



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



Introdução à política educacional em tempos de barbárie

Henrique Tahan Novaes
Julio Hideyshi Okumura



Introdução à política educacional em tempos de barbárie traz importantes reflexões que abordam diferentes temáticas da política educacional. Oportunamente, a referência teórica central consiste na vasta obra de sociologia histórica de Florestan Fernandes (1920- 1995) que – além de estar entre os grandes intelectuais brasileiros – atuou intensamente na luta em defesa da educação pública ao longo de sua vida.

Henrique Tahan Novaes e Julio Hideyshi Okumura realizam análises que partem das particularidades do capitalismo dependente, regido pelos anseios de uma débil burguesia nativa respaldada pelo regime autocrático e subserviente aos ditames dos países centrais. Aliados à matriz escravocrata, estes aspectos da realidade social brasileira são base tanto para uma profunda dependência tecnológica no decorrer do avanço das relações produtivas sob o capitalismo, quanto para uma reiterada colonização cultural.

Os autores demonstram que, sem considerar as especificidades desta formação histórica, não é possível compreender os limites da política educacional vigente, nem tampouco o bloqueio ao acesso à educação pública como parte de uma contrarrevolução permanente que conflagra um quadro de miséria educacional.

Introdução à política educacional em tempos de barbárie

Henrique Tahan Novaes
Julio Hideyshi Okumura

Henrique Tahan Novaes
Julio Hideyshi Okumura

Introdução à política educacional em tempos de barbárie

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2021



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Pelloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

Ilustração de capa: grande pilha de livros e elementos ilustrativos do contexto atual de precarização da educação tombando para a esquerda. A mercantilização como prioridade representada nos códigos de barras; o reinado do capital financeiro no pequeno touro de ouro e no Ensino à Distância cada vez mais lucrativo. E por fim, os interesses do agronegócio dominando o território brasileiro. Ilustradora: Lara Aiolfi: finalista do curso de design na Universidade Federal do Espírito Santo. Contato: laraaiolfi@gmail.com

Auxílio N° 0798/2018, Processo N° 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

*Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC*

Novaes, Henrique Tahan.
N935i Introdução à política educacional em tempos de barbárie / Henrique Tahan Novaes, Júlio Hideyshi Okumura. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2021.
240 p.
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-189-8 (Digital)
ISBN 978-65-5954-188-1 (Impresso)
DOI <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-189-8>
1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Educação - História. 4. Capital e trabalho. 5. Liberalismo. I. Okumura, Júlio Hideyshi. II. Título.

CDD 370.193

Copyright © 2021, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:
A logo consisting of the letters 'ABEU' in a stylized, bold, sans-serif font. The letters are interconnected, with the 'A' and 'B' sharing a vertical stroke on the left, and the 'E' and 'U' sharing a vertical stroke on the right. The 'A' and 'E' have horizontal bars that connect to the vertical strokes.
Associação Brasileira de
Editoras Universitárias
Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

A revolução liberal [de 1930] poderia ter sido uma oportunidade de ouro para a formação de um partido burguês radical. No entanto, isso estava fora de questão, pois não existia uma burguesia radical... Logo os incondientes vitoriosos se esquecerão das suas promessas democráticas e do seu movimento emergirá uma ditadura, o Estado Novo. O pequeno interregno foi importante para o Brasil. O conservantismo sofrerá os primeiros abalos sérios. Os trabalhadores logo serão identificados pela minoria burguesa reacionária como um perigo em si. O Estado Novo aproveita inteligentemente o pânico burguês. Constrói o edifício da 'paz burguesa' por meio de um ministério do trabalho, de líderes sindicais pelegos, de 'políticos de esquerda' cooptados e de uma legislação restritiva sobre os direitos dos trabalhadores. Correlatamente, compensa o medo e completa a sedução das classes dominantes promovendo a reconciliação política entre as oligarquias tradicionais e as novas oligarquias industriais (FERNANDES, 2018, p. 48).

A sociedade brasileira tem uma dívida secular com a população trabalhadora, relegada, desde os primórdios do País, a não receber conhecimentos, senão aqueles que fossem necessários ao trabalho produtivo no campo e nos espaços urbanos. Mais tarde, com séculos de atraso em relação aos países europeus colonizadores, o ideal educacional, necessário à produção capitalista, implantou-se, de modo escasso e limitado, apenas nas funções de ler, escrever, contar e aprender um ofício. Manteve-se sempre, por artifícios legais e administrativos, a meia-educação para a população (CIAVATTA, 2011, p. 35).

Sumário

Prefácio <i>Maria de Fatima Felix Rosar</i>	9
Introdução.....	15
Capítulo 1.....	25
Questão agrária e questão educacional: qual a relação?	
Capítulo 2.....	47
A formação da frágil República brasileira e sua dimensão educacional (1889-1964)	
Capítulo 3.....	63
A metamorfose da ditadura empresarial-militar em ditadura do capital financeiro: implicações na mercantilização da educação	
Capítulo 4.....	87
Limites da Constituição de 1988 e conquistas formais do campo educacional: um balanço a partir de Florestan Fernandes	
Capítulo 5.....	121
A formação política e o trabalho das professoras e dos professores	
Capítulo 6.....	143
A política educacional de integração do ensino técnico ao ensino médio: politecnia ou escolas de dia inteiro?	

Capítulo 7.....	159
Educação à distância e precarização do trabalho docente virtual no neoliberalismo	
Capítulo 8.....	181
Contrarreforma do Estado e o papel do chamado terceiro setor na mercantilização da educação	
Considerações finais.....	211
Referências.....	213
Sobre os autores.....	233

Prefácio

Os habitantes das periferias das metrópoles, empobrecidos pelo capitalismo e, predominantemente negros, sofrem duplamente os efeitos da opressão, do preconceito e da pandemia, sendo atingidos pela desigualdade estrutural, balas perdidas, ações deliberadas das polícias dedicadas a eliminar “inimigos”, grande parte deles criados em seu imaginário, condicionadas a praticar crimes contra a população indefesa das favelas.

Essa realidade, agravada pela execução da necropolítica pelo governo federal durante a pandemia, precisa ser compreendida, de modo histórico e crítico. Assim, o esforço coletivo dos que se encontram nas universidades, na condição de professores e estudantes, é o de buscar meios para intensificarem o seu trabalho de intelectuais orgânicos comprometidos com as lutas sociais das classes populares e com a construção da democracia socialista.

O Prof. Henrique Tahan Novaes e o Prof. Julio Hideyshi Okumura em ação cooperativa com a Editora Lutas Anticapital têm se dedicado a produzir obras fundamentais para essas lutas. Essa constatação deixa evidente o seu propósito ideológico, político e pedagógico, qual seja: fomentar um debate vigoroso com professores e estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação, fazendo o uso inteligente das armas que dispõem os pensadores críticos. Essas armas referem-se ao processo de construção do pensamento articulado com a realidade, de modo a identificar as possibilidades de enfrentar-se os ataques virulentos desferidos pelo capitalismo, nesses anos de pandemia provocada pelo vírus letal.

Aproveitando-se da necessária e inevitável retração das atividades em todos os setores e, sobretudo, do imperativo do isolamento social, que obrigou a implantação do ensino remoto em todos os níveis, o governo federal materializa, mediante a ação dos agentes do Estado capitalista, uma

<https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-189-8.p9-14>

sucção ainda mais violenta da resistência das classes populares, ampliando o desemprego, a miséria e o desalento, ao mesmo tempo que se locupleta dos recursos públicos, produzindo a antipolítica nas áreas da saúde, educação, segurança e proteção social e meio-ambiente, além da política macroeconômica, sintonizada com o mainstream que privilegia o rentismo, do qual se desdobram as ações de negação das políticas concernentes aos direitos sociais.

Este livro – *Introdução à política educacional em tempos de barbárie* - oportuniza aos leitores uma imersão na história da educação brasileira articulada com o movimento da constituição do capitalismo no Brasil, bem como da instituição do regime republicano pelo qual se definiu o país como uma república federativa integrada pelos entes federados: União, Estados e Municípios. Destaca, como fez Florestan Fernandes, a característica fundamental da burguesia antinacional e antipopular que emerge da condição histórica dada, como enfatizam os autores, na página 9. “Acreditamos que para compreender a política educacional brasileira é preciso compreender evidentemente as particularidades do capitalismo: a) capitalismo dependente, b) matriz colonial-escravocrata, c) autocracia, d) contrarrevolução permanente”.

Para que se torne cognoscível essa realidade histórica, tão complexa como adversa, do ponto de vista das classes populares, Novaes e Okumura fazem uma opção teórico-metodológica que se explicita tanto pelas referências adotadas, a partir de sociólogos reconhecidamente marxistas, Fernandes e Ianni, que renovaram o campo da sociologia no Brasil, como também pelas categorias de análise apreendidas no processo de desenvolvimento do capitalismo no país. Assim, de modo orgânico, ao configurarem conteúdo e forma dos capítulos contidos neste livro, fazem destaque à questão agrária, claro, porque a terra da qual se apropriaram os invasores portugueses, foi expropriada dos povos originários, razão pela qual permanece, até o presente, insolúvel a posse dos territórios habitados pelos indígenas e quilombolas.

Ora, essa herança maldita do processo de colonização do Brasil mostra-se ampliada, na segunda década do século XXI, pela ação do governo federal que não somente nega a propriedade da terra aos seus verdadeiros proprietários, como incentiva o agronegócio, representado pelos latifundiários e exploradores clandestinos de áreas indígenas e quilombolas, a extrair ilegalmente madeira retirada de árvores seculares, na região Amazônica, além de estimular o garimpo predatório em terras de tribos centenárias. Sabe-se que essas ações nefastas não ocorrem sem resistência dessa população violentada, sistematicamente, que, no entanto, conta com o apoio de organizações nacionais e internacionais que lutam em defesa desses povos e de seus territórios.

Também compõem esse bloco de resistência os pesquisadores e educadores militantes envolvidos com a concepção e a prática de outras formas de agricultura conscientes e saudáveis, a partir da agroecologia cultivada principalmente nos assentamentos do MST e nas áreas em que se encontram agricultores dedicados à agricultura familiar, numa perspectiva de trabalho coletivo e associado em cooperativas. Por essa razão, ao tratar da questão agrária, os autores articulam a questão educacional, indicando a perspectiva de superação dos limites de escolarização dessas comunidades, uma vez que o Estado brasileiro permanece negando a educação de qualidade, gratuita e laica aos trabalhadores do campo e das periferias das grandes metrópoles.

A partir desse modo de apreensão da realidade, tomando os fundamentos do capitalismo como ponto de partida, para desvelar a dialética entre a escola destinada à elite e a escola destinada aos trabalhadores empobrecidos, os autores apresentam a luta encetada pelos educadores, desde a década de 30, depois seguidamente na década de 50 e nas que se sucederam no século XX, e também no século XXI, destacando a efetiva luta liderada pelo intelectual orgânico da classe trabalhadora, professor, pesquisador e político, Florestan Fernandes, que imprimiu em suas obras e na sua militância

diária as marcas de um pensador revolucionário, ainda que esse perfil tenha resultado de uma construção histórica iniciada nos marcos da sociologia institucionalizada na academia, com Durkheim e Weber, e depois superada com a elaboração do pensamento marxiano.

Tendo sua vida abreviada, Florestan Fernandes nos deixou um legado de valor incomensurável, o qual os autores buscam assimilar e socializar, ao tempo em que elaboram os capítulos, destacando reflexões fundamentais de suas obras. São evidentes as contribuições de Fernandes no capítulo em que é tratado o período da ditadura empresarial-militar e depois quando se realiza a luta pela elaboração da Constituição de 1988. São identificadas as suas conexões com o próprio modo pelo qual vai se estabelecendo no Brasil um processo de subordinação, cada vez mais profunda, ao sistema mundial do capital, com sua face ora “aparentemente” favorável à democratização dos direitos fundamentais dos trabalhadores, como ocorreu, ainda que de modo relativo, durante os governos denominados de “democrático-populares”, ora como ocorre na atualidade, com a crueldade explícita do sistema no qual predomina a hegemonia do capital financeiro. Esse sistema não tem nenhum compromisso com a sustentabilidade do meio ambiente e nem mesmo com a condição de sobrevivência das populações periféricas e do campo, portanto, destaca-se o quadro real de um país em que, historicamente, o capital não remunera o trabalhador, em níveis que garantam a reprodução da própria força de trabalho, dada a oferta ilimitada de braços garantida pela concentração fundiária secular.

Diante desse contexto, em que os autores deixam às claras as entranhas do país, destaca-se a urgência de ações para incentivar e contribuir, de forma decisiva, com a formação de novas gerações de educadores militantes, dispostos a compreenderem a realidade e elaborarem em profundidade o pensamento histórico e crítico, no qual se integra a práxis revolucionária. Aliadas à essa práxis, é preciso conceber a esperança e a determinação de se construir, coletivamente, novas perspectivas para a educação das classes

populares e sua formação em nível médio e superior, capaz de erradicar o misticismo reacionário amplamente disseminado pelos segmentos alinhados ao obscurantismo e aos elementos de caráter totalitário. Por essa razão, a realidade exige uma necessária e contundente contraposição a ser materializada pelo desenvolvimento da ciência, da cultura e da arte, a partir de uma concepção integral dos seres humanos em suas possibilidades de transformação pessoal e social, no curso das lutas sociais anticapitalistas em direção ao socialismo.

Este livro é, sem dúvida, um instrumento que poderá ser utilizado nos cursos de formação de novas gerações de jovens profissionais da educação, contribuindo, de fato, para o fortalecimento da compreensão do sentido histórico dessas lutas e da urgência em realizá-las em defesa da vida e do resgate da humanidade para um projeto de outro futuro possível, em que a natureza e a produção social, em seu conjunto, sejam bens compartilhados entre todos os seres humanos que habitam a Terra.

Maria de Fatima Felix Rosar

São Luís (MA), 22 de junho de 2021

Introdução

A mundialização do capital vem produzindo barbárie desde os anos 1970. A ascensão de governos neoliberais, o dismantelamento da sociedade soviética e a crescente luta entre duas grandes potências — Estados Unidos e China — têm trazido consequências perigosíssimas para a reprodução da vida no planeta Terra.

Crimes ambientais de grande impacto, aquecimento global, desemprego estrutural, desemprego qualificado, favelização, aumento da miséria e da pobreza, e a existência de uma ditadura do capital financeiro são alguns dos traços mais característicos da mundialização do capital ou do que estamos chamando de barbárie.

O Brasil, que em alguma medida se industrializou de 1920 a 1970, volta a ser no final do século XX uma colônia perfeita: sem fábricas, desindustrializada, totalmente subordinada à divisão internacional do trabalho no mundo *globalizado*.

Podemos dizer — baseando-nos em Octavio Ianni — que a ditadura de 1964 antecipa o que viria a ser a barbárie mundial. Torturas e perseguição à esquerda, esvaziamento da democracia parlamentar, desmatamento e implementação da chamada Revolução Verde, crescimento do analfabetismo funcional e da mercantilização da educação, trabalho precário e subemprego são traços característicos da ditadura brasileira que vão se espalhar por todos os cantos do planeta, com distintos ritmos e profundidade, mas com uma tendência geral de aprofundamento da barbárie promovida pelo capital financeiro.

Nos anos 2000 nos tornamos um país de condomínios e casebres, fábricas com superexploração do trabalho e motoristas de Uber mal pagos em todas as esquinas.

Neste livro, procuramos argumentar que a política educacional brasileira, como parte das políticas públicas, atua decisivamente para manter a educação como privilégio de poucos, como já nos alertou o republicano Anísio Teixeira, ou para estimular a transformação da educação em mercadoria. No momento em que o povo entrou na escola pública, atuou aquilo que Luiz Carlos Freitas chama de exclusão por dentro, o povo entrou na escola mas não aprendeu a ler, escrever, fazer uma conta básica de matemática ou interpretar um texto.

Exploramos alguns dos determinantes sociopolíticos que conformam a política educacional brasileira, como:

1. Poder do latifúndio: partimos do pressuposto de que o enorme poder do latifúndio — agora travestido de agronegócio — tem papel decisivo no impedimento de uma política educacional que inclua e ofereça uma educação pública de qualidade para as maiorias. Ao que tudo indica, o Brasil do agro necessita do analfabetismo e do analfabetismo funcional para perpetuar seu poder.
2. Mercantilização da educação: somos o país que mais deu espaço para o crescimento da educação enquanto mercadoria a partir dos anos 1960. As razões para a mercantilização devem ser buscadas especialmente nas estratégias adotadas pela ditadura empresarial-militar e pelos governos subsequentes.

Acreditamos que para compreender a política educacional brasileira é preciso antes compreender as particularidades do nosso capitalismo, marcado por ser um: a) capitalismo dependente, b) de matriz colonial-escravocrata, c) autocrático e d) de contrarrevolução permanente.

Somo um país de capitalismo dependente. Formamos uma burguesia antinacional e antipopular, que não realizou e não vai realizar as tarefas republicanas das revoluções burguesas radicais.

As classes proprietárias não chamaram o povo para participar das decisões fundamentais dos rumos do país. Especialmente na independência do país, na abolição da escravatura, na Proclamação da República, as transições se deram de forma autocrática, de cima para baixo, sem participação popular.

Em teoria, o Brasil aboliu o trabalho escravo e se tornou independente no século XIX. No entanto, continuamos sendo um subsistema do modo de produção capitalista, com traços claros de dependência tecnológica e cultural conformando nossa política educacional. Em última instância, nossa economia ainda se baseia na exportação de produtos primários.

A abolição do trabalho escravo trouxe a igualdade formal entre escravos e a nova mão de obra importada, mas não promoveu políticas públicas (habitacionais, educacionais, de qualificação da força de trabalho etc.) para inserir os ex-escravos e seus filhos na sociedade capitalista. Deu-se, então, uma forma bastante específica de integração do negro e do mestiço na sociedade de classes. Enfim, as transições políticas se deram sem rupturas.

Florestan Fernandes também destaca outra característica do capitalismo no Brasil: a necessidade de uma contrarrevolução permanente. A aliança entre oligarquias rurais e industriais, a articulação de uma ampla aliança para manter este gigante país intacto, a formação de uma democracia frágil, restrita e constantemente suspensa por golpes militares, tentativas de golpe ou autogolpe certamente determinam os rumos da nossa política educacional. A contrarrevolução permanente obstaculiza a

criação de condições de trabalho decentes na educação pública, e direta ou indiretamente favorece a mercantilização da educação.

Para Florestan Fernandes, formamos uma democracia regulada repressivamente — com eleições rituais ou decididas pelo poder econômico, sob tutela militar, um presidente forte (“imperial”) e uma burguesia intolerante — que levou a uma espécie de monopólio do poder burguês, que teme explosões sociais que possam colocar em xeque esta frágil democracia e a miséria social que a sustenta (FERNANDES, 2019).

Os ideais anarquistas, socialistas e comunistas se difundiram no seio das massas populares e trabalhadoras desde a intensificação da imigração em fins do século XIX e no início do XX. O comunismo se espalhou na década de 1920 com a fundação do Partido Comunista, abalando de alguma forma o monopólio absoluto do poder. Muitas dessas ideias circularam no país porque estávamos passando por um processo de urbanização, industrialização e formação de empresas estatais.

No entanto, é preciso sublinhar que nossa industrialização foi hipertardia, truncada, restringida e dependente. Os países imperialistas já marchavam para a Segunda Revolução Industrial, e nós mal havíamos começado a internalizar a indústria têxtil. Isso certamente impediu a concretização das conquistas das revoluções burguesas radicais em nossas terras.

Nos dias de hoje, os países avançados marcham para a Quarta Revolução Industrial, e o Brasil continua baseando sua economia na exportação de produtos primários. Cada vez mais todos os bens tecnológicos necessários para a reprodução das pessoas em nosso território vêm de fora ou são feitos por corporações transnacionais instaladas em território nacional.

Importante historiador da educação, Dermeval Saviani diz que o século XX foi bem longo para a educação brasileira: embora tenha começado de fato em 1889, as grandes mudanças educacionais foram retardadas, deixadas para o período 1920-40.

Também nos parece longo porque deixou marcas profundas. As questões educacionais não resolvidas ao longo do século XX permanecem nas costas da classe trabalhadora, como o grande fardo do nosso tempo, o fardo da barbárie brasileira.

A abolição do trabalho escravo no final do século XIX, a produção cafeeira, a importação de mão de obra espanhola e italiana, o nascimento de indústrias, a formação do Estado nacional (concursos públicos que levaram à formação da burocracia e à criação das empresas estatais), as guerras mundiais, a crise de 1929, e o surgimento de sindicatos e partidos de esquerda trouxeram novos ventos para o país, que se *arejou* um pouquinho.

No entanto, procuraremos mostrar que o peso da nossa formação histórica, isto é, a miséria da sociedade de classes de matriz colonial-escravocrata, produziu a nossa miséria educacional no século XX.

Reformas educacionais — tímidas para os padrões das revoluções burguesas radicais — aqui se enquadravam perfeitamente. A política educacional, surgida em grande medida no Brasil República, serviu para *calibrar perfeitamente* as necessidades que brotavam das classes proprietárias nativas e estrangeiras. Foram criadas escolas para poucos, enquanto o povo-massa permanecia na ignorância. Em outras palavras, o povo-massa permaneceu fora da escola.

Se, por um lado, essas reformas educacionais da República Velha produziram contradições, por outro, elas também deram origem à escola pública e a um franzino sistema público universitário para as camadas

intermediárias e abastadas, que passaram a ir menos para fora do país para estudar.

Mas, em última instância, ainda foram reformas educacionais extremamente *excludentes*. Elas bloqueavam o acesso do povo à educação, oferecendo apenas alfabetização e qualificação rápidas para adaptação do povo às necessidades industriais e culturais do período.

Vimos na epígrafe deste livro que Maria Ciavatta resume nossa tragédia educacional, chamada por ela de “meia-educação”. Vale frisar que: “o ideal educacional implantou-se, de modo escasso e limitado”. Nesse sentido, é possível dizer que nestas terras, onde impera uma “dívida secular” com o povo, a política educacional mais importante do século XX foi a política de bloqueio ao acesso à educação pública.

E quando os filhos da classe trabalhadora de fato entraram na escola, lá pelos anos 1970, em plena ditadura, marco da barbárie no país, entraram numa escola estatal que foi passando progressivamente por um processo de precarização. Mais escolas foram criadas, mais professores se tornaram assalariados do estado, porém, a ditadura não criou as condições de trabalho adequadas para a educação da classe trabalhadora. Pior, a educação passou a ser determinada pela Doutrina de Segurança Nacional, no contexto da Guerra Fria.

Afirmamos neste livro que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 criou as condições gerais para o nascimento dos empresários da educação, e isso certamente impactou na destruição sistemática da educação pública, na mercantilização e, mais recentemente, na desnacionalização e financeirização da educação.

É possível afirmar que, no ano que escrevemos este livro — 2021 —, o Brasil é um espaço importante para a reprodução dos capitais

educacionais de grandes corporações transnacionais, de editoras a universidades estrangeiras.

Por último, mas não menos importante, cabe destacar que os autores dos principais livros sobre história da educação e da política educacional tendem a superestimar as conquistas educacionais e subestimar a tragédia educacional brasileira. Em geral, suas análises estão presas aos *avanços das leis educacionais* e às conquistas formais obtidas com elas. Evidentemente que este livro caminha em outra direção, sem ignorar a positividade de algumas leis.

No marxismo, têm florescido muitas pesquisas sobre a temática, especialmente sobre o ensino superior. Poderíamos citar aqui, por exemplo, os estudos do professor Roberto Leher. A partir da interpretação da obra de Florestan Fernandes, ele tem se preocupado em analisar os entraves que impossibilitaram a real universalização da educação pública, gratuita, laica e unitária no Brasil e, ao mesmo tempo, possibilitaram a máxima mercantilização da educação no país. Leher, além de tantos outros autores em que nos baseamos neste livro, em geral marxistas, tem contribuído para a compreensão e, com isso, para a transformação radical das bases educacionais brasileiras.

Este livro retoma e de alguma aprofunda alguns dos debates iniciados no nosso Livro de Bolso *A tragédia educacional brasileira* (2019, Editora Lutas anticapital), que foi pensado para dialogar com jovens que estão dando os primeiros passos na sua formação teórico-política, além de professores iniciantes. Neste sentido, parte do material aqui apresentado não é original. Algumas das ideias já publicadas agora são aprofundadas.

Como não poderia deixar de ser, este livro parte de um acúmulo anterior, de conceitos que estruturam a forma como construímos nosso conhecimento. Eles fazem parte de nossos escritos sobre movimentos sociais do campo, agroecologia, ensino superior, educação e pensamento educacional de Florestan Fernandes. Um dos autores é professor da disciplina Política Educacional desde 2011.

Não podemos deixar de destacar que o capítulo 6 contou com a participação de Filipe Bellinaso, doutorando em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), em Marília (SP), e especialista no tema e docente da rede estadual paulista. E o capítulo 7 contou com a participação de Bruno Mercurio, mestre em Educação também pela mesma instituição e orientador educacional do Centro Paula Souza.

Esperamos, com isso, contribuir para o debate da política educacional brasileira. Como já dissemos, a compreensão dos principais determinantes sociopolíticos que bloqueiam a universalização da educação pública, gratuita, laica e de qualidade é o eixo deste livro. A luta pelo controle da educação pelo povo e a construção de uma educação para além do capital, tendo em vista a emancipação do trabalho e a superação da barbárie, poderão ser um desdobramento inevitável — do ponto de vista político — de educadores e educadores que resistem à mercantilização da educação, ao lerem este livro.

O capítulo 1 chama-se “Questão agrária e questão educacional: qual a relação?” e é uma espécie de síntese das primeiras aulas da disciplina de Política Educacional, na qual um dos autores trabalha a formação da sociedade brasileira e, principalmente, o peso da questão agrária no bloqueio à educação pública no Brasil. Acreditamos que, enquanto houver agronegócio, não haverá educação pública. Os dois não podem *conviver*.

O capítulo 2 chama-se “A formação da frágil República brasileira e sua dimensão educacional (1889-1964)”. Nele, observamos, tomando aqui emprestado um conceito de Florestan Fernandes, que há uma *conspiração contra a escola pública* no Brasil. Abordamos as políticas educacionais dos momentos decisivos deste período, como parte da luta de classes.

O capítulo 3 chama-se “A metamorfose da ditadura empresarial-militar em ditadura do capital financeiro: implicações na mercantilização da educação”. O objetivo deste capítulo é sintetizar essa *transição sem transição* que houve no Brasil, e a nova onda de mercantilização da educação dos anos 1990, como parte da mundialização do capital.

O capítulo 4 chama-se “Limites da Constituição de 1988 e conquistas formais do campo educacional: um balanço a partir de Florestan Fernandes”. Nele, abordamos as lutas educacionais dos anos 1980, a participação de Florestan Fernandes na Assembleia Nacional Constituinte e suas reflexões sobre as positivities da Constituição, bem como as manobras políticas que travam um maior avanço legal e *real* no Brasil.

O capítulo 5 chama-se “A formação política e o trabalho das professoras e dos professores”. Nele, dialogamos com Florestan Fernandes sobre a necessidade de engajamento dos professores nas lutas sociais para superar nossa desigualdade social e as lutas dos professores dentro dos muros da escola: que se ensina, como se ensina etc.

O capítulo 6 chama-se “A política educacional de integração do ensino técnico ao ensino médio: politécnica ou escolas de dia inteiro?”. Tendo como pano de fundo o debate travado nos capítulos anteriores, observamos que no Brasil é muito pouco provável que haja um ensino médio integrado para as maiorias. Mesmo reconhecendo algumas

positividades e avanços do decreto de 2004, procuramos mostrar seus limites, especialmente a partir da crise de 2008.

O capítulo 7 chama-se “Educação à distância e precarização do trabalho docente virtual no neoliberalismo”. Nele, abordamos o avanço da EAD e suas implicações na precarização do trabalho docente. Afirmamos neste capítulo que, em países periféricos e dependentes, num ambiente de avanço do neoliberalismo, a EAD colabora decisivamente para a má formação de professores, para a precarização do trabalho docente e para a mercantilização da educação.

Por último, mas não menos importante, gostaríamos de agradecer à Fapesp pelo Auxílio à pesquisa (Processo 2020/01666-6), o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP pela viabilização da publicação deste livro e a Professora Maria de Fátima Felix Rosar pelas palavras carinhosas e análise histórica precisa neste prefácio, os membros do grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, além de nossas alunas e alunos.

Boa leitura e boa reflexão sobre a política educacional brasileira em tempos de avanço da barbárie!

Capítulo 1

Questão agrária e questão educacional: qual a relação?

O Brasil é um país de capitalismo dependente e associado. De acordo com Frigotto (2005) temos um capitalismo particular — “esquisito”, “ornitorrinco” nos termos de Oliveira (2003) — com um sistema educacional público frágil, desintegrado e relativamente pequeno frente às imensas necessidades da população.

Para Frigotto (2005), as classes proprietárias brasileiras não quiseram ou não puderam — em função da sua inserção associada e dependente na divisão internacional do trabalho — construir um sistema educacional público de qualidade no século XX, voltado para as maiorias trabalhadoras.

Nosso país não fez reforma agrária e urbana (FERNANDES, 1986). Quando houve lutas por terra e melhores condições de trabalho no campo, estas foram duramente reprimidas. Boa parte dos nossos “cidadãos” moram em barracos, favelas, casebres e *puxadinhos* de baixa qualidade.

Cerca de metade da população economicamente ativa não tem carteira assinada, vivendo de bicos, trabalhos temporários, “empreendedorismo”, na informalidade e mais recentemente em trabalhos terceirizados e uberizados (ANTUNES, 2019). Para piorar nossa tragédia, a mercantilização da educação, da saúde e de outras esferas da vida caminharam a passos largos nas últimas décadas de avanço do neoliberalismo (LOMBARDI, 2016).

Uma rápida radiografia do ensino médio nos mostra sua persistente crise e a baixa escolaridade do povo brasileiro. Há problemas crônicos, como subfinanciamento da educação pública, condições de trabalho docente inadequadas, falta de professores, plano de carreira insuficiente, não pagamento do piso salarial, formação inadequada dos professores para a disciplina que ministram, salas superlotadas, alimentos de baixa qualidade nutricional, ausência de laboratórios, internet intermitente e computadores ruins (GERMANO, 2002; PALUDETO, 2018).

Inúmeras avaliações nacionais e internacionais têm mostrado que os alunos do 3º ano do ensino médio não aprendem os conteúdos correspondentes. Eles apenas adquirem os conhecimentos do 8º ou 9º ano do ensino fundamental (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). Além disso, uma parcela é obrigada a abandonar os estudos para sustentar a família (KUENZER, 2011, VENCO; BRAZOROTTO, 2018). No Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Brasil está classificado na posição número 66, o que significa um péssimo desempenho.

Venco e Brazorotto (2018) destacam que apenas 10% da população brasileira concluiu o ensino médio, enquanto países centrais como a Alemanha têm cerca de 40% da população com o ensino médio completo. De acordo com Nelson Piletti (2016):

As sucessivas crises do ensino médio — acho que não seria incorreto falar de uma única e persistente crise, prolongando-se ao longo de toda a nossa história, alimentada até mesmo pelas frequentes mudanças a que foi submetido esse grau de ensino — conferem certa razão a Darcy Ribeiro quando afirma que ‘a crise da educação brasileira não é um problema, é um programa’.

A posse e o uso da terra no Brasil sempre foram um tema seminal. No entanto, poucos pesquisadores estudaram a relação direta ou mediada que existe entre a questão agrária e a questão educacional, principalmente sobre a necessidade da produção de miséria, da produção de analfabetismo ou de analfabetismo funcional no país.

Procuramos situar nossa análise sobre a importância do bloqueio à educação pública de qualidade dentro de uma reflexão mais ampla sobre a questão agrária, sem com isso reduzir a questão educacional à questão agrária, afinal, a questão brasileira é a síntese de múltiplas determinações. Mesmo assim, tudo indica que a questão agrária é um determinante com grande peso no bloqueio a educação pública para as maiorias.

A questão agrária no Brasil: fonte de miséria, desigualdade social e analfabetismo

Funeral de um lavrador

Esta cova em que estás com palmos medida
É a conta menor que tiraste em vida
É a conta menor que tiraste em vida
É de bom tamanho nem largo nem fundo
É a parte que te cabe deste latifúndio
É a parte que te cabe deste latifúndio
Não é cova grande, é cova medida
É a terra que querias ver dividida
É a terra que querias ver dividida
É uma cova grande pra teu pouco defunto
Mas estarás mais ancho que estavas no mundo
Estarás mais ancho que estavas no mundo
É uma cova grande pra teu defunto parco
Porém mais que no mundo te sentirás largo
Porém mais que no mundo te sentirás largo

É uma cova grande pra tua carne pouca
Mas a terra dada, não se abre a boca
É a conta menor que tiraste em vida
É a parte que te cabe deste latifúndio
É a terra que querias ver dividida
Estarás mais ancho que estavas no mundo
Mas a terra dada, não se abre a boca
(BUARQUE, 1968)

Prado Jr. (2014), um clássico do pensamento social brasileiro, identifica na grande exploração comercial a principal chaga do Brasil. Sem destravar a questão agrária, é bem provável que os demais problemas do país jamais sejam resolvidos: dependência, questão social, questão urbana, questão educacional etc.

Para ele, a produção de açúcar no Brasil era um subsistema do sistema capitalista na época das “grandes navegações”. Nascemos para o capitalismo como um grande fazendeiro produtor de mercadorias estranhas às nossas necessidades, tendo como base o trabalho escravo. Em suas palavras:

No seu conjunto, e vista no plano mundial e internacional, a colonização dos trópicos toma o aspecto de uma vasta empresa comercial, mais completa que a antiga feitoria, mas sempre com o mesmo caráter que ela, destinada a explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. É esse o verdadeiro sentido da colonização tropical, de que o Brasil é umas das resultantes, e ele explicará os elementos fundamentais, tanto no econômico como no social, da formação e evolução histórica dos trópicos americanos (PRADO JR., 2011, p. 28).

No século XX, a estrutura concentrada e o avanço do capital em terras virgens jogaram milhares de pessoas nas favelas, regulando o salário para baixo no campo e na cidade, e fazendo com que a imensa maioria do povo vivesse na miséria, num país continental, que tem sol e terras aráveis.

Se, nos anos 1940, era fácil diferenciar burguesia industrial de burguesia agrária, a questão agrária hoje certamente é mais complexa. Bancos, mineradoras, empreiteiras, fundos de pensão se tornaram grandes proprietários de terras (DELGADO, 1984). Ao mesmo tempo, grandes corporações transnacionais compraram terras para produzir álcool, complexificando ainda mais a questão agrária. Novas fronteiras agrícolas estão sendo abertas, em regiões virgens do capitalismo, expandindo as relações de produção capitalistas e criando uma espécie de acumulação primitiva permanente (NOVAES; MACEDO; CASTRO, 2019).

A partir dos anos 1960, principalmente com o golpe empresarial-militar, há uma grande reestruturação do campo. Os militares chamaram o avanço destrutivo do capital de “nova fronteira agrícola” e, no caso da Amazônia, “Integrar para não entregar”. Ianni (2019), no livro *A ditadura do grande capital*, nos mostra o avanço destrutivo do capital rumo a novas regiões e fronteiras. Mostra também o surgimento de novas corporações no Sul e Sudeste (abate de porco, frango e boi), além da instalação de grandes corporações transnacionais produtoras de agrotóxicos, adubos sintéticos, tratores e implementos agrícolas, pilares da Revolução Verde. São construídas novas rodovias, portos, aeroportos, usinas hidrelétricas, tendo em vista a criação das condições de produção do grande capital. O autor mostra também a convivência de formas de trabalho arcaicas no campo (como o trabalho análogo ao escravo) e o surgimento de um novo proletariado rural.

Lima Filho (1996) e Fernandes (1986) observam que o Brasil não resolveu e não irá resolver a questão social dentro dos marcos do

capitalismo. Ao contrário, a questão social torna-se questão de polícia, como certa vez afirmou um presidente da República. Observam também que o Brasil construiu uma democracia frágil, restrita e constantemente suspensa. Diante disso, Frigotto (2005) observa que, se a nossa República é frágil, nossa democracia é frágil e restrita, e conseqüentemente nossa educação pública também o é.

Teixeira (1968), um liberal de esquerda, defensor ferrenho da escola pública (que aos olhos de hoje seria taxado de “comunista”), percebeu o peso político do latifúndio no bloqueio à formação do sistema público de ensino. Xavier (1990) também nos dá pistas interessantes sobre o peso político do latifúndio no bloqueio à formação de um sistema educacional republicano.

Se, no início da República, os latifundiários e boa parte da Igreja Católica uniram forças para impedir a formação do sistema público de ensino, a partir dos anos 1970, as grandes corporações educacionais passam a entrar também na fileira dos opositores à formação de um sistema público e universal de educação, pois desejavam a máxima mercantilização da educação. Mais recentemente, setores hegemônicos das igrejas neopentecostais e outras alas do neofascismo entraram nessa esteira.

Silva (2013) observa que os latifundiários atuaram em todos os momentos decisivos da nossa história para impedir qualquer tipo de reforma agrária, retardaram até o último momento a abolição da escravidão e, no século XX, de acordo com Prado Jr. (2014) impediram a melhoria das condições trabalhistas no campo. Defensores do fim da escravidão, como Joaquim Nabuco, foram chamados de esquerdistas e comunistas. Em plena República, revoltas por terra, como por exemplo a “comuna mística” de Belo Monte-Canudos, foram duramente reprimidas, com um verdadeiro arsenal de guerra entre países.

Chico Buarque (1965), em *Funeral de um lavrador*, resumem de forma poética e musical a tragédia causada pelo latifúndio: há democracia no Brasil, desde que se realize abaixo da terra. Abaixo da terra, os lavradores têm direitos, podem ter a terra dividida. João Cabral chega a dizer, no enterro Severino, que há muita terra para corpos franzinos e de baixa estatura.

O drama da fome e da miséria causados pelo latifúndio também recebeu a atenção de José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz, entre outros escritores. Na pintura, merece destaque o genial Candido Portinari. A não realização da reforma agrária, a violência dissimulada das classes proprietárias e a constituição de um subpovo foram observadas de forma magistral por Luis Fernando Verissimo na crônica *Provocações* (VERÍSSIMO, 1999):

“A primeira provocação ele agüentou calado. Na verdade, gritou e esperneou. Mas todos os bebês fazem assim, mesmo os que nascem em maternidade, ajudados por especialistas. E não como ele, numa toca, aparado só pelo chão.

Outra provocação foi perder a metade dos seus dez irmãos, por doença e falta de atendimento. Não gostou nada daquilo. Mas ficou firme. Era de boa paz.

Foram lhe provocando por toda a vida.

Não pode ir a escola porque tinha que ajudar na roça. Tudo bem, gostava da roça. Mas aí lhe tiraram a roça.

Na cidade, para aonde teve que ir com a família, era provocação de tudo que era lado. Resistiu a todas. Morar em barraco. Depois perder o barraco, que estava onde não podia estar. Ir para um barraco pior. Ficou firme.

Queria um emprego, só conseguiu um subemprego. Queria casar, conseguiu uma submulher. Tiveram subfilhos. Subnutridos. Para conseguir ajuda, só entrando em fila. E a ajuda não ajudava.

Estavam lhe provocando.

Gostava da roça. O negócio dele era a roça. Queria voltar pra roça.

Ouvira falar de uma tal reforma agrária. Não sabia bem o que era. Parece que a idéia era lhe dar uma terrinha. Se não era outra provocação, era uma boa.

Terra era o que não faltava.

Passou anos ouvindo falar em reforma agrária. Em voltar à terra. Em ter a terra que nunca tivera. Amanhã. No próximo ano. No próximo governo. Concluiu que era provocação. Mais uma.

Finalmente ouviu dizer que desta vez a reforma agrária vinha mesmo. Para valer. Garantida. Se animou. Se mobilizou. Pegou a enxada e foi brigar pelo que pudesse conseguir. Estava disposto a aceitar qualquer coisa. Só não estava mais disposto a aceitar provocação.

Aí ouviu que a reforma agrária não era bem assim. Talvez amanhã. Talvez no próximo ano... Então protestou.

Na décima milésima provocação, reagiu. E ouviu espantado, as pessoas dizerem, horrorizadas com ele:

– Violência, não!”

Da mesma forma, Glauber Rocha, um dos representantes do Cinema Novo, fez uma instigante denúncia da realidade nacional, marcada por fome e miséria:

De Aruanda a Vida Secas [filmes representativos do Cinema Novo], o cinema novo narrou, descreveu, poetizou, discursou, analisou, excitou os temas da fome: personagens comendo terra, personagens comendo raízes, personagens roubando para comer, personagens matando para comer, personagens fugindo para comer, personagens sujas, feias, descarnadas, morando em casas sujas, feias, escuras: foi essa galeria de famintos que identificou o cinema novo com o miserabilismo, hoje tão condenado pelo Governo do Estado da Guanabara, pela comissão de seleção para festivais do Itamarati, pela crítica a serviço dos interesses

oficiais, pelos produtores e pelo público, este último não suportando as imagens de própria miséria. Esse miserabilismo do cinema novo opõe-se à tendência do digestivo, preconizada pelo crítico-mor da Guanabara, Carlos Lacerda: filmes de gente rica, em casas bonitas, andando em automóveis de luxo; filmes alegres, cômicos, rápidos, sem mensagens e de objetivos puramente industriais. [...] É uma questão de moral que se refletirá nos filmes, no tempo de filmar um homem ou uma casa, no detalhe que observar, na moral que pregar: não é um filme, mas um conjunto de filmes em evolução que dará por fim ao público a consciência de sua própria miséria. [...] O cinema novo é um projeto que se realiza na política da fome, e sofre, por isto mesmo, todas as fraquezas consequentes de sua existência (ROCHA, 2004, p. 433).

Na economia, certa vez Celso Furtado (2009) afirmou que o problema do Nordeste era a cerca, e não a seca. Era possível conviver com o semiárido. Era possível conviver com a seca, mas não com a cerca. A fome e suas causas foram retratadas exaustivamente por Josué de Castro (1967), no seu clássico livro *Geografia da Fome*.

Darcy Ribeiro também demonstrou em *Sobre o óbvio* a relação entre a questão agrária e a questão social, e dentro desta a questão educacional. Para as classes proprietárias de terras era importante manter o povão na mais profunda ignorância e miséria. Primeiro, porque o latifúndio não necessita de muita mão de obra qualificada. Segundo, porque do ponto de vista político, em países como o Brasil, uma escola pública de qualidade poderia “conscientizar” o povão sobre os seus problemas fundamentais, entre eles a posse e o uso da terra, isto é, a questão agrária e as lutas para superação do problema agrário brasileiro (RIBEIRO, 2019).

Florestan Fernandes observa que sempre foi um risco para a burguesia retirar o povão do submundo, dando direitos de “cidadania”

(FERNANDES, 2006). No contexto atual, se a favela resolver descer, ninguém segura. As revoltas populares, como fruto de demandas seculares represadas, podem rapidamente se converter numa revolução (SAMPAIO JR., 2013; LIMA FILHO, 1996).

Nelson Werneck Sodré chega a conclusões parecidas, explorando essencialmente a concentração de poder político, do qual o povo estaria à margem ou pelo qual seria manipulado (SODRÉ, 2019). No século XX, em certos momentos da nossa história em que houve eleições, o povo pode até votar, mas votava “democraticamente” nos representantes do capital. Tendencialmente as classes economicamente dirigentes se tornam as classes politicamente dirigentes, mesmo por meio do voto popular.

Paulo Freire alerta que, nos anos 1960, quando todas as nações desenvolvidas e parte das subdesenvolvidas já tinham inserido as massas na escola, o Brasil persistia com taxas altíssimas tanto de analfabetismo como do que viria a ser chamado de analfabetismo funcional (FREIRE, 1992).

Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira participaram da luta pela formação dos sistemas públicos nos anos 1930-40. Mais tarde, ao lado de Florestan Fernandes e outros, participaram também das campanhas “Em defesa da escola pública” dos anos 1960 e foram derrotados, tanto na LDB de 1961 quanto com o advento do golpe empresarial-militar de 1964. A força contrária à formação de um sistema público era tão grande que Fernandes (2020) chegou a chamá-la de “A conspiração contra a escola pública”, em uma das seções do seu livro *Educação e sociedade no Brasil*.

Nos anos 1930, a proposta dos *Pioneiros da educação*¹ foi considerada pelas classes proprietárias de terras *muito perigosa*. A política

¹ Manifesto lançado em 1932 por um grupo de 26 educadores e intelectuais propondo princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado entre outros por Anísio Teixeira, M. B. Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e A. F. de Almeida Júnior.

educacional de Vargas, dentro dos marcos da industrialização nacional, inseriu parte das massas na escola, mas contraditoriamente serviu significativamente para inserir as camadas intermediárias da sociedade na educação básica (CASTANHO, 2011). As camadas intermediárias e os filhos das classes proprietárias entraram nas poucas universidades públicas. O *povoão* seguiu analfabeto funcional ou analfabeto, no máximo alcançando um curso de qualificação para trabalhar na indústria.

De acordo com Sanfelice (2007)

Do golpe político de 1930 ao golpe de 1964, a sociedade brasileira vivenciou profundas transformações que a foram constituindo numa sociedade mais moderna, dentro da lógica de desenvolvimento do modo-de-produção capitalista. A urbanização e a industrialização, por exemplo, como fenômenos acoplados, demonstram bem isso.

Pode-se dizer que aquela emergente modernização trouxe consigo a necessidade objetiva, pelo menos por parte de determinados grupos e/ou classes sociais, de discutir e definir questões supraestruturais para que essas pudessem, uma vez reformadas, corresponder de forma mais adequada às novas características estruturais. Uma dessas questões era, exatamente, a da educação. Que educação o projeto de modernização econômica passava a exigir? Quem deveria se responsabilizar por oferecê-la? Qual seria o papel do Estado nesse processo? Quais sujeitos deveriam recebê-la?

Os interlocutores essenciais da discussão, no âmbito das elites econômicas ou culturais, representavam basicamente o velho e o novo. O velho Brasil pré-1930 tinha como sua expressão maior, em questões educacionais, a Igreja Católica. O novo, emergente a duras penas no interior do velho, se fazia representar, grosso modo, por intelectuais identificados genericamente como liberais e outros homens da administração pública. Foram anos e anos de embates que levaram os envolvidos a uma produção literária imensa sobre suas posições, seus argumentos, princípios e opções filosóficas ou ideológicas. Também

aconteceram ações políticas, legislativas, administrativas, manifestações públicas e outras.

Com o golpe militar de 1964, interrompe-se definitivamente o tímido sentido público da educação pública que se tentou construir no período anterior. Há uma expansão precarizada da educação básica, estímulo ao ensino médio pago e a criação das condições gerais de reprodução ao ensino superior privado (GERMANO, 2002). As políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com certo grau de politização nos anos 1950-60, são convertidas no despolitizado Movimento Brasileiro de Alfabetização, o Mobral (VENTURA, 2011). No contexto da Guerra Fria, visando combater o pensamento comunista, é implementada a educação moral e cívica.

Se pudéssemos sintetizar a tragédia educacional brasileira no século XX, formamos uma massa de analfabetos, ou com baixa escolarização e qualificação, que em geral trabalham na informalidade ou em indústrias de “baixa” tecnologia. O acesso à universidade pública no século XX foi restrito, só alcançado de forma tímida com a política de cotas nas universidades públicas. Depois de uma forte política educacional nos anos 1970, para a expansão da educação superior como mercadoria, relançada novamente nos governos FHC e no lulismo, chegamos aos dias de hoje com 90% dos jovens brasileiros — dos que conseguem chegar no ensino superior — matriculados nas universidades privadas.

É possível depreender, a partir da leitura de *O legado educacional do século XX*, de Saviani (2006), que a questão educacional não foi resolvida no século XX. Existem travas políticas bastante fortes, entre elas certamente o peso do latifúndio-agronegócio, que impediram a formação de um sistema de educação público de qualidade, gratuito e laico.

Ventura (2011) e Algebaile (2009) também exploram a relação entre as questões políticas, sociais e educacionais a partir do materialismo histórico. Elas certamente concordariam com o argumento da meia-educação de Ciavatta. Além de deixar uma certa parcela da classe trabalhadora sistematicamente fora dos sistemas educacionais (“exclusão”), quando a “incluiu”, incluiu através de expansões precarizadas, em que o que predomina é a baixa qualidade do sistema educacional, ou seja, uma forma de inclusão excludente nos sistemas educacionais. Nos termos Ciavatta (2011), o ideal educacional implantou-se de modo escasso e limitado, deixando uma dívida educacional secular. Para Minto (2015), face à miséria capitalista brasileira se conformou uma educação da miséria.

Do ponto de vista político, Oliveira (2001) afirma que em média de 20 em 20 anos têm que haver um golpe no país para *botar ordem no galinheiro*. Os golpes e os militares são necessários para *arrumar a casa e limpar o terreno*, com o objetivo de impedir que as classes despossuídas saiam do porão e reclamem direitos, principalmente nos momentos que se organizam para reivindicar direitos. Colocar partidos de esquerda na ilegalidade, deputados na ilegalidade, é mais comum do que imaginamos. Uma espécie de contrarrevolução permanente, segundo Florestan Fernandes.

A Proclamação da República foi conduzida pelos militares. 1930 foi uma revolução com ampla participação militar, neste caso, positiva. Em 1937 Getúlio dá um golpe. Em 1954, haveria um golpe, mas Vargas saiu da vida para entrar na história. Em 1957, houve nova tentativa de golpe. Já está cientificamente provado que os latifundiários tiveram um enorme peso na promoção do golpe de 1964 (DREIFUSS, 1981). Suas associações de classe atuaram para promover o golpe, junto à Agência Central de Inteligência dos EUA (a CIA), à Igreja Católica e à burguesia industrial nativa. Em 1984, tivemos outro golpe, o golpe das “Indiretas já”. A

Constituição de 1988 não resolveu as dívidas seculares, ainda que apresentasse algumas parcas vitórias para os trabalhadores (SILVA, 2013; FERNANDES, 1986).

A TV Globo elege Collor em 1989 por meio de ampla manipulação, o que não deixa de ser um golpe midiático. Para Florestan Fernandes, a transição gradual, lenta e segura significou na verdade a “institucionalização da ditadura”, e mais uma vez a questão social — e, dentro dela, a questão educacional — foi bloqueada (FERNANDES, 1986).

Nas condições normais de temperatura e pressão, era para Aécio ter sido eleito em 2014, mas o povo não o quis. Em 2016, tivemos um novo golpe, mais difícil e complexo de ser compreendido. A democracia brasileira, que sempre foi frágil e restrita, mais uma vez foi suspensa por Temer, o presidente terceirizado. Em 2018, tivemos a prisão política de Lula. Chegamos então às eleições de 2018. Certamente Bolsonaro não era o plano A das classes proprietárias brasileiras. No entanto, Alckmin e Meirelles não decolaram. O capitão reformado que homenageou Brillhante Ustra na votação do golpe de 2016, com grande ajuda da Cambridge Analytica e corrupção partidária, torna-se presidente.

Nova questão agrária e colapso ambiental

Passados 500 anos da implantação das primeiras capitâneas hereditárias, a questão agrária guarda muito da sua essência: somos um país de grandes propriedades rurais, produtor de produtos primários (*commodities*) para o mercado externo, com predomínio de trabalho semiescravo (RODRIGUES, 2020), chamado generosamente de uberizado ou terceirizado. O pouco que havia de indústria no país foi

destruído (SAMPAIO JR., 2013). Nos tornamos uma colônia moderna em pleno século XXI, agora anexada aos Estados Unidos.

Desde o período da “redemocratização”, os movimentos sociais do campo têm feito uma crítica à posse e ao uso da terra no Brasil, gravada a ferro e fogo pelo latifúndio e pela superexploração do trabalho, além da produção de *commodities* para o mercado externo (ZIEGLER, 2013; MACEDO, 2015). Observam como este circuito de produção de mercadorias gera fome e subnutrição num país rico em terras e sol. Muitos pesquisadores também analisaram como o agronegócio comanda a política no Brasil e nossa inserção subordinada e dependente no capitalismo mundializado.

Criticam a industrialização da agricultura, que além de criar um vasto negócio para o capital financeiro, coloca o Estado a serviço da criação das condições gerais de produção e reprodução do agronegócio, cria um grande mercado de agrotóxicos, adubos sintéticos, tratores, implementos agrícolas e sementes transgênicas. Além disso, subordinam os camponeses, que são tragados pelo canto da sereia da Revolução Verde, e acabam endividados, trabalhando para o banco.

August de Saint-Hilaire, botânico e naturalista francês, veio ao Brasil numa expedição em 1816. Ficou impressionado com as saúvas, que são capazes de destruir uma árvore gigante em menos de 24 horas. Se tivesse a oportunidade de conhecer o agronegócio brasileiro, ficaria impressionado com sua capacidade de destruir ecossistemas, rios, florestas, bacias hidrográficas, matar gente e populações inteiras em menos de um ano. Para Mario de Andrade: ou o Brasil acaba com as saúvas ou as saúvas acabam com o Brasil. Poderíamos dizer que para Caio Prado Jr.: ou o Brasil acaba com o latifúndio ou o latifúndio acaba com o Brasil. Para os nossos propósitos, é possível deduzir que, enquanto a questão agrária não for resolvida, a questão educacional também não será.

O pesquisador Ariovaldo Umbelino de Oliveira traça uma relação bastante precisa entre a questão agrária e a questão social:

[...] o Brasil tem uma estrutura fundiária violentamente concentrada e um desenvolvimento capitalista que gera um enorme conjunto de miseráveis. Os dados disponíveis na década de 90 revelavam que havia no Brasil, mais de 32 milhões de brasileiros abaixo da linha da miséria absoluta, ou seja, quase 7 milhões de famílias (18% do total) classificadas como indigentes. E mais, 38% das famílias, ou seja, mais 14 milhões foram classificadas como pobres. A lógica contraditória tem sido uma só, o desenvolvimento capitalista que concentra a terra, ao mesmo tempo, empurra uma parcela cada vez maior da população para as áreas urbanas, gerando nas mesmas uma massa cada vez maior de pobres e miseráveis. Mas, ao mesmo tempo, esta exclusão atinge também o próprio campo. Certamente, a maioria dos filhos dos camponeses com superfície inferior a 10 hectares jamais terão condição de se tornarem camponeses nas terras dos pais, a eles caberá apenas um caminho: a estrada. A estrada que os levará à cidade, ou a estrada que os levará à luta pela reconquista da terra (OLIVEIRA, 2007, p. 133-134).

Os programas Fome Zero e Bolsa Família atenuaram de alguma forma o drama da pobreza e da miserabilidade. Mas bastou uma crise mundial como a de 2008, o baixo crescimento dos anos 2010, o golpe de 2016 e as ações sociais da extrema direita desde então para voltarmos à nossa essência miserável.

Nas últimas décadas, assistimos aterrorizados aos crimes socioambientais que se multiplicam no Brasil. Para recordar apenas alguns fatos: os assassinatos de Chico Mendes e Doroty Stang, os massacres de

Corumbiara e Eldorado dos Carajás, a escalada de assassinatos de indígenas, quilombolas, sem-terra e posseiros, os crimes das mineradoras em Bento Gonçalves e Brumadinho, o derramamento de óleo no Nordeste, os incêndios planejados na Amazônia.

O capital, com suas técnicas de manipulação da mente, nos faz lembrar a última fofoca de uma pessoa famosa, e esquecer rapidamente o sentido geral desses crimes humanitários e ambientais. Também nos leva a crer que o colapso socioambiental deve ser resolvido dentro dos marcos da sociedade do capital, sem questionar o enorme poder das corporações transnacionais e do Estado na destruição das condições de existência na terra.

Temos lutado, nos marcos da relação entre questão agrária, questão educacional e questão ambiental, radicalmente contra as ações do capital e de seu “mercado verde”, impulsionado inclusive por grandes corporações transnacionais. Nos distanciamos da perspectiva do ecocapitalismo, que tende a ignorar a questão agrária e a estimular ações no campo da *responsabilidade social empresarial*. Nos distanciamos do cooperativismo promovido pelo capital, que se move em função da reprodução ampliada do capital (NOVAES; MAZIN; SANTOS, 2015).

Pesquisadores militantes de universidades públicas, além de outros pensadores sociais da esquerda brasileira, têm produzido informações sistemáticas sobre a política agrária no Brasil e no mundo, as lutas de resistência de trabalhadoras e trabalhadores camponeses, o prenúncio de formas alternativas de trabalho, educação e vida, que poderão desembocar numa sociedade para além do capital.

Surgidas das entranhas do sociometabolismo do capital, as novas formas de produção e de vida têm um enorme potencial emancipatório e podem avançar, mas também podem rapidamente se esgotar, caso

trabalhadores do mundo inteiro não saiam da defensiva e do isolamento, em geral produto de lutas dispersas e fragmentadas, num contexto de nova fase do assalto neoliberal.

Uma das facetas da tragédia educacional brasileira, que perdura no século XXI, é a destruição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O PRONERA foi uma conquista do povo brasileiro em pleno governo Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1998. Foi uma barricada erguida exatamente quando a devastação neoliberal ganhava força. Representou uma pequena abertura na história brasileira, no que se refere à possibilidade de amenizar a questão educacional, permeada por problemas crônicos como o analfabetismo no campo, o analfabetismo funcional, a baixa qualificação do povo, o baixo acesso às bibliotecas, a dificuldade na aquisição de livros e, mais recentemente, de computadores e de internet, como vimos nas linhas acima.

O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) hoje é plenamente comandado pelo agronegócio, sendo que o presidente anterior era um militar. O atual presidente é fruto do agronegócio. Melo Filho é economista pela Universidade de Brasília (UnB). Foi superintendente do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) no Paraná e é sócio da empresa Seleção Guzerá Agropecuária Ltda., proprietária de duas fazendas (a Fazenda Canoas, em Minas, e a Fazenda da Barra, na Bahia). É filho do ex-governador do Rio Grande do Norte e ex-senador Geraldo Melo. No atual cenário de domínio do Executivo e do Legislativo pela extrema direita, e do imenso poder econômico e ideológico do agro, são raras as possibilidades de se questionar a posse e o uso da terra, a produção de *commodities* para o mercado externo, enfim, o sentido da produção e os principais determinantes na nossa miséria.

As lutas para a manutenção do PRONERA — por pressões externa (de movimentos sociais e partidos de esquerda) e interna (servidores públicos compromissados com a educação pública e a reforma agrária agroecológica) — certamente farão parte das lutas dos próximos dias e anos. Ainda não encontramos o caminho para travar essa luta no momento atual, pois não podemos sair às ruas para protestar contra Bolsonaro, que agora foi rebaixado a subpresidente.

Colapso da economia mundial, coronavírus e Bolsonaro

A longa estagnação econômica, as reformas do Estado que destruíram os serviços públicos, a ditadura do capital financeiro e, mais recentemente, a crise desencadeada pelo coronavírus escancararam as mazelas geradas pelo capitalismo mundializado. Escancararam também o conflito entre duas superpotências pelo controle da economia mundial: China, em ascensão, e Estados Unidos, em decadência.

A democracia alimentar se tornou bastante singular: ou você passa fome, ou você se torna subnutrido, ou se entope de alimentos envenenados e industrializados e se torna obeso. Essas são as possibilidades democráticas, fique à vontade, pode escolher, isso é uma democracia alimentar!

A crise do coronavírus mostrou na prática que o assalto neoliberal ao Estado destruiu os sistemas públicos de saúde, que agora não conseguem suportar a enorme demanda de tratamento intensivo. Mostrou que a classe trabalhadora vive em casebres apertados, mal ventilados, escuros, onde as pessoas vivem amontoadas e empilhadas, passando fome.

Nossas crianças não têm o que comer, pois a escola está fechada. Quando está aberta, muito provavelmente irão comer macarrão com salsicha. Elas não têm saneamento básico: diarreia, mal-estar, dor de cabeça, vermes, enjoos e vômitos fazem parte do cotidiano dos filhos da classe trabalhadora. Nas favelas comandadas pelo tráfico, metade dos dias letivos são cancelados.

Neste contexto de exceção permanente, corporações transnacionais imediatamente pedem socorro ao Estado, a começar pelas empresas de aviação. O valor das ações da Azul, da Gol e da Latam caíram 70% em menos de dois meses. O valor de mercado da Petrobras caiu 60% em dois meses. Cidades inteiras da Itália, que dependem do turismo, estão vazias. Calcula-se que o produto interno bruto (PIB) brasileiro vá recuar de 10% a 15%.

Os trabalhadores informais, que vendem o almoço para comprar a refeição da noite, terão sua renda drasticamente reduzida. A recomendação é de que as pessoas fiquem isoladas em casa, que não haja aglomeração. Uma das mensagens que circulava pelos grupos de WhatsApp dizia: “Mantenha distância de 1 metro” e logo em seguida mostrava o metrô em São Paulo com as pessoas apinhadas, lutando para entrar e sair. No Rio de Janeiro, trabalhadoras e trabalhadores lutando para entrar e sair do trem, também amontoados.

No momento em que escrevíamos este capítulo, parte das agências formativas do capital estavam paradas, como escolas públicas, *shoppings*, universidades, igrejas etc. Em compensação, um verdadeiro bombardeiro de desinformações está sendo produzido nos canais de televisão, WhatsApp, Facebook e Instagram. Aqueles que não podem trabalhar em casa são obrigados a percorrer longas distâncias em transportes públicos precários, para chegar ao trabalho.

E, para piorar, não podemos sair às ruas para protestar contra o moribundo subpresidente, que acaba de cometer crime de responsabilidade, ao incitar atos de rua, quando o ministro da Saúde já havia indicado a suspensão de aglomerações. Seus seguidores fanáticos e insanos saem às ruas com cartazes dizendo: “Foda-se”. Reale Jr. (2020) afirmou em entrevista que Bolsonaro pode ser julgado por insanidade mental, o que está previsto na Constituição. Bolsonaro exige que o Brasil não pare, mostrando mais uma vez sua alta dose de irracionalismo.

No dia 29 de março de 2020, em reunião para administrar a crise, foi voto vencido pelos militares e por Mandetta, depois de insistir mais uma vez que todos voltem à normalidade. Na prática, desde a Reforma da Previdência, comandada por Rodrigo Maia e Paulo Guedes, Bolsonaro já não é mais presidente. E, agora, o general Braga Netto torna-se ministro da Casa Civil, na prática Presidente da República (como representante da Junta Militar), ao lado de Guedes, Moro e Rodrigo Maia, que dividem o poder com ele, num típico acordão para evitar nova turbulência de renúncia ou impeachment.

No final de 2019 países como Equador e Chile foram sacudidos por revoltas populares, que começaram pela subida do preço dos combustíveis e do transporte público. No Chile, a classe dominante mostra toda sua crueldade, ao matar e prender manifestantes. Este país entrou num ciclo que, ao que tudo indica, é irreversível. As reformas do Estado que levaram a salários de fome, aposentadoria de em média um terço do que se recebia quando trabalhava, inclusive abaixo do salário-mínimo, a deterioração salarial, a mercantilização da educação e da saúde conduziram o povo chileno a tomar as ruas novamente. O presidente e o Parlamento, por sua vez, tentam emparedar essas lutas e conduzi-las para dentro das instituições, numa tentativa desesperada de conter os protestos.

O golpe de Estado na Bolívia teve requintes de crueldade. Está mais para um golpe típico do século XX do que para as novas formas de golpes que teremos no século XXI. Trata-se de um golpe militar clássico, para impedir que o Movimento ao Socialismo (MAS) voltasse ao poder. Assassinatos em massa de indígenas foram perpetrados pelo Exército, ameaças a familiares, queima de casas de políticos, atuação da Igreja Católica, das igrejas neopentecostais, e claro, de Bolsonaro, seus militares, em cooperação com a CIA. Da mesma forma que no Brasil, a direita convocou *eleições democráticas* para maio de 2020, desde que Evo Morales e suas lideranças não concorram. Felizmente, os bolivianos, muito mais rápidos que nós na reversão de golpes, conseguiram se reerguer.

Os trabalhadores argentinos acabaram de eleger um presidente peronista, dando um certo alento ao povo. Conseguiram extirpar momentaneamente a força de Maurício Macri e eleger uma dupla presidencial do campo popular. No entanto, como todo governo de conciliação, não terá condições de realizar as demandas represadas nos últimos 45 anos. A construção de lutas anticapital num terreno parcialmente favorável, mas também inibidor deverá ser avaliada por nós nos próximos anos.

Capítulo 2

A formação da frágil República brasileira e sua dimensão educacional (1889-1964)

A Proclamação da República em 15 de novembro de 1889 se deu sem grandes rupturas. Apareceu no imaginário popular como mais um desfile militar, e o povo ficou sem saber o que estava acontecendo (LIMA BARRETO, 1922). No ano anterior houve a abolição formal do trabalho escravo, mas a grande propriedade da terra permaneceu intacta (PRADO JR., 2011). Os republicanos brasileiros fizeram um “malabarismo” enorme: eram a favor da abolição do trabalho escravo, mas não tocaram no tema da grande propriedade da terra.

Os historiadores marxistas veem na Proclamação da República uma vitória do povo brasileiro, porém ressaltam que nela houve mais continuidades do que descontinuidades. Podemos relembrar a autocracia política (DEO, 2017), em que as decisões são tomadas “de cima para baixo”, sem participação popular, a ausência de uma reforma agrária, a não emancipação econômica da nação, e sem “integração do negro na sociedade de classes”, para usar os termos de Fernandes (1978). Enfim, a República Velha preservou muitos dos traços crônicos da formação social brasileira.

Lima Barreto tinha bastante desconfiança em relação à possibilidade de a República inserir as massas na escola num país como o Brasil. Para este escritor, aliás bastante atual, o Brasil não fez um acerto de contas com o seu passado. O livro *Triste fim de Policarpo Quaresma*, ao fim e ao cabo, é uma caricatura precisa das contradições da República Velha: os escravos “libertos” são jogados a própria sorte, os imigrantes “roubam”

o lugar do povo, a terra não é repartida, os cortiços não são superados, a miséria continua fazendo parte da realidade brasileira, os militares ocupam os cargos de melhor remuneração no Estado, o coronelismo e compadrio no serviço *público* seguem com força, a corrupção dá a tônica do Estado, as eleições seguem fraudulentas, há repressão aos estudantes e aos movimentos populares nascentes (LIMA BARRETO, 1911). Enfim, a República Velha pouco alterou os traços fundamentais da sociedade brasileira.

Policarpo Quaresma tem muitas ideias para fazer o Brasil dar certo, chega a propor uma reforma agrária para os “desvalidos da sorte” (e esta dá certo!), propõe que a língua brasileira seja o tupi-guarani. Propõe também educação de qualidade para o povão. Ele, que era o mais nacionalista de todos os militares, acaba sendo fuzilado por traição à pátria (LIMA BARRETO, 1911). Uma visão bastante pessimista, mas muito realista e atual sobre as dificuldades de romper com as marcas gravadas a ferro e fogo pelo nosso passado colonial, e fazer o Brasil dar certo.

Uma das marcas mais importantes da República Velha é certamente o genocídio de Belo Monte-Canudos. Mal havia começado a República, e os militares empreenderam uma grande campanha para exterminar o povoado de Belo Monte, liderado por Antônio Conselheiro, que fundou “a comuna mística” (MACEDO; MAESTRI, 2004). O Exército “republicano” teve que organizar cinco expedições para acabar com o povoado. Nas primeiras quatro expedições, o Exército sofreu derrotas acachapantes. Um verdadeiro arsenal de guerra foi montado para reprimir Canudos da quarta para a quinta expedição. Os melhores armamentos da época foram importados para exterminar o povoado.

Mas, se é verdade que o Brasil é um país de grandes continuidades, há descontinuidades na continuidade desse período. Entre as contradições externas, Sodré (1963) destaca as duas guerras mundiais e a grande crise

de 1929. Elas foram decisivas para permitir a industrialização do país, a formação do nosso Estado e o florescimento de ideais nacionalistas, representados principalmente na figura de Getúlio Vargas. Entre as contradições internas, podemos destacar o surgimento de uma burguesia industrial nativa, as lutas internas pelo trabalho assalariado livre, a propagação de ideias nacionalistas, o surgimento do tenentismo, a formação do movimento sindical e de novos partidos políticos, e as novas propostas de educação pelos liberais, republicanos, anarquistas, socialistas e comunistas.

Florestan Fernandes vê neste longo processo uma revolução social. E observa que o mesmo não ocorreu na educação. Desde o final do século XIX:

[...] estamos envolvidos em um mesmo processo de revolução social, que afeta nossa filosofia de vida, nosso regime de trabalho, nosso sistema econômico, nossa ordem política e a estrutura social da comunidade nacional. No entanto, através dos vários episódios sucessivos, que encadearam nesse mesmo processo a abolição da escravatura, a universalização do trabalho livre, a Proclamação da República, sedições político-militares, a industrialização ou a urbanização de várias regiões do País, nunca se tentou ajustar o sistema nacional de ensino a uma era de revolução social (FERNANDES, [1966] 2020, p. 96).

Candido (1984) vê uma positividade educacional na Revolução de 1930. Num país em que a cultura era uma espécie de propriedade das oligarquias rurais e de seus filhos, há positivities na expansão das escolas médias, do ensino técnico e na criação das universidades. Para ele, houve sem dúvida aumento ponderável de escolas médias, bem como do ensino técnico sistematizado. E a situação se tornou mais favorável no ensino

superior, onde a criação das universidades (a partir da de São Paulo, em 1934) alterou o esquema tradicional das elites (Candido, 1984, p. 28-29).

Porém, é preciso destacar que no início da República os latifundiários e boa parte da Igreja Católica juntaram forças para impedir a formação do sistema público de ensino, gratuito e de qualidade. A burguesia industrial lutou pela formação de um sistema educacional à sua imagem e semelhança. Num país miserável, se formou uma educação miserável (MINTO, 2015).

Todos os possíveis “excessos” e “arroubos” nas propostas educacionais foram eliminados, adequando a educação à nossa particularidade miserável, sem grandes ajustes do sistema nacional de ensino a uma era de revolução social (FERNANDES, [1966] 2020).

É preciso lembrar que a Igreja Católica tinha muita desconfiança com relação à Proclamação da República. A formação de um Estado laico e a promoção de educação pública significariam a perda do controle da “educação” e de sua influência no Estado. Dizem que uma das reações da Igreja foi a construção do Cristo Redentor (1922-1931).

Fora do espectro marxista, mas com certa influência do marxismo, o pesquisador Nagle (2013) fez um amplo estudo sobre a formação dos sistemas educacionais estatais e as reformas nacionais no período de 1889-1930.

Chegamos a criar “templos da civilização” no início da República, segundo Souza (1998). Escolas em locais bastante visíveis, em geral próximas à prefeitura, escolas-modelo, que supostamente iriam irradiar a educação republicana. Mas esses templos republicanos eram para poucos (CASTANHO, 2011), e não chegamos a difundir a educação para as massas, elas ficaram de fora, apenas contemplando (NOVAES, 2020).

Ribeiro (2019) destaca as negatividades da República Velha. Ele observa as artimanhas das classes proprietárias nesse período para impedir a formação de um sistema público de educação. Uma delas é a descentralização: uma típica ação contra a educação.

Saviani (2006) chega a conclusões parecidas. A educação foi atribuída aos Estados da federação, ou seja, ela não iria acontecer, uma vez que as oligarquias regionais tinham pouco interesse em educar as massas. Para ele, mais uma vez é abortada a possibilidade de educar o povo.

Nas palavras de Darcy Ribeiro, carregadas de ironia para demonstrar a sagacidade educacional das nossas “elites”, as oligarquias entregaram a educação fundamental exatamente aos menos interessados em educar o povo: o governo municipal e estadual. E prossegue:

Pois bem, prestem atenção, e se edifiquem com a sabedoria que os nossos maiores revelam neste passo: ao entregar a educação primária exatamente àqueles que não queriam educar ninguém — porque achavam uma inutilidade ensinar o povo a ler, escrever e contar — ao entregar exatamente a eles — ao prefeito e ao governador — a tarefa de generalizar a educação primária, a condenavam ao fracasso, tudo isso sem admitir, jamais, que seu imposto era precisamente este (RIBEIRO, 2019, p. 45-46).

Teixeira (1986), um liberal de esquerda, defensor ferrenho da escola pública, foi taxado no período de 1920-60 de *comunista* e, se estivesse vivo, seria hoje novamente estigmatizado. Ele percebeu de alguma forma o peso político do latifúndio no bloqueio à formação do sistema público de ensino na República Velha e o peso das forças da “conspiração” no período 1930-60. Percebeu também o papel da ditadura de 1964 no bloqueio à implantação desse sistema público. Já há indícios fortes que ele

foi uma de suas vítimas. Anísio Teixeira é certamente o liberal que mais sofreu derrotas. Foi derrotado em seus projetos na Bahia, Rio de Janeiro, na LDB de 1961 (como veremos mais à frente), na UnB e, obviamente, na grande derrota do golpe de 1964, que custou a sua vida.

Ribeiro (2019) demonstrou em *Sobre o óbvio* a relação entre a questão agrária e a questão social e, dentro desta, a questão educacional. Para as classes proprietárias de terras era importante manter o povão na mais profunda ignorância e miséria. Primeiro, porque o latifúndio não necessita de muita mão de obra qualificada. Segundo, porque, do ponto de vista político, em países como o Brasil, uma escola pública de qualidade poderia conscientizar o povão sobre os seus problemas fundamentais, entre eles a posse e o uso da terra, isto é, a questão agrária e as lutas para superação do problema agrário brasileiro (NOVAES, 2020).

Xavier (1990) também nos dá pistas interessantes sobre o peso político do latifúndio no bloqueio à formação de um sistema educacional republicano. A *calibragem* da educação de acordo com as necessidades educacionais e de qualificação da força de trabalho, num capitalismo dependente e associado como o Brasil, foram analisadas por ela. As propostas dos pioneiros foram consideradas um “excesso” para as necessidades da burguesia industrial nascente e, obviamente, para os latifundiários. Ciavatta concordaria com Xavier, pois considera que o ideal educacional se implantou de modo escasso e limitado (CIAVATTA, 2011).

Na mesma linha, Leher (2012), a partir da interpretação da obra de Florestan Fernandes, tem se preocupado em analisar os entraves que impossibilitaram a real universalização da educação pública, gratuita, laica e unitária no Brasil.

As reformas educacionais propostas nos anos 1930 pelos assim denominados “pioneiros da educação” foram consideradas muito à esquerda das expectativas das classes proprietárias e seus intelectuais orgânicos, que ocupavam postos no Executivo, no Legislativo e no Judiciário. Os intelectuais orgânicos da Igreja Católica foram os primeiros a deixar o grupo dos pioneiros e a romper com a proposta. As tentativas de reforma educacional de Anísio Teixeira nos anos 1920 foram bloqueadas (NAGLE, 2013), não havendo *clima social* para sua implementação.

A política educacional do primeiro governo Vargas (1930-1945), dentro dos marcos da industrialização nacional, inseriu parte das massas na escola, mas contraditoriamente serviu em grande medida para inserir as camadas intermediárias da sociedade na educação básica (CASTANHO, 2011). As camadas intermediárias e os filhos das classes proprietárias entraram nas poucas universidades públicas. O povo seguiu analfabeto, ou na melhor das hipóteses, conseguia fazer um curso de qualificação para trabalhar na indústria nascente, que crescia a taxas elevadas.

De acordo com Frigotto (2011), Antônio Candido prefere caracterizar os ideais educacionais dominantes na década de 1930 como estando no campo da “reforma ampla” e não de uma “revolução educacional”. Nas palavras de Candido:

Tratava-se de ampliar e ‘melhorar’ o recrutamento da massa votante e de enriquecer a composição da elite votada. Portanto, não era uma revolução educacional, mas uma reforma ampla, pois [n]o que concerne ao grosso da população a situação pouco se alterou. Nós sabemos que (ao contrário do que pensavam aqueles liberais) as reformas da educação não geram mudanças essenciais na sociedade, porque não modificam a sua estrutura, e o saber continua mais ou menos como privilégio. São as revoluções verdadeiras que possibilitam as reformas de ensino em profundidade, de maneira a torná-lo acessível

a todos, promovendo a igualitarização das oportunidades. Na América Latina, até hoje isto só ocorreu em Cuba a partir de 1959 (CANDIDO, 1984, p. 28)

E pondera que:

[...] quinze ou vinte anos após o movimento revolucionário de 1930, e apesar do progresso havido, as oportunidades mais modestas ainda eram irrisórias, bastando mencionar que no decênio de 1940 os índices mais altos de escolarização primária (isto é, o número de crianças em idade escolar frequentando efetivamente escolas) eram os de Santa Catarina e São Paulo, respectivamente 42% e 40% (CANDIDO, 1984, p. 28).

É preciso mais uma vez insistir com a bela síntese de Maria Ciavatta – já analisada em outras passagens deste livro. Para nós, Ciavatta fez um balanço preciso da nossa tragédia educacional ao longo de vários séculos:

A sociedade brasileira tem uma dívida secular com a população trabalhadora, relegada, desde os primórdios do País, a não receber conhecimentos, senão aqueles que fossem necessários ao trabalho produtivo no campo e nos espaços urbanos. Mais tarde, com séculos de atraso em relação aos países europeus colonizadores, o ideal educacional, necessário à produção capitalista, implantou-se, de modo escasso e limitado, apenas nas funções de ler, escrever, contar e aprender um ofício. Manteve-se sempre, por artifícios legais e administrativos, a meia-educação para a população (CIAVATTA, 2011, p. 35).

De fato, “[n]o que concerne ao grosso da população a situação pouco se alterou” (CANDIDO, 1984, p. 28) e para Ciavatta (2011), nossa “meia-educação” produziu uma “dívida secular”. Esses eram os principais motivos — para Florestan Fernandes — para a realização de cruzadas em defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade, conforme veremos a seguir.

As lutas em defesa da escola pública nos anos 1950-60

A luta pela escola pública, gratuita, laica e universal vinha sendo travada desde o final do século XIX e se intensificou nas décadas de 1920-30. Infelizmente, por não haver avanços expressivos e significativos, ainda está nas agendas políticas da esquerda como uma das prioridades para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária no século XXI. A contrarrevolução de 1964 varreu do mapa a esperança de um pacto dos trabalhadores com a burguesia nativa ou uma “democratização” crescente da sociedade brasileira.

Nosso capitalismo dependente e associado não permitiria uma “revolução democrático-burguesa”. Ao contrário: a burguesia nativa era autocrática, antinacional e antipopular. Ela não iria realizar as tarefas das burguesias nacionais, como a de construir um sistema educacional público, um sistema de saúde pública, a de melhorar as condições de trabalho, de fazer a reforma agrária, de acabar com a pobreza e a miséria etc.

Ao que tudo indica, o golpe empresarial-militar de 1964 permitiu a Florestan Fernandes aprimorar a percepção das particularidades do Brasil, da nossa autocracia e da necessidade de uma revolução socialista.

A “Campanha em Defesa da Escola Pública” foi proposta e construída em função da indignação provocada em diversos grupos da sociedade brasileira frente ao projeto substitutivo escrito pelo deputado federal Carlos Lacerda, da União Democrática Nacional (UDN), no ano de 1958. O documento trazia uma série de pressupostos privatistas vindos dos grupos compostos pelos donos das escolas privadas (confessionais e leigas) que buscavam representatividade e espaços nas diretrizes e bases da educação nacional (ZANETIC, 2006).

Nesse contexto, Florestan Fernandes e seus orientandos, Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni, deixaram o gabinete de pesquisa da Universidade de São Paulo (USP) — “lugar que serve somente aos interesses das classes dirigentes e para elaboração de pesquisas de essência exclusivista contida ao ambiente e às regras impostas ao ensino superior no Brasil” (FERNANDES, 2019, p.33) — para se aproximarem e dialogarem com o povo e suas reais necessidades nas ruas e em auditórios por todo o país.

Por causa desse levante, Florestan Fernandes e seu grupo, junto aos liberais, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Roque Spencer Maciel, Laerte Ramos de Carvalho, além dos dirigentes do jornal *Folha de S.Paulo*, vão contra as propostas do “Substitutivo Lacerda”, com suas investidas e intenções privatistas. As demandas levantadas por Lacerda iam ao encontro dos desejos das escolas particulares. Para Florestan Fernandes, não passavam de empresas que queriam transformar um direito do cidadão em mercadoria com vistas somente ao lucro, focalizando uma fatia dos investimentos oriundos do Estado.

Apesar das demandas defendidas pelo grupo de Florestan Fernandes serem mais radicais, se aliaram aos pioneiros da educação pois as propostas destes permitiriam o desenvolvimento da nação e do Estado democrático (OKUMURA, 2019).

Florestan Fernandes comenta que os debates e ações organizadas pelo grupo pareciam uma verdadeira “cruzada”, chegando a arrastar uma delegação dos participantes até a capital brasileira, Brasília. A delegação tinha como objetivo abordar, primeiro, o Congresso e, depois, buscar o apoio do presidente João Goulart para frear a tramitação do projeto educacional privatista (OKUMURA, 2019).

As reivindicações preconizadas pelo grupo encabeçado por Florestan Fernandes objetivavam, em primeiro lugar, a qualidade e a eficácia do ensino por meio de melhores condições para a escola pública, visto que vivemos num país subdesenvolvido e dotado de recursos escassos para a educação. Com a exclusividade da destinação da verba pública ao ensino público, porém, se poderia produzir um ensino de mais qualidade, sem restrições econômicas, raciais e religiosas, aos indivíduos de toda a camada popular. Em segundo lugar, havia a pretensão de impedir que o Estado democrático continuasse aprisionado pelos interesses particularistas de classe na esfera educacional, tendo mais autonomia nas ações administrativas e políticas, e diante da improdutividade e destinação dos recursos oficiais direcionados à educação nacional (FERNANDES, [1966] 2020).

Florestan Fernandes e seu “grupo” lutava por melhores condições básicas para a formação do Estado democrático. Ele entendia que, frente à realidade educacional brasileira, havia a necessidade de profundas transformações, a qual denominava de “revolução educacional”.

Para ele, a presença da escola particular (naquele momento, em grande medida, era representada por escolas confessionais) no Brasil não era um problema, pois ele respeitava o trabalho realizado por essas instituições. Contudo, a questão fulcral era a proposta que visava à destinação da verba pública às escolas privadas, em detrimento da

oportunidade de expansão do atendimento escolar público e do desenvolvimento da qualidade educacional brasileira, que poderia ser melhorada e tornada mais acessível à população. Isso só ocorreria se a verba pública fosse exclusivamente destinada ao setor público. É preciso salientar que, naquele momento, o peso da educação privada ainda era pequeno, nada comparado ao que viria a acontecer nas décadas seguintes.

A campanha também visou esclarecer a importância da questão educacional aos educadores e à população. Visou impedir a degradação do sistema público e a crescente dominação dos jovens por meio de ideologias explicitamente religiosas, enfatizando a necessidade de ofertar uma formação com bases democráticas (ensino laico) por parte da escola pública.

Para Florestan Fernandes, os pressupostos da campanha tinham fundamental importância porque evidenciavam, além das questões principais aqui já citadas: a) o direito ao acesso à educação pública, de qualidade e laica e b) o papel do Estado democrático na intervenção no processo histórico brasileiro, tratando o acesso à educação não como privilégio de poucos, mas como direito de instrução numa sociedade letrada, democrática, tecnológica e industrial.

Ele analisa as possíveis consequências da vitória do projeto de Carlos Lacerda, alertando que a dispersão dos recursos oficiais, destinados à educação brasileira, iria prejudicar diretamente o desenvolvimento necessário para um projeto de democratização do ensino.

Florestan adverte que, sem a exclusividade do Estado, não teria meios para atender às necessidades educacionais da população, tendo em vista a consolidação de uma sociedade democrática e mais igualitária.

Sem tal exclusividade na destinação da verba pública, mais uma vez perderíamos a chance histórica de criar as condições objetivas para a efetivação desse projeto. Além de contemplar diretamente interesses vindos dos proprietários das escolas privadas (confessionais e leigas), a distribuição de novas oportunidades educacionais mais justas ou qualitativas se tornaria impossível.

O subaproveitamento dessa oportunidade de avanços educacionais no Brasil resultará no aprofundamento da desigualdade, pois a população pobre não tem condições de ir e permanecer na escola nem mesmo quando há acesso gratuito nos arredores de seus lares, pois a condição de vida desses grupos não os permite acesso e permanência estudantil por falta de subsídios que o Estado poderia ofertar (FERNANDES, [1966] 2020).

A contrarrevolução de 1964 e as campanhas em defesa da escola pública nos anos 1980-90

Para Florestan Fernandes, a contrarrevolução de 1964 é o momento decisivo da nossa história. O golpe empresarial-militar interrompe definitivamente o tímido sentido público da educação que se tentou construir na frágil democracia brasileira.

De lá para cá, há uma expansão precarizada da educação básica, o empresariamento da gestão educacional, o estímulo ao ensino médio pago e a criação das condições gerais de reprodução ao ensino superior privado como mercadoria (GERMANO, 2002; RODRIGUES; BRAGA, 2018). As políticas de educação de jovens e adultos, com certo grau de politização nos anos 1950-60, são convertidas no despolitizado Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

No contexto da Guerra Fria e da implementação da doutrina de segurança nacional, que visava combater o pensamento comunista, é implementada também a educação moral e cívica, e multiplicam-se os acordos com o império estado-unidense. Há um grande impulso ao ensino superior privado, e as universidades públicas passam por um amplo processo de reestruturação, que visa adequá-las à nova fase do capitalismo mundial (NOVAES, 2019).

O combate da classe trabalhadora e dos intelectuais militantes nas trevas durou 21 anos. Muita gente morreu, foi torturada, foi para o exílio, inclusive Florestan Fernandes. A criação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), as lutas pela terra, o “novo” sindicalismo, as lutas contra a carestia, as lutas dos seringueiros, do movimento negro, as lutas pelas Diretas Já, as lutas pela redemocratização, a criação do Partido dos Trabalhadores (PT) etc. não foram suficientes para acertar contas com a ditadura. Ao contrário, ela se institucionalizou, produzindo uma transição sem rupturas.

Mesmo assim, era preciso se reerguer e tentar mais uma vez fazer o Brasil dar certo. A década de 1980 foi a década das lutas pela educação. E novamente estará lá o nosso Sísifo, Florestan Fernandes, empurrando a pedra em defesa da escola pública, gratuita e de qualidade. Ele participou direta ou indiretamente dos Fóruns em Defesa da Escola Pública e de todas as batalhas na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-88, como deputado constituinte.

O Florestan dos anos 1980 certamente teve ganhos teóricos fundamentais. Voltou mais vigoroso teoricamente. Afirmamos, em Okumura e Novaes (2019), que há uma evolução dialética do pensamento de Florestan e de suas lutas nos anos 1980-90. Esta evolução, ao mesmo tempo preserva elementos do seu pensamento dos anos 1930-50, também os aprimora, produzindo uma evolução na forma de pensar e de

sistematizar a particularidade da realidade brasileira e a urgência de uma revolução em um país de capitalismo associado como o Brasil.

Infelizmente, Florestan Fernandes faleceu em 1995, aos 75 anos, para uns de erro médio, para outros, por uma parada cardíaca. De lá para cá, a questão educacional brasileira ganhou uma nova complexidade e ares de uma tragédia aprofundada.

Se, no início da República (1889), os latifundiários e boa parte da Igreja Católica juntaram forças para impedir a formação de um sistema de ensino público, gratuito, laico, universal e de qualidade, a partir dos anos 1970, as grandes corporações educacionais passam a entrar também na fileira do que Florestan chama de forças privatistas, em franca oposição a formação de um sistema público e universal de educação. Mais recentemente, corporações transnacionais de educação, institutos, fundações, ONGs, setores hegemônicos das igrejas neopentecostais e os neofascistas entraram nessa esteira, enquanto parcelas dos fragilizados e cambaleados partidos de esquerda, da Igreja Católica, dos intelectuais militantes e dos movimentos sociais organizados defendem a escola pública, gratuita e de qualidade.

No final dos anos 1950, Florestan percebeu muito rapidamente “a conspiração contra a escola pública”, daí a atualidade do seu texto. Devido à sua inserção nas lutas daquele tempo histórico e à sua pesquisa educacional, Florestan conseguiu delinear a questão educacional brasileira, ainda que sem a precisão que só alcançaria nos anos 1980.

Capítulo 3

A metamorfose da ditadura empresarial-militar em ditadura do capital financeiro: implicações na mercantilização da educação

O Brasil viveu uma aceleração da história no final dos anos 1950 e início dos anos 1960. Netto (2015) não considera este rico período de lutas sociais, anterior ao golpe de 1964, como um período pré-revolucionário. Ele prefere utilizar os termos “democratização” e lutas pela construção de um capitalismo com direitos sociais e mais autônomo.

Lima Filho (2019), por sua vez, acredita que o Brasil passou uma por revolução conservadora, principalmente a partir de 1930, e que esta rapidamente se converteu numa longa contrarrevolução, iniciada em 1964 e que dura até hoje, podendo ser dividida em etapas ou fases.

A ditadura empresarial-militar (DEM) recompôs o poder do capital internacional, recompôs o poder do latifúndio e, conseqüentemente, destruiu as organizações da classe trabalhadora. Do tripé que sustentou a ditadura: empresa estatal, capital estrangeiro e capital “nacional”, certamente o capital estrangeiro, mesmo com o aparente nacionalismo dos militares, saiu mais forte (CAMPOS, 2009).

A DEM dizimou as lutas no campo, as Ligas Camponesas e os sindicatos rurais. Estrangulou o movimento estudantil, quebrou o ciclo de formação de novos intelectuais públicos e criou uma safra de intelectuais assépticos, nos termos de Netto (2015).

Em função do seu peso político na América Latina, a DEM brasileira articulou com a CIA golpes militares em outras países da região.

Essa ação, conhecida como Operação Condor, foi decisiva para a operação de novas contrarrevoluções no Cone Sul (DREIFUSS, 1981).

Nos anos 1970, o projeto Brasil Grande Potência demandou uma política educacional que articulasse alfabetização, qualificação de força de trabalho e formação do que chamamos gestores do capital.

Esta política educacional foi importante para formar uma mão de obra qualificada e dócil, bem como quadros técnicos intermediários, numa divisão do trabalho explorado-alienado cada vez mais complexa, num país de capitalismo dependente e associado.

Se, nos anos 1970, predominava a formação de uma mão de obra adestrada, típica do regime de acumulação taylorista-fordista, hoje, com o avanço do regime de acumulação flexível, predomina a perspectiva da “pedagogia das competências”, típica do regime de acumulação flexível e financeirizado.

Este capítulo aborda a nova onda de mercantilização da educação nos anos 1990, no contexto das reformas do Estado e da mundialização do capital, procurando evidenciar a continuidade desse processo em relação a política educacional da DEM.

A ditadura empresarial-militar e sua política educacional

O golpe de 1964 rompeu drasticamente as lutas sociais no campo da cultura e da educação. Para Netto (2015), a partir de 1968, há uma ação sistemática da contrarrevolução brasileira no campo cultural-educacional. Um dos casos mais emblemáticos da neutralização é o da Universidade de Brasília (UnB), que sofreu uma grande derrota em 1965

(NOVAES, 2019). Cerca de 80% dos professores pediram demissão depois que a ditadura intensificou suas investidas na universidade. Lembremos que a UnB foi criada por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira dentro de um projeto de universidade para a emancipação nacional. Ela reuniu uma boa parte dos melhores intelectuais da época. Era certamente um contraponto ao projeto elitista e conservador da USP.

Não só na UnB, mas em praticamente todas as universidades públicas do país, a ditadura interrompe o ciclo de formação de novos intelectuais públicos. A ditadura de fato interrompeu a formação de uma jovem intelectualidade, em contato com as gerações anteriores. E formou uma geração de pesquisadores assépticos frente à gritante questão social brasileira. Segundo Câmara de Souza (2018, p. 81-82):

Em 1964, a ditadura instalada com o golpe militar traria anos difíceis para a UnB. Na verdade, a instituição brasiliense já era tida por setores extrauniversitários como um foco do pensamento esquerdista, visão essa que só se acirrou com os militares. E, por estar mais perto do poder, foi uma das mais atingidas. Universitários e professores foram taxados de subversivos e comunistas. Comentava-se que havia uma tendência marxista na UnB, liderada pelos professores mais jovens e idealistas.

O campus foi invadido e cercado por policiais militares e do Exército várias vezes durante o ano. No dia 18 de outubro de 1965, depois da demissão de 15 docentes acusados de subversão, 209 professores e instrutores assinaram demissão coletiva, em protesto contra a repressão sofrida na universidade. De uma só vez, a instituição perdeu 79% de seu corpo docente.

Outro caso emblemático de neutralização de propostas educacionais transformadoras se dá com a interrupção das experimentações de Paulo Freire no Nordeste. O educador popular

tentava, dentro do projeto nacional-desenvolvimentista do período, alfabetizar as massas “politicamente”, problematizando a realidade do povo, com vistas à sua conscientização.

Nos anos 1980, Freire se tornou um dos intelectuais mais lidos no mundo. Pernambucano, conciliava os ideais de justiça da Igreja Católica com as transformações sociais, e lutou incansavelmente, sobretudo nos anos 1960, para combater o analfabetismo, nossa maior chaga social (NOVAES, 2020).

Ainda no campo da neutralização, destacaríamos o impacto do golpe nas ações da União Nacional dos Estudantes (UNE). A UNE, dentre outras ações, se juntou ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e à editora Civilização Brasileira para criar a coleção “Cadernos do Povo Brasileiro”. De fácil acesso, com uma linguagem mais popular e crítica, os cadernos faziam parte da ação militante da entidade para politizar os debates daquele momento, levando cultura, política e conhecimento para o povo (LOVATTO, 2010).

Tivemos a oportunidade de estudar o primeiro caderno: “Que são as ligas camponesas?”, de Francisco Julião. Trata-se de um livro curto, didático, com linguagem fácil, dentro da realidade de um povo que não foi alfabetizado e que traz à baila a questão agrária e as lutas pela reforma agrária no mundo e no Brasil. Obviamente os cadernos foram eliminados pela DEM.

Nos anos 1960, também foram ensaiadas mudanças para o ensino médio. Mendonça (2014) destaca, por exemplo, os Centros Vocacionais criados no Estado de São Paulo. Baseados na pedagogia do meio, visando à promoção do que seria chamado nos anos seguintes de interdisciplinaridade e trabalho em grupo, foram estabelecidos nos municípios de Jundiaí, Batatais, Americana e São Paulo. Evidentemente,

boa parte dos professores dos centros vocacionais foram taxados de “comunistas”, sendo obrigados a viver numa longa clandestinidade ou a sair do país.

Em síntese, as reivindicações do movimento operário e popular nos anos 1960 de alguma forma tocavam nos problemas crônicos da formação social brasileira, como a necessidade de reformas agrária, urbana, educacional, e de superar a dependência econômica.

Essas reformas tinham em vista algo que se mostrou posteriormente impossível: a construção de um capitalismo mais autônomo e com direitos sociais. Essas lutas estavam longe de reivindicar uma revolução socialista, ainda que existissem naquele momento setores do movimento popular e democrático que lutassem por ela (NETTO, 2015; LIMA FILHO, 2019).

A DEM recompôs a hegemonia do capital, que vinha sendo de alguma forma ameaçada. Também atualizou o poder do latifúndio. O “avanço da fronteira agrícola”, nos termos dos militares, ou a ampla reestruturação produtiva do campo, foi nada mais nada menos que uma nova fase da acumulação primitiva permanente no Brasil de terras virgens, com o assassinato de indígenas e pequenos agricultores. Para arquitetar essa “atualização” e efetivar-se, essa reestruturação produtiva do campo “convidou” a indústria da revolução verde: adubos, agrotóxicos, tratores e implementos agrícolas. Nesse período, inúmeras corporações transnacionais produtoras tratores e implementos agrícolas, adubos sintéticos, agrotóxicos se instalaram no país (NOVAES; MACEDO; CASTRO, 2019).

Para nós, as grandes obras de construção civil tiveram um peso significativo na política reestruturação do nosso capitalismo e, conseqüentemente, na política de emprego e de educação-qualificação da

DEM. Estas grandes obras de infraestrutura, de atração de multinacionais e de fortalecimento da burguesia nativa tiveram uma incidência significativa na política de formação.

Era difícil manter a DEM sem gerar emprego para as massas trabalhadoras e sem dar oportunidades educacionais para uma parcela da classe trabalhadora. Nesse sentido, a proposta *keynesiana* dos militares levou a criação de usinas hidrelétricas de grande porte, rodovias, política habitacional através do Banco Nacional da Habitação (BNH), obras estratégicas na Amazônia, obras de infraestrutura, entre outras.

As políticas de atração de grandes corporações transnacionais em alguma medida geraram emprego e ascensão social para uma parcela da classe trabalhadora. Essa política econômica sinalizava para a política educacional a necessidade de formar gestores do capital, quadros intermediários das empresas e força de trabalho qualificada e semiquificada. Era comum, nesse período, um trabalhador entrar numa empresa, melhorar de salário e conseguir um certo grau de “ascensão social”.

No entanto, contraditoriamente, predominou nesse período formas de arrocho salarial e de mordida aos sindicatos. É bastante conhecido o livro de Humphrey (1980), “Fazendo o ‘milagre’: controle capitalista e luta operária na indústria automobilística brasileira”, que faz referência à forma como foi feito o “milagre econômico”: assassinatos de lideranças, impedimento do funcionamento dos sindicatos e ausência de reajustes salariais, levando a uma deterioração brutal do poder de compra da classe trabalhadora.

Nesse sentido, a tragédia educacional brasileira do período é parte da ampla tragédia social. Um rápido balanço socioeconômico da ditadura nos leva a crer que houve aumento do poder das corporações

transnacionais, crescimento econômico com concentração de renda, arrocho salarial, crescimento das favelas, piora das condições de vida dos camponeses, indígenas, seringueiros e posseiros, crescimento do subemprego, entrega de riquezas ao capital estrangeiro, multiplicação do analfabetismo e do analfabetismo funcional numa nova escala.

Essa reestruturação do capital teve uma grande incidência na política educacional da DEM. Simultaneamente, essa política educacional, que mantém inalterada a essência da nossa tragédia educacional, era necessária para a reestruturação do capital que se operava, como veremos nas páginas a seguir.

A ditadura do grande capital, ao mesmo tempo em que enquadra as atividades culturais e o pensamento crítico dentro da Doutrina de Segurança Nacional (neutralização), também cria novas necessidades educacionais, sendo uma política educacional típica da DEM, sobretudo a partir de 1968.

Num primeiro momento, a política educacional da ditadura do grande capital é parte do projeto Brasil Grande Potência, que trouxe novas demandas de alfabetização, de qualificação da força de trabalho, de formação de gestores do capital, bem como de pesquisa nas universidades e centros públicos de pesquisa para adaptação tecnológica nas empresas estatais.

Num plano mais geral, ela é resultado dos Acordos MEC-USAID — isto é, entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional — e das ações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) para o Brasil, que condicionam empréstimos a reformas do Estado. Roberto Leher (1999), importante estudioso da educação, escreveu um artigo sugestivo chamado “Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco

Mundial para a periferia do capitalismo”. Nele, observa — e, do nosso ponto de vista, acerta — que o Banco Mundial se tornou o “superministério da educação do capitalismo”. Como o capitalismo é um modo de produção mundial, as diretrizes educacionais nascem dessas grandes agências do capital monopolista e são irradiadas para todas as partes do mundo e, evidentemente, para todos os ministérios da educação, ainda que implementadas de forma distinta (KUENZER, 2007).

Os países imperialistas, que controlam a economia mundial, obviamente implementam essas diretrizes de acordo com seus interesses imperialistas. Países dependentes, como Brasil, México e Congo, irão implementar essas políticas educacionais em doses cavalares: reforma do Estado, privatização, melhor “desempenho” dos servidores públicos, municipalização da educação fundamental, criação de um mercado do ensino superior etc. Do ponto de vista dos princípios educacionais, ganham força as pedagogias do “aprender a aprender”, “pedagogia das competências”, pedagogias baseadas no empreendedorismo, e não mais na relação capital-trabalho assalariada “clássica” do período anterior.

Como se sabe, há no Banco Mundial, no FMI, na Organização das Nações Unidas (ONU) etc., intelectuais orgânicos do capital, inclusive vindos dos países dependentes, que concebem as grandes políticas educacionais do capital monopolista-financeirizado.

Também é preciso lembrar que, no Brasil, antes do golpe, o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) foram agências formativas muito importantes da sociedade civil. Elas foram fundamentais para a criação de um clima “anticomunista” e antirreformas de base, sendo fundamentais nos primeiros anos do golpe empresarial-militar (DREIFUSS, 1981).

Foram produzidos muitos relatórios para os países periféricos, como *receitas de bolo*. O *recado* desses relatórios era muito simples e direto: Não cabe ao Estado ter ensino superior público, este deve estar nas mãos da “iniciativa privada”. Como veremos mais adiante, esse tipo de proposição veio — como uma onda mais forte — nos relatórios do Banco Mundial dos anos 1990, no contexto da Reforma do Estado (MINTO, 2015; KUENZER, 2007).

No nosso entender, a política educacional da DEM teve alguns eixos, nem sempre coordenados ou articulados, mas que tinham uma certa unidade. Entre eles, destacamos quatro: *a) a privatização da educação: a educação como mercadoria; b) a readequação da universidade pública ao projeto Brasil Grande Potência; c) a expansão precarizada da educação básica e o aprofundamento da política educacional dual; e d) a educação moral e cívica*. Não poderemos desenvolver pormenorizadamente cada uma dessas dimensões da política educacional da DEM. Fugiria aos propósitos deste capítulo. No entanto, cabe aqui uma análise bastante sumária.

a) A privatização da educação: a educação como mercadoria

A política educacional da DEM foi muito bem-sucedida no quesito mercantilização da educação. Em geral, os estudos sobre neoliberalismo costumam mostrar o exemplo do Chile, experiência realizada a fórceps, através de uma ditadura militar sanguinolenta, que implementou uma política educacional que transforma a educação em mercadoria. Mas esses estudos escondem que o Brasil é um dos países que, já nos anos 1970, tem uma política educacional privatista, portanto “neoliberal”. Criamos um grande mercado do ensino médio e superior. Há no Brasil o surgimento de grupos educacionais privados, que passarão a se destacar no novo ciclo privatista brasileiro, com grande estímulo por parte das ações do Estado.

De fato, foi na ditadura que se formou um mercado educacional. Esse mercado ganha novo impulso e ao mesmo tempo é impulsionado pelos governos FHC, Lula e Dilma. Destacamos aqui o importante estudo de Lalo Minto (2015), certamente um divisor de águas na compreensão da educação, especialmente da educação superior miserável num país como o Brasil.

Na verdade, desde 1961, há muitos incentivos e assistência aos grupos educacionais privados. Nos anos 1970, ganham força os mercados do ensino superior e médio pagos (GERMANO, 2002; MINTO, 2015). A DEM criou empresários “nacionais” da educação bastante fortes. É claro que muitos desses vão vender suas empresas e seus sistemas nos anos 2000 para corporações transnacionais da educação, mas essa já é uma outra história.

b) A readequação das universidades públicas ao projeto Brasil Grande Potência

A Doutrina de Segurança Nacional levou à perseguição e à tortura de sindicalistas e militantes de partidos políticos. Na universidade, levou à expulsão e à prisão de intelectuais que defendiam a democracia e/ou o socialismo. Poderíamos citar aqui o exílio Celso Furtado, Octavio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, entre outros. Um dos casos mais emblemáticos é o de Caio Prado Jr. O concurso que iria prestar foi cancelado e, “curiosamente”, seus livros eram parte da bibliografia obrigatória.

A Doutrina de Segurança Nacional censurou músicas, filmes, peças de teatro, livros e acabou com um ambiente frutífero nas universidades, em geral frequentado pelas camadas intermediárias da sociedade brasileira nos anos 1960. Certamente, esse tipo de política cultural tem um impacto

significativo na vida universitária, que não está centrada única e exclusivamente na transmissão de conhecimento, mas numa vivência e experimentação de democracia, em atividades culturais diversas que de alguma forma contribuíam para pensar e para “resolver” os problemas crônicos do país.

Ao mesmo tempo em que neutralizou as atividades culturais e educacionais que pregavam a democratização do país e até mesmo o socialismo, a DEM fabricou — indiretamente — intelectuais da ordem, intelectuais assépticos e bem-comportados. Essa nova safra de docentes liberais será importantíssima para a consolidação das diretrizes liberais no final do século XX, no período de “redemocratização” do país.

No caso das escolas técnicas, elas serão vitais para a criação de professores despolitizados e de alunos que não se importam com os grandes problemas nacionais, separando “técnica” de “política”.

Em outras oportunidades, escrevemos sobre “os últimos intelectuais brasileiros”. Certamente a reestruturação das universidades públicas promovida pela DEM conformou gerações de docentes bem comportados, alienados, nada preocupados com as particularidades do Brasil e com seus problemas crônicos (NOVAES, 2019). Netto (2015) os chama de “intelectuais assépticos”.

O produtivismo, estimulado desde ali, mas com ventos mais fortes a partir dos anos 1990, teve impactos significativos na produção de ciência, em geral irrelevante para a resolução dos grandes problemas nacionais.

Ao mesmo tempo, a DEM precisava formar uma tecnoburocracia para o projeto Brasil Grande Potência, como visto anteriormente. Corporações transnacionais aqui se instalavam e precisavam de mão de obra qualificada, trabalhadores intermediários e gestores do capital. No capitalismo, as universidades públicas e as faculdades públicas são espaços

privilegiados de formação de quadros para o capital. O Estado, como “capitalista coletivo”, forma os quadros e a força de trabalho necessárias para as empresas capitalistas.

No contexto da DEM, as universidades públicas formaram as camadas intermediárias, e pequenas parcelas dos filhos da classe trabalhadora que “milagrosamente” conseguiram ali entrar, dentro de uma visão de que seus alunos servem aos propósitos da “nação”. Saíram neste período safras e safras de engenheiros, advogados, químicos, administradores, economistas, advogados, contadores, tecnólogos, enfim, tecnoburocratas ou gestores do capital, obviamente com uma visão de mundo *anticomunista*, estimulada pela Doutrina de Segurança Nacional. Essas camadas intermediárias que chegaram a essas instituições ganhavam mais que os trabalhadores e desempenhavam um papel distinto do da classe trabalhadora, em geral com *status*, salários e formação inferiores. Mesmo não sendo os proprietários dos meios de produção, em grande medida, se colocavam contra os trabalhadores e os sindicatos.

Em termos absolutos, houve uma expansão das universidades públicas. Mas, em termos relativos, a educação pública continuou sendo bastante elitista, para poucos.

c) A expansão precarizada da educação básica e o aprofundamento da política educacional dual

Acreditamos que a DEM ampliou, ao menos na lei, o direito à educação, que passou de 4 para 8 anos. No entanto, como não poderia deixar de ser, não criou as condições adequadas para a oferta de uma educação pública de qualidade.

Houve, sim, uma “expansão precarizada” do ensino médio. Pesquisadores da área nos mostram que a degradação das escolas e, em consequência, a degradação do trabalho docente se deram em função de prédios ruins, salários baixos, muitos alunos por professor, proletarização da profissão docente etc.

A precarização do trabalho docente, tema típico dos anos 1990-2000, na verdade, já está colocada com a expansão precarizada realizada pela ditadura (RODRIGUES; BRAGA, 2018). A DEM inseriu parte dos filhos da classe trabalhadora na escola pública, mas realizou essa expansão sem criar condições de trabalho mínimas para os professores. Essa precarização do trabalho docente se dá em um quadro mais amplo de precarização da vida da classe trabalhadora em geral: migração e criação de cidades insuportáveis de se viver, sem saneamento, casas pequenas e insalubres, transporte público caro e de baixa qualidade etc.

A política educacional da DEM reforça e recoloca em novos patamares algo que já existia no país: a dualidade educacional. Um tipo de escola e de conteúdo para os filhos das camadas médias e proprietárias, e outro tipo de escola e de conteúdo para a classe trabalhadora, isto é, para os “desvalidos da sorte”, como eram chamados antigamente.

Lembremos que, nos anos 1930-40, nossa burguesia, direta e indiretamente, através de seus intelectuais orgânicos, como Roberto Simonsen e Robert Mange, cria o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), uma instituição totalmente controlada pelos capitalistas, que proporciona uma formação rápida para o mercado de trabalho. Pior, os trabalhadores não decidem o que se ensina nem como se ensina (BATISTA, 2015).

Depois de fazer a reforma universitária em 1968, a DEM passou a construir a reforma da educação básica. A lei 5.692 foi criada pelos militares em 1971. Ela obrigava a profissionalização do ensino médio (SANTOS, 2019). Para Luiz Antonio Cunha (1991), especialista não marxista do tema, é possível afirmar que houve um profundo fracasso com a implementação da lei 5.692, ao tentar profissionalizar o ensino médio.

De qualquer forma a política educacional era determinada — não exclusivamente — pelas taxas de crescimento econômico do período. O Brasil crescia, mas havia concentração de renda. Delfim Netto afirmou que era preciso primeiro fazer crescer o bolo, para depois distribuir. No fim das contas, as classes proprietárias acabaram comendo o bolo inteiro sozinho.

Germano (2002) destaca também que neste período os países centrais estavam transitando do regime de acumulação taylorista-fordista para o regime de acumulação flexível. No entanto, a política educacional ainda estava baseada nos princípios educacionais do regime de acumulação taylorista-fordista, que formava os filhos da classe trabalhadora através da memorização de conhecimentos, da segmentação bastante rígida do trabalho, da oferta de qualificação rápida e bastante verticalizada (patrão manda, trabalhador obedece), a fim de operar máquinas simples.

A metamorfose da ditadura: implicações na mercantilização da educação

O sistema educacional brasileiro passa por profundas transformações nos anos 1990, como resultado da reestruturação do nosso capitalismo, marcadas pelas premissas neoliberais e pela chamada globalização, por nós chamada mundialização do capital. Também é preciso sublinhar mais uma vez que a DEM se transformou em ditadura

do capital financeiro (DCF). Portanto, mundialização do capital e DCF podem ser consideradas sinônimos.

Essa atualização de uma forma específica de ditadura (empresarial-militar) para outra forma de ditadura do capital, agora com ampla hegemonia financeira teve consequências claras para o aprofundamento da tragédia educacional brasileira no último quarto do século XX.

Fazendo uma rápida digressão, nos anos 1970, o Brasil se tornou um grande mercado educacional, principalmente do ensino superior. Da mesma forma, as universidades públicas começam a passar por um processo de privatização indireta, principalmente a partir da multiplicação de fundações e de cursos pagos nos anos 1990. A proposta militar, baseada no tripé empresa *nacional*, empresa estrangeira e Estado, teve um grande vencedor: o pé do capital internacional ganhou de lavada, produzindo uma nova fase da internacionalização subordinada da economia brasileira.

Do ponto de vista político, acreditamos que a transformação da DEM em DCF se dá sem rupturas, impedindo a gestão democrática dos sistemas educacionais. A transição gradual, lenta e segura dos anos 1980 absorveu e virou de ponta cabeça as lutas sociais travadas pelo movimento operário e popular nos anos 1980. Para piorar, “devolveu” as demandas da população por democratização da escola na forma de uma autocracia mais virulenta.

De acordo com Okumura (2019), as demandas populares por gestão democrática da educação, defendidas por Florestan Fernandes na Assembleia Nacional Constituinte, no contexto das lutas educacionais dos anos 1980, foram na verdade transformadas pela nossa burguesia em uma gestão tecnocrática ou uma nova gestão autocrática.

A tese de Maria de Fátima Felix Rosar (2013) caminha na mesma direção. A bandeira de participação nos rumos da educação se transformou

em pseudoparticipação, principalmente porque os ministros da Fazenda já haviam fixado os poucos recursos para a educação pública. As lutas para diminuir o poder dos diretores na escola se transformaram numa nova fase de autoritarismo dos mesmos. A crítica à centralização dos sistemas escolares e as demandas por *descentralização* se transformaram em neocoronelismo e neonepotismo. E, por falar em tragédia, a *descentralização* gerou um presente de grego para os municípios, em geral sem estrutura e sem recursos para cuidar da educação infantil e do ensino fundamental. A crítica feita pelos educadores de esquerda à teoria do capital humano foi devolvida pelos gestores do capital na forma de pedagogia das competências. Sistemas educacionais privados (apostilas, assessoria a professores etc.) passam a ser vendidos para escolas públicas, uma nova mercadoria rentável. Não bastasse toda essa tragédia, a luta nas escolas por formas de trabalho não alienadas para os estudantes se transformou em cooperativismo (salve-se quem puder) e empreendedorismo nas escolas.

Os Centros Cívicos Escolares da ditadura, se transformaram legalmente em “Grêmios Livres” em 1985. No entanto, a nova lei não foi suficiente para transformar entidades estudantis totalmente tuteladas na época da ditadura em entidades “livres” no período da redemocratização. Os grêmios estudantis continuaram cumprindo a função de manutenção da alienação cultural e política dos estudantes (CHAGAS, 2020). Obviamente, o poder decisório na escola continuou nas mãos dos diretores, que são verdadeiras personificações do Estado e do capital lá na *ponta*. Nesse sentido, Freitas (2008) tem razão ao destacar que a forma escolar forma, ou seja, a escola é fundamental para “ensinar relações sociais”, de subordinação, hierarquia, de mando, onde os jovens experimentam as relações sociais, “antecipando” ou os preparando para as relações de produção capitalistas. Mesmo quando os alunos não aprendem

nada (em termos de conteúdo), estão aprendendo relações sociais capitalistas.

As lutas da segunda metade dos anos 1970 e do início dos anos 1980 foram fundamentais, mas não conseguiram romper com os fundamentos da DEM (FERNANDES, 2006). Surgiram muitas lutas pela redemocratização do país, que combinavam a bandeira da volta a democracia no país com a das lutas pela terra, por habitação popular, lutas dos atingidos por barragens, dos negros, dos professores do ensino superior, bem como com o ressurgimento das comissões de fábrica, o *novo* sindicalismo e o surgimento do PT, entre outros. Ao que tudo indica, a impossibilidade de criação de um sistema educacional democrático deriva dessa transição gradual, lenta e segura da DEM para a DCF.

No campo cultural-educacional, ocorreram o I Congresso Brasileiro de Educação (Campinas), os Fóruns em Defesa da Escola Pública, e inúmeras lutas em defesa da educação pública foram travadas. Mas as rédeas da transição não escaparam das mãos dos militares e da burguesia. As lutas travadas pelos movimentos sociais não foram suficientes para barrar a transição gradual, lenta e segura, impossibilitando o nascimento da gestão democrática da educação.

Chegamos a ter, na abertura política com distensão, a eleição de prefeitos populares e suas propostas educacionais, em 1982. Em Minas Gerais, intelectuais marxistas ou com influência marxista chegaram a fazer parte de secretarias da educação. Em Belo Horizonte, em Piracicaba e no Rio de Janeiro, tentou-se implementar políticas educacionais mais próximas ao princípio de estado de bem-estar social, mas estas eram experiências limitadas (CUNHA, 1991).

Persistiu, nesse período, a forma autocrática e coronelística da formação social brasileira: diretores indicados por ditadores, diretores

indicados por prefeitos, e estavam presentes todas as formas de compadrio da política nacional. Nomes de caciques ou pais de caciques políticos regionais eram atribuídos às escolas (GERMANO, 2002). Raros foram os estados e os municípios onde os diretores foram eleitos e/ou concursados.

Cabe destacar também que se operou nesse momento uma verdadeira “invasão” das teorias gerencialistas nas escolas públicas. Em Minas Gerais, chegaram a cunhar o nome Pedagogia da Qualidade Total, e estimular a utilização dos conceitos e das práticas do regime de acumulação flexível na gestão das escolas e do sistema educacional.

É preciso lembrar que a reforma educacional era parte de uma ampla reforma do Estado, a cargo do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), então nas mãos do ex-tucano Bresser Pereira (SANFELICE, 2010). Para este, era preciso *modernizar* o Estado brasileiro, inserindo parâmetros como: metas, desempenho, formas de remuneração alternativas e estímulo à produtividade, típicos das empresas capitalistas. Além disso, passa a se trabalhar com o princípio do “público não estatal”, que abrirá um grande espaço no campo educacional para processos de privatização indireta e precarização do trabalho docente.

Fundações, institutos e ONGs ganham enorme poder — como aparelhos privados de hegemonia — na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas educacionais. Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lehman, entre tantas outras, passam a controlar espaços estratégicos do Estado.

No bojo da contrarreforma do Estado, houve nesse período a multiplicação de ONGs que passaram a receber crianças, obviamente em espaços totalmente inadequados e em condições educacionais insustentáveis. Prefeituras — ao invés de construir escolas públicas de qualidade e pagar professores com planos de carreira dignos — passam a

oferecer *vouchers* para os pais colocarem seus filhos em escolas particulares. Criam-se aqui oportunidades para empresários da educação e uma desresponsabilização da oferta de educação pública de qualidade.

Também é preciso sublinhar que o Brasil passou, nesse momento, por um amplo processo de privatização. As burguesias nativas souberam construir o consenso de que as empresas estatais e os funcionários públicos são ineficientes e não trabalham. Para dar um exemplo, Collor numa de suas propagandas de TV para a eleição de 1989, mostra um elefante gordo e lerdo para simbolizar as empresas estatais brasileiras “ineficientes” e um funcionalismo público com privilégios e que “não trabalha”.

Do ponto de vista econômico, a transição sem rupturas da DEM para a DCF se dá através da *modernização* das corporações empresariais nos anos 1990. Elas vão se complexificando, abrem seu capital na bolsa de valores, e são obrigadas a competir “de igual para igual” com a abertura comercial e a valorização do câmbio promovida nesse período. Fundos de pensão ganham um novo status no Brasil e investidores bilionários passam a ganhar rios de dinheiro, especulando no país.

Grupos empresariais da educação criados na ditadura vão expandir seus negócios nos anos 1990 (LEHER, 2012; LOMBARDI, 2016), mas é nos anos 2000 que a educação vai se desnacionalizar e financeirizar com maior força (GALZERANO; MINTO, 2018).

Na dimensão do mundo do trabalho, a DCF levou à coexistência do regime de acumulação taylorista-fordista, que predominou no período 1920-80, com o regime de acumulação flexível e financeirizado. Como parte desse processo, há no meio rural uma espécie de acumulação primitiva permanente, que leva ao saque e roubo de terras pelos capitalistas, num processo ininterrupto. Da mesma forma, o assalto

privatizante das empresas estatais, vendidas a preço de banana, não deixa de fazer parte desta acumulação primitiva permanente.

É preciso lembrar também que o mundo do trabalho, em termos mundiais, passava por uma grande reestruturação. Novas tecnologias criadas pelo capital levaram à compressão do espaço-tempo. Agora, um produto pode ser fabricado em qualquer lugar, e qualquer atendente indiano de *call-center* pode estar conectado com um consumidor dos Estados Unidos. Inovações tecnológicas, de produtos e processos de trabalho, jogaram milhares de trabalhadores na fila do desemprego e inundaram o mercado capitalista com novas mercadorias. O avanço da microeletrônica sacudiu a indústria automobilística, e o surgimento de corporações como Amazon, Alibaba etc., fruto dessas novas tecnologias, mudaram o comércio mundial.

Neste contexto, a juventude periférica do Norte ao Sul do país, que estuda em escolas precárias, com famílias desestruturadas — em que pais e mães não encontram facilmente emprego com carteira assinada —, não encontrará um posto no disputado mercado de trabalho. Nos anos 1980-90, multiplicam-se pelo país todas as formas de subemprego, trabalho informal e trabalho precário. O Estado passa a difundir as práticas do *empreendedorismo* e do cooperativismo (com viés bastante pragmático). São realizados inúmeros cursos de *reciclagem* para trabalhadores tentarem encontrar uma forma de sobrevivência, fora dos marcos da relação assalariada.

Aqui, é importante frisar que a política educacional e a política de qualificação acompanham a desestruturação do mercado de trabalho. Elas são muito fortemente determinadas pelas mudanças do mundo do trabalho num país onde o capitalismo é dependente e associado.

A miséria e o desemprego crescem vertiginosamente, a ponto de termos, em 1999, penúltimo ano do longo século XX, 19% da população economicamente ativa desempregada, e 32 milhões de pessoas abaixo da linha da pobreza, segundo as estatísticas oficiais. Outro fator importante dos anos 1990 é o crescimento das igrejas evangélicas, que chegaram em todas as pontas de todas as periferias do país, em parte em função dessa miséria brasileira, em parte pelos “equivocos” da Igreja Católica, que condenou a teologia da libertação, por sua ação direta e sua visão transformadora da miséria. Essas igrejas passam a lucrar bilhões, constituindo-se como um “setor industrial” importante na economia do amparo e do desespero no Brasil. Estava pronto o caldo político perfeito para a sustentação de vereadores, prefeitos, governadores e presidentes demagogos ultraliberais. Estes souberam manipular as massas que, em geral, não passaram por uma educação política e vivem em uma situação de extrema vulnerabilidade. Foge ao nosso objetivo analisar o Brasil no século XXI, mas essa ampla massa de miseráveis será fundamental para eleger um presidente neofascista, genocida e irracional como Bolsonaro, depois do curto e trágico ciclo do melhorismo lulista.

Eric Hobsbawm (1996), um dos maiores historiadores marxistas do século XX, afirma no seu livro “A era dos extremos”, que o Brasil é o melhor exemplo do que ele chama de era dos extremos. Um verdadeiro abismo social se produziu no nosso país: poucos ricos e muitos pobres; mansões e casebres; altos salários de um lado, e uma massa de trabalhadores vivendo com um salário-mínimo ou de bicos, enfim, com a precarização total do trabalho e da vida, de outro lado.

É neste livro que Hobsbawm também vai afirmar que iremos sair da era dos extremos e entrar na “era do desmoronamento”. Preferimos chamar de era da barbárie (NOVAES, 2018), mas o significado dos dois

termos é muito parecido e acreditamos que esse será o legado histórico da questão social brasileira para as lutas no século XXI.

Na dimensão política, partidos conservadores passaram a ganhar eleições nos anos 1970, destruindo as conquistas da classe trabalhadora no pós Segunda Guerra Mundial. O capital e esses partidos políticos (como personificações do capital) operam também uma grande mudança ideológica-terminológica, que deu origem a uma espécie de novo dicionário do capital.

Trabalhadores viram colaboradores, consultores, empreendedores e time. Agrotóxicos se transformam em defensivos agrícolas, latifúndio vira agronegócio, dentre tantas outras (NOVAES, 2018).

Na dimensão ideológico-educacional, a pedagogia das competências, centrada em dimensões como trabalho em equipe, vestir a camisa, inovar, conectar a teoria com a prática, passam a fazer parte do dicionário político-ideológico das escolas profissionalizantes nos anos 1990.

Para finalizar, é possível dizer que o regime de acumulação flexível levou a uma reestruturação do sistema escolar brasileiro. Lúcia Bruno (2011) levanta uma importante hipótese: com o fim do Estado nacional nos anos 1990, cabe agora às regiões onde há “polos avançados” da economia demandar educação de qualidade. Consequentemente, vastas regiões do país identificadas como “polos atrasados” deixam de contar com a possibilidade de uma escola adequada para as majorias, contribuindo certamente para a ampliação dos bolsões de miséria e para a desigualdade educacional num país gigante e cheio de complexidades como o Brasil. Diante disso, é possível afirmar que a escola pública torna-se central na produção de conformismo numa sociedade que não gera emprego ou que gera no máximo formas de trabalho extremamente precarizadas.

O problema desse novo regime de acumulação é que, se na DEM, que tinha como base o regime de acumulação taylorista-fordista, os jovens qualificados conseguiam emprego com carteira assinada, em geral em função das altas taxas de crescimento econômico do país, no regime de acumulação flexível e financeirizado, o *sucesso* e a ascensão social da juventude não estão garantidos. Baixas taxas de crescimento econômico, desnacionalização da economia, abertura comercial, crescimento dos fundos de pensão, processos de privatização colocam em xeque a famosa bandeira: “Estude e se qualifique, que você terá sucesso”. Estudar e se qualificar não é mais garantia de nada.

Para nós, esses são os traços mais gerais da tragédia social e da tragédia educacional brasileira no final do século XX, que serão *transferidos* como um pesado fardo para a classe trabalhadora brasileira e mundial no século XXI.

Capítulo 4

Limites da Constituição de 1988 e conquistas formais do campo educacional: um balanço a partir de Florestan Fernandes

Introdução

A educação é o principal dilema histórico do Brasil, afirma Florestan Fernandes (1989). O autor lança tal consideração pelo fato de ter vivido intensamente a luta pelas melhorias da escola pública no país, ao longo de praticamente meio século. Ele mesmo comenta que sua relação com a temática e seus dilemas se inicia na década de 1940, quando pesquisou sobre o folclore no bairro do Bom Retiro, em São Paulo, trabalho que focalizava compreender a “[...] formação e a função do dinamismo autônomo de socialização das crianças” (FERNANDES, 1995, p. 5). No final da década de 1950, dedicou-se veementemente à Campanha em Defesa da Escola Pública — momento em que lutou contra as investidas que representantes das escolas privadas (leigas e confessionais) e setores da Igreja Católica, encabeçados pelo deputado Carlos Lacerda, da União Democrática Nacional (UDN), que se colocavam politicamente a favor, sobretudo, de que a verba pública fosse destinada também ao setor privado.

Mais tarde, na década de 1980, prosseguiu em sua defesa da destinação de recursos públicos exclusiva para escolas públicas, como deputado federal pelo PT, nos debates na construção da Constituição de

1988 e, por fim, nos diálogos e discussões a respeito da Lei de Diretrizes de Bases da Educação (9.694/1996) (FERNANDES, 1976).

O incansável militante, ao analisar sua atuação nos períodos de 1940 a 1960 e de 1980 a 1990, comenta que suas experiências como parlamentar lhe mostraram que o empenho pela estagnação das condições da educação brasileira está ligado diretamente aos interesses das elites conservadoras e suas representações. O discurso adotado por esses sujeitos, ressalta o autor, estão carregados de pensamentos democratizantes (e cheios de ideias iluministas), entretanto, utilizam seu poder de manipulação por meio do Estado para viabilizar seus negócios, com a simplória argumentação de que suas ações trarão certo favorecimento para o desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, melhorias na educação (FERNANDES, 1995).

Ou seja, para Fernandes (1989), esses grupos trabalham sempre para manter seus privilégios como classe dominante e, por essa razão, historicamente se mobilizam ora dentro dos limites de atuação do Estado, ora de modo violento, dependendo da conjuntura. Isso ocorreu em diversos momentos da história brasileira, por exemplo, no golpe de 1964, momento em que a burguesia nativa² e o imperialismo coordenaram de forma truculenta e impositiva ações para a tomada do poder, como ocorreu em grande parte da América Latina (FERNANDES, 2015). A educação, nesse processo, era um dos elementos que se fazia presente na agenda e nos interesses desse grupo.

² Fernandes (2005) chama a burguesia brasileira de “burguesia nativa” pelo fato de o grupo historicamente não ter tido — assim como as burguesias dos países representantes do capitalismo central não tiveram — a intenção política de fomentar o desenvolvimento estrutural de posicionamento nacionalista, focalizando a formação de uma nação soberana. Logo, a “burguesia nativa” não poderia receber o nome de “burguesia nacional” ou de “burguesia brasileira”, pois seus intentos não correspondiam a tal postura, estando, pelo contrário, sob o direcionamento cultural, político e econômico de projetos imperialistas.

Este capítulo visa analisar a participação de Florestan Fernandes na Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), especialmente no que se refere a suas propostas educacionais e a seu pensamento educacional.³

Em 2018, a Constituição completou trinta anos. Naquele ano, foram feitas inúmeras reflexões sobre a Assembleia Nacional Constituinte (ANC), suas conquistas legais e entraves históricos.

Adotamos três conceitos centrais na obra de Florestan desde o final dos anos 1950 (LEHER, 2012): a) a superação dos resquícios coloniais que ainda permanecem *vivos* na sociedade brasileira, b) a luta dos trabalhadores da educação e a formação da autoconsciência dos *de baixo*, e c) a defesa da verba pública somente para a escola pública.

A Constituinte de 1987-1988 foi *palco* de intensas lutas pelo avanço da educação brasileira, em geral como resultado das lutas impulsionadas pelo Fórum em Defesa da Escola Pública. Sua expressão como marco histórico reverbera na realidade atual, pois ainda é a Carta Magna de 1988 que conduz legalmente o Estado brasileiro.

Florestan Fernandes foi um dos importantes personagens desse momento da história recente do Brasil. Representante da classe trabalhadora e dos esquecidos, sua atuação se destacou tanto por sua pessoa como por sua luta ao longo toda uma trajetória de militância. Não obstante, a raridade desse tipo de intelectual público se reforça não apenas pela participação de Florestan nesse momento decisivo da história brasileira — em que soube aproveitar a abertura histórica e as potencialidades da ANC — mas também por sua percepção precisa de que a chamada redemocratização não se concretizaria, e muito menos de que

³ As duas principais obras de Florestan Fernandes sobre o tema educação são: “Educação e sociedade no Brasil” (1966) e “O desafio educacional” (1989). Ambas estão sendo utilizadas na presente pesquisa. Um dos estudos em que o autor cita números para embasar seus argumentos encontra-se em outra obra de 1989, cujo título é “A reforma educacional” (FERNANDES, 1989, p. 124).

as classes proprietárias perderiam o controle da transição (NOVAES; OKUMURA, 2020).

Espera-se, assim, que o presente texto possa contribuir para reflexões sobre o pensamento educacional de Florestan Fernandes — e, principalmente, para a formulação de ações conscientes orientadas à resolução dos graves problemas da educação brasileira —, oferecendo ao leitor algumas bases para compreendê-los e transformá-los.

Florestan Fernandes na Constituinte (1987-1988): candidatura e início dos trabalhos

No *rescaldo* da ditadura empresarial-militar, era praticamente *obrigatória* a criação de uma Assembleia Nacional Constituinte. Florestan Fernandes foi eleito, em 1986, deputado federal constituinte pelo PT, com mais de 50 mil votos⁴, numa campanha em que suas propostas levavam o conteúdo histórico de sua militância.⁵ Soares (1997) comenta que esse fato expressa a importância e a influência que o antigo professor da USP tinha sobre os eleitores, identificados não somente com estudantes e colegas de universidade, mas com toda a população. A vitória nas urnas representava sua luta histórica como intelectual que encabeçou manifestações a favor da escola pública, lutou contra ditadura, sofreu o exílio e não se entregou às imposições do regime. Florestan Fernandes representava uma postura combativa e consciente ante os dilemas brasileiros.

⁴ É importante ressaltar que o candidato Luiz Inácio Lula da Silva, nessa oportunidade, teve 650 mil votos. Sua expressiva eleição teve o êxito de levar outros colegas do PT a participarem da ANC de 1987-1988. Os deputados federais constituintes petistas, no total, foram dezesseis: Benedita da Silva (RJ), Eduardo Jorge (SP), Florestan Fernandes (SP), Gumercindo Milhomem (SP), Irma Passoni (SP), João Paulo (MG), José Genoíno (SP), Luiz Gushiken (SP), o próprio Lula (SP), Olívio Dutra (RS), Paulo Delgado (MG), Paulo Paim (RS), Plínio de Arruda Sampaio (SP), Virgílio Guimarães (MG), Vítor Buaiz (ES) e Vladimir Palmeira (RJ) (CERQUEIRA, 2004).

⁵ Os negros, os índios, as mulheres, os idosos, as pessoas com deficiência física e intelectual e os GLS — sigla utilizada na época para gays, lésbicas e simpatizantes (FERNANDES, 2006).

Em sua candidatura, as propostas para a educação estavam sintetizadas em duas:

A privatização do público tem sido uma tradição milenar no Brasil, em todas as esferas de atividades, da economia à educação, como praxe de um capitalismo selvagem de origem colonial. Chegou a hora de a Constituição colocar um ponto final nessa tradição, proibindo a transferência de renda das classes trabalhadoras e despossuídas para as classes dominantes e capitalistas, por vias diretas ou indiretas, forjadas através dos gastos e orçamentos do Estado. Dinheiro público para serviços públicos, como a estatização correspondente do sistema escolar, do sistema de saúde, do sistema bancário, do sistema de transporte, do sistema de moradia popular etc.

A igualdade dos cidadãos perante a lei possui um corolário inevitável: a igualdade das oportunidades educacionais. Democracia exige educação das elites e das classes dominantes para aceitar como iguais e como parceiros (no plano do contrato ou no da vida pública) aqueles que lhes são socialmente ‘inferiores’. Democracia exige também educação das classes trabalhadoras e destituídas, tanto para se verem como ‘cidadãos’, membros prestantes da nação e do Estado, quanto para serem desiguais, preservarem sua identidade de classe, raça, de etnia ou de ‘pobres’. O ideal burguês de uma Constituição niveladora já foi ultrapassado. As contradições econômicas da sociedade capitalista têm de conviver com as outras contradições, que não podem ser eliminadas formalmente ou por meio de ficções constitucionais bem-intencionadas. Por isso, a Carta Magna terá de prever a revolução educacional, que não foi consumada até hoje, após quase um século de suposto convívio republicano. A ditadura agravou de tal maneira os problemas educacionais que existiam na década de 1960, e as transformações recentes da economia, da sociedade civil, da modernização cultural e social ou da posição do Brasil no mundo foram profundas, que se impõe reedificar todo o sistema educacional, de alto a baixo. A comercialização e a tecnificação do ensino e das pesquisas, a degradação do prestígio e dos salários dos professores, a obsolescência das escolas em todos os graus e a massa de estudantes

pobres com várias carências exigem que escola e sociedade sejam pensadas como realidade interdependentes. Só nessa esfera, tão negligenciada no passado, o Congresso Constituinte precisará revelar uma capacidade criadora com mil facetas. E essa tarefa complexa é muito difícil nesta transição para o século XXI, na qual só ‘educar para a liberdade’ é para uma ‘sociedade democrática’ falaciosa, no que se confundia educação com dominação cultural e ideológica, escola como equivalente da fábrica, produzindo a cabeça de milhões de dominados e de subalternizados. Hoje, trata-se de educar para que o cidadão conviva e conflite com o trabalhador e, assim, as contradições entre o ser e o vir-a-ser engendrem, historicamente, uma revolução democrática permanente (FERNANDES, 2006, p. 185).

As demandas educacionais dos anos 1950, advindas principalmente das mobilizações da Campanha em Defesa da Escola Pública, em 1959, reaparecem em seu programa político como deputado constituinte.

A destinação da verba pública somente para o setor público está presente como ponto fundamental seja em 1959, seja em 1986. Por qual motivo? Pelo fato de o Brasil não ter condições estruturais para atender a toda a população no que tange ao acesso à escola e à permanência estudantil. Para Florestan Fernandes, esse seria o primeiro passo concreto: dar ao setor público condições para atender e ofertar oportunidades de permanência na escola à toda população.

A Campanha em Defesa da Escola Pública de 1959 também levantou o debate sobre as formas pedagógicas hegemônicas e obsoletas que vinham sendo aplicadas no Brasil, sobre o aprofundamento do mercado educacional, sobre a pesquisa que o período empresarial-militar (1964-1985) instaurou, e, principalmente, sobre o problema histórico da democracia brasileira.

O professor e militante histórico das causas educacionais trazia em seu discurso toda sua bagagem intelectual e prática para tão importante momento. Certamente, concordando com Soares (1997), sua figura foi aceita, eleita e seguida por diversos grupos, que, em algum momento, foram representados em suas falas, lutas e pesquisas.

A divisão dos grupos de trabalho da ANC foi pensada da seguinte forma: haveria oito comissões temáticas e uma comissão de sistematização. As oito comissões temáticas foram subdivididas em 24 comissões, que seriam responsabilizadas pela condução dos debates e pela escrita do processo de elaboração da Constituição. Entre elas, Florestan Fernandes participou da subcomissão de educação da família, educação, cultura e esportes.

Essa sistematização do rito⁶ e dos processos de trabalho, apesar das contradições relacionados aos diversos interesses políticos, seria fundamental para que todas as representações participassem efetivamente e, sobretudo, para que as demandas políticas específicas vindas dos partidos fossem contempladas nas propostas das mesas temáticas.

Assim, iniciou-se a jornada que levaria mais de um ano e muitas lutas para a tomada de espaços políticos na nova Carta Magna. Esta regeria esse novo momento em que o país ultrapassava 21 anos de ditadura e vislumbrava a possibilidade de recomeçar e de reconstruir-se sobre bases legais democráticas.

⁶ O ritual que regeria o processo de elaboração da Constituição de 1988 foi pensado e acordado para que houvesse coerência na sistematização do texto. A Constituinte de 1987-1988 iniciou-se com as delimitações e as deliberações do regimento interno. Sua estrutura organizativa se pautava em dois pontos fundantes: o alinhamento da organização e o direcionamento dos trabalhos. Ou seja, primeiro se definiu como seriam os processos, as etapas, os formatos das propostas, as distribuições de cargos e as funções dos parlamentares, a participação, os instrumentos e os processos para a votação e, em seguida, quais seriam os limites da soberania do documento, suas possíveis alterações, seu relacionamento efetivo com o Poder Executivo em geral e de que forma o documento seria compatível com o funcionamento concomitante do Congresso Nacional (NOGUEIRA, 2010).

A necessidade de superação dos resquícios coloniais

A educação no Brasil é, historicamente, um instrumento de exclusão e legitimação do *status quo*. Para Fernandes (1988, p. 32), “[...] o principal dilema com que se defronta a Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988: [é] o da educação”. Os privilegiados monopolizavam as oportunidades escolares e dominavam a cultura. Por essa razão, esse dilema é, *a priori*, uma questão política.

Fernandes (1989), frente a tal afirmativa, destaca que o aprofundamento da dependência econômica brasileira ocorrida após o golpe de 1964, fruto das relações de dominação impostas pelo imperialismo norte-americano, deixaram ainda mais frágil a situação de dependência econômica, política e cultural nos países da periferia do capital. Entre esses aspectos, situa-se a educação.

A necessidade de rompimento com os traços ainda coloniais e de dominação cultural imperialista — produto das relações servis tidas desde o século XVI — e, mais recentemente, de dominação econômica imposta pelos países de capital central, para Fernandes (1989), era uma das principais problemáticas do período.

Tanto que, na sessão da ANC de 13 de agosto de 1987, Florestan Fernandes destaca a necessidade de todos os cidadãos terem acesso a uma escola comum, ou seja, o acesso ao mesmo formato de escola, independentemente da classe social. Em outras palavras: a democratização do acesso à educação — a abertura do acesso a massas à escola — e a modificação sistemática do acesso aos conteúdos de modo igualitário — sem discriminação social e econômica. Essa mudança seria fundamental para superar nossos traços coloniais e de fato conquistar a democracia. Sem

educação pública de qualidade, não haveria democracia e nem redemocratização

Como uma das características históricas da educação no Brasil foi a exclusão, a falta de oportunidades iguais não apenas prejudicou as questões educacionais como também intensificou a miséria, a fome e as possibilidades da classe trabalhadora e dos oprimidos de tomar consciência de sua própria condição como classe explorada. Com essa lógica de reprodução das desigualdades e das condições subalternas, sem a provocação de rupturas ou avanços democráticos, o sistema escolar seguiria a serviço dos privilegiados. Para o deputado, a função do sistema escolar, nesse sentido, sem as mínimas condições estruturais de atender à classe trabalhadora e lhe ofertar a oportunidade de estar no sistema, seria a de formalizar a continuação desse tipo de sociedade que prega a igualdade em sua essência, mas que, nas condições concretas, ainda está presa a um passado regido pela lógica escravocrata e, ao mesmo tempo, acorrentada num discurso liberal ludibriador que compreende, prega e conceitua a democracia à sua maneira.

Há, portanto, uma necessidade de criar possibilidades legais para que haja condições estruturais de a população ser atendida e permanecer na escola. No quesito da prática pedagógica, é necessário que a escola esteja atrelada a um movimento que vise à independência nacional, política, econômica e cultural, e que dê subsídios para que a comunidade escolar, primeiramente, se emancipe desses laços excludentes e reprodutores do passado e, secundamente, dê bases para o fomento de um cenário que almeje à revolução democrática e educacional permanente. Para Fernandes (1988), mesmo sabendo que não havia um cenário para que a revolução socialista ocorresse, a revolução educacional seria a base para o engendro das demais revoluções.

Diante dessa questão, ele propõe, como projeto de dispositivo constitucional que:

Art. A Educação Escolar é um direito fundamental, universal e inalienável. Todos devem ter oportunidades iguais de acesso à Educação Escolar e a seus frutos, ao desenvolvimento pleno da personalidade humana, à aquisição de aptidões para o trabalho, à formação de uma consciência social crítica e à preparação para a vida em sociedade democrática (FERNANDES, 1988, p. 119).

No artigo proposto, Florestan Fernandes evidencia que o acesso à educação é um direito de todos. A conquista legal desse direito seria um grande avanço para a os *de baixo*. Além do acesso, Fernandes (1988), para garantir melhores condições de permanências estudantil, propõe que as famílias de baixa renda, para terem condições de manter seus filhos na escola, acessem a escola (desde a pré-escola até a universidade) e recebam subsídios (material escolar, transporte, alimentação, assistência pedagógica, médica, odontológica etc.).

O analfabetismo, outro ponto problemático enfrentado pela população pobre, foi contemplado em suas propostas. Fernandes (1988) comenta que a marginalização cultural, o analfabetismo e a miséria fazem parte dos principais problemas do Brasil e que expressam as reais condições da grande maioria da população frente aos avanços trazidos pela tecnologia, as formas e relações de trabalho moderno e suas necessidades formativas, sobretudo, como forma para que trabalhadores e pobres alcancem autonomia para compreender e ter condições de lutar por seus direitos e sua emancipação.

As propostas de Florestan Fernandes na Constituinte de 1987-1988 são, ao mesmo tempo, exigências ainda presentes, vindas da

dramática condição histórica do Brasil. Para ele, se o país não provocasse tais transformações estaria condenado a reproduzir mais uma vez uma educação com estrutura e qualidade apenas para alguns *notáveis*, ou seja, uma educação para uma elite intelectual pensante e dominadora, e outra, como já mostra a história do país, voltada a manter os *de baixo* na condição de subalternos.

Percebe-se que as propostas, os debates e pensamento levantados por Florestan Fernandes estão atrelados a um conceito fundamental em sua teoria: o de “revolução dentro da ordem e contra a ordem” (FERNANDES, 2005), pois estão calçadas em proposições progressistas e socialistas. Nesse sentido, considera-se fundamental esclarecer que esses dois pontos devem ocorrer juntos: são duas formas de atuação diferentes, mas que devem acontecer organicamente em conjunto e de modo permanente.

O autor compreende que, no processo político vivenciado na construção da Constituição de 1988, há possíveis brechas que a própria contradição do capital e o reflexo da ditadura produzem dialeticamente. Ainda que houvesse falta de esperança devido à expressiva representação dos setores conservadores na ANC e no controle da sociedade brasileira, Florestan Fernandes tinha plena consciência de que a resistência dos partidos de esquerda (ou centro-esquerda) era importante e poderia frear os intentos advindos da articulação dos grupos opositores.

Também é importante destacar que Florestan não era *ingênuo* a ponto de acreditar que mudanças legais levariam necessariamente a mudanças profundas na sociedade. Evidentemente que as conquistas legais seriam importantes, mas só poderiam ser efetivadas por meio de uma verdadeira pressão social dos *de baixo*.

Em complemento ao tópico aqui abordado, a próxima seção trata da segunda categoria: a luta dos trabalhadores da educação e a formação da autoconsciência e a autoemancipação dos de baixo.

A luta dos trabalhadores da educação e a formação da autoconsciência e a autoemancipação dos de baixo

Na ANC, Florestan Fernandes também defendeu o avanço das lutas dos trabalhadores da educação e o avanço de sua consciência.

Voltaremos a este ponto no capítulo seguinte, mas é preciso adiantar que, para Florestan, a escola não é somente um local concebido e construído historicamente para dar acesso ao conhecimento e para a interação e a socialização humana mas também pode ser um espaço oportuno para despertar a consciência — do eu e do nós — como indivíduos e coletivo nas diversas dimensões: cultural, econômica, histórica e política. A escola, por essa razão, pode ter a função de ampliar os horizontes intelectuais e criativos de seus alunos por meio da construção do conhecimento, fazendo da educação um instrumento para lidar com a vida e para atuar conscientemente na sociedade. Para Fernandes (1989), a escola e o professor não têm a função de adestrar os alunos como se fossem máquinas operadas por controles de outrem. Para que haja uma formação de fato democrática, frisa o autor, faz-se necessário que as relações (professor/aluno, escola/aluno e aluno/aluno) sejam pautadas pelo comportamento democrático, visando à emancipação popular. Não há possibilidade, nesse sentido, de formar o cidadão para uma democracia vindoura, mas na própria relação cotidiana tida nas atividades escolares. Nesse sentido, a democracia deve ser exercitada na escola, para além de sua teorização ou necessidade fora dela.

Se a escola tivesse essas intenções e práticas, a formação do trabalhador — objetiva e historicamente marcada pela opressão e pela exclusão social — possibilitaria relações mais libertadoras, pois ofereceria a ele condições ao menos para pensar, refletir e criticar sua realidade. Fernandes (1989) compreende que os avanços legais seriam fundamentais tanto para garantir a oferta desse tipo de formação como para haver êxito e avanços nesses pontos, conforme já se destacou.

O processo constituinte no qual estava participando, mesmo com algumas possibilidades de progressos, devido à mobilização dos movimentos organizados pela sociedade civil, não romperia abruptamente com a lógica sistematizada pelo modo de produção capitalista, pois as instituições e suas estruturas são aparatos de dominação próprios da sociedade burguesa. Também é necessário sublinhar que o mundo caminhava para um aprofundamento do neoliberalismo e para o desmantelamento da sociedade soviética.

Fernandes (1989) demonstra claramente que não havia condições materiais para a deflagração de uma revolução que possibilitasse a transição para outro modo de produção. Naquele momento, no que se refere à questão educacional, estava aberta a possibilidade de progressos legais (que o autor denomina “revolução educacional”) e de uma revolução democrática. Criar condições amplas para que a classe trabalhadora não só acessasse mas permanecesse, pensasse, criasse e refletisse uma escola e uma universidade de acordo com seus intentos políticos como cidadãos seria já uma grande conquista para a educação brasileira.

Dois pontos fundamentais nessa categoria, que aparecem nas oportunidades de fala, no pensamento e nas propostas de Florestan Fernandes na ANC de 1987-1988 são: a importância da luta de professores, alunos, funcionários e grupos organizados como defensores

da educação pública, e a possibilidade da autoemancipação da classe trabalhadora pelo acesso e pela condução de sua própria educação.

Na sessão da Assembleia Nacional Constituinte do dia 23 de março de 1987, apesar de todas as dificuldades, Florestan parabeniza as importantes conquistas que os profissionais da educação obtiveram, entre elas, a isonomia salarial para os funcionários e professores universitários. Colocando-se como apoiador da causa, Florestan comenta que esses grupos se mostraram dispostos a ir até as últimas consequências para obter suas solicitações. Como se trata de uma questão de justiça, na concepção de Florestan, o parlamento deveria apoiar esses grupos e tratá-los como prioritários, pois eles expressam a luta histórica da defesa tanto da escola e da universidade públicas como da ciência nacional.

Na sessão da ANC de 23 de novembro de 1987, Florestan observa a importância da participação e da iniciativa popular na construção e nos debates da nova Constituição. As audiências públicas serviam como espaço para a efetivação da participação, pois permitiam que os grupos organizados — representantes de diversas instituições e mobilizações — levassem a público suas propostas e as debatessem. Foi nesse espaço que puderam propor e expor suas demandas educadores, intelectuais, estudantes e profissionais da educação que vinham se organizando em coletivos como, por exemplo, a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), o Centro do Professorado Paulista (CPP), a União Nacional dos Estudantes (UNE), o Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC) etc.

A população aguardava uma nova Constituição que trouxesse significativas transformações. Entretanto, segundo Florestan, as portas do

Congresso Nacional foram se fechando para o povo. Isso ocorreu pelos avanços que as propostas vindas dos movimentos estavam causando dos debates temáticos. Fernandes (1988) denuncia a atuação e a postura truculenta da ANC pelo fato de haverem sido tomadas decisões sem sequer levar em conta as diversas propostas vindas dos movimentos sociais, associações e grupos organizados, frutos da mobilização da sociedade civil.

Diante disso, Florestan questiona publicamente a representação da Constituinte, perguntando se ela de fato estava atendendo às expectativas do povo e se enfrentava os principais problemas que dizem respeito à modernização do Estado. E considera que, devido ao comportamento de bloqueio da participação efetiva do povo, as demandas e esperanças das massas ficaram longe do projeto constituinte (FERNANDES, 1988).

O grande erro da exclusão da participação da iniciativa popular estava no método utilizado no processo de debate e de escrita, após a etapa que das subcomissões. Florestan comenta que houve muitas reflexões de alto rigor científico e pedagógico que as instituições (ANDES, UNE, CPP etc.) e os representantes das nações indígenas e dos negros apresentaram. Contudo, entre a sistematização dessas ricas contribuições e a efetivação do anteprojeto, não havia a possibilidade nem o espaço para incluí-la democraticamente e criteriosamente. Florestan comenta nessa sessão que o anteprojeto da subcomissão já estava estruturado pelo relator, assim, não havia espaços para inclusão ou modificação. Em suas considerações sobre essa problemática, Fernandes (1988, p. 45) afirma que, “quando se fala em transição democrática, fala-se também na continuidade da herança ditatorial. Fala-se de uma maneira branda em entulho autoritário, ou, de uma forma mais severa, em uma ordem ilegal”. Ou seja, a aparência democrática “vendida” em todo o processo constituinte, na realidade, em sua essência, estava coberta de trejeitos autoritários e resquícios dos 21 anos de ditadura empresarial-militar.

A participação dos grupos populares foi aos poucos bloqueada e asfixiada pelos representantes da elite brasileira. Florestan, esperançosamente, nessa sessão lutava pelo resgate da participação das representações e grupos no processo constituinte. Ele tinha clareza de que, sem essa mobilização desses grupos — que representavam a oposição — dificilmente os resultados da Constituição seriam exitosos.

Tal fato relatado por Florestan descreve como a mitigação da democracia acontece no interior do Estado “democrático”. A escola, para Fernandes (1966; 1977; 1989) era uma dessas representações, pois, além de não oferecer condições de acesso e de permanência para todos, ainda servia como um dos aparatos do Estado, que, de modo sistematizado, domina politicamente os de baixo.

Em outra oportunidade, na sessão da Assembleia Nacional Constituinte de 24 de abril de 1987, Florestan se mostra indignado pela falta de consideração do Congresso Nacional para com os professores que, lutando civilizadamente em prol da melhoria da educação brasileira, tiveram sua entrada no parlamento bloqueada (FERNANDES, 1988).

O bloqueio ocorreu pelo fato de os professores, em manifestações e em greve, irem a Brasília para reivindicar por melhorias na escola pública e nas condições de trabalho. Para isso, eles lutavam pela definição orçamentária em nível federal de 18% e 25% para os Estados e municípios; pela aposentadoria aos 25 anos de contribuição aos professores; pela necessidade de estruturação do plano de carreira; por direitos de piso salarial; pelo direito de sindicalização de funcionários públicos; pela estabilidade para os profissionais da educação com tempo de trabalho acima de cinco anos; pelo direito de integralidade do 13º salário; pela gratificação de 1/3 de salário referente às férias; pelo direito de as entidades entrarem com ações coletivas em nome de seus associados etc. (PINHEIRO, 2015).

Observando a luta dos profissionais da educação, Fernandes (1988, p. 77) comenta sobre a triste condição do professor brasileiro:

É preciso que se entenda a luta dos professores, a amargura dessa luta, a humilhação dessa luta. Aqueles que dão tudo de si para educar filhos de outros pais, aqueles que sacrificam o seu tempo, o seu ser, para reproduzir o conhecimento, para criar uma sociedade democrática dentro de um mundo rústico e selvagem, são reduzidos a um salário de fome, são tratados como miseráveis, não encontram quem os ouça, nem entre os donos das escolas particulares, nem no Estado, proprietários das escolas públicas, nem mesmo o Governo biônico do Distrito Federal, um homem ilustrado mas que, ao mesmo tempo, deslustra a sua condição de intelectual ao se recusar a entender o significado dessa greve e a necessidade de dar fim a esta situação que vivemos.

Os professores, apesar das barreiras impostas, traziam suas solicitações e bandeiras em manifesto pela educação pública brasileira. A militância política dos docentes, para Fernandes (1988), assemelhava-se a uma batalha de guerra, pois a qualquer momento eles podiam ser violentados fisicamente pelo governo “democrático”.

Na sessão da ANC do dia 7 de maio de 1987, como previsto pelo autor, o desrespeito pelos professores chegou ao extremo. Quando o professor se mobiliza em busca de mudanças, é recebido com violência pelo Estado. A possibilidade de diálogo entre as partes — professores e Estado — é recebida, por parte do Estado, com rispidez, a fim de oprimi-los a amedrontá-los. Para Fernandes (1988), essa postura autocrática expressava, de modo explícito, a permanência da ditadura empresarial-militar (1964-1985) que, naquele momento, travestia-se com roupagens de “Nova República”.

Para Fernandes (1989), o professor no Brasil — país da periferia do capital — não pode atuar somente como mero mediador entre as estruturas do Estado e o aluno, não pode somente ensinar o ABC e reproduzir uma ordem estabelecida. Precisa, antes de mais nada, ser um cidadão rebelde, representante da classe trabalhadora e que atua profissionalmente de modo a provocar, politicamente, as mudanças sociais necessárias para a construção da revolução democrática e educacional. Nesse sentido, o professor seria um dos principais representantes a compor essas revoluções.

Nas práticas escolares, o papel do professor seria o de dar a possibilidade de o educando, por meio das ações e do acesso aos conteúdos, formar sua consciência, ou seja, a possibilidade de o filho do trabalhador se compreender como classe. Para buscar esse objetivo, o professor precisa educar o trabalhador para que este possa ter condição de participar democraticamente como cidadão e, ao mesmo tempo, compreender sua posição econômica, política, histórica e cultural como classe, bem como as imposições que a educação capitalista lhe impõe (FERNANDES, 1989).

Fernandes (1989) comenta que, na formação dos sujeitos nas relações escolares, pela evidente intencionalidade dominativa e excludente imposta aos oprimidos, para haver mudança, seria necessário promover, inicialmente e via democracia (revolução dentro da ordem), a formação da consciência e da autoemancipação da classe trabalhadora diante sua realidade concreta.

A educação socialista e democrática, aplicada nas escolas, seria a forma de construir uma sociedade mais igualitária. Para Okumura (2019), a luta pela educação democrática empreendida por Florestan é fruto de consequências históricas, tidas nesse momento como reflexo das atuações educativas do período ditatorial. Em suas palavras:

A colonização das ‘cabeças e corações’ refletidos na perpetuação e aprofundamento do modo de produção, posição que transcendeu toda a história da educação no Brasil, e acentuou-se no período ditatorial (1964-1985), para que houvesse a reconstrução do sentido nas relações escolares, Florestan Fernandes suscita o importante debate sobre os fundamentos e práticas pedagógicas utilizadas no contexto da educação escolar. A autoemancipação pedagógica seria uma das principais formas de desalienação da classe trabalhadora e dos oprimidos de se esquivar do projeto sistêmico de reprodução de sua desfavorável posição (OKUMURA, 2019, p. 131).

Para Fernandes (1988), o “pacote educacional e pedagógico”, instituído pelo acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID, na sigla inglesa), foi um dos exemplos do que tornou a educação brasileira “escrava” das imposições imperialistas norte-americanas.

Para o autor, não havia dúvidas de que o controle da escola e da ciência produzida nos países da periferia do capital estava na agenda das políticas de dominação cultural, política e econômica que, nesse período, encontrou abertura para sua aplicação.

Frente aos fatos, Fernandes (1988, p. 122), por meio de um projeto de lei, propõe que:

Art. A escola é uma unidade básica do Sistema de Educação Brasileiro e a sala de aula um ponto de partida e o ponto terminal do ensino como atividade pedagógica. Nelas todos são agentes e todos possuem papéis ativos na experimentação pedagógica, como processo recíproco de transformação do educador e do educando. Cabe à escola e à sala de aula papéis dinâmicos e específicos: a vinculação de algumas formas de

trabalho manual, de atividades recreativas e de práticas esportivas ao ensino, como condição de amadurecimento concomitante das potencialidades perceptivas e cognitivas do aluno como fato de incremento dos laços de camaradagem e de solidariedade humana; a associação dos vários tipos de conhecimento, do folclore, às artes, às ciências e às filosofias como base de elaboração de um horizonte intelectual equilibrado; a formação da consciência social democrática do cidadão e a construção de uma cultura cívica civilizada; a identificação, a crítica objetiva e o combate aos preconceitos sociais contra os indígenas, o negro, os brasileiros estigmatizados por serem oriundos de regiões rústicas ou subdesenvolvidas, os pobres, os favelados, os portadores de deficiência física ou mentais, as mulheres, os idosos, os filhos ilegítimos e os menores abandonados, os transexuais etc.; a inculcação do repúdio às práticas discriminatórias correspondentes, abertas ou encobertas; o estudo e a explicação da história real ou verdadeira do Brasil, com a explicitação dos crivos ideológicos que fomentaram uma consciência falsa da formação e do desenvolvimento da sociedade brasileira, com a exaltação do homem branco e das classes dominantes e o menosprezo do indígena, do negro e do branco ou mestiços pobres; a difusão do conhecimento dos povos do Terceiro Mundo e em particular da América Latina, a compreensão do papel da luta de classes na transformação da sociedade moderna e na conquista da autonomia do Brasil em todas as esferas da organização da economia da sociedade e da cultura.

A proposta ressalta o ambiente escolar e a sala de aula como as principais fontes geradoras de relações democráticas, de formação da coletividade e da fraternidade entre indivíduos e grupos. Esses espaços, na visão do autor, com base na atuação intencional pedagógica, a cultura e a consciência democrática na formação dos cidadãos. Nessa atuação, por exemplo, as formas de discriminação e o pensamento individualista seriam extenuados pelas relações igualitárias provocadas pelas experiências democráticas. Paralelamente, Florestan Fernandes inclui em seu projeto a necessidade de o povo brasileiro compreender sua realidade por meio dos

fatos passados por seus antecessores. Assim, a tomada de consciência por parte da classe trabalhadora seria possibilitada pelo entendimento das contradições do modo de produção capitalista, e pela observação de suas próprias histórias e relações objetivas cotidianas.

Okumura (2019, p. 132-133), analisando a proposta de Florestan, em relação a seu pensamento educacional na década de 1980, comenta que:

As proposições citadas acima são reflexo de seu pensamento sobre o papel da escola pública nos anos 1980. Diferente da ideia de ser somente um espaço que promova a formação democrática do cidadão crítico e participativo, a escola teria que ser um local onde a classe trabalhadora pudesse tomar a direção do seu saber, conduzisse e produzisse suas práticas e conteúdos educacionais, e alcançasse sua autoemancipação pela consciência de classe revolucionária.

Com o intuito de viabilizar a autonomia administrativa da escola, Fernandes (1988, p. 123) propõe a criação dos Conselhos Escolares:

Art. Ficam criados os Conselhos Escolares, que funcionarão como órgão de assessoria e como elementos de ligação entre a comunidade escolar, a administração da escola e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Educacional. Em sua composição deverão estar representantes, paritariamente, os professores, os alunos, os funcionários, e/ou representantes da Associação de Pais. Sua composição e atribuição deverão ser reguladas pela Lei e Diretrizes de Bases da Educação Nacional.

Todas as representações são citadas em seu projeto de lei para que houvesse a possibilidade de ações democráticas na decisão no âmbito da administração escolar. A participação efetiva de profissionais da educação,

alunos e pais (comunidade escolar) estava balizada com o mesmo peso e poder de deliberação. Em complemento a essa proposta, Fernandes (1988) inclui a necessidade de os representantes da escola serem eleitos pela comunidade:

Art. Os diretores e vice-diretores, os reitores e os vice-reitores das escolas ou dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis e graus são eleitos pela comunidade escolar, entre candidatos selecionados e indicados pelo Conselhos Escolares.

Parágrafo único. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional garantirá os direitos dos diretores e supervisores efetivos e da escolha dos já concursados e regulará o provimento dessas funções através de eleições.

A proposta compunha mais um mecanismo “dentro da ordem” que possibilitaria experiências democráticas à comunidade escolar. Nesse processo, a legitimação da representação do grupo traria ao coletivo o fortalecimento político e, em diálogo com seu pensamento educacional, maiores viabilidades de transformar o ambiente escolar num espaço apropriado e regido pela classe trabalhadora.

Em consonância com as demandas históricas das lutas empreendidas pelos professores por melhores condições de trabalho na profissão docente, pelo desenvolvimento da ciência e da universidade no Brasil, e pela autonomia pedagógica das escolas, Fernandes (1988, p. 123) propõe que:

Art. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Educacional indicará, em conformidade com o que for estabelecido pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional: 1º) como se organizarão as diversas categorias de carreiras unificadas no magistério, garantindo a isonomia salarial, a provisão de cargos e funções por concurso público de títulos e provas, salários condignos e condições e eficientes de trabalho,

aposentadoria com proventos integrais e direitos à sindicalização; 2º) a íntima associação do ensino à pesquisa, especialmente na universidade, de modo a assegurar um padrão mínimo comum de qualidade em todas as instituições, a promover a expansão da pesquisa em todos os campos do saber e através dela conquistar a autonomia cultural, artística e tecnológica do País e contribuir para a melhoria das condições de vida, trabalho e participação política da maioria da população brasileira; 3º) como as comunidades escolares, através dos Conselhos Escolares, orientarão a seleção, a produção, a tradução e a edição de livros didáticos, com vistas a resguardar sua qualidade e a consagrar os princípios do pluralismo intelectual.

Parágrafo único. A aposentadoria integral dos professores ocorrerá aos 25 (vinte e cinco) anos de trabalho e a aposentadoria proporcional aos 20 (vinte) anos de trabalho.

Nessa oportunidade, Florestan trata de pontos fundamentais, que representavam sua luta histórica pela educação brasileira: a necessidade de melhores condições de trabalho para a atuação docente tanto em salário quanto em qualificação formativa; a necessidade de a universidade atuar como instituição que não somente forma e faz pesquisas visando à atuação do mercado mas que tenha tais ações como norte para o desenvolvimento do país, buscando autonomia cultural, artística e tecnológica; e a necessidade de as representações eleitas pelas escolas poderem pensar e escolher os materiais didáticos que comporão suas práticas pedagógicas frente à sua realidade e respeitando o pluralismo de ideias, o que seria condição fundamental para a formação científica e democrática (FERNANDES, 1966, 1989, 1995).

Sobre isso, é importante destacar que o sociólogo vivenciou a crescente precarização das condições de trabalho dos docentes. Florestan faleceu em agosto de 1995, portanto, não acompanhou todas as políticas educacionais que viriam a ser implementadas no governo de Fernando

Henrique Cardoso (1995-2003). Entretanto, era possível perceber que elas não iriam solucionar as péssimas condições de trabalho da educação brasileira. Para viabilizar a busca de autonomia nacional das universidades, Fernandes (1988, p. 124) propõe em seu projeto que:

As universidades receberão suas dotações orçamentárias em tempo hábil para projetar seus programas de ensino, pesquisa e expansão, em termos da mais completa autonomia pedagógica, científica e técnico-administrativa.

Como ex-professor da USP — e, por isso, ciente das condições internas da instituição e de suas necessidades —, o autor salienta na proposta que a verba pública destinada à universidade brasileira seria administrada e aplicada conforme as deliberações e o planejamento efetivados pela própria instituição.

Pode-se afirmar que as propostas de Florestan Fernandes estão alicerçadas nos conceitos de “revolução dentro da ordem” e de “revolução contra a ordem”. Todas as ações feitas dentro da legalidade — ou por meio dos avanços mediados pelo Estado burguês — seriam caracterizadas por “revoluções dentro da ordem”, por exemplo, a proposta da autonomia administrativa das universidades. Já as propostas atreladas ao conceito de “revolução contra a ordem” — ou seja, as ações que possibilitavam avanços no sentido de superar o modo de produção capitalista — seriam aquelas que possibilitariam à classe trabalhadora pensar, refletir, estruturar e praticar tanto sua própria educação como mudanças profundas no mundo do trabalho, tendo em vista sua emancipação.

Por exemplo, quando o autor propõe a possibilidade de as representações escolares serem eleitas e de terem uma composição equitativa e deliberativa, abre condições para que os sujeitos atuem na

escola e busquem compreender sua posição como classe, pois, do contrário, as imposições colocadas de cima para baixo pelo Estado, não as possibilitariam. Esse exemplo, por assim dizer, seria de início “dentro da ordem”, com pretensão futura de atuação “contra a ordem”.

O ambiente escolar pensado pelo autor seria o local no qual o desenvolvimento intelectual dos filhos da classe trabalhadora pudesse se dar sem os ditames das práticas pedagógicas impostas pelo “ideal” hegemônico. Assim, as crianças e os jovens não se submeteriam — mesmo inconscientemente — à reprodução sistemática do capital. Para Fernandes (1989), era crucial a ruptura dessa corrente para que a escola se tornasse uma instituição em que os oprimidos buscassem a formação da autoconsciência e a autoemancipação (cultural, intelectual e política). Se assim fosse, o cenário concreto para a construção de uma sociedade mais justa se mostraria possível.

Vale salientar que Florestan Fernandes tinha plena consciência das contradições do capitalismo brasileiro. Ele não coloca as proposições como um idealista, mas como marxista que compreende a conjuntura e sabe de seus limites estruturais diante da realidade concreta. Como parlamentar, suas colocações e propostas foram expostas como oposição, e sua atuação se limitava aos ritos constituídos pelo Estado. Certamente, quando se lê seu pensamento como intelectual e militante, é visível seu posicionamento marxista.

Na próxima seção, será abordada a última categoria proposta na presente pesquisa: a verba pública somente para a escola pública.

Verba pública somente para a escola pública

Para Florestan Fernandes, não há de fato um Estado democrático sem que o acesso e as condições de permanência na escola para todos sejam estabelecidos. Retomando a luta pela escola pública nacional — militância que vinha desde a Campanha em Defesa da Escola Pública, de 1959 —, em mais de uma oportunidade, ele coloca em pauta essa emergência: verba pública para a escola pública (ou o setor público).

Por razão do estacamento da expansão da escola pública, para Fernandes (1989), não havia motivos razoáveis para que a verba pública se destinasse, como forma de auxílios ou bolsas, às escolas privadas. Na década de 1960 — contexto cujos debates precederiam a construção e a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional —, emergem argumentos que preconizavam que o cidadão teria o direito de escolher o tipo de escola que seus filhos iriam frequentar. Contra esses argumentos, Fernandes (1989, p. 20-21) comenta que:

No parecer, com que me honrou o Sr. Relator, vem dito que é necessário manter esse princípio de atribuir recursos públicos a escolas privadas, de uma forma direta ou por bolsas de ensino, para garantir o pluralismo educacional. Ora, o pluralismo educacional não depende da verba pública. Ao contrário, ele exige que, ao lado da escola pública, exista a escola confessional e também a escola que vive de seus lucros, que comercializa o ensino, que transforma o ensino em mercadoria.

Em resposta aos opositores, Fernandes (1989, p. 21) diz que:

Devo lembrar a todos que arcaica e superada é a posição de se pretender que o ensino confessional seja alimentado pela verba pública, pelos

recursos públicos, porque vem desde o início da República o combate da Igreja Católica contra a expansão do ensino público. E foi na década de [19]30 que os grandes intelectuais da Igreja Católica desenvolveram uma campanha tenebrosa contra os pioneiros da Escola Nova. Esses mesmos representantes de um pensamento pedagógico obsoleto aliaram-se às escolas privadas comercializadas para oferecer, em 15 de janeiro de 1959, um desastrado substitutivo ao Projeto de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, que era, verdadeiramente, inovador e necessário.

Para Fernandes (1989), a nova Constituição deveria canalizar suas forças para deliberar ações que, por meio das leis, contemplassem o setor público, e não o contrário. Como representantes do povo, os deputados estavam presentes para pensar embasamentos legais sistematizados em prol da construção da democracia e, certamente, do desenvolvimento da escola pública, no que tange à sua estrutura de atendimento, à sua qualidade e à garantia da permanência dos estudantes da classe trabalhadora. Estrutura, qualidade e permanência estas que dependiam da verba pública para efetivar-se.

Desse modo, a escola pública, gratuita, de qualidade e para todos seria condição indispensável para que houvesse avanços democráticos. A nova Constituição, como principal documento da esfera legal do país, se caminhasse por outras vias, não daria o primeiro passo para resolver um problema educacional histórico do Brasil. Diante desse dilema, Florestan Fernandes, na sessão da ANC do dia 24 de junho de 1987, ressalta a importância do tema e se mostra horrorizado pelos encaminhamentos que a Comissão de Sistematização apresentava ao problema. Ele denuncia a posição dos colegas, dizendo que:

O que está acontecendo não é o pior dos desfechos, mas a notícia que vem num jornal, segundo a qual a exclusividade de recursos públicos para a escola pública teria sido eliminada e ter-se-ia introduzido o tráfico antidemocrático, anti-república e antieducacional de destinar à escola privada, comercial, mercantil ou confessional uma parte dos recursos públicos, de associar o Estado ao desenvolvimento do sistema público e, ao mesmo tempo, do sistema privado de ensino. Isso representa um golpe moral no crescimento da democracia no Brasil (FERNANDES, 1988, p. 85).

Outra consequência dessa deliberação, de acordo com Fernandes (1988), era a de não conseguir criar condições para a luta contra o analfabetismo de jovens e adultos, e contra a evasão escolar. Sem verbas exclusivas para a educação, seria impossível viabilizar o mínimo de desenvolvimento nesse setor. Também aproveita para ressaltar que o expressivo crescimento do setor privado escolar se sustenta, em contrapartida, pelo sucateamento e pelo ofuscamento do setor público nas últimas décadas. Para o autor, sobretudo no período ditatorial, a indústria do ensino e o ensino confessional no Brasil cresceram fortemente, enquanto condições concretas do ensino público se deterioraram.

Fernandes (1988) aponta que as condições das escolas públicas brasileiras eram lamentáveis. Os representantes dos grupos de investidores do mercado educacional e parte da Igreja Católica estavam ambos atrelados aos interesses das escolas particulares (confessional e leiga) nesse cenário de disputas pela destinação da verba pública. Se esta de fato fosse conquistada por eles, para o autor, as possibilidades de construção de uma “revolução educacional e democrática” se comprometeria por falta de recursos, pois não há possibilidade de atender às demandas das escolas brasileiras — setor evidentemente deficitário — sem o acesso a esses recursos de modo integral.

Em vista disso, nas propostas que encaminhou aos relatores, Fernandes (1988, p. 120), focalizando a resolução desse problema, propõe que:

Art. O ensino privado, leigo ou confessional, é livre em todos os graus no Território Nacional. As entidades privadas de ensino devem dispor de meios próprios de autofinanciamento, submeter-se aos padrões oficiais de organização, qualidade e promoção vigente no ensino público e observar as modalidades de supervisão e fiscalização fixadas pelos órgãos competentes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Elas e suas mantenedoras ou proprietárias estão taxativamente excluídas do acesso aos recursos públicos destinados à educação escolarizada e de isenções ou concessões fiscais de qualquer natureza.

Essa proposta representava a luta histórica dos defensores da escola pública no Brasil desde a década de 1930. Também coadunava com o acúmulo dos debates que os movimentos sociais de educadores (professores, alunos, intelectuais e funcionários) e grupos organizados da educação.⁷ Pensando na qualidade da oferta de ensino e na condição dos trabalhadores vinculados ao setor privado e à forma de gestão das escolas privadas, Fernandes (1988, p.120) propõe que:

Art. O reconhecimento dos estabelecimentos privados de ensino só poderá ser concedido quando os órgãos competentes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios tiverem comprovado sua capacidade material, financeira e pedagógica de atenderem suas funções educacionais e desde que se disponham: 1ª) a garantir aos seus

⁷ “Os participantes da IV Conferência Brasileira de Educação reivindicam, assim, que a nova Carta Constitucional consagre os princípios de direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino e do dever do Estado em promover os meios para garanti-la. Ao mesmo tempo, se comprometem a lutar pela efetivação destes princípios, organizando-se nas suas entidades, exigindo compromissos dos candidatos às Constituintes a nível federal e estadual e cobrando o cumprimento de medidas propostas para a democratização da educação.” (ANDE; ANPED; CEDES, 1986).

professores padrões salariais equivalentes aos das escolas públicas do mesmo grau, estabilidade no emprego e participação direta dos docentes nas decisões pedagógicas e administrativas essenciais para as atividades educacionais e, quando for o caso, de ensino e extensão; 2ª) a praticar uma gestão democrática dos estabelecimentos, mediante a criação de um conselho deliberativo, do qual participem, paritariamente, os representantes do corpo docente, do alunado e/ou associação de pais.

Visando à garantia de recursos para a promoção da expansão da escola pública e sua manutenção, Fernandes (1988, p. 121), complementando as propostas correlatas à regulamentação da existência da escola privada e de seu funcionamento, propõe que:

A União aplicará nunca menos de 13% (treze por cento) e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25% (vinte e cinco por cento), no mínimo, de sua receita tributária global na manutenção e desenvolvimento do ensino público gratuito.

§ 1º A Lei estabelecerá os mecanismos através dos quais serão fiscalizadas a arrecadação e a aplicação desses recursos e as sanções ou penalidade, a que estarão sujeitas as autoridades responsáveis pela inobservância parcial ou total desse preceito constitucional.

Na Constituinte brasileira de 1946, de acordo com Horta (2005), havia a previsão da destinação dos recursos públicos para a educação pública de no mínimo 10% de responsabilidade da federação e 20% dos Estados e municípios oriundos da renda dos impostos. No governo ditatorial, na Constituição brasileira de 1967, não houve especificações em porcentagem vinculadas à educação nem a nenhuma outra pasta. Como consequência desse posicionamento político, a educação basicamente

desapareceu dos orçamentos da União. Os pressupostos legais aos fundos de ensino voltariam a instituir-se apenas em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Florestan Fernandes, porém, propunha a inclusão da delimitação dos recursos mínimos à educação pelo Estado, até então suprimida pelos governos antecessores, já na nova Constituição. Com essa garantia legal, a democratização do acesso à escola e a permanência escolar teriam maior possibilidade de efetivação.

Outra medida projetada por Fernandes (1988, p. 122), corroborando a ampliação progressiva do acesso à escola e dos avanços qualitativos dos serviços oferecidos a população, estabelece que:

Art. A Lei de Diretrizes e Bases estabelecerá medidas que visem eliminar progressivamente a escolarização parcial, precária e de baixa qualidade que prevalece em todos os tipos de escolas no pré-escolar e nos três graus de ensino. Ao mesmo tempo serão tomadas medidas para aumentar a permanência das crianças e dos estudantes nos estabelecimentos de ensino pré-escolar e do Primeiro, Segundo e Terceiro Graus, transformando-se todos os tipos de escola em comunidades existenciais de vida, nas quais a criança, o professor, o estudante e os funcionários convivam oito horas por dia.

Para Fernandes (1988), as propostas elencadas em seu projeto de lei expressavam nada menos que as necessidades reais da dramática realidade nacional. Ao mesmo tempo, se aceitas, representariam a esperança inflamada nos corações do povo. A nova Constituição poderia trilhar dois diferentes rumos: ou reproduzir os velhos costumes, excludentes e carregados da histórica indiferença aos oprimidos, ou abrir possibilidades de construção de um país democrático.

Um projeto educacional que possibilitasse a igualdade, a liberdade e a emancipação do povo brasileiro dos fantasmas do passado e das garras da dominação imperialista seria o grande desafio posto para os deputados federais constituintes. As transformações sociais não são consequências naturais da história, mas fruto de lutas políticas concretas que impedem ou possibilitam os avanços necessários. Florestan Fernandes participa desse processo, levando consigo sua consciência e postura emancipadoras à ANC de 1987-1988.

Considerações finais

Este capítulo procurou apresentar o debate educacional na ANC e analisar a contribuição de Florestan Fernandes à mesma, expondo o balanço que ele fazia das possibilidades e limitações de esse processo fazer o Brasil *dar certo*, principalmente em função do poder do chamado *centrão*, bloco de forças conservadoras identificado com os partidos brasileiros de centro-direita.

Acredita-se que pesquisas como esta podem ajudar a compreender melhor um dos momentos mais decisivos da história brasileira, o qual, lamentavelmente, teve um desfecho ruim, no entendimento de Florestan Fernandes.

Resgatar o pensamento educacional de Florestan e apresentar sua participação nos anos 1980 é fundamental para compreender o período e lutar pela educação pública de qualidade, num momento de avanço da extrema direita, que defende a mercantilização da educação e chama os professores de *doutrinadores*, desviando o foco da questão principal, que é a necessidade de melhoria das condições de trabalho na escola pública e a exclusividade da verba pública para a escola pública.

Os anos 1980 foram um dos momentos mais vibrantes da história do país. Isso, por um lado, levou Florestan Fernandes a ter uma certa esperança sobre a abertura histórica para o país e as possibilidades de uma ANC popular. No entanto, como deputado constituinte, ele logo percebeu um refluxo da ditadura no final dos anos 1970 e nos anos 1980. Por outro lado e contraditoriamente, como sociólogo, Florestan também percebeu que o refluxo foi muito breve, e que esta abertura histórica em pouco tempo se fechou ou iria se fechar. As manobras do *centrão* na Constituinte, a eleição manipulada de Fernando Collor de Mello e a eleição de Fernando Henrique Cardoso rapidamente fecharam o circuito de novo (FERNANDES, 2014), represando a demanda secular do povo por uma educação pública, de qualidade e emancipatória.

Capítulo 5

A formação política e o trabalho das professoras e dos professores

Faz parte da situação de um país subdesenvolvido a existência de uma infinidade de situações nas quais o professor precisa estar armado de uma consciência política penetrante. Ele é uma pessoa que está em tensão política permanente com a realidade e só pode atuar sobre essa realidade se for capaz de perceber isso politicamente [...] O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade (FERNANDES, 2019).

Florestan Fernandes (1920-1995), depois de experienciar o exílio no final da década de 1960 e de sentir na pele a ditadura empresarial-militar (1964-1985), comenta, em análise das suas próprias ideias sobre a educação brasileira, que, quando ainda era acadêmico na USP, nas décadas de 1950 e 1960, sua percepção sobre a educação carregava “[...] as ilusões que me levaram ao curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, dotada de um sentido iluminista e, contraditoriamente, voltada para a transformação socialista do homem da civilização e da sociedade” (FERNANDES, 2019, p. 75).

Nesse momento, havia uma *dualidade* em suas ações: imaginariamente, em sua prática política, Florestan representava a classe trabalhadora e os oprimidos, mas, na vida acadêmica, em seu exercício

laboral diário como pesquisador, estava preso às regras impostas pela universidade e às suas limitações, que vão contra qualquer possibilidade de radicalismo intelectual ou de práticas que se correlacionassem ao socialismo (FERNANDES, 1989).

Seu pensamento educacional expressado na década de 1980, como observam Leher (2012), Rodrigues e Braga (2015), é fruto de experiências, leituras e interpretações sobre o Brasil e seus dilemas históricos que estavam em alto grau de maturidade.

Concordamos também com os autores acima no entendimento de que um dos resultados desse aprofundamento teórico sobre as condições sociológicas, econômicas, políticas e históricas do Brasil, além dos avanços na compreensão da realidade educacional brasileira e de seus problemas, se deu através da intensificação da sua participação política, que culminou em sua candidatura como deputado federal constituinte pelo PT, em 1986. Portanto, na década de 1980, os enfrentamentos políticos e suas atividades como publicista em diversos jornais, foram fruto de intensa inserção nas lutas do seu tempo histórico.

A maioria das contribuições de Florestan Fernandes sobre a temática educacional estão aglutinadas nos livros “O desafio educacional”, de 1989, “A transição prolongada: o período pós-constitucional”, de 1990, e “Tensões na educação”, publicado também de 1990. Trata-se de textos publicados em jornais, entrevistas e palestras.

É possível afirmar que a educação sempre esteve em suas preocupações como pesquisador, professor e militante. Por esse motivo, em nossa concepção, no decorrer do processo de aprofundamento do entendimento sobre o tema, não houve rupturas,⁸ mas avanços em suas

⁸ Diferentemente de uma das leituras mais bem elaboradas e contundentes sobre a obra de Florestan Fernandes foi feita por sua orientada, a alemã Bárbara Freitag (1987), a qual afirma haver uma ruptura epistemológica no pensamento do autor, separando-o em dois momentos: um primeiro como “acadêmico-reformista” —

compreensões sobre a realidade educacional brasileira, compreensões estas construídas pela sua própria experiência científica e empírica.

Consideramos que o pensamento de Florestan Fernandes sobre a educação brasileira concebido na década de 1980 tem semelhanças com o da década de 1960, porque já estava presente em seus discursos e textos a necessidade de uma escola de qualidade, laica, em todos os níveis e para todos.

Suas reflexões sobre o tema estavam concatenadas em três pontos: a necessidade de nos desprendermos do modelo de sociedade com traços culturais coloniais vindos do antigo regime servil (1822-1889); a necessidade de a educação ser democrática no seu sentido estrutural e comportamental (relacional); e a necessidade de o Estado destinar verba pública somente à educação pública.

Porém, nos anos de 1980, há uma evolução do seu pensamento. Para Fernandes (1989), a conquista dos direitos sociais só poderia se dar por meio de uma revolução, e não simplesmente pela projeção da ciência aplicada e pela democracia, visão esta em grande medida adquirida pela leitura de Karl Mannheim (1893-1947).

Mais precisamente, os avanços democráticos na área da educação não seriam conquistados por meio de planejamentos estruturados pelo Estado e por conquistas institucionais, mas pela luta articulada da classe trabalhadora e oprimida, como ficou nítido com o golpe de 1964.

Em outras palavras, através da leitura do sentido do golpe empresarial-militar (1964-1985), Florestan Fernandes afirma que

inspirado nas obras de Karl Mannheim e expresso no campo da educação, principalmente, no movimento Campanha em Defesa da Escola Pública em 1960 —, e um segundo como “político-revolucionário” — inspirado nas leituras de textos de cunho socialista e nas obras de Marx, Engels e Lênin — evidenciado na sua atuação como publicista e deputado constituinte pelo PT na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-88. Discordamos, assim como Leher (2012), que houve uma ruptura em sua obra.

qualquer desenvolvimento oriundo das necessidades do “de baixo” não estava na agenda política das classes dirigentes.

Nos anos 1980-90, o fio condutor do pensamento educacional de Florestan está embasado em ideias socialistas. Fernandes (1989) entendia que a articulação da militância política dos oprimidos seria fundamental para que houvesse uma revolução democrática e educacional, pois, somente pela via legal, não haveria os avanços necessários para essa importante conquista.

Dois pontos adicionais que perpassam as ideias educacionais de Florestan Fernandes na década de 1980 são o da formação política do professor e seu trabalho; e o da necessidade da formação da autoconsciência e da autoemancipação dos “de baixo”, conforme vimos no capítulo anterior.

Junto a isso, a defesa de que a verba pública deveria ser destinada exclusivamente à escola pública era ponto fundamental para o desenrolar as demais conquistas no campo educacional. Lamentavelmente, não poderemos dar a ênfase necessária a este tema aqui, mas é preciso destacar que a defesa dessa bandeira nem sequer passa pela cabeça das classes proprietárias brasileiras no atual momento histórico. De qualquer forma, é preciso lembrar que essa bandeira apareceu nas lutas dos educadores republicanos tanto nos anos 1950 como nos anos 1980.⁹

Adentrando no primeiro ponto, para Fernandes (1989), há duas principais questões a serem debatidas sobre a formação política do professor e o seu trabalho: a tradição cultural brasileira do trabalho do

⁹ A história mostrou que a apropriação dos fundos públicos pelos empresários da educação é fundamental para a reprodução da educação enquanto mercadoria. E num plano mais amplo, já é possível afirmar que o capital financeiro bloqueia a destinação de fundos públicos para a educação pública. Basta lembrar as ações recentes do capital, num contexto de golpes de novo tipo, através de suas personificações no Estado (Legislativo, Executivo e Judiciário), como a “PEC do fim do mundo” e a inviabilização de campanhas como a dos “10% do PIB para a educação”.

professor e o caráter político da atividade do professor numa sociedade de classes de capitalismo dependente e associado.

Fernandes (1989) inicia sua argumentação dizendo que o movimento das transformações educacionais, econômicas e culturais que ocorreram na Europa no período colonial não foram transferidas para o Brasil. Por esse motivo, a tradição cultural brasileira sempre foi fechada, excludente e caracterizada pelo um elitismo cultural expresso objetivamente pelo acesso ao conhecimento como forma de ilustração das elites. Nesse dilema social, ainda perdura a lógica imposta no próprio sistema educacional.

A formação da elite política e administrativa foi fortalecida quando as escolas superiores foram construídas após a vinda da corte portuguesa ao Brasil. Desde então, a reprodução dos intelectuais que atuam na política e nas atividades administrativas foi alimentada através do acesso exclusivo que a própria classe dominante, intencionalmente, teve aos institutos formativos (FERNANDES, 1989).

O professor, nesse momento, era formado para ser reprodutor e transmissor neutro da cultura letrada. A relação com os estudantes, por esse motivo, estava distante de ser uma interação criativa e emancipadora. O intelectual formado por essa escola era, portanto, “domesticado” e, ao passar pela escola e se formar, ou fazia parte da elite ou a servia como mediador, como é o caso dos professores primários, para a continuidade da dominação cultural e política (FERNANDES, 2019).

Essa prática exclusivista foi refeita em diversos momentos, mesmo no século XX. O grande problema é que a formação cívica da população em geral sempre foi deficitária. Essa tradição cultural empobrecedora serviu às classes dominantes e desapropriou a nação de uma formação democrática (FERNANDES, 2019).

O professor, nesse mesmo sentido, nunca foi inserido num contexto formativo de interações democráticas diante da sociedade. Seu papel era somente de ferramenta de reprodução da dominação, mesmo que, na maioria das vezes, fizesse parte das camadas inferiores da sociedade. Seu trabalho junto à comunidade escolar era autoritário, mecanizado e hierarquizado (FERNANDES, 1989).

Fernandes (2019) comenta que esse tipo de democracia estabelecida no Brasil, bastante frágil e restrita, era uma democracia que as classes dominantes desenhavam e comandavam, ou seja, era uma democracia feita e pensada de privilegiado para privilegiado.

Florestan comenta ainda que essa “[...] cultura cívica era a cultura de uma sociedade de democracia restrita, inoperante, na relação da minoria poderosa e dominante com a massa da sociedade” (FERNANDES, 2019, p. 55).

Fernandes (2019) elenca o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, como um dos grandes momentos que suscitaram a necessidade de pensarmos, refletirmos e praticarmos uma educação diferente para atender às transformações acarretadas pelo advento da República e pelo desenvolvimento do capitalismo na década de 1930.

Contudo, mesmo com os grandes ideais vindos dos pioneiros da educação, a formação política do professor no Brasil sempre ficou aquém do desejado. No itinerário formativo do professor, abordava-se psicologia da educação, sociologia da educação, história da educação, didática geral, biologia educacional, administração escolar etc., mas a formação política do profissional docente não era incorporada.

Por isso, Florestan destaca que “o professor, quanto mais inocente sobre estas coisas, seria mais acomodável e acomodado” diante sua realidade concreta (FERNANDES, 2019, p. 55). E conclui que, na

ausência de uma formação política que estruturasse os pensamentos críticos do professor como cidadão que participa ativamente da sociedade democrática e capitalista, seu trabalho acabou sendo orientado eticamente pela importância da neutralidade das suas ações.

Fernandes (2019) diz ainda que a sua geração foi excessivamente afetada por essa concepção de cientista e de professor. Ou seja, de um lado está o professor e, de outro, o cidadão. Entretanto, para Florestan, o que prevalece sobre a atuação do professor é o ser cidadão, pois, diferente disso, sem o fortalecimento da figura do cidadão da atividade de professor, qualquer forma de dominação e manipulação seria facilmente incorporada à sua função.

O ser cidadão seria essencial na prática docente para que o professor entendesse sua realidade e a importância do seu papel ante a comunidade que o rodeia. Para Florestan, o professor precisa ser não só um “professor-cidadão” mas um “ser humano rebelde”.

Fernandes (2019), utilizando sua própria experiência de vida para explicar essa relação democrática de um professor com postura cidadã, comenta que sua relação de professor e aluno com Fernando de Azevedo na universidade teve essa característica, pois ele o admirava como escritor e pesquisador, mas não concordava com suas ideias e, mesmo assim, sua relação com ele era de extremo respeito. Azevedo, aliás, estimulava que Florestan pensasse por si próprio.

A atuação do professor-cidadão deve acontecer em dois âmbitos. Dentro da escola, como professor que tem plena consciência do seu importante papel como educador num país subdesenvolvido e de caráter exclusivista; e fora da escola, como cidadão. Sobre esse assunto, Fernandes (2019, p. 69-70) discorre que:

O professor não pode estar alheio a esta dominação. Se ele quer mudança, tem que realizá-la nos dois níveis — dentro da escola e fora dela. Tem que fundir seu papel de educador ao seu papel de cidadão — e se for levado, por situações de interesse e por valores, a ser um conservador, um reformista ou um revolucionário, ele sempre estará fundindo os dois papéis.

A fusão dos papéis de educador e de cidadão deve, portanto, fazer parte da vida do professor, independentemente dos seus valores.

Portanto, Fernandes (2019) observa que, em função dessa tradição cultural e histórica que envolve o trabalho do professor no Brasil, para que haja avanços na formação democrática, faz-se necessário que o professor exerça conscientemente a sua atividade com bases em sua formação cidadã e rebelde. Para o caso do professor revolucionário, sua atuação deve ser “fundida” dentro e fora da escola, para que ele conheça e tenha consciência de sua realidade, da realidade dos alunos e da comunidade escolar e, conseqüentemente, tenha condições emancipatórias de romper todos os laços de dominação cultural e deixe de ser mero instrumento de reprodução da sociedade de classes.

O caráter político da atividade do professor num país de capitalismo dependente

O segundo ponto articulado ao debate levantado por Florestan Fernandes sobre o tema é o caráter político da atividade do professor numa sociedade de classes subdesenvolvida.

Para Fernandes (2019), há grandes diferenças quando comparamos um professor que leciona numa sociedade desenvolvida e abastada de recursos, na qual o alunado não se preocupa com questões elementares para sobrevivência, com um professor de uma sociedade subdesenvolvida, que não oferece condições mínimas ao seu povo, como é o caso do Brasil e de outros países da América Latina.

Utilizando-se de um exemplo de proposta pedagógica emancipatória com bases críticas nas quais refletia sobre as necessidades do seu próprio povo, Fernandes (2019, p. 57) cita a atuação de Paulo Freire,¹⁰ com sua pedagogia do oprimido, diante das condições da população atendida, quando criou uma “pedagogia desopressora ou pedagogia da libertação, pois a atuação do educador no contexto foi de iniciar um processo de liberdade”.

A atuação do professor para a transformação da sociedade, por via institucional ou não, num país subdesenvolvido como o Brasil, deve ser pensada sobretudo politicamente. Para Florestan, a ação de pensar politicamente tem que estar articulada com a realidade prática. Sobre a atuação do professor, ele afirma que:

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignorar a pessoa dos seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia (FERNANDES, 2019, p. 71).

¹⁰ Paulo Freire (1921-1997) foi um dos mais importantes educadores brasileiros do século XX. Seu principal livro, a “Pedagogia do oprimido”, foi publicado no ano de 1968. Além da sua preciosa obra educacional, Freire é intitulado patrono da educação brasileira. Para conhecer mais sobre sua importante biografia e obra, indique o livro de Ana Maria Araújo Freire, de 2006.

Portanto, a ação que possibilita a transformação e a mudança provocada é em si um processo inerentemente político, não podendo ignorar “a pessoa dos seus estudantes e as condições em que vivem” (FERNANDES, 2019, p. 72). Florestan salienta que todos os posicionamentos políticos, sendo eles conservadores ou progressistas, querem mudanças: mas uns as querem para manter sua dominação, e outros, para promover transformações conforme seus ideais de progresso.

Por essa razão, como toda transformação acontece por meio de lutas políticas, o papel do professor é o de pensar em mudanças, principalmente, com essa perspectiva. Fernandes (2019, p. 74) diz que, em sua formação, “não basta que [o professor] disponha de uma pitada de sociologia, uma outra de psicologia, ou de biologia educacional, muitas de didática, para que se torne um agente de mudanças”, mas que seu trabalho, intencionalmente, em contato com as problemáticas vindas da realidade concreta da comunidade escolar (professores, alunos, funcionários e comunidade do entorno), seja político.

Fernandes (2019, p. 75), quando enfatiza a atuação política do professor, observa que estamos diante de uma realidade que não pode ser comparada, por exemplo, à de Cuba — onde, naquele contexto, a preocupação era com a formação do “novo” homem —, mas, sim, diante de uma realidade onde a preocupação seria a “[...] de encontrar o homem na situação brasileira, de desobjetificar e se humanizar o ser humano que vai à escola desposado das condições mínimas para passar pelo processo educacional”. Ou seja, a criança e o jovem brasileiro não têm casa adequada, saneamento básico, praça no bairro, seus pais não têm carteira assinada etc.

Florestan salienta também que o professor deve inicialmente compreender o seu aluno como um ser igual, que somente tem condições financeiras piores que a dele, e que deve encontrar meios de ofertar as mínimas condições para que ele possa acessar e permanecer na escola.

Mesmo sendo uma ação *a priori* assistencialista, para Fernandes (2019), este simples ato já cria uma certa ruptura, pois nessa relação entre educador e educando, foi percebido que aquele ser, fundamentalmente, precisa ser acolhido, compreendido e transformado, dentro dos seus limites.

Outra importante iniciativa do professor como ser político, para Florestan, é a de lutar por melhores condições estruturais e administrativas da educação, ou seja, que professores, alunos e funcionários formem uma comunidade e que se engajem para lutar por melhores condições escolares.

Fernandes (2019, p. 73) tece estas observações a partir do movimento dos educadores, alunos, funcionários e pesquisadores na década de 1980: “Eles querem expandir-se como uma comunidade, quebrar aquelas barreiras, que antes introduziram diferenças de classes não efetivas nas relações de estudantes e professores”, porém, pelas forças políticas, são barrados pelas atuações da mídia, do próprio Estado que, essencialmente, insiste em operar de forma conservadora e repressora.

Retomando o fio da meada, problemas fundamentais, como os salários baixos, a dominação educacional imposta pelo imperialismo (como no acordo MEC-USAID)¹¹, a necessidade de investimento e valorização do ensino público, a educação como um direito para todos etc.

¹¹ Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Para conhecer mais profundamente o tema, indicamos os livros “A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano”, de José Oliveira Arapiraca (1979), e “Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)”, de José Wellington Germano (2002).

são elementos que demonstram a importância e a necessidade da atuação política do professor, fora dos muros da escola.

Sua ação política deve resultar em engajamento consciente dentro da escola e fora da escola, como instrumento intelectual “crítico diante da realidade e para, nessa realidade, desenvolver uma nova prática, que vá além da escola” (FERNANDES, 1989, p. 170).

Fernandes (2019, p. 78-79) reforça esse aspecto do professor como ser político dizendo que:

Então, faz parte da situação de um país subdesenvolvido a existência de uma infinidade de situações nas quais o professor precisa estar armado de uma consciência política penetrante. Ele é uma pessoa que está em tensão política permanente com a realidade e só pode atuar sobre essa realidade se for capaz de perceber isso politicamente [...] O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade.

A necessidade da formação da autoconsciência e autoemancipação dos “de baixo”

Assim, vamos ao segundo ponto: a necessidade da formação da autoconsciência e a autoemancipação dos “de baixo”.

Introduzimos o assunto utilizando esse comentário do autor para afirmarmos que o professor, mesmo que sua atuação seja numa instituição

escolar burguesa, como pertence ao mesmo sistema contraditório gerado pelo modo de produção capitalista, também é passível de transformações.

Sobre isso, Fernandes (2019) destaca dois pontos principais: a necessidade de pensarmos uma educação que sirva à classe trabalhadora, e uma escola que sirva como espaço de formação política.

Se a educação socialista fosse consolidada, não haveria a necessidade de lutar contra a desigualdade nem contra a opressão, pois, numa sociedade socialista, não há a relação de oprimido e opressor pelo fato de não existir desigualdade de classes. Contudo, como Florestan está tratando da educação dos “de baixo” no modo de produção capitalista, a luta pela conquista da democracia e contra a reprodução da dominação é uma situação de enfrentamento constante na atual conjuntura escolar, se a classe trabalhadora e os oprimidos quiserem vislumbrar uma outra sociedade (FERNANDES, 2019).

O ideal, na perspectiva da educação socialista, é o professor, o estudante e a escola como instituição conduzirem sua própria pedagogia, e as deliberações serem direcionadas pelo coletivo, democraticamente. Fernandes (2019) enxerga que é possível pensar e refletir utilizando as bases da pedagogia socialista dentro do capital, mas praticá-la em sua integralidade só seria viável se houvesse uma vitória revolucionária do proletariado, e a eliminação da desigualdade de classes.

Por essa razão, Fernandes (2019) deixa clara a importância da democratização do ensino e da necessidade de permanência estudantil, pois, como não há condições concretas para desenvolver uma pedagogia socialista, existe a necessidade de o filho da classe trabalhadora estar e permanecer na escola.

O problema é que sistema educacional pensado e articulado pela burguesia nativa se concretiza através dos currículos e da ideologia

hegemônica de caráter burguês, sem possibilitar nunca aos trabalhadores condições de acesso e permanência estudantil, muito menos de fomento a uma revolução socialista. As medidas controladas pelo Estado, se assim conduzidas, ofereceriam transformações superficiais que não modificariam os principais dilemas educacionais brasileiros concretos. A falta de acesso à escola, as dificuldades de permanência do aluno e as más condições de ensino seriam, no máximo, minimizados por meio de reformas pontuais e controladas.

Para Fernandes (1989), por essas razões, a conquista da educação democrática plena seria o primeiro passo, fundamental para a classe trabalhadora e os oprimidos obterem bases mínimas para abrir seus horizontes intelectuais, preparar-se para a vida e o mundo do trabalho.

Entretanto, uma vez que a educação é institucionalizada e sistematizada historicamente pela classe dominante, outro grande problema a ser resolvido é de que os conteúdos ministrados na escola servem como ferramentas que deformam e adestram os jovens, buscando convertê-los em máquinas operadas e dirigidas à distância por um controle opressor.

Romper os privilégios de acesso e permanência na escola que a burguesia nativa mantém como fonte de segregação social e de perpetuação do controle cultural, econômico e político, para Fernandes (1989), é a primeira barreira a ser quebrada para que os “de baixo” possam se libertar das sofridas amarras do passado.

Ou seja, a conquista da democracia plena era condicionante, na leitura da realidade concreta feita por Florestan, para obter acesso a direitos e para possibilitar as mobilizações dos oprimidos em formar sua autoconsciência e autoemancipação.

A revolução democrática na educação, mesmo com esse problema agregado, seria o primeiro passo histórico, *a priori* via democracia, para que existissem condições estruturais para a criação de uma escola que fosse capaz de servir aos trabalhadores, sem aprisioná-los, de forma excludente, a situações de subalternidade. O acesso à escola democrática ofertada pelo Estado, mesmo com suas contradições, poderia prover a todos uma educação que possibilitasse o desprendimento dos resquícios culturais vindos dos períodos que antecederam a constituição da República (1889), gerando as bases para a autonomia e a emancipação (FERNANDES, 2019).

Florestan, como vimos, tinha plena clareza de que acessar e permanecer na escola era basilar para que os membros da classe trabalhadora pudessem se formar e participar ativamente como cidadãos democráticos na sociedade. Contudo, preconiza também que os trabalhadores, incluindo os educadores (professores), além de construir uma educação fundamentada em bases democráticas, para se libertar do domínio ideológico imposto pela lógica reprodutora capitalista opressora, teriam que apoderar e conduzir sua própria educação como classe trabalhadora, de acordo com a realidade local e histórica (FERNANDES, 2019). Defende, ainda, que:

O filho do trabalhador não pode ser submetido a uma reprodução sistemática, ou seja, a escola reproduz o trabalhador através dos seus filhos. É preciso quebrar esse elo. É preciso que o trabalhador encontre condições de autoemancipação intelectual, cultural e política e que, portanto, seja tirado desse nexos através do qual o trabalhador é incorporado à reprodução da ordem do modo de produção capitalista (FERNANDES, 1989, p. 150).

O elo que prendia ao formato escolar que reproduzia sistematicamente a subalternidade do filho do trabalhador, para Florestan Fernandes, seria quebrado se houvesse meios de buscar a autoemancipação intelectual, cultural e política para que os “de baixo” conseguissem encontrar espaços que lhes permitissem pensar, criar e conduzir a sua própria educação. Um dos principais condutores dessa transformação seria o professor.

Aqui entramos no segundo ponto. A escola não tem somente a função de ensinar instruções organizadas por meio de um currículo, ela é um espaço de socialização da comunidade, e de despertar da consciência, do indivíduo e do coletivo, nas dimensões políticas. A politização da classe trabalhadora e dos oprimidos, para Fernandes (2019), deve começar na escola desde a tenra idade.

Nesse sentido, a escola seria um dos principais locais que possibilitaria que os horizontes intelectuais do professor, do estudante, dos funcionários e da comunidade local fossem abertos, devido a seu amplo atendimento e obrigatoriedade. Isso tornaria a educação e as relações coletivas instrumentos formativos para a transformação da sociedade.

Nesse quadro, a atuação do professor, como mediador entre os conteúdos ministrados, e o alunado seria fundamental para formar o estudante, filho da classe trabalhadora, sem o alienar, deformar e adestrar como se fosse um objeto a serviço exclusivo do capital.

Conforme Fernandes (1989, p. 149), o papel do professor seria o de:

[...] libertar o trabalhador da opressão, da condição de oprimido, de modo que o proletário possa ter uma relação libertária, crítica e revolucionária com sua situação de existência material, social e moral.

A postura do professor junto à comunidade escolar (alunos, funcionários e comunidade), além de promover relações e criar ambientes de formação democrática que reforcem o rompimento com os laços do passado colonial como alicerce das interações, seria um meio para formar um coletivo consciente das suas condições e de esclarecer seu papel numa sociedade de classes.

A riqueza do espaço escolar público é priorizada, na concepção de Florestan, porque é um dos lugares que grande parte dos filhos da classe trabalhadora e os oprimidos acessam, e porque, dentro do sistema capitalista, não há outras oportunidades de organização concreta já sistematizadas como a escola.

Conforme Fernandes (1989), a escola faz parte das instituições burguesas solidificadas no sistema capitalista e, por sua própria contradição inerente, se bem conduzida pela comunidade escolar, pode ser uma das principais ferramentas de autoemancipação dos “de baixo”.

Fernandes (1989, p. 240) afirma ainda que, “[...] o elemento central da educação está na escola e, dentro da escola, na sala de aula, há esse binômio: sala de aula e escola”. As amarras de uma sociedade hierarquizada, autocrática e repressiva poderiam ser reformuladas a partir de um processo educacional que transferisse para dentro da escola e da sala de aula um caráter libertador e emancipador, de forma que a classe trabalhadora e os oprimidos pudessem se reconhecer dentro do processo social, cultural, político e econômico numa sociedade de classes, por meio das ações educacionais e do convívio democrático, fomentado pelas interações no ambiente escolar.

O processo educacional acontece fundamentalmente dentro da escola e na sala de aula. Por esse motivo, é preciso que as diretrizes educacionais estejam conectadas às ideias democráticas de educação e

deem bases formativas para que o educador possa exercer seu papel de fomentador da consciência crítica, emancipadora e criativa junto aos seus alunos e à comunidade escolar.

Um conceito fundamental trabalhado por Fernandes (2019, p. 72) é o de “mudanças antecipadas”, que ocorrem “em primeiro nível de uma instituição e podem avançar em relação às transformações da sociedade global, percorrendo depois outras esferas da sociedade”.

Se ele estiver certo, os educadores com formação política revolucionária têm que estabelecer uma dialética entre mudanças na “instituição escolar” e na “sociedade global”. Algo recorrente na obra de Fernandes é a defesa de que os professores não precisam “esperar” a grande revolução, mas antecipar, desde já, as mudanças que podem ocorrer num primeiro nível na instituição, necessariamente conectadas com as grandes transformações na “sociedade global”.¹²

Fernandes (1989, p. 237) enxerga então no processo educacional a

[...] cadeia para que os excluídos e oprimidos adquiram uma consciência de que a sua libertação depende de sua consciência crítica e que essa consciência crítica pode passar por um tipo de educação que não seja conformista, mas sim ativista e militante.

Fernandes (1989) compreende que a revolução educacional jamais viria através da constituição de leis, pelo fato de elas estarem — guardadas algumas pequenas vitórias — a serviço da reprodução e da conservação do

¹² O conceito de “mudança antecipada” pode servir tanto para as escolas estatais que saem na frente na luta por transformar a escola estatal em escola pública, arrancando do Estado as decisões fundamentais, quanto para as escolas de movimentos sociais, que promovem mudanças antecipadas no que se refere à criação da escola do futuro, ou à educação para além do capital. Ver, por exemplo, Rodrigues, Novaes e Batista (2014).

sistema social vigente. Para que houvesse a possibilidade de construir uma revolução, seria necessário que a revolução democrática avançasse, estabelecendo condições de criar escolas (em todos os níveis) capacitadas para servir aos trabalhadores, sem formá-los para submissão e em condições indignas, mas que lhes possibilitasse receber uma formação política e técnica útil para vida, para a emancipação e, principalmente, para que eles sempre reconhecessem a sua identidade e o seu papel social, das finalidades que delineiam as relações de classe diante as transformações da sociedade capitalista.

A escola que interessa aos trabalhadores e oprimidos é, para Fernandes (1989, p. 150):

Uma escola que ofereça ao trabalhador condições de desenvolvimento intelectual independente. O filho do trabalhador não pode ser submetido a uma reprodução sistemática, ou seja, a escola reproduz o trabalhador através dos seus filhos. É preciso quebrar esse elo. É preciso que o trabalhador encontre condições de autoemancipação intelectual, cultural e política e que, portanto, seja tirado desse nexos através do qual o trabalhador é incorporado à reprodução da ordem do modo de produção capitalista.

Portanto, o espaço escolar que Florestan Fernandes preconiza em suas propostas é aquele que oferece ao trabalhador condições para pensar a sua própria existência, seus dilemas reais e cotidianos, as contradições da sociedade de classes e sua função histórica dentro dela, quebrando o paradigma de imposição cultural reproduzido pela instituição escolar. O filho da classe trabalhadora necessita encontrar formas de autoconsciência e de autoemancipação intelectual, política e cultural para conseguir romper

as correntes que o aprisiona à lógica imposta pelo modo de produção capitalista.

Nesse sentido, o ambiente escolar deveria ser um organismo vivo que educa sua comunidade com bases democráticas. A escola que não é construída e direcionada pelos seus agentes não expressa os valores da realidade do próprio entorno e, conseqüentemente, faz o papel de opressora e reprodutora da ideologia hegemônica. Essa escola, em vez de representar as necessidades objetivas da comunidade e de formar cidadãos críticos, preparados para o trabalho (científico e tecnológico) e politizados, aliena os filhos da classe trabalhadora e perpetua as condições de exclusão, autoritarismo e mandonismo vindas de vestígios das relações sociais oriundas do regime servil. Além disso, a escola com tais características coaduna-se com os interesses do capital internacional de controlar e dominar cultural, política e economicamente os países pertencentes à periferia do capitalismo.

Para Fernandes (1989, p. 131), “uma escola que não seja capaz de funcionar como comunidade educacional não educa professor, não educa o estudante e não educa o funcionário. Deseduca todos”. Ou seja, se o ambiente escolar e suas propostas não forem condizentes com a formação de base democrática, se forem impostos por modelos transplantados de fora, e não pensados pelos próprios sujeitos que a ocupam, eles não formarão cidadãos para viverem numa sociedade moderna e dita “democrática”. Pelo contrário, alienarão a classe trabalhadora, tendo como base a exclusão histórica imposta em nossa sociedade pelas classes opressoras.

Por esses motivos, a interação viva e democrática do coletivo escolar é fundamental para a formação na democracia, e não somente para uma possível democracia vivenciada fora na sociedade como um todo. O ambiente escolar opressor que, historicamente, foi constituído na escola

burguesa nativa, era um dos grandes problemas da nossa educação. Não basta ter escola para todos, se esta continua com a mesma cultura exclusivista na qual o aluno vindo das periferias não consegue se enxergar como pertencente ao espaço estrutural, curricular e pedagógico proposto. A construção da escola em sua integralidade é função dos atores que nela vivem, pensam e a constituem, ou seja, a classe trabalhadora e os oprimidos (FERNANDES, 1989).

Fernandes (1990) reforça que um sistema escolar com esses traços é uma forma política de dominação social e de disseminação da ideologia hegemônica burguesa. Nesse formato, a escola tem o papel de perpetuar e reproduzir a dominação de classe e de enfraquecer, conseqüentemente, a formação da consciência e luta dos trabalhadores por outra forma de sociedade mais igualitária e justa.

Como os modelos pedagógicos e culturais estabelecidos no ambiente escolar ainda representam concepções que nada têm a ver com a realidade brasileira, Florestan deixa claro que o rompimento dessa prática opressora seria uma conquista necessária para que a classe trabalhadora e os oprimidos pudessem ter mínimas condições de se reconhecer como classe e, conseqüentemente, ter consciência para buscar sua própria emancipação política, social, cultural e econômica.

Florestan tinha em mente um projeto socialista de sociedade, diferente do pensamento e das propostas advogados por ele na década de 1960. A ideia de que a revolução educacional viria por meio da conquista da democracia plena, por um processo natural e através do planejamento científico intencional, foi abortada, principalmente pela compreensão do sentido do golpe de 1964.

A partir daí, Florestan tinha plena ciência de que qualquer tipo de avanço, sejam os conectados aos ideais republicanos e democráticos, sejam

os conectados à revolução e à construção do comunismo, seriam conquistados e solidificados pelo engajamento político dos “de baixo”.

Por último mas não menos importante, aos olhos de hoje, é possível dizer também que Florestan percebeu claramente que, ao invés de uma marcha inevitável para a *redemocratização* ou criação de uma *Nova República*, o Brasil vivia uma nova etapa da “contrarrevolução prolongada”, com ações e golpes que deram continuidade ao grande golpe de 1964. Ele viveu as manobras das classes proprietárias que impediram as eleições diretas, e as manobras que impediram a eleição de Lula em 1989. Viveu a farsa da ira de Collor e o grande pacto para colocar Fernando Henrique Cardoso no poder. Para sua sorte, faleceu muito antes da política de conciliação do lulismo, do golpe de 2016 e da prisão política de Lula, cenas da nova etapa da “contrarrevolução prolongada”.

Capítulo 6

A política educacional de integração do ensino técnico ao ensino médio: politecnia ou escolas de dia inteiro?

O debate a respeito de uma proposta de ensino politécnico se intensifica no Brasil nos anos 1980, especialmente como resultado do refluxo da ditadura empresarial-militar e das possibilidades de uma *redemocratização*.

A ampla movimentação de educadores e dos setores populares, a Assembleia Nacional Constituinte e a Constituição de 1988 de alguma forma favoreceram o debate em torno de um projeto para uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O primeiro projeto de LDB, apresentado pelo deputado Octávio Elísio (PMDB/MG), em 1988, “[...] sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 3).

Como forma a) de atenuar a dicotomia entre formação geral e formação profissional, b) de propor uma alternativa educacional radical, foi recuperado até mesmo o conceito de *politecnia*. De acordo com Saviani (2003, p. 140):

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos,

esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência.

Tal proposta previa a organização do ensino médio sob as bases da politecnicidade, sem propor a criação de uma infinidade de formações específicas, que atendessem a todas as demandas do capital, “[...] mas sim de incorporar no ensino médio processos de trabalho reais, possibilitando-se a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 14).

No entanto, diante do avanço da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2000), há uma ofensiva do capital — chamada de neoliberalismo — que impõe uma contrarreforma do Estado, tornando os países latino-americanos ainda mais dependentes do FMI e do Banco Mundial, e tendo como consequência o aumento da disparidade entre países centrais e periféricos.

A contrarreforma se dá a partir dos governos de Fernando Collor e de Fernando Henrique Cardoso, iniciando o desmonte do Estado, com reformas em sua estrutura que promoveram desemprego e subemprego estruturais, além de um gigante processo de privatização, sob a justificativa de adaptar o Brasil ao contexto da chamada globalização. Ao mesmo tempo em que desmonta as políticas sociais, o Estado se torna máximo para o capital financeiro.

Em 1994, Fernando Henrique Cardoso é eleito presidente da República, em uma aliança entre PSDB e PFL, indicando uma nova ofensiva conservadora. Em 1995, o senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ) apresenta um projeto substitutivo, resultante dos acordos com o governo FHC. O então ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza, o

sanciona sem nenhum veto (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 20002).

Darcy Ribeiro, um dos grandes intelectuais mais importantes dos anos 1960 e um dos principais intelectuais latino-americanos, manchou sua história ao dar este substitutivo de presente para a burguesia. Este substitutivo desprezou em grande medida todo o acúmulo teórico e de propostas dos anos 1980, ou seja, passou por cima das lutas sociais do período.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira foi outorgada em 1996. No ano seguinte, e como parte das diretrizes neoliberais, o Decreto n. 2.208/1997, regulamenta a reforma da educação profissional, prevista no parágrafo 2º do artigo 36 e nos artigos 39 a 42 da nova LDB. Essa regulação configura a educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Com ela, o nível técnico poderia ser oferecido de forma concomitante ao ensino médio ou subsequente a esse, após sua conclusão.

As diretrizes adotadas na reforma da educação profissional certamente dificultam a universalização da educação e promovem uma formação profissional aligeirada, típica dos países dependentes. As consequências para o ensino superior são drásticas. Não cabe mais à universidade produzir novos conhecimentos, promover a independência tecnológica ou a autonomia do país, tal como se defendia nos anos 1960.

Cabe aos setores mais avançados da indústria — em geral, raríssimos — desenvolver tecnologias, enquanto a base da economia permanece fundamentada na exportação de produtos primários, que busca no mercado mundializado os pacotes tecnológicos, todos eles filhos da revolução verde.

Com a produção de conhecimento restrita a alguns centros universitários, capazes de desenvolver ou adaptar os pacotes tecnológicos produzidos nos países centrais à realidade local, e de formar uma elite

dirigente, as universidades públicas e a pesquisa científica deixam de ser necessárias ou disfuncionais.

Segundo Leher (1999), a reforma da educação profissional na década de 1990 molda:

as escolas aos ‘imperativos da globalização’ e a avaliação centralizada garante o controle estatal da atividade docente. Formalmente, todos podem usufruir as benesses da globalização e as condições de governabilidade estariam asseguradas. Este é o mapa das ideias que institui um verdadeiro apartheid educacional planetário, sob a batuta do Banco Mundial (LEHER, 1999, p.29).

Roberto Leher tem razão, pois de fato o Banco Mundial se torna uma espécie de superministério da educação na fase da mundialização do capital. A implementação de suas diretrizes e princípios geram um verdadeiro *apartheid* educacional planetário, sendo o Brasil um exemplo perfeito disso.

Ao contrário de países imperialistas — como a Alemanha — que precisam formar mão de obra qualificada de alto nível, pesquisadores para desenvolver tecnologias e criar patentes, além de gestores do capital para administrar as grandes corporações do país, não há grande demanda no Brasil por formação de mão de obra qualificada ou para o desenvolvimento de tecnologias.

Segundo Santos (2017), a nova LDB “[...] tratou de esquarterar ainda mais a histórica dicotomia educativa capitalista à moda brasileira” (SANTOS, 2017, p. 230). O parágrafo 4º do artigo 36 deixa aberta a possibilidade de a iniciativa privada expandir seus negócios nesse setor. Ao abrir esse nicho para a iniciativa privada, o governo atende a dois objetivos de orientação neoliberal: o primeiro refere-se a isentar o governo de custear

uma formação técnico-científica articulada ao ensino médio, modelo de formação que exige mais recursos do orçamento público; o segundo abre a possibilidade de o empresariado lucrar com a educação do trabalhador (SANTOS, 2017), ou seja, de mercantilizar a educação.

Ramos (2011) argumenta que a reforma educacional promovida pela nova LDB propõe-se a *resolver* os problemas educacionais através do reforço dos elementos tecnicistas na educação e do paradigma da pedagogia das competências, mas considera que esses não são problemas apenas de ordem pedagógica:

O que a reforma não considerou, entretanto, é que os problemas que se propôs a resolver não são exclusivamente pedagógicos. Antes, possuem determinações políticas, por um lado, e epistemológicas, por outro. A não compreensão dessas determinações desencadeou inúmeras inovações, sem promover a compreensão do problema na sua essência e em sua superação (RAMOS, 2011, p. 775).

A reforma da educação profissional promovida pelo Decreto 2.208/1997 sofreu diversas críticas de educadores e das organizações dos trabalhadores, entre elas, a de que aprofundaria a dicotomia entre formação propedêutica e para o trabalho, pelo viés produtivista. Segundo Ciavatta e Ramos (2011, p. 11), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) pregavam um currículo baseado em competências, que tende “[...] a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção”.

A retomada desse debate em torno da nova política educacional para a educação profissional se dá a partir dos primeiros meses de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), um governo que

temos chamado de melhorista, pois de alguma forma incorpora as demandas históricas da classe trabalhadora sem, contudo, alterar os fundamentos da exploração do trabalho.

A insatisfação com o Decreto n. 2.208/1997 por parte de diversos seguimentos progressistas da sociedade civil, ligados a educadores, estudantes e trabalhadores levou a pedidos de revogação do referido decreto e à tentativa de construção de uma lei e de uma nova política educacional que previsse a integração entre a formação geral e a profissional no ensino médio.

A Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), vinculada ao Ministério da Educação, promoveu dois seminários nacionais com o objetivo de ampliar o debate, um intitulado “Ensino médio: construção política”, e outro, “Seminário nacional de educação profissional: concepções, experiências, problemas e propostas”. Os seminários foram realizados, respectivamente, em maio e em junho de 2003. As contribuições levantadas neles fomentaram o debate, produzindo um amadurecimento sobre o tema.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 2), mantiveram-se “[...] as contradições e disputas teóricas e políticas sinalizadas desde o início do processo, culminando no Decreto 5.154/2004, de 23 de julho de 2004”.

Três posições demarcaram o debate em torno de uma nova política educacional. A primeira propunha a revogação do Decreto 2.208/1997 e a elaboração de uma política de ensino médio e educação profissional, tendo em vista que a LDB contemplava as mudanças propostas, além de compreender que a efetivação das mudanças através de um novo decreto equivaleria a dar continuidade ao método impositivo adotado pelo governo anterior.

A segunda posição, de caráter mais conservador, propunha a manutenção do Decreto 2.208/1997, vislumbrando alterações mínimas. Por fim, a terceira posição partilhava da ideia da revogação do referido decreto, associada à promulgação de um novo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Já era possível perceber que o governo Lula seria de caráter reformista e que não iria promover mudanças estruturais que pudessem se colocar contra o capital, mas, ainda assim, um grupo de educadores — que envolveu direta e indiretamente os autores acima citados: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos — viu a possibilidade de construir uma lei mais favorável para a educação da classe trabalhadora:

[...] sem negar nossas posições teóricas e compreendendo que estávamos num governo que se move no âmbito de uma democracia restrita, que as sucessivas versões da minuta de decreto que recebeu o número 5.154/2004 foram geradas, com uma complexa acumulação de forças, com a participação de entidades da sociedade civil e de intelectuais. O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos Estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 4).

Num país de características autocráticas como o Brasil, deve-se questionar se o decreto é a melhor saída para mudanças positivas. A opção

pela construção de um novo decreto, em meio as contradições contidas nessa via, foi justificada, pois os educadores envolvidos acreditavam que os princípios seriam distorcidos, caso passassem pelo parlamento.

De qualquer forma, acreditamos que o Decreto n. 5.154/2004, na prática, não substitui o Decreto 2.208/1997. Ele, de alguma forma, permite a integração entre formação geral e formação profissional no ensino médio, mas não elimina a mercantilização da educação e não contribui para a superação da educação de caráter capitalista. É evidente que um decreto mais radical dependeria de uma pressão popular que não estava sinalizada naquele momento e de mudanças radicais no mundo do trabalho, isto é, que alterassem o sentido do trabalho.

Dessa forma, o novo decreto é expressão da capacidade das camadas privilegiadas em manter seus interesses, bem como dos limites do lulismo e dos educadores progressistas brasileiros, que geraram pequenas positivities, mas também contribuíram a permanência de muitas marcas negativas da educação brasileira.

Frigotto (2016) destaca acertadamente o peso dos interesses da burguesia local, que além de nunca ter desenvolvido um projeto de nação e de ser submissa aos interesses do capital estrangeiro, sempre esteve interessada na manutenção de seus privilégios, fosse por meio de ditaduras militares, fosse por meio de golpes institucionais.

[...] há, por parte da classe burguesa brasileira, por seu braço político, jurídico e burocrático uma resistência ativa e permanente às reformas estruturais e um sistemático protelar das medidas efetivas de garantia do direito universal à educação básica pública, assim como do direito à saúde pública (FRIGOTTO, 2016, p. 59).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o ensino médio integrado ao técnico é uma condição social e histórica necessária para construção de um ensino médio unitário e politécnico, mas não se permitiu um maior avanço.

Portanto, o ideário da politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 10).

Os formuladores da proposta compreendem a politecnia a partir da conceituação adotada por Saviani (2003), reconhecendo seus limites e o longo debate que envolve a utilização dessa categoria. Todavia, justificam a opção política adotada por eles por conter os elementos de uma educação politécnica e os *germens* para sua construção:

Entenda-se, entretanto, que a educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 15).

Esses intelectuais têm razão ao verificar a necessidade de a esquerda brasileira conectar a luta aqui e agora com a luta de longo prazo (estratégia). É possível começar a construir a educação politécnica desde já, sem esperar outra realidade ou a existência de condições supostamente mais favoráveis. No entanto, subestimam o peso da estratégia lulista, que ao nosso entender impede a articulação da mudança atual com o horizonte de uma sociedade sem classes, e superestimam e distorcem o peso “da resistência ativa e permanente às reformas estruturais e um sistemático protelar as medidas efetivas de garantia do direito universal à educação básica pública, assim como o direito à saúde pública” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 16).

Para nós, a superação da tragédia educacional brasileira só é possível, se a estratégia educacional fizer parte de um amplo movimento nacional e internacional de superação do modo de produção capitalista, isto é, de emancipação do trabalho, a fim de possibilitar o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, estéticas, políticas, físicas, mentais etc. Nesse sentido, Mészáros (2002) observa acertadamente a necessidade de alterações concomitantes no mundo do trabalho e no mundo da educação.

O ensino integrado, vislumbrado pelos formuladores do Decreto 5.154/2004, é apresentado enquanto uma proposta que une todas as dimensões da vida; assim, o trabalho é concebido como mediador das relações entre o homem e a natureza. Ao passo que a formação omnilateral expressa-se na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo.

Formulado em 2007, o documento-base “Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio” sugere uma solução *transitória*, de médio ou longo prazo, mas que, segundo seus formuladores, contemplaria as dimensões científicas, tecnológicas, culturais e para o trabalho. Para eles, no decreto existem fundamentos para o

desenvolvimento de uma base unitária de formação geral integrada a uma formação técnica de nível médio, permitindo, ao jovem, a inserção no mercado de trabalho e o exercício da chamada cidadania ativa (BRASIL, 2007).

No nosso entendimento, a política educacional de integração do ensino técnico ao médio possui inúmeros limites e não permitiu a formação de trabalhadores que tivessem uma perspectiva mais crítica ao que Mészáros (2002) chama de sociometabolismo do capital.

Para os autores do decreto, tal proposta torna-se viável por estabelecer a *travessia* para uma para uma nova realidade, “[...] numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção” (BRASIL, 2007, p. 24).

Segundo Ferretti (2016, p. 82), o desenrolar desse processo teve dois diferentes desfechos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio representaram um avanço considerável, um “[...] documento afinado com as bases teóricas, filosóficas e políticas da escola unitária na perspectiva da formação politécnica e omnilateral”, construído coletivamente, a partir da participação democrática de diversos atores presentes na escola, fazendo com que o documento vá além de uma mera peça burocrática. Nós acreditamos, ao contrário, que Ferretti superestimou essa possibilidade, principalmente porque o golpe de 2016 e o avanço da extrema direita impediram a implementação da chamada travessia, se é que de fato a mesma poderia ocorrer com a possível existência de novos governos de tendência lulista.

Com relação à educação profissional, o desfecho foi bem diferente:

[...] apesar do empenho dos educadores, ficaram, mercê do parecer da Câmara de Educação Básica do CNE [Conselho Nacional de Educação], marcadas pelo hibridismo entre a concepção político-educacional pautada pela formação politécnica e omnilateral e a

fundamentada na formação por competência (FERRETTI, 2016, p. 85).

A revogação do Decreto n. 2.208/1997 possui um sentido simbólico e ético-político, uma vez que representava o ideário do projeto neoliberal e de “[...] afirmação e ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 21).

O Decreto n. 5.154/2004 não reverte, por si só, os retrocessos promovidos na década anterior, e, ainda, revelaria contradições que indicam a persistência de forças conservadoras, as quais atuam pela manutenção de seus interesses, e a timidez de um governo melhorista de origem popular, no sentido de promover rupturas e reformas estruturais em direção a um projeto anticapital.

O caráter contraditório da construção do decreto de 2004 resulta do embate entre diversas forças do campo progressista e conservador, como é natural na luta de classes. Desse embate, resultou um documento híbrido, que não supera o decreto anterior, mas introduz algumas positivities e permite uma convivência pacífica e curiosa entre empreendedorismo e omnilateralidade.

Santos (2017) reforça que o objetivo da integração seria aumentar a escolarização e melhorar a qualidade da formação de jovens e de adultos trabalhadores. Contudo, o documento-base “Educação profissional: concepções, experiências, problemas e propostas” (BRASIL, 2003), segundo Marinho (2003 *apud* SANTOS, 2017, p. 233), reforça “[...] a ideia de reduzir a educação profissional a fins e valores do mercado, ao domínio de métodos e técnicas da produtividade”.

Na prática, uma das consequências do decreto é a profissionalização precoce dos filhos de trabalhadores, enquanto os filhos

das classes proprietárias podem se dar ao luxo de *qualificar-se* somente no ensino superior, para se tornarem gestores do capital (MERCURIO, 2021).

Ao mesmo tempo e contraditoriamente, o decreto permitiu a uma pequena parcela da classe trabalhadora — que poderíamos chamar de aristocracia da classe trabalhadora — uma formação de melhor qualidade em institutos federais e centros estaduais de educação profissional. Esses jovens puderam entrar no ensino superior ou obter uma qualificação que lhes permitiu melhores oportunidades no mercado de trabalho. Não podemos deixar de lembrar que, principalmente nos institutos federais, os alunos contam com professores com dedicação exclusiva, que têm mestrado e doutorado, e que isso de alguma forma permite uma educação de qualidade para uma parcela da classe trabalhadora, se comparada com a oferecida pela escola pública de massa.

Mas não podemos deixar também de destacar que os projetos político-pedagógicos dos institutos federais são no mínimo curiosos. Num parágrafo, afirmam que a educação deve ser integral, omnilateral e politécnica. No parágrafo seguinte, afirmam que a educação deve promover o desenvolvimento local, estar a serviço da promoção de arranjos produtivos locais e do empreende-dorismo.

Como não poderia deixar de ser, o novo decreto não resolve a questão da dicotomia, ao manter a possibilidade de separação entre ensino propedêutico e educação profissional. Ramos (2011) reconhece os limites presentes na legislação, mas também suas positivities. Para ela:

O texto da lei se limita a admitir que a articulação entre o ensino médio e a educação profissional possa ocorrer de forma integrada, o que significa a formação básica e a profissional acontecerem numa mesma instituição de ensino, num mesmo curso, com currículo e matrículas

únicas. Discussões e propostas de educadores, porém, vão mais longe. Ao defenderem a proposta de Ensino Médio Integrado, resgatam fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e *omnilateral* e de escola unitária baseado no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci. Tais fundamentos convergem para uma concepção de currículo integrado, cuja formulação incorpora contribuições já existentes sobre o mesmo tema, mas pressupõe a possibilidade de se pensar um currículo convergente com os propósitos da formação integrada — formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, *omnilateral* — e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras (RAMOS, 2011, p. 775).

Mesmo reconhecendo a matrícula única para o ensino médio integrado a educação profissional, o Parecer n. 39/2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelece que os conteúdos do ensino médio e da educação profissional são de natureza distinta (SANTOS, 2017), reforçando a dicotomia entre formação propedêutica e profissional. Ao manter a possibilidade de oferta do ensino técnico subsequente e concomitante, o referido parecer preserva o nicho de interesse do setor empresarial, garantindo a manutenção da venda de um modelo de formação aligeirada aos trabalhadores e seus filhos, bastante lucrativo.

No fim das contas, e de forma bastante coerente com o projeto conciliador do lulismo, o decreto agradou tanto os interesses do mercado quanto os interesses de parte dos setores populares e, em menor medida, dos docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), que precisavam de um ambiente propício e de uma lei para tentar promover a educação omnilateral.

Santos, Ribeiro e Sabino (2020) vão mais longe ao criticar as políticas governistas do período, afirmando que:

Na medida em que acenam para o trabalhador com o aumento de uma suposta empregabilidade, as políticas governistas, independentemente de sua origem partidária e mesmo das diferenças entre si, coadunam-se com os interesses neoliberais que, por sua vez, resguardam as prerrogativas empresariais (SANTOS; RIBEIRO; SABINO, 2020, p. 48).

Não podemos deixar de destacar que o ajuste do currículo aos interesses do mercado traz consigo um vocabulário repleto de expressões que impõem uma visão ideológica, em que o *novo* trabalhador deve estar disposto a se transformar para garantir sua sobrevivência (SANTOS; RIBEIRO; SABINO, 2020). Colaborador, empreendedor, consultor, vestir a camisa, inovar, inovação, são termos que passam a fazer parte do dia a dia das escolas.

Em síntese, em que pesem as poucas possibilidades de uma efetiva integração, ocorreram poucos avanços nesta política educacional. O decreto garante a continuidade dos nichos de mercado que interessam aos conglomerados empresariais do setor educacional. Apesar da possibilidade de uma educação mais progressista, tem-se, em síntese, uma demonstração das políticas educacionais conciliatórias promovidas ao longo dos governos Lula e Dilma, que garantiram a manutenção dos campos de influência e de interesse da burguesia, culminando no golpe institucional de 2016 e, posteriormente, na eleição de um governo de extrema direita, em 2018, que destrói completamente as políticas sociais positivas que restavam.

Na ausência de alterações concomitantes (Mészáros, 2002) no mundo do trabalho e no complexo educacional, o decreto de 2004 permite no máximo a formação de um trabalhador de luxo para algumas parcelas do capital. Em outras palavras, na ausência de reformas radicais ou de uma revolução, alterações positivas nas leis educacionais se esvaem no ar.

Apesar dos enormes retrocessos vivenciados nos últimos quatro anos, Frigotto (2016, p. 67), em suas análises sobre a primeira década de vigência do Decreto n. 5.154/2004, aponta que “a percepção da relevância de buscar-se avançar na perspectiva do Ensino Médio integrado vem ganhando mais espaço”, ressaltando que houve um ligeiro aumento no número de matrículas no ensino médio integrado da rede federal, o qual alcançou a marca de 30,7% das matrículas em 2017. No entanto, adverte que: “[...] na realidade brasileira, o Ensino Médio integrado, na perspectiva da educação *omnilateral e politécnica* é algo inaceitável à classe burguesa brasileira e seus intelectuais” (FRIGOTTO, 2016, p. 66).

Enfim, para Santos (2019), o que “[...] se registra ao longo da história da educação no capitalismo é a negação da formação integral como *‘aquela que une cabeça (intelecto), corpo (mãos) e fantasia (espírito)’*” (SANTOS, 2019, p. 54, grifo do autor). O Brasil continua figurando entre os campeões nos *rankings* de analfabetismo e analfabetismo funcional. Continua sendo bom nos *rankings* de negacionismo e nos *rankings* de produção de ignorância. Nos *rankings* de mercantilização da educação, estamos entre os melhores. Nos *rankings* do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), estamos nas últimas posições, o que mostra uma vez mais que a nossa educação, nos marcos da sociedade do capital, jamais será de qualidade para as massas e será sempre um privilégio, nos dizeres de Anísio Teixeira.

O golpe de Estado de 2016, a PEC do Fim do Mundo, a atuação das forças de extrema direita nos governos Temer e Bolsonaro nos mostram — mais uma vez — que Florestan Fernandes estava certo. Pequenas demandas e pequenas vitórias da classe trabalhadora rapidamente são revertidas. Quando o povo luta e demanda seus direitos, como vimos nos últimos 40 anos, ele é jogado na lona e há a supressão da democracia. Mais uma vez em nossa história, o circuito se fechou.

Capítulo 7

Educação à distância e precarização do trabalho docente virtual no neoliberalismo

Introdução

Apesar de, nos últimos anos, muitos estudos mostrarem que a iminência de uma nova pandemia ocorrer era real, é possível afirmar que a Covid-19 pegou o mundo de surpresa. Somado ao seu rastro de destruição, ela obrigou as relações sociais e de trabalho a se adaptarem a uma nova realidade, ao chamado *novo normal*. *Home office*, reuniões virtuais, aulas síncronas, aulas assíncronas, utilização de novas ferramentas de trabalho, entre outros elementos, passam a fazer parte do cotidiano de trabalhadoras e trabalhadores das mais diversas áreas.

Por mais que grande parte dessas transformações tenha chegado à grande maioria das pessoas por causa desse *novo normal*, nenhuma delas se dá como novidade no modo de produção capitalista, muito pelo contrário. Dentro das mudanças das facetas do capitalismo, em busca de sustentar o processo de acúmulo do capital e de obtenção do lucro, essas transformações já se davam como meios pelos quais se introduziam as novas lógicas do capital. Um dos grandes exemplos disto, é a educação a distância (EAD).

Não obstante o fato de que sua consolidação tenha se dado ao longo dos últimos 10 ou 20 anos, a existência de uma modalidade de ensino a distância não é nenhuma novidade, ainda mais no que diz respeito ao seu papel essencial dentro do desenvolvimento de uma educação

neoliberal (NOBLE, 2000). Mészáros (2004) evidenciou que as evoluções tecnológicas dentro do capitalismo ocorrem por interesses do capital, e não de acordo com as necessidades da sociedade — por mais que o discurso ideológico afirme que a EAD é uma aliada na *democratização* do acesso ao ensino (UNICEF, 1990). O que se pode observar é que essa modalidade de ensino cada vez mais se expande no setor privado (INEP, 2017), como uma grande máquina virtual de acumular capital.

Na medida em que a EAD se articula diretamente com os princípios e diretrizes neoliberais, as consequências para o trabalho docente podem ser vistas através de um contínuo processo de precarização. Há 150 anos, Marx (2017) afirmou que a introdução de maquinaria nas fábricas pelos capitalistas trazia graves consequências ao trabalhador. Seguindo a mesma tendência, o contínuo crescimento da EAD nos revela que essa evidência se torna completamente atual, como procuraremos observar neste capítulo. A EAD tem exercido o papel de dar continuidade ao processo de precarização do trabalho docente e faz parte de um processo mais geral de precarização do trabalho.

Nesse sentido esse capítulo tem como objetivo analisar esta modalidade de ensino como parte da expansão do capital e a partir disso, utilizar as experiências de EAD realizadas ao longo dessa pandemia para refletir, averiguar e analisar algumas facetas de precarização presentes nesta modalidade de ensino.

O que é a educação a distância?

O conceito de EAD, como não poderia deixar de ser, vem sendo intensamente debatido. Moore e Kearsley (2008) estão entre os primeiros pensadores a buscar conceituar a EAD, focando, sobretudo, na separação

espacial entre professor e aluno. Dessa forma tal modalidade se caracterizaria pelo fato de que “alunos e professores estão em lugares diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p.1).

Já para Peters (2006), o elemento central para compreender a EAD se pauta pela racionalização do trabalho, em suas palavras: “Educação a distância é um método de transmitir conhecimento, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação dos princípios organizacionais e de divisão do trabalho” (PETERS, 2009, p. 25).

No que diz respeito à produção teórica sobre o tema no Brasil, Belloni (2012) vê na maior autonomia do estudante um dos elementos centrais do que constitui a EAD. Também é preciso destacar não somente a separação espacial do processo de aprendizagem mas também a separação temporal, visto que as novas tecnologias permitem à EAD lançar mão de um ensino assíncrono.

Poderíamos afirmar provisoriamente que se entende por EAD uma modalidade de ensino na qual professor e aluno, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, se encontram separados espacial e/ou temporalmente.

Uma breve história da educação a distância

Inúmeros estudos foram produzidos sobre a ascensão das corporações no século XX. São bastante conhecidos os estudos de Lênin (1870-1924), no livro “Imperialismo fase superior do capitalismo” (2021), em que ele mostra a ascensão do capital monopolista.

Corporações como General Eletric, Ford, entre tantas outras filhas da segunda revolução industrial, criaram carros, ônibus, aviões, tanques de guerra, sistemas elétricos para fábricas e cidades, máquinas de lavar roupa, utensílios domésticos, cinemas etc.

No século XIX, Marx (1818-1883) narrou as positivities e negatividades da primeira revolução industrial na Inglaterra, na época do capitalismo concorrencial. A Inglaterra foi o primeiro país a revolucionar a indústria têxtil. O brilhante Charles Dickens nos mostra em seus livros fábricas sujas, escuras, mulheres trabalhando 16 horas por dia, crianças trabalhando 14 horas por dia, e homens totalmente entregues ao trabalho por um mísero salário.

Jeremy Bentham (1748-1832) é um dos idealizadores do panóptico, um sistema visual que permite ao chefe da prisão ou da fábrica ver todos os pontos do espaço e assim tentar controlar o que está acontecendo. Charlie Chaplin é certamente o comediante de maior genialidade do século XX. Conseguiu explorar os dramas da humanidade com uma habilidade rara, nos fazendo rir em cenas nas quais deveríamos chorar.

Numa das cenas do filme “Tempos modernos”, o operário interpretado por Chaplin não tem direito sequer de fumar tranquilamente um cigarro no banheiro. Seu chefe estava vendo várias câmeras ao mesmo tempo e abriu a do banheiro. Mandou Chaplin voltar a trabalhar imediatamente! Prenúncio do panóptico digital muito em moda na arquitetura e nos sistemas de controle das fábricas chinesas nos dias de hoje?

A implementação da maquinaria na primeira revolução industrial não se deu sem resistência por parte da classe trabalhadora. O movimento luddita ou luddismo, como preferem alguns, teve papel fundamental na

resistência à introdução da maquinaria. Ele atuou num momento em que os sindicatos ainda eram efêmeros e pouco eficientes. Os trabalhadores quebravam máquinas — ou, no termo francês, sabotavam-nas — ao jogar o tamanco (sabot/madeira) nelas.

A partir dos anos 1960, o mundo passou por uma nova revolução industrial, que deu novo impulso ao crescimento das corporações, cada vez mais transnacionais e financeirizadas. Poderíamos destacar aqui a revolução computacional, a máquina-ferramenta de controle numérico e a crescente automação dos sistemas fabris. São conhecidas as lutas do movimento sindical para controlar o desenvolvimento e uso dessas tecnologias em países como Suécia, Noruega e Dinamarca, bem como as lutas dos trabalhadores japoneses para impedir a introdução total e irrestrita de máquinas de controle numérico e seus sistemas de trabalho em equipe *just in time*, polivalente, marcados pelo autocontrole do trabalhador, pelo uso de estoques mínimos etc.

As lutas contra a energia nuclear, contra os automóveis, agrotóxicos e transgênicos passaram a fazer parte da história das lutas da classe trabalhadora e das camadas intermediárias contra a introdução dessas novas tecnologias.

Uma rápida busca na internet da expressão “luddismo moderno” vai permitir ao leitor verificar que dificilmente alguém quebra intencionalmente seu próprio computador, mas há formas de resistir ao desenvolvimento e controle absoluto das novas tecnologias digitais. Campanhas contra o Big Brother nas cidades, isto é, contra câmeras por todos os lados; lutas de movimentos sociais contra viveiros de sementes transgênicas; lutas pelo *software* livre, entre outras, fazem parte do *novo luddismo*.

Lembremos que os primeiros computadores fizeram tremer o sistema elétrico da Califórnia. Eles ocupavam praticamente um quarteirão. Os primeiros correios eletrônicos eram de uso militar. Para os padrões de hoje, os computadores eram lentíssimos, grandes e pouco eficientes, mas evoluíram rapidamente. Nos anos 1990, no contexto da Nova Guerra Fria, agora contra os chineses, a internet deu uma grande oportunidade aos EUA, ao gerar um gigantesco mercado pelas redes.

As indústrias de fibra ótica, microcomputadores, celulares integrados a câmeras, e-mails, WhatsApp, Facebook, Instagram, televisores modernos, não só permitiram que novas indústrias e novos serviços surgissem mas também potencializaram os setores já existentes. Acabaram com o cartão de ponto, no qual você para de trabalhar e esquece o seu trabalho. Em outras palavras, acabaram com a fronteira entre trabalho e tempo livre. Agora trabalhamos 24 horas.

Nos anos 2000, estavam dadas todas as condições para o surgimento de um perfeito panóptico digital. A diferença para as primeiras estruturas panópticas é que agora não há um chefe ou patrão que olha tudo, os computadores se encarregam disso e, obviamente, fornecem dados para as agências de inteligência. Não é preciso muito esforço para saber que tudo que fazemos vem sendo vigiado. O *camarada* Google sabe mais que nossa família sobre nossos hábitos de consumo, preferências políticas, preferências alimentares etc. Corporações capturam tudo o que você faz e como faz.

Mas daí veio a pandemia, que permitiu o crescimento exponencial de um mercado já existente, o mercado das videoconferências, da EAD, do ensino remoto etc., aquecendo a compra de serviços de internet e de aparelhos, como câmeras, computadores, entre outros.

No que se refere aos sistemas educacionais, lembremos que as classes possuidoras, através do Estado capitalista, tiveram uma enorme dificuldade de se apropriar do conhecimento dos trabalhadores-professores no século XX, seja nos sistemas públicos, seja nos privados.

A chamada liberdade de cátedra ou controle total da aula pelo professor foi um dos poucos campos em que o capital não conseguiu penetrar nem expropriar conhecimento. Entretanto, a padronização das aulas, a oferta de manuais e livros didáticos ao Estado, a utilização de câmeras e sistemas computacionais, como Google Meet, Google Classroom, Microsoft Teams e Zoom, têm levado ao *descobrimento* das rotinas das salas de aula, as quais, durante muito tempo, foram consideradas um *mistério* pelo Estado e pelas corporações, em geral em função da baixa permeabilidade ou da dificuldade de controle sobre o que se ensina, como se ensina e como se avalia.

É possível afirmar que a história da educação a distância, de certa forma, é a história dos meios de comunicação em massa. Com isso, para muitos teóricos —como Peters (2006) e Alves (2005) —, o desenvolvimento da EAD pode ser dividido em três partes: a) a da correspondência; b) a da telecomunicação; e c) a da informática e da internet.

Apesar de já existirem evidências históricas de que existia um ensino sistemático via correspondência em meados do século XVIII, é consenso entre os pesquisadores que as primeiras formas institucionalizadas de uma modalidade de ensino a distância via correspondência tenham corrido na metade do século XIX.

No século XIX, enquanto o ensino via correspondência se espalhava em muitos países da Europa, aqueles que já estavam fazendo um tempo nessa jornada passaram a explorar a radiodifusão como instrumento

de ensino. Na Inglaterra, através da BBC, em 1928, iniciaram-se um conjunto de programas educativos para adultos. Não demorou muito para que a televisão também passasse a ser utilizada. No caso brasileiro, a televisão foi um marco na EAD, sobretudo através de programas de alfabetização de adultos e dos chamados telecursos.

Por fim, a fase mais recente da EAD foi a que lhe proporcionou crescer e se consolidar. Ela se dá através do uso da evolução da informática (popularização dos computadores) e da internet. É nesse momento histórico que tal modalidade de ensino passa a crescer cada vez mais, de forma exponencial. Com isso, não demorou muito para que tal modalidade de ensino passasse a ser mencionada em documentos oficiais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sobretudo na “Conferência mundial sobre educação para todos” (UNESCO, 1996) e no relatório realizado sobre encomenda da UNESCO, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 1996).

Acompanhando esse movimento, também ocorre o processo de legitimação legal da EAD no Brasil, tendo seu marco no ano de 1996 com a nova LDB, a qual pode ser entendida como um “estatuto de maioria para a educação a distância no Brasil” (GIOLO, 2008, p.2).

Após isso, a EAD passou a ganhar espaço e a se consolidar cada vez mais no país. Aos poucos, passou a ter mais legitimidade com um conjunto de decretos que foram lhe permitindo se desenvolver, sobretudo quando essa modalidade de ensino passa a ser utilizada em larga escala pela rede privada, tornando-se parte do processo de privatização, precarização e degradação da educação (BELLINASSO, 2020). No nosso entendimento, é preciso observar o contexto político-econômico que leva à expansão da EAD. A compreensão do ambiente político e social onde se dá essa expansão é fundamental para avaliar se esta vai levar à precarização e à

degradação do trabalho docente ou se, ao contrário, levará à expansão da educação de qualidade, à disseminação e à socialização de conhecimento que melhora as condições de vida da população.

Educação a distância e neoliberalismo

Basicamente, a EAD é constituída sobre dos pilares: educação e tecnologia. Mediante tal fato, cabe aqui fazer uma pequena observação sobre cada uma dessas dimensões, de forma isolada. A primeira dimensão, a educação, quando olhada em seu papel dentro do modo de produção capitalista, é possível notar sua função estratégica em instruir e condicionar o pensamento ideológico hegemônico.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu — no seu todo — ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

No mesmo caminho, quando olhamos as tecnologias, é possível notar que seu desenvolvimento não ocorre de acordo com as necessidades humanas, mas, sim, de acordo com os interesses do capital (NOVAES, 2007). Por mais que a inserção de novas tecnologias no trabalho esteja sempre associada a um processo neutro de modernização, Mézáros (2004, p. 266) evidencia que não se passa de um discurso ideológico:

A ideia de que a ciência segue um curso de desenvolvimento independente, de que as aplicações tecnológicas nascem e se impõem sobre a sociedade com uma exigência férrea, é uma simplificação demasiadamente grosseira e com objetivos ideológicos.

Além do mais, com a solidificação do capital, as tecnologias passam a exercer uma função exclusiva para a manutenção de todo o sistema, nesse sentido, como próprio Marx (2008) afirma, o desenvolvimento tecnológico é responsável por um papel fundante no processo histórico das relações sociais produtivas. Seu desenvolvimento não levou à diminuição da carga de trabalho em geral, e tem produzido inúmeros crimes ambientais, como podemos ver no caso da revolução verde (NOVAES, 2007).

Dessa forma se torna importante refletir se, dentro do modo de produção capitalista, onde tanto educação e tecnologia estão diretamente ligadas aos interesses do capital, a EAD não é apenas mais umas das múltiplas formas encontradas pelo capital para ampliar a acumulação e manter a ideologia hegemônica. No linguajar da administração de empresas, a EAD é uma bela *oportunidade de novos negócios*.

Especialmente em países periféricos e dependentes, num ambiente de avanço do neoliberalismo, é muito provável que a EAD contribua para a má formação de professores, para a precarização do trabalho docente e para a mercantilização da educação.

Da mesma madeira em que o capitalismo passa por constantes transformações em sua estrutura, os sistemas educacionais, como parte fundamental desse modo de produção, também passam por um conjunto de mudanças. Nos dizeres de Minto (2006, p. 85):

O campo educacional [...] tende a ser cada vez mais apropriado pelo capital como espaço privilegiado para a acumulação, utilizando-se, por isso mesmo, de mudanças fundamentais em sua estrutura e condicionando sua relação com o Estado. Assim, a ideologia dominante tende a produzir novos conceitos, cujo intuito é legitimar a base social desta nova forma de exploração, escamoteando seus reais fundamentos.

Sendo assim, é possível compreender que a expansão e consolidação da EAD não se dá por acaso, mas como parte de um conjunto de mudanças de reestruturação do capital na educação na sua fase mundanizada. Ainda de acordo com Minto (2009, p. 13):

A implantação das práticas de EAD na educação superior erguem-se sobre a mesma base da reestruturação capitalista, que pressupõe: maior concentração do capital, precarização das relações de trabalho, restrição de direitos à classe trabalhadora, ampliação das taxas de lucro, ampliação progressiva do tempo de exploração da força de trabalho e crescente produtividade etc. No campo da educação superior, as chamadas tecnologias da EAD apresentam-se hoje como uma das principais fronteiras de expansão, em especial, do setor privado de ensino. Tornando meio preferencial de expansão de áreas fundamentais, como a formação de professores para a educação básica, o EAD amplia enormemente as possibilidades de investimentos produtivos no ensino, potencializando, com isso, as expectativas de lucros no setor.

Se torna evidente que existem interesses do capital na contínua implementação e desenvolvimento da modalidade de EAD, sobretudo quando relacionado ao momento histórico de sua consolidação com a conjuntura político-econômica que estava em movimento, o *fim* da Guerra Fria, o avanço e consolidação das políticas neoliberais.

No que se diz respeito à América Latina, e conseqüentemente ao Brasil, de acordo com Dos Santos (2000), a expansão de tal pensamento político-econômico teve seu marco após as decisões tomadas no Consenso de Washington (1989), o qual determinou um conjunto de medidas políticas econômicas e sociais para os países latino-americanos. Nesse sentido, as diretrizes de implementação do neoliberalismo voltadas para a questão educacional podem ser divididas em três pilares: a mercantilização da educação *strictu sensu* (fortalecimento de escolas, cursos, universidades etc. de caráter privado); o estreitamento da relação público-privado (órgãos como a ONU, Banco Mundial, e demais instituições privadas passam a ditar diretrizes na EAD, especialmente para a promoção de sistemas tecnológicos no setor público e privado); e o processo de aligeiramento da formação (cursos técnicos, tecnólogos, especializações etc.), sem currículos muito rígidos para uma sociedade *instável*, dinâmica, sem postos de trabalho fixos e *eternos*.

Vale frisar que não é mera coincidência que, nessa conjuntura histórica, as políticas e diretrizes de incentivo à EAD por parte da UNESCO ocorram no mesmo período da consolidação das políticas neoliberais nos países periféricos.

Com o discurso da modernização da educação, da neutralidade tecnológica e da sociedade do conhecimento (NOVAES, 2007) e, principalmente, com o discurso de que a EAD permitiria a *democratização* do acesso à educação, essa modalidade de ensino esteve presente em quase todos os documentos educacionais emitidos pela entidade naquela época.

Basta ver a “Conferência Mundial Sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (1990); “Declaração de Nova Délhi sobre Educação para Todos” (1993); “Educação: um tesouro a descobrir” (1996); “Declaração de Salamanca” (1998); entre outros. Em quase todos esses documentos, há uma espécie de fetichismo

da EAD, que supostamente iria resolver os problemas educacionais na *sociedade do conhecimento*.

Nesse sentido, a EAD passa a exercer um papel extremamente importante para o avanço das políticas neoliberais para a área da educação, tornando-se não somente um meio importante para a realização do aligeiramento das formações mas também um espaço de crescente mercantilização da oferta de ensino.

Cabe destacar aqui a contribuição do historiador da tecnologia David Noble. Noble (2000) demonstra com clareza a expansão da EAD como parte da expansão dos interesses do capital. Na passagem abaixo, ele realiza um resgate histórico do desenvolvimento dessa modalidade de ensino, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Para ele:

Antes de fincar o pé na universidade, o ensino por correspondência começou como uma empresa comercial. Um dos estabelecimentos mais antigos, particular e com fins lucrativos, foi construído na Pensilvânia no final dos anos 1880. Seu fundador, Thomas J. Foster, criaria, em seguida, a International Correspondence Schools, que iria tornar-se uma das maiores e mais duradouras empresas desta fértil indústria. Em 1924, estas empresas comerciais, que visam principalmente um público em busca de qualificações profissionais para o comércio e indústria, puderam orgulhar-se de ter recrutado um número de estudantes quatro vezes maior que os estabelecimentos de ensino superior e de formação profissional juntos. Já em 1926, os Estados Unidos computavam mais de trezentas destas escolas, cujo rendimento anual ultrapassava os setenta milhões de dólares (NOBLE, 2000).

Quantidade e baixa qualidade da EAD no Brasil

De acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre cursos totalmente a distância, semipresenciais, públicos, privados, *latu sensu*, *stricto sensu* etc., no ano de 2000, havia somente 1.682 matrículas. No ano de 2010, por sua vez, foram registradas 930.179 matrículas. E, em 2017, foram registradas 1.756.982 matrículas, praticamente o dobro de 2010, antes mesmo de terminar a década.

Outro número interessante para ser mencionado, que se conecta diretamente com a discussão do item anterior, é o de que, no ano de 2000, no Brasil, aproximadamente todas as ofertas que se utilizavam em alguma porcentagem da EAD eram de caráter administrativo e público. No ano de 2010, as ofertas de EAD do setor privado já beiravam os 50%; em 2017, elas não só ultrapassaram esse limiar como já estavam próximas dos 70%.

Em seu censo referente ao ano de 2018, alguns dos dados apresentados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) são extremamente interessantes de serem mencionados para compreender a realidade da EAD no Brasil. O censo contou com a participação de 259 instituições formadoras, sendo que 70% delas já possuem mais de 10 anos de atuação.

Os dados muitas vezes contradizem discursos ideológicos sobre a EAD, como o de que a mesma ajudaria ribeirinhos, pequenos produtores e povos da floresta. Quando olhamos para a distribuição dessas universidades, 45% estão localizadas no Sudeste, e apenas 5% no Norte, números que praticamente se repetem no que diz respeito à distribuição de matrículas. Em geral, entre os cursos que utilizam minimamente alguma forma de EAD até os que são completamente a distância, foram

registradas 9.374.647 matrículas em 2018, um crescimento de 22% em relação ao ano anterior. No que se diz respeito aos cursos totalmente a distância, foram relatadas 2.358.934 matrículas, o que significa um aumento de 71% (ABED, 2019).

Com relação ao perfil do aluno da EAD no Brasil, o censo nos oferece alguns dados: cerca de 60% são mulheres, a faixa etária média é dos 26 aos 40 anos, e na sua grande maioria já trabalham. Por fim, o único dado que se mantém ao longo dos anos, é o da alta de evasão desse tipo de curso, que fica na média dos 25%.

Um elemento que nos fornece base tanto para ressaltar a consolidação da EAD no Brasil como para reforçar sua relação com o neoliberalismo é o fato de a maior empresa privada de educação ser brasileira, a Kroton. Por mais que suas instituições não carreguem seu nome no *outdoor*, no ano de 2014, a soma de alunos inscritos em sua rede (Anhanguera, UNIC, UNOPAR, UNIDERP etc.) chegava a 1 milhão, tendo como um dos seus pilares de crescimento a EAD.

Todos esses elementos nos levam a afirmar que a EAD já tinha seu espaço marcado e em contínua expansão antes mesmo da pandemia e que, conseqüentemente, já era possível notar os seus impactos na educação em geral e no trabalho docente. A realidade concreta do professor nessa modalidade de ensino, sobretudo nos cursos privados em larga escala, pode ser resumida em uma palavra: precarização.

Esse processo de precarização do trabalho na EAD pode ser visto em diversas dimensões. Podemos iniciar pela da forte e hierarquizada divisão do trabalho, que por sua vez é acompanhada de uma fragmentação da docência (BELLINASSO, 2020). Com o objetivo de tornar o processo educativo mais *produtivo*, a EAD tende a fragmentar as múltiplas

atividades exercidas pelo professor em atividades isoladas, agora executadas por diferentes sujeitos.

Na medida em que ocorre essa subdivisão das funções docentes, sobretudo, a separação entre planejamento e execução, isso faz com que o professor cada vez mais perca a dimensão do todo, separando-o cada vez mais do verdadeiro sentido do trabalho humano.

A EAD cria ilusões que muitas vezes ocultam dimensões da precarização. O discurso ideológico de que a fragmentação e a mecanização do trabalho diminuem o trabalho não é novo, muito menos seu desmascaramento. Se Marx (2017) já evidenciava isto, é notável que a EAD proporciona tanto um aumento da jornada de trabalho como a intensificação dela.

Esta é prolongada por diversos fatores, entre eles: a) a necessidade de se atualizar ao conteúdo e a tecnologia (FIDALGO, 2007); b) a separação entre lar e trabalho (FIDALGO, 2007); e c) a fragmentação do trabalho docente, com a qual algumas atividades se tornam apenas “bicos” (MILL; SANTIAGO; VIANA, 2008).

A intensificação pode ser notada sobretudo nas proporções enormes que a EAD adota em contrapartida ao do ensino tradicional (NEVES; FIDALGO, 2008), seja através do aumento do número de alunos a serem atendidos, seja pelo simples fato de que os meios tecnológicos fazem com que muitas vezes o professor tenha que dar a mesma resposta repetitivamente aos alunos, o que não ocorreria presencialmente (BELLINASSO, 2020).

Somam-se a isso outras dimensões da precarização do trabalho docente na EAD, como a simplificação do trabalho (ALMEIDA; WOLFF, 2008); a polivalência (BELLINASSO, 2020); a ausência de direitos de trabalhistas (BENINI, 2012); novos impactos na saúde dos profissionais

(MILL; SANTIAGO; VIANA, 2008); a despreocupação com os novos gastos proporcionados pela EAD (MILL; SANTIAGO; VIANA, 2008); a perda da autonomia de trabalho (PETERS, 2006).

Nesse sentido, é importante ter em mente que não só o processo de consolidação da EAD mas também sua utilização pelas corporações educacionais já faziam parte de pilares bem pavimentados da educação no Brasil antes da pandemia. Contudo, o *novo normal* nos fornece elementos para olhar para esse processo e poder analisar essa conjuntura histórica, não de forma isolada, mas como parte da expansão do capital rumo a novos setores e campos. No caso da EAD, é bem provável que a pandemia tenha potencializado a expansão desse ramo da educação e a criação de um *ambiente favorável* para o ensino híbrido nas instituições públicas, conforme veremos nas páginas a seguir.

EAD e pandemia no Brasil

A EAD e a pandemia vieram para ficar no Brasil? Ao que tudo indica, sim. Se, por um lado, a crise da saúde é resultado de um desgoverno que durante muito tempo apoiou remédios ineficazes para a Covid-19, e que até mesmo questionava a necessidade de vacinação, as corporações educacionais têm um ambiente de negócios favorável para a sua expansão. Não podemos deixar de mencionar a multiplicação das vendas de câmeras, *notebooks*, televisores de alta definição, como parte desse mercado.

A realidade concreta mostra a expansão contínua das atividades educacionais via EAD. As chamadas *lives*, que até então eram pouco utilizadas nas universidades públicas, se tornaram não só uma possibilidade para superar o distanciamento mas também, ao que tudo indica, continuarão sendo utilizadas no *ensino híbrido*.

Vale ressaltar que existe todo um terreno preparado para que isso ocorra. Um exemplo disso é a Resolução do Conselho Estadual de Educação de 2016, que já permitia que parte das disciplinas oferecidas nas graduações presenciais pudessem ser realizadas via EAD (BRASIL, 2017). Dessa forma, tem-se todo o respaldo legislativo para a continuidade de muitos desses avanços.

De acordo com Adriano Albano, diretor e proprietário de nove unidades da UNICESUMAR — a quarta maior universidade do país, atingindo 300 mil alunos —, a pandemia proporcionou uma valorização do ensino híbrido e da própria EAD, mostrando que essa modalidade de ensino, pode ter resultados iguais ou até mesmo melhores do que os do modelo presencial. Em suas palavras: “Antigamente, via-se a EAD como uma alternativa acessível, em função do valor mais baixo. Mas, hoje, em função de todo o avanço, é uma alternativa de qualidade” (ECONOMIA SC, 2021). Nesse sentido, Albano acredita na EAD, seja em sua forma plena, seja na híbrida, como um progresso *necessário* para o pós-pandemia.

Esse movimento ocorre não apenas na educação privada mas também no setor público. A Universidade de São Paulo e a Universidade Estadual de Campinas já declararam que preveem manter a EAD para alguns cursos no pós-pandemia. De acordo com membros da reitoria dessas universidades, a pandemia teria mostrado que essa modalidade de ensino poderia ser utilizada para as disciplinas e para os momentos de ensino que eles chamam de “mais teóricos” (PINHO, 2021).

Na mesma tendência, a diretora-superintendente do Centro Paula Souza (CPS), Laura Laganá, afirmou recentemente que:

O ensino híbrido veio para ficar e deve avançar de forma consistente, fundamentada e efetiva. Nós devemos estar preparados para essa demanda que exige um novo olhar para as práticas pedagógicas,

reorganização de currículos, capacitação contínua e maior conectividade nas escolas (CPS, 2020).

É fato que a EAD pode ter aplicabilidades que levem à democratização do acesso ao ensino, além de proporcionar eventos que as barreiras espaciais não permitem, e de servir de apoio para conjunturas históricas semelhantes às quais vivemos atualmente. No entanto, essa modalidade não pode ser enxergada como uma finalidade em si mesma, mas, sim, como um meio para determinadas situações em específico. O que se pode observar que não ocorre na realidade concreta brasileira.

Conforme foi abordado ao longo desse capítulo, a EAD no Brasil cresce de forma contínua cada vez mais atrelada aos interesses do neoliberalismo, sobretudo como um importante mecanismo de produção de mais-valia e de acumulação de capital, fazendo com que o impacto para o trabalhador docente seja um único: a precarização.

A luta pela educação no Brasil deve ser em grande medida a luta contra esse avanço descontrolado da EAD, que não é colocada como um instrumento para as exceções, mas cada vez mais ocupa o lugar do ensino presencial, que, por sua vez, vem tendo quedas de investimento ao longo dos anos, sobretudo no setor no público.

Somado a isso, a luta dos trabalhadores docentes também deve ser a luta contra o avanço desenfreado EAD, sobretudo como parte das políticas educacionais neoliberais e como parte das estratégias das corporações educacionais, que precarizam o trabalho docente.

Num país como o Brasil, rasgado por inúmeras contradições como analfabetismo e analfabetismo funcional, falta de saneamento básico, multiplicação de favelas e casebres por todos os cantos do país, mas, acima de tudo, pela instabilidade de renda e de trabalho para o povo, não é

preciso muito esforço para perceber que o ensino remoto vai agravar nosso abismo educacional, gerar experiência-aprendizado para as corporações expelirem professores das universidades privadas, “otimizarem” e terem acesso ao valioso conhecimento da sala de aula nas universidades públicas.

Inúmeros secretários de educação declararam publicamente em 2020 que menos de 20% dos alunos estão *frequentando* as aulas virtuais, ou seja, um pequeno desastre! Em universidades como a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, concentradas no interior e com alunos muito humildes, a tragédia educacional do ensino remoto será visível. Se os reitores das universidades federais e estaduais tivessem bom senso, o ano deveria ter sido cancelado. Atividades de extensão sobre a pandemia e vinculadas à compreensão da barbárie deveriam ser o foco.

Nas universidades privadas, robôs passam a substituir professores. Aulas são trocadas por palestras de autoajuda. Num contexto de crescimento do exército industrial de reserva de professores, não há muito o que fazer. As corporações sabem que são muitos os professores à disposição e que estes podem ser rapidamente substituídos por alguém disposto a ganhar menos.

A luta sindical nas universidades públicas contra o ensino remoto tem surtido algum efeito. Poderíamos citar aqui as inúmeras denúncias sobre a precariedade do ensino remoto, sobre o papel das corporações no controle dos sistemas educacionais e a mercantilização da educação, a necessidade de suspensão do calendário, o fosso educacional entre ricos e pobres etc.

No entanto, a maior parte dos professores, em geral céticos, acreditam que devemos enquadrar um ano anormal dentro da *normalidade* e tocar o barco, tentar fazer o melhor possível para não prejudicar ainda mais nossos alunos. Dizem que de qualquer forma vai haver prejuízos,

temos que escolher o *mal menor*, que seria tentar dar aulas e não perder o ano.

Por último, mas não menos importante, cabe sublinhar que, num contexto de nova avalanche neoliberal, é pouco provável que crianças e jovens trabalhadores de um país como o Brasil aprendam algo via ensino remoto. Ao contrário, o panóptico digital vai aprender como controlar melhor os sistemas educacionais, automatizar os sistemas de ensino e, obviamente, ganhar rios de dinheiro reais num mundo virtual.

Capítulo 8

Contrarreforma do Estado e o papel do chamado terceiro setor na mercantilização da educação

Introdução

O mundo do trabalho tem passado por profundas transformações desde os anos 1970. Trabalho precário, flexibilizado, uberizado, entre tantas outras denominações estão sendo usadas para caracterizar as mudanças no mundo do trabalho.

Para os propósitos deste capítulo, o regime de acumulação flexível leva a uma contrarreforma do Estado. As empresas estatais e as funções do Estado que permanecem em suas mãos passam a ganhar um novo significado, cada vez menos público e cada vez mais mercantilizado com a contrarreforma do Estado. Políticas de privatização direta e indireta, multiplicação das parcerias público-privadas, políticas de contratação precária de servidores públicos fazem parte da contrarreforma do Estado.

É especialmente no Brasil República que surgem os primeiros aparelhos privados de hegemonia (APHs), tais como a Sociedade Rural Brasileira (SRB), a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), entre tantos outros que poderíamos destacar.

No entanto, desde os anos 1980, como parte da contrarreforma do Estado, estamos assistindo a uma multiplicação exponencial de novas associações, fundações, institutos e ONGs, que deram origem ao chamado terceiro setor, tudo isso como parte da contrarreforma do Estado. Nesse

contexto, a esfera estatal passa a ser satanizada como burocrática, ineficiente, desfinanciada e corrupta, para justamente ocorrer a santificação de um setor supostamente mais ágil, eficiente democrático e popular.

Do nosso ponto de vista, *novos personagens entram em cena* na concepção, implementação e avaliação das políticas educacionais. Ao que tudo indica, a ascensão das grandes corporações transnacionais — através de suas fundações, institutos e ONGs, leva a um controle cada vez mais direto da concepção, implementação e execução da política educacional. Este capítulo pretende debater o papel dessas instituições na disputa da hegemonia do complexo educacional e, em especial, na concepção de educação profissional.

A contrarreforma do Estado e a mundialização do capital

A análise do Estado é uma forma de conhecer a sociedade. Se é verdade que a sociedade funda o Estado, também é inegável que o Estado é constitutivo daquela. As forças sociais que predominam na sociedade, em dada época, podem não só influenciar a organização do Estado como inculcar-lhe tendências que influenciam o jogo das forças sociais e o conjunto da sociedade. É claro que o Estado não pode ser organizado senão em conformidade com as tendências da sociedade, mas pode ser levado a privilegiar uma ou outra direção, conforme os desígnios dos que detém o poder. As forças sociais que predominam na sociedade tendem a predominar no poder estatal, conferindo à sociedade esta ou aquela direção. Sob vários aspectos, a análise do Estado é uma forma privilegiada de conhecer a sociedade (IANNI, 1989, p. 240).

De acordo com Ianni (1989), o Estado não é um órgão apenas de mediação nas relações de classe, mas um elemento de preservação do predomínio de uma sobre outra classe. Para o autor, a função primordial do Estado é a garantia das condições de produção e expropriação. Entretanto, com os processos de estatização ocorridos no século XX, o Estado também se inseriu nas condições de produção (Ianni, 1989, p. 258), o que se convencionou chamar Estado-empresário.

O Estado também é uma “poderosa agência de indução de investimentos, alocação de recursos, dinamização das forças produtivas, organização das relações sociais de produção, transferência de renda, planejamento indicativo e impositivo, lugar de violência organizada e concentrada na sociedade” (IANNI, 1989, p. 258).

No período que vai de 1945 a 1973, o Estado capitalista adquiriu algumas características *públicas* que foram impulsionadas ao mesmo tempo pela pressão dos trabalhadores que não permitiram que o padrão de exploração chegasse ao extremo, e pelas necessidades do capital, que, naquele momento histórico, necessitava de trabalhadores-consumidores, empresas estatais etc. Isso deu origem ao que se chamou “controle social do capital”.

Diante da Revolução Russa (1917), da crise de 1929, das duas guerras mundiais e das lutas sociais na Europa, surgiu o Estado de bem-estar social (EBES) na Europa. Przeworski (1989) acredita que o EBES surgiu num momento histórico de predominância das ideias de Keynes. Lembremos que John Maynard Keynes advogava a necessidade de intervenção pública como forma de evitar o colapso total do sistema capitalista, engendrado pela busca da “eficiência” individual das empresas versus o desgoverno da produção como um todo. Przeworski (1989) não é um autor marxista, mas optamos por utilizá-lo neste capítulo, ao menos momentaneamente.

Foi neste momento que, de vítima passiva dos ciclos econômicos, o Estado tornou-se quase da noite para o dia uma instituição por meio da qual a sociedade podia regular as crises a fim de manter o pleno emprego (PRZEWORSKI, 1989). Ao mesmo tempo, usava-se do déficit para financiar as obras públicas produtivas durante as depressões, através de políticas anticíclicas.

Deve-se lembrar também que foram criadas políticas que permitissem o acesso de uma parcela dos trabalhadores aos bens de consumo do regime de acumulação taylorista-fordista. É nesse momento que esta parcela de trabalhadores passa a fazer parte dos cálculos da *demanda efetiva*. Além disso, aplicando medidas pautadas pela teoria do bem-estar, atenuava os efeitos concentradores de renda advindos do *mal funcionamento do mercado*.

As empresas estatais que outrora foram fundamentais para garantir a reprodução ampliada do capital no regime de acumulação taylorista-fordista passaram a ser taxadas, a partir de 1973, de *ineficientes, corruptas, lentas*, a pretexto de atender o que os administradores chamam de “novas oportunidades de negócio”, isto é, uma nova onda de acumulação de capital que veio a ser atendida através de processos obscuros de privatização, desregulamentação e mercantilização da vida. Em suma, as privatizações e outras transformações no Estado foram impulsionadas para sanar parcialmente a crise de acumulação originada nos anos 1970.

A contrarreforma do Estado na América Latina, realizada por governos conservadores que subiram ao poder principalmente nos anos 1990, período da chamada redemocratização, destruiu muitas das parcas conquistas das trabalhadoras e trabalhadores. Para Jinkings (2007), as transformações recentes do capitalismo mundial apontam para movimentos simultâneos de privatização e de desregulamentação da vida social e econômica, de ataque aos direitos democráticos e de fortalecimento

dos aparatos coercitivos do Estado, caracterizando um Estado cada vez mais penal.

A adoção de políticas de segurança de *tolerância zero* nos Estados Unidos (das quais são exemplos a Lei Patriota, as torturas em Guantánamo etc.) é expressiva destes movimentos constitutivos da globalização do capital, sob o predomínio do capital financeiro, que convertem amplos segmentos sociais em deserdados das condições básicas à sobrevivência.

Cada vez mais distanciado das políticas sociais emancipatórias e comprometido com o capital transnacional, o Estado neoliberal apresenta-se crescentemente fortalecido em seus mecanismos repressivos e de assistencialismo, fenômeno que alguns autores analisam como a “emergência do Estado penal” em substituição ao chamado Estado de bem-estar social, que, aliás, jamais existiu no Brasil.

Ao mesmo tempo em que vivenciamos a perda do controle da moeda, a diminuição do investimento público, processos de privatização e desnacionalização (muitos deles inconstitucionais) etc., vimos o aumento da criminalização dos movimentos sociais, o crescimento do número de presos e presídios, a diminuição ou degeneração planejada de muitos serviços públicos (escolas, creches, universidades, etc.), processos de terceirização e de contratação precária pelo Estado, diminuições ou congelamentos de salário, aumento da corrupção etc. Os trabalhadores tentaram resistir, mas não conseguiram frear esse processo.

Apesar de ter início nas décadas de 1970-80, é a partir dos anos 1990 que as empresas brasileiras se internacionalizam, seja através de uma política mais agressiva das empresas *que sobraram*, seja através da venda do seu patrimônio ou de grandes parcelas de seus ativos para o capital internacional. Isso para não falar nas empresas públicas que foram saqueadas, principalmente nos setores de telecomunicações e energia.

Calcula-se esse montante em aproximadamente 112 bilhões de reais, em valores de 2002.

Vivemos neste período inúmeros processos de fusões e aquisições. Basta ver que, entre as 500 maiores empresas instaladas no Brasil, a grande maioria são corporações multinacionais. Também é principalmente na década de 1990 que as grandes corporações passam a se beneficiar e ao mesmo tempo estimular a reprodução financeira do capital. Esse processo levou a uma ruptura na definição de setor produtivo e improdutivo. É nesse período que os bancos começaram a ganhar lucros astronômicos. No governo FHC essa tendência se firma, e no governo Lula ela se reforça. Ou seja, universaliza-se o domínio do capital financeiro sobre a produção material e seus inevitáveis corolários enquanto capital fictício em país de capitalismo subordinado: corrupção, especulação, desnacionalização e desindustrialização.

Segundo Sauviat (2005), se na realidade o novo poder acionário pouco desestabilizou o poder de controle dos administradores de empresa, o mesmo não ocorreu com os assalariados. Estes suportaram o vigoroso poder coercitivo daquele. Em face do objetivo fixado — de maximização do valor acionário para responder às exigências dos mercados e à intensificação da concorrência —, não são os interesses dos assalariados criadores de riquezas e da valorização do capital humano como fator possível de competitividade que guiam a política dos dirigentes da empresa. Ao contrário, estes privilegiam esquemas que vão ao encontro das “preferências” dos investidores, tais como a redução de custos, a reestruturação dos grupos em torno de segmentos de atividade mais rentáveis, os programas recorrentes de recompra de ações etc.

Esse novo contexto levou a uma segmentação crescente do mercado de trabalho e ao aumento das desigualdades no estatuto e na remuneração dos assalariados. As empresas *inovadoras*, simbolizadas pelas

companhias do Silicon Valley, não escaparam dessa tendência. Elas também têm sua parcela de empregos precários, ao lado de empregos que beneficiam os segmentos mais educados da mão de obra, no plano seja dos *mercados internos*, seja dos *mercados profissionais*, cada vez mais internacionalizados. Trata-se de trabalhadores precários bem remunerados enquanto estão empregados, mas cuja vida profissional é comandada pela obrigação de gerar permanentemente essa precariedade.

Assim, uma empresa como a Microsoft emprega 6 mil trabalhadores temporários ao lado de 20 mil regulares, que chamam a si mesmo de *permatemps* (SAUVIAT, 2005, p. 126-127). *Permatemps* são trabalhadores classificados com temporários ou provisórios que recebem salários menores e menos benefícios do que os empregados regulares, ainda que executem as mesmas tarefas e permaneçam durante anos na mesma empresa.

Chesnais (2005) também procura identificar os atores-chave da finança mundializada. Para ele, são principalmente as instituições financeiras não bancárias, também chamadas de investidores institucionais, fundos de pensão, fundos de aplicação coletivos e sociedades seguradoras, assim como empresas financeiras especializadas, que gravitam em torno delas. A centralização das rendas não investidas na produção e não consumidas (agrupadas sob a etiqueta muito enganosa de “poupança”) permitiu que essas instituições se tornassem proprietárias-acionistas de um novo tipo de empresa, e que detivessem, ao mesmo tempo, elevados volumes de títulos da dívida pública, de forma a tornar governos seus *devedores*.

Certamente [...] a liberalização e a mundialização financeira deram aos mais importantes proprietários de ações e obrigações — as grandes fortunas de família [...] mas sobretudo os investidores institucionais (e

os administradores que neles existem em abundância) — os meios de influir sobre a repartição da renda em duas dimensões essenciais: a distribuição da riqueza produzida entre salários, lucros e renda financeira, e a da repartição entre a parte atribuída ao investimento e a parte distribuída como dividendos e juros. Como as duas determinações da repartição afetam o nível do investimento e comandam o emprego e o crescimento, é difícil imaginar um poder maior da finança (CHESNAIS, 2005, p. 27).

A mundialização do capital foi nefasta para a classe trabalhadora. A maioria das grandes corporações passou a terceirizar os serviços de faxina, portaria, alimentação etc. Até mesmo a sede das corporações passa a ser terceirizada. Como nos lembra Fix (2007, p. 143), em seu livro sobre a reorganização do espaço em São Paulo, se antes da reorganização “pelo menos dois terços eram ‘sede própria’, propriedade da empresa usuária do edifício, hoje a maioria está nas mãos de investidores, que alugam para empresas, multinacionais e bancos, entre outros”. E continua: “a liquidez passou a ser de tal modo relevante que os bancos preferiram se desvencilhar dos ativos imobiliários, leiloar os imóveis e passar a ocupá-los na condição de locatários” (FIX, 2007, p. 143).

A partir dos anos 1990, a crise da sociedade brasileira se agudiza. Entre os sintomas do aprofundamento dessa crise, podemos destacar a escalada das drogas, o aumento assustador de condomínios para *proteger* a classe dominante, o aumento das vendas de remédios para depressão, o número de malabaristas, ambulantes e jovens limpando-sujando os vidros dos carros etc. Em Campinas, importante cidade do interior paulista, o aumento da depressão na classe média é visível, bastando a um observador desatento ficar meia hora em qualquer farmácia do bairro Cambuí.

De acordo com Pochmann (2015), 20 mil famílias controlam 40% do PIB brasileiro, e 10 mil famílias controlam nossa dívida pública. O

Brasil é um paraíso para 10 mil famílias, toda a economia é arquitetada para atender e beneficiar os rendimentos desse grupo de poder, além de outros setores da oligarquia e das multinacionais.

Dos Santos (2000) acredita que não só o Brasil mas os outros países da América Latina realizaram ou tentaram realizar reformas profundas nos anos 1960. No caso brasileiro, o suicídio de Getúlio Vargas postergou o golpe militar em 10 anos, fato este que se consubstanciaria na renúncia de Jânio Quadros e na ascensão de João Goulart. Se Juscelino Kubitschek representou a primeira morte da nação, a ditadura militar de 1964 significou o aprofundamento da desnacionalização e a extinção das forças de esquerda brasileiras. Trata-se evidentemente de uma ruptura histórica.

A multiplicação de ONGs, fundações e institutos: *terceiro setor* e educação mercantilizada

Podemos exemplificar a contrarreforma do Estado com a caracterização de um Estado fundamental no Brasil, o de São Paulo. Foi no governo Mario Covas (1995-2001) que São Paulo privatizou o Banespa, a Comgás, a CPFL, a CESP-Tietê, a Eletropaulo, a Telesp, entre outras. Todas elas vendidas a “preço de banana”, como se diz no linguajar popular, e com subsídios de bancos estatais para a compra do patrimônio intencionalmente desvalorizado. Foi no governo comandado pelo PSDB que houve a concessão das rodovias (com pedágios caríssimos) e a venda das ferrovias.

A contrarreforma do Estado vem destruindo sistematicamente o sistema educacional público. No que se refere ao ensino fundamental, uma das faces da contrarreforma do Estado — neste caso, dos municípios — é o crescimento de ONGs, fundações e *escolas* contratadas para prestar um serviço público.

Bedinelli (2009) fez uma reportagem para a *Folha de S.Paulo* com um título sugestivo: “São Paulo põe creche em cima de loja de construção”, na qual informa que, de cada dez creches criadas pela prefeitura à época, nove eram administradas por ONGs com verba pública. Vejamos o texto na íntegra:

Para chegarem a uma das sete salas de aula da creche Vitorino, na Vila Progresso (zona leste de São Paulo), as 151 crianças enfrentam uma escadaria, já que a unidade funciona sobre uma loja de materiais de construção, num prédio antes usado como conjunto comercial.

Como opção de lazer, só uma varanda com brinquedos, onde ficam também os botijões de gás industrial utilizados pela cozinha. A Vitorino é uma das creches terceirizadas criadas na gestão Gilberto Kassab (DEM) — a terceirização é a maior aposta do prefeito para diminuir a fila de espera, que hoje é de 67 mil crianças.

De cada dez creches criadas na atual gestão, nove são administradas por ONGs com verba pública. Nas últimas duas semanas, a **Folha** visitou 18 creches conveniadas nos extremos sul e leste de São Paulo e descobriu casos como o da Mão Cooperadora, na Vila Natal (zona sul), que também funciona sobre uma loja de materiais de construção que vende, inclusive, botijões de gás.

O convênio com a creche foi assinado na gestão anterior, mas renovado, após fiscalização, por Kassab. A prefeitura informou que irá vistoriar a unidade, que será fechada se houver alguma irregularidade.

Uma auditoria do TCM (Tribunal de Contas do Município) de julho do ano passado apontou que essas entidades têm professores menos preparados — há nelas um professor com formação universitária para cada 59,5 alunos; nas unidades gerenciadas pela prefeitura, a taxa é de um para 4,8 crianças.

Os educadores dessas ONGs não podem ser treinados pela prefeitura, já que não são funcionários públicos, explica Salomão Ximenes,

advogado da Ação Educativa e do Movimento Creche para Todos, ONGs ligadas à questão da educação.

As creches administradas pelas organizações também recebem menos verba — em dezembro do ano passado, por exemplo, a prefeitura gastou R\$ 83 milhões com as então 1.243 creches da cidade. Apenas 46% desse dinheiro foi para os convênios, que, na época, gerenciavam 72% das creches.

Segundo a Secretaria da Educação, das 397 creches criadas desde o início da gestão José Serra/Kassab, em 2005, só 25 são da prefeitura — 94% são administradas por organizações. O dado inclui creches de administração indireta (gerenciadas por ONGs em prédios da prefeitura) e conveniadas (administradas por ONGs em prédios particulares).

Ao todo, hoje existem 641 unidades conveniadas, algumas funcionando em locais considerados inapropriados por educadores para crianças pequenas. A Vitorino, segundo a prefeitura, ‘garante todos os ambientes exigidos para o funcionamento de uma creche’.

Em parte dos locais visitados pela **Folha**, as creches funcionam em casas adaptadas para as crianças, cuja única opção de lazer são varandas e garagens. Uma deliberação do Conselho Municipal de Educação de São Paulo, de 1999, afirma que as creches devem ter, obrigatoriamente, áreas verdes e espaços que possibilitem às crianças atividades de lazer.

‘É como prender uma criança num presídio. Ela fica o dia todo dentro da mesma sala, com as mesmas crianças, com o mesmo adulto e não têm uma experiência diversa’, diz a professora da Faculdade de Educação da USP (Universidade de São Paulo) Tizuko Kishimoto.

Para a professora Maria Letícia Nascimento, da mesma faculdade, espaços como os vistos pela reportagem prejudicam a possibilidade de as crianças se expressarem.

Há, no entanto, creches conveniadas com bons espaços, como a Jardim Shangrilá, no Grajaú (zona sul), que funciona em uma ampla chácara, com quadra e área verde.

Para Ximenes, a criação de creches conveniadas pode ser positiva, desde que elas sigam as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação. O órgão recomenda, por exemplo, que a área externa para atividades corresponda a pelo menos 20% do total da área construída e tenha pisos variados, como grama, terra e cimento.

Para Kishimoto, a prefeitura tem que intensificar a fiscalização desses espaços. ‘[Essa situação] é fruto de pouca ou nenhuma fiscalização. O primeiro dispositivo seria exigir formação de professores, o segundo, um espaço físico [adequado]’, diz. ‘Agora nada disso é feito, cada instituição coloca as crianças onde quiser.’

Outro lado

Para o secretário municipal da Educação, Alexandre Schneider, a opção pelos convênios com entidades não governamentais é consequência da dificuldade em adquirir terrenos. ‘Como não há terrenos, a saída é o convênio’, afirma.

Para ele, o ideal é misturar políticas — hoje, a secretaria constrói 14 creches. ‘Não dá para ser só creche direta, só conveniada, nem só aluguel.’

‘Aluguel’ é o nome dado ao novo plano da prefeitura: fazer parcerias com empresas para que elas construam os prédios e os aluguem para a prefeitura, que administraria as creches ou faria convênios com ONGs. Esse é o segundo plano de parcerias com empresas. O primeiro, na forma de PPP (Parceria Público-Privada), está parado há dez meses, a pedido do TCM.

Segundo a prefeitura, portaria de outubro de 2007 determina uma série de características que as creches conveniadas devem seguir, incluindo a existência de áreas externas para o lazer das crianças. Para os convênios firmados antes da portaria, as entidades têm até janeiro de 2010 para se readequarem.

Cinco das unidades visitadas pela **Folha** firmaram convênios depois da portaria — quatro têm varandas como área externa. A secretaria afirmou que vai vistoriar esses locais.

Na creche Vitorino (zona leste), onde a reportagem encontrou botijões industriais de gás na área de lazer das crianças, a prefeitura afirmou que existe um abrigo de gás, fechado com grades que garantem a ventilação e impedem o contato com as crianças. Mas já foi pedido para que o gás seja mudado de local, o que deve ocorrer no início da semana que vem.

A creche, diz a secretaria, está localizada em uma região carente de imóveis regularizados, e o prédio onde ela está instalada — na parte inferior, funciona uma loja de materiais de construção — é de boa qualidade (BEDINELLI, 2009, grifos da autora).

Na mesma linha dessa reportagem, Adrião et al. (2012) e Borghi, Adrião e Garcia (2011) identificaram novas modalidades de precarização do trabalho e de privatização da educação pública através das *parcerias público-privadas*. Para Borghi, Adrião e Garcia (2011, p. 288):

[...] o que mais chama a atenção são os novos arranjos que vêm se firmando para além da tradicional subvenção às instituições privadas sem fins lucrativos. Os municípios que adotaram o Programa Bolsa Creche — Hortolândia e Piracicaba — fazem convênios com instituições privadas com fins lucrativos, subsidiando-as a partir de um valor *per capita*.

Já nos municípios de Altinópolis, Itirapina, São Paulo e Ribeirão Preto, as instituições privadas conveniadas são consideradas “sem fins lucrativos”, podendo ser filantrópicas, confessionais ou comunitárias.¹³

¹³ “Para Mizuki e Silveira (2009), em que pese o fato de a subvenção de recursos financeiros às instituições privadas para a oferta de vagas em educação infantil ser uma opção do poder executivo municipal, não se pode deixar de dizer que a pressão pelo atendimento, exercido institucionalmente pelo MP [*Ministério Público*], tem

Borghì, Adrião e Garcia (2011, p. 291) destacaram também a ausência de plano de carreira para as trabalhadoras dessas creches conveniadas, e o fato de que, no que se refere a “análise das funções docentes” na rede privada de municípios pequenos, “não havia funções docentes, o que pode indicar que o atendimento em creches seja realizado por monitoras”. E concluem:

O que se pode perceber é uma tendência em instituições privadas de municípios pequenos que o atendimento em creches seja realizado por monitoras. Nos municípios maiores — Piracicaba, Ribeirão Preto e São Paulo —, tal tendência não se verifica na análise da evolução das funções docentes em creches nas redes municipal e privada (BORGHI; ADRIÃO; GARCIA, 2011, p. 290)

Tendo em vista os gastos municipais, chama a atenção do leitor que as cidades de Piracicaba e Hortolândia — municípios que adotaram o Programa Bolsa Creche — tiveram uma boa “economia” com a adoção do programa, isto é, o valor *per capita* destinado às instituições privadas conveniadas é bem menor que o valor gasto na rede municipal (BORGHI; ADRIÃO; GARCIA, 2011).¹⁴

Apesar do foco dos trabalhos acima não ser exatamente as condições de trabalho nas creches, é possível perceber uma tendência de avanço da precarização do trabalho pedagógico nos municípios do Estado de São Paulo. Para nós, mais trabalhadoras em creches conveniadas do que

contribuído para o estabelecimento de parcerias, pois esta forma se constitui em um mecanismo mais **ágil e barato**” (BORGHI; ADRIÃO; GARCIA, 2011, p. 290, grifo nosso).

¹⁴ É preciso ressaltar que as propostas de privatização de creches, rodovias, portos e aeroportos etc. não se limitam mais aos governos do PSDB. As coalizões partidárias comandadas pelo PT, pelo PSB, entre outros partidos, também têm aprofundado a contrarreforma nos níveis municipal, estadual e federal. Qualquer semelhança entre os projetos não é mera coincidência.

em creches municipais, convênios “ágeis e baratos”, trabalho realizado por “monitoras” sem formação pedagógica e sem condições de trabalho para estimular o desenvolvimento das crianças e ausência de plano de carreira são agora temas recorrentes nos municípios paulistas.

De acordo com Soares (2003), estamos assistindo a uma globalização do capital, do trabalho precário e da pobreza. Cada um cuide do seu como puder, de preferência com Estados fortes para sustentar o sistema financeiro, e falidos para cuidar do social. Para ela, a reestruturação do capital concentra o capital e fragmenta o social.

Outro especialista no tema, Montaño (2002) observa também que as ONGs são devidamente financiadas com recursos públicos. Como parte da contrarreforma do Estado, temos hoje ONGs dos mais diversos tipos, tamanhos e finalidades. Programas nacionais e regionais são substituídos por programas locais (da cidade ou, muitas vezes, de um ou dois bairros) incapazes de dar cobertura suficiente, e de impacto praticamente nulo quando se trata de grandes contingentes populacionais em situação de pobreza ou miséria. Montaño (2002) ainda destaca que estamos vivendo no *reino do minimalismo*, onde pequenas soluções *ad hoc* são apresentadas como grandes exemplos pelo governo e pela mídia.

Os governos nacionais desobrigaram-se totalmente da responsabilidade pela implementação de programas sociais, delegando-os a governos locais em *parceria* com as ONGs ou outras organizações sociais (preferencialmente aquelas mais próximas dos prefeitos), ou simplesmente entregando os serviços mais lucrativos (como os de assistência médica) ao setor privado *tout court* (SOARES, 2003; DAGNINO, CAVALCANTI, COSTA, 2016).

De acordo com Montaño (2002), os estragos causados pelas políticas neoliberais são gigantescos. As estratégias usadas para

supostamente *compensar* esses estragos nem sequer conseguiram minimizá-los. Ao contrário, as reformas eliminaram os direitos sociais duramente conquistados no passado, produzindo um grande retrocesso histórico.

O livro de Montaño (2002) faz uma crítica radical ao chamado terceiro setor, o debate hegemônico que o sustenta, seus pressupostos e promessas, o fenômeno que se oculta por trás dessa denominação ideológica e a sua funcionalidade para com o projeto neoliberal, no novo enfrentamento da questão social, como parte do atual processo de reestruturação do capital.

Montaño (2002) adverte que é o Estado neoliberal que promove o chamado terceiro setor, principalmente na esfera legal e financeira. Para ele, a contrarreforma do Estado leva à perda de direitos da cidadania, à precarização, à focalização, à remercantilização e à refilantropização da questão social. É possível notar uma maior hegemonia burguesa no âmbito estatal, no mercado e no espaço da produção. Montaño (2002) destaca — com um certo tom de ironia — que nessa nova concepção sociedade todos, harmonicamente, buscam o bem comum e em oposição ao Estado (tido como burocrático e ineficiente), e ao mercado (segundo setor, orientado para o lucro).

A multiplicação de ONGs facilita a hegemonia do capital e traz desdobramentos fundamentais para a luta de classes. A segmentação da realidade e das lutas em esferas ou setores *autonomizados*, desarticulados da totalidade social promovem uma maior dificuldade para o enfrentamento da questão social, especialmente para os movimentos sociais anticapital.

O mérito do livro de Montaño (2002) é o de justamente conectar a análise da reestruturação produtiva do capital com a contrarreforma do Estado. Para ele, o consenso de Washington proporcionou a flexibilização dos mercados e das relações de trabalho, e o afastamento do Estado das

suas responsabilidades sociais e de regulação do capital e trabalho. A questão social deixou de ser exclusiva do Estado, passando a ser responsabilidade dos próprios sujeitos, que devem exercer sua *cidadania*. De fato, estamos diante de uma nova questão social e de problemas muito mais complexos que a classe trabalhadora deverá enfrentar no século XXI.

Como vimos na introdução deste capítulo, a esfera estatal passa a ser satanizada como burocrática, ineficiente, desfinanciada, corrupta para justamente ocorrer a santificação de um setor supostamente mais ágil, eficiente democrático e popular. Surge então uma nova *divisão de trabalho*. A partir do tripé constitucional da seguridade social — previdência, saúde e assistência, de forma muito clara, porém, não casual — o “setor” empresarial se volta para atender as demandas nas áreas da previdência social, educação e da saúde, enquanto o “terceiro setor” dirige-se fundamentalmente à assistência social, notadamente nos setores carentes.

Montaño (2002) observa que o objetivo de retirar do Estado (e do capital) a responsabilidade de intervenção na questão social e de transferi-los para a esfera do *terceiro setor* não ocorre por motivos de eficiência (como se as ONGs fossem naturalmente mais eficientes que o Estado), nem apenas por razões financeiras (de reduzir os custos necessários para sustentar esta função estatal). O motivo é fundamentalmente *político-ideológico*: retirar e esvaziar a dimensão do direito universal do cidadão quanto a políticas sociais (estatais) de qualidade; criar uma cultura de autculpa pelas mazelas que afetam a população, e de autoajuda e ajuda mútua para seu enfrentamento; desonerar o capital de tais responsabilidades, criando, por um lado, uma imagem de transferência de responsabilidades e, por outro, a partir da precarização e focalização (não-universalização) da ação social estatal e do terceiro setor, uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial. Por isso, esse

debate soa aos ouvidos de Ulisses como um canto de sereia, que o empurra às profundezas do mar.

Ele também adverte que o chamado terceiro setor surge no interior dos interesses do grande capital, mas também de uma fração de esquerda resignada, com eventual “intenção progressista”, porém, inteiramente funcional ao projeto neoliberal (MONTAÑO, 2002).

Se é verdade que a luta de classes pode alterar parcialmente as funções do Estado, principalmente nos contextos onde a classe trabalhadora conquista alguns direitos, com a reestruturação produtiva e a contrarreforma do Estado, o capital praticamente tomou o Estado de assalto. Os espaços para a classe trabalhadora colocar suas demandas na agenda do Estado se tornam cada vez menores.

Para Coutinho (2007, p. 19):

[...] a partir de finais dos anos 1980, a ideologia neoliberal em ascensão apropriou-se da dicotomia maniqueísta entre Estado e sociedade civil para tornar demoníaco de uma vez por todas tudo o que provém do Estado (mesmo que agora se trate de um Estado democrático e de direito, permeável por demais às pressões das classes subalternas) e para fazer a apologia acrítica de uma ‘sociedade civil’ despolitizada, ou seja, convertida num mítico ‘terceiro setor’ falsamente situado para além do Estado e do mercado.

Montaño (2002) também adverte que, ao *esquecer* as conquistas sociais garantidas pela intervenção e no âmbito do Estado, e ao apostar apenas ou prioritariamente nas ações dessas organizações da sociedade civil, zera-se o processo democratizador. Volta-se à estaca zero, e começa-se tudo

de novo, só que numa dimensão diferente: no lugar da luta de classes, temos atividades de ONGs e fundações; no lugar da contradição capital-trabalho, temos a parceria entre classes por supostos “interesses comuns”: no lugar da superação da ordem como horizonte, temos a confirmação e a humanização desta.

No que se refere ao papel do terceiro setor no complexo educacional, tema deste capítulo, a principal particularidade da atuação das ONGs, fundações e institutos é a de que elas têm um enorme poder ideológico: constroem muito bem ideologias educacionais sobre a possibilidade de *ascensão social* e geração de *empregabilidade*, defendendo que o conhecimento e as competências adquiridas são passaporte garantido para a *entrada no mercado de trabalho* e a *ascensão social*.

Entretanto, é preciso destacar que a ideologia da empregabilidade esconde os determinantes da possibilidade ou não de encontrar emprego no regime de acumulação flexível. Até os anos 1970, de acordo com as teorias keynesianas, era o investimento produtivo que gerava emprego.

Como vimos na seção anterior, a mundialização do capital, as políticas de austeridade e a desregulamentação da relação capital-trabalho praticamente impedem a geração de emprego com direitos sociais para as maiorias trabalhadoras. Países europeus, como Espanha e Grécia, enfrentam o desemprego qualificado: as pessoas têm qualificação, mas não conseguem emprego. Em muitos casos, os países até crescem, mas não geram emprego.

Como parte do processo de mundialização do capital, um novo dicionário do capital da educação foi criado. Termos como empregabilidade, flexibilidade, competências, sociedade do conhecimento, indústria 4.0, empreendedorismo, sustentabilidade, responsabilidade

social, aprender a aprender passam a dar a tônica do debate na educação em geral, em especial na educação profissional.

A palavra trabalhador é substituída por colaborador, agrotóxico por defensivos agrícolas, latifúndio por agronegócio. Não há uma secretaria de educação, em geral assessorada por um instituto, que não use essas *palavras mágicas* nos seus diagnósticos, para supostamente indicar a solução de problemas sociais.

A multiplicação de fundações, institutos e ONGs produz a ilusão de que os direitos sociais estão progredindo, quando, ao contrário disso, fenômenos como analfabetismo, analfabetismo funcional e abandono da escola se multiplicam em todos os cantos do planeta Terra.

A formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais passam progressivamente para as mãos do chamado terceiro setor. Como ele não consegue regular todo o sistema educacional estatal, passa a direcionar o sentido das escolas estatais e, em alguns casos, a controlar diretamente esses sistemas educacionais.

Associações como a Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), poderosa entidade do agro, passam a determinar o que ensinar, como ensinar e os propósitos da educação. Em muitas escolas públicas, onde claramente estão os filhos da classe trabalhadora, as alunas e alunos já aprendem, desde muito cedo, que o agronegócio é a solução para os problemas do país. Passam, portanto, a internalizar de forma cada vez mais direta as necessidades ideológicas do capital.

Gramsci (2007) tem um conceito fundamental que pode nos servir neste momento: o de aparelhos privados de hegemonia (APH). Os proprietários dos meios de produção tendem a controlar os postos estratégicos da sociedade e do Estado. Mas tudo leva a crer que a

contrarreforma do Estado permite uma atuação muito maior do capital no controle do próprio Estado.

Como vimos no início deste capítulo, de acordo com Ianni (1989), sempre houve disputa pelo controle do Estado. No entanto, com a contrarreforma do Estado, a classe trabalhadora perde cada vez mais o controle ou a possibilidade de reivindicar seus direitos nessa luta. O Brasil sempre teve uma democracia frágil, restrita e constantemente golpeada. Podemos depreender que a contrarreforma do Estado fragiliza ainda mais a nossa democracia.

Como parte dessa tendência mais geral é preciso destacar o deslocamento da função da universidade pública. Uma ala dos professores das universidades públicas, a dos professores privatistas, ganha força nesse movimento de multiplicação de ONGs, fundações e institutos, e não raramente ajudam a criar estas instituições. Nos dias de hoje, é impossível não ver professores de universidades públicas, mas, em especial das particulares, como participantes ou até mesmo sócios do chamado terceiro setor.

No fundo, atuam como mercadores da educação, trazendo as boas novas da privatização educacional. Professores-consultores, professores-empresendedores, professores-inovadores ganham força e passam a circular livremente nos corredores, defendendo o que estamos chamando de contrarreforma do Estado.

Aqui cabe uma breve retrospectiva histórica. Até os anos 1970, havia no Brasil os APHs que poderíamos chamar de clássicos. Sociedade Rural Brasileira (SRB), CNA, FIESP, FIEMG, CNI são instituições centenárias da sociedade civil.

Dreifuss (2002), no livro “1964: A conquista do Estado”, mostra com enorme precisão todas as entidades da sociedade civil que participaram ativamente da construção do golpe de 1964, dando destaque especial ao Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e ao Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD). De lá para cá surgiram outros institutos, fundações e ONGs muito mais poderosos, que certamente estão golpeando a escola pública de qualidade para as massas trabalhadoras. Uma entidade poderosíssima da sociedade civil é o Todos pela Educação, APH que merece ser melhor estudado pela academia.

Ao lado do Todos pela Educação, também surgiram APHs como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Lemann, o Instituto Millenium, a Fundação Santander e a Fundação Itaú. Esses novos aparatos passam a ter um papel fundamental na agenda da educação privada, especialmente, na agenda das reformas da escola estatal. Eles ditam o que deve ser mudado, como deve ser mudado e para que mudar. Colocam na agenda do Estado temas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a reforma do ensino superior e a implementação da pedagogia das competências, tendo em vista a *modernização* da sociedade brasileira.

Em termos gerais, no nosso entendimento, a privatização gradual, lenta e segura da escola estatal produzida pela contrarreforma do Estado está produzindo efeitos drásticos para a nossa sociedade.

No entanto, até o presente momento, os liberais, os neoliberais e ultraneoliberais não conseguiram demonstrar cientificamente as virtudes das reformas educacionais. Ao contrário, estudos científicos sérios como os de Freitas (2018), Leher (2020) e Shiroma e Evangelista (2021), entre tantos outros, nos mostram que há resistência às reformas neoliberais, mesmo diante de um grande aparato ideológico de *convencimento* de que o Estado é *ineficiente* e deve ser substituído pela *iniciativa privada*. Mais do que isso, mostram que a contrarreforma do Estado cria novos

problemas sociais de maior envergadura e que estão longe de realizar uma educação pública de qualidade e o paraíso liberal da liberdade do indivíduo. Em suma, não é possível afirmar que a contrarreforma do Estado melhorou a qualidade geral da educação pública no Brasil.

O caso chileno é eloquente a esse respeito. O neoliberalismo foi implementado a fórceps, depois de um golpe militar. Após anos de certa calma e de uma aparente adesão à agenda neoliberal, a classe trabalhadora chilena, parcelas das camadas intermediárias, trabalhadores educacionais e estudantes estão reagindo. Podemos destacar aqui o caso dos estudantes e de parcelas da classe trabalhadora realizaram verdadeiras rebeliões populares, com destaque para a rebelião de 2019, que quase derrubou Sebastián Piñera. Se não fosse a pandemia, certamente esse presidente teria caído.

O que querem os chilenos? Basicamente, direitos sociais. Direito à aposentadoria, à educação pública de qualidade, o fim da municipalização e da mercantilização da educação, a democratização da democracia chilena, uma nova constituição, direitos das mulheres, a nacionalização do cobre etc. Mesmo sem ainda conseguir apontar para uma sociedade para além do capital, as lutas recentes no Chile indicam a necessidade de construção de um Estado de bem-estar social.

O caso do ensino médio integral no Ginásio Pernambucano

Um dos institutos que têm ocupado as páginas das reformas educacionais dos últimos 15 anos é o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), cujo caso merece ser sublinhado. A reforma paradigmática no Ginásio Pernambucano, executada pelo ICE, será analisada brevemente por nós.

É nos anos 2000, logo após o decreto de 2004, que a política de ensino médio integral se materializa no Brasil. Nesse contexto, o Ginásio Pernambucano passa por algumas transformações.

O Ginásio Pernambucano é uma das instituições educacionais mais antigas do país, senão a mais antiga. Lá estudaram José Lins do Rego, Celso Furtado, entre outros intelectuais importantes do início da República e dos anos 1960. Com o avanço da ditadura empresarial-militar e a massificação precarizada da educação, o Ginásio foi deixando de ter seu lugar de destaque na sociedade pernambucana. Vejamos o que diz o site do ICE, que explora tanto seu mito fundador, seu engajamento nas transformações educacionais, seu empenho na promoção de uma educação pública de qualidade, como o caso do Ginásio Pernambucano:

A história do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) nasceu de um ‘acaso’ e da trajetória de retomada do ensino de qualidade em Pernambuco.

O acaso

A nossa história começa em 2000, com a retomada da educação de qualidade em Pernambuco. A mobilização de um ex-aluno do Ginásio Pernambucano — uma das mais antigas e importantes escolas do país —, sensível ao seu estado de deterioração, reuniu a sociedade civil em favor da educação pública pernambucana e iniciou o trabalho de recuperação do prédio onde ele estudou e no qual também estudaram personalidades como ex-presidente Epitácio Pessoa, Ariano Suassuna e Clarice Lispector, entre outras.

Mesmo sendo uma edificação histórica, cuidar da estrutura física foi a parte mais fácil. Para isso, a Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano foi fundamental ao instalar o ambiente de parceria entre a sociedade civil e a Secretaria Estadual de Educação. O mais

complexo foi resgatar o padrão de excelência, marca do Ginásio Pernambucano durante décadas. Como ponto de partida, o ICE concebeu um programa de educação denominado PROCENTRO, inaugurando um novo modo de ver, sentir e cuidar da juventude.

O caso

O ‘acaso’ transformou-se num ‘caso’ que vislumbrava uma ‘causa’ muito maior: desenvolver inovações em conteúdo, método e gestão para enfrentar os desafios do ensino médio oferecendo um novo modelo de educação pública de qualidade à juventude.

Para isso, o ICE mobilizou dois parceiros notáveis: Antonio Carlos Gomes da Costa, referência no cenário da infância e da juventude no Brasil, e Bruno Silveira, estrategista e apoiador da mudança do panorama legal da grande causa nacional para a infância e a adolescência. Nos anos 1980, ambos colaboraram intensamente no Artigo 227 da Constituição Brasileira e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Juntos, conceberam a essência do modelo que reposicionou o Ginásio Pernambucano como referência em educação de qualidade, seguindo novos paradigmas em pedagogia e gestão.

A causa

O Ginásio Pernambucano foi o ponto de partida da Causa da Juventude com a concepção de um modelo de educação inovador denominado Escola da Escolha e cujo foco é o jovem e a construção do seu projeto de vida. Após o desenvolvimento do modelo e da consolidação da política pública em Pernambuco, o ICE iniciou a sua expansão junto às secretarias de educação estaduais e municipais nas cinco regiões brasileiras e continua com intenso trabalho de mobilização para a realização da sua visão. Hoje a Escola da Escolha atende o ensino médio e o ensino fundamental (ICE, 2021a).

O presidente do ICE é Marcos Antônio Magalhães, vejamos seu currículo:

Engenheiro elétrico formado pela Universidade Federal de Pernambuco com pós-graduação em Telecomunicações em Eindhoven (Holanda). Desenvolveu carreira profissional na Royal Philips Electronics, ingressando em 1971 e em 1997 assumiu a presidência executiva da Philips na América Latina. Em 2007 assumiu a presidência do conselho consultivo da Philips na América Latina, terminando seu mandato em 2009. Fundou em 2003 o ICE — Instituto de Corresponsabilidade pela Educação — onde permanece como presidente. Atua também como presidente do IQE — Instituto de Qualidade no Ensino. Membro fundador do movimento “Todos pela Educação” e membro do conselho internacional do World Fund for Education (ICE, 2021b).

Qual a solução encontrada por um ex-aluno, Marcos Magalhães, o presidente do ICE? Implantar no Ginásio Pernambucano o modelo estado-unidense de escola *charter*, que nada mais é do que a gestão privada de uma instituição pública.

De acordo com Amaral (2020), as reformas educacionais de Pernambuco foram difundidas para quase todas as regiões do país, em especial pelas mãos do ICE. São Paulo e Ceará foram alguns dos Estados que contrataram consultorias do ICE para implementar a política de ensino médio integral. Outras fundações e institutos também se apoiaram no ICE para disseminar a contrarreforma educacional.

O modelo do Ginásio Pernambucano, que deveria ser motivo de orgulho dos reformadores empresariais da educação, naufragou em 2015-16. Foi nesse momento que o Brasil foi sacudido por ocupações escolares em todas as regiões do país. Os estudantes do Ginásio Pernambucano

fizeram uma ocupação e se colocaram contra as reformas educacionais implementadas (PEREIRA NETO, 2021).

Outro caso intrigante de política educacional para a promoção do ensino médio integral é o defendido no Ceará. O Estado criou, com recursos do Banco Mundial, uma rede própria de ensino médio integral. Essas escolas possuem em grande medida melhores condições de trabalho para a prática educativa e, claro, rendem muitos votos, especialmente num Estado castigado pela fome, pela miséria e pela seca. Tem prédios melhores, professores em tempo integral, salários um pouco melhores que a média etc., mas sem deixar de combinar essa melhoria com a tendência à precarização do trabalho.

Mas o que mais chama a atenção do leitor no caso cearense é a fachada marxista dos princípios e fundamentos dessas escolas, combinada com princípios da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) da Odebrecht, em grande medida baseada no empreendedorismo e na qualificação de mão de obra (BELMINO, 2020; AMARAL, 2020).

Esse tipo de mistura de princípios contraditórios também vem ocorrendo com uma certa recorrência nos institutos federais. Como vimos, o instituto federal tem como fundamento princípios gramscianos, mas, lá na ponta, nas unidades dos institutos, é possível observar uma mescla bastante curiosa entre omnilateralidade e empreendedorismo, politecnia e pedagogia das competências.

Considerações finais

Bruno (1997), depois de fazer um balanço do avanço das corporações transnacionais e suas estruturas de poder, faz as seguintes

perguntas sobre as lutas educacionais do futuro: “Diante deste quadro de transformações tão amplas e profundas, em que as fronteiras não servem mais para demarcar espaços econômicos nem soberanias políticas plenas, como pensar a questão das políticas educacionais?” (BRUNO, 1996, p. 44). E prossegue:

Como desenvolver ações coletivas contra uma estrutura de poder transnacional, cuja dinâmica de funcionamento ainda não compreendemos com clareza e frente à qual as formas de lutas tradicionais têm tão pouca ou nenhuma eficácia? Como se contrapor às novas formas de exercício do poder no interior das organizações onde a própria forma de organização técnica do trabalho já inclui em si mesma formas de controle que são acionadas pelo próprio trabalhador? Refiro-me não apenas aos novos instrumentos de trabalho computadorizados, em que são registrados cada gesto ou atividade mental do trabalhador, ritmo e frequência, mas também às formas participativas de trabalho, onde os trabalhadores passam a controlar uns aos outros?

Melhorar a qualidade da educação vai muito além da promoção de reformas curriculares, implica, antes de tudo, criar novas formas de organização do trabalho na escola, que não apenas se contraponham às formas contemporâneas de organização e exercício do poder, mas que constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não pelas hierarquias de comando, mas por **laços de solidariedade, que consubstanciam formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais** (BRUNO, 1996, p. 45, grifo nosso).

Dal Ri e Vieitez (2011) argumentam mais ou menos no mesmo sentido. Eles fazem um balanço do avanço das lutas dos trabalhadores docentes e dos estudantes na fase atual do capitalismo e defendem a gestão democrática:

[...] há sempre a possibilidade de que a perspectiva da luta evolua da defesa da escola estatal para a defesa da escola realmente pública, ou seja, uma escola governada pelos seus usuários, os trabalhadores. A menção a esta possibilidade não é inopinada, pois no passado recente, como assinalado, a luta pela institucionalização da gestão democrática na educação, independentemente da clareza de propósitos com que foi formulada ou dos resultados obtidos, estava orientada por essa perspectiva (DAL RI; VIEITEZ, 2011, p. 165).

E prosseguem:

Portanto, não é implausível que no futuro, o substrato da proposição de gestão democrática, ou seja, a questão de quem governa ou governará a educação, reapareça sob outra ótica. Neste caso, a luta pelo controle do sistema escolar ou alguma variante conceitual de **trabalho associado na escola**, passará a fazer parte do movimento, em substituição à subalternidade de assalariados ou assalariados virtuais (alunos), e poderá povoar o imaginário dos atores escolares. Porém, a plausibilidade desta perspectiva dependerá, também, de que no movimento social geral prospere igualmente no sentido da utopia da transcendência social, anticapitalista ou socialista (DAL RI; VIEITEZ, 2011, p. 165, grifos dos autores)

Mészáros (2004) acredita que a transcendência do trabalho alienado é o tema mais urgente neste novo milênio. Ele defende a necessidade de universalização do trabalho enquanto atividade vital do ser humano (positividade do trabalho). Certamente, quando Mészáros se refere à universalização do trabalho, quer nos dizer que todos devemos trabalhar, desde que seja um trabalho não explorado, um trabalho que nos enriqueça enquanto ser humano, uma atividade cheia de sentido, e não um trabalho embrutecedor, degradante.

Mészáros (2002) também não se refere a um igualitarismo tosco, mas à igualdade substantiva do “a cada um segundo as suas capacidades, a cada um segundo as suas necessidades”. No projeto de construção de uma sociedade para além do capital, o trabalho educacional desalienado estará umbilicalmente ligado às lutas anticapital do seu tempo histórico.

Mészáros (2002) defende ainda a superação do Estado capitalista por formas de controle social, e aqui a educação para além do capital ganha papel de destaque. Certamente Mészáros se colocaria contra os processos de privatização da educação que vimos neste capítulo. Longe de inaugurar uma suposta democratização da sociedade frente ao Estado opressor e totalitário, a multiplicação de ONGs, fundações e institutos só aumenta a ditadura direta e indireta da mercadoria.

Por último, mas não menos importante, a educação para além do capital na América Latina somente poderá brotar de alterações concomitantes no mundo do trabalho e no mundo da educação. E, para isso, uma tarefa fundamental será a eliminação das fundações, institutos e ONGs que estão controlando a política educacional.

Considerações finais

A expectativa de arrancar das nossas classes proprietárias um sistema educacional público de qualidade, com investimentos significativos para o fortalecimento da educação pública parece que definitivamente ter chegado ao fim.

Não que as lutas pelos fundos públicos para a educação pública (revolução dentro da ordem) devam deixar de fazer parte da agenda das lutas sociais, mas cada vez mais ganha centralidade a revolução contra a ordem, o que justifica a importância de compreendermos a questão agrária brasileira, o papel da formação política dos professores, e a conjugação de ações conscientes dos professores na escola e na sociedade.

A luta pela educação emancipatória nos dias de hoje exigirá da classe trabalhadora atingida pelo capital a retomada das rédeas educacionais, dentro de uma luta mais ampla pelo controle social da produção e da reprodução da vida.

Devem ser erguidas bandeiras como a da gratuidade da educação, a da gestão democrática do sistema educacional, a da desmercantilização completa da educação e da vida, a da educação anticapital, a do uso dos fundos públicos para a promoção da educação pública, a de melhores condições de trabalho para os educadores, a da relevância da pesquisa científica, e a de um novo sentido ao ensino e extensão nas universidades públicas.

Nada mais nada menos que colocar na ordem do dia o sentido da educação pública e a necessidade de convertê-la em educação para além do capital, como parte de uma estratégia radical e abrangente de construção de uma sociedade para além do capital. Mészáros (2002; 2005) é enfático

a esse respeito. Para ele, deve haver *alterações concomitantes* no mundo da educação e no mundo do trabalho, obviamente tendo em vista a alteração radical do sentido do trabalho.

Marx (2012) dizia que o financiamento da educação deve ser público, mas que o Estado não pode educar o povo. Podemos dizer, então, que o controle do que ensinar, como ensinar, como avaliar deve estar nas mãos do povo, e não nas mãos do capital e nas suas personificações que habitam os ministérios, secretarias da educação e, mais recentemente, fundações, institutos e ONGs.

Como parte da luta pela desmercantilização completa da educação, a conversão do trabalho assalariado docente em trabalho associado será um dos maiores desafios. E, ao mesmo tempo, a completa erradicação da educação enquanto mercadoria rentável também deverá fazer parte das nossas lutas.

A difusão de escolas próprias e até mesmo a criação de sistemas próprios de educação para além do capital pelos movimentos sociais também deve ser lembrada, como parte da transição para outro modo de produção e reprodução da vida.

Por último, mas não menos importante, acreditamos que a luta pela conversão da educação em educação para além do capital no espaço nacional deve estar em sintonia com as lutas anticapital internacionais, não só para combater o coronavírus e o pandemônio, mas para combater o capitalismo financeirizado, ou seja, a barbárie.

Referências

ABED (Org.). Associação Brasileira de Educação a Distância. *Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018*. Curitiba: InterSaberes, 2019. Disponível em <http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf>. Acesso em 13.ago.2021.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. G.; BORGHI, R.; ARELARO, L. R. G. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose?, *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 533-549, 2012.

ALMEIDA, Sergio Antunes de; WOLFF, Simone. Novas tecnologias e o trabalho docente na modalidade ensino a distância. In: Seminário Estudos do Trabalho, 6, 2008, Marília. *Anais...* Marília: UNESP, 2008. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/236.pdf>>. Acesso em: 13.ago.2021.

ANDE; ANPED; CEDES. Carta de Goiânia. In: *Educação & Sociedade*, ano VIII, número 25, dezembro de 1986, p. 5-10.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão*. São Paulo: Boitempo, 2019.

ARAPIRACA, J. O. A USAID e a educação brasileira. Um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, Dissertação de Mestrado, 1979.

ALVES, G. L. O trabalho docente na escola moderna: formas históricas. Campinas: Editores Associados, 2005.

BATISTA, Eraldo. *Trabalho e educação profissional nos anos 1930 e 1940*. Campinas: Autores Associados, 2015.

BEDINELLI, T. São Paulo põe creche em cima de loja de construção. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 18.mai.2009. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u567478.shtml>>. Acesso em 15.ago.2021.

BELLINASSO, Filipe. *Educação a distância (EAD) e o trabalho docente: o aumento da precarização*. 2020. 116 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2020.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2012.

BELMINO, W. G. *Um estudo ontomaterialista sobre a função social das escolas estaduais de educação profissional do Ceará*. 2020. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

BENINI, Elcio Gustavo. *Política educacional e educação a distância: as contradições engendradas no âmbito do trabalho docente*. 2012. 284 p. Tese (Doutorado em Pedagogia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. PPGedu/CCHS/Campo Grande/MS, Campo Grande, 2012.

BORGHI, R. ADRIÃO, T. GARCIA, T. As parcerias público-privadas para a oferta de vagas na educação infantil: um estudo em municípios paulistas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 92, n. 231, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento-base*. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação profissional: concepções, experiências e propostas*. Brasília: MEC, 2003.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, set./dez.2011, p. 545-562.

BUARQUE, Chico. *Funeral de um lavrador*. 1965.

CÂMARA DE SOUZA, Dilmo. *A evolução do ensino no Brasil*. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

CAMPOS, Fábio Antonio de. *A arte da conquista: o capital internacional no desenvolvimento capitalista brasileiro (1951-1992)*. 2009. 227 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, 2009.

CANDIDO, Antonio. A revolução de 1930 e a cultura. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 27-36, abr.1984.

CASTANHO, Sérgio. Transformações históricas da escola pública no Brasil ou como chegamos à escola estatal que temos? In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). *História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 87-108.

CASTRO, Josué. *Geografia da fome*. São Paulo: Brasiliense, 1967.

CERQUEIRA, Laurez. *Florestan Fernandes: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CHAGAS, Marcos Rogerio Jesus. *Os grêmios estudantis e as mobilizações secundaristas em Bauru no ano de 2015*. 2020. 175 p. Dissertação

(mestrado profissional) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

CHESNAIS, F. Introdução. In: CHESNAIS, F. (Org.) *A finança mundializada*. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 25-34.

CIAVATTA, Maria. *A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada: ensino médio e EJA*. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Orgs.). Brasília: Liber livro/UFF, 2011, p. 225-256.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CPS. Seminário do CPS debate desafios da educação híbrida. *Centro Paula Souza*, 30.mar.2021. Disponível em <<https://www.cps.sp.gov.br/seminario-do-cps-debate-desafios-da-educacao-hibrida/>>. Acesso em 13.ago.2021.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

DAL RI, N.; VIEITEZ, C. A educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. In: LIMA, F. C. S.; SOUZA, J. U. P.; CARDOZO, M. J. P. B.. (Orgs.). *Democratização e educação pública: sendas e veredas*. São Luís: Editora da UFMA, 2011, p. 133-165.

DAGNINO, Renato; CAVALCANTI, P.; COSTA, G. (orgs.). *Gestão Estratégica Pública*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2016. 496 p.

DELGADO, Guilherme Costa. *Capital financeiro e agricultura no desenvolvimento recente da economia brasileira*. 1984. 313 f. Tese

(doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 1984.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez, 1996.

DEO, Anderson. Autocracia burguesa e questão agrária no Brasil. In: PIRES, J. H.; NOVAES, H. T.; LOPES, J. A.; MAZIN, A. D. (Orgs.). *Questão agrária, cooperação e agroecologia*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, v. 3, p. 23-50.

DOS SANTOS, T. *A teoria da dependência: balanços e perspectivas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

DREIFUSS, René Armand. *1964: A conquista do Estado*. Petrópolis: Vozes, 1981.

ECONOMIA SC. O futuro da educação a distância após a pandemia. *Economia SC*, 6.abr.2021. Disponível em <<https://www.economiasc.com/2021/04/06/economia-sc-drops-o-futuro-da-educacao-a-distancia-apos-a-pandemia/>>. Acesso em 13.ago.2021.

FERNANDES, Florestan. *Tensões na educação*. Marília: Lutas anticapital 2021.

FERNANDES, Florestan. *A conspiração contra a escola pública*. Marília: Lutas anticapital, 2020.

_____. *Reflexões sobre a construção de um instrumento político*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____. *A formação política e o trabalho do professor*. Marília: Lutas anticapital, 2019.

_____. Poder e contrapoder na América Latina. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. Circuito fechado. São Paulo: Globo Livros, 2014.
FERNANDES, Florestan. *O circuito fechado*. São Paulo: Globo, 2006.

_____. Pensamento e ação: o PT e os rumos do socialismo. São Paulo: Globo Livros, 2006.

_____. A revolução burguesa no Brasil: ensaios de interpretação sociológica. São Paulo: Globo Livros, 2005.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.

FERNANDES, Florestan. *A transição prolongada: o período pós-constitucional*. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

_____. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. O processo constituinte. Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, 1988.

_____. *Nova República?*. São Paulo: Global, 1986.

_____. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

_____. *A sociologia no Brasil*. São Paulo: Vozes, 1977.

_____. *A sociologia numa era de revolução social*. São Paulo: Zahar, 1976.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.

FERRETTI, Celso João. Reformulações do ensino médio. *Holos*, Natal, v. 6, p. 71-91, 2016.

FIDALGO, Nara Luciene Rocha. *A lógica produtivista e tecnologias digitais no trabalho docente universitário: novos tempos e espaços de conformação da subjetividade*. 2007. 49 p. Projeto de Pesquisa (Doutorado em Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

FIX, M. *São Paulo cidade global: fundamentos financeiros de uma miragem*. São Paulo: Boitempo, 2007.

FREITAS, L. C. de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Paulo Freire Uma História de Vida. São Paulo: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAG, Bárbara. Democratização, universidade e revolução. In: D'INCAO, Maria Angela (Org.). *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987, p. 163-180.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, 2011, p. 235-254.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Uma década do Decreto 5.154/2004 e do PROEJA: balanço e perspectivas. *Holos*, Natal, v. 6, p. 56-70, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita*. Revista Trabalho Necessário, ano 3, n. 3, p. 1-26, 2005.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GALZERANO, Luciana; MINTO, Lalo. Capital fictício e educação no Brasil: um estudo sobre a lógica contemporânea da privatização. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 61-80, set./dez. 2018.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. *Educação e Sociedade*, v. 29, n.105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HOBBSBAWM, Eric. *A Era dos extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HUMPRHEY, John. *Fazendo o “milagre”: controle capitalista e luta operária na indústria automobilística brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1980.

IANNI, Octavio. *A ditadura do grande capital*. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

IANNI, O. *Estado e capitalismo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

ICE. Marcos Antônio Magalhães. *Instituto de Corresponsabilidade pela Educação*, Recife, 2021b. Disponível em <https://icebrasil.azurewebsites.net/staff_trusted/tste/>. Acesso em 16.ago.2021.

ICE. Sobre o ICE. *Instituto de Corresponsabilidade pela Educação*. Recife, 2021a. Disponível em <<https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>>. Acesso em 16.ago.2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2017*. Brasília: INEP. Disponível em <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em 13.ago.2021.

JINKINGS, I. Sob o domínio do medo: controle social e criminalização da miséria no neoliberalismo. 2007. 2016. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

KUENZER, Acácia. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.

KUENZER, Acácia. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LEHER, R. Ler a crise, ler a mercantilização da educação. In: SANTOS, M. R. S dos; MELO, S. D. G; GARIGLIO, J. A. (Orgs.). Políticas,

gestão e direito à educação superior: novos modos de regulação e tendências em construção. v. 1. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020, p. 41-64. (Coleção Edvcere).

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 121, out.-dez.2012.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LÊNIN, Vladimir. Imperialismo fase superior do capitalismo. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

LIMA BARRETO, Afonso Henriques de. *Os bruzundangas*. Rio de Janeiro: 1922.

LIMA BARRETO, Afonso Henriques de. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1911.

LIMA FILHO, Paulo Alves. Os devoradores da ordem: exclusão social no capitalismo incompleto. In: GALEAZZI, M. A. (Org.). *Segurança alimentar e cidadania: a contribuição das universidades paulistas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996, p. 45-77.

LIMA FILHO, Paulo Alves. *Pensando com Marx (I)*. Marília/São Paulo: Lutas anticapital/Aramarani, 2019.

LOMBARDI, José Claudinei. Crise do capitalismo e educação: algumas anotações. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). *Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia: Navegando, 2016, p. 13-33.

LOVATTO, Angélica. *Os Cadernos do povo brasileiro e o debate nacionalista nos anos 1960: um projeto de revolução brasileira*. 2010. 385

f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MACEDO, José Rivair; MAESTRI, Mário. *Belo Monte: uma história da Guerra de Canudos*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MACEDO, Rogério Fernandes. A destruição em massa: a tragédia da fome e da degradação dos hábitos alimentares. In: NOVAES, H. T.; SANTOS, J.; PIRES, J. H. (Orgs.). *Questão agrária, cooperação e agroecologia*, vol. I. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Boitempo editorial, 2007.

MARX, Karl. *Crítica do programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo editorial, 2012.

MENDONÇA, Sueli. Golpe militar e educação: a extinção das experiências educacionais história nova e ginásios vocacionais. In: LIMA VIEIRA, Rosângela de (Org.). *Ecos da ditadura na sociedade brasileira (1964-2014)*. 1. ed. Marília/São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2014, p. 41-58.

MERCURIO, B. M. C. Integração do Ensino Técnico ao Médio na Habilitação Profissional em Agropecuária no Centro Paula Souza: Limites e Contradições. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.

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

MÉSZÁROS, István. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. *Revista Outubro*, v.2, n. 4, p. 7-15, 2000.

MILL, Daniel Ribeiro; SANTIAGO, Carla Ferreti; VIANA, Inajara de Salles. Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. *Revista extraclasse*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 56-73, 2008.

MINTO, Lalo Watanabe. *A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil*. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

MONTAÑO, C. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Edusp, 2013.

NETTO, José Paulo. *Ditadura e serviço social*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

NEVES, Viana de Salles Inajara; FIDALGO, Fernando Selmar. Docente virtual na educação a distância: condições de trabalho na rede privada de ensino. *Seminário Nacional de Educação profissional e tecnológica*, v. 1, p. 1-9, 2008.

NOBLE, David. Ensino à distância, lucros e mediocridade. *Le Monde Diplomatique Brasil*, 1.abr.2000. Disponível em <<https://diplomatique.org.br/ensino-a-distancia-lucros-e-mediocridade/>>. Acesso em 13.ago.2021.

NOGUEIRA, André Magalhães. Assembleia Nacional Constituinte de 1987-88. In: ABREU, Alzira Alves de et al. (Coords.). *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br>> Acesso em: 11 abr.2021.

NOVAES, Henrique Tahan; OKUMURA, Julio Hideyshi. A tragédia educacional brasileira. Marília: Lutas anticapital, 2019.

NOVAES, Henrique Tahan. *Mundo do trabalho associado e embriões de educação para além do capital*. Marília: Lutas anticapital, 2018.

NOVAES, Henrique Tahan. *O fetiche da tecnologia: a experiência das fábricas recuperadas*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

NOVAES, Henrique Tahan. Posfácio: Questão agrária, questão educacional e as lutas pela manutenção do PRONERA. In: RODRIGUES, Sonia da Silva (Org.) *Pronera: gestão participativa e diversidade de sujeitos da educação do campo*. Marília: Lutas anticapital, 2020, p. 200-233.

NOVAES, Henrique Tahan. *Reatando um fio interrompido: a relação universidade movimentos sociais na América Latina*. 2. ed. Marília: Lutas anticapital, 2019.

NOVAES, Henrique Tahan; MACEDO, Rogério Fernandes; CASTRO, Fabio. A atualidade da acumulação primitiva: roubo e cercamento de terras nos séculos XX e XXI. In: NOVAES, H. T.; MACEDO, R. F.; CASTRO, F. (Orgs.). *Introdução à crítica da economia política*. 1. ed. Marília: Lutas anticapital, 2019, v. 1, p. 365-394.

NOVAES, H. T.; MAZIN, A. (Org.) ; SANTOS, L. (Orgs.) . Questão agrária, cooperação e agroecologia. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

OLIVEIRA, Francisco de. Memórias do despotismo. *Revista de Estudos Avançados* 14 (40), 2000, p. 49-63.

OKUMURA, Julio Hideyshi. *Florestan Fernandes na Assembleia Nacional Constituinte (1987- 88): debates, propostas e pensamento educacional*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2019.

OKUMURA, Julio Hideyshi; NOVAES, Henrique Tahan. Apresentação. In: FERNANDES, Florestan. *A formação política e o trabalho do professor*. Marília: Lutas anticapital, 2019, p. 7-10.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária*. São Paulo: FFLCH, 2007, 184p.

OLIVEIRA, Francisco de. *O ornitorrinco: a crítica à razão dualista*. São Paulo: Boitempo, 2003.

PALUDETTO, Melina. A reforma do ensino médio e a destruição da escola pública. In: MACEDO, R.; NOVAES, H.T.; LIMA FILHO, P. A. (Orgs.). *Movimentos sociais e crises contemporâneas*. Marília: Lutas anticapital, 2018, vol. 3, p. 200-222.

PEREIRA NETO, Ivo. “Ninguém saiu daqui sem uma experiência única”: as ocupações secundaristas de 2016 e o caso do Ginásio Pernambucano. *Trabalho de Conclusão de Curso*. Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2021. 64 p.

PEREIRA, George. A educação profissional e o ensino médio no Brasil: meandros, contradições e descaminhos da proposta de integração no Ceará. 2020. *Tese (Doutorado em Educação)* - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2020.

PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

PILETTI, Nelson. *Reforma do ensino médio: lições da história*. Blog da Revista Espaço Acadêmico, 4.nov.2016. Disponível em <<https://espacoacademico.wordpress.com/2016/11/04/reforma-do-ensino-medio-1-licoes-da-historia/>>. Acesso em 2.ago.2021.

PINHEIRO, Camila Mendes. *O Fórum Nacional “Em Defesa da Escola Pública” e o princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988*. 2015. 234f. Dissertação – (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015.

PINHO, Angela. USP e Unicamp preveem manter ensino a distância em parte dos cursos após pandemia. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 2.abr.2021. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/usp-e-unicamp-preveem-manter-ensino-a-distancia-em-parte-dos-cursos-apos-pandemia.shtml>>. Acesso em 13.ago.2021.

POCHMANN, Marcio. *Atlas da exclusão social no Brasil, dinâmica da exclusão social na primeira década do século XXI*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PRADO JR., Caio. *A revolução brasileira e a questão agrária no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

PRADO JR., Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PRZEWORSKI, A. *Capitalismo e social-democracia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

REALE JR, Miguel. Miguel Reale Jr. Defende que junta médica avalie sanidade mental de Bolsonaro. <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,miguel-reale-junior-defende-que-junta-medica-avalie-sanidade-mental-de-bolsonaro,70003234895>. Obtido em março de 2020.

RAMOS, M. N. O Currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul/set 2011.

RIBEIRO, Darcy. *Sobre o óbvio*. Marília: Lutas anticapital, 2019.

ROCHA, Glauber. *Revolução do cinema novo*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

RODRIGUES, Fabiana C.; NOVAES, Henrique T.; BATISTA, Eraldo L. *Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital*. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

RODRIGUES, Fabiana. Florestan Fernandes: a campanha em defesa da escola pública e os aprendizados sobre a formação social. In: OKUMURA; J.; NOVAES, H.T. (Orgs.). *A conspiração contra a escola pública*. Marília: Lutas anticapital, 2020, p. 71-86.

RODRIGUES, Fabiana; BRAGA, Lucelma. Da proletarização dos professores na ditadura empresarial-militar aos desafios educacionais da transição democrática: as contribuições de Florestan Fernandes sobre a formação política do professor. *Germinal*, Salvador, v. 10, n. 1, p. 308-315, mai.2018.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAMPAIO JR., Plínio de Arruda. Notas críticas sobre a atualidade e os desafios da questão agrária. In: STÉDILE, João Pedro. (Org.). *Debates sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000*. São Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 189-240.

SANFELICE, José Luís. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. *Nuances*, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010.

SANFELICE, José. O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história. *Revista Educação e Sociedade*, 2007, vol. 28, n. 99, p. 542-557.

SANTOS, José Deribaldo dos. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. *Germinal*, Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, dez. 2017.

SANTOS, José Deribaldo dos. *Educação profissional: crise e precarização*. Marília: Lutas anticapital, 2019.

SANTOS, José Deribaldo dos; RIBEIRO, Ellen Cristine dos; SABINO, Thiago Chaves. As oscilações em torno do conceito de técnica e de tecnologia na precarização da educação profissionalizante. In: MAGALHÃES, D. R.; DIAS, J. A. (Orgs.). *Memória com história da educação: desafios eminentes*. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 37-52, 2020.

SAUVIAT, C. Os fundos de pensão e os fundos mútuos: principais atores da finança mundializada e do novo poder acionário. In: CHESNAIS, F. (Org.) *A finança mundializada*. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 109-132.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J.S.de; SOUZA, R.F. de; VALDEMARIN, V.T. (Orgs.) *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Educação já! A premência do capital educador. In: BATISTA, E.; MULLER, T.; ORSO, P. (Orgs.). *Escola pública diante do avanço destrutivo do capital*. Marília: Lutas anticapital, 2021, p. 211-248.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, José Gomes da. A reforma agrária no Brasil. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). *A questão agrária no Brasil: o debate na esquerda (1960-1980)*. São Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 197-224.

SOARES, Eliane Veras. *Florestan Fernandes: o militante solitário*. São Paulo: Cortez, 1997.

SOARES, L. T. O desastre social. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Formação histórica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1963.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Quem é o povo no Brasil?*. Marília: Lutas anticapital, 2019.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária seriada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

UNICEF. *Declaração mundial sobre educação para todos*: Conferência de Jomtien - 1990. Jomtien, 5-9.mar.1990. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em 13.ago.2021.

_____. Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-hamburgo-sobre-educacao-de-adultos.html>> Acesso em 03 mar. 2020.

_____. Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos. Nova Delhi, 1993. Edição publicada no Brasil em 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-nova-delhi-sobre-educacao-para-todos.html>> Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Edição publicada no Brasil em 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. Educação para Todos: o compromisso de Dakar. 2000. Edição publicada no Brasil em 2001. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>> Acesso em: 03 mar. 2020.

VENCO, Selma Borghi; BRAZOROTTO, Cintia. A quem se destina a política de educação profissional nos Institutos Federais? In: VENCO,

Selma; ASSIS, Ana Elisa S. Q. (Orgs.). *Brasil e Alemanha: diálogos sobre educação*. Curitiba: CRV, 2018, v. 1, p. 69-84.

VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. In: CIAVATTA, Maria; TIRIBA, Lia. (Orgs.). *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília/Niterói: Liber Livro/Editora UFF, 2011, v. 1, p. 57-97.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. “Provocações.” *Plenos Pecados*. São Paulo: Objetiva, 1999. 31-34.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas: Papyrus, 1990.

ZANETIC, João. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. *Revista Adusp*, p. 6-14, jan.2006. Disponível em <<https://www.adusp.org.br/files/revistas/36/r36a01.pdf>>. Acesso em 2.ago.2021.

ZIEGLER, Jean. *Destruição em massa: geopolítica da fome*. São Paulo: Cortez, 2013.

Sobre os autores

Henrique Taban Novaes

Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Marília (SP), onde leciona no programa de pós-graduação em Educação. Na licenciatura em Ciências Sociais dá a disciplina política educacional e na Pedagogia disciplinas sobre movimentos sociais e educação.

É autor dos livros: *O fetiche da tecnologia: a experiência das fábricas recuperadas* (20007), *A relação universidade-movimentos sociais: reatando um fio interrompido* (2012), *O retorno do caracol à sua concha: alienação e desalienação em cooperativas e associações de trabalhadores* (2014) e *Mundo do trabalho associado e embriões de educação para além do capital* (2018), pela editora Lutas anticapital.

Atualmente, desenvolve pesquisas e projetos de extensão sobre produção destrutiva, cooperação, agroecologia e escolas de agroecologia e mais recentemente sobre a política de integração do ensino técnico ao médio do Centro Paula Souza.

É um dos coordenadores do curso itinerante de aperfeiçoamento *Movimentos sociais e crises contemporâneas* (UNESP), que já está em sua 11ª edição. Coordena também o minicurso itinerante *Questão agrária, cooperação e agroecologia*, em sua 7ª edição.

Foi ainda coordenador do curso pós-médio em Agroecologia, em parceria com o Centro Paula Souza, os Movimentos Sociais do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Atualmente, coordena o curso técnico em Agropecuária, integrado ao ensino médio, com ênfase em agroecologia e agrofloresta, com essas mesmas entidades.

Contato: hetanov@gmail.com

Julio Hideyshi Okumura

Graduado em Pedagogia, é mestre em Educação pela UNESP, com a dissertação *Florestan Fernandes na Assembleia Nacional Constituinte (1987-88): debates, propostas e pensamento educacional*. Possui pós-graduação *lato sensu* em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade de Tecnologia (FATEC) de São Paulo.

Atualmente, cursa doutorado em Educação, também na UNESP, onde pesquisa o tema *Revolução “dentro da ordem e contra a ordem”: o pensamento educacional de Florestan Fernandes (1960-80)*.

É ainda professor na escola pública do município de Marília (SP) e nos cursos de Administração e de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista (FAIP).

Contato: julio.hideyshi@gmail.com

Pareceristas

Este livro foi submetido ao Edital 001/2021 do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília e financiado pelo auxílio nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES. Contamos com o apoio dos seguintes pareceristas que avaliaram as propostas recomendando a publicação. Agradecemos a cada um pelo trabalho realizado:

Adriana Pastorello Buim Arena
Alberto Luiz Pereira da Costa
Alexandre Filordi de Carvalho
Américo Grisotto
Ana Claudia Saladini
Ana Maria Klein
Angelica Pall Oriani
Carlos Bauer
Carlota Boto
Celia Regina Rossi
Cinthia Magda Fernandes Ariosi
Claudia Cristina Ferreira
Cristina Maria Carvalho Delou
Daniel Ferraz Chiozzini
Domingos Leite Lima Filho
Erika Porceli Alaniz
Francismara Neves de Oliveira
Genivaldo de Souza dos Santos
Giza Guimarães Pereira Sales
Joana Tolentino

Jose Deribaldo Gomes dos Santos
Lalo Watanabe Minto
Lia Leme Zaia
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
Luciano Mendes de Faria Filho
Márcia Lopes Reis
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Maria de Fatima Felix Rosar
Maria José Viana Marinho de Mattos
Maria Lucia Marques
Marta Sueli de Faria Sforzi
Mauro Castilho Gonçalves
Nadia Aparecida Bossa
Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Ofelia Maria Marcondes
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Rita Melissa Lepre
Sandra Aparecida Pires Franco
Simone Wolff
Sonia Bessa da Costa Nicacio Silva
Virgínia Pereira da Silva de Ávila

Comissão de Publicação de Livros do Edital 001/2021 do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília
*Graziela Zambão Abdian, Patricia Unger Raphael Bataglia,
Eduardo José Manzini e Rodrigo Pelloso Gelamo*

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Revisão e Normalização

Heloisa Brenha Ribeiro

Ilustração da Capa

Lara Aiolfi

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

São enfocados temas perenes na história educacional brasileira como a relação entre a questão agrária e a educação, além das transformações históricas inconclusas em seus desdobramentos democráticos no âmbito da escola pública.

Ademais, parte dos capítulos discute períodos e problemáticas mais específicas: a construção da república e a educação; a educação pública na Constituição de 1988; os desafios da formação docente num país subdesenvolvido; o ensino médio e a politécnica; incluindo também questões próprias da terceira década do século XXI como a educação à distância e a precarização do trabalho docente sob o neoliberalismo.

FABIANA RODRIGUES | FE- UNICAMP



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 0798/2018

Processo N° 23038.000985/2018-89

A ditadura do capital financeiro tem produzido consequências nefastas para a educação da classe trabalhadora. Essa nova forma de ditadura – chamada pelos intelectuais da direita de globalização ou sociedade do conhecimento – permite aos grandes grupos educacionais faturar milhões de dólares diariamente no setor educacional, além obviamente de reproduzir os valores do modo de produção capitalista.

No caso brasileiro, a ditadura empresarial-militar se metamorfoseou em ditadura do capital financeiro. Ainda que as lutas sociais e educacionais dos anos 1980 tenham sido intensas, as rédeas da transição não saíram das mãos da burguesia e dos militares, bloqueando a “redemocratização” do país. A eleição de Collor, os governos neoliberais de FHC e até mesmo o lulismo, elevaram a mercantilização da educação a novos patamares e impediram a realização de algumas conquistas da Constituição de 1988.

A “proclamação da República” em 1889 não veio acompanhada de reforma agrária, ex-escravos foram marginalizados, sem oportunidades de emprego, educação e sem um lugar digno para morar. Enfim, a educação continuou sendo elitista e para poucos. Por sua vez, a revolução de 1930 industrializou parcialmente o país, produziu uma tímida reforma educacional, mas novamente as propostas de massificação da educação pública de qualidade foram abortadas. Educadores como Anísio Teixeira que defendiam a massificação da escola pública foram marginalizados e até mesmo chamados de “comunistas”.

Em países de capitalismo dependente como o Brasil, problemas crônicos da política educacional como o subfinanciamento da educação pública, a precarização do trabalho docente, o analfabetismo funcional, o ensino superior elitizado não serão resolvidos dentro dos marcos do capitalismo. Podem ser até superficialmente amenizados em governos populares, mas possuem determinações profundas que impedem sua solução dentro da órbita do capital.

Procuramos abordar neste livro – dialogando especialmente com os iniciantes – os problemas clássicos do Brasil – agora potencializados e escancarados pela pandemia e pelo ultraneoliberalismo – que impedem a universalização da educação pública, gratuita e de qualidade, ou em outro sentido, procuramos identificar os fatores que permitiram ao Brasil um grande destaque nos rankings de mercantilização da educação e de barbárie educacional.

As temáticas educacionais possuem determinações profundas – em geral negligenciadas nos debates educacionais: matriz colonial-escravocrata, exportação de commodities, grande propriedade da terra, industrialização hiper-tardia e frágil, subemprego e contrarrevolução permanente.

