

DESENVOLVIMENTO E HEGEMONIA PARA UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA E POPULAR NO CAPITALISMO PERIFÉRICO

DEVELOPMENT AND HEGEMONY FOR PUBLIC AND POPULAR
EDUCATION IN THE PERIPHERIC CAPITALISM

DESARROLLO Y HEGEMONÍA PARA UNA EDUCACIÓN
PÚBLICA Y POPULAR EN EL CAPITALISMO PERIFÉRICO

Everton Werneck de Almeida¹

Resumo: Reflexão sobre os limites e potencialidades da construção de uma educação pública e popular tendo em conta nossa inserção dependente no âmbito dos sistemas político e econômico mundiais. Que tipo de desenvolvimento e inserção na divisão internacional do trabalho favoreceria ou constringeria a construção de uma educação que, além de pública, fosse também popular? Reflete-se sobre o conceito de hegemonia, crucial para compreender que o desenvolvimento e concomitante inserção de um país no sistema político e econômico mundial é também opção política, escolha necessariamente alicerçada sobre relações de conflito ou aliança entre distintas classes ou grupos sociais. Conclui-se que a construção da educação pública e popular em nosso país, além de determinado tipo de desenvolvimento, requer, concomitantemente, a construção de uma hegemonia, para dar àquele desenvolvimento sustentação política e social.

Palavras-chave: Política de Desenvolvimento – Hegemonia – Educação Popular – Escola de Periferia Urbana.

Abstract: Reflection about the limits and potentialities of the construction of a public and popular education, having in sight the dependent insertion in the level of the world political and economic systems. What type of development and insertion in the international division of work would favour or restrain the construction of an education that is public and is also popular? The concept of hegemony is also thought, for being crucial for the comprehension that the development and at the same time the insertion of a country in the world political and economic system is also a political option, choice that is necessarily grounded over relationships of conflict or alliance between social classes or groups. Conclusion: the building

¹ Mestre em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua como professor de sociologia no Ensino Médio na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEduc/RJ).



of the public and popular education the Country, besides having certain development, requires the concomitant building of hegemony to render political and social support to that development.

Keywords: Development Policy – Hegemony – Popular Education – Urban Periphery School.

Resumen: Reflexión sobre los límites y potencialidades de la construcción de una educación pública y popular ante nuestra inserción dependiente en el ámbito de los sistemas político y económico mundiales. ¿Qué tipo de desarrollo e inserción en la división internacional del trabajo favorecería o bloquearía a la construcción de una educación que, más allá de pública también fuera popular? El concepto de hegemonía es pensado, crucial para comprender que el desarrollo y la concomitante inserción del país en el sistema político y económico mundial también es opción política, escoja necesariamente fundada sobre relaciones de conflicto o alianza entre distintas clases o grupos sociales. Se concluye que la construcción de la educación pública y popular en nuestro país, aparte de determinado tipo de desarrollo, requiere, al mismo tiempo, la construcción de una hegemonía que sustente política y socialmente el desarrollo.

Palabras-clave: Política de Desarrollo – Hegemonía – Educación Popular – Escuela de Periferia Urbana.

Introdução

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar uma reflexão teórica acerca das potencialidades e limites contidos na proposta de construção de uma escola que, muito além de *pública*, seja também *popular*, no âmbito da periferia do sistema capitalista mundial, nas primeiras décadas do século XXI.

Trata-se de compreender que, para cada nível de desenvolvimento socioeconômico existe uma educação escolar, da mesma forma que a educação é a peça-chave para o processo de desenvolvimento. Por outro lado, quaisquer das vias de desenvolvimento capitalista porventura seguida por dada nação teria de ser sustentada por determinado arco de alianças entre classes ou grupos sociais diversos, componentes de determinada formação social, o que nos remete aos debates em torno do conceito de *hegemonia*. Em contrapartida, a própria educação estaria imbricada em processos de construção e desconstrução da hegemonia.

De acordo com Baran (1977), desenvolvimento econômico é o aumento da produção *per capita* de bens materiais. A problemática do desenvolvimento passa pela necessidade de geração de um excedente econômico disponível para ser reinvestido. Complementando a caracterização do *desenvolvimento*, temos a referência de Gala (2017), para quem o desenvolvimento caracterizar-se-ia especialmente pelo tipo de atividade econômica predominante em dado país. Seguindo com Gala (2017), uma nação desenvolvida é aquela que, além de uma pauta exportadora diversificada, exhibe o domínio de produtos industrializados com alto valor agregado, decorrente de grandes investimentos em pesquisas e tecnologias, uma economia complexificada. Não obstante, países em desenvolvimento exibem uma pauta exportadora predominantemente primária e com produtos de baixo valor agregado, como as *comodities*, cuja produção caracteriza-se pelos baixos níveis de investimento em pesquisa e tecnologias (GALA, 2017).

O processo de desenvolvimento se dá em meio a relações de poder e nos limites postos por um sistema capitalista mundial dominado por minorias. Tanto Baran (1977) quanto Gala (2017) sublinharam o fato de que, hoje, o processo de desenvolvimento dos países acontece sob relações de poder bem determinadas, onde a minoria desenvolvida domina e explora nações subdesenvolvidas, constituindo um grande sistema político e econômico mundial. Baran (1977) menciona o papel dos ditos subdesenvolvidos enquanto fornecedores de bens primários e matéria-prima para os países centrais e seus respectivos processos de acumulação de capital. Já Gala (2017) afirma que à minoria desenvolvida não interessa o efetivo desenvolvimento dos demais, na medida em que isso significaria a entrada de mais concorrentes no oligopolizado mercado mundial de bens industrializados de alto valor agregado. Assim, é nesse sentido que empregamos o termo *periferia do sistema capitalista mundial*, para designar países que ocupam lugar subalterno no sistema político e econômico mundial, fadados a contribuir para o processo de acumulação daquela minoria desenvolvida.

Remontando aos debates sobre o subdesenvolvimento e suas iniquidades e possibilidades de superação, Gala (2017) sublinha a necessidade da construção de economias diversificadas em sua produção, calcadas na produção industrial de altíssimas tecnologia e produtividade. Ainda que implicitamente, Gala (2017) sugere a necessidade de uma vontade política com vistas ao alcance de tais fins. Além dele, Martins (2011) é bem mais assertivo no que diz respeito à estrutural vinculação entre o terreno da luta política e a questão do (sub)desenvolvimento. Martins (2011) destaca que a construção de um novo modelo de desenvolvimento passa pela política, no sentido de ser fruto de intensa e conflituosa mobilização popular. Logo, é nesse ponto que chegamos, pois, ao conceito de hegemonia em sua imbricação ao conceito de hegemonia.

Antonio Gramsci, filósofo italiano e um dos principais clássicos do marxismo, foi considerado o principal teórico da *hegemonia*. De acordo com Gramsci (2000), uma classe dominante assenta seu poder sobre os meios de dominação material de que dispõe (poder político ou econômico), mas, sobretudo, exerce-o mediante o exercício da direção intelectual e moral sobre as demais classes. Toda classe social que se pretenda dominante deve, inelutavelmente, tornar-se, antes de qualquer coisa, hegemônica, no sentido de dirigir intelectual e moralmente um conjunto heterogêneo de classes e grupos sociais, fornecendo a estes uma visão de mundo, tudo isto antes mesmo da conquista do poder político propriamente dito (GRAMSCI, 2000).

Luciano Gruppi (1980), ao discorrer sobre o papel do partido político na visão gramsciana, esclarece a ligação entre os conceitos de hegemonia e desenvolvimento. Segundo Gruppi (1980), o partido seria o portador de uma completa visão de mundo, daquilo que deveria ser uma sociedade, ou seja, portador de um projeto de sociedade, a depender de certa vontade coletiva para ser posto em prática. Com efeito, é exatamente nesse ponto que as temáticas do desenvolvimento e da hegemonia se encontram; aquele novo padrão de desenvolvimento, apontado em linhas gerais por Gala (2017) e Martins (2011), dentre outros, só pode sair do plano ideal e alcançar o mundo prático a partir do momento em que dada hegemonia é construída e, a partir dela, se gere uma vontade coletiva capaz de impor tal ou qual direção ao processo de desenvolvimento de uma nação.

A educação sob o desenvolvimento capitalista periférico

Furtado (1974), fala do conceito de vantagens comparativas para explicar as origens da especialização produtiva: com ampla oferta de terras disponíveis e de mão-de-obra, somente uma deliberada opção política poderia dar ensejo a algum tipo de industrialização que modificasse o lugar ocupado no sistema político e econômico mundial. Ainda no que diz respeito à estrutura produtiva dos países periféricos, coloca-se o problema da geração do excedente econômico², uma vez que é a atividade industrial, com sua produtividade e capacidade de constante inovação tecnológica, a principal geradora do excedente. Logo, a baixa capacidade de produção deste excedente, algo marcante dentre os subdesenvolvidos, acaba pondo em xeque a capacidade de realização de investimentos nas mais diversas áreas, sobretudo no desenvolvimento de novas tecnologias e concomitante desenvolvimento das forças produtivas.

Ainda sobre o capitalismo periférico, segundo Marini (2011), a América Latina foi fundamental para o processo de instituição da mais-valia relativa nos países centrais, uma vez que, ao inundarem o mercado mundial com toda oferta de bens primários e gêneros de alimentícios, colaboraram para o barateamento dos custos de reprodução da classe operária naqueles países. Além disso, Marini (2011) demonstrou a existência de uma persistente tendência à deterioração dos preços dos produtos primários exportados pelos países periféricos. A própria posição dominante no mercado mundial possibilitaria às nações desenvolvidas contrabalançar a tendência à queda da taxa de lucro decorrente de cada vez maiores investimentos em capital fixo, através do barateamento dos custos das matérias-primas e dos gêneros de primeira necessidade produzidos pelos subdesenvolvidos. Sendo assim, Marini (2011) observará a formação de um círculo vicioso, em que nações periféricas buscam compensar suas perdas através do aumento da exportação dos referidos bens, o que implica em nova desvalorização.

Assim, alcançamos outra característica marcante dos países de capitalismo periférico e dependente: a superexploração da força de trabalho³. Segundo apresentado por Marini (2011), a exploração da força de trabalho consiste em uma resposta dos capitalistas daqui à mencionada deterioração dos termos de troca que, na visão destes últimos, apareceria como uma queda na taxa de lucros. Sob outro prisma, Furtado (1974) liga a superexploração da força de trabalho à necessidade das classes privilegiadas terceiro-mundistas de mimetizar os padrões de consumo das elites dos países centrais, mesmo que em uma realidade socioeconômica cuja baixa produtividade e relativa baixa capacidade de geração de excedente significaria, em tese, um empecilho para a efetivação de tal consumo conspícuo.

Cardoso e Faletto (2011) situam o início de um processo mais sistemático de industrialização na América Latina a partir de uma conjuntura propícia, marcada pela segunda guerra mundial e pela crise de 1929, que impuseram dificuldades à importação de bens industrializados. Começa assim a fase de industrialização por substituição de

² Excedente econômico é a diferença entre o que o país produz e o que consome. É justamente essa diferença que permite novos investimentos, seja no processo produtivo, seja em infraestrutura, serviços públicos, políticas públicas etc.

³³ A superexploração da força de trabalho perpassa a quase totalidade das obras consultadas para a confecção do presente artigo: Furtado (1974); Cardoso e Faletto (2011).

importações. Ainda, de acordo com Cardoso e Faletto (2011), os esforços iniciais de industrialização se utilizaram do remanejamento do excedente econômico produzido pelo setor agroexportador. Posteriormente, a industrialização de alguns países periféricos se dará sob a batuta dos grandes oligopólios internacionais, cuja atuação será fundamental para a superação das dificuldades originalmente postas à industrialização dos subdesenvolvidos: escassez de capital; ausência de tecnologia de ponta etc. Por último, é preciso destacar o tamanho do poder alcançado pelos oligopólios internacionais, retirando dos Estados nacionais periféricos a capacidade de orientar os esforços produtivos para o atendimento das necessidades nacionais e coletivas (FURTADO, 1974).

Marini (2011) complementa o quadro, ratificando que nossa industrialização se dá nos limites da reprodução da dependência, onde aos países capitalistas periféricos destinar-se-á a setores industriais subordinados, complementares, permanecendo os setores chaves da industrialização, bem como o monopólio tecnológico, nas mãos dos países centrais, e adiciona um elemento importante para a caracterização do processo de industrialização ocorrido aqui: nos países centrais, a industrialização exige o equacionamento da questão da demanda, resolvida quando da passagem à mais-valia relativa e concomitantes investimentos em tecnologias e aumento de produtividade, por sua vez implicando em relativo barateamento dos bens manufaturados, que passam então à cesta de consumo do operário. Entretanto, no capitalismo periférico, a industrialização veio com vistas ao atendimento de uma demanda pré-existente, sobretudo demanda por bens supérfluos, advinda principalmente das classes dominantes, desembocando numa situação onde a industrialização prescinde do consumo operário, permitindo que tal processo de modernização reproduzisse em suas entranhas a velha superexploração da força de trabalho. Por outro lado, teremos também a constituição de um setor industrial tradicional, voltado à oferta de bens de consumo popular. Calcado em menor produtividade e baixo nível de desenvolvimento tecnológico, o referido setor tenderia à estagnação, na medida em que perduraria a compressão da demanda popular por conta da superexploração da força de trabalho (MARINI, 2011).

Saviani (2007) assinala que, a partir da revolução industrial, engendrada pelos países desenvolvidos, o trabalho é absorvido pela fábrica que, com sua maquinaria e divisão do trabalho, impõe um processo de desqualificação que torna o operário um mero apêndice das máquinas. Todavia, o mesmo Saviani (2007) aponta para o fato de que há, concomitante ao processo de desqualificação do trabalho, a exigência de novas e maiores qualificações mínimas para aquele trabalhador fabril. Isto porque, sob a égide do então jovem e revolucionário modo de produção capitalista, cada vez mais a ciência passa a ser incorporada à produção, na forma de tecnologias, exigindo do operário desqualificado conhecimentos para que seja minimamente capaz de operar aquele novo maquinário e suas tecnologias. Ensina-nos também Saviani (2007) que é nesse contexto em que se dará a formação dos primeiros sistemas nacionais de educação voltados para a escolarização mínima das massas (e não só das elites), escolarização que será importante não apenas do ponto de vista econômico-produtivo, mas igualmente sob o ponto de vista social e político, frente às exigências colocadas por uma nova superestrutura jurídico-política soerguida pelas revoluções liberais-burguesas (SAVIANI, 2007).

Complementando o quadro, Gramsci (2000) nos esclarece que o moderno capitalismo industrial apresentaria inevitável tendência, à complexificação de suas estruturas produtivas e sociais, fazendo proliferar uma variada gama de ocupações e funções intelectuais. Deste jeito, Gramsci (2000) evidencia que, com a expansão das relações de produção capitalista, *pari passu* ao desenvolvimento das forças produtivas, desenvolver-se-á uma série de ocupações tais como administradores, engenheiros, médicos, professores, técnicos de indústria e outras. É nesses termos em que o mesmo Gramsci (2000) vislumbra a tendência que, de fato, veio a concretizar-se, qual seja: a da expansão e massificação de um sistema nacional de educação⁴. No mais, tal qual Saviani (2007), também Gramsci (2000) destacará o caráter dual desse sistema nacional de educação, consagrando o ensino humanístico para os filhos das classes dominantes e outro tipo de ensino para a maioria trabalhadora, voltado para o trabalho. Constituiu-se, portanto, uma estrutura de ensino que, ao mesmo tempo, refletiria e reproduziria as desigualdades e a dominação de classe do capitalismo.

Nos parece lógico que o sistema educacional não poderá fugir do aspecto dual, classista, que o cindirá em dois: um voltado para o atendimento das demandas das classes dominantes nativas; e outro destinado ao atendimento das grandes massas populares, a exemplo daquilo que anteriormente apontamos para os países capitalistas centrais, porém de forma bem mais acentuada.

Ademais, colocar-se-á enquanto importante entrave para a formação de sistemas educacionais na periferia do sistema capitalista a questão do excedente econômico. De que forma pode-se ofertar uma educação escolar em quantidade e qualidade satisfatórias se persiste a baixa capacidade de geração do excedente econômico e, daí, faltam recursos financeiros? Por outro ângulo, percebemos a formação de círculos viciosos, uma vez que menores recursos quase sempre significam baixa na qualidade da educação ofertada (ou limitada oferta em termos quantitativos) e, com isto, advém baixa capacidade de inovação tecnológica; com esta, teremos igualmente baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas e, conseqüentemente, baixa produtividade, levando-nos de volta à questão da produção do excedente econômico.

Relembrando os escritos de Furtado (1974), relativos ao processo de industrialização periférico sob a égide dos grandes oligopólios internacionais. Em tais países, consumidores de tecnologias trazidas de fora, não sentiram tanto a necessidade de democratização da educação escolar, sobretudo em seu aspecto qualitativo, na medida em que essas nações não produzirão novas tecnologias de alta complexidade. Sem pesquisa e produção de novas tecnologias, por que investir em uma educação capaz de estimular a formação de novos pesquisadores? Ademais, a própria decisão pela produção menos complexa, tal qual Marini (2011) já houvera revelado em sua obra, implicaria em menores exigências em termos de educação da força de trabalho. A mesma argumentação pode ser aplicada quando se pensa no predomínio de uma pauta exportadora primarizada, caso das nações periféricas que historicamente se inseriram na divisão do trabalho internacional como fornecedores, principalmente de produtos primários e semi-industrializados (MARINI,2011).

⁴Vale a pena lembrar que Gramsci (2000), escrevendo entre as décadas de 20 e 30 do século passado, previra até mesmo a formação de um estoque excedente de trabalhadores qualificados, levando o desemprego também a essas categorias.

Ainda em relação ao desenvolvimento das forças produtivas e suas consequências para a educação escolar, mencionamos uma vez mais Gala (2017) e a complexificação da economia, que traz, além de produtos industrializados de alta tecnologia, mais capacidade em termos de divisão do trabalho; ou seja: uma economia primária deteria menor capacidade de divisão do trabalho e de correlata disseminação de cadeias produtivas locais. Dessa maneira, colocam-se empecilhos à política educacional mais agressiva em termos de formação de quadros técnicos e intelectuais, daquele tipo descrito por Gramsci (2000); para que formar técnicos especializados se não haverá posições a serem ocupadas em meio à limitada divisão do trabalho?

Outra característica importantíssima do desenvolvimento capitalista periférico e dependente que impactará a questão educacional nessa região é a superexploração da força de trabalho. O abandono dos estudos em favor do trabalho, em decorrência de uma renda familiar comprimida, reprovações e baixo desempenho são frutos também das más condições de vida impostas pela mencionada realidade do trabalho na periferia do sistema capitalista mundial.

Por fim, não podemos deixar de fazer aqui uma ressalva: possuindo boa parte desses países periféricos uma estrutura industrial cindida em um setor moderno, exibindo tecnologia e produtividade voltadas para a produção de bens de valor agregado para as altas esferas de consumo, e um setor industrial tradicional, desprovido de inovações tecnológicas e baixa produtividade, destinada à produção de bens de consumo popular, revela que há, sim, em tais países algum grau de complexificação da economia, nos termos de Gala (2017). Em termos educacionais, isso se traduzirá em um reforço da dualidade do sistema, colocando, lado a lado, uma restrita oferta educacional de qualidade, *pari passu* a uma oferta massificada de educação de baixa qualidade. Em uma realidade como a do capitalismo periférico, na qual reina o trabalho precário, a sobreexploração do trabalho e o desemprego, relativamente o ensino qualificado acaba se tornando um mecanismo de mobilidade social restrito a setores mais favorecidos da sociedade, excluindo aquelas massas populares urbanas presentes em Cardoso e Faletto (2011).

Hegemonia e educação sob o capitalismo periférico

Todo processo de desenvolvimento capitalista, exige ser alicerçado por uma hegemonia capaz de orientar uma vontade coletiva (GRUPPI, 1980) rumo a este ou aquele desenvolvimento. Cardoso e Faletto (2011), nos ensinam que um processo de desenvolvimento não se limita de forma alguma ao terreno puramente econômico, contando também com suas dimensões políticas e sociais que se mostrariam indissociáveis em tal perspectiva de análise. Portanto, ainda de acordo com Cardoso e Faletto (2011), todo processo de desenvolvimento capitalista moderno traria em seu bojo uma determinada conformação das classes sociais, envolvendo relações de aliança e cooperação entre distintas classes ou grupos sociais, bem como relações de dominação e subalternização que deverão fornecer bases estáveis para aquele desenvolvimento.

Sendo assim, que tipo de hegemonia fundamentou o processo de desenvolvimento capitalista periférico e dependente? Diferente dos países capitalistas centrais, por aqui não houve nenhuma espécie de revolução burguesa que rompesse com a antiga dominação e colocasse tais nações no rumo de uma modernidade industrial. Portanto, tanto Cardoso e Faletto (2011) quanto Furtado (1974) sublinharam a ocorrência de uma modernização conservadora, a partir da qual um processo de industrialização tem início a partir do excedente econômico gerado pelas atividades agroexportadoras. Com efeito, isso implicou na construção de um projeto hegemônico que amalgamou os interesses daquela aristocracia rural com os interesses de uma nascente burguesia industrial e, em menor medida, setores da pequena-burguesia e das chamadas classes médias urbanas. Em contrapartida, a estrutura de dominação das oligarquias agroexportadoras foi mantida no campo, deixando as classes subalternas rurais de fora dos benefícios do processo modernizador, ao passo em que esteve presente, naquele mesmo período, certa preocupação com a incorporação das massas populares urbanas ao processo, com vistas a evitar situações potencialmente explosivas, revolucionárias até (CARDOSO; FALETTO, 2011).

Ainda tratando desse primeiro período de industrialização modernizadora nos países periféricos, resta-nos dizer que tal bloco hegemônico fora cimentado por um ideário nacional, populista e desenvolvimentista, contemplando o nacionalismo econômico; protagonismo estatal enquanto indutor e coordenador do processo de desenvolvimento; constituição e fomento de um mercado interno e limitada inclusão de parte da classe trabalhadora urbana. Em meio a uma situação conjuntural favorável aos preços dos bens primários de exportação, a aliança político-social em questão se mostrou capaz de preservar os interesses do setor primário-exportador, as necessidades de acumulação do setor industrial, a expansão do mercado consumidor interno que atendia às necessidades das camadas médias urbanas e as limitadas aspirações daqueles segmentos da classe trabalhadora incorporados ao processo de industrialização.

Todavia, a partir do momento em que as necessidades postas pela acumulação industrial se alteram e passam a exigir mais recursos, a cotação dos bens primários no mercado internacional recua e, por fim, a classe trabalhadora organizada pressiona por ampliar sua inclusão (CARDOSO; FALETTO, 2011). Termina a aliança hegemônica populista-desenvolvimentista, adentrando a periferia industrializada num período de predominância da internacionalização do mercado (CARDOSO; FALETTO, 2011), completando uma tendência que vinha se colocando desde o período anterior, a partir da penetração e associação do capital estrangeiro ao capital nacional. Como se sabe, esse novo período no processo de desenvolvimento capitalista, internacionalizado, passa a exibir uma nova configuração inter-classe, rompendo com o pacto populista que até ali promovera limitada inclusão da classe trabalhadora em favor do grande capital associado e suas necessidades de acumulação (IANNI, 1981).

Sobrevém a questão: Que educação foi requisitada sob tal hegemonia?

De acordo com Bourdieu (2014), o Estado moderno assentaria as bases de sua dominação muito mais no plano simbólico do que propriamente em seus poderes político ou econômico. Não obstante, o mesmo Bourdieu (2014) destaca explicitamente

o papel da educação escolar nesse processo de inculcação de comportamentos, estruturas cognitivas e morais, visões de mundo.

Soma-se ao escrito acima, as contribuições de Gramsci (2000), em americanismo e fordismo. Nessa obra, a principal tese defendida é a introdução dos métodos fordistas de organização da produção exigiria, inapelavelmente, uma igual transformação da vida social em seus mais variados aspectos, desde a qualificação do operário até a vida privada, passando por questões cotidianas como lazer, sexualidade, consumo de álcool etc. Toda a vida do trabalhador deveria ser remodelada visando à máxima preservação de suas energias psicofísicas, dada a intensificação do trabalho introduzida pelo novo método de organização da produção. Assim, entendemos ser a construção desse novo sujeito produtivo uma das principais tarefas que será consagrada, em grande parte, à educação escolar.

Os processos de industrialização e urbanização, acabam por exigir algum grau de escolarização da população, em especial das classes subalternas. No Brasil, apenas a partir da década de 1930 que se começa a construir realmente um sistema educacional nacional, em consonância com o começo de uma fase industrializante. Mais do que conteúdos básicos, a educação escolar forneceria visões de mundo e comportamentos em flagrante consonância com as condições políticas, sociais e econômicas colocadas. A busca individual pelo sucesso, a ideia de produtividade; a adaptação a rotinas e toda a disciplina exigida pelo mundo do trabalho e pela vida social em geral.

Todavia, a grande contradição do desenvolvimento capitalista periférico e dependente, no que diz respeito à construção de uma hegemonia a ele necessária, residiria exatamente na dificuldade de inserção de amplos segmentos da população naquele mundo produtivo moderno.

Por um prisma diferente, a própria oferta educacional e sua expansão para grande parte das classes subalternas poderia implicar, também, em enfraquecimento da hegemonia, na medida em que a socialização de tais valores e comportamentos pela educação escolar reforçaria expectativas e pressões por integração por parte das classes subalternas escolarizadas. Entretanto, pode-se aventar a hipótese de que os próprios valores e comportamentos socializados pela escola caem em relativo descrédito perante as mesmas massas populares que, uma vez não integradas, não encontram respaldo para os ideais transmitidos pelas instituições educacionais em suas próprias realidades.

Desenvolvimento, hegemonia e educação popular

Avançando um pouco mais, a partir da década de 1980, a América Latina começa a ser atingida pela onda neoliberal, iniciada em fins da década de 1970 nos países capitalistas centrais. Tratava-se, conforme nos explicara Martins (2011), de uma reconfiguração das relações de dependência e seu concomitante desenvolvimento capitalista periférico, uma reconstrução, uma vez necessária frente ao esgotamento do papel hegemônico que os EUA desempenharam desde o fim da segunda guerra mundial. Com vistas à recuperação da sua posição dominante no processo de acumulação mundial, os norte-americanos lançam, em 1989, o famoso consenso de Washington, que consistia em uma série de medidas de cunho liberalizante destinadas

a servirem enquanto receituário para a retomada do desenvolvimento nos países de capitalismo periférico, em especial na América Latina (MARTINS, 2011).

Continuando com Martins (2011), constata-se que o neoliberalismo vem para desmontar as políticas de substituição de importações e toda a sua estrutura protecionista, bem como a política econômica que lhes dera sustentação. Com efeito, o mesmo Martins (2011) sublinha que a introdução de políticas de livre mercado, desregulamentadoras, conduziram à destruição dos setores industriais de maior valor agregado que porventura haviam se instalado nos países dependentes na fase industrializante passada, levando a cabo um processo de desindustrialização no capitalismo periférico. Como resultante de tais políticas neoliberais, Martins (2011) destacara, primeiramente, os déficits na balança comercial advindos da redução da participação dos produtos de maior valor agregado e do déficit derivado da necessidade de remuneração do capital estrangeiro que entrava, o que, para compensar, levava ao recurso de intensificação da velha superexploração da força de trabalho. Por outro lado, Martins (2011) apontou que também a deterioração ecológica adviria de tal situação, dada a necessidade de igual intensificação da exploração dos recursos naturais nos países em questão. Em resumo, aumento exponencial da pobreza, crescimento econômico medíocre, avanço das desigualdades, desemprego, perda de autonomia, dentre outras, foram as principais consequências nefastas obtidas a partir da adoção das políticas neoliberais (MARTINS, 2011).

O mesmo autor assevera que a hegemonia neoliberal na América Latina, periferia do sistema, pode ser dividida em dois períodos históricos, a saber: um primeiro, pautado pelo predomínio da financeirização advindo da liberalização comercial e financeira, perdurando até o final da década de 1990; e outro, que Martins (2011) designará como de acumulação produtiva. A primeira fase, já descrita, coincide com o controle do Estado pelas burguesias nacionais. Já a segunda, dita de acumulação produtiva (MARTINS, 2011), se dá a partir do momento em que o ascenso dos movimentos populares e o desgaste das políticas neoliberais contribuem para a ascensão de governos de esquerda e centro-esquerda em grande parte dos países da região (MARTINS, 2018). Além dessa troca no comando do Estado (ainda que mantidos pressupostos da política econômica neoliberal), que possibilitara a efetivação de políticas de combate à pobreza, a desigualdade, ao desemprego e de estímulo ao mercado nacional, a conjuntura internacional lhes fora favorável, a partir do momento em que a China desponta no mercado mundial enquanto grande importador, sobretudo dos países da América Latina (MARTINS, 2011). Complementa esse cenário favorável, apesar de seu caráter efêmero, a relativa alta dos preços das *comodities*, produtos primários ou semi-industrializados que porventura predominam na pauta exportadora daquelas nações ditas periféricas (MARTINS, 2011).

Sem embargo, é neste ponto em que Martins (2011) dá início à seguinte discussão, importantíssima, decerto: Que alternativas, que caminhos trilhar, para um desenvolvimento efetivamente autônomo, independente, com distribuição de renda e ecologicamente sustentável? Por fim, à secular sobreexploração do trabalho, reduzir as gritantes desigualdades, alcançar o desenvolvimento tecnológico... como alcançar? No fundo, todas essas questões nortearam a esmagadora maioria das reflexões que fundamentaram o presente escrito: Gala (2017); Cardoso e Faletto (2011); Marini (2011), Furtado (1974) e etc.

Martins (2011) enfatiza a superação de nosso atraso tecnológico, algo que exigiria a importação de tecnologias de ponta e o esforço de capacitação local. Todavia, para isso, destaca novamente a questão do excedente, ao se referir à necessidade de crescimento econômico sustentável e superávits comerciais que gerem os recursos financeiros necessários. Convergindo com as ideias defendidas por Gala (2017), o referido objetivo de superação de nosso relativo atraso tecnológico em verdade é uma ponte para a construção de estruturas produtivas nacionais, redes produtivas, de alta complexidade e geradoras de produtos com alto valor agregado. Corroborando a importância da questão científico-tecnológica para outro modelo de desenvolvimento, o fato de que, antes de Martins (2011) e Gala (2017), Cardoso e Faletto (2011) tenham defendido concepções bastante semelhantes: mobilização de recursos sociais, econômicos e culturais internos, lastreada por uma dose de políticas protecionistas, que deveriam ser reorientados para setores estratégicos. Trata-se de uma opção que passaria por uma vontade política resoluto, traduzida em protagonismo estatal nesse processo.

Por si só, todo o escrito acima deixa cada vez mais explícita a questão educacional e sua importância crucial para a problemática do desenvolvimento. Entretanto, não será o nosso histórico sistema educacional, atravessado por inúmeros problemas, que irá lastrear tal guinada em nosso processo de desenvolvimento. Possuímos um sistema educacional fruto de um desenvolvimento capitalista periférico e reprodutor dele.

Precisamos de *outro sistema educacional*. Mas, em que consistiria tal sistema? O próprio Martins (2011) nos deixa algumas dicas a respeito: assevera que, diferente do período de industrialização por substituição de importações, sob influência direta das ideias cepalinas, não devemos nos limitar à pura e simples importação de tecnologias produzidas no exterior; precisamos sim, ainda segundo Martins (2011), subordinar tais importações a um esforço interno de capacitação local. Continuando, o referido autor aponta para uma indispensável articulação entre centros de pesquisa e as empresas do setor produtivo, ressaltando, porém, que tal esforço no plano tecnológico deve promover a inclusão do trabalhador, qualificando-o e democratizando a gestão da produção, para que esse trabalhador possa propor novos métodos e técnicas, tornando-se também ele fonte de inovação tecnológica⁵. Em consequência disso, Martins (2011) chama a atenção para a necessidade de expansão e qualificação do ensino médio e do ensino superior (que concentra a produção de pesquisa). Ademais, Martins (2011) também parece demonstrar uma preocupação com a questão da popularização do conhecimento científico produzido por universidades e afins, na medida em que defende o acesso destes aos meios de comunicação de massa. Isso, ao fim e ao cabo, também seria uma contribuição a mais no processo de elevação da escolaridade do povo.

Por fim, Martins (2011) não negligencia os indiscutíveis vínculos entre a promoção de uma educação de qualidade e o enfrentamento da grave questão social que marca o capitalismo periférico e dependente. Nesses termos, defende a canalização de recursos para o setor produtivo, em detrimento do hoje predominante sistema financeiro, o que, somado à política de tributação dos monopólios e das altas rendas,

⁵ Outra importante fonte de estímulo para a inovação tecnológica, de acordo com Martins (2011), seria o fortalecimento de um mercado consumidor interno, que poderia pressionar por mudanças tecnológicas...

daria condições ao Estado de enfrentar a questão social⁶, garantindo às massas a satisfação de suas necessidades básicas. Por outro lado, Martins (2011) aborda a questão do emprego e da renda, defendendo melhores e maiores remunerações para a força de trabalho, caso realmente se queira que estes deem importante contribuição à construção de novas tecnologias e, conseqüentemente, ao desenvolvimento.

Isto posto, não há dúvidas quanto ao papel central ocupado pela educação no processo de desenvolvimento capitalista. Todavia, o que defenderemos aqui é que, nas discutidas condições históricas postas por um desenvolvimento capitalista periférico, não basta somente uma educação pública em quantidade e qualidade; *necessitamos, pois, para superar a condição capitalista periférica, de uma educação pública e popular*. Com efeito, consiste em referência fundamental, neste ponto, o trabalho de Ana Maria do Vale, intitulado *Educação popular na escola pública*. A autora em questão se colocou o desafio de pensar a escola pública nacional para além de uma instituição puramente reprodutora das relações sociais opressivas e desiguais (NOGUEIRA; CATANI, 1998), defendendo a hipótese de que essa escola pode também ser posta à serviço das aspirações e interesses das classes dominadas⁷ (VALE, 1996). Portanto, seria esta uma definição mínima para o que entendemos enquanto uma *educação pública e popular*: levar para o interior da escola pública, práticas, organização, conteúdos, pedagogias, em suma, um processo educativo que nasça das classes subalternas e que seja voltado para o atendimento das necessidades e anseios dessa classe, consubstanciando, pois, uma educação classista.

Trazendo à discussão as contribuições contidas em Nogueira e Catani (1998), fica clara a natureza eminentemente conservadora da escola sob o modo de produção capitalista. Debaixo de toda uma aparência democrática, afirmando o tratamento igualitário dispensado a todos os seus alunos, o que, em tese, permitiria que somente o desempenho individual de cada aluno sobressaísse na corrida pelos diplomas e certificações, Nogueira e Catani (1998) revelam o real caráter classista da escola, que, por intermédio principalmente do conceito de capital cultural, destina o sucesso escolar e, conseqüentemente, diplomas e as melhores ocupações profissionais para os filhos e filhas das classes média e alta, restando à classe trabalhadora e os seus, as mesmas funções subalternas desempenhadas pelas gerações anteriores, salvo exceções.

Nogueira e Catani (1998) explicarão que a socialização familiar, bem como as condições materiais dos alunos no âmbito extraescolar fará toda a diferença para o sucesso ou insucesso de uma criança na escola. Alunos pertencentes às classes média e alta terão, potencialmente, todas as vantagens, não só em termos de infraestrutura material, mas, sobretudo, no que diz respeito à familiarização com a linguagem culta empregada pela escola (com as quais as crianças advindas das classes populares terão dificuldades), com a detenção de certa bagagem cultural advinda do próprio convívio com os pais e outros familiares escolarizados, dentre outros aspectos que constituirão, segundo Nogueira e Catani (1998), o capital cultural potencialmente herdado por tais

⁶ Não apenas enfrentar a questão social, como também realizar o esforço financeiro necessário ao desenvolvimento tecnológico e à educação em geral.

⁷ Lembrando aqui que, segundo Vale (1996), historicamente as iniciativas no campo da educação popular sempre se deram em espaços informais de educação, ou seja, fora dos sistemas oficiais de ensino.

alunos. Algo que, certamente, não estará à disposição daqueles oriundos das classes menos favorecidas.

Seria essa a educação escolar propugnada por Martins (2011) e outros? Em outras palavras, seria o investimento nesta educação reprodutora das relações sociais capaz de contribuir efetivamente com a superação da condição periférica e dependente de algumas nações?

Acreditamos que uma política voltada para um rompimento definitivo com a condição periférica e subalterna, se combinada a essa educação escolar conservadora tão bem denunciada em Nogueira e Catani (1998), poderia redundar em ganhos menores do que o esperado em termos de superação das históricas desigualdades que marcam nosso capitalismo periférico. Nesses termos, será que aquelas massas populares urbanas, não imediatamente incorporadas pelo mercado formal de trabalho, observadas nos estudos de Cardoso e Faletto (2011) e outros que se dedicaram à temática da marginalidade urbana, alcançariam os frutos obtidos a partir dessa transformação social? Ou, pelo contrário, tal transformação e toda sorte de novas oportunidades de trabalho e renda seriam muito mais bem aproveitadas pelos setores menos empobrecidos da população?

Recapitulando, sabe-se que, para a superação da condição subalterna ocupada pelos países periféricos, exige-se a construção de um sistema produtivo diversificado e calcado em produtos industriais de alto valor agregado, originando uma estrutura econômica complexificada (GALA, 2017).

Entretanto, isso, por sua vez, exige a produção e a inovação no setor tecnológico, o que, por seu turno, exige maiores e melhores investimentos em pesquisa. Contudo, os mesmos autores que aqui nos serviram enquanto referências apontam para a necessidade de melhor educação básica e, em consequência, a *popularização do conhecimento científico*, caso se queira realmente impulsionar a produção científica no país. Com efeito, a educação básica se mostraria de importância fundamental para esse processo, na medida em que dele sairiam os futuros pesquisadores. Porém, a importância de mais e melhor educação básica não para por aqui; ela se mostra importantíssima também quando se trata de pensar em operários mais qualificados, capazes não só de manejar as novas tecnologias, mas, igualmente, de contribuir com inovações no processo produtivo, conforme assinalara Martins (2011). Por fim, até mesmo a figura do trabalhador-consumidor poderia ser qualificada através dessa educação básica de qualidade, lembrando, por exemplo, o papel do mercado consumidor interno enquanto indutor de melhorias na produção de bens e serviços, além de seu papel no manejo mais sustentável do meio ambiente, destacados por Martins (2011).

Assim, quem melhor faria isso do que a chamada educação popular? Baseando-nos nas leituras de Vale (1996) e de Gadotti (2002), entendemos que, na educação popular, diferentemente da educação tradicional, o conhecimento não é transmitido do professor para o aluno, mas, em verdade, há um processo conjunto de construção do conhecimento sobre determinado objeto. Nessa perspectiva, tanto professores quanto alunos seriam encarados como portadores de saberes distintos, passíveis de convergirem em direção à construção de novo conhecimento. Inovação, criação, aproveitamento de todo potencial criativo interno às nações: a chamada educação

popular teria muito a contribuir com tal processo. Com ela, desde a educação básica teríamos um exercício de diálogo e reflexão em busca do conhecer a realidade em que se vive, afastando-se de uma educação tradicional que condiciona a um comportamento passivo e meramente reprodutor de ideias que em nada somaria para os objetivos postos pela imperiosa necessidade de superação do atraso tecnológico. Ademais, o mesmo raciocínio se aplicaria, por exemplo, à proposta, aventada por Martins (2011), de aproveitamento da capacidade de inovação tecnológica advinda da participação operária.

Todavia, em acordo com o que fora devidamente enfatizado por Vale (1996), tal proposta de construção de uma educação pública e popular terá, naturalmente, seus limites, críticas e oposições, haja vista que vivemos em uma sociedade de classes, fragmentada em interesses múltiplos e contraditórios, o que, logicamente, implicará em barreiras a serem enfrentadas pela referida proposta. Assim, chegamos ao âmbito da luta política e, por conseguinte, da hegemonia.

Conforme já visto, todo processo de desenvolvimento, na forma como se entende aqui, não se limita ao campo estritamente econômico, possuindo seus aspectos políticos, econômicos e culturais (CARDOSO; FALETTO, 2011). Indo um pouco mais além, afirmamos que o processo de desenvolvimento necessita, para se efetivar, de um arranjo político-social que lhe dê suporte, um arranjo entre as diferentes classes e frações de classe que compõem aquela formação social. As leituras de Gramsci (2000) e de Gruppi (1980) nos permitem compreender que todo processo de desenvolvimento exige uma vontade coletiva, uma vontade política, que o encarne enquanto projeto e coloque-o em prática. Trata-se, ainda baseando-nos nas leituras de Gramsci (2000) e Gruppi (1980), da formação de um bloco histórico, que nada mais seria do que uma aliança de classes amalgamadas em torno de determinada ideologia e de determinado projeto de desenvolvimento.

Haja visto o escrito acima, depreende-se que um projeto de desenvolvimento que mire romper com a condição capitalista periférica e dependente que lhes fora imposta não pode prescindir, de maneira alguma, da formação dessa vontade política e de uma aliança hegemônica que lhe dê a devida sustentação. Tal coisa foi acertadamente observada por Cardoso e Faletto (2011), Losurdo (2016), Martins (2011) e outros, todos eles alertando para a necessidade imperiosa de um movimento de caráter popular forte o suficiente para vencer as esperadas resistências que certamente virão das classes dominantes nativas e seus aliados que, conforme visto, desfrutam de condições confortáveis, próximas às vivenciadas pelas classes dominantes nos países centrais, às custas da promoção da concentração de renda e sobreexploração do trabalho nos países dependentes (MARINI, 2011).

Assim sendo, encaixamos a proposta de construção de uma educação pública e popular em meio a esse movimento político transformador. Sob o ponto de vista defendido aqui, a educação pública e popular constituiria importante parte da luta política⁸, dando importante contribuição para o processo de construção da referida

⁸ Lembrando que, como já fora amplamente afirmado e reafirmado, a educação sozinha não transforma a sociedade, ela é tão somente parte importante dessa transformação.

vontade política transformadora, se inserindo, pois, num movimento de construção de uma contra-hegemonia.

Contudo, em que consistiria tal contra-hegemonia possibilitada a partir da proposta de uma escola pública e popular? Lembremos o papel das instituições educacionais no que diz respeito à construção da dominação simbólica, nos termos empregados por Bourdieu (2014): o fornecimento, para todo um povo, de princípios cognitivos comuns, formas de divisão e classificação, de ver o mundo, valores, princípios morais e comportamentais afinados com a dominação estatal e com a moderna sociedade de classes capitalista. Permanecendo, de acordo com Bourdieu (2014), a disseminação de tais aspectos simbólicos pela escola e outras instituições estatais seriam primordiais para a reprodução da sociedade de classes, inclusive sendo considerada mais efetiva, porque sutil, do que o emprego da força estatal ou do poder econômico.

Frente ao exposto, acreditamos que a proposta de uma educação pública e popular representaria uma inversão, uma fissura, na reprodução simbólica das sociedades de capitalismo periférico e dependente. De que maneira poderíamos inverter os rumos de nosso desenvolvimento preservando a escola tradicional, conservadora, e toda sorte de princípios cognitivos que esta seria potencialmente capaz de fornecer? (BOURDIEU, 2014). Seria a formação adequada para aquelas nações que ensejariam o difícil esforço de superação da condição periférica e subalterna?

A educação pública e popular seria capaz de fornecer os princípios cognitivos, princípios de classificação e (di)visão do mundo adequados ao novo tipo de desenvolvimento advindo do rompimento com a condição capitalista periférica. Autonomia, igualdade, participação, solidariedade em lugar de individualismo, pensamento crítico e consciência de nossa condição periférica e seus males, dentre outros pontos igualmente fundamentais para a construção de uma nova hegemonia que embase o tão almejado novo modelo de desenvolvimento.

Conclusões

Percebemos que, inicialmente, o desenvolvimento capitalista periférico e dependente impõe dificuldades para que tenhamos, no terceiro mundo, um sistema educacional que ao menos se aproxime do constituído nos países capitalistas centrais.

Por outro lado, a construção de uma hegemonia, nos limites impostos por uma realidade de capitalismo periférico, seria bem mais difícil e problemática do que nos países centrais. A abismal desigualdade, a não incorporação de enormes segmentos de trabalhadores na nova ordem industrial moderna, contradições de classe que se intensificam, dentre outros traços do capitalismo periférico impõem tal dificuldade. Assim, o papel que o sistema educacional poderia desempenhar, também se veria por isso afetado. A universalização de visões de mundo, comportamentos e tipos de conhecimentos adequados à ordem industrial-urbana moderna, papel que caberia especialmente às instituições escolares, ver-se-ia limitada pelo próprio capitalismo periférico e suas iniquidades, além da não correspondência entre o universo simbólico

oferecido pelas instituições escolares e a realidade experienciada sobretudo pelas massas trabalhadoras urbanas, nos termos de Cardoso e Faletto (2011).

Passamos a refletir sobre as possibilidades de superação de uma ordem capitalista periférica e dependente. Em linhas gerais, a ideia de superação da condição periférica passaria, sem dúvidas, pela superação do atraso e da dependência tecnológica característica desse tipo de nação, edificando um sistema produtivo nacional diversificado e calcado na produção de bens de alta complexidade e valor agregado, nos termos empregados por Gala (2017), superando a forte dependência da exportação de *comodities*, outro traço inerente à realidade capitalista periférica.

Contudo, há de se fazer uma importante ressalva: o presente trabalho, assim como os diversos estudos que o serviram enquanto referências, está comprometido, não só com o pensar alternativas para a superação da condição periférica, dependente, e suas correspondentes iniquidades, mas igualmente com a construção de um novo modelo de desenvolvimento de corte democrático e que atendam aos maiores anseios das classes subalternas. Seguindo essa linha, chegamos à defesa da ideia de que a superação da condição capitalista periférica e dependente passa, certamente, pela concomitante luta por uma educação que não seja tão somente pública, conforme defendida por muitos perante a sanha privatista dos últimos tempos de neoliberalismo, mas que fosse pública e popular.

Esse novo modelo de desenvolvimento, autônomo e democrático, não atingirá plenamente os seus objetivos acaso preserve a escola tradicional, burguesa e reprodutora das desigualdades de classe, conforme Nogueira e Catani (1998). O novo modelo de desenvolvimento e toda sorte de melhoramentos e oportunidades surgidas a partir dele podem terminar por excluir aquelas massas populares historicamente marginalizadas nos anteriores modelos de desenvolvimento. As possibilidades de participação em um novo sistema político democrático, que lhes permita a livre expressão de seus anseios; as oportunidades de melhores e mais bem remuneradas ocupações na estrutura produtiva, tal qual a participação na gestão dos processos de trabalho e outras coisas que figuram dentre os interesses das classes subalternas.

No mais, não podemos olvidar de fazer a seguinte ressalva: a proposta de construção de uma educação pública e popular, se descolada das lutas mais gerais por uma radical transformação social, correrá o risco de ser incorporada pelas estruturas do capitalismo periférico em sua versão social-liberal, nos termos propostos por Domingues (2016). De acordo com este, a política neoliberal se transmutara em social-liberalismo, sobretudo sob o capitalismo periférico e sua miríade de contradições e mazelas sociais, com vistas a levar à frente os fundamentos de uma política econômica neoliberal *pari passu* ao atendimento de pautas específicas advindas de grupos sociais minoritários, como mulheres, homossexuais, negros e outros. No âmbito das políticas sociais, trata-se do conhecido debate políticas universalistas versus políticas focalizadas, com o neoliberalismo privilegiando as de segundo tipo, em detrimento das primeiras, hegemônicas sob o Estado do bem-estar social.

A partir do exposto acima, em nosso entendimento haveria o risco de que tal proposta de construção de uma educação pública e popular pudesse ser incorporada pelas políticas neoliberais, sendo transformada em uma política focalizada, voltada para o atendimento dos setores mais miseráveis da sociedade, constituindo aquilo que

comumente se chama de políticas pobres para os pobres, que em nada contribuiria para a emancipação destes mesmos segmentos. Uma proposta de construção de uma educação pública e popular não pode ser descolada de um movimento maior de transformação social, de uma discussão sobre um novo modelo de desenvolvimento.

Referências

BARAN, P. **A Economia Política do Desenvolvimento**. Capítulos 1 e 2 (Uma visão geral; O conceito de excedente econômico). Tradução de S. Ferreira da Cunha. Rio de Janeiro: Zahar, 1977, p. 50-99, 4ª edição.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. Capítulo Curso de 07 de fevereiro de 1991. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 223-239

CARDOSO, F. H. e FALETTO, E. **Dependência e Desenvolvimento na América Latina**. Capítulos 02, 05 e 06 (Análise integrada do desenvolvimento, Nacionalismo e populismo: forças sociais e políticas, A internacionalização do mercado: o novo caráter da dependência). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, 10ª edição, p. 25-52; 119-178.

DOMINGUES, J. M. **Esquerda: Crise e Futuro**. Capítulo 03 (Social liberalismo e dominação global). Rio de Janeiro: Mauad X, 2017, p. 61-77.

FURTADO, C. **O Mito do Desenvolvimento Econômico**. Capítulos 1 e 2 (Tendências estruturais do sistema capitalista na fase de predomínio das grandes empresas; Subdesenvolvimento e dependência: as conexões fundamentais). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974, 2ª edição, p. 15-94

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática. 2002.

GALA, P. **Complexidade Econômica: uma nova perspectiva para entender a antiga questão da riqueza das nações**. Capítulo 01 (Desenvolvimento econômico: divisão do trabalho, retornos crescentes e complexidades). Rio de Janeiro: Ed. Contraponto/Centro Internacional Celso Furtado, 2017, p. 19-52.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Carlos Nelson Coutinho (org.). Tradução de Luiz Sérgio, Henriques, Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2000.

GRUPPI, L. **O Conceito de Hegemonia em Gramsci**. Capítulo v (Os Cadernos do Cárcere). Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Graaal, 1980, p. 65-81.

IANNI, Octávio. **A ditadura do grande capital**. Civilização brasileira, 1981.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

LOSURDO, D. Ataque ao estado de bem-estar social, barbárie neocolonial, guerra. O ocidente e a esquerda ausente. In: LOSURDO, D. **A Esquerda Ausente**. Crise, sociedade do espetáculo, guerra. RUY, M.L. (Trad.) São Paulo: Fundação Maurício Grabois/Ed. Anita Garibaldi, 2016, p. 35-77.

MARINI, R. M. A Dialética da Dependência. In: **Ruy Mauro Marini**: vida e obra. Roberta Traspadini e João Pedro Stedille (orgs.). São Paulo: Expressão Popular, 2011, 2ª edição, p. 131-172.

MARTINS, C. E. e FILGUEIRAS, L. **A teoria marxista da dependência e os desafios do século XXI**. *Cadernos CRH* [online]. 2018, vol.31, n.84], p.445-449. ISSN 0103-4979. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-49792018000300001>.

MARTINS, C. E. **Globalização, Dependência e Neoliberalismo na América Latina**. Capítulo 7. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011, p. 313-345.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; Catani, Afrânio. (Orgs.) (1998). **Pierre Bourdieu**. Escritos em Educação. Petrópolis: Vozes.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na Escola Pública**. São Paulo. Cortez, 1996.

Submetido em: 19-12-2019

Aceito em: 30-12-2019