



**ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO:  
uma análise gramsciana das políticas educacionais no Brasil**

**STATE, SOCIETY, AND EDUCATION:  
a gramscian analysis of educational policies in Brazil**

**Pedro Clei Sanches Macedo**

Doutor em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ (2022). Mestre em Educação Agrícola pela UFRRJ (2014). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá (2001). Técnico em Assuntos Educacionais no

Instituto Federal do Amapá

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4873-7242>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8977011963577378>

. Email: [pedroclei@hotmail.com](mailto:pedroclei@hotmail.com)

**Guilherme Goretti Rodrigues**

Doutor em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ (2022). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (2017). Graduado em Geografia pela UFJF (2014).

Servidor público da Prefeitura Municipal de Matias Barbosa, Minas Gerais – MG.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7607-969X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4087213751983387>

Email: [guilhermegoretti.geografia@gmail.com](mailto:guilhermegoretti.geografia@gmail.com)

**Ramofly Bicalho dos Santos**

Doutor em Educação pela Universidade de Campinas - UNICAMP (2007). Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2003). Graduado em Geografia pela UFJF (2014). Graduado em História pela Universidade Federal Fluminense (1999). Professor Associado do Departamento de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e no Programa de Pós-graduação em Educação, contextos contemporâneos e demandas Populares da UFRRJ.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8977-3581>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3815218617988955>

Email: [ramofly@gmail.com](mailto:ramofly@gmail.com)

**Resumo:**

Este artigo tem como objetivo traçar uma análise da relação entre Estado, Sociedade e Educação, utilizando a Teoria de Gramsci como importante ferramenta teórico-metodológica para a compreensão do processo de construção das políticas de educação no contexto histórico e político no Brasil. Esta abordagem teórica é fundamental para entender a correlação de forças dos projetos hegemônicos de educação no seio da sociedade civil, operada através de seus intelectuais orgânicos. Em seguida, apresentamos uma breve contextualização das políticas educacionais implementadas no Brasil na década de 1990, enquanto conjunto de reformas gerenciais coordenados pela classe burguesa como forma de manter a sua dominação sobre a classe trabalhadora. Por fim, ensaio uma reflexão sobre do papel da escola na contemporaneidade e a importância da luta de classes contra a pedagogia da hegemonia neoliberal.

**Palavras-chave:** Estado. Sociedade Civil. Política Educacional.

**Abstract:**

This article aims to analyze the relationship between the State, Society, and Education, using Gramsci's Theory as an important theoretical-methodological tool for understanding the

process of constructing educational policies within the historical and political context of Brazil. This theoretical approach is essential for understanding the correlation of forces in the hegemonic educational projects within civil society, operated through its organic intellectuals. Next, we present a brief contextualization of the educational policies implemented in Brazil in the 1990s, as a set of managerial reforms coordinated by the bourgeois class as a way of maintaining its domination over the working class. Finally, I attempt to reflect on the role of the school in contemporary times and the importance of the class struggle against the pedagogy of neoliberal hegemony.

**Keywords:** State. Civil Society. Educational Policy.

## **Introdução**

O presente artigo resulta das reflexões do estudo de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação de Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) a partir da pesquisa bibliográfica e documental (Neves 1994, 2010; Souza, 2010; Freitag, 1998; Banco Mundial, 1996; Frigotto, 1996), tendo como referencial teórico-metodológico as contribuições de Antônio Gramsci na análise da relação entre Estado, Sociedade e Educação na contemporaneidade (Violin, 2006; Mendonça, 2003, 2007; Gramsci, 1999, 2001, 2014; Buci-Glucksmann, 1980; Simionatto, 2011). Esta relação é imprescindível para se compreender as disputas de hegemonia no interior do Estado moderno capitalista, na implementação de políticas educacionais como estratégia da classe dominante para atender aos interesses do capital.

Com a contrarreforma<sup>1</sup> Estatal no Brasil, empreendida a partir da metade da década de 1990, o Estado desempenha um papel de destaque como ente executor das políticas públicas brasileiras, em prol do mercado enquanto instância privilegiada no contexto da crise do capital. No período seguinte, a classe dominante foi defrontada com o desafio de exercer o poder em pleno período democrático. Esse processo altera consideravelmente a composição da sociedade civil, através de uma ampliação de partidos ou aparelhos privados de hegemonia (Gramsci, 2014) responsáveis pela formação de novos intelectuais que formulam e difundem a direção política de sua classe.

---

<sup>1</sup> Entende-se a contrarreforma dentro do pensamento de Coutinho (2010, p. 35), em que se vale “não o momento do novo, mas precisamente o do velho”, excluindo as demandas da classe trabalhadora e ampliando a ofensiva do capital. Sob o argumento de uma necessária “reforma”, difundida pela classe burguesa e grande mídia, houve o aprofundamento da corrosão dos direitos sociais e trabalhistas, assim como o desmonte público por meio de um amplo processo de privatização e a drenagem do fundo público para os interesses do capital e da burguesia.

Neste contexto, este estudo apresenta três questões fundamentais para a compreensão dos processos sociais contemporâneos e suas contradições. Na primeira seção, buscaremos de forma sucinta analisar a relação entre Estado, sociedade e educação a partir da teoria gramsciana, apresentando os conceitos de “sociedade civil”, “Estado integral” e “intelectual orgânico”, enquanto referencial fundamental para a compreensão da dominação burguesa. Na segunda seção, apresentaremos uma breve leitura sobre as políticas educacionais no Brasil e a contrarreforma do Estado, destacando as correlações de forças que são travadas no interior do Estado e a formas de organização econômica e política da classe burguesa no desenvolvimento de práticas sociais para manter a dominação e o consenso sobre a classe trabalhadora. Na terceira seção, faremos uma reflexão sobre o papel da escola no contexto contemporâneo, destacando a importância da luta de classes e a participação dos movimentos sociais enquanto processo de luta e resistência para a conquista de direitos. Após esta análise, teceremos alguns comentários a título de conclusão.

## **1. A relação entre Estado, Sociedade e Educação: reflexões teórico-metodológicas em Gramsci**

Para analisar o processo de disputa hegemônica no campo da educação brasileira, é necessário compreender a relação entre o Estado e sociedade civil, bem como, a articulação de posições políticas e ideológicas na correlação de forças antagônicas no seio da sociedade civil. No modelo de sociedade capitalista, esta relação foi marcada historicamente pela preponderância do Estado sobre a sociedade. Nesse viés, o Estado apresenta-se como um bloco monolítico de órgãos, vazio de classes sociais, portadores de interesses específicos e do qual emanam, de forma igualmente “naturalizada”, as inúmeras políticas públicas (Medonça, 2007, p. 4). Considerando esta vertente liberal-burguesa do Estado moderno capitalista, cabe destacar que:

Os desdobramentos dessa herança resultam numa concepção de Estado-Sujeito, entidade ativa que “paira” acima da sociedade e dos homens, dotada de vontade e iniciativa próprias, como se não correspondesse às ações e interesses de grupos sociais distintos e, por isso mesmo, com total poder de comando sobre a sociedade. Tal visão de Estado, ainda em vigor, e freqüente nas análises acerca das políticas públicas, guarda ainda como característica o fato de tornar a sociedade naturalmente impotente e totalmente submissa aos desígnios do Estado. (Mendonça, 2003).

Nesse sentido, a relação entre os nexos Estado, sociedade civil e educação a partir das contribuições teóricas de Antonio Gramsci<sup>2</sup> é inevitável e fundamental na análise sobre os processos de consolidação da hegemonia da classe dominante no Brasil, para uma melhor compreensão sobre a aplicação das políticas educacionais no contexto contemporâneo.

De início, é importante compreender o significado de Estado Integral e sociedade civil no pensamento de Gramsci, bem como a concepção de hegemonia a partir das relações entre estrutura e superestrutura para explicar a forma como as classes se relacionam e exercem suas funções no interior do “bloco econômico” (Simionatto, 2011, p. 47). Sua teoria define o Estado com sendo um dos dois grandes planos da superestrutura, sendo o outro a sociedade civil.

O Estado integral ou Estado ampliado<sup>3</sup> indica uma relação de unidade-distinção, em dois planos dialeticamente unidos, formulado nos Cadernos do Cárcere como “Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (Gramsci, 2014, p. 248). Nesse sentido, Gramsci rejeita frontalmente a concepção liberal-burguesa de Estado-sujeito, como se fosse um “ente” dotado de vontade própria, naturalizado e sem classes sociais, mostrando como as disputas de classes e frações de classe na sociedade civil elevam para a sociedade política (Estado) a dominação sobre as outras classes sociais, tanto em torno de uma direção moral e intelectual (consenso), quanto pelo uso da força (coerção).

No percurso de construção da sua teoria sobre o Estado, Gramsci distingue dois conceitos de articulação do campo estatal: o Estado em sentido estreito (unilateral) e o Estado em sentido amplo (integral). Em sentido estreito, o Estado considera apenas a burocracia e seus aparelhos estatais, se identificando com o governo a partir de suas funções coercitivas e econômicas, como os órgãos governamentais, secretarias, exército, polícia e administração. Em sua forma ampliada, o Estado pressupõe um equilíbrio entre a sociedade política e sociedade civil, através de uma correlação de forças contraditórias (Buci-Glucksman, 1980, p. 128).

---

<sup>2</sup> Gramsci nasceu em 22 de janeiro de 1891, em Alles, uma pequena cidade agrícola da província de Cagliari, na região da Sardenha, ilha situada a oeste da península italiana. Seu pai era de origem albanesa e sua mãe de ascendência espanhola. Tiveram sete filhos, sendo Antonio o quarto. Sua família apresentada poucas condições financeiras. Estudou nas escolas elementares de Ghilarza, onde frequentavam também filhos de camponeses. Desde pequeno despertou o interesse pela leitura, se destacando nos estudos, que tiveram que ser interrompidos pela necessidade de trabalhar para ajudar sua família. Na juventude, desenvolve de rebelião e de indignação contra a classe burguesa e contra as injustiças sociais de seu tempo. A construção de seu pensamento se dá, na militância política e na luta das massas operárias e principalmente, durante o período em que esteve preso através da ação de Mussolini em 1926. (SIMIONATTO, 2011).

<sup>3</sup> Expressão também utilizada por Buci-Glucksman (1980) para definir Estado Integral.

No pensamento de Gramsci (2014), a sociedade política é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos coercitivos ou repressivos de Estado que são controlados pelas burocracias (Estado em sentido estrito, Estado-coerção). As classes exercem sempre uma dominação mediante a coerção. Por sua vez, a sociedade civil é formada pelos partidos ou aparelhos privados de hegemonia, responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, que educam o pensar e agir das massas populares – igrejas, partidos políticos, escolas, sindicatos, organizações profissionais, mídia (Estado ético). É por meio dos processos de disputa e consenso na sociedade civil que as classes buscam exercer sua hegemonia (Violin, 2006).

No Estado moderno, mais especificamente, nas sociedades dominantes e hegemônicas em que o capitalismo se desenvolveu de maneira mais complexa, a sociedade civil apresenta uma articulação mais densa e o Estado torna-se cada vez mais amplo. O Estado tanto exerce suas funções coercitivas quanto desenvolve o plano ideológico e econômico, tornando-se também “educador” (Gramsci, 2014, p. 121). Dessa maneira, o Estado não é sujeito, isto é, uma instituição que assume a responsabilidade sobre a sociedade e seus conflitos sociais, nem objeto, mas sim uma “condensação das relações sociais que estão presentes numa dada sociedade” (Buci-Glucksman, 1980; Simionatto, 2011);

Gramsci (1999), em referência direta a Marx, explica como as classes sociais se relacionam e exercem suas funções no interior do bloco político-econômico, a partir do conceito de estrutura e superestrutura:

Na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção, que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. (Gramsci, 1999, p. 157).

A concepção de hegemonia nos leva a compreender a relação entre a estrutura econômica da sociedade e a superestrutura jurídica e política. Nessa relação, as forças dominantes sofrem oposição das forças emergentes, dominadas, em um processo de luta pelo encaminhamento de uma nova ordem social e político-econômica (Simionatto, 2011).

A ideologia começa como um sistema organizado de ideias produzidas pelas classes dominantes para que essa classe apareça como representante dos interesses de toda a

sociedade, sendo que ao popularizar-se com a aceitação por parte dos dominados, chega-se ao que Gramsci denomina de “hegemonia”, pois quando a classe em ascensão chega ao poder temos a aceitação e o consenso por parte de todos os membros da sociedade da ideologia dominante. É neste momento que as classes hegemônicas não dominam apenas os meios materiais da sociedade (meios de produção e o Estado), mas também suas concepções, ideias e visões de mundo são aceitas por toda a sociedade.

A ideologia da classe dominante é produzida/reproduzida pelos seus intelectuais orgânicos no seio da sociedade política (Estado) e da sociedade civil, a partir de ações governamentais ou através de propostas construídas no interior dos movimentos sociais reacionários. Essa classe que domina os meios materiais e imateriais da sociedade exerce uma influência sobre o Estado capitalista maior do que as classes subalternas, através, por exemplo, dos meios de comunicação e do setor produtivo. A classe burguesa se utiliza de diversos mecanismos de poder e consenso para disseminar a sua ideologia que justifica a dominação das camadas subalternas (Camacho, 2014).

Assim, os intelectuais orgânicos atuam na sociedade civil de acordo com as características gerais e as condições de formação, de vida e de desenvolvimento do grupo social dado, diretamente no campo político e filosófico, e não somente no campo da técnica produtiva ou econômica. O intelectual orgânico é um organizador da cultura em torno de um projeto social e político-econômico de sociedade, originado da classe social a que se vincula, tanto originariamente, quanto por adesão. Por isso, não existe organização ou partido sem intelectuais que lhe dão homogeneidade e direção (Gramsci, 2001).

Na sociedade moderna, o enorme desenvolvimento obtido pela atividade e pela organização escolar indica a importância assumida pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até os organismos que visam a promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica (Gramsci, 2001).

É importante reconhecer que as políticas públicas realizadas no “Estado estrito” são resultado da força política de determinadas classes e frações de classe, sendo que estas se organizam na sociedade civil por meio dos aparelhos privados de hegemonia. Gramsci (2014) denomina como aparelhos privados de hegemonia ou instituições culturais: a escola, a Igreja, os jornais e os meios de comunicação de maneira geral. Assim, ao abordar a hegemonia como direção intelectual e moral,

[...] afirma que essa direção deve exercer-se no campo das ideias e da cultura, manifestando a capacidade de conquistar o consenso e de forma uma base social. Isso porque não há direção política sem consenso. A hegemonia pode criar, também, a subalternidade de outros grupos sociais que não se refere apenas à submissão à força, mas também às ideias. Não se pode perder de vista que a classe dominante repassa a sua ideologia e realiza o controle do consenso através de uma rede articulada de instituições culturais. (Simionatto, 2011, p. 49).

No Estado moderno capitalista os aparelhos privados de hegemonia têm como objetivo inculcar nas classes subalternas, através de um complexo de ideologias formadas historicamente, transformando a subalternidade social em subalternidade política e cultural. De tal modo, a pedagogia da hegemonia é exercida por meio de ações de partidos e de aparelhos de hegemonia político e cultural, tanto pelas classes dominantes quanto pela classe trabalhadora (Simionatto, 2011).

## **2. A contrarreforma do Estado e as Políticas Educacionais no Brasil**

Para compreender as transformações nas políticas educacionais no Brasil contemporâneo é preciso contextualizar o processo histórico do final do século XX, marcado pela implementação de ajustes neoliberais no ordenamento jurídico, político e institucional da educação nacional. No enfrentamento da crise do capital, o Estado Neoliberal enquanto concepção hegemônica deixa de ser o responsável direto pela execução das políticas sociais, passando essa responsabilidade para o mercado e ao mesmo tempo para as organizações da sociedade civil, na passagem de um Estado de bem-estar social para uma sociedade de bem-estar social (Neves, 2010).

A recomposição da hegemonia burguesa, sob a direção do setor financeiro nacional e internacional, possibilitou a integração subordinada do Brasil na nova divisão social e internacional do trabalho. Isso amplia a internacionalização da economia nacional em todos os setores de atividade, a partir da difusão de uma cultura de competitividade, racionalização e redução dos custos do Estado, redefinindo as relações entre aparelhagem estatal e sociedade civil (Neves, 2010). Nesse sentido, entende-se que a contrarreforma do Estado não incorporou os interesses da classe trabalhadora, pois reafirmou tanto a posição subordinada e dependente do Brasil, quanto a acentuação da superexploração da classe trabalhadora (Fernandes, 1976) e a expropriação dos direitos sociais (educação, saúde, moradia, transporte, arte, cultura, lazer etc.) e trabalhistas.

Nesse contexto, com a recomposição da hegemonia burguesa no país, ao longo do processo de redemocratização e progresso das forças produtivas do capitalismo,

novas e renovadas organizações sociais empresariais contribuíram para a difusão de uma visão da sociedade civil como "reino do bem" ou espaço democrático isento de conflitos e contradições entre as classes sociais, dirigindo o processo de conversão de intelectuais e projetos societários ligados aos interesses da classe trabalhadora na direção hegemônica do capital. (Neves, 2010 p. 82).

Com as políticas de ajuste neoliberal e as contrarreformas do Estado moderno brasileiro a partir da década de 1990, ampliou-se o debate sobre a necessidade de implementação de políticas de educação, sobretudo pela pressão do empresariado, que se ressentia de não conseguir força de trabalho suficientemente qualificada para atender as demandas do sistema produtivo. A partir de então, verificou-se diversas iniciativas governamentais no sentido de promover políticas educacionais que pudessem dar suporte ao projeto de desenvolvimento em curso.

Neste sentido, a relação entre o Estado e a sociedade nos anos de 1990 apresentou novos desdobramentos decorrentes, dentre outros fatores, de alternativas substantivas nos padrões da intervenção do Estado. Esse processo resultou na emergência de novos mecanismos e formas de gestão, redirecionando as políticas públicas, e conseqüentemente, as políticas educacionais. Assim, o Estado enquanto instrumento de reprodução, contribuiu para a centralidade dos processos educacionais, sendo um processo que privilegia os interesses de grupos econômicos e políticos em detrimento das camadas populares. Mesmo que o Estado esteja redefinindo seu papel, ainda recebe influência direta da classe dominante, por meio dos processos de produção capitalista.

É no interior dessa complexidade que se pode analisar a influência direta das políticas educacionais no interior das escolas, que anteriormente eram de responsabilidade direta do Estado, e a partir de então, ganham um novo redimensionamento. Se de um lado, as políticas educacionais são vistas como um instrumento de alienação e controle social ou como forma de legitimação da ação do Estado e dos interesses da classe dominante, por outro lado podem ser aceitas como estratégias de concretização e expansão de direitos sociais, econômicos e culturais das classes subalternas.

Esta análise mostra que o Estado e a sociedade estão diante da manifestação de novos fatores e processos que estão acompanhados das incertezas em relação aos direitos sociais conquistados. Neste contexto, as políticas públicas



continuam a se constituir como importantes instrumentos de legitimação da sociabilidade burguesa – principalmente aquelas medidas que se voltaram ao enfrentamento das formas coletivas de representação de interesses dos trabalhadores, ao fechamento dos canais de negociação coletiva dos contratos de trabalho, à flexibilização dos direitos trabalhistas, à focalização do atendimento aos mais pobres – , procurando reforçar o pragmatismo, o empreendedorismo, a competitividade, a atomização e a ênfase na liberdade individual de escolhas como referências da sociabilidade. Isso reforça a compreensão de que o Estado não perdeu o seu papel pedagógico, simplesmente o redefiniu sob novas formas mesmo com o neoliberalismo. (Martins, 2007, p. 55).

A produção de um ajuste econômico mundial decorrente da universalização do capitalismo se estendeu aos países periféricos pela ação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial. Para Martins (2007), depois de terem atuado no ordenamento político e econômico do conjunto do bloco capitalista, desde os anos de 1950, esses organismos internacionais passaram a consolidar a política neoliberal, remodelando as economias dos países em desenvolvimento a partir dos anos de 1990. Assim, receberam a missão de mundializar a financeirização através do movimento de integração subordinada dos países periféricos aos Estados Unidos e seus colaboradores. O neoliberalismo resultou na “articulação estratégica que conjugava o novo papel do Estado, a nova sociabilidade e o conjunto de instrumentos voltados à viabilização do amplo projeto de mundialização do capital” (Neves 2010, p. 70).

As ações dos organismos internacionais do capital foram decisivas para influenciar as políticas educacionais no Brasil, a partir de planos governamentais e projetos de ação política influenciados pelas diretrizes neoliberais desses órgãos. As orientações do Banco Mundial para os países em crise tinham como estratégia a apresentação de propostas para as reformas econômicas dos países de baixa e média renda, priorizando os investimentos em educação, especialmente a educação básica, como importante ferramenta para a acumulação do capital humano. Assim descreve o documento orientador do Banco Mundial:

La estrategia del Banco Mundial para reducir la pobreza se concentra en la promoción del uso productivo del trabajo, que es el principal activo de los pobres, y en la prestación de servicios sociales básicos a los necesitados. Las inversiones en educación contribuyen a la acumulación de capital humano que es esencial para lograr ingresos más altos y un crecimiento económico sostenido. La educación, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las

personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y en la sociedad. (Banco Mundial, 1996, p. 1).

Nessa orientação, o Banco Mundial destaca algumas prioridades fundamentais para a educação: as reformas educacionais para adequar as estruturas macroeconômicas; adequação dos gastos públicos (ineficientes e pouco equitativos); concentração dos gastos públicos na educação básica; atenção para a equidade, garantindo o direito à educação básica para todos, condições necessárias para o funcionamento da sociedade através do investimento em capital humano e entrada de novos trabalhadores na força de trabalho; novas formas de financiamento e gestão (empresas públicas ineficientes e a eficácia da administração privada); e a realização de uma vigilância do desempenho (inclusive, dos professores) a partir de métodos de avaliação em larga escala do ensino. Nesse sentido, a reforma do financiamento e a administração da educação requer uma nova definição do papel do governo cuja ordem de prioridade dependerá das circunstâncias de cada país (Banco Mundial, 1996).

No âmbito das políticas educacionais, o Banco Mundial atua como um importante interlocutor da política macroeconômica. Ao analisar as políticas propostas pelo Banco Mundial para a educação, Dourado (2002) aponta para o reducionismo economicista presente nas proposições para a área educacional de visão unilateral de custos e benefícios. Nessa perspectiva, os indicadores apresentados revelam

o caráter utilitarista presente nas concepções do Banco Mundial para a educação, pois fragmentam, desarticulam a luta pela democratização da educação em todos os níveis, entendida como um direito social inalienável. Ao defender o princípio da priorização da educação básica, cujo foco é a educação escolar, busca-se construir mecanismos ideológicos, sobretudo em países como o Brasil que sequer garantiu a democratização do acesso à educação básica e a permanência nesse nível de ensino. Ao priorizar a educação básica escolar, restrita à aprendizagem das habilidades cognitivas básicas, as propostas do Banco Mundial indicam que o discurso da centralidade do conhecimento, a despeito de enunciado, configura-se como um artifício de retórica e adesão às premissas do neoliberalismo, reduzindo o processo de formação a uma visão de racionalidade instrumental, tutelada, restrita e funcional ante o conhecimento universal historicamente produzido. (Dourado, 2002, p. 239).

Em meados da década de 1990, especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso, impulsionado pela contrarreforma do Estado, as políticas públicas são reorientadas por processos que alteram substancialmente os padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais. As políticas do Banco Mundial para a educação acarretam a

secundarização de projetos de educação não-formal, o redirecionamento da educação profissional e o processo crescente de privatização da educação, especialmente da educação superior. No aspecto jurídico-institucional, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/1996, e do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) colocam-se como passo decisivo nessas mudanças, negligenciando parte das propostas encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (Dourado, 2002).

Em síntese, a reforma do aparelho estatal no Brasil, significou

a materialização da hegemonia do novo padrão de sociabilidade em consonância com a lógica estabelecida pelo Banco Mundial para a América Latina, dado que o velho projeto desenvolvimentista para a região revelou-se inviável no novo contexto de recuperação econômica do capital internacional. O novo modelo de Estado implementado no país nos anos 1990, chamado a se contrapor ao modelo burocrático vigente ao longo do período ditatorial, trouxe a promessa de pôr fim as práticas políticas voltadas para o interesse e proveito personalizados e à ineficiência e inépcia dos serviços e dos servidores públicos, mediante a adoção da denominada administração gerencial, do enxugamento das atribuições do aparelho do Estado e sua focalização nas áreas de planejamento e avaliação de processos (Neves, 2010, p. 84).

Com a Reforma do Estado, o binômio centralização/descentralização ganha novos contornos, onde o Estado descentraliza o financiamento e centraliza o controle das diretrizes educacionais. A descentralização apresenta-se como justificativa da transferência de competências da esfera central de poder para as instâncias locais, sobre o argumento de buscar maior eficiência administrativa e racionalização dos recursos (Silva, 2009, p. 32).

Ainda segundo Silva (2009), a implementação da descentralização educacional foi estabelecida pela Constituição Federal de 1988, ao preconizar o regime de colaboração entre os chamados entes federados. A Carta Magna proporcionou aos municípios certa autonomia para criar seus próprios sistemas de ensino, sendo uma autonomia relativa na formulação de políticas educacionais, em especial, na educação infantil e no ensino fundamental. Esta proposta foi consolidada pela LDB 9394/96, e pela Lei 9.424/96, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), indicando as formas de colaboração entre os entes federados, com a divisão de encargos e de planejamento, além do estabelecimento de normas específicas.

É nesse contexto que o planejamento educacional é uma consequência do investimento em capital humano, pois já que a formação educacional é considerada direito e dever de todos

e o Estado tem a obrigação de criar as condições para que todos tenham acesso à educação, será o próprio Estado o autor dos investimentos e do planejamento e das reformas educacionais. Para tanto, a economia oferece o embasamento teórico necessário através dos índices de produtividade dos indivíduos na sociedade, sendo que o Estado receberia de volta os investimentos originais mais a parcela da taxa de lucro, justamente repartida entre ele e o indivíduo (Freitag, 1980, p. 27-28).

No bojo dessas discussões, o Estado assume de forma veemente a tarefa educadora da classe trabalhadora para a nova cidadania capitalista neoliberal, onde a escola tem um papel fundamental e os programas escolares passam a sofrer um processo de padronização por meio de parâmetros curriculares e avaliações nacionais, influenciados pelo Banco Mundial enquanto papel de fomentador da estruturação dos países em desenvolvimento, como o Brasil. (Neves, 2010). Do mesmo modo, os aparelhos privados de hegemonia tornam-se formuladores de tais políticas educacionais, capturando o fundo público e formulando a ideologia da classe dominante para o consenso dos dominados, a exemplo das fundações empresariais para a educação, tais como a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Todos pela Educação, Cenpec, até mesmo instituições financeiras, tais como Unibanco, Itaú, Bradesco, dentre outros.

Um exemplo desse processo está na recente e (verdadeira) contrarreforma do Ensino Médio e da proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio dos itinerários formativos que, com o discurso de “projeto de vida”, produz uma formação enviesada e precarizada, voltada aos interesses da classe dominante e da reprodução do capital, subtraindo consideravelmente as disciplinas das ciências humanas, tais como filosofia, sociologia, história e geografia. Para Motta e Andrade (2020, p. 3), trata-se da “subsunção da educação escolar à forma-mercadoria”, produzindo o “*apartheid* socioeducacional”, na medida em que os/as filhos/as da classe trabalhadora são cerceados do acesso pleno ao conhecimento e repertório científico, assim como a arte e a cultura.

### **3. A função da escola na contemporaneidade e a luta de classes**

A luta de classes está presente em todas as ações e procedimentos dos dominantes e dominados para manter ou destruir a dominação. Logo, as ideologias educacionais apresentadas como “modernas” estão cada vez mais presentes nas propostas educacionais no Brasil contemporâneo. A luta pela hegemonia no contexto da educação está marcada por embates no interior da classe dominante. Para Souza (2010, p. 39), o conflito de classes é

inexorável, pois o processo de acumulação do capital gera conflito entre a classe burguesa – detentora dos meios de produção – e o proletariado – classe trabalhadora –, tanto no interior da própria classe, como também em toda a sociedade capitalista.

Com o desenvolvimento tecnológico do capital, as instituições educacionais foram pressionadas a ofertar “especializações técnicas do trabalho” para atender as demandas do setor produtivo. Logo, a educação passou a ter um papel primordial para o crescimento industrial e individual na sociedade contemporânea. A necessidade do capital de ter recursos humanos com maior qualificação técnica provocou o acesso dos trabalhadores a redes regulares de ensino. Para a classe dominante, a educação oferecida aos trabalhadores deveria ofertar conteúdos técnicos, ideológicos e sociais direcionados ao trabalho, subordinando a função social da educação à necessidade do mercado. Enquanto que para si, a educação apresenta-se como fonte de conhecimentos e de habilidades para atender os interesses econômicos, políticos e culturais (Frigotto, 1996).

Nesse sentido, a escola vem a ser um importante mecanismo de reforço dessa própria relação capitalista, reproduzindo as forças produtivas e as relações sociais de produção existentes:

É, pois, a escola que transmite as formas de justificação da divisão do trabalho vigente, levando os indivíduos a aceitarem, com docilidade, sua condição de explorados, ou a adquirirem o instrumento necessário para a exploração da classe dominada (Freitag, 1980, p. 34).

Neves (1994), ao fazer uma análise dos determinantes do ritmo e da direção do desenvolvimento dos sistemas educacionais nas sociedades capitalistas contemporâneas, utiliza como base a delimitação da natureza das políticas sociais em seu conjunto e a especificidade da educação como política social. Nesse viés, situar a educação como política social do Estado moderno capitalista, em primeiro plano, é admitir “a refuncionalização social dos sistemas educacionais” como mudança qualitativa para a fase do capitalismo monopolista, tanto em relação à organização da produção quanto em relação às “estruturas jurídico-políticas e as relações sociais globais”. Ou seja, é admitir que os sistemas educacionais respondem de modo especial às demandas de valorização do capital, ao mesmo tempo em que se “consustanciam numa demanda popular efetiva de acesso ao saber socialmente produzido”.

Esses novos padrões de sociabilidade humana demandam um novo espaço social de aprendizagem profissional e cultural, e a escola, buscando esse novo direcionamento, apresenta-se como “*locus* privilegiado” de conformação de um novo tipo de homem. Portanto,

a necessidade de requalificação da força de trabalho, a partir de um novo tipo de intelectual, cria a necessidade de uma escola de cultura, mas de uma cultura nova e diferente, mas que continua ligada à vida produtiva, tanto no aspecto quantitativo: expansão do número de vagas no sistema escola, reorganização hierárquica em níveis e ramos de ensino; quanto no aspecto qualitativo: conteúdos curriculares, métodos de ensino e produção do conhecimento em novas áreas do saber (Neves, 1994, p. 18).

No pensamento de Gramsci, a escola tem uma função fundamental na legitimação da desigualdade social e na perpetuação da classe dominante enquanto classe hegemônica. Para tanto, destaca a função da escola e dos intelectuais orgânicos neste contexto:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (Gramsci, 2001, p. 19).

Nesse sentido, a escola contemporânea no papel de formadora dos intelectuais orgânicos, forma os intelectuais da classe burguesa, mas ao mesmo tempo, forma os intelectuais da classe trabalhadora, apresentando concepções distintas quanto à função social da escola que decorrem do embate provisório das várias propostas educacionais na disputa pela hegemonia no Estado *estricto senso* e na sociedade civil:

A escola, enquanto instrumento do conformismo científico-tecnológico, expressão contemporânea da sociabilidade humana, ao mesmo tempo em que veicula ideologias reprodutoras das relações sociais dominantes, veicula também ideologias antagônicas e contraditórias. Nesse sentido, pode-se afirmar que a escola é, ao mesmo tempo, reprodutora das relações sociais de produção capitalistas e espaço de luta de classes para superar estas relações. (Neves, 1994, p. 23).

A teoria de Gramsci destaca que a escola se constitui no espaço e é instrumento estratégico de formação de intelectuais no mundo contemporâneo, seja para a conservação ou transformação das relações sociais vigentes. A escola, portanto, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, forma os intelectuais criadores e disseminadores da cultura. Esse novo intelectual, enquanto persuasor permanente, precisa “desenvolver hábitos cognitivos e disciplina mental necessários ao exercício alargado do seu papel criador e propagador de ideologias” (Neves, 2010). Assim, os profissionais da educação, seja o professor das séries iniciais ou o professor universitário, tiveram uma função estratégica na consolidação da

hegemonia burguesa nas formações sociais capitalistas, mas também um papel de destaque na elaboração de projetos contra-hegemônicos.

Para Souza (2010, p. 46), a existência de diferentes concepções de mundo na disputa pela hegemonia no interior da sociedade de classes, pressupõe uma relação entre Estado e sociedade civil “permeada pelo predomínio ideológico dos valores e normas burguesas” sobre a classe trabalhadora através da hegemonia, mas ao mesmo tempo, ligada pela ação contra-hegemônica dessa classe, tanto pelo aparelho do Estado quanto pelos aparelhos privados de hegemonia.

Assim, os conceitos de Gramsci permitem pensar o problema da educação sobre um novo olhar: a elaboração de um conceito emancipatório de educação, em que “uma *pedagogia do oprimido* pode assumir força política, ao lado da conceituação da educação como instrumento de dominação e reprodução das relações de produção capitalista” (FREITAG, 1980, p. 38). Nas palavras de Paulo Freire, a pedagogia do oprimido é:

aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. [...] A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmo e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações de desumanização (Freire, p. 43).

No pensamento gramsciano, a construção da hegemonia é um ato pedagógico, e suas relações não podem ser limitadas às relações especificamente escolares. Para o filósofo italiano, toda relação de hegemonia é fundamentalmente uma “relação pedagógica”, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (Gramsci, 1999, p. 399). Para tanto, a classe subalterna precisa modificar a realidade social do Estado para conquistar a sua hegemonia, já que a mesma para ser construída possui necessariamente uma relação pedagógica.

Toda conceituação de educação é necessariamente uma estratégia política, o que ajuda a explicar o controle do sistema educacional como um momento decisivo na luta de classes. Nesse viés, na luta de classes, o controle das instituições privadas pode assumir um papel estratégico de dominação das relações de produção. Em contrapartida, como estratégia política da classe oprimida, esta por sua vez, também deve visar o controle da sociedade civil, com o objetivo de consolidar uma contra-hegemonia, uma vez que a política educacional

proposta pelo Estado procurará alcançar a hegemonia sempre na defesa dos interesses da classe dominante (Freitag, 1980).

Ao aprofundar seus estudos sobre os movimentos sociais populares do campo, Ribeiro (2013) destaca a importância da educação popular como conscientização e como necessidade de militância revolucionária. Essa influência política sobre os trabalhadores, conhecedores da teoria revolucionária, é compreendida como uma ação necessária aos seus intelectuais, contribuindo assim, para a formação de lideranças sindicais e populares. Sobre a formação de intelectuais da classe trabalhadora, destaca que

Os movimentos sociais populares estão presentes enquanto sujeitos políticos coletivos bem concretos no que vemos e interpretamos como educação contemporânea, principalmente aqueles que são protagonizados pelos trabalhadores e trabalhadoras da terra, cuja diversidade de manifestações e organizações pode ser sintetizada na unidade do movimento camponês de luta pela terra e pela educação. Tais movimentos formulam críticas e colocam demandas que impõem aos educadores-pesquisadores militantes a necessidade de repensar a formação de professores e os processos de escolarização oferecidos e vivenciados pelas classes populares (Ribeiro, 2013, p. 24).

Portanto, os movimentos sociais populares são os portadores do novo, de construção de uma nova hegemonia, de um novo tipo de homens e mulheres, do projeto popular de sociedade e educação. Esta é a forma através das quais trabalhadores e trabalhadoras se organizam. São sujeitos políticos coletivos de transformação social que promovem a experiência de educação popular, quer seja no campo ou na cidade, e que marcam a realidade histórica e social brasileira (Ribeiro, 2013).

### **Considerações finais**

O presente estudo buscou apresentar uma breve discussão sobre a relação entre Estado, Sociedade e Educação no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo, buscando compreender a ação dos sujeitos coletivos frente ao Estado e as suas lutas e resistências ao projeto neoliberal. Conforme Souza (2018), do mesmo modo que existem sujeitos coletivos comprometidos com os interesses de manutenção da ordem capitalista de produção e reprodução social da vida material, também existem sujeitos coletivos comprometidos com a construção de uma contra hegemonia, em busca de uma ordem social de novo tipo.



A partir da teoria gramsciana utilizada neste artigo como ferramenta teórico-metodológica, podemos claramente compreender as articulações entre sociedade política e a sociedade civil, situando-as no mesmo nível de relações de poder, onde a luta hegemônica no contexto educacional é marcada por interesses entre a classe burguesa e a classe trabalhadora. Cabe destacar que nos diferentes espaços coletivos de participação, a partir de um pensamento contra-hegemônico desenvolvido por Gramsci, a ação coletiva da classe trabalhadora está associada de forma orgânica aos movimentos sociais populares.

Nesse sentido, os movimentos sociais populares, na sua relação com o Estado e na luta por direitos, como a educação, se constituem como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, que buscam a ampliação dos espaços de socialização. Segundo Bicalho (2018, p. 82), “a formação emancipadora dos sujeitos está ancorada na construção da identidade pessoal e coletiva, na centralidade do conflito de ideias e nos valores de uma nova sociedade”. Assim, a participação coletiva dos trabalhadores/educadores, os saberes adquiridos nas histórias de vida dos educandos, a luta pelos direitos sociais, devem ser “parte integrante neste processo de ensino-aprendizagem e consolidação de projetos político- -pedagógicos emancipadores”.

Mészáros (2008) destaca que o papel da educação é de grande importância para romper com a internacionalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses, por meio de políticas como forma de alienação por excelência na ordem existente. Entretanto, esta tarefa histórica que temos que enfrentar é “incomensuravelmente maior que a negação do capitalismo”, pois se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana, o papel da educação é absolutamente crucial para esse propósito, através de uma concepção oposta e efetivamente articulada.

### **Referências:**

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: examen Del Banco Mundial. Washington: Banco Mundial, 1996.

BICALHO, Ramofly. **Interfaces da educação do campo e movimentos sociais**: possibilidades de formação. Revista Pedagógica. V. 20, N. 43, Jan./Abri. 2018.

BRASIL Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BUCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2013. 803 f. Tese (Doutorado em Geografia).FCT-UNESP, São Paulo, 2014.

COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, Francisco. BRAGA, Ruy. RIZEK, Cibele (orgs.). **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 29-43.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90**. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, p. 234-252. Setembro, 2002.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4ª ed. revisada. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benito Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2 Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 3. 6ª ed. Maquiável. Notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARTINS, André Silva. **Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil Contemporâneo**. 2017. 293 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ, 2007.

MENDONÇA, S. R de. **Estado e políticas públicas: considerações político-conceituais**. Revista Outros Tempos, Vol. 1 esp., 2007, p. 1-12.

\_\_\_\_\_, S. R de. **Estado e poder no Brasil: abordagens teórico-metodológicas**. Anais ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História – João Pessoa, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOTTA, V. C. da. ANDRADE, M. C. P. de. O empresariamento na educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 41, p. 1-13, 2020.

NEVES, L.M.V. (org.) **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

\_\_\_\_\_, L.M.V. (org.) **Educação e Política no Brasil hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

POULANTZAS. Nicos. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SIMIONATTO, I. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência e serviço social**. Rio de Janeiro: Ed. Cortez, 2011.

SILVA, Rute da. **A implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil: um estudo em municípios catarinenses**. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2009.

SOUZA, José dos Santos. **Industrialismo, Democracia e constituição do operariado em classe**. Dossiê: A “Questão Social”. Temas e Matizes. Vol. 9, n. 17. P. 35-49. Primeiro semestre, 2010.

\_\_\_\_\_, José dos Santos. Estado, sociedade civil e políticas públicas para a formação humana no capitalismo: algumas referências analíticas acerca da política educacional. In: SARTÓRIO, L.A.V; LINO. L.A; SOUZA, N. M. P et al (orgs). **Política educacional e dilemas do ensino em tempo de crise: juventude, currículo, reformas de ensino e formação de professores**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

VIOLIN, Tarso Cabral. **A sociedade civil e o Estado ampliado**, por Antônio Gramsci. Revista Eletrônica do CEJUR, v. 1, n. 1, ago./dez. 2006.