos e o Governo João Goulart: O Brasil como palco da Guerra Fria (1961-1963)**. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2015/trabalhos/1271.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

LEFEBVRE, Henri. **Para compreender o pensamento de Karl Marx**. Lisboa: Edições 70, 1966.

LIMA, Pedro Garrido C. Posicionamento no sistema mundial e semiperiferia. **Textos de Economia**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 58-85, jul./dez., 2007.

LÖWY, Michael. Por um novo internacionalismo. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, SP, n. 5, p. 95-106, jul./dez. 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18897> Acesso em: 21 maio 2018.

LUIGI, Ricardo; PENNAFORTE, Charles. Movimentos Anti-Sistêmicos na América Latina: Venezuela e sua “função piemontesa”. **Boletín de Relaciones Internacionales**, Buenos Aires, n. 8, Abr./Mayo, 2005.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MACHADO, Lucia Regina de Souza. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. *In*: **Trabalho e educação**. Campinas: Papyrus, 1994.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação).

MANDEVILLE, Bernard. **A fábula das abelhas**: ou vícios privados, benefícios públicos. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

MARTINS, Carlos Eduardo. **Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MEDEIROS, Carlos A.; SERRANO, Franklin. Padrões monetários internacionais e crescimento. *In*: FIORI, José Luís (org.). **Estados e moedas no desenvolvimento das nações**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da Educação**: consolidação de projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MENDONÇA, Marcos Carneiro de. **A Amazônia na era pombalina**: correspondência do Governador e Capitão-General do Estado do Grão-Pará e Maranhão, Francisco Xavier de Mendonça Furtado: 1751-1759. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÜLLER, Angélica. No caminho à democracia: o processo de reconstrução da União Nacional dos Estudantes. **Dimensões**, v. 32, 2014, p. 128-147. Disponível em: <http://www.publicacoes.ufes.br/dimensoes/article/viewFile/8372/5949>. Acesso em: 16 jul. 2019.

NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do. Locke e a formação do gentleman. **Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación**, v. 1, n. 2, p.239-256, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Michele/Downloads/Dialnet-LockeEAFormacaoDoGentleman-6195207.pdf. Acesso em: 31 ago. 19.

NOVY, Andreas. **A des-ordem da periferia**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PACHECO, Eliezer. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PALMA, Gabriel. Gansos voadores e patos vulneráveis: a diferença da liderança do Japão e dos Estados Unidos, no desenvolvimento do Sudeste Asiático e da América Latina. In: FIORI, José Luís. **O poder americano**. Petrópolis: Vozes, 2004.

PIMENTA, S. M; ALMEIDA, M. C. Fato & análise: a III CBE. **Revista Ande**, [s. l.], ano 4, n. 8, 1984.

PLANO COLLOR. In: CARNEIRO, Dionísio Dias. **Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)**. Rio de Janeiro: CPDOC, [2009?]. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/plano-collor>. Acesso em: 10 set. 2019.

PORTELLA FILHO, Petrônio. Plano Brady: da retórica a realidade. **Estudos econômicos**. São Paulo, v. 24, n. 1, jan./abr. 1994, p. 55-105. Disponível: <http://www.revistas.usp.br/ee/article/view/159130/154028>. Acesso em: 10 ago. 2019.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

RAMALHO, José Ricardo. Reestruturação produtiva, neoliberalismo e o mundo do trabalho no Brasil: anos 1990 e 2000. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (org.). **O tempo da nova república: da transição democrática a crise política de 2016 - quinta República (1985-2016)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

RELATÓRIO de desenvolvimento mundial: o desafio do desenvolvimento. **Banco Mundial**, Washington, 1991. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/263791468340850534/Relatorio-sobre-o-desenvolvimento-mundial-1991-o-desafio-do-desenvolvimento>. Acesso em: 05 abr. 2019.

RIBEIRO, Ricardo Alaggio. **A aliança para o progresso e as relações Brasil EUA**. 2006. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1987.

SADER, Emir. Crise capitalista e novo cenário no Oriente Médio. *In*: HARVEY, David. **Occupy**. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2012.

SAFLATE, Vladimir. Amar uma ideia. *In*: HARVEY, David. **Occupy**. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2012.

SALLUM JR, Brasílio. O governo e o impeachment de Fernando Collor de Mello. *In*: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). **O tempo da nova república**: da transição democrática a crise política de 2016 - quinta República (1985-2016). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAWAYA, Rubens. **Subordinação consentida**: capital multinacional no processo de acumulação da América Latina e Brasil. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2006.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

SCHUMPETER, Joseph Alois. **Capitalismo, socialismo e democracia**. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

SICSÚ, João. Rumos da liberalização financeira brasileira. **Revista de Economia Política**, v. 26, n. 3(103), p. 364-380, jul./set. 2006.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Crise da ditadura militar e o processo de abertura política no Brasil, 1974-1985. *In*: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). **O tempo da ditadura**: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TILLY, Charles. **Coerção, capitalismo e estados europeus**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996. (Clássicos; 7).

TOURAINÉ, Alain. **Após a crise: a decomposição da vida social e o surgimento de atores não sociais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Igualdade e diversidade: o sujeito democrático**. Bauru: EDUSC, 1998.

TOURAINÉ, Alain. **O retorno do Actor: ensaios sobre sociologia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1984.

\_\_\_\_\_. **Um novo paradigma para compreender o mundo hoje**. Petrópolis: Vozes 2006.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES). **A Ubes: UBES: 40 milhões de estudantes ideias e sonhos**. São Paulo: UBES, [2019?]. Disponível em: <http://ubes.org.br/a-ubes/>. Acesso em: 19 jul. 2019.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (UNE). **A UNE**. São Paulo: UNE, [2019?]. Disponível em: <https://une.org.br/a-une/>. Acesso em: 19 jul. 2019.

VIEIRA, Pedro Antônio. A economia-mundo, Portugal e o “Brasil” no longo século XVI (1450-1650). In: VIEIRA, Pedro Antônio; VIEIRA, Rosângela de Lima; FILOMENO, Felipe Amin. **O Brasil e o capitalismo histórico: passado e presente na análise dos sistemas-mundo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

VIEIRA, Rosângela de Lima. A economia-mundo, Portugal e o “Brasil” no longo século XVI (1450 – 1650). In: VIEIRA, Pedro Antônio; VIEIRA, Rosângela de Lima; FILOMENO, Felipe Amin. **O Brasil e o capitalismo histórico: passado e presente na análise dos sistemas-mundo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. **Direitos humanos e democracia no Brasil**. 2005. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Direitos humanos e democracia no Brasil**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2008.

VIOLA, Solon Eduardo Annes; PIRES, Thiago Vieira. A sociologia da Educação em Templos Mutantes. *In*: ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto de; PIRES, Thiago Vieira (org.). **Sociologia da educação**: pensamentos inquietantes. São Leopoldo: Casa Leiria, 2018.

VIOLA, Solon Eduardo Annes; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A carência de Direitos Humanos e os limites da democracia. *In*: **A formação em direitos humanos na educação superior**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

WALLERSTEIN, Immanuel. A esquerda mundial após 2011. *In*: HARVEY, David. **Occupy**. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2012.

\_\_\_\_\_. Análise dos sistemas mundiais. *In*: GIDDENS, Anthony. **Teoria social hoje**. São Paulo: UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo histórico e a civilização capitalista**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

\_\_\_\_\_. **Impensar a ciência social**: os limites dos paradigmas do século XIX. São Paulo: Ideia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **O capitalismo histórico**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **O fim do mundo como o concebemos**: ciência social para o século XXI. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

\_\_\_\_\_. O que significa hoje ser um movimento anti-sistêmico. *In*: LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana (org.). **Pensamento crítico e movimentos sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **O sistema mundial moderno**: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI. v. 1. Porto: Afrontamentos, 1974.

\_\_\_\_\_. **The capitalista World-Economy**. New York: Cambridge University, 1979.

\_\_\_\_\_. **Utopística ou as decisões históricas do século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2003.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.