

EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA

volume 2



Henrique Tahan Novaes
(organizador)



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



**EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL E
POLÍTICAS EDUCACIONAIS
NA AMÉRICA LATINA**

Volume 2

**Henrique Tahan Novaes
(org.)**

Henrique Tahan Novaes
(org.)

**EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL E
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA
AMÉRICA LATINA**

Volume 2



Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2024

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)

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Edvaldo Soares

Franciele Marques Redigolo

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*

Henrique Tahan Novaes

Aila Narene Dahwache Criado Rocha

Alonso Bezerra de Carvalho

Ana Clara Bortoleto Nery

Claudia da Mota Daros Parente

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Pedro Angelo Pagni

Auxílio N° 0039/2022, Processo N° 23038.001838/2022-11, Programa PROEX/CAPEX

Parecerista: Evaldo Piolli (FE – UNICAMP)

Capa: Imagem gratuita pixabay

Ficha catalográfica

E24 Educação para além do capital e políticas educacionais na América Latina –
Volume 2 / Henrique Tahan Novaes (org.). – Marília: Oficina Universitária; São
Paulo: Cultura Acadêmica, 2024.

391 p. : il.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-504-9 (Impresso)

ISBN 978-65-5954-505-6 (Digital)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-505-6>

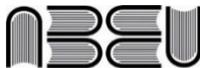
1. Educação – América Latina. 2. Políticas públicas. 3. Educação e Estado. 4.
Neoliberalismo. I. Título.

CDD 370.193

Catálogo: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Copyright © 2024, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

Sumário

Prefácio | *Evaldo Piolli*.....7

Apresentação | *Henrique Tahan Novaes*.....9

Parte I

Políticas educacionais na América Latina: mercantilização, privatização e onanceirização

1. Los avatares de la Educación de Adultos en Argentina 2001-2019
.....19

Esther Levy

2. Política Educacional na Rede Estadual Paulista (1995–2022): a
produção do gerencialismo de resultados e a reforma do Estado, sob a
Nova Gestão Pública.....47

Márcia Aparecida Jacomini, Iracema Santos Do Nascimento e Sergio Stoco

3. Capital ocioso, educação e disputa pelo fundo público: um estudo sobre
a lógica contemporânea da privatização.....97

Lalo Watanabe Minto e Luciana Sardenha Galzerano

4. A luta dos trabalhadores pelo direito à educação e à formação
prooissional, em defesa da escola pública: um relato de experiência
.....129

Carmen Sylvia Vidigal Moraes

Parte II

Educação para além do capital na América Latina

5. Proyecto Político Pedagógico de la Universidad Campesina de la
Coordinadora Nacional Plan De Ayala-Michoacán, México.....185

Manuel Ramírez Casillas

6. A prática de uma extensão transformadora: encontros entre uma universidade pública e trabalhadores ambulantes durante a pandemia227

Andréia Pereira de Araújo Matos e Milena Pavan Serafim

7. As relações de gênero das/os catadoras/es de materiais recicláveis em uma Cooperativa do Oeste Paulista: modicações a partir da autoeducação e das práticas formativas.....257

Bruna Oliveira Martins

8. Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social (Nides/UFRJ): construindo espaços de formação crítica nas áreas tecnológicas287

Flávio Chedid Henriques; Camila Rolim Laricchia; Gustavo Carvalhaes Xavier Martins Pontual Machado; Felipe Addor; Paulo Cezar Maia; Celso Alexandre de Souza Alvear

9. A formação política como educação para além do capital: a experiência do MST.....315

Theo Martins Lubliner

10. Universidade Multifuncional e Integrada: contribuições de Florestan Fernandes para o debate da questão universitária no século XXI.....349

Julio Hideyshi Okumura e Henrique Tahan Novaes

PREFÁCIO

O livro “Educação para além do capital e políticas educacionais na América Latina”, organizado pelo Professor Henrique Tahan Novaes é uma coletânea que reúne artigos que apresentam análises críticas ao receituário e aos ditames da agenda neoliberal para a educação. No entanto, para além das críticas, o livro também agrupa artigos que abordam experiências que apontam saídas e alternativas ao gerencialismo empresarial, à extrema burocratização das escolas, à submissão e controle do trabalho dos educadores e à inculcação da ideologia neoliberal que impera nas políticas educacionais nos dias de hoje.

Os artigos incluídos neste livro, sintetizam resultados de pesquisas produzidas por pesquisadores da UNESP Marília, USP, Unicamp, UFSCar, UNIFESP e UFRJ e de Universidades latino-americanas do México e da Argentina.

Na primeira parte, os autores tecem uma análise das políticas educacionais, as lutas dos trabalhadores pelo direito a educação no contexto latino-americano. Assim como analisam os efeitos destrutivos da agenda neoliberal, demarcada por processos de empresariamento e mercantilização submetidos à hegemonia do capital financeiro. Uma agenda que flui, com estratégias distintas, tanto em governos democráticos populares, quanto nos de direita e de extrema-direita.

Na Segunda parte, o leitor irá se deparar com artigos que relatam e analisam experiências alternativas à educação neoliberal, como o caso da autoeducação na cooperativa de recicladores do Oeste

Paulista, o projeto pedagógico da Universidade Campesina no México, a experiência de formação política do MST e uma experiência marcante de aproximação da Universidade com os trabalhadores ambulantes no Rio de Janeiro no contexto adverso da Pandemia da Covid 19.

Trata-se de um livro de leitura agradável, composta por artigos agrupados de forma coesa e muito bem articulada pelo organizador. É leitura recomendada a estudantes de graduação e de pós-graduação, professores da educação básica, pesquisadores e público em geral interessados em compreender as políticas educacionais atuais sob o signo neoliberal, as lutas e resistências e as alternativas produzidas pelos movimentos sociais, trabalhadores da educação e estudantes no contexto brasileiro e latino-americano.

Boa leitura !

Evaldo Piolli

Universidade Estadual de Campinas

APRESENTAÇÃO

A ditadura do capital financeiro, envernizada por uma suposta democracia formal com alternância de governos, continua produzindo estragos na América Latina. O “triste rodízio” entre governos populares pró-capital e governos de direita ou extrema direita que fazem avançar as pautas neoliberais e de costumes, não trouxe bons frutos para a democracia na região.

Felizmente conseguimos por fim – ao menos por enquanto – ao efeito destrutivo do bolsonarismo no Brasil, num curtíssimo espaço de tempo. A vitória de Lula tem um efeito “democratizador”, ou para ser mais preciso, é mais uma tentativa de redemocratização do país e de um “acerto de contas” com a extrema direita.

No entanto, não há grande expectativa, ao menos nos meios da esquerda acadêmica, de partidos políticos e sindicatos contra a ordem, de grandes transformações no atual governo. Primeiro porque o projeto de “humanizar o capitalismo”, de distribuir renda, de “melhorismo”, não será possível dentro dos marcos da autocracia brasileira na atual fase da mundialização do capital. Segundo porque o governo Lula 3 faz muito mais concessões ao capital que os governos Lula 1 e 2. É muito provável que estejamos diante de uma tendência que poderíamos chamar de “melhorismo piorado”.

A Argentina, por sua vez, poderá ter nova regressão nas eleições de outubro de 2023, caso a direita volte ao poder ou a extrema direita assuma a direção do país. Seria a Argentina de Fernandez um

prelúdio do que pode vir a ser Lula 3? Em alguma medida sim, um governo emparedado, amarrado pelas diretrizes da reprodução do capital financeiro e a ausência de um projeto de poder contra a ordem do capital.

Esta coletânea dá continuidade ao projeto anterior (volume 1), que tinha como objetivo socializar os resultados de pesquisas de especialistas em temáticas relacionadas às políticas educacionais na América Latina e a educação para além do capital.

Os mercadores da educação na região - mesmo num quadro de longa estagnação econômica - estão conseguindo implementar sua agenda: a) contrarreformas educacionais adequadas à financeirização da economia e a especialização regressiva da produção, b) ascensão das fundações, ONGs e Institutos, no controle da política educacional; c) destruição direta e indireta da escola estatal; d) fusões e aquisições de conglomerados educacionais, e) internacionalização e financeirização, o que nos permite afirmar que a educação cada vez mais se torna “educação fictícia”, tendo suas determinações ligadas a reprodução do capital e do capital educacional internacional.

Contraditoriamente, é na América Latina que surgem os mais importantes projetos de educação para além do capital, tendo em vista a criação de conteúdos e formas escolares alternativos a escola estatal e aos sistemas de educação privados.

Temos certeza que estes projetos de educação para além do capital, caso a humanidade decida ao menos adiar o fim do mundo, serão decisivos para a construção da hegemonia na América Latina. São experiências da classe trabalhadora latino-americana que, com sua criatividade, sinalizam que um sistema educação para além do capital é possível e necessário. São experiências de classe que alteram significativamente o conteúdo e a forma escolar, dando sentido ao trabalho educacional, conectando a escola com seu meio social e com

as lutas do seu tempo histórico. O avanço quantitativo e qualitativo dessas experiências depende do avanço geral das lutas das trabalhadoras e trabalhadores da região e do mundo, dentro de um projeto nacional e internacional de emancipação do trabalho da ditadura do capital.

Esta coletânea foi dividida em duas partes: Parte I – Políticas educacionais na América Latina em tempos de barbárie e Parte II A educação para além do capital na América Latina.

O capítulo de Esther Levy, intitulado “Los avatares de la Educación de Adultos en Argentina 2001-2019” abre esta parte da coletânea.

Esther Levy observa os processos experimentados pela Educação de Adultos – que no Brasil chamamos de Educação de Jovens e Adultos – implementadas no período 2003-2015. Ela observa uma importante expansão, dentro e fora do sistema educativo formal, especialmente a partir do desenvolvimento de políticas sociais. Depois de apresentar o contexto político e educativo que deu origem a estas políticas na Argentina, Levy observa que o direito a educação – um tema caro aos argentinos e argentinas - voltou a ter seu protagonismo. Contraditoriamente, passa a ser questionado, a estar novamente no campo das disputas políticas e fazer parte do discurso “politicamente correto”.

“Política Educacional na Rede Estadual Paulista (1995–2022): a produção do gerencialismo de resultados e a reforma do Estado, sob a Nova Gestão Pública”, das pesquisadoras Márcia Aparecida Jacomini e Iracema Santos do Nascimento e do pesquisador Sergio Stoco trata da política educacional na rede estadual de ensino de São Paulo de 1995 a 2022, que compreende sete mandatos comandados pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Jacomini, Nascimento e Stoco analisaram os principais programas e projetos de cada uma das gestões, tomando como base os conceitos de Estado integral e de hegemonia da ideologia das classes dominantes, de Gramsci, e a Teoria do Equilíbrio Pontuado (TEP). Verificaram que o paradigma de gestão adotado pela pasta da educação desde o primeiro mandato foi o da Nova Gestão Pública (NGP), alinhada à opção do governo de Fernando Henrique Cardoso e à ordem vigente internacional do sistema de produção capitalista. Dentre as conclusões destacam que após 28 anos o controle do trabalho pedagógico, o sistema de bonificação, a centralização do currículo, da formação do professorado e da avaliação não resultaram na prometida melhoria da qualidade da educação.

“Capital fictício, educação e disputa pelo fundo público: um estudo sobre a lógica contemporânea da privatização” de Lalo Watanabe Minto e Luciana Sardenha Galzerano apresenta algumas das tendências que têm caracterizado a privatização da educação no contexto da sua crescente vinculação com as formas do capital fictício. O capítulo faz uma análise predominantemente teórica, que busca interseccionar contribuições de campos como a educação e a economia, reunindo fundamentos para uma compreensão abrangente da natureza complexa da privatização. O referencial teórico utilizado pelos autores é marxista, com apropriação de elementos da obra original de Marx, bem como dos debates sobre o processo de acumulação contemporânea, da crise estrutural e da privatização no campo educacional. A partir dessa literatura, eles destacam que existem três dimensões essenciais para compreender a fase mais recente da privatização da educação: a centralidade do capital fictício, os movimentos de concentração e centralização de capitais e as disputas pelos fundos públicos. Por último, apontam que a predominância da financeirização em grande parte do setor

educacional brasileiro representa um desenvolvimento da lógica da acumulação capitalista contemporânea.

“A luta dos trabalhadores pelo direito à educação e à formação profissional, em defesa da escola pública: um relato de experiência”, da pesquisadora Carmen Sylvia Vidigal Moraes, resgata a inserção acadêmica no campo de pesquisa das relações entre trabalho e educação e da atuação no movimento social da professora Carmen Moraes, uma verdadeira intelectual militante. O capítulo contextualiza o desenvolvimento dessa práxis no âmbito das lutas do movimento popular e sindical, em São Paulo, pela efetivação do direito à educação e sua incidência na construção de políticas públicas de educação e formação profissional no país, entre os anos 1980 e 2000. O texto parte do pressuposto da indissociabilidade entre produção teórica e intervenção social, de sua unidade dialética, e tem como objetivo principal indicar a presença dos sujeitos sociais coletivos e sua atuação direta na construção histórica da educação brasileira.

Chamamos a Parte II deste livro de “Educação para além do capital na América Latina”.

“Proyecto Político Pedagógico de La Universidad Campesina de la Coordinadora Nacional Plan De Ayala-Michoacán, México”, é o nome do capítulo do pesquisador Manuel Ramírez Casillas.

Aborda a *Universidad Campesina (UNICAM)* como projeto político-pedagógico da Coordenadora Nacional do Plan de Ayala, uma organização camponesa de resistência e luta por uma agenda que promova os interesses e o poder popular dos trabalhadores rurais e do movimento popular no México. A UNICAM é um projeto educacional para a consolidação das capacidades sócio-políticas de camponeses, indígenas e trabalhadores do campo. Segundo Ramírez Casillas, o eixo central da ação educativa é a construção do

conhecimento e sua articulação com princípios sócio-políticos para promover seus projetos endógenos vinculados ao modelo de economia social e solidária e à luta política pela melhoria das condições de vida e pela geração de um mundo diferente do modelo capitalista neoliberal.

“As relações de gênero das/os catadoras/es de materiais recicláveis em uma Cooperativa do Oeste Paulista: modificações a partir da autoeducação e das práticas formativas”, de Bruna Oliveira Martins apresenta os resultados de uma pesquisa que abordou as modificações das relações de gênero em uma Cooperativa de catadoras/es de materiais recicláveis do Oeste Paulista pautada pela Economia Social e Solidária a partir de processos de autoeducação e de práticas formativas que participaram por meio da articulação com a universidade. Bruna Martins observa que, apesar das contradições e dos limites existentes no que tange à construção de uma educação para além do capital, que lute essencialmente contra as desigualdades no âmbito de raça e gênero, um embrião de transformações foi encontrado: as mulheres participam do movimento social da categoria, discutem sobre a temática no cotidiano e em rodas de conversa, assumem cargos de liderança e funções consideradas “masculinas” e questionam os companheiros acerca do acúmulo de trabalho destinado a elas.

Os pesquisadores e as pesquisadoras Celso Alexandre de Sousa Alvear, Layssa Ramos Maia de Almeida, Flávio Chedid Henriques e Fernanda Santos Araújo escreveram o capítulo “O Soltec/UFRJ como um espaço de formação sociotécnica. São apresentadas as estratégias formativas desenvolvidas pelo Núcleo de Solidariedade Técnica (SOLTEC/UFRJ) ao longo de seus 18 anos, avaliando seu impacto na formação sociotécnica, política e humana de atuais integrantes e egressos. Ao se constituir como um núcleo de extensão, pesquisa e

ensino, o SOLTEC tem buscado realizar a formação de seus membros por meio da prática nas ações dos projetos; em espaços disciplinares nos cursos de graduação e pós-graduação; na realização de cursos e oficinas nos territórios em que atua; e no estímulo à participação nos espaços de gestão e tomada de decisão ampliada do núcleo.

Após descrever cada uma dessas estratégias e analisar o seu impacto na formação dos estudantes a partir da aplicação de um questionário, os autores ressaltam a interdisciplinaridade, o diálogo de saberes e a articulação entre a formação técnica e crítica como principais elementos desse percurso formativo. Os integrantes reforçam a importância dessa formação em sua vida pessoal e profissional, sendo esse reconhecimento validado em suas experiências de trabalho posteriores. No entanto, destacamos a dificuldade de conciliação entre as atividades extensionistas e a estrutura curricular dos cursos de graduação, levando os estudantes a experimentarem lugares de conflito e sofrimento, mas também impulsionando sua reflexão sobre o papel e o lugar que pretendem ocupar enquanto trabalhadores e trabalhadoras na sociedade.

Theo Martins Lubliner escreveu o capítulo “A formação política como educação para além do capital: a experiência do MST”. Lubliner abordou os principais aspectos que fazem com que a formação política do MST, ao longo de seus quase 40 anos de existência, tenha se constituído como um caso de consolidação de uma educação para além do capital, uma vez que une uma sólida base teórico crítica à prática revolucionária. O pesquisador realizou uma reflexão a respeito da abordagem e da concepção do MST sobre Educação – que resultou na criação de uma pedagogia própria, A Pedagogia do Movimento Sem Terra –, da sua compreensão sobre o processo de consciência de classe e sobre o tipo de militante revolucionário que se busca construir em vistas a se criar uma nova

cultura que supere, além das relações de produção próprias do capitalismo, as suas formas de sociabilidade alienadas e mercantilizadas.

O capítulo de Julio Hideyshi Okumura e Henrique Tahan Novaes chama-se “A Universidade para além do capital: possibilidades e necessidades”. Na primeira parte o autor aborda as contingências da universidade estatal em países neocoloniais. Na segunda parte procura teorizar a universidade para além do capital, a partir de algumas experiências recentes de universidades alternativas.

Henrique Tahan Novaes

24/07/2023

Parte I

Políticas educacionais na América Latina: mercantilização, privatização e onanceirização

1. LOS AVATARES DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN ARGENTINA 2001-2019¹

*Esther Levy*²

1. El contexto político argentino en el período 2002-2019

La Argentina ingresa al siglo XXI sumergida en una crisis que desató una convulsión social, política y económica sin precedentes en la historia reciente. Pasó de ser en los 90 “el mejor alumno” del Fondo Monetario Internacional (FMI) - aplicando al pie de la letra las medidas que el organismo crediticio le exigía - a entrar en default por el peso de una deuda externa muy difícil de pagar. A mediados de 2001 las cifras de desempleo eran del 18,3% mientras que el 37,3% de la población vivía por debajo de la línea de pobreza³. Para fines de ese año la situación se complicó más aún cuando los bancos

1. La autora adhiere a la política de no discriminación de género y es consiente que el uso del lenguaje no es neutral. No obstante, para facilitar la lectura del texto se optó por la redacción convencional sin intención de alterar el espíritu del principio expuesto.

2 Doctora en Educación, Magister en Políticas Sociales y Especialista en Gestión y Planificación de Políticas Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Profesora regular de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Especialista en Pedagogía, Educación de Adultos, Trabajo y Políticas Sociales.

3 Encuesta Permanente de Hogares (EPH)-Instituto Nacional de Estadística y Censo-INDEC), onda octubre de 2001.

confiscaron compulsivamente los ahorros de la clase media⁴, mientras las organizaciones de desocupados cortaban rutas y calles reclamando medidas urgentes para paliar la situación de pobreza y desamparo estatal que padecían. A ello se sumaron los ahorristas estafados y manifestantes independientes que por primera vez participaban de reclamos masivos. Luego de varias jornadas de protestas callejeras, el gobierno de Fernando De la Rúa decretó el Estado de Sitio en un intento de mostrar alguna capacidad de conducción y liderazgo, la población, sin embargo, reaccionó en forma inversa a la medida y se volcó masivamente a las calles. Esto derivó en episodios de mayor violencia y represión policial que profundizaron el caos. Las jornadas del 19 y 20 de diciembre de ese año son recordadas como el “Argentinazo”, un punto de inflexión y quiebre que se venía gestando desde hacía varios años. El 21 de diciembre renunció el Presidente dejando al país con el 54% de pobreza y 21% de desempleo, sumergido en la miseria, endeudado y acéfalo, a tal punto que en una semana se sucedieron 5 presidentes: Ramón Puerta, Adolfo Rodríguez Saa, Eduardo Caamaño y Eduardo Duhalde. La crisis de legitimidad de la política parecía irreversible y eso constituía un problema en sí mismo. El 1 de enero de 2002 asumió a la presidencia el senador Eduardo Duhalde quien cumpliría los dos años del mandato restantes del presidente renunciado. No obstante, debió abandonar antes el cargo y en abril de 2003 fue electo el Dr. Néstor Kirchner (2003-2007) ((Levy, 2021 y 2019, Arcidiácono, 2012, Vilas, 2004).

Desde la dictadura cívico militar (1976-1983) hasta fines del siglo XX, distintos sectores de la política social sufrieron etapas de privatización, ajuste, estigmatización y vaciamiento. La reforma

⁴ Fue una medida que denominó “corralito bancario” que se basó en la restricción para disponer de dinero en efectivo las cuentas bancarias lesionando la credibilidad del derecho a la propiedad.

estructural del Estado⁵ implicó procesos de descentralización basados en la racionalidad económica bajo el slogan “menos Estado y más mercado”. En el caso del sector educativo, la reforma de los 90 (Feldfeber, 2002) dejó enormes problemas estructurales de calidad, cobertura y financiamiento. Y a EA no formó parte de los debates reformistas derivando en un sistema fragmentado y desarticulado a nivel nacional, provincial e intraprovincial, sin definiciones sobre su organización y objetivos específicos⁶. En la Ley Federal de Educación 24.195/93 tampoco tuvo especificidad compartiendo con la Educación Especial y la Educación Artística el Capítulo VII “Regímenes Especiales. Las consecuencias fueron fuertemente regresivas siendo una de las áreas más castigadas por la Reforma (Levy, 2013). Rodríguez (2008) plantea que el deterioro se planteó en tres cuestiones: a) fragmentación y desarticulación del sistema, ya sea a nivel nacional como al interior de cada provincia, a la vez que desaparecieron los espacios de concertación de políticas a nivel nacional quedando libradas las decisiones a la voluntad política de cada gobierno jurisdiccional, b) pérdida de jerarquía, especificidad e importancia. No se crearon ni estructuras ni mecanismos para el sector, c) desarticulación de la formación para el trabajo, cuestión emparentada con la reforma laboral.

El clima era de gran desconfianza hacia la política mientras que la incertidumbre por un presente empobrecido y un futuro incierto prometían más de lo mismo. La asunción de Néstor Kirchner

5 Fue una exigencia por los organismos de crediticios a partir del consenso de Washington en 1989 e implementadas por el menemismo con el asesoramiento de fundaciones vernáculas como FIEL, SOFIA y Mediterránea, donde pertenecían Ricardo López Murphy, Horacio Rodríguez Larreta y Domingo Felipe Cavallo, respectivamente.

6 Esta situación contrasta con lo que sucedió en el resto del sistema educativo, donde la transformación educativa impactó profundamente sobre la estructura y la organización curricular.

en 2003 no fue algo esperado ya que había llegado al ballottage porque los otros candidatos eran considerados peores. Desde el primer día de mandato mostró que era un presidente atípico, aunque pocos imaginaron de qué se trataría de un cambio de época. Lo sucedió su esposa, Cristina Fernández de Kirchner, ex senadora nacional por la Provincia de Santa Cruz, electa en 2007 y reelecta en 2011 por el 54% de la población. Los tres períodos Kirchneristas mantuvieron la misma línea política, aunque con matices definidos por la coyuntura nacional y mundial. La etapa de la “década ganada” se caracterizó por “un importante proceso de restitución y profundización de derechos sociales, recuperación de la soberanía económica y política, trabajo conjunto con los países de la región y recuperación del Estado Nacional como actor central en la redistribución secundaria del ingreso. No se resolvieron todos los problemas, incluso algunos no se enfrentaron, pero se puede sostener que hubo un cambio de paradigma político, social, económico y cultural” (Levy, 2019. P: 382).

A fines de 2015 asumió a la presidencia Mauricio Macri, representante de la Alianza Cambiemos conformada por Propuesta Republicana (PRO) y la Unión Cívica Radical (UCR). Desde el comienzo dejó sin efecto las políticas anteriores basadas en un Estado centralista el que, a su criterio, generaba excesivo gasto fiscal y que denominó como “la pesada herencia”. La estigmatización de los trabajadores públicos como “vagos” y la persecución a los referentes sindicales se convirtió en moneda corriente. Mientras avanzó con medidas reformistas en consonancia con las de los años 90⁷. Retomó

7 Hubo una provisional en 2017, derogación de las paritarias docentes establecidas en la Ley de Financiamiento Educativo de 2005, modificó por decreto la Ley de Medios Audiovisuales y laboral (en proceso de aprobación) a las que se le suman la derogación de normativas como la paritaria docente (2005) y la Ley Servicios de comunicación audiovisual

los lineamientos centrales de la política educativa neoliberal establecidos por la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico), la OMC (Organización Mundial de Comercio) y el FMI. La educación retomaba un carácter de “bien transable”, una mercancía más susceptible de ser comprada y vendida en el mercado. En palabras de Puiggrós (2021) “El gobierno encaró la reducción del aporte estatal a la vez que la apertura a la terciarización de la educación pública. Estimula la participación de ONG y fundaciones privadas en las escuelas y el trabajo de esas instituciones en la formación de “líderes” destinados a reemplazar a los trabajadores de la educación. Promueve la modalidad estatal-privado en programas educativos mediante convenios con empresas nacionales e internacionales” (2021. P.55). Fue una etapa de retroceso en la educación pública y de un pronunciado deterioro de las condiciones de enseñanza y de aprendizaje. La idea de Estado subsidiario volvía a ocupar el centro de la política económica, social y cultural, devolviéndole protagonismo al mercado como regulador de la vida cotidiana. Para Puiggrós “el conjunto de la concepción y la política educativa de Cambiemos tiene el signo opuesto a la proyectada desde la Constitución de 1853 y en relación con el requisito de un sistema de educación pública como pilar de la soberanía nacional” (2021, p. 56). En 2019, Macri se convirtió en el primer presidente de la historia argentina que no fue reelecto dejando al país endeudado con el FMI por 55.000 millones de dólares, hipotecando la vida de los argentinos por tres generaciones. La inflación se convirtió en un flagelo imparable, mientras que la represión crecía en las protestas callejeras. La persecución política y

de 2009, convirtió en secretarías de Estado a los ministerios de trabajo, salud, cultura y Ciencia y Tecnología, entre otras medidas

judicial a la ex presidenta, Cristina Fernández y los miembros de su gabinete evidenció que el desmantelamiento del modelo anterior era de carácter ideológico más que económico y político.

El gobierno de Alberto Fernández (2019-2023), está finalizando mientras se escriben estas líneas. No intento hacer una descripción coyuntural dado que los análisis sobre esta etapa llegarán más adelante con nuevas investigaciones⁸.

2. Una historia de avances y retrocesos

Como decía al comienzo, la salida y recuperación de la crisis del 2001 ha llevado tiempo e implicó muchos esfuerzos (etapa 2003-2015) aunque luego, desde 2015 y 2019 experimentó retrocesos significativos a los que se hará referencia más adelante. La EA, experimentó un abandono político y pedagógico significativo en la reforma de los 90, pero comenzó a recuperarse. No obstante, vamos a mostrar cómo, a pesar de la normativa reformista logró igualmente convertirse – gracias a la gestión del Ministerios de Trabajo -en un dispositivo central de la política social a partir de 2002 y que aún continúa más allá de los cambios de gobierno. Cabe señalar que fue recién en 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206 que derogó la ley anterior, cuando la EA se transformó en una modalidad del sistema educativo lo que le otorgó reconocimiento y valoración. Sabiendo que fue un buen inicio, aún faltaba mucho por resolver y a eso nos vamos a referir.

8 A modo de comentarios generales, el gobierno de Fernández volvió a recomponer la negociación paritaria con los gremios docentes y recuperó la política de becas, aunque la inflación fue diluyendo el poder adquisitivo. Durante la pandemia se mantuvieron las clases virtualmente, pero el programa de conectividad había sido desmantelado por la administración macrista

2.1. La condicionalidad educativa en los programas sociales y la EA como dispositivo de contraprestación⁹

Así como cualquier otro derecho social, la educación es un derecho que no prescribe con la edad, y se caracterizan por ser intransferibles, indivisibles e irrenunciables. En 2002, luego del traumático inicio del gobierno de transición, la vulneración de esos derechos exigía la intervención urgente del Estado nacional de modo de generar las condiciones para hacerlos efectivos. Entonces, el gobierno de Eduardo Duhalde puso en marcha el Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados (PJJHD) destinado a transferir dinero a los hogares con hijos menores y discapacitados que sufrían las mayores consecuencias de la crisis. Se trató de un Programa de Transferencia Condicionada de Ingresos (PTCI) con intenciones de universalidad, aunque no logró ese cometido (Arciciácono, 2012). Estos programas “constituyen una modalidad de intervención estatal para atender a las poblaciones en situación de pobreza/desocupación garantizando un mínimo de ingresos económicos y cuya principal característica es el establecimiento de contraprestaciones para la recepción de la transferencia monetaria. Algunos programas incluyen, también, transferencias “en especie”, esto es alimentos y útiles escolares, dado que en general los PTC tienen como unidad de intervención el grupo familiar¹⁰ (Levy, 2021, p.34). En términos conceptuales, las

9 Aclaración: en este trabajo se hace uso indistinto de la denominación programas sociales y planes sociales

10 A modo de ejemplos en la región, los programas Bolsa Familia (Brasil) y Oportunidades (México) son conocidos por la masividad e impacto. El primero (el más grande de la región en cuanto a cobertura) fue creado en 2003 con el objeto de ayudar a familias en situación de pobreza o extrema pobreza y ampliar el acceso a los servicios de educación y salud, mientras que el segundo, creado en 1997, el nombre de Progresa (Programa de Educación, Salud y

contraprestaciones son medidas destinadas a la población desocupada para lograr el reingreso al mercado laboral, poniendo énfasis en el realizar “algo útil” para la sociedad como precio para recibir el subsidio, recayendo la responsabilidad sobre su situación en los propios individuos (Hendler, 2003, Lo Vuolo, 2001, Brown, 2015, Grondona, 2007). Específicamente sobre el PJJHD, Pautassi plantea que “no fue creado sólo con una finalidad asistencial, focalizado para desempleados, sino principalmente como un instrumento para atender una emergencia de características inéditas, que puso en juego la continuidad del sistema político institucional” (Pautassi, 2004; 3). El inicio, continuidad y/o finalización de estudios formales, los cursos de Formación Profesional o asistir espacios de alfabetización era una posibilidad de contraprestación (otras contraprestaciones eran trabajar o participar en proyectos comunitarios). De este modo EA cobró protagonismo como espacio legítimo en la formación de trabajadores en el marco de esta política social y se convirtió en una pieza central en el PTCI con el que se inició el siglo. La contraprestación educativa se financió con presupuesto del Ministerio de Trabajo dado que el Ministerio de Educación no contaba el monto que implicaba este salto a la masividad de la EA.

A partir de 2002 hasta la fecha, la gran mayoría de los programas sociales destinados a poblaciones desocupadas incluyeron componentes de contraprestación educativa en diferentes formatos, y esto generó efectos hacia el interior de la política educativa de la EA: se jerarquizó su lugar en 2006 con la Sanción de la Ley de Educación

Alimentación) y atendía únicamente a las poblaciones rurales extendiéndose a las poblaciones urbanas a partir de 2001.

Nacional que ubicó a la EA como una de las 8 modalidades del sistema educativo¹¹, sacándola del ostracismo de los 90.

Más allá del PJJHD, importa resaltar que ella inaugura una forma de entender el vínculo EA y trabajo desde una perspectiva integrada en el campo del diseño e implementación de políticas sociales. Luego del PJJHD hubo otros programas similares que se implementaron desde el Ministerio de Desarrollo Social que incluyeron la finalización de estudios formales, pero ya no como contraprestación sino de modo opcional como el caso del Programa Argentina Trabaja (Bermúdez, Levy, 2012) o el Programa Ellas Hacen. De modo que en los últimos 20 años se produjo un abordaje más realista de la complejidad de los problemas sociales por lo que se involucró en la gestión de los programas a distintas áreas estatales, así como a las organizaciones sociales y políticas que gestionan los planes en el territorio. El diálogo intersectorial fue gran logro aunque todavía es necesario profundizarlo de modo de evitar que la articulación no sea sólo formal.

2.2. Los Bachilleratos populares

En la última década del siglo XX, las organizaciones populares crearon una oferta del nivel secundario para adultos conocida como los “Bachis”. Son espacios en los que transitan los jóvenes y adultos expulsados de la escuela formal durante la crisis que derivó en el estallido social de 2001. Se trata de una iniciativa pedagógica de

11 Según la LEN Son modalidades del sistema educativo la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria” (LEN, art. 17).

gestión social y alternativas la oferta escolar estatal y conforman un movimiento amplio con diferentes posiciones respecto al reconocimiento oficial (Rodríguez, 2021). Surgen en el contexto de resistencia de los movimientos sociales al neoliberalismo creando experiencias autogestionadas frente a un Estado que expulsó a los sectores populares del sistema o bien les ofreció propuestas precarizadas. Ampudia y Elizalde (2015) sostienen que se trata de una experiencia inédita que “interpela los aspectos burocráticos del sistema educativo, proponiendo criterios democráticos de base, organizados en asambleas de docentes y estudiantes como el ámbito principal de la toma de decisiones, con coordinadores en lugar de directores, además de aspirar a lograr una formación académica diferente en su calidad y compromiso social” (2015, p.11). Siguiendo esta perspectiva, Micchi (2012) plantea que los bachilleratos populares conciben a la escuela como una organización social y que disputan con el Estado la oferta de la educación de jóvenes y adultos, a la vez que pelean por el reconocimiento oficial como instituciones de gestión social, ni públicas ni privadas.

Sobre el encuadre legal, están contemplados en la LEN, aunque no se ha logrado aún que sean incluidos de otra manera que no sea gestión privada (la ley no contempla la gestión social). Este continúa siendo un tema de discusión, aunque por el momento no existen avances al respecto.

Sin duda son espacios de gran potencia pedagógica por su impronta en la educación popular que explicitan una mirada política de resistencia y lucha con anclaje territorial en los barrios y fábricas. En la actualidad continúan funcionando y disputando sentidos políticos y pedagógicos, conviviendo con la oferta del sistema oficial lo que da cuenta que después de tantos años su persistencia y convicción política más allá de los gobiernos de turno.

2.3. EA y la educación como derecho social

La EA es una modalidad que tiene un estigma compensatorio que ofrece educación formal a los que quedaron fuera del sistema cuando estaban en edad escolar. Esta mirada oculta otra verdad muy dolorosa: da respuesta a personas cuyos derechos han sido vulnerados por el Estado que no generó las condiciones para el ejercicio de esos derechos y por ello tiene la responsabilidad de ofrecerles respuestas acordes a la situación. En esta línea los tres gobiernos Kirchneristas 2003 a 2015 avanzaron en el objetivo de la ampliación de derechos sociales como un proceso de democratización, dinámico y en permanente profundización, en el cual el Estado implementaría políticas públicas que reconocieran y dieran respuestas a las demandas y necesidades de los colectivos poblacionales vulnerados. Los derechos humanos se convirtieron en el eje de las decisiones políticas con el propósito de respetar los compromisos constitucionales respecto a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC) que se traducen en el fortalecimiento de 'políticas publicas integrales (Rodríguez y Levy, 2015). En esta clave hay que interpretar las leyes, políticas y programas educativos durante la etapa 2003-2015 analizándolos a la luz de lo ocurrido en la década anterior.

- La alfabetización como deuda persistente

En 2004 se creó el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos “Encuentro” en el marco de la Década de la Alfabetización 2003 – 2012 declarada por las Naciones Unidas. El propósito del programa era que las personas una vez alfabetizadas ingresaran a las escuelas de adultos para completar la educación primaria, la cual, por ese entonces todavía era el único nivel

obligatorio del sistema educativo argentino. (a nivel nacional no se profundizó esta última línea, aunque cada jurisdicción desarrolló estrategias acordes a sus necesidades y posibilidades¹²). Fue una iniciativa conjunta entre el Ministerio de Educación Nacional y oficina regional Buenos Aires de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). El Estado debía dar respuesta a los miles de ciudadanos que en el siglo XXI aún no sabían leer y escribir, lo que contrastaba con los avances de mediados del siglo XX en términos de expansión y cobertura del sistema educativo. Si bien existían otras experiencias de alfabetización que se estaban desarrollando en ese momento como el Programa cubano “Yo sí puedo” que era implementado por organizaciones políticas y sociales en todo el país¹³, la creación del Programa “Encuentro” reinstaló la posibilidad de la intervención estatal en este terreno recuperando algunos aspectos de la CREAM (Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción) en 1973¹⁴. Se tomaron como referencia los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda de 2001 y si bien los índices de analfabetismo no eran alarmantes en comparación con otros países de la región¹⁵ (2,6% pero algunas provincias alcanzaba hasta el 8%),

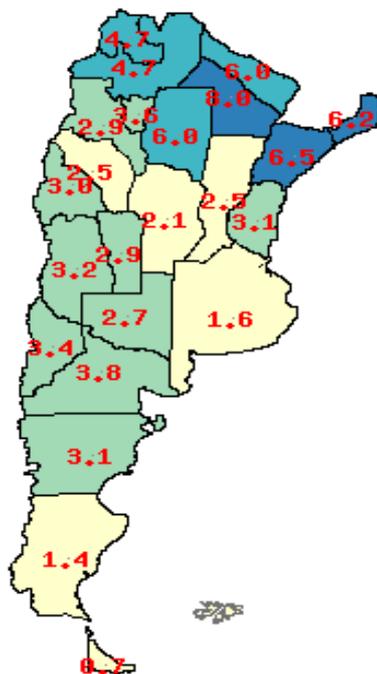
12 Este programa formó parte de las contraprestaciones establecidas en el PJJHD.

13 Algunas de dichas organizaciones se sumaron al poco tiempo al programa oficial.

14 Se recomienda consultar Rodríguez (1997) y Gómez (2012) quienes profundizan sobre el tema.

15 Perú 11,4%; Paraguay 9,4%; Nicaragua 22,2%; Honduras 18,7%; México 9,8%; Guatemala 31,7%; El Salvador 19,2%; Ecuador 8,8%; Chile 4%; Brasil 12,4%; Bolivia 13,8%. Fuente: Base de datos de Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina (SITEAL) (2010) construida en base a la información oficial proporcionada por: Fuentes utilizadas: Argentina Urbano – EPH/ INDEC; Bolivia – EIH/ INE; Brasil – PNAD/ IBGE; Colombia – ECH/ DANE; Chile – CASEN/ MIDEPLAN; Ecuador – EESD/ INEC; El Salvador – EHPM/ DIGESTYC; Guatemala – ENCOVI/ INE; Honduras – EHPM/ INE; México – ENIGH/ INEGI; Nicaragua – ENMNV/ INIDE; Paraguay – EPH/

seguía existiendo un núcleo duro al que había que atender. El siguiente mapa muestra el escenario del analfabetismo para el año 2001 en la población de 10 años y más en las distintas provincias del país:



Fuente: Equipo Mapa Educativo Nacional – DINIECE (ME) en base a datos del INDEC- Censo Nacional de Población y Vivienda 2001.

Sobre los aspectos pedagógicos del programa, existen investigaciones que analizan cuestiones sobre los materiales, la impronta de la educación popular y la capacitación de los voluntarios (alfabetizadores) que son muy interesantes para comprender el clima

DGEEC; Perú – ENAHO/ INEI; República Dominicana –ENFT/ Banco Central; Uruguay – ECH/ INE.

de época luego de la dictadura y la oleada neoliberal (Abrrita, 2013; Tucci, 2013, Rodríguez, 2021)

-Un cambio necesario del andamiaje legal

Si bien en esta etapa se sancionaron un número significativo de leyes la que incidió directamente sobre la EA y su jerarquización en el sistema educativo fue la Ley de LEN en 2006 que le dio status de modalidad. En el capítulo IX, artículo 46 sostiene: “La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”.

También dio origen a la creación programas y planes a término para afrontar problemas específicos o coyunturales (art. 138) donde se enmarcó el Programa Encuentro a pesar de ser anterior a la sanción de la LEN. La modalidad pasó a llamarse Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) y sobre ello Rodríguez hace un llamado de atención basado en los debates internacionales sobre cómo llamar a la modalidad: “las dificultades para definir el campo de la modalidad se suelen expresar en términos de una pregunta por la identidad, la cual se torna evidente en las dificultades para decidir el modo de denominarla (...) Más allá del consenso espontáneo que ese nombre provoca, es importante tener presente que cualquier denominación da cuenta necesariamente de una cierta perspectiva” (Rodríguez, 2021, p 287). Por otro lado, la LEN, según la autora fue reparadora de la destrucción de la EA en la última década del siglo anterior, pues “retomó muchos de los planteos que se habían formulado desde las ONGs, las Universidades, la

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y sus organizaciones de base y otros sindicatos docentes (Rodríguez, 2021, p.333). Esta normativa también estableció la obligatoriedad del nivel secundario lo que impactó directamente en la EA.

Se sancionaron otras 2 leyes que tuvieron impacto en la modalidad: La Ley de Educación Técnico-Profesional 26.058/06 que se refiere a la articulación de las diversas ofertas de la EA y el mundo del trabajo (Art 19), y la Ley de Financiamiento Educativo 26.075/06 que ubica a la modalidad como una de las once prioridades del financiamiento educativo. La sanción de dichas normativas dio señales de optimismo para la EA abonando el camino para pensar en la posibilidad de recuperación progresiva del protagonismo del Estado nacional y los Estados provinciales en las definiciones y acciones para la modalidad.

- *La finalización de estudios obligatorios secundarios*

La Presidenta Cristina Fernández de Kirchner sostuvo en el discurso de inauguración de la Asamblea Legislativa del 1 de marzo de 2008 (su primer mandato): *“vamos a lanzar a través del Ministerio de Educación, un plan de finalización de la escuela primaria y secundaria. Hay, entre los argentinos menores a 40 años, 5 millones de argentinos que no han terminado el colegio secundario que, como todos ustedes saben, por ley del Congreso se ha tornado obligatorio y de los cuales medio millón tampoco han terminado la primaria. Si le sumamos a la población superior a los 40 años, estamos duplicando las cifras”*. El discurso presidencial se basó en los datos censales de 2001 que mostraban sobre un total de 36.260.130 de habitantes del país, cinco millones no completaron la educación secundaria (el 18%) y cuatro

millones no terminaron los estudios primarios (11%). En base a estas cifras, se creó el Plan Nacional de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs)¹⁶ cuya implementación contempló dos etapas: FinEs 1, iniciada en 2008, destinada a jóvenes y adultos mayores de 25 años que cursaron el último año de la educación secundaria como alumnos regulares y no obtuvieron la titulación por adeudar materias; y el FinEs 2, que se focalizó en aquellos que no habían iniciado o completado los niveles primario o secundario (Finnegan y Brunetto, 2015). Fue un programa de alcance nacional que, al igual que el Programa Encuentro de Alfabetización, era “a término” enmarcado en el artículo 138 de la LEN mencionado en el apartado anterior. El Plan FinEs propuso ofertas educativas flexibles basadas en una estructura curricular modular acorde a las necesidades de los jóvenes y adultos, otorgó certificados parciales y acreditó saberes adquiridos en el trabajo. También el Plan previó la posibilidad de otorgar créditos y equivalencias que faciliten la movilidad territorial de los participantes¹⁷. Rodríguez (2021) sostiene que una de las cuestiones más interesantes del Plan FinEs fue que quebró la lógica de la estructura escolar tradicional (de la que fueron “expulsados” estos jóvenes y adultos) recuperando elementos de la educación popular sobre todo por el diálogo con el espacio territorial. A pesar que para la oposición fue un programa “de segunda” y muy cuestionado porque no se dictaba en escuelas o porque consideraban que otorgaba títulos “expres”, tuvo una recepción muy favorable por parte de los gobiernos provinciales, las organizaciones políticas y sociales con anclaje territorial, sindicatos y ONGs, quienes a través de convenios y

16 Por Resolución N° 917/08 del Ministerio de Educación de la Nación y aprobado por Resolución 66/08 del CFE,

17 Artículo 48 incisos f), g) y h) de la LEN.

acuerdos con los ministerios provinciales y el nacional llevaron adelante el programa en el territorio (Levy, 2013)

El Plan FinEs continúa funcionando hasta la actualidad a pesar de los avatares de la política argentina. Podría pensarse que esto se debe a la apropiación del programa por parte de los actores sociales y que sigue constituyendo una posibilidad accesible para ejercer el derecho a la educación. No obstante, Finnegan (2016) identifica una cuestión que hay que atender: existe “el riesgo que el derecho a la educación en este caso se reduzca a un acceso a la certificación, si se consolida un circuito educativo precario y focalizado: inversión insuficiente, sobrecarga de tareas de gestión sin una dotación de personal acorde, contratos docentes a término con cobro demorado, carencias en la infraestructura y el equipamiento, déficit en la formación y capacitación de los profesores, baja institucionalidad de las sedes, y el atravesamiento de lógicas de sub-ordinación política (2016, p 38). Por ultimo menciona que varias de estas cuestiones también afectan a la oferta general de la EA, cuestión con la que coincido plenamente.

3. Nada es para siempre. Nueva oleada Neoliberal

En 2015, luego de tres mandatos consecutivos del kirchnerismo, ganó las elecciones la Alianza Cambiemos que dio origen a la tercera oleada neoliberal. La primera había sido la dictadura cívico militar (1976-1983), luego los dos mandatos menemistas (1989-1995 y 1996-1999) que tuvieron continuidad con el gobierno inconcluso de Fernando De La Rúa (1999-2001). Las políticas educativas en general, y las de la EA en particular, se enmarcaron en ese proyecto político que se distinguió por responder a las demandas del empresariado desde todos los niveles y

modalidades. La idea era refundar el sistema educativo con base en un fuerte ajuste presupuestario y subejecución de las partidas, el vaciamiento de las políticas socioeducativas y de ciencia y tecnología.

En la EA, el plan FInEs continuó funcionando, aunque con escaso presupuesto a la par que se cerraron centros educativos y se obstaculizó el funcionamiento de los bachilleratos populares. No se avanzó en políticas de formación docente para la modalidad ni en el vínculo con el mundo del trabajo, tal como establece la LEN. Hubo un proceso de invisibilización explícita del área mientras reaparecían los discursos sobre el estigma meritocrático y culpabilizador hacia los que quedaron por fuera del sistema educativo. Sin embargo, la EA continuó siendo uno de los componentes de las PTCI, ahora reconvertidos totalmente, reforzando que la desocupación está vinculada a la carencia de capital humano. El concepto de empleabilidad acuñado en los 90 por la OIT, se reconvirtió en la idea de emprendedurismo que, de junto con la meritocracia, volvieron a ubicar la responsabilidad de la desocupación en el sujeto y no en la macroeconomía.

Desde el Ministerio de Educación y Deporte (esa fue la nueva denominación) la dirección de la modalidad continuó funcionando coordinando el trabajo con las provincias a través de las Mesas Federales, se intentó generar trayectos formativos para docentes en servicio como existía en otras modalidades, pero no se logró avanzar. Fue desde el Ministerio de Desarrollo social donde el componente de contraprestación educativa continuó funcionando. El nuevo gobierno cerró dos programas - el Programa de Ingreso Social con Trabajo Argentina Trabaja y luego Ellas Hacen que tenían anclaje territorial y protagonismo de las organizaciones sociales, y los reemplazó por programa denominado Haciendo Futuro.

Se introdujeron modificaciones en los PTCI en base a ponderación exagerada del emprendedurismo en consonancia con los objetivos económicos de la formación basados en esquemas de capacitación individualista. “La impronta del capital humano y la empleabilidad afloran con más fuerza normativa y discursivamente, con contenidos cada vez menos orientadas a temáticas tendientes a la organización comunitaria, participación social y articulación colectiva” (Arcidiácono y Bermúdez, 2018, p. 71). La descolectivización laboral y educativa coincidía con los valores del individualismo y la meritocracia, así como con el objetivo político de desarmar las organizaciones sociales de base. Esto se fijó en el artículo 2 de la Resolución 96/2018 del Ministerio de Desarrollo Social: “empoderar a las personas o poblaciones en riesgo o situación de vulnerabilidad social, promoviendo su progresiva autonomía económica a través de la terminalidad educativa y cursos y prácticas de formación integral que potencien sus posibilidades de inserción laboral e integración social”. La EA en su dimensión instrumental se mantuvo como contraprestación en los PTCI, quedaron relegados a un plano menos relevante los aspectos políticos y pedagógicos lo que implicó un importante retroceso en relación a la etapa anterior.

4. La derecha y su honestidad brutal (¿de qué lado de la mecha te encontrás?)

El avance de la derecha ya no es un hecho aislado en un contexto específico. Se trata de un fenómeno mundial que en nuestra la región contrata con la etapa de gobiernos progresistas (Argentina, Brasil, Perú, Paraguay, Bolivia, Uruguay, entre otros). En la actualidad la derecha no los mensajes totalitarios y los deseos de coartar la participación popular, mostrando que la democracia es un obstáculo

para sus planes. La historia muestra que en los momentos de crisis económica ha crecido el autoritarismo (el fascismo de los 30 y las dictaduras latinoamericanas en los 70). Cuando los gobiernos populares no dan respuestas la frustración es una puerta de entrada para estas ideas que anclan en el sentido común de la población (los inmigrantes nos roban los empleos, los pobres no trabajan y viven del Estado que los mantiene con los impuestos de todo, la inseguridad es culpa del Estado, etc).

Mientras se escriben estas últimas líneas, está finalizando el gobierno de Alberto Fernández y, desde mi punto de vista, los análisis coyunturales no son para este tipo de textos y, además, va más allá del periodo que aquí se abordó (2001-2019). No obstante, hubo algunas acciones para la EA que podrían mencionarse a modo de dejar abierto el camino para continuar pensando en los desafíos, avances y deudas de la modalidad¹⁸.

Las campañas electorales en este 2023 se desarrollan en un clima de excesiva hostilidad que no cesó desde que la vice presidenta Cristina Fernández de Kirchner sufrió un atentado contra su vida en septiembre de 2022 y que, a pesar de la gravedad institucional, no (hasta ahora) avanzó la investigación judicial. La gravedad del tema (además del atentado en sí mismo), se relaciona con que este año se cumplen 40 años del regreso a la democracia luego de la sangrienta dictadura cívico militar de 1976-1983 y que por primera vez se rompe el piso de acuerdo de convivencia democrática. Hasta estos años, los enfrentamientos políticos nunca pasaron el límite del respeto por los

18 Se acompañó el trabajo de las jurisdicciones durante la pandemia, se modificaron normativas (resoluciones), se produjeron materiales (que no se han publicado aún), el país fue anfitrión en la última Confintea para América Latina y el Caribe, realizaron encuentros con estudiantes de la modalidad y se realizó el Parlamento del Mercosur de la EPJA(virtual) en 2021.

DDHH, las Abuelas y Madres de Plaza de Mayo, la condena social (y judicial, aunque muy lenta) a los genocidas y la idea de Memoria, Verdad y Justicia para que no se repita la historia. Sin embargo, estamos atravesando un tremendo retroceso en este terreno donde todo vale, incluso el negacionismo que promueve gran parte de la Alianza Cambiemos (hoy reconvertidos en Juntos por el Cambio) y una nueva fuerza de ultra derecha que tiene altas chances de ganar las elecciones. A esto se le suma la grave crisis económica producto un proceso inflacionario enorme y de los compromisos con el FMI por la deuda contraída durante el periodo 2015-2019, mientras los índices de pobreza e indigencia estimativos son 42,3% y 27,3 respectivamente. Decimos estimativos porque las cifras reales que corresponden al primer semestre del año van a ser publicadas en el mes de octubre¹⁹.

Las promesas de campaña de la derecha muestran como novedosas las ideas que ya han fracasado en nuestro país en las sucesivas oleadas neoliberales, volviendo a cargar las culpas sobre el Estado y lo público como enemigos de la libertad. Desde eliminar la educación pública y subsidiar la demanda con vouchers, hasta eliminar la obligatoriedad escolar y arancelar la universidad (Argentina eliminó los aranceles por decreto presidencial en 1949 y solo durante la dictadura cívico militar volvió esa medida (Puiggós, 2021).

Otra “nueva vieja novedad” es el anuncio del recorte presupuestario, así como cerrar el Ministerio de Ciencia, Tecnología

19 Para el último informe existente en Argentina Población bajo la línea de pobreza era del 39,2%, y en hogares del 29,6% segundo semestre 2022. (Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Segundo semestre de 2022 ISSN 2545-6660 Instituto Nacional de Estadística y Censos INDEC):.

e Innovación entregando esa actividad al sector privado, todo en nombre de la libertad de elegir. Más allá de ser argumentos de la campaña política de estos sectores, existe fuerte preocupación por este retroceso sobre conquistas históricas y el impacto en la EA podría ser demoledor. Los adultos priorizan la escolarización de sus hijos antes que la finalización de sus propios estudios y por ello cualquier política restrictiva incidiría en sus trayectorias vulnerando su derecho a la educación. Tal como se planteó en este trabajo, la EA aún no ha logrado resolver problemas históricos y el avance de la derecha impactaría negativamente (sobre todo si se cierra el Ministerio de Educación de la Nación al que acusan estos grupos sostienen de no cumplir ninguna función) la resultante sería caótica. Aun es un final abierto y no siempre las promesas de campaña son aplicables.

A modo de cierre

A modo de cierre, se hace necesario y urgente reflexionar sobre cómo sucedió que tengamos que volver a empezar desde un lugar que creímos ya superado. Los apoyos a la ultra derecha son policlasistas y polietéreos lo que da cuenta de un panorama complejo de analizar con las variables y dimensiones tradicionales o al menos con las que lo hicimos hasta ahora. Los gobiernos populares pareciera que no han dado respuestas o que esas respuestas son demasiado a largo plazo mientras que las necesidades son urgentes. Los candidatos negacionistas y autoritarios “venden” respuestas inmediatas que, bien analizadas, son sólo discursos de campaña omitiendo aclarar que la única manera de implementarlas es con represión y censura, avasallando las leyes y empobreciendo a los pueblos.

No es intención de este trabajo profundizar este análisis, pero si cabe preguntarnos cómo puede ser posible que los pueblos

acompañen medidas que no los benefician. La respuesta se puede buscar en el plano del trabajo cultural y pedagógico, en el diálogo y no en la confrontación, en desnaturalizar la idea del derecho como algo individual y ubicarlo en el plano de la lucha colectiva. En la Argentina, a 40 años del regreso a la democracia, nos dimos cuenta que hay debates que no volvimos a plantear porque creíamos saldados. Sin embargo, las nuevas generaciones necesitan que desde la escuela y la universidad volvamos a problematizar y visibilizar que los derechos sociales son derechos humanos y siempre existe el peligro perderlos por no defenderlos.

Bibliografía

Abritta, A. (2013). Educación popular en organizaciones sociales. Consideraciones sobre los Bachilleratos Populares, el Programa de Alfabetización Encuentro y el Plan de Finalización de Estudios (Fines 2) en la provincia de Bs. As., en Rodríguez, L. (Dir.) Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva. Bs. As. Appeal.

Ampudia, M y Elizalde, R. (2005) Bachilleratos Populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular, En Revista Polifonías Revista de Educación. Año IV, Número 7. Septiembre- octubre 2015. Depto. de Educación, Universidad Nacional de Luján

Arcidiácono, P. y Bermúdez, A. (2018) Del “Ellas Hacen” al “Hacemos Futuro”: descolectivización de los programas sociales, en Revista de Políticas Sociales, Centro de estudios de Políticas Sociales Año 5, Número 6. UNM.

Arcidiácono, P. (2012). La política del mientras tanto: programas sociales después de la crisis 2001-2002. Buenos Aires: Biblos.

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). 2001.

Bermúdez, A y Levy, E (2012) De la empleabilidad a la autogestión. La relevancia de la educación formal en el programa “Argentina Trabaja”, en Pautassi, L; Gamallo, G. (Directores). ¿Más derechos, menos marginaciones? Políticas sociales y bienestar en la Argentina. Buenos Aires: Biblos,

Brown, B (2015). Políticas sociales y mercado de trabajo, los límites del workfare en Argentina. Un estudio cualitativo sobre las problemáticas de inserción en el empleo de beneficiarios del Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo y Argentina Trabaja. XII Buenos Aires Congreso Nacional de Estudios del Trabajo (ASET).

Feldfeber, M (2002) La reforma educativa en Argentina: un modelo de privatización de la crisis, En Revista del Instituto de Ciencias de la Educación, Nro 20. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/8569>

Finnegan, F. (2016) La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial, En Revista Encuentro de Saberes N° 6: Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Extensión, Subsecretaría de Publicaciones, Facultad de Filosofía y Letras.

Finnegan, F. y Brunetto, C. (2015). Contexto, gobierno y actores sociales en la producción de la política de Educación de Jóvenes y Adultos: el Plan FinEs Secundaria. En: Prácticas pedagógicas y políticas educativas: investigaciones en el territorio bonaerense. Buenos Aires. Argentina: UNIPE.

Gómez, M. (2012) CREAR, la palabra recuperada, en Finnegan, F. (comp.) Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas. Bs. As. Aique.

Grondona, A. (2007). El workfare en la Argentina. Las vicisitudes de la traducción. Montréal; Congreso; XXVIII International Congress of the Latin American Studies Association.

Handler, J. (2003) Ciudadanía Social y Workfare en Estados Unidos y Europa occidental: de status a contrato. En J. LINDENBOIM, J.; DANANI (coord.) Entre el trabajo y la política. Las reformas de las políticas sociales argentinas en perspectiva comparada. Buenos Aires: Biblos.

Levy, E. (2021). Formación de trabajadores, sistema educativo y políticas públicas. La Educación de Jóvenes y Adultos en la Argentina en los primeros 20 años del siglo XXI en Revista Trabalho Necessário Nro 40, septiembre-diciembre 2021. Niterói, Facultad de Educación, Universidad Federal Fluminense, Brasil.

Levy, E (2019) Educación de jóvenes y adultos en Argentina. Historia reciente, sujetos, coyuntura y desafíos. Revista de Educación V. 42, n.3, p377-386. Septiembre –diciembre 2019. Programa de Posgraduación en Educación. PURC RGDS, Brasil.

Levy, E. (2013) Educación de Adultos y formación para el trabajo en Argentina (2002-2007). Una mirada desde las políticas sociales. 2012b. Tesis (Doctorado en Educación). UBA: Buenos Aires.

Levy, E. (2005) Reforma educativa y políticas públicas de formación de trabajadores. El caso argentino, balance y prospectiva. XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología – ALAS-. Porto Alegre, Brasil. Agosto.

LO VUOLO, R (2001). Alternativas. La economía como cuestión social. Buenos Aires: Grupo Editor Altamira, 2001.

Michi, N. (2012) Educación de adultos, educación popular, escuelas alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros en Finnegan, F. (comp) Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas. Buenos Aires, Aique.

Pautassi, L. (2004). Beneficios y beneficiarias: análisis del Programa Jefes y Jefas de Hogar Desocupados de Argentina”, en Valenzuela, M. (ed) Políticas de Empleo para Superar la Pobreza. Santiago de Chile: OIT.

Puiggrós, A (2021) Dolores, tragedias y esperanzas en la educación argentina (1973-2017), en Puiggrós (Dir.) Avatares de la educación en el periodo democrático (1983-2015), Buenos Aires, Galerna.

Rodríguez, L (2021) Educación de adultos/as: entre sueños revolucionarios y utopías de radicalización democrática. En Puiggrós: Avatares de la educación en el período democrático (1983-2015). Galerna Buenos Aires.

Rodríguez, I. y Levy, E. (2015) La educación, las políticas públicas y la constitución de sujetos en la última década. En Revista Espacios de Crítica y Producción N° 51, noviembre 2015. Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil. FFyL- UBA.

Rodríguez, L. (2008) Situación presente de la educación de las personas jóvenes y adultas en Argentina. CREFAL.

Rodríguez, L. (1997) Pedagogía de la liberación y educación de adultos, en Puiggrós, A. (dir) Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955 – 1983), Bs. As., Galerna.

Tucci, M. (2013) El Programa Nacional de Alfabetización y su articulación en la Provincia de Buenos Aires: una experiencia de construcción de demanda social, en Rodríguez, L. (dirección) Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva. Bs. As. Appeal.

Vilas, C. (2004) Gobernabilidad democrática y heterogeneidad social. La crisis argentina 2001 en Revista SAAP: Sociedad Argentina de Análisis Político Vol. 1, N° 3

2.

POLÍTICA EDUCACIONAL NA REDE ESTADUAL PAULISTA (1995–2022): A PRODUÇÃO DO GERENCIALISMO DE RESULTADOS E A REFORMA DO ESTADO, SOB A NOVA GESTÃO PÚBLICA¹

Márcia Aparecida Jacomini²
Iracema Santos do Nascimento³
Sergio Stoco⁴

Introdução

Analisar políticas públicas não é uma tarefa trivial. Além das dificuldades metodológicas de compreensão da realidade na forma racionalizada pela ciência, atinentes a qualquer objeto das ciências sociais, o direcionamento do olhar para o fenômeno observado deve

¹ Este texto é uma versão ampliada e editada do artigo “Política educacional na rede estadual paulista sob a Nova Gestão Pública (1995–2018)”, dos mesmos autores, publicado no periódico *Educar em Revista*, Belo Horizonte, vol. 39, e26145, 2023. O referido artigo, assim como este capítulo foram produzidos com base em dados de pesquisa financiada pela Fapesp, processo 2018/09983-0.

² Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Guarulhos, SP, Brasil
<jacomini.marcia@unifesp.br>

³ Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP, Brasil <iranasci@usp.br>

⁴ Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Diadema, SP, Brasil
<sergio.stoco@unifesp.br>

ter como condição um conjunto distintivo de relações e apropriações em diferentes dimensões e perspectivas.

Para examinar a política educacional na rede estadual paulista de 1995 a 2022, adotou-se como referencial a análise de políticas públicas com foco na agenda, na formulação e na implantação de programas e projetos que deram organicidade à incorporação do paradigma da Nova Gestão Pública (NGP) na ação governamental. O objetivo é compreender como a lógica gerencialista se manifesta nos distintos mandatos e conforma a política educacional no intervalo mencionado. Para tal, realizou-se estudo documental, cujas principais fontes foram os programas e projetos implantados no período. As buscas de informações sobre tais programas e projetos foram feitas junto aos sítios eletrônicos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP)⁵, do Conselho Estadual de Educação (CEE) e da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp). Complementarmente, foram também consultados trabalhos acadêmicos sobre o assunto e matérias publicadas por veículos noticiosos.

O texto é composto por esta introdução, seguida de uma sessão inicial que procura situar o caso da gestão pública paulista entre 1995 a 2022 no contexto da reforma do Estado brasileiro iniciada em meados da década de 1990 que, por sua vez, refletiu uma nova ordem do sistema capitalista internacional. A segunda seção apresenta os referenciais de análise de políticas públicas utilizados neste trabalho. Na terceira sessão, subdividida em dois subitens para facilitar a leitura, a política educacional é analisada por meio de alguns dos principais programas e projetos implantados em cada um dos sete mandatos do

⁵ De acordo com a Resolução SE nº 18/2019, a sigla da Secretaria da Educação passou a ser Seduc-SP. Neste texto manteremos SEE-SP por ser a sigla utilizada nos documentos e legislações consultados até 2019.

período. Destacam-se: Escola de Cara Nova, Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, Escola em Parceria, Escola de Tempo Integral, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), Escola da Família, Mais Qualidade na Escola, São Paulo Faz Escola, Educação Compromisso de São Paulo, Programa Ensino Integral, Programa Inova Educação e Novo Ensino Médio. Busca-se indicar as continuidades, descontinuidades, similitudes e diferenças que os pressupostos da NGP adquirem no conjunto de mandatos. Nas considerações finais discute-se, por meio de uma reflexão interpretativa, as consequências das opções políticas das gestões analisadas na organização da rede de ensino e das escolas e na formação de estudantes.

Conservadorismo, Liberalismo e NGP em São Paulo

Não se pode afirmar categoricamente que a SEE-SP inaugura a NGP no Brasil em 1995, pois a sedutora propaganda da modernização foi a principal plataforma da eleição de Fernando Collor de Mello e Itamar Franco, em 1989, e o discurso do progresso e do desenvolvimento foi conjugado com os ares de democratização vivenciados na segunda metade dos anos de 1980. É inequívoco, porém, que, passado o choque inicial da abertura liberalizante do primeiro governo eleito depois da Ditadura Empresarial-Militar (1964-1985), pode-se identificar nas ações e nos discursos governamentais o abandono dos modelos de política econômica desenvolvimentista e da burocracia pública assentada na racionalidade técnica da segunda metade do século XX.

Para um melhor entendimento da configuração das novas formas de desenvolvimento econômico e de gestão pública é

necessário considerar dois importantes aspectos do pensamento paulista: o conservadorismo e o liberalismo.

No caso do conservadorismo, a distinção de São Paulo como estado líder do desenvolvimento nacional remonta aos projetos da elite paulista que marcaram acentuadas transformações sociais no início do século XX. O projeto político conservador das classes dominantes recorre ao liberalismo econômico como forma de promoção e manutenção das bases de dominação econômica e cultural, articulando interesses arcaicos a novas formas de produção e de organização social (FERNANDES, 1979; OLIVEIRA, 2013).

Assim, o elemento econômico de construção desse ideário paulista, o liberalismo, avança na transformação do Estado que, na vertente financista atual, se organiza com o objetivo preponderante de gerar rentabilidade, na forma de mercado de capitais como *produção* predominante, exigindo como políticas permanentes o controle fiscal e o endividamento do Estado, mas não políticas sociais.

No contexto do final dos anos de 1980 e nos anos de 1990, o recém-fundado Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)⁶ passa a ser, no cenário político partidário nacional e, principalmente, em São Paulo, estado de suas principais lideranças, o maior representante de uma elite paulista vinculada a uma visão de pretensa gestão modernizadora e, curiosamente, contrariando a denominação expressa em seu nome, tanto do ponto de vista ideológico, como de ação política, o grupo mais organizado e articulado em torno de um projeto de Estado neoliberal.

⁶ O PSDB foi fundado em 25 de junho de 1988 por ex-membros do então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), combinando em seu programa ideais da social democracia, da democracia cristã e do liberalismo econômico e social. Entre seus fundadores destacam-se Mario Covas, Fernando Henrique Cardoso, José Serra, Franco Montoro, Sergio Mota. Cf. Benevides (1986).

Esse arranjo de forças políticas apoia-se em um discurso de modernização e lisura no manejo do dinheiro público que, tendo o estado de São Paulo como seu maior símbolo, mesmo diante das desigualdades sociais, mantém a população na defesa dessa visão distintiva, conservadora e liberal.

Importante notar que essa visão simbiótica conservadora e liberal não permanece estável e imutável historicamente na sociedade capitalista. Ela também se moderniza e se adapta, se preciso fazendo concessões, mas sempre com o objetivo da manutenção das posições de classe, por meio da ocupação do Estado e da máquina pública pelos grupos dominantes.

A adoção de uma *nova ordem* como tendência internacional do sistema dito produtivo redireciona as agendas do Estado e dos governos a uma busca permanente de modelos de gerenciamento voltados para objetivos de eficácia, eficiência e efetividade, sempre com vistas à disputa dos fundos públicos e à redução dos gastos estatais, em especial com direitos sociais.

Estão no bojo desse paradigma os modelos de focalização das políticas públicas, os sistemas de monitoramento de programas e projetos, os esquemas de regulação (*accountability*, agências reguladoras e organizações sociais) e a busca permanente pelo equilíbrio fiscal (indicador contábil/financeiro de sucesso da gestão).

Para consolidar tais mudanças no nível da economia e da organização social e cultural da sociedade era necessária a construção de um novo ideário de organização e ação governamental que, no Brasil, materializou-se na Reforma do Estado a partir de meados da década de 1990.

O modelo weberiano de burocracia pública assentado na racionalidade técnica, tão adequado à construção dos Estados

nacionais republicanos, precisava ser substituído por um novo padrão que representasse outra relação entre Estado e sociedade.

A Reforma Gerencial que substituiria a administração pública burocrática, nas palavras de seu principal mentor, Bresser-Pereira (2011), deveria ocorrer em três dimensões para ser bem sucedida: institucional-legal, cultural e gestão. A mudança na cultura organizacional do Estado, nas diferentes esferas que compõem o aparato estatal, era fundamental para que a institucionalização de uma nova legislação tivesse efeitos práticos na gestão. Esse é o contexto mais amplo no qual as políticas educacionais paulistas serão investigadas neste artigo.

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, divulgado em 1995 e implantado a partir da Emenda Constitucional nº. 19/1998 (BRASIL, 1998), organizado em torno dos eixos da privatização, da terceirização e da *publicização* e orientado pelos pressupostos da NGP (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 1997; ADRIÃO, 2006), introduziu mecanismos da gestão privada em substituição ao que foi caracterizado como forma burocrática de funcionamento da gestão pública (ABRUCIO, 2007) e delegou ao setor privado (lucrativo ou não) a tarefa de ofertar serviços públicos, entre eles a educação obrigatória. É importante destacar, seguindo análise de Harvey (2008), que a oferta de serviços públicos pelo setor privado na perspectiva neoliberal é realizada muitas vezes com recursos públicos, ou seja, o Estado paga para o setor privado realizar serviços que antes eram de sua responsabilidade direta.

No marco da Reforma do Estado, a primeira geração de reformas educacionais, no último quarto do século XX, incidiu fundamentalmente no aparato administrativo dos sistemas públicos, por meio de: 1) ampliação da presença do setor privado na forma de *parceiros*; 2) descentralização da oferta da educação escolar pela

municipalização (ensino fundamental) ou pelo conveniamento, isto é, estabelecimento de convênios com a iniciativa privada (educação infantil); 3) alteração do papel dos diretores escolares, que, em muitas redes, passam a ser chamados de gestores; 4) introdução de um conceito produtivista de qualidade da educação, atrelado a lógicas de *accountability*, ou seja, verificação da qualidade principalmente por meio de testes padronizados aplicados a estudantes.

Já no século XXI, a gestão dos sistemas educacionais passa a incorporar, ainda que de forma desigual, dado o modelo federativo brasileiro (ARAÚJO, 2010), elementos como: padronização curricular pautada em habilidades, competências e, mais recentemente, em habilidades socioemocionais; a gestão para resultados, com mecanismos de incentivos para suposto aumento de produtividade.

Análise de Políticas Públicas: Algumas Considerações

A substituição das políticas de teor keynesiano vigentes nos períodos pós-Primeira Guerra Mundial e pós-crise de 1929 por políticas de contenção de gastos produziu maior interesse pela análise sobre o desenho, a implementação e os processos decisórios das políticas públicas, dada a relevância social desse campo (SOUZA, C., 2007). Conquanto, a definição do que seja política pública segue em construção, embora autores clássicos apresentem significados que se complementam, em certo sentido. Conforme sistematização realizada por C. Souza (2007, p. 68),

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do

governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz.

Um elemento que caracteriza as definições apresentadas é que o Estado, mais precisamente o governo, tem papel central nas decisões sobre as políticas públicas, seguindo uma abordagem estatista ou estadocêntrica, isto é, a primazia sobre o estabelecimento das políticas públicas é dos atores/agentes estatais. Entretanto isso não significa que esses autores desconsideram a participação de organizações e instituições privadas nas decisões sobre políticas públicas.

A diferença com a abordagem multicêntrica ou policêntrica é que, para esta, as organizações privadas, não governamentais, multilaterais, as redes de políticas protagonizam juntamente com os sujeitos estatais o estabelecimento das políticas públicas (SECCHI, 2013), entendendo-a como uma abordagem mais democrática e, provavelmente, com probabilidade de propiciar uma adesão mais ampla.

Em ambas as abordagens, é importante compreender os caminhos da ação estatal, identificar as agências e os atores participantes do processo, os mecanismos e critérios por eles utilizados, as inter-relações existentes e as variáveis que interferem no processo de implantação de políticas públicas. Como afirmam Ham e Hill (1998, p. 22):

o que governos fazem envolve o todo da vida social, econômica e política, seja prática ou potencialmente. Políticas públicas são, auto evidentemente, não um campo estreito de investigação, embora analistas de políticas possam bem se concentrar apenas em áreas estreitas de todo o campo. Políticas públicas fazem coisas a economias e sociedades, de forma que, em última análise, qualquer teoria explicativa satisfatória de políticas públicas deve também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade.

Para a análise das políticas educacionais que compõem o escopo da pesquisa que subsidiou a escrita deste texto, considerou-se que o Estado, por meio da SEE-SP, foi o principal responsável pela coordenação da elaboração e implantação dos programas e projetos educacionais, com importante protagonismo do estafe governamental. Mas essa compreensão envolve um entendimento de Estado em sentido integral, conforme conceituado por Gramsci (2014b). Isso significa que tanto a sociedade política (executivo, legislativo, judiciário, forças armadas, aquilo que comumente é denominado Estado em sentido restrito) como a sociedade civil (conjunto de organizações denominadas *privadas*, imprensa, escola, igreja, sindicato, organizações não governamentais etc.) participam do ciclo de política desde o estabelecimento da agenda até, em alguns casos, à implementação de programas e projetos.

Ao conceber o Estado de forma integral, Gramsci indica que nos Estados denominados ocidentais⁷ há um conjunto de instituições

⁷ Na acepção gramsciana, nos denominados Estados Ocidentais há também importante participação de um conjunto de *organizações privadas*, portanto da sociedade civil, que desempenham papel fundamental no estabelecimento das políticas de Estado. Ele utiliza esse termo em oposição ao que seriam os Estados nos quais apenas a sociedade política atuava de forma determinante no estabelecimento das políticas estatais.

e organizações que, não sendo Estado em sentido restrito, fazem parte do Estado e, portanto, participam e influenciam as decisões estatais.

Ao adotar o conceito de Estado integral para analisar a política educacional na rede estadual paulista, busca-se compreender como instituições da sociedade política, mais precisamente a SEE-SP, articularam a construção da agenda educacional com organizações da sociedade civil e quais instituições foram privilegiadas nesse processo.

A dominação de classe, que se organiza no Estado, vale-se da coerção, mas também da persuasão para a construção de hegemonia em torno das ideologias e políticas de interesse das classes dominantes. Nos chamados regimes democráticos, mas não só, para exercer a dominação de classe é necessário que a ideologia (entendida como concepção de mundo) das classes dominantes seja assumida pelas classes subalternas como sendo sua (GRAMSCI, 2014a).

Embora elementos de coerção e de persuasão estejam presentes na sociedade política e na sociedade civil, há uma prevalência do primeiro na sociedade política e do segundo na sociedade civil, sendo este espaço privilegiado de luta pela hegemonia ideológica e política. Nas palavras de Gramsci (2014a, p. 762-763):

Guicciardini afirma que na vida de um Estado duas coisas são absolutamente necessárias: as armas e a religião. A fórmula de Guicciardini pode ser traduzida em várias outras fórmulas, menos drásticas: força e consenso, coerção e persuasão, Estado e Igreja, sociedade política e sociedade civil, política e moral (história ético-política de Croce), direito e liberdade, ordem e disciplina ou, com um juízo implícito de sabor libertário, violência e fraude. (tradução livre do original em italiano)

É nesse sentido que, em termos gramscianos, o exercício de construção da hegemonia pressupõe a combinação da força e do

consenso (BIANCHI, 2007). Essa chave interpretativa permite compreender como coerção e persuasão se articulam no ciclo de políticas, pois a implementação da política educacional nas/pelas escolas não é resultado apenas de uma prática coercitiva por parte da sociedade política ou Estado em sentido restrito, mas também de uma prática persuasiva que busca a aprovação da opinião pública de modo mais amplo, e a concordância e a adesão da comunidade escolar, em âmbito mais específico, a propostas educacionais formuladas nas instâncias hierarquicamente superiores do sistema educacional.

O processo de elaboração de políticas públicas, também conhecido como ciclo de políticas públicas, envolve várias fases, didaticamente separadas, mas que se entrelaçam na prática, apresentadas com diferentes terminologias na literatura, mas que normalmente compreendem: a identificação do problema, a formação da agenda, a formulação de alternativas, a tomada de decisão, a implementação, a avaliação e a extinção (SECCHI, 2013). Neste texto a ênfase recaiu sobre a análise, com base em fontes documentais, da agenda, da formulação, da implantação e do conteúdo dos principais programas e projetos que conformaram a política educacional paulista no período de 1995 a 2022.

Para cumprir tal objetivo, recorreremos à Teoria do Equilíbrio Pontuado (TEP), pois ela contribui para darmos atenção a fatores que orientam continuidades e rupturas (pontuações) na política pública⁸.

Os autores da TEP reconhecem a necessidade de ir além dos estudos que focalizam apenas a macropolítica, considerando múltiplos sistemas. Além disso, propõem mecanismos que permitem a análise tanto de períodos de estabilidade como daqueles em que

⁸ Capella (2006) apresenta uma análise comparativa dos modelos que tratam da questão das diferentes influências, na formação da agenda de governos, como o dos múltiplos fluxos, desenvolvido por Kingdon (1984), e do TEP, por True, Baumgartner e Jones (2007).

ocorrem mudanças rápidas no processo de formulação de políticas públicas.⁹ Para capturar esses dois momentos, True, Baumgartner e Jones (1993) apresentam uma perspectiva de análise de longo prazo, considerando que, para a investigação no campo da política, é necessário desvelar a dinâmica fundamental de estabilidade e de pontuações. Nas análises de tempo curto, argumentam não ser possível identificar todos os aspectos que resultam (ou não) em mudanças, chegando-se à conclusão comum de que as políticas são incrementais.

Assim, o modelo da TEP possibilita, em longos períodos de estabilidade, identificar os pontos nos quais as políticas se processam de forma lenta, incremental e linear; mas também observar interrupções por momentos de rápida mudança. Consideramos que tal modelo contribui para analisar a gestão das políticas educacionais do governo estadual no período de 1995 a 2022, intervalo que compreende sete mandatos e 28 anos no exercício de comando no estado de São Paulo.

Nova Gestão Pública e Gerencialismo na Política Educacional Paulista (1995–2022)

O estado de São Paulo tem a maior rede pública de educação básica do País. Em 2022, atendia 3.783.695¹⁰ estudantes, considerando todas as etapas e modalidades de ensino, matriculados

⁹ Quanto às instituições, também indo além da teoria de Kingdon (1984), Baumgartner e Jones (1993) partem da premissa de que há um *sistema* (macropolítica) no qual os líderes governamentais se ocupam de questões gerais e delegam autoridade para agentes oficiais em *subsistemas* políticos, mas que ambos atuam de forma paralela e, assim, algumas questões permanecem nos subsistemas, formados por comunidades de especialistas, enquanto outras acabam por integrar a macropolítica, promovendo mudanças na agenda governamental.

¹⁰ Censo da Educação Básica/Inep 2022.

em 5.620¹¹ escolas, com 211.690¹² docentes, 35.026¹³ funcionários de escola (agente de serviços escolares; agente de organização escolar; secretário de escola; assistente de administração escolar), 16.996¹⁴ professores coordenadores, 5.057¹⁵ diretores e 1.502¹⁶ supervisores de ensino.

Desde 1995, o estado é governado pelo PSDB e, a despeito das alianças com outros partidos para compor o governo, a Secretaria da Educação foi durante os 28 anos dirigida por pessoas indicadas por este partido. No Quadro 1 são apresentados os governadores, os secretários de educação e os principais programas de cada gestão.

Quadro 1 - Gestão, governadores, secretários de educação e programas (1995-2022)

Gestão	Governador(es)	Secretário(s) de Educação	Programa
1995–1998	Mario Covas (PSDB)	Teresa Roserley Neubauer da Silva (PSDB)	Escola de Cara Nova
1999–2001	Mario Covas (PSDB) Geraldo Alckmin (PSDB – 2001–2002)	Teresa Roserley Neubauer da Silva (PSDB)	Escola de Cara Nova

¹¹ Censo da Educação Básica/Inep 2022.

¹² Dados Abertos da Educação ref. 05/2022 disponível em <https://dados.educacao.sp.gov.br/search/type/dataset>

¹³ Dados Abertos da Educação ref. 05/2022 disponível em <https://dados.educacao.sp.gov.br/search/type/dataset>

¹⁴ Dados Abertos da Educação ref. 05/2022 disponível em <https://dados.educacao.sp.gov.br/search/type/dataset>

¹⁵ Dados Abertos da Educação ref. 05/2022 disponível em <https://dados.educacao.sp.gov.br/search/type/dataset>

¹⁶ Dados Abertos da Educação ref. 05/2022 disponível em <https://dados.educacao.sp.gov.br/search/type/dataset>

2003–2006	Geraldo Alckmin (PSDB) Cláudio Lembo (DEM ¹⁷ - 2006)	Gabriel Chalita (PSDB – 2003–2005) Maria Lúcia Vasconcelos (2006)	Escola da Família
2007–2010	José Serra (PSDB) Alberto Goldman (PSDB -2010)	Maria Helena Guimarães de Castro (PSDB – 2007–2009) Maria Lúcia Vasconcelos ¹⁸ (2009) Paulo Renato de Souza (PSDB – 2009–2010)	São Paulo faz Escola Mais Qualidade da Escola
2011–2014	Geraldo Alckmin (PSDB)	Herman Voorwald	Educação Compromisso de São Paulo
2015–2018	Geraldo Alckmin (PSDB) Márcio França (PSB ¹⁹ – 2018)	Herman Voorwald (2015) José Renato Nalini (2016–2018)	Educação Compromisso de São Paulo
2019–2022	Márcio França (PSB – 2018) João Dória (PSDB – 2019–2022) Rodrigo Garcia (PSDB – 2022)	Rossieli Soares (PSDB - 2019–2022) Renilda Peres de Lima (2022, interina) Hubert Alquéres (PSDB -2022)	Programa Inova Educação Novo Ensino Médio

Fonte: elaboração própria.

A gestão 1995–1998 inaugurou um novo momento na política educacional paulista, rompendo com concepções dos anos de 1980, o que, de acordo com a TEP, indica uma pontuação ou uma ruptura. Conforme análise de Adrião (2006, p. 93) “justificativas de natureza democrática que sustentavam os discursos anteriores deram

¹⁷ Partido Democratas.

¹⁸ Não foram encontradas informações sobre a filiação partidária dos ex-secretários de educação do estado de São Paulo, Maria Lúcia Vasconcelos, Herman Voorwald, José Renato Nalini e Renilda Peres de Lima.

¹⁹ Partido Socialista Brasileiro.

lugar às de natureza ‘gerencial’. O binômio descentralização e participação foi substituído por descentralização e produtividade”.

Ao assumir a SEE-SP, mostrando alinhamento com as políticas neoliberais e a Reforma do Estado, Rose Neubauer considerou fundamental romper com a dinâmica anterior, conforme expresso no Comunicado SE 22/03/1995.

[...] a educação pública paulista permaneceu não só caótica como, também, desorganizada. De fato, a Secretaria de Educação nunca se propôs a implantar um sistema eficiente de gerenciamento das unidades escolares, que lhe permitisse conhecer a real situação em que estas se encontram (SÃO PAULO, 1995a, p. 8).

Os principais eixos das mudanças anunciadas foram a racionalização organizacional, os novos padrões de gestão e a melhoria da qualidade do ensino (NEUBAUER, 1999), orientados pelos pressupostos da NGP no campo educacional (VERGER; NORMAND, 2015). A pretensa tríade racionalização organizacional, mudança nos padrões de gestão e qualidade do ensino esteve presente nas seis gestões seguintes, não obstante variações e especificidades dos programas e projetos que foram implantados.

Para reorganizar a rede de ensino com base na racionalidade organizacional foram implantadas, no marco do Programa Escola de Cara Nova, as seguintes medidas: 1) cadastro único de matrículas, o que possibilitou, segundo o governo, saber exatamente o número de estudantes e evitar duplicidade de matrícula; 2) intensificação do processo de municipalização iniciado de forma tímida em 1989; 3) reorganização da rede com base na separação das escolas de ensino fundamental, anos iniciais, daquelas de ensino fundamental, anos finais, e ensino médio. Essa reorganização desconsiderou a experiência

de escola de ensino fundamental e médio construída nos 30 anos anteriores. Um dos principais argumentos para a adoção de tal medida foi o entendimento de que isso favoreceria melhor gestão das escolas e contribuiria para a melhoria da qualidade do ensino.

Essas três medidas deram início a um processo de diminuição do atendimento da rede estadual na ordem de 38,90%, em 28 anos. Em 1995, considerando todas as etapas de ensino, a rede estadual atendia 6.192.843 estudantes, número que caiu para 3.783.695 em 2022²⁰. Só no período de 1995 a 1998 foram desativadas 864 escolas e 2.031 deixaram de propiciar ensino noturno (ADRIÃO, 2006), numa drástica reconfiguração da rede.

O Programa Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual (SÃO PAULO, 1995b) foi um marco na nova visão de gestão educacional ao instaurar um processo de descentralização que, na prática, significou desresponsabilização da SEE-SP com relação a um conjunto de ações, e especialização, por meio da fragmentação do atendimento materializada nas escolas que atendem apenas os anos iniciais do ensino fundamental.

Sobre esse aspecto é interessante observar como o CEE-SP se manifestou:

Ao apreciar o Projeto²¹ de Reorganização das Escolas da Rede Estadual, estaremos considerando, sobretudo, o que ele representa como possibilidade de racionalizar o uso dos recursos materiais e dos recursos humanos, causando impacto na qualidade da escola pública e no fluxo escolar e, também, observando em quê e como podem ser criadas condições para

²⁰ Dados organizados pela equipe da pesquisa com base no Censo Escolar/Inep (1995–2022).

²¹ No Decreto nº 40.473, de 21 de novembro de 1995, que Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública, o termo usado é Programa e não projeto, como consta no parecer do CEE-SP.

que o alunado tenha melhores condições de percorrer os oito anos da escola fundamental e concluí-la. (SÃO PAULO, 1995c, p. 13)

Os(as) conselheiros(as) parecem ter partido do pressuposto de que a reorganização traria benefícios aos(às) estudantes, tendo em vista a alegada racionalização de recursos materiais e de pessoal, ainda que tenham apresentado considerações e recomendações no sentido da manutenção da qualidade do atendimento, especialmente no que se refere à integração entre as etapas de ensino e a um possível excesso de deslocamento das famílias, cujos filhos passariam a estudar em escolas diferentes. Observa-se, portanto, certa hegemonia, pelo menos nas instâncias da sociedade política, ou Estado restrito em sentido gramsciano, em torno da ideia da racionalidade organizacional como medida necessária à melhoria da qualidade do ensino e do atendimento educacional.

É importante sublinhar que, no período em tela, as manifestações do CEE-SP foram em sua maioria no sentido de reforçar as propostas da SEE-SP. Levantamento do Observatório da Educação da Ação Educativa,²² em 2012, verificou que 59% dos membros do CEE-SP pertenciam ao setor privado, apenas 3% eram supervisores de ensino e 30% estavam no mandato há 9 anos (um conselheiro há 27 anos e cinco há mais de 15 anos), ou seja, considerando que a escolha/indicação para compor o referido Conselho é prerrogativa da SEE-SP, são escolhidos aqueles que se

²² Trata-se de organização não governamental (ONG) fundada em 1994, que se define como “uma associação civil sem fins lucrativos que atua nos campos da educação, da cultura e da juventude, na perspectiva dos direitos humanos.” Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/>. Acesso em 20 out. 2020.

coadunam com as concepções e políticas educacionais dos governos (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

Embora essa reorganização não tivesse avançado para toda a rede, nos moldes projetados por Rose Neubauer, em torno de 70% foi reorganizada até 1998 (ADRIÃO, 2006). Isso mudou substancialmente o perfil da rede estadual paulista e não houve rupturas com relação a essas mudanças nas gestões posteriores. Pelo contrário, em 2015 houve nova proposta de reorganização da rede, como continuidade do que foi iniciado na gestão 1995–1998 (GOULART; PINTO; CAMARGO, 2017), envolvendo fechamento de quase uma centena de unidades escolares, frustrada pelo movimento de ocupação das escolas pelos estudantes (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016).

Com relação ao processo educativo propriamente dito, duas medidas merecem destaque: a organização do ensino em ciclos conjugada à progressão continuada e a implantação do Saesp. No que se refere aos ciclos e à progressão continuada, em que pese a importância da adoção de políticas que questionem a rígida seriação, tanto em termos da abordagem de conteúdos como do eventual entrave ao avanço na escolarização, ocasionando a denominada pedagogia da repetência, a forma autoritária como foi conduzido o processo, por parte da SEE-SP, levou ao que ficou conhecido como promoção automática. Desse modo, é muito provável que a diminuição da reprovação proporcionada pela progressão continuada não foi necessariamente acompanhada por formação e aprendizado condizentes com os anos de educação escolar (JACOMINI, 2004). Em síntese, duas medidas com grande potencial para melhorar a qualidade do ensino incorrem no risco de serem desqualificadas, no todo ou em parte, dada a forma como foram implantadas; em

linguagem corriqueira isso se chama queima de propostas que, intencionalmente ou não, podem resultar desacreditadas.

É interessante observar que, naquele contexto, embora a organização do ensino em dois ciclos com progressão continuada entre os anos que compõem cada ciclo tenha sido implantada, a SEE-SP não conseguiu construir uma hegemonia em torno da proposta, que sofreu fortes resistências no cotidiano escolar. Nota-se que os mecanismos de coerção típicos da sociedade política (Estado em sentido restrito) foram mobilizados como forma de implantar a proposta de forma rápida, sem o necessário debate com as comunidades escolares.

Em consonância com a política nacional de avaliação, o governo estadual adotou o Saresp, que passou a balizar a política educacional desde então em vários aspectos: como aferição da aprendizagem, que respaldou a adoção de políticas de Bônus Mérito para docentes, com base no desempenho de estudantes na gestão 1999–2002 (SÃO PAULO, 2000); posteriormente, na gestão 2006–2007, os resultados do Saresp foram utilizados para a construção do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) (SÃO PAULO, 2008a), também em consonância com seu correlato nacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e reorientou o pagamento do bônus (SÃO PAULO, 2008b), já na perspectiva de atrelar a remuneração das(os) profissionais da educação a resultados, visto que naquele período tomava forma a gestão para resultado que será acentuada nos dois mandatos seguintes.

Articuladas à introdução de modelos gerenciais na gestão pública, no período analisado houve duas reestruturações do organograma da Secretaria de Educação. Na gestão 1995–1998, tendo em vista a racionalização de recursos, foram extintas as 18 Divisões Regionais de Ensino e a Divisão Especial de Ensino de

Registro. Com isso, as Delegacias de Ensino, que aumentaram de 113 para 146, passaram a se relacionar diretamente com os órgãos centrais de SEE-SP (SANTOS, 2019). No decorrer do período em análise, as Delegacias de Ensino, posteriormente denominadas Diretorias de Ensino, foram adquirindo papel cada vez mais importante na orientação das escolas para a implantação de políticas educacionais.

Na gestão da professora Maria Helena Guimarães de Castro à frente da SEE-SP, houve nova proposta de reestruturação do organograma da Secretaria, mas que só se efetivou na gestão seguinte. Tendo em vista a alegada racionalização dos processos e a modernização administrativa da SEE-SP, ela encomendou estudo à Fundação do Desenvolvimento Administrativo (Fundap), que serviu de orientação à reestruturação de 2011, por meio do Decreto nº 57.141/2011 (SÃO PAULO, 2011). Essa reestruturação da SEE-SP consolidou uma lógica de demandas e entregas em que as Diretorias de Ensino devem responder a cada uma das coordenadorias centrais enquanto interlocutoras das escolas com a Secretaria de Educação. Também faz parte desse novo organograma da SEE-SP, com status de coordenadoria, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Paulo Renato de Souza (EFAPE), criada em 2009, como parte do Programa Mais Qualidade da Escola, cuja função principal é a formação continuada de servidoras(es) da SEE-SP, utilizando-se especialmente de novas tecnologias.

Destacam-se nessa reestruturação a extinção da Coordenadoria de Normas Pedagógicas (Cenp), historicamente responsável por orientações e produção de materiais pedagógicos, e a criação do Comitê de Políticas Educacionais (CPE), instância responsável pela agenda e elaboração das políticas educacionais, composta basicamente por coordenadores da SEE-SP e com a participação de organizações da sociedade civil ou de pessoas físicas, a

convite do Comitê, a depender da pauta da reunião. Dessa forma, o CPE constitui-se num espaço de institucionalização da participação da sociedade civil, no sentido gramsciano, na elaboração de políticas educacionais. Convém destacar que tal institucionalização se dá de modo vago e à mercê da discricionariedade do titular da SEE-SP (presidente do CPE), pois o decreto não define que setores da sociedade civil estarão representados no Comitê. Sob o referencial de Estado integral que mobiliza coerção e persuasão para construir hegemonia (GRAMSCI, 2014b), não seria demasiado supor que o CPE não convidaria para suas reuniões pessoas ou entidades (ou membros da sociedade civil, em sentido gramsciano) que manifestassem discordâncias sobre proposições consideradas polêmicas por parte da SEE-SP (representante do que Gramsci denominou sociedade política).

A extinção da Cenp é muito significativa, nesse contexto, visto o papel que cumpria no que se refere à formação e à orientação pedagógica. É salutar lembrar que o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), criado em 1988 e considerado uma proposta inovadora de formação de professoras/es para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em período integral, com bolsa mensal no valor de um salário mínimo às(aos) estudantes, era vinculado à Cenp. Numa perspectiva de formação teórico-prática integrada, o Cefam funcionou até 2005, quando foi totalmente desativado (PIMENTA, 1995). Pouco antes, era frequente na rede estadual o receio de que pessoas com formação de nível médio, inclusive profissionais em exercício, perderiam seus cargos devido ao fato de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ter preconizado formação superior para docentes.

Curiosamente, alegando não mais haver demanda por matrículas, o governo do estado acabou com o Cefam²³.

Todas essas medidas se coadunam com o movimento de delegar ao setor privado a coordenação de produção de material pedagógico, como ocorreu com os Cadernos dos Estudantes do Programa Currículo de São Paulo²⁴, e a institucionalização de um espaço de participação de certos setores da sociedade civil na definição de políticas educacionais. Cabe destacar que tal institucionalização não respondia ao princípio constitucional, reiterado na LDB, de gestão democrática do ensino público. O referido Comitê não correspondia a uma instância de formação paritária, com representantes dos diversos segmentos implicados nas políticas educacionais, como as entidades representativas de docentes e de estudantes, e de suas famílias eleitos pelos pares. Ao contrário, presente até hoje na estrutura da SEE-SP, ele é formado exclusivamente por representantes das instâncias internas da Secretaria e a participação da sociedade civil se dá de modo restrito, a convite e sem direito a voto.

A TEP (TRUE, BAUMGARTNER, JONES, 2007) permite visualizar o modo como se deu a gestão no período analisado, caracterizada por uma linha com intervalos de estabilidade e modificações apenas incrementais, porém marcada, num determinado ponto, por agudização das reformas. Assim é que se pode afirmar que nas três primeiras gestões analisadas neste estudo (1995–

²³ É importante registrar que “(...) o estafe governamental contribuiu para a disseminação do boato de que essas pessoas [com formação de nível médio], inclusive as já concursadas, poderiam perder seus cargos. Assim, essa postura oficial assumiu contornos de omissão anti-social de teor criminoso, absolutamente inaceitável.” (MINTO, 2018, p. 26).

²⁴ A elaboração dos Cadernos do Estudante foi realizada pela Fundação Vanzolini (SÃO PAULO, 2008c).

1998; 1999–2002; 2003–2006), não houve nenhuma mudança significativa no padrão inaugurado em 1995, resguardadas as especificidades de cada uma, em função dos gestores que dirigiram a SEE-SP, especialmente no período em que Gabriel Chalita ocupou o cargo de secretário, expressão do incrementalismo e, ao mesmo tempo, das marcas pessoais que certos secretários desejam imprimir à gestão, em geral movidos por interesses outros, inclusive eleitoreiros.

No início da quarta gestão, em 2007, identifica-se uma pontuação, mudança importante em relação ao período anterior e um aprofundamento da perspectiva gerencialista, com a adoção da gestão para resultados e da ideia de qualidade de ensino vinculada ao estabelecimento de currículo centralizado, com materiais direcionados a estudantes, professoras(es) e gestoras(es), por meio dos Programas Mais Qualidade da Escola e São Paulo faz Escola, que instituiu a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (SÃO PAULO, 2008a).

É interessante notar que nesses dois importantes momentos, um que inaugura e outro que aprofunda essa perspectiva gerencialista na rede estadual paulista, estavam à frente da SEE-SP intelectuais orgânicos do PSDB: na primeira, a professora Rose Neubauer e, na gestão 2007–2010, a professora Maria Helena Guimarães de Castro e o professor Paulo Renato de Souza.

O currículo centralizado buscou responder, na óptica da SEE-SP, ao problema do baixo desempenho de estudantes nas avaliações externas. Partiu-se da pressuposição de que com o estabelecimento do currículo centralizado e das orientações, por meio dos Cadernos de alunos, professores e gestores, haveria maior direcionamento sobre o que e como ensinar e, conseqüentemente, melhor aprendizagem e desempenho nas avaliações externas.

Mantendo a lógica da centralização do currículo, considerando o par ordenado do controle sobre a unidade escolar, por meio das avaliações, a gestão Rossieli Soares lançou em 2019 uma grande reforma curricular, denominada “Currículo Paulista”, o que permitiu retomar a opção política das reformas educacionais por meio da orientação curricular, geralmente a forma mais impactante, no sentido de mudanças políticas orientadas de cima para baixo; com menor custo financeiro, pois não implica em investimentos na infraestrutura e na valorização dos profissionais da educação; e com maior visibilidade política na comunidade escolar.

Além de melhor se ajustar ao contexto conservador (no sentido das disputas ideológicas em geral e no sentido estrito das abordagens pedagógicas) e às reformas do chamado Novo Ensino Médio e da BNCC, a reforma curricular se colocou como mais um ponto de distensão promovido pelo governo João Dória (2018-2022) na reconfiguração político partidária (o fim ou um novo PSDB).

Não obstante ter figurado como aspecto central na política educacional (pelo menos do ponto de vista do que foi expresso nos documentos SEE-SP), o propósito da melhoria da qualidade de educação pública paulista, verificada no desempenho dos estudantes nas avaliações externas, não foi atingido. Foi essa a conclusão no início da quarta gestão consecutiva do PSDB, quando a equipe da SEE-SP considerou que a gestão focalizada em resultados, com medidas de controle do trabalho docente por meio do currículo centralizado e de pagamento de bônus, não havia produzido os resultados esperados no que se refere à qualidade do ensino²⁵.

²⁵ Matéria divulgada no jornal em *O Estado de S. Paulo* de 19 de março de 2011, com dados da Secretaria da Educação, informava que 1.474 escolas, 29,1% da rede, não haviam atingido as metas em 2010. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/noticias/geral,triplica-n-de>

É com base nesse diagnóstico e no entendimento de que a SEE-SP deveria intensificar a aproximação da sociedade civil para melhorar a qualidade do ensino na rede estadual, que o então secretário da educação, professor Herman Voorwald, apresentou o Programa Educação Compromisso de São Paulo (PECSP)²⁶ como “resultado do esforço integrado entre governo, sociedade civil e associações/ONGs, parceiras na busca por qualidade na educação básica” (VOORWALD, 2017, p. 4)²⁷.

O PECSP foi implantado no final de 2011, pelo Decreto nº 57.571/2011 (SÃO PAULO, 2011a), com a promessa de tornar a carreira do magistério uma das mais atrativas do País e de colocar o ensino paulista entre os melhores do mundo. Para isso, dois objetivos foram apresentados como fundamentais: primeiramente, o de criar um plano de ação ambicioso para o Estado com objetivos e ações claras de curto (4 anos) e longo prazo (20 anos); em segundo lugar, o de institucionalizar um programa e um modelo de governança para o acompanhamento dos resultados do programa (VOORWALD, 2017, p. 4)²⁸.

escolas-do-estado-que-nao-batem-meta-do-governo-no-saresp-imp-,694032 Acesso em: 30 out. 2019.

²⁶ Instituições privadas que participaram das discussões para formulação do PECSP, com destaque para a Associação Parceiros da Educação: Amil, Banco Santander, BTG Pactual, Fundação Arymax, Fundação Bradesco, Fundação Iochpe, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação Telefônica, Iguatemi Empresa de Shopping Centers SA, Instituto ABCD, Instituto CSHG, Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Península, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Consultoria McKinsey & Company, Mineração Santa Elina. (Processo Administrativo SEE-SP n. 2.737/2014)

²⁷ Publicação eletrônica cujas páginas são indicadas por capítulos, neste caso trata-se da página 4 do capítulo 3, tópico 3.2 – Programa Educação: Compromisso de São Paulo. Pilares, Macroestratégias e Intervenções.

²⁸ Trata-se da página 4 do capítulo 3 – Reestruturação da Secretaria de Educação do Estado e o Programa Educação: Compromisso de São Paulo.

Com vistas à realização de tais propósitos, o PECSP foi estruturado em cinco pilares envolvendo vários aspectos da política educacional: 1) valorização do capital humano; 2) gestão pedagógica com foco no aluno; 3) educação integral; 4) gestão organizacional e financeira; 5- mobilização e engajamento da rede e da sociedade em torno do processo ensino-aprendizagem.

Algumas ações do PECSP implantadas nos dois últimos mandatos do governador Geraldo Alckmin resguardam diferenças no que se refere à gestão para resultados. No período de 2011–2014, houve uma tentativa de organizar a gestão da escola por meio do Plano de Ação Participativo (PAP), colocado em prática num conjunto de escolas consideradas prioritárias devido ao baixo desempenho no Saresp em 2012.

O PAP foi desenvolvido numa parceria entre a Secretaria de Gestão Pública e a SEE-SP com o objetivo declarado de orientar as escolas a diagnosticarem problemas no âmbito de sua governabilidade e elaborarem planos de ação para resolvê-los ou pelo menos mitigá-los. Apesar da orientação de participação da comunidade escolar na realização do PAP, o que efetivamente o caracterizou foram os registros, realizados principalmente pela equipe gestora, de forma que a SEE-SP pudesse acompanhar e controlar sua realização. Sem estender-se ao conjunto da rede, o PAP foi perdendo importância nas ações da Secretaria e deixando de ser realizado pelas escolas.

A partir de 2016, a SEE-SP iniciou a implantação do Método de Melhoria de Resultados (MMR), baseado no ciclo *Plan-Do-Check-Act* (PDCA), com a assessoria da Falconi Consultoria. Também com o objetivo de orientar as escolas a identificarem os fatores intraescolares relacionados ao baixo desempenho escolar e propor soluções no âmbito de sua governabilidade, o MMR se diferencia do PAP em dois aspectos principais, que indicam maior adesão da SEE-

SP ao gerencialismo e às parcerias com o setor privado para implantação das políticas educacionais: ele tornou-se obrigatório a todas as escolas a partir de 2019 e foi pensado e proposto por organizações privadas no marco da parceria da SEE-SP com a Associação Parceiros da Educação (SÃO PAULO, 2018).

Apoiadas na ideia de que as causas dos problemas escolares como evasão (em geral, expulsão) e baixo desempenho, por exemplo, são internas à escola, mas nunca assumidas como eventualmente decorrentes de políticas adotadas, ambas as propostas induzem as escolas a proporem soluções nem sempre condizentes com os reais motivos, uma vez que somente o que é de governabilidade da escola é admitido como causa e solução dos problemas, de acordo com o MMR. Diante da impossibilidade de examinar a multiplicidade das causas que envolvem as questões educacionais e escolares e da necessidade de intervenções diversas, muitas que ultrapassam os muros das escolas, esses procedimentos de gestão se esvaziam de sentido pedagógico e se tornam mais um registro burocrático a ser realizado pela escola para responder às exigências da SEE-SP.

Ainda como parte do controle do trabalho docente que tem orientado as políticas educacionais, com base no slogan “Conhecendo os resultados da sala de aula”, a SEE-SP implantou em 2011 as Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAPs), que consistem na aplicação bimestral de provas elaboradas pela Secretaria de Educação visando aferir habilidades de Língua Portuguesa e Matemática e fornecer informações rápidas às escolas sobre a aprendizagem das(os) estudantes para reordenamento dos processos de ensino e de aprendizagem.

No marco da gestão para resultados é mais um mecanismo de monitoramento e controle do trabalho pedagógico. Com isso, a SEE-SP cria um circuito fechado em torno das atividades escolares,

deixando pouco espaço para a criatividade e a autonomia da escola, pelo menos do ponto de vista da política educacional expressa nos documentos. Ao currículo centralizado do Programa São Paulo faz Escola juntam-se o MMR e as AAPs do PECSP num esforço de gestão para resultados nem sempre bem-sucedido, visto que entre o prescrito e o realizado há o imprevisível, além de tudo o que não cabe em uma planificação abstrata, numa escola que pulsa e que de maneira diversa resiste e burla parte da política educacional em prol da autonomia, da criatividade e da possibilidade de fazer-se sujeito em meio a uma “crescente submissão da educação escolar à lógica instrumental que reduz o ideal de uma formação educacional ao de uma funcionalidade em termos de conformação social” (CARVALHO, 2017, p. 110, grifos no original).

Seguindo a lógica gerencialista, a gestão 2019-2022, aprovou um novo plano de carreira para o magistério paulista, por meio da Lei Complementar n. 1.374/2022 (SÃO PAULO, 2022), que entre outros aspectos introduz o pagamento por subsídio e desconsidera o tempo de serviço como critério de remuneração. As principais ações foram o Programa Inova Educação e o Novo Ensino Médio (NEM). Aquele anunciado em 2019, por meio do site da SEE-SP, sem uma normativa legal, como já havia acontecido com o PAP. Além das informações constantes no site, as Diretorias Regionais de Ensino orientaram as escolas sobre a implantação do Inova Educação para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio.

O Inova Educação foi criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com o propósito de oferecer novas oportunidades para todos os estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de São Paulo. O Programa traz inovações para que as atividades educativas sejam mais alinhadas às vocações, desejos e realidades de cada um.

Novidades essenciais para promover o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural dos estudantes; reduzir a evasão escolar; melhorar o clima nas escolas; fortalecer a ação dos professores e criar novos vínculos com os alunos. (SÃO PAULO, 2019)

O Programa Inova Educação introduz à grade curricular semanal dos estudantes três novas disciplinas: Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologias, que foram consideradas como a parte diversificada do currículo do NEM para os estudantes do primeiro ano, em 2021, quando teve início a reforma do ensino médio na rede estadual paulista.

A organização curricular do NEM contempla as disciplinas da base comum curricular e as disciplinas do Inova Educação até o primeiro ano. A partir do segundo ano são introduzidos 12 itinerários formativos vinculados às áreas de conhecimento da base comum, e 25 da formação técnico-profissional. Apesar da ampla propaganda sobre a escolha dos itinerários pelos estudantes, estudo da Rede Escola Pública e Universidade (2022, p. 9), mostra que a escolha acaba sendo da escola e não dos estudantes.

Uma vez que os estudantes eram obrigados a escolher ao menos seis dentre os dez itinerários de aprofundamento, todos os itinerários acabaram sendo votados pela maioria, o que poderia respaldar a oferta de quaisquer itinerários pelas escolas e, ao mesmo tempo, comprometer a efetividade do processo de escolha.

Os itinerários vinculados às áreas da base comum são divididos em 66 unidades curriculares e 276 componentes curriculares promovendo uma enorme fragmentação curricular, agravada pelo fato dos professores que estão ministrando os referidos

componentes não terem necessariamente a licenciatura prioritária exigida (SÃO PAULO, 2019).

Conforme análise de Goulart e Alencar (2021, p. 344) “há um alinhamento das políticas curriculares em âmbito nacional e estadual que evidenciam o Programa Inova Educação como parte da implementação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, em que vemos a reestruturação do currículo deste nível de ensino e a fragmentação da oferta curricular nos itinerários formativos”.

Parcerias público-privadas

Quanto às parcerias público-privadas na educação pública paulista, o que não deixa de ser uma forma de privatização da educação, há três momentos principais de orientações sobre a pretensa captação de recursos para manutenção e gestão das escolas e participação de organizações privadas no estabelecimento da agenda e da política educacional. A Resolução SE 234/1995 (SÃO PAULO, 1995d), que institui o Programa Escola em Parceria, dá prosseguimento a um processo de incentivo à busca de recursos por parte das escolas junto à sociedade civil, especialmente às empresas, como forma de ajudar na manutenção dos prédios escolares e na construção de uma escola de qualidade.²⁹

Posteriormente, essa Resolução foi revogada pela Resolução SE 24/2005 (SÃO PAULO, 2005), que atualizou o Programa Escola em Parceria, destacando a importância da participação da sociedade civil na recuperação e na melhoria da qualidade da escola pública paulista e a garantia de maior autonomia de gestão às escolas. Mas é

²⁹ Iniciativas dessa natureza tiveram início no governo de Orestes Quécia (1987–1991), conforme pode ser verificado em Sousa (2000).

importante frisar que essa alegada autonomia no discurso dos governos paulistas desde 1995 não se refere à construção do projeto político-pedagógico e à organização do processo educativo com base na participação e nas decisões coletivas sobre o currículo e a gestão escolar, e não seria oportuno que empresas participassem dessas atividades, contudo nem a chamada comunidade escolar pode participar a contento dessa construção e organização, pois há excessiva centralização e controle por parte da SEE-SP.

Essa autonomia refere-se especialmente à escola buscar parcerias para suprir necessidades que são de responsabilidade do Estado. Indicativo disso é que como justificativa para a nova resolução apresenta-se a “necessidade de descentralizar e desconcentrar ações de forma a propiciar a autonomia de gestão em nível local” (SÃO PAULO, 2005, preâmbulo). Ou seja, descentralizam-se e desconcentram-se ações e não concepções; propicia-se autonomia de gerência em nível local e não de formulação pela comunidade escolar. A concepção e o espírito do projeto foram gestados pelos órgãos centrais e à escola caberia apenas executar tarefas, sobretudo pela iniciativa de buscar “projetos de parcerias descentralizadas” (SÃO PAULO, 2005, art. 3º, inciso I, item c), cabendo às entidades parceiras, dentre outras responsabilidades, a de “aplicar recursos financeiros e, eventualmente, humanos para a realização dos projetos propostos” (SÃO PAULO, 2005, art. 4º, item c).

Essa política de parcerias com o setor privado, seja para captar recursos, ou para o desenvolvimento de projetos diversos na escola sob a coordenação de instituições privadas, adquire um novo formato na gestão 2011-2014, com o PECSP (SÃO PAULO, 2011), quando a sociedade civil, notadamente organizações vinculadas ao capital, é convidada a construir a agenda e formular as políticas educacionais por meio do já referido CPE. Assim, no que se refere à relação

público-privada, pode-se dizer que houve nesse período uma pontuação nos termos da TEP. A título de exemplificar a participação do setor privado na definição e, em alguns casos, na implantação das políticas educacionais, é curioso observar quem eram seus representantes no Conselho Consultivo e na Câmara Técnica de Acompanhamento do PECSP: Denise Aguiar (Fundação Bradesco/Parceiros da Educação); Ana Maria Diniz (Instituto Península/Parceiros da Educação); Wanda Engel (então superintendente-executiva do Instituto Unibanco); Jair Ribeiro (Sertrading/Banco Indusval & Partner/Parceiros da Educação); Guilherme Leal (Instituto Natura); Fábio Barbosa (Abril Educação/Todos pela Educação); Carlos Jereissati (Iguatemi Empresas de Shopping Centers/Parceiros da Educação); Bernardo Grandin (Inspirare); Antonio Matias (Fundação Itaú Social); Fernão Bracher (Itaú BBA/Parceiros da Educação).

Levantamento realizado por Goulart e Alencar (2021) indica a participação de 19 instituições privadas no Movimento Inova Educação. Sendo que a proposta de aulas para a disciplina Projeto de Vida foi elaborada pelo Instituto Ayrton Senna.

Dessa forma, tendo em vista um processo de privatização da educação pública, entendida como a participação do setor privado na formulação e na gestão das políticas educacionais, as relações público-privadas têm se aprofundado e ampliado desde a institucionalização de apoios privados às escolas, com base na iniciativa das próprias unidades escolares, passando por uma organização mais sistêmica com a criação do Parceiros da Educação³⁰ e a reformulação do Programa Escola em Parceria em 2005, a incorporação da gestão corporativa no

³⁰ Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), sem fins lucrativos, criada em 2004.

âmbito da SEE-SP no PECSP e do Inova Educação (ADRIÃO, 2008; ADRIÃO; GARCIA, 2014).

Persistências e inconsistências

Por último, destacam-se dois programas de abrangência limitada, mas importantes no marco das políticas educacionais no período: o primeiro, Programa Escola da Família (PEF), por sua permanência até os dias atuais e pela concepção de relação escola-comunidade; e o segundo, Programa Ensino Integral (PEI), por representar a construção de um modelo de gestão e de organização curricular que vem sendo expandido para toda a rede e por representar uma oferta educacional diferenciada.

O PEF foi implantado no intervalo 2003–2006, com Gabriel Chalita à frente da Secretaria de Educação. Embora o então secretário não tenha rompido a orientação gerencialista do período em que Rose Neubauer dirigiu a SEE-SP, ele buscou imprimir características próprias à sua gestão. Entendemos que o PEF foi a iniciativa que mais expressou essa marca do novo secretário, pois deu nome ao programa de educação de seu mandato.

Apoiado nos motes da “Pedagogia do Afeto” e da “Escola Acolhedora”, o então secretário produziu um discurso menos austero que sua antecessora, buscando aproximação com as(os) profissionais da educação, relação bastante abalada pela forma autoritária como Rose Neubauer havia conduzido a Secretaria de Educação nos oito anos anteriores (GOMIDE, 2019; SANTOS, 2019).

De acordo com o decreto 48.781, de 7 de julho de 2004 (SÃO PAULO, 2004), que o instituiu, o PEF consistia na abertura da escola nos finais de semana com a finalidade de oferecer atividades culturais, de esporte e lazer à comunidade. Conforme o referido decreto e

notícias publicadas no sítio eletrônico da SEE, as atividades seriam coordenadas pelas equipes gestoras das escolas e realizadas por estudantes de graduação de qualquer curso, matriculados em instituições privadas de ensino superior e que tivessem frequentado o ensino médio na rede estadual paulista. As instituições privadas que participassem do Programa receberiam subsídios do governo estadual para oferecer aos estudantes isenção integral no pagamento das mensalidades.

O PEF substituiu o Programa Parceiros do Futuro de 1999, que abrangia cerca de 400 escolas localizadas em zonas de maior vulnerabilidade, com a proposta ambiciosa de envolver a totalidade das escolas estaduais, objetivo não realizado³¹. A análise das despesas com o PEF efetuadas pelo governo do Estado no período entre 2004 e 2018 revela acentuadas variações negativas. A título de exemplo, considerando os anos de maior e menor despesa com o programa, em 2017 gastou-se com o Escola da Família apenas 20% do que foi gasto em 2006³². Tais variações demonstram a inconsistência ou mesmo a discordância na linha de prioridades programáticas entre os diferentes gestores à frente da educação paulista nos governos do PSDB. Parece que, ao longo de 19 anos de existência, a gestão do PEF foi aderindo progressivamente aos princípios do gerencialismo da NGP e às

³¹ De acordo com informação disponível no site da SEE-SP, em 2018, das 5.374 escolas 2.200 participavam do Programa Escola da Família.

<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/escola-da-familia-ganha-59-novas-unidades-no-estado/>. Acesso em 12/07/2019.

³² Esses dados referem-se aos valores executados do orçamento da SEE-SP de 2004 a 2018. Aos valores correspondentes às despesas totais com a atividade Programa Escola da Família foi aplicado percentual de correção monetária do IPCA-E (Índice de Preços ao Consumidor Amplo), referente ao mês de setembro de 2019. Disponível em:

<https://www.sigeo.fazenda.sp.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=/shared/SI_GEO/_portal/Prestando%20Contas&page=Funcional%20Program%C3%A1tica&NQuser=rtransparencia&NQPassword=sigeo001>. Acesso em 20 nov. 2019.

vicissitudes da lógica político-eleitoral. Foi perdendo sua força e sendo questionado pelos mandatos posteriores ao de sua criação até ficar sob suspensão no início de 2019 e ao longo de 2020. Foi retomado em 2021 e relançado em 1/4/2022, sob a denominação “Programa Escola da Família 2.0”, agora com bolsas também para estudantes do ensino médio para atuarem como monitores. Naquele momento, o então secretário Rossieli Soares anunciou que estava expandido o programa para mais escolas, começando com 700³³, parecendo desconhecer que em 2012 a abrangência tinha sido de 2.685 escolas, segundo informações oficiais da SEE³⁴.

A análise de documentos e discursos oficiais sobre o PEF e alguns estudos acadêmicos sobre esse Programa permitem destacar três aspectos centrais relativos a seu desenho e sua gestão: 1) dependência de parcerias, tanto firmadas pela SEE com organizações empresariais quanto as buscadas pelas escolas, essas últimas que efetivamente viabilizavam as ações (SOUZA, A., 2009); 2) trabalho precarizado de estudantes de graduação de instituições privadas, denominados monitores que, ao substituírem docentes, constituíam mão de obra fundamental para a existência do PEF; 3) subsídio do governo do Estado para as instituições privadas de ensino superior, o que garantia bolsas de estudo a graduandas(os) monitores. Por fim, as promessas não cumpridas (nunca chegou a abranger todas as escolas estaduais), a instabilidade na manutenção do programa e as informações discrepantes nos diferentes mandatos parecem contrariar a eficácia e eficiência anunciadas como características da NGP.

³³ Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-sp-lanca-escola-da-familia-2-0-e-abre-novas-inscricoes-para-o-bolsa-povo-educacao-acao-responsaveis/>. Acesso em 9 jul. 2023.

³⁴ Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/programa-escola-da-familia-completa-nove-anos-hoje/>. Acesso em 9. jul. 2023.

Quanto às iniciativas de ensino de tempo integral, a primeira experiência na rede estadual em São Paulo³⁵ ocorreu em 2005 com o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) (SÃO PAULO, 2005) e visava ampliar o tempo das(os) estudantes do ensino fundamental na escola para um aprofundamento do currículo e maior desenvolvimento social, pessoal e cultural.

Dessa forma, com a implantação do PEI em 2012 (SÃO PAULO, 2012a), a rede ficou com dois modelos distintos de ampliação do tempo escolar. O PEI, parte do PECSP e priorizado pela SEE-SP, significou além da ampliação do tempo na escola, principalmente naquelas de anos finais do ensino fundamental e de ensino médio, uma reorganização das instituições que aderiram ao projeto em termos de currículo, gestão e condições de trabalho das/os profissionais da educação, criando uma espécie de rede paralela com padrões distintos de atendimento educacional.

Com relação ao currículo, os aspectos centrais dizem respeito à introdução de disciplinas eletivas, de tecnologia e o Projeto de Vida, cujo foco são as habilidades socioemocionais. Ainda que em termos das orientações presentes nos documentos exista uma intenção de desenvolvimento de currículo que priorize o protagonismo juvenil, pesquisa com estudantes de escolas PEI realizada por Quirino et al. (2018) verificou que as aulas continuam centradas nos cadernos do Programa São Paulo faz Escola, com pouco envolvimento crítico e criativo por parte das(os) estudantes.

Em termos de gestão há um maior controle do trabalho pedagógico por parte da direção escolar, que tem a prerrogativa de

³⁵ Considerando as gestões do PSDB, uma vez que no mandato Luiz Antonio Fleury Filho foi promulgado o decreto n. 34.035, de 22 de outubro de 1991, que instituiu o Projeto Educacional “Escola Padrão”, fruto das iniciativas dos governos federal e estaduais, anos 1980 e 1990, de criar programas de escola em tempo integral (CAICs, CIACs, CIEPs, CEUs, etc.).

desligar professores do Programa mediante avaliação negativa de desempenho. Apoiado numa estrutura hierárquica de gestão, o desenvolvimento do currículo e o trabalho pedagógico são rigorosamente acompanhados pelos professores coordenadores de área e pelo coordenador geral, que prestam conta ao(à) diretor(a), principal responsável por garantir a melhora do desempenho das(os) estudantes no Saesp e o aumento do Idesp da escola.

Trabalhar em escolas que participam do PEI é uma opção do(a) professor(a), chancelada pela direção da escola e pela supervisão escolar, que realizam a seleção de professores(as), e requer adesão à proposta. Em contrapartida, as(os) docentes trabalham em Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), com jornada de 40 horas semanais, e recebem Gratificação de Dedicção Plena Integral (GDPI), que corresponde a 75% do salário-base (SÃO PAULO, 2012a, b).

Em termos de abrangência, em 2006 a ETI envolvia 508 escolas, caindo para 217 em 2018; já o PEI começou em 2012 com 16 escolas, chegando a 2.050 em 2022³⁶, ou seja, considerando os dois programas, em 2022 cerca de 45% das escolas da rede estadual de ensino funcionavam em tempo integral.

Alguns estudos têm mostrado que o PEI está produzindo um tipo de escola excludente, na medida em que estão localizadas em regiões de menor vulnerabilidade social e atendem estudantes com melhores condições socioeconômicas e desempenho escolar, direcionando de forma deliberada os demais para escolas vizinhas, que funcionam em tempo parcial. Isso explica, em parte, o melhor

³⁶ Dados do Cadastro de Escolas da SEE-SP, fornecidos pelo SIC, protocolo n. 553741718550.

desempenho de estudantes das escolas PEI no Saresp (GIROTTTO; CÁSSIO, 2018; QUIRINO et al., 2018).

Considerações Finais

Alinhado com o governo de FHC no âmbito federal³⁷, que por sua vez estava perfilado ao lado de atores internacionais consonantes com o avanço do capitalismo e vinham defendendo uma ampla reforma político-administrativa do Estado, o primeiro período do governo do PSDB no estado de São Paulo (1995–1998) adotou a NGP como paradigma de gestão na educação pública paulista. Tal mudança foi anunciada formalmente logo no primeiro trimestre do mandato de Mário Covas pela secretária Rose Neubauer, por meio de comunicado publicado no Diário Oficial.

Ao apresentar seu diagnóstico da educação paulista, o texto acusava as gestões anteriores da secretaria estadual de educação de operar com ineficácia e ineficiência, tendo como consequências a evasão, a repetência, a inadequação do fluxo escolar e a incorreta inversão de prioridades nos gastos educacionais. Diante desse quadro, prometia aumentar a qualidade do ensino por meio de um pretenso processo de racionalização organizacional e de mudança no padrão de gestão da educação escolar no estado.

A análise até então empreendida mostra que tal iniciativa na forma de mosaico vem sendo ampliada e ajustada ao longo dos mandatos subsequentes, implantando mudanças estruturais na gestão pública da educação, o que certamente foi facilitado pelas

³⁷ No nível nacional, destaca-se uma posição centralizadora de decisões e distribuidora de determinações: Fundef e suas novas regras de distribuição de recursos; descentralização e municipalização de matrículas; centralização das avaliações, com a criação do Saeb e a participação do Brasil no Pisa, da OCDE.

consecutivas vitórias eleitorais do PSDB para o governo paulista. A pesquisa revela também que tal implantação não se dá sem tensões e dificuldades e mesmo algumas derrotas governamentais, advindas tanto de conflitos internos entre visões dissonantes de gestores, quanto por resistências e enfrentamentos de opositores organizados em coletivos, grupos, associações, sindicatos e movimentos de docentes, estudantes, pesquisadoras(es) na área da educação etc., ou mesmo resultantes de inadequações de suas formulações.

No tocante às dissidências internas, destacam-se as discordâncias entre Rose Neubauer e Gabriel Chalita, amplamente divulgadas pela imprensa quando por composição política este último sucedeu a primeira na SEE-SP, em 2002. Como exemplo de medidas parcialmente inconclusas, pode-se citar a municipalização e a reorganização da rede, não completadas conforme seus propósitos originais, diante de entraves como: a falta de capacidade de muitos municípios assumirem maiores responsabilidades pela educação escolar, a resistência de gestoras(es), as lutas sindicais e, sobretudo a partir de 2015, a atuação estudantil nas ocupações de escolas, com grande apoio de seus familiares e da sociedade.

Nota-se que, segundo o modelo de gestão adotado, a conclamação à melhoria da qualidade do ensino soa falsa, entre outros motivos, porque não se compatibiliza com o princípio constitucional da gestão democrática da escola e da rede pública e imprime um esvaziamento do sentido público da escola. Ao mesmo tempo em que o currículo centralizado, as bonificações e a gestão para resultados não produzem os resultados redentores prometidos pelo governo.

O caráter autoritário das alegadas inovações da política de gestão para resultados revela-se por meio da imposição de ações de largo espectro, que envolve narrativas, metas quantitativas, ações, programas, projetos, todas elas num sentido muito claro, na

centralização do currículo, da avaliação, da formação e do controle do trabalho pedagógico. Uma forte marca desse modelo gerencialista é a centralização da formulação de concepções por grupos seletos — o próprio estafe de governo e, cada vez mais, as consultorias privadas — e a descentralização da execução de tarefas para as instâncias locais e as escolas.

Com a deliberada participação de instituições privadas vinculadas ao capital, a SEE-SP delineou um conjunto de medidas adaptadas da gestão empresarial, que foram configurando formas de gestão do sistema, de suas demais instâncias e da escola, contrárias ao princípio constitucional da gestão democrática. Em lugar da formação educacional e da convocatória de gestoras(es) no âmbito da SEE-SP e das escolas a atuarem para estimular a participação das comunidades escolares, tais profissionais são cada vez mais instadas(os) a agir como gerentes na defesa de políticas centralizadoras e restritivas da autonomia pedagógica, tanto no nível das instâncias intermediárias como das escolas em face de suas demandas singulares impostas pela realidade cotidiana.

À luz do referencial teórico mobilizado, pode-se afirmar que as políticas e os programas detalhados ao longo deste texto e retomados no presente item materializam pelo menos cinco dos sete princípios da NGP aplicados às políticas educativas, tais quais sistematizados por Verger e Normand (2015). São eles: gestão profissional dos serviços públicos (sobretudo pela contratação de consultorias e pela participação de organizações ligadas ao setor empresarial, que costumam transparecer profissionalismo); normas e medidas de desempenho mais explícitas, ênfase no controle de resultados (essas duas materializadas pelos sistemas de avaliação externas desenhados para medir desempenho de estudantes e, por derivação, do professorado); maior competitividade (exemplificado

pelas políticas de bonificação); e emulação do estilo gerencial privado (com reforço do papel de diretoras/es como gerentes).

Se não se pode dizer que houve uma linearidade na política educacional adotada pelo governo paulista nos 28 anos, visto que as diferentes gestões da SEE-SP trilharam caminhos próprios para sua implantação e que as resistências da comunidade escolar, com nuances de maior ou menor nível de organização, por meio do movimento sindical e estudantil, imprimiram contornos diferentes a algumas propostas, é possível afirmar que foram os pressupostos e princípios da NGP e do gerencialismo que orientaram os diferentes programas e projetos educacionais do período. Mesmo considerando que esse processo se deu de forma mais ou menos alinhada a essa concepção de gestão pública, não houve rupturas que implicassem mudanças no rumo da política educacional na rede paulista no período analisado.

Espera-se que o presente estudo contribua para uma melhor compreensão das políticas adotadas por sucessivos governos paulistas e que, assim sendo, se constitua como mais um subsídio para que os setores sociais defensores do direito à educação pública de qualidade para todos atuem no sentido de que seja mantido o que se considera justo e que seja banido aquilo que caminha em sentido contrário.

Referências

ABRUCIO, F. L. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 41, n. SPE, p. 67-86, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122007000700005>

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. *De olho nos Conselhos: o Conselho Estadual de Educação de SP*. São Paulo: Ação Educativa, 24 de maio de 2012. Disponível em:

http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/CEESP_2012.pdf. Acesso 27 dez. 2019.

ADRIÃO, T. *Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado*. São Paulo: Xamã, 2006.

ADRIÃO, T. Oferta do ensino fundamental em São Paulo: um novo modelo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 102, p. 79-98, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000100005>

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2014.

ARAUJO, G. C. A relação entre federalismo e municipalização: desafios para a construção do sistema nacional e articulado de educação no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 389-402, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100013>

BAUMGARTNER, F. R.; JONES, B. D. *Agendas and instability in american politics*. Chicago / London: The University of Chicago Press, 1993.

BENEVIDES, M. V. Ai que saudade do MDB! *Lua Nova*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 27-34, 1986. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451986000200006>

BIANCHI, A. Estratégia do contratempo: notas para uma pesquisa sobre o conceito gramsciano de hegemonia. *Cadernos Cemarx*, Campinas, n. 4, p. 9-39, 2007. <https://doi.org/10.20396/cemarx.v0i4.10807>

BRASIL. Emenda Constitucional n. 19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da

Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1998.

BRESSER-PEREIRA, L. C. *Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional*. São Paulo: 34; Brasília: ENAP, 2011.

CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta, 2016.

CAPELLA, A. C. N. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, São Paulo, n. 61, p. 25-52, 2006.

CARVALHO, J. S. F. *Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Perspectiva, Fapesp, 2017.

FERNANDES, F. *Circuito fechado: quatro ensaios sobre o poder institucional*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1979.

GIROTTTO, E. D.; CÁSSIO, F. L. A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Tempe, v. 26, 109, 2018. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3499>

GOMIDE, D. C. *A política educacional para o ensino médio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e o alinhamento com o projeto neoliberal através de ciclos progressivos de adequação (1995-2018)*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.
<https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2019.1095803>

GOULART, D. C.; PINTO, J. M. R.; CAMARGO, R. B. Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. *ETD – Educação temática Digital*, Campinas, v. 19, n. 1, p. 109-133, 2017. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647797>

GOULART, D. C.; ALENCAR, F. Inova Educação na rede estadual paulista: Programa Empresarial para formação do novo trabalhador. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 13, n.1, p. 337-366, abr. 2021. <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43759>

GRAMSCI, A. *Quaderni del cárcere*. Volume Secondo. Quaderni 6-11 (1930-1933). Edizione critica dell'Istituto Gramsci. A cura di Valentino Guerratana. Torino: Einaudi, 2014a.

GRAMSCI, A. *Quaderni del cárcere*. Volume Terzo. Quaderni 12-29 (1932-1935). Edizione critica dell'Istituto Gramsci. A cura di Valentino Guerratana. Torino: Einaudi, 2014b.

HAM, C.; HILL, M. *Policy process in the modern state*. New York: Prentice Hall, 1998.

HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

JACOMINI, M. A. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300002>

KINGDON, J. W. *Agendas, alternatives, and public policies*. Boston: Little-Brown, 1984.

MINTO, C. A. (Contra)Reformas na educação brasileira: ontem e hoje. *In*: PENITENTE, L.; MENDONÇA, S.; MILLER, S. (Orgs.). *As (contra)reformas na educação hoje*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 21-34. <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-985-6>.

NEUBAUER, R. S. Descentralização no Estado de São Paulo. *In*: COSTA, V. L. C. (org.). *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: Fundap; Cortez, 1999. p. 168-187.

OLIVEIRA, F. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. 1. ed., 4. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2013.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, , 1995, p. 58-73.

QUIRINO, A. E. P. et al. A geografia do ensino integral em São Paulo. *In*: GIROTTO, E. D. (Org.). *Altas da rede estadual de educação de São Paulo*. Curitiba: CRV, 2018. p. 65-91.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [*Nota Técnica*]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas Acesso em: 10 jul. 2023.

SANTOS, M. J. *Hibridismo administrativo: marcas da estrutura organizacional da SEESP (1846-2018)*. 2019. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2019.

SÃO PAULO (Estado). Comunicado SE de 22 de março de 1995. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*: Seção I, São Paulo, 23 mar. 1995a.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 40.473, de 21 de novembro de 1995. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, seção I: Executivo I, São Paulo, p. 4, 21 nov. 1995b.

SÃO PAULO (Estado). Parecer CEE/SP n. 674, de 08 de novembro de 1995. Conselho Estadual de Educação. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*: seção I: Executivo I, São Paulo, p. 13-14, 11 nov. 1995c.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n. 891, de 28 de dezembro de 2000. Institui Bônus Mérito às classes de docentes do Quadro do Magistério, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, seção I: Executivo I, São Paulo, p. 5, 29 dez. 2000.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Lei Complementar n. 1.078, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados – BR no âmbito da Secretaria da Educação. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, seção I: Executivo I, São Paulo, p. 1, 18 dez. 2008b.

SÃO PAULO (Estado). Resolução n. 74, de 6 de novembro de 2008. Institui o Programa de Qualidade da Escola - PQE. . *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, seção I, Executivo I, São Paulo, p. 19, 7 nov. 2008a.

SÃO PAULO (Estado). *Resolução 234, de 2 de outubro de 1995*. Dispõe sobre Escola em Parceria. São Paulo, 1995d.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 24, de 5 de abril de 2005. Dispõe sobre Escola em Parceria. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*: seção I: Executivo I, São Paulo, p. 13, 6 abr. 2005.

SÃO PAULO (Estado). *A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*: seção I: Executivo I, São Paulo, p. 14, 3 dez. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Resolução n. 76, de 7 de novembro de 2008. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. São Paulo, 2008b.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*: seção I, Executivo I, São Paulo, p. 14, 3 dez. 2011a.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 57.141, de 18 de julho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, seção I: Executivo I, São Paulo, p. 1, 19 jul. 2011e.

SÃO PAULO (Estado). *Proposta curricular do Estado de São Paulo*: documento de apresentação. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008c.

SÃO PAULO (Estado). *Processo Administrativo SEE n. 899.787/2018*. Convênio Programa Educação: Compromisso de São Paulo. Interessado: Associação Parceiros da Educação. 9 v.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE n. 89, de 9 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. São Paulo. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, seção I: Executivo I, São Paulo, p. 20, 10 dez.2005.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n. 1.164, de 4 de janeiro de 2012. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, seção I: Executivo I, São Paulo, p. 1, 5 jan. 2012a.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n. 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o Programa de Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar n. 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI e a Gratificação por Dedicção Plena e Integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, seção I: Executivo I, São Paulo, p. 1, 28 dez. 2012b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Inova Educação*. São Paulo: SEDUC, 2019. Disponível em: Inova Educação (educacao.sp.gov.br). Acesso em: jul. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2019b). Matriz curricular do ensino médio para atribuição de aulas da 1ª e 2ª séries em 2022 e 3ª série em 2023. Disponível em:
https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/assets/docs_ni/Matrizes_Novo_Ensino_Medio.pdf Acesso em: 10 jul. 2023

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar n. 1.374, de 30 de março de 2022*. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/202860>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SECCHI, L. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. Reforma do Estado e reforma da educação superior no Brasil. In: SGUISSARDI, V. (Org.) *Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior*. Campinas: Autores Associados, 1997. p. 7-41.

SOUSA, S. M. Z. L. Parceria escola-empresa no estado de São Paulo: mapeamento e caracterização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 171-188, 2000.

SOUZA, A. O. *Programa Escola da Família: é possível educar para a cidadania?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOUZA, C. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (Orgs.). *Políticas públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. p. 65-86.

TRUE, J. L.; JONES, B. D.; BAUMGARTNER, F. R. Punctuated-equilibrium theory: Explaining stability and change in public policymaking. In: SABATIER, P. A. (Ed.). *Theories of the policy process*. Boulder: Westview Press, 2007. p. 155-187.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva Gestión Pública y Educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132.

VOORWALD, H. J. C. *A educação básica pública tem solução?* São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017.

3.

CAPITAL FICTÍCIO, EDUCAÇÃO E DISPUTA PELO FUNDO PÚBLICO: UM ESTUDO SOBRE A LÓGICA CONTEMPORÂNEA DA PRIVATIZAÇÃO¹

*Lalo Watanabe Minto*²

*Luciana Sardenha Galzerano*³

A tendência global de privatização da educação vem sendo apontada por diversos estudos e autores/as do campo educacional, além de trabalhos que interseccionam análises sobre a educação, as políticas sociais e suas determinações econômicas⁴. Em diálogo com as vertentes críticas dessa produção e, também, com os estudos que têm se dedicado à análise teórica marxista da fase contemporânea da

¹ Versão revisada e ampliada do estudo publicado na revista ECCOS, em 2018, sob o título “Capital fictício e educação no Brasil: um estudo sobre a lógica contemporânea da privatização”.

² Formado em ciências econômicas, com mestrado e doutorado em educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente do Departamento de Filosofia e História da Educação, da Faculdade de Educação da Unicamp. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas “Educação e Crítica social” (GEPECS).
(lalo@unicamp.br)

³ Formada em Pedagogia, mestre em educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
(lucianasgalzerano@gmail.com)

⁴ Autores em distintos contextos e sob diferentes perspectivas discutem a privatização da educação, Destacamos Dale (1994), Belfield e Levin (2002), Ball e Youdell (2007), Robertson e Verger (2012).

acumulação capitalista, bem como de sua crise estrutural, neste artigo nos apropriamos dessa literatura e destacamos três das dimensões que consideramos essenciais para compreender a fase mais recente da privatização da educação. São elas: a centralidade do capital fictício, os movimentos de concentração e centralização de capitais e as disputas pelos fundos públicos.

Trata-se de analisar as formas pelas quais o capital viabiliza, na sociedade contemporânea, a geração de valor para se acumular e se concentrar. Esse é um movimento que tem no Estado um de seus agentes fundamentais, portanto, a privatização da educação não é vista numa ótica jurídico-formal, como mero deslocamento entre as “fronteiras” do público/estatal e do privado/não estatal.

Na fase contemporânea do modo de produção capitalista tem-se observado, ademais, um movimento de reversão de conquistas e direitos sociais por todo o mundo; um processo que impinge uma retração da esfera pública e tem como veículo um arcabouço ideológico que busca se legitimar demandando a ‘redução’ do Estado e a conseqüente ampliação da margem de controle e regulação desses espaços pela lógica do capital. O que ocorre, de fato, é uma minimização das funções públicas do Estado, abrindo caminho para um fortalecimento da sua dimensão coercitiva e repressiva. (HARVEY, 2012, p. 87)⁵

Como o que está em jogo é a proteção das corporações privadas e de seus interesses, e o capital precisa apropriar-se de todos os espaços possíveis de acumulação e realização de valor, fazer frente

⁵ Ainda que não seja do escopo deste artigo, é fundamental lembrar que a relação entre Estado e acumulação não é mecânica e rígida. Ao longo da experiência histórica, as lutas e conflitos sociais instituem formas de oposição a esse movimento, promovendo uma retração na base de exploração que o capital consegue viabilizar por meio da ação estatal e da exploração da força de trabalho.

à crise, do ponto de vista do Estado, significa tratar a pobreza e as formas de manifestação da ‘questão social’ numa ótica de criminalização crescente⁶. A violência desencadeada pela reestruturação é, a um só tempo, física, simbólica e política; os conflitos sociais provenientes das próprias contradições do desenvolvimento capitalista passam a ser decididos

[...] ao sabor dos interesses voláteis do capital *financeirizado*: é como se não houvesse regras; o Estado é chamado a atuar, com a violência que for necessária, para *garantir a acumulação*, razão pela qual o “ajuste fiscal” não é colocado no plano da *negociação* mas da *imposição*. (MINTO, 2018a, p. 295, grifo do autor).

Em sintonia com as teses de David Harvey, Paulani (2008, p. 121) afirma que um expediente típico dos processos de acumulação primitiva é acionado:

O resgate desses expedientes violentos minoraria as consequências da sobreacumulação, visto que desbravaria “territórios” para a acumulação de capital antes fora de seu alcance. Em outras palavras, estaríamos agora numa época de “acumulação por espoliação”, em que se aliam o poder do dinheiro e o poder do Estado, que dela participa sempre (ou diretamente, ou por conveniência, ou por omissão). Vários são os exemplos desse tipo de processo [...]. Em todos eles, sem a participação do Estado, sem sua administração em benefício do *business*, esse tipo de acumulação primitiva não existiria.

O objetivo deste estudo é apontar algumas das tendências que têm caracterizado a privatização da educação (básica e superior) nesse

⁶ Tem-se aí um processo que alguns autores denominam de despolitização da ‘questão social’. Sobre isso, ver Oliveira (2007), Montaña (2008), Pinassi (2011), Netto (2013).

contexto de crescente mercantilização e vinculação com as formas predominantes do capital fictício.

1. Centralidade do capital fictício

Vários autores⁷ e autoras têm se dedicado ao estudo dos recentes processos de crise e daquilo que muitos nomeiam como financeirização. Seguindo uma linha próxima a desses estudos, concordamos que, para compreender tais processos, é fundamental recorrer ao debate empreendido por Marx no Livro III d'O capital⁸, bem como a uma de suas principais categorias, a de capital fictício. Se as ideias de Marx sobre essa temática não estavam 'concluídas' e, evidentemente, muitas coisas mudaram desde a sua época, é certo que o autor nos legou um arcabouço teórico essencial para a apreensão dos movimentos fictícios do capital. Vamos retomar, brevemente, parte dessas formulações clássicas e indicar alguns dos debates contemporâneos que vem animando esse campo.

No livro III d'O Capital, Marx trata da evolução do sistema de crédito capitalista em ligação com o capital portador de juros⁹. Em princípio, o capital-dinheiro aparece como um empréstimo realizado por um prestamista a um capitalista individual, que precisa de capital

⁷ Destacamos Foster (2007); Carcanholo e Sabadini (2009); Duménil e Lévy (2011); Shaikh (2011); Harvey (2013); Carcanholo (2018). Sobre a financeirização das políticas sociais, recomendamos a leitura de Brettas (2020). O estudo mais completo e rigoroso que conhecemos sobre o caso do ensino superior no Brasil é o de Seki (2021).

⁸ Para discussão mais aprofundada faz-se essencial a leitura de Marx (1991; 2017), bem como de estudiosos contemporâneos como Prado (2014) e aqueles reunidos em Gomes (2015).

⁹ Diferentes edições brasileiras d'O Capital traduzem termos importantes da obra de formas distintas. As edições aqui mais utilizadas, como as da Editora Civilização Brasileira (Marx, s/d; Marx, 1991), adotam a expressão *capital produtor de juros*. Para a finalidade deste estudo, optamos pela utilização da tradução *capital portador de juros*, presentes nas edições das editoras Nova Cultural e Boitempo.

para reinvestir na produção. O valor de uso do dinheiro, portanto, além de ser dinheiro, é o de funcionar como capital, isto é, apropriar-se de uma parcela do valor já produzido socialmente. Nessa transação, o retorno do capital “não parece mais resultar do processo de produção e tudo se passa como se o capital emprestado nunca tivesse perdido a forma dinheiro.” (MARX, s/d, p. 403) O capital portador de juros, portanto, é uma mercadoria cujo valor de uso é produzir mais-valia – para quem o possui e para quem o vai tomar emprestado. O proprietário desse capital não deixa de ter a sua propriedade, sendo, portanto, o ‘ponto de chegada’ do processo de valorização: não há compra nem venda convencionais. Por isso, no caso do capital portador de juros, seu elemento distintivo estava na “forma externa do retorno, dissociada do ciclo mediador” (MARX, s/d, p. 401), criando a ilusão de que dinheiro produz dinheiro e que o lucro desse prestamista era proveniente de um contrato jurídico estabelecido entre ambos, mas não da produção. Tem-se aí o ápice do fetichismo. (MARX, s/d, p. 403)

Uma vez constituída a forma do capital portador de juros e desenvolvido o sistema financeiro (concentração do capital-dinheiro; expedição de títulos de propriedade sobre ganhos que, num primeiro momento, estão vinculados a atividades reais e concretas), as movimentações de capital-dinheiro podem se expandir de modo a ultrapassar sua conexão com a base material, criando o que Marx chama de uma existência fictícia:

Ao desenvolverem-se o capital portador de juros e o sistema de crédito, todo capital parece duplicar e às vezes triplicar pelos diversos modos em que o mesmo capital ou o mesmo título de dívida aparece sob diferentes formas em diferentes mãos. Esse “capital-monetário” é, em sua maior parte, puramente fictício. Todos os depósitos, com exceção do fundo de reserva, não são

mais que créditos contra o banqueiro e jamais existem em depósito. (MARX, 2017, p. 527-528).

Criam-se situações (na esfera da circulação), portanto, que tornam ainda mais efêmera a percepção da conexão real existente entre o processo efetivo de valorização do capital e as formas de papéis e títulos que concedem direitos sobre parcelas desses ganhos. O capital é fictício pois, em grande medida, não tem existência efetiva, por isso, pode circular mudando de mãos sem que sua lógica de valorização obedeça necessariamente àquela operada na produção real. Essa circulação potencializa a lógica da acumulação, ao mesmo tempo que intensifica suas contradições. Para os capitalistas proprietários de capitais nessa forma, manter investimentos no setor financeiro é uma forma de ficar “longe” da produção real de valor e de suas instabilidades e limitações, como por exemplo a do tempo necessário para que o ciclo do capital se complete.

Com títulos – que dão direito a ganhos futuros – mudando de propriedade incessantemente, cria-se um movimento autônomo em relação ao movimento do capital real. Por isso, é que o valor desses títulos também pode variar imensamente sem ter relação com a variação do valor real do capital que representam:

Ganhar ou perder em virtude das flutuações de preço desses títulos de propriedade e de sua centralização nas mãos dos reis das ferrovias etc. converte-se cada vez mais em obra do acaso, que agora toma o lugar do trabalho como modo original de aquisição da propriedade do capital, e também o lugar da violência direta. Esse tipo de riqueza monetária imaginária constitui uma parte considerável não só da riqueza monetária dos particulares, mas também [...] do capital dos banqueiros. (MARX, 2017, p. 535)

Para que possamos ir adiante e passar ao modo como essas elaborações clássicas de Marx no Livro III têm sido mobilizadas para tratar da crise atual e do processo financeirização, é importante indicar que essa expansão do capital fictício está diretamente conectada com outras teses fundamentais desenvolvida pelo autor. Para Marx (1991; 2017), há uma tendência gradual de queda na taxa média de lucro, já que o desenvolvimento das forças produtivas, sob o modo de produção capitalista, tende a reduzir o dispêndio de capital naquilo que é o elemento gerador de valor (e mais-valia): a força de trabalho. Nunca é demais ressaltar que esta é uma tendência e, como tal, sujeita à análise histórica concreta e no decurso de longos períodos; análise esta, aliás, por meio da qual se observam fatores de contra tendência à lei. O investimento no setor financeiro é, precisamente, um desses fatores, de modo que a expansão das formas fictícias de capital tende a “resolver”, apenas temporária e precariamente, uma das maiores dificuldades que se impõe à acumulação: a quantidade crescente de capital fixo necessário para que se mantenham/ampliem os níveis de lucratividade dos capitais em dado período.¹⁰

Outro apontamento fundamental é aquele que recupera a noção de que, embora pareça se autonomizar em relação ao movimento do capital real (produtivo), tudo o que se refere a essa movimentação fictícia, na realidade não se desconecta da produção de valor. Ao falar em ápice do fetichismo, Marx indicava exatamente isso, da mesma forma que já apontava para uma característica extremamente atual da acumulação capitalista, a sua crescente violência na extração do valor, colocando por terra quaisquer padrões civilizatórios construídos durante o século XX e abrindo caminho

¹⁰ Para mais informações, ver o livro III d'O Capital, em especial os capítulos 13, 14 e 15.

para novas e avançadas formas de espoliação, exploração e manifestações sociais dos conflitos sociais entre as classes.

1.1. Capital fictício e crise estrutural

Carcanholo e Sabadini (2009) retomam o referencial marxiano fazendo um alerta em relação ao uso das categorias capital fictício e capital portador de juros:

[...] o capital a juros não pode ser confundido com o capital fictício que gera. Aquele corresponde a uma riqueza real que foi produzida sob a forma de excedente; este último é puramente fictício do ponto de vista global. O capital fictício gerado nessas condições é como o ‘reflexo em um espelho’ do capital a juros. São dois capitais diferentes: um é real e o outro submetido à dialética real/fictícia. (CARCANHOLO; SABADINI, 2009, p. 43)

Para esses autores, o capital fictício muda de caráter ao transformar-se de polo dominado em polo dominante: o nomeiam, por isso, de capital especulativo parasitário e a atual fase desse modo de produção, de capitalismo especulativo. A esta fase corresponderia, também, uma nova forma, a dos “lucros fictícios”. Tal qual o capital fictício, esses também devem ser analisados dialeticamente: sob o ponto de vista individual, são reais, mas, na totalidade, não possuem realidade substantiva, pois não advêm do excedente-valor produzido pelo trabalho. Ainda segundo os autores, esses lucros “[...] são pura ‘fumaça’”. Da mesma maneira que apareceram como mágica, da noite para o dia, podem desaparecer a qualquer momento, em razão das oscilações especulativas dos valores dos ativos.” (CARCANHOLO; SABADINI, 2009, p. 50)

Os “lucros fictícios”, complementam Carcanholo e Sabadini (2009), aparecem como estratégia para se contrapor à tendência de queda da taxa de lucro, mas não se sustentam para a continuidade da acumulação capitalista sem um incremento adicional da exploração do trabalho. Ou seja, para que outros setores, como o financeiro – onde não se produz o valor – mantenham sua dinâmica de ampliação é necessário que as fronteiras da exploração da força de trabalho, onde efetivamente se produz o valor, também o sejam.

As leituras que retomam as formulações clássicas do Livro III d’O Capital, encontram material vasto para interpretações a respeito da dinâmica contraditória que a expansão do capital fictício gera, a um só tempo como válvula de escape da acumulação e expressão de seu esgotamento. Nesse sentido, Gomes (2015a, p. 18) afirma que a crise atual foi ocasionada pela “redução da rentabilidade do capital produtivo e a busca por compensar a perda de oportunidades de valorização, pela via da especulação.” São desordens econômicas que atingem sucessivamente diversos países e que, após três décadas, se veem agravadas quantitativa e qualitativamente: após 2006 e, especialmente, em 2008, há uma evolução exponencial, com a emergência da crise desencadeada no mercado imobiliário dos Estados Unidos, espalhando-se a partir do centro do sistema para todo o mundo. (HERRERA, 2015)

A atual etapa da acumulação capitalista, portanto, seria distinta das anteriores, especialmente daquele período que vai do pós-2ª Guerra Mundial a meados da década de 1970. O que define essa especificidade é a dominação do capital especulativo parasitário sobre todas as outras formas de capital (GOMES, 2015a, p. 14-15), e não propriamente as questões ligadas à globalização, às consequências da reestruturação produtiva e, ainda, das políticas neoliberais sobre as formas de organização do Estado e da vida social.

O processo de reestruturação capitalista foi uma expressão dessas tentativas de recuperação dos níveis de acumulação obtidos nos anos do pós-guerra, via ampliação crescente das “formas fictícias do capital” (MARQUES; NAKATANI, 2013, p. 65). Circulando mais rápido e facilmente, houve um aumento do “fluxo internacional de capitais para as economias onde essas condições eram mais favoráveis, com destaque para a taxa de exploração da força de trabalho elevada.” (id.ib.)

Noutros termos, o caráter estrutural da crise do capitalismo na passagem para o XXI, se explica pelo que Carcanholo (2018, p. 27) denominou de “predomínio da disfuncionalidade da lógica do capital fictício para a acumulação do capital total”. Seguindo o raciocínio do mesmo autor, a crise estoura porque a dinâmica de crescimento do mercado de capitais fictícios, num cenário de dificuldades econômicas crescentes, com os capitais buscando opções de investimento rentável e alto grau de desregulamentação no setor, impulsiona uma “lógica autoexpansiva” no mercado: primeiro como ciclo virtuoso (que consegue se autofinanciar e reproduzir, sobretudo pela alta nos preços dos bens envolvidos – caso das hipotecas imobiliárias) e depois como “vicioso” (queda abrupta dos preços, afetação do sistema bancário credor dos papéis “podres”¹¹, desvalorização dos imóveis e assim por diante).

¹¹ Referência ao chamado segmento *subprime* do mercado, para o qual se expande a oferta de crédito de modo desproporcional, criando instabilidade, haja vista que são tomadores de empréstimos considerados de menor expectativa e garantias de que consigam pagar suas dívidas (Carcanholo, 2018, p. 28).

1.2. Impactos na economia brasileira

Os impactos desse processo sobre a economia brasileira foram intensos: ampliou-se a heterogeneidade estrutural de nossa base produtiva, alterando igualmente as formas de inserção das classes e frações de classes locais na dinâmica do novo padrão de acumulação de capital em escala mundial. Apesar de sua tardia liberalização econômica e financeira nos anos 1990, o Brasil se tornou um dos destinos preferenciais dos capitais internacionais, cuja entrada no após Plano Real passou a ser concentrada cada vez mais no setor de serviços (MARQUES; NAKATANI, 2013, p. 73-76). Nos governos FHC, Lula e Dilma predominou uma orientação macroeconômica comum; setores que podiam ser capturados pelos grandes capitais internacionais sofreram os maiores impactos e, nesse sentido, a neoliberalização do país também foi um processo de desnacionalização e de desindustrialização. Era a ideia de que o país

[...] pegaria o bonde da história pela via do comércio exterior [...]. Mas o Brasil entrou no bonde da história por outra porta e transformou-se em plataforma de valorização financeira internacional, bem em linha com o espírito rentista e financista dos dias que correm. Em seu papel, juntamente com sua função de produzir bens de baixo valor agregado e, de preferência, com a utilização de mais-valia absoluta [...] completa a caracterização da participação do Brasil na divisão internacional do trabalho do capitalismo contemporâneo. (PAULANI, 2008, p. 131-132)

Essa forma de inserção na economia mundial no âmbito da predominância do capital fictício não vem se desenvolvendo sem conflitos, mas tem sido predominante o suficiente para acelerar e aprofundar as relações de dependência, estruturais à nossa condição

periférica. Houve mudanças pontuais entre os governos brasileiros, mas não a ponto de desautorizar aquelas medidas governamentais que foram tomadas estrategicamente para conferir flexibilidade ao capital: desterritorialização da produção; desregulamentação dos mercados, principalmente o financeiro; diminuição de proteção ao trabalho; ataque aos sindicatos; redução e privatização parcial de sistemas de seguridade social, de empresas e serviços estatais. Eis a razão pela qual Carcanholo se opôs a uma leitura convencional sobre essa mudança:

Ao contrário da ideia mais difundida, o neoliberalismo não se define por uma política econômica ortodoxa (superávits primários na política fiscal, regime de metas inflacionárias para a política monetária e regime de câmbio flutuante). (CARCANHOLO, 2018, p. 33).

O que define o neoliberalismo é o aprofundamento estrutural dos mecanismos de transferência de valor que caracterizam a dependência de economias como a brasileira: daí a necessidade de abertura e liberalização comercial, ampliação das privatizações e desnacionalização da economia, processo que é garantido institucionalmente por meio das chamadas “reformas estruturais”. No que interessa diretamente a este estudo, trata-se então do aprofundamento da condição dependente pela via da transformação de setores diversos em oportunidades de acumulação. (PAULANI, 2008; NETTO; BRAZ, 2012; LAVINAS; GENTIL, 2018; BRETTAS, 2020). Este é o caso dos serviços sociais em geral, do qual não escapa a educação; motivo pelo qual organismos internacionais como Banco Mundial, a OCDE e o FMI tiveram importante contribuição na disseminação de toda uma agenda privatista para a educação. (ROBERTSON; VERGER, 2012; PRONKO, 2015)

2. Concentração e centralização de capitais na educação

Na área educacional brasileira esse processo tem ocorrido via formação de grandes conglomerados, com envolvimento direto com o setor financeiro. É lícito lembrar que o Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Cade) autorizou às empresas educacionais o ingresso em mercado de ações e que, além disso, a existência de instituições com fins lucrativos possui respaldo legal. (SGUISSARDI, 2015, p. 871)

A conexão entre as atividades educacionais e as formas fictícias de capital pode ser observada pela presença dos chamados fundos *private equity* e pela abertura de capital das empresas que atuam na área (CARVALHO, 2013, p. 770). As primeiras ofertas públicas iniciais (*Initial public offer*) são de 2007 e, desde então, têm prosperado na educação brasileira, conforme já sinalizava a *Reuters* em 2013:

O setor educacional brasileiro tem crescido a taxas de dois dígitos nos últimos anos, rendendo 11 bilhões de dólares ao ano [...] Banqueiros disseram à Reuters que as ofertas públicas iniciais se transformaram em uma viável estratégia de captação de recursos para os operadores universitários, escolas de línguas e fornecedores de sistemas de aprendizagem, assim como as fusões e aquisições impulsionaram a atividade ao longo dos últimos dois anos. (PARRA-BERNAL, SCHINCARIOL, 2013, tradução nossa)

Os dados apresentados por Sguissardi (2015, p. 870) destacam, ademais, que o setor educacional foi o mais lucrativo na Bovespa em 2014:

De agosto de 2012 a agosto de 2014, por exemplo, enquanto o Ibovespa (índice do total de cerca de 350 empresas) teve uma redução de 3,67%; a Vale (VALE5), redução de 13,48%; e a Petrobras (PETR4), valorização de 9,32% de suas ações; a Kroton (KROT3) teve uma valorização de 314% e a Estácio (ESTC3), 240,97% de suas respectivas ações.

A maior capacidade de captar recursos, via formas fictícias de capital, amplia significativamente o potencial dos negócios e, portanto, de rentabilidade associada à área educacional. Uma das principais consequências disso é o processo de concentração e centralização dos capitais, que abordaremos, nesta seção, adotando os conceitos de concentração e centralização formulados por Marx.

O primeiro relaciona-se ao crescimento de capitais individuais e de capitalistas; o segundo refere-se a uma redistribuição dos capitais já existentes, independentemente do crescimento do volume do capital social. Tais processos são complementares, segundo Marx (2013, p. 703): “[...] a acumulação [...] é um procedimento extremamente lento se comparado com a centralização, que só precisa alterar o agrupamento quantitativo dos componentes do capital social.”

Na atual etapa do desenvolvimento capitalista, o capital está mais concentrado do que em qualquer outro período; concentração reforçada pelo movimento de centralização mediante fusões/aquisições (CHESNAIS, 1997). Na contribuição de Netto e Braz (2012, p. 224), que analisam historicamente a constituição desses processos, temos a indicação de outra dimensão que é profundamente afetada, a do poder político:

[...] em consequência dessa concentração e centralização, os grupos monopolistas (ancorados em organizações que se

tornaram *corporações megaempresariais*) desenvolveram interações novas [...], nas quais a concorrência e a parceria encontram mecanismos de articulação que lhes asseguram *um poder decisório especial*. No topo dessas articulações, figura um restrito círculo de homens (e umas poucas mulheres) que constitui uma *nova oligarquia*, concentradora de um *enorme poder econômico e político*.¹² (grifos no original)

Os autores ressaltam, ainda, que por meio dos *lobbies* desses grupos tomam-se decisões que afetam a vida de bilhões de homens e mulheres, “sem qualquer conhecimento ou participação destes.” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 236-237). Além de seus dispositivos próprios, o grande capital instrumentaliza diretamente a ação dos organismos internacionais (FMI, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, Unesco e outros), impondo aos Estados, sobretudo os periféricos, os chamados ‘ajustes estruturais’, que vão de diretrizes macroeconômicas até reformas educacionais.

É nesse contexto mais amplo que vem ocorrendo, no Brasil, o que alguns autores denominam de tendência de oligopolização do ensino superior (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2005; SGUISSARDI, 2008, 2015; OLIVEIRA, 2009; CHAVES, 2010; SEKI, 2021). Trata-se de um processo de concentração e centralização, caracterizado por aquisições e fusões que dão forma a grandes conglomerados. Dados sistematizados pela consultoria Hoper Educação (2016, p. 102 - grifos do autor) apontam essa evidência:

¹² Paulani (2008, p.124) afirma que, no capitalismo contemporâneo, “uma série de setores econômicos [são] dominados mundialmente, na maior parte dos casos, por não mais que uma dezena de grupos empresariais.”

O fenômeno da concentração de mercado no setor de educação privada no Brasil é uma realidade, que não terá retrocesso. Há 13 anos, os 20 maiores grupos educacionais detinham em torno de 14% do mercado, em relação ao total de alunos. Em 2015, estimamos que os 12 principais grupos educacionais concentram 43,9% da quantidade de matrículas em cursos de graduação (Presencial e EaD) e Pós-graduação.

[...]. Em conjunto, os quatro primeiros grupos educacionais do *ranking* detêm 33,9% de *share* de matrículas, ou seja, 1/3 do total de matrículas no Brasil. A quantidade de instituições pertencentes a esses quatro grupos é 219, cerca de 10,5% do total de instituições privadas de ensino superior.

Quando se diferenciam as atividades presenciais e a distância a situação é ainda mais evidente: das 92 instituições privadas existentes, as 22 consideradas de grande porte concentravam 93% dos matriculados no EaD. Estudo da FGV sobre as ‘S.A.’ no mercado do ensino superior apontou que as várias formas de realização do EaD “são amplamente dominadas pelo setor privado e majoritariamente pelos grupos de capital aberto” (CALEFFI; MATHIAS, 2017, p. 78), tendo como uma das razões mais relevantes o fato de que são grupos que estão capitalizados e que, por isso, conseguem investir no uso da tecnologia como forma de redução dos custos.

No caso da educação básica privada, o movimento de concentração e centralização já estava presente, ainda que em menor dimensão se comparado ao ensino superior. Estudos desenvolvidos por Adrião (2011), Cassiano (2013), Pinheiro (2014) e Galzerano (2022) apontaram essa tendência, com foco nas políticas destinadas ao provimento de materiais didáticos. A Somos Educação constituía o caso mais emblemático: desde que foi listada na Bovespa, em 2011, o grupo adquiriu, até o ano de 2018, 44 marcas (GALZERANO, 2022).

Outros fatores políticos também contribuíram para a formação desses conglomerados. Destacam-se as negociações da Rodada Uruguai, que resultou na criação, em 1995, da OMC e do Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (GATS), acordo que foi assinado por países membros da OMC com o intuito da liberalização progressiva dos serviços. Se, por um lado, o Brasil não aderiu à proposta de abrir o seu setor educacional, por outro lado, pouco ou nada fez para impedir a expansão do setor privado com fins lucrativos, legitimando (também por omissão) as fusões e aquisições e a abertura de capital de grupos educacionais em bolsa de valores (TASQUETTO, 2016). Caminha na mesma direção o acordo sobre o comércio internacional de serviços, que vem sendo discutido por 50 países desde 2012. O *Trade in Services Agreement* (Tisa) objetiva promover e ampliar a desregulação e a liberalização do comércio, ignorando as regulações e normativas estatais e beneficiando as corporações. Em 2016, o Brasil entrou para a negociação. (GALZERANO, 2022)

3. Disputas pelo fundo público

As disputas pelo fundo público no campo educacional, em tempos de predominância das formas fictícias do capital, não ocorrem de forma simples. Por isso, como apontado inicialmente, consideramos restrito o entendimento de que tais disputas e as formas de apropriação que dela decorrem representariam apenas um deslocamento da ‘fronteira’ entre a educação pública/estatal e a privada/não estatal.

Durante o processo de reforma do Estado na década de 1990 intensificou-se essa disputa também no campo ideológico, razão do questionamento sistemático de certas identidades instituídas,

sobretudo aquela entre Estado e esfera pública. Trata-se de uma manipulação ideológica que pretende asseverar que Estado, sociedade civil e mercado são como ‘setores’ distintos, ocultando o fato de que, em cada um deles, as contradições entre interesses públicos e privados se fazem presentes (MONTAÑO, 2008, p. 38). A consequência política mais importante dessa disputa foi a de promover a noção de que o setor mais apropriado para exercer funções públicas não é o Estado, mas sim o chamado ‘terceiro setor’ – na realidade o privado habilitado a angariar e utilizar fundos públicos como plataforma para negócios –, nos termos da reforma, o denominado público não estatal.

Assim, uma das mudanças estratégicas operacionalizadas pela Reforma do Estado foi o progressivo desmonte dos serviços públicos instituídos e/ou referendados pela Constituição de 1988, por mais que tenham sido “historicamente limitados e socialmente seletivos.” (FONTES, 2010, p. 244). Ainda para essa autora, a estratégia de atribuir todos os problemas ao Estado tinha o intuito de “gerenciar de maneira privada, concorrencial e lucrativa, políticas públicas voltadas para a maioria da população.” (op.cit., p. 273). Do ponto de vista ideológico e político, as muitas desigualdades brasileiras não eram negadas, mas ‘justificadas’ por essas supostas incompetência, ineficácia e ineficiência estatais. O apoio da mídia foi decisivo na difusão dessas ideias.

Pelo lado econômico, a mudança no padrão de alocação do fundo público torna dominante o seu uso regressivo, isto é, a lógica de extrair parcelas crescentes dos recursos arrecadados para remunerar as formas de capital fictício. Na ideologia dominante, essa operação de espoliação de parcela da riqueza nacional é apresentada sob o eufemismo da busca pelo superávit primário e pelo ajuste fiscal. A economia política do acúmulo desses superávits é essencial para que o Estado remunere os capitais nacionais e internacionais investidos na

lógica da acumulação parasitária, e seus impactos mais fortes são os que implicam reduções nos recursos alocados em políticas sociais. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 166-168)

As repercussões sobre áreas sociais são diretas e profundas. A aprovação da Emenda Constitucional 95/2016¹³ é o exemplo máximo dessa lógica hegemônica. Trata-se, porém, de uma construção de longa data, em que se observa a atuação ativa de frações da classe burguesa em órgãos decisórios, no caso da educação, nos conselhos, secretarias e outros, ou até mesmo no Ministério da Educação e no Congresso Nacional, no sentido de influenciar o debate em torno da construção e implementação das políticas públicas para a área. Também contam com apoio da mídia, de ONGs, de fundações e de institutos privados para propagar e legitimar suas propostas. (FREITAS, 2014)

Esses setores participaram ativamente da disputa em torno das propostas para elaboração do Plano Nacional de Educação (2014-2024), conseguindo em grande medida instituir estratégias de médio e longo prazo que implicariam maior margem de captura do fundo público para o setor privado.¹⁴ Alguns estudiosos entendem que essa reorganização entre frações de classe permite qualificar o setor que atua em áreas como a educação como uma “nova burguesia de serviços.” (RODRIGUES, 2007; NEVES, 2002) Noutros termos, uma fração da burguesia se converte em “setor parasitário privilegiado do processo de reforma do Estado e dos padrões de acumulação vigentes” (MINTO, 2014, p. 285), relação fundada na redefinição de

¹³ Aprovada em 2016, institui um ‘novo regime fiscal’, que, dentre outras consequências, prevê um congelamento de até 20 anos nos gastos destinados às políticas sociais.

¹⁴ Para uma leitura desse processo no caso da Educação Superior, ver Minto (2018). No momento em que este estudo estava sendo revisado, nos aproximamos do final da vigência do atual PNE, ainda sem qualquer indicação de que um novo plano será elaborado.

prioridades políticas e de alocação do fundo público. Para se ter uma ideia disso, as duas maiores empresas atuantes no ensino superior e na educação básica brasileira, respectivamente, Kroton e Somos Educação, possuem em comum o fato de que grande parte de suas receitas advém do fundo público. O Fies respondia por 44% da receita da Kroton, em 2014, correspondendo a cerca de 50,3% de ‘exposição’ ao programa nas matrículas presenciais (HOPER EDUCAÇÃO, 2016, p. 111)¹⁵; no mesmo ano, as políticas de aquisição e distribuição de materiais didáticos¹⁶ correspondiam a 60,9% da receita da Somos. (GALZERANO, 2022)

As conclusões do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, sobre as mudanças instituídas em 2015 no Fies, nos revelam outra dimensão da relação entre setor privado de ensino superior e fundo público:

[...] uma vez que o corte na oferta de contratos novos no Fies não foi acompanhado de redução semelhante do número de ingressantes, pode-se supor que uma parcela significativa de potenciais contratantes do Fies estava apta a ingressar na educação superior privada sem o aporte do financiamento estudantil, e que as regras de contratação do Fies, vigentes no período 2010-2014, suscitararam a ocorrência de um efeito *crowding-out*, uma vez que ofereciam financiamento com taxa de juros mais baixa que a rentabilidade do mercado financeiro, inclusive a da caderneta de poupança. Com isso, parcela significativa dos estudantes teria optado pelo contrato junto ao

¹⁵ Somente a Kroton possuía, em 2014, 18,1% de todas as matrículas vinculadas ao Fies.

¹⁶ Referimo-nos à venda de livros didáticos, com destaque para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), cuja presença da Somos Educação foi majoritária no período de 2010 a 2018, atuando por meio das editoras Ática, Scipione e Saraiva; e à política de adoção dos chamados sistemas privados de ensino, em que a Somos atuava com dez diferentes marcas. Ambos os tipos de materiais (livros didáticos e Sistemas) são fornecidos para as redes públicas e privadas de ensino. (GALZERANO, 2022).

Fies ao longo desse período, mesmo dispondo de capacidade financeira para arcar com o pagamento das mensalidades escolares. (IPEA, 2017, p. 35-36)

Os dados indicados permitem concluir que o programa funcionava também como uma forma de ‘trocar’ o pagamento regular das mensalidades dos estudantes pelo financiamento a baixo custo do Fies, em claro benefício para as instituições.

Não bastasse esse movimento, de acordo com Galzerano (2022), a compra da Somos Educação pela Kroton em 2018¹⁷ pode indicar nova estratégia de expansão dos grupos atuantes no ensino superior privado, haja vista, por um lado, a tendência de estagnação das matrículas e a queda nos contratos com o Fies; por outro lado, as barreiras enfrentadas nas novas fusões e aquisições no nível superior. Recordemos que o Cade reprovou a fusão Kroton/Estácio em 2017, com a alegação de que a operação caracterizaria formação de monopólio. Já na educação básica, as políticas de fornecimento de materiais didáticos seguem em ascensão, principalmente após a homologação da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio, o que tem atraído a atenção de grupos empresariais privados.

Considerações Finais

A crítica que tem sido empreendida aos processos de financeirização da educação, seja no nível superior ou na educação básica, são necessárias e inadiáveis no contexto atual. Mas um alerta

¹⁷ A operação movimentou mais de R\$ 4,6 bilhões à época e resultou em uma reorganização; Kroton tornou-se Cogna e foi dividida em quatro subsidiárias, de acordo com suas linhas de atuação: duas voltadas ao ensino superior (Kroton e Platos) e duas à educação básica (Saber e Vasta/ Somos). (GALZERANO, 2022).

se faz importante. Deve-se evitar o equívoco assinalado por Prado (2014) naquilo que ele considera uma ‘tese canônica’¹⁸ sobre a financeirização, que tem influenciado tais debates no campo econômico. Para o autor, quando a análise perde de vista a totalidade do capital enquanto forma social dominante, recorrendo a uma espécie de hierarquização arbitrária e até moral entre capitais (produtivo x improdutivo; industrial x financeiro; normal x disfuncional), também se perde de vista a sua unidade fundamental: “as diferentes formas do capital portador de juros devem ser apresentadas como diferenciações constitutivas da totalidade do capital, as quais têm funcionalidades próprias na organização das relações capitalistas de dominação.” (PRADO, 2014, p. 22-23) Portanto, trata-se de uma crítica superficial “pensar que certos capitais têm – e que outros não têm – legitimidade na apropriação de excedente com base em critérios de ordem funcional ou mesmo moral.” (op.cit., p. 24)

Desse modo, nos termos de uma análise do campo educacional, é mister compreender que a centralidade do capital fictício, bem como seu favorecimento aos processos de concentração e centralização, não implica que uma forma ‘pior’ de acumulação vem a dominar as atividades educacionais, impondo suas demandas ao fundo público. Trata-se do desenvolvimento do modo de produção capitalista e de sua lógica predatória, incontrolável e sempre expansível. Mudam-se as formas, potencializando o seu fetichismo e sua própria percepção, mas a sua natureza social, enquanto capital, permanece a mesma. Erro de tipo similar pode ser cometido quando se tenta relativizar os processos de privatização na educação segmentando-os de acordo com os capitais e tipos de negócio que são

¹⁸ O autor se refere às ideias de François Chesnais.

feitos (lucrativos ou não, financeirizados ou não), isso porque no contexto atual torna-se cada vez mais difícil fazer tal separação; as formas de atuação privada, hoje bastante dispersas e executadas por diferentes agentes (bancos, empresas, fundações, organizações), são também cada vez mais inseparáveis, como têm mostrado os estudos de Catini (2020, 2021), Fontes (2020) e Galzerano (2021).

O que há de novo é o modo pelo qual a dominação financeira se apresenta frente às atividades educacionais, impondo-lhe controles e dinâmicas cujo centro irradiador é externo e regulado globalmente nos grandes mercados financeiros, isto é, na forma da distribuição dos ganhos capitalistas provenientes dos setores em que a mais-valia é produzida. Nos termos de Prado (2014, p. 29), a financeirização “indica que o sistema do capital atingiu a sua realização suprema no curso da história.” Poderíamos dizer, em consequência, que em grande medida a educação se torna meio – como qualquer outra mercadoria – para a realização de lucros capitalistas (em grande escala), aquilo que Marx já afirmara no Livro I d’O Capital, a saber, que em nada se altera a relação fundamental do capital se este é investido numa fábrica de salsichas ou de ensino. (MARX, 2013, p. 578)

Com a financeirização, amplia-se significativamente o montante disponível de capitais para ser adiantado às atividades no mercado educacional. O resultado disso é uma dupla sobreposição do interesse privado sobre a educação, pois, além de as empresas educacionais terem nas suas atividades um meio para a obtenção de lucros, também os investidores do setor financeiro – inclusive estrangeiros – o terão. Ambos entram na divisão da mais-valia produzida socialmente (GALZERANO, 2022). O Estado não é secundário nesse processo, apesar da proclamada defesa neoliberal por sua ‘minimalização’. Políticas como o Fies, Prouni, Pronatec e o PNLD, financiadas pelo fundo público, por isso, se tornam

mecanismos fundamentais para que as empresas privadas garantam sua rentabilidade, bem como a do conjunto de capitais investidos nas suas atividades. E quanto mais as estratégias dos grupos educacionais se misturam com o poder econômico e político criado pelo capital fictício, maior sua capacidade de captura do fundo público, mesmo quando não há, propriamente, uma variação na proporção entre matrículas ou instituições públicas e privadas.

A maior complexidade do processo de privatização da educação no capitalismo contemporâneo requer, ainda, mencionar uma segunda dimensão, que se articula dialeticamente com essa dupla lógica de sobreposição do privado ditada pela financeirização: a da disputa crescente pelo controle das instituições educativas. À formulação clássica de uma educação que, por um lado, visa preparar a força de trabalho (como qualificação ou mero treinamento) para o mercado de compra e venda dessa mercadoria, e que, por outro lado, forma cultural, moral e ideologicamente os indivíduos, acrescenta-se agora uma nova dinâmica em que parcelas crescentes da população não estão sendo preparadas para serem incorporadas formalmente no mundo do trabalho, mas sim para se adaptarem ao fato de que, talvez, nunca o sejam. Portanto, o conteúdo dessa formação é basicamente voltado a produzir essa adequação resiliente a um mundo de precariedades e incertezas (no trabalho, na vida e na reprodução de modo geral), ao qual os indivíduos precisam se conformar.¹⁹

Em síntese, o interesse privado no campo educacional contemporâneo está permeado por uma maior abrangência do capital em relação a toda a sociabilidade humana, numa situação em que as atividades educacionais podem se tornar espaços privilegiados para a

¹⁹ Essa nova dinâmica vem dando corpo a um mercado crescente de produtos e serviços educacionais que orbita em torno das chamadas competências socioemocionais.

acumulação, seja na forma direta do mercado ou do chamado terceiro setor, seja pela influência sobre as políticas e a organização da educação estatal. Mas, como qualquer outra esfera da atividade humana, a educação não está condenada fatalmente ao jugo dos interesses da acumulação capitalista. Formas de resistência e de luta contra hegemônicas (ocupações, greves, formação de coletivos de professores/as e estudantes, lutas sindicais e outras) também compõem o cenário do desenvolvimento educacional atual, mantendo-o contraditório e aberto.

Referências

ADRIÃO, T. (Coord.). *Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre a política educacional local*. 2011. 109 p. Relatório de Pesquisa – Unicamp.

BALL, S.; YOUDELL, D. Hidden privatization in public education. Education International: *5th World Congress*, July 2007. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231830>>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. *Política social: fundamentos e história*. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. v. 2.

BELFIELD, C.; LEVIN, H. *Education privatization: causes, consequences and planning implications*. Paris: Unesco, 2002.
NETTO, J. P., BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. 8. ed. vol. 1. São Paulo: Cortez, 2012.

BRETTAS, T. *Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

CALEFFI, P.; MATHIAS, A. *Universidade S. A.: as companhias de capital aberto da educação superior no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

CARCANHOLO, R.; SABADINI, M. Capital fictício e lucros fictícios. *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 41-65, jun. 2009.

CARCANHOLO, M. D. A crise do capitalismo dependente brasileiro. In: MACÁRIO, E. et al. (org.). *Dimensões da crise brasileira: dependência, trabalho e fundo público*. 1. ed. Fortaleza: EdUECE; Bauru, SP: Canal 6, 2018. p. 23-55.

CARVALHO, C. H. A. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 761-776, jul./set., 2013.

CASSIANO, C. F. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. SP: Editora Unesp, 2013.

CATINI, C. de R. Educação bancária, com um Itaú de vantagens. *Germinar: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 13, n. 1, p. 90-118, abr. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43748>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CATINI, C. de R. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. *Revista USP*, São Paulo, n. 127, p. 53-68, out.-

dez. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p53-68>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010.

CHESNAIS, F. Capitalismo de fim de século. In: COGGIOLA, O. (Org.). *Globalização e socialismo*. São Paulo: Xamã, 1997.

DALE, R. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 2. p. 109-139, 1994.

DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. *The crisis of early 21st century: a critical review os alternative interpretations*. Disponível em: <https://wapescholar.elsevierpure.com/ws/portalfiles/portal/8599569/The_Crisis_of_the_Early_21st_Century_General_Interpretation_Recent_Developments_and_Perspectives.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FONTES, V. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. 2. ed. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2010.

FONTES, V. Capitalismo filantrópico? – múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. *Marx e o Marxismo*, v.8, n.14, p. 15-35, jan./jun. 2020.

FOSTER, J. B. The Financialization of Capitalism. *Monthly Review*, 58, 11; p. 1-12, apr. 2007.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

GALZERANO, L. S. *Educação à venda: ação empresarial e financeirização no Brasil*. Marília: Lutas Anticapital, 2022.

GALZERANO, L. S. Políticas educacionais em tempos de pandemia. *Argumentum*, Vitória, v. 13, n. 1, p. 123-138, jan./abr. 2021.

GOMES, H. (Org.). *Especulação e lucros fictícios: formas parasitárias da acumulação contemporânea*. São Paulo: Outras expressões, 2015.

GOMES, H. Introdução. In: _____. (Org.). *Especulação e lucros fictícios: formas parasitárias da acumulação contemporânea*. São Paulo: Outras expressões, 2015a, p. 13-29.

HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

HARVEY, D. *Os limites do capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.

HERRERA, R. Prefácio: o capital fictício no centro da crise. In: GOMES, H. (Org.). *Especulação e lucros fictícios: formas parasitárias da acumulação contemporânea*. São Paulo: Outras expressões, 2015.

HOPER EDUCAÇÃO. Análise setorial da educação superior privada – Brasil. [Paulo Presse (Org.)]. Foz do Iguaçu, PR, jun. 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Políticas sociais: acompanhamento e análise – n. 25. Brasília, DF: IPEA, 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=31656&Itemid=9>. Acesso em: 08 out. 2018.

LAVINAS, L.; GENTIL, D. Brasil anos 2000: a política social sob a regência da financeirização. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 191-211, mai.-ago. 2018.

MARQUES, R.; NAKATANI, P. Crise, capital fictício e afluxo de capitais estrangeiros no Brasil. *Caderno CRH*, Salvador, v. 26, n. 67, p. 65-78, jan./abr. 2013.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Livro 3: o processo global de produção capitalista. v. 4. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Livro 3: o processo global de produção capitalista. v. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s/d.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política: livro III: o processo global da produção capitalista*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MINTO, L. *A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil*. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

MINTO, L. Educação superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privadas. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, Epub. fev. 2018.

MINTO, L. Governo e educação novamente *golpeados*: consequências para o nível superior e o trabalho docente. In: MACEDO; NOVAES; LIMA FILHO (Org.). *Movimentos sociais e*

crises contemporâneas. Vol. 3. Marília, SP: Lutas Anticapital, 2018a. p. 293-309.

MONTAÑO, C. Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel político-ideológico do “terceiro setor”. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 27-49.

NETTO, J. P. Uma face contemporânea da barbárie. *Novos Rumos*, Marília, v. 50, n. 1, jan.-jun. 2013.

NEVES, L. M. W. (Org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, F. de. Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento. In: OLIVEIRA, F.; RIZEK, C. (Org.). *A era da indeterminação*. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 15-45.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

PARRA-BERNAL, G.; SCHINCARIOL, J. Brazil education sector to boost bankers' dealflow. *Reuters*, Business, Sep. 4, 2013. Disponível em: <<http://www.reuters.com/article/us-brazil-education-finance-idUSBRE9830EH20130904#YsPvVccwPzYr8LAQ.97>>. Acesso em: 04 dez. 2015.

PAULANI, L. *Brasil Delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico*. São Paulo: Boitempo, 2008.

PINASSI, M. O. O lulismo, os movimentos sociais no Brasil e o lugar social da política. *Lutas Sociais*, São Paulo, n. 25/26, p. 105-120, 2. sem. 2010 e 1. sem. 2011.

PINHEIRO, D. *Educação sob controle do capital financeiro: o caso do Programa Nacional do Livro Didático*. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFRJ.

PRADO, E. Exame crítico da teoria da financeirização. *Crítica marxista*, Campinas, n. 39, p. 13-34, 2014.

PRONKO, M. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (Org.). *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/13399>>. Acesso em: agosto de 2020.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012.

RODRIGUES, J. *Os empresários e a educação superior*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEKI, A. K. O capital financeiro no ensino superior brasileiro (1990-2018) [recurso eletrônico]. Florianópolis, SC: Editoria em Debate/UFSC, 2021.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez., 2015.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação e Sociedade*, v. 29/105, p. 991-1022, 2008.

SHAIKH, A. La primera gran depresión del siglo XXI. *Sinpermiso*, n.9, s/p, jul. 2011.

SILVA JUNIOR, J.R.; SGUISSARDI, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil, ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 5-27, maio-ago. 2005.

TASQUETTO, L. S. Comercialização da educação superior: a definição das posições negociadoras entre o regulador educacional e o negociador comercial. In: PEIXOTO, M. G. *O capital global na educação brasileira*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2016. p. 57-76.

4.

A LUTA DOS TRABALHADORES PELO DIREITO À EDUCAÇÃO E À FORMAÇÃO PROFISSIONAL, EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ¹.

*Carmen Sylvia Vidigal Moraes*²

Introdução

Levando em consideração a temática proposta, a partir de minha inserção acadêmica no campo de pesquisa das relações entre trabalho e educação e da atuação no movimento social, o artigo visa contextualizar o desenvolvimento dessa *práxis* no âmbito das lutas empreendidas pelo movimento popular e sindical em São Paulo, entre os anos de 1980 e 2000, para a efetivação do direito à educação e sua incidência na construção de políticas públicas de educação e formação profissional no país.

¹Texto apresentado no V Intercrítica, Intercâmbio Nacional dos Núcleos de Pesquisa em Trabalho e Educação, GT9 – Trabalho e Educação da ANPED, Rio de Janeiro, 2022. Publicado na Revista *Trabalho Necessário* (ISSN: 1808-799X), v.21, n. 44 (2023).

²Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo/ USP; Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/ FEUSP; email: moraescs@usp.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4971024492460323>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3059-2102>

A escolha do formato desta apresentação constituiu um primeiro desafio – elaborar um texto mais objetivo e analítico ou uma escrita com ênfase em experiências pessoais, baseadas em meu percurso acadêmico e de militante em defesa do ensino público, e pela universalização do acesso ao conhecimento?

Resolvi – depois de alguma hesitação – priorizar a forma de depoimento, no qual a memória da experiência pessoal se entrelaça com o exame dos acontecimentos históricos. O que nos faz lembrar as distinções apontadas nos estudos de Jean Miraux (2005, p. 11-12) entre o gênero memorialista, aqui adotado, e a autobiografia. Segundo esse autor, o memorialista inscreve a história de sua vida na história dos acontecimentos, e essa inscrição é dominante em sua obra, enquanto o autobiógrafo, em movimento contrário, inscreve a história na escritura de sua vida (Moraes, C.S.V., 2022).

Importante lembrar, também, as considerações do filósofo Walter Benjamin (1991, p. 241) sobre o passado e a memória. Para ele, o passado contém o presente, “tempo de agora” ou “tempo atual”. E, nessa direção, “a citação do passado... pode ser fonte formidável de inspiração, uma arma cultural no combate presente”. Em lugar de apontar para uma “imagem eterna” do passado ou para uma teoria do progresso, o historiador constitui uma “experiência” com o passado.

Começo afirmando meu pertencimento ao Grupo 9 da Anped desde os anos 1980, grupo que reúne pesquisadores voltados para uma área de investigação que, a partir dos anos 1970, se desenvolve em vários países, e é dirigida à análise das relações entre duas esferas de atividades sociais – a educação e o trabalho.

Tal como consideram importantes representantes desse domínio de pesquisa na França, L. Tanguy, A. Jobert e C. Marry (1995), por exemplo, entendo que um dos principais desafios no tratamento de objetos de estudo na área consiste em integrar

conhecimentos que se desenvolvem de forma isolada nas instituições acadêmicas de ensino e pesquisa, como são os casos da economia e da sociologia do trabalho, da história e da sociologia da educação. Ao mesmo tempo, é preciso enfrentar as limitações analíticas das orientações teóricas predominantes nessas áreas.

Outro grande desafio significativo decorre do fato de o campo de investigação não ser construído prioritariamente pelas disciplinas acadêmicas, mas a partir de demandas sociais diversas, originárias tanto da administração estatal, quanto das empresas e de outros grupos sociais, organizações profissionais e sindicais. E como a experiência nos mostra, as relações entre o debate social, a “lógica administrativa” e a “lógica científica” não são diretas, lineares, mas complexas e contraditórias. Nessas condições, o campo não é definido, organizado em torno de um objeto estável com subtemas circunscritos, como é o da sociologia da educação, por exemplo. As pesquisas que informam a área de investigação, ao contrário, apresentam-se essencialmente diversificadas quanto a seus objetos, formas de abordagem ou referenciais teóricos (Tanguy, 1986).

E apesar das dificuldades desse domínio de pesquisa, o GT9 tem conseguido manter – em todos esses anos – coerência teórica e de método no âmbito da pluralidade de abordagens que constituem o campo do marxismo. E a atuação coletiva e resistente de seus pesquisadores tem marcado a história da educação do país em seus momentos políticos cruciais – como no processo de redemocratização dos anos 1980, com sua participação nas Conferências Brasileiras de Educação e em outros fóruns, no processo constituinte e construção da Constituição brasileira, em 1988, e na elaboração da LDB e dos Planos Nacionais de Educação, no desenvolvimento de experiências educacionais contrapostas às imposições governamentais neoliberais nos anos 1990. Como afirmam as profas. Eunice Trein e Maria

Ciavatta (2011), as reflexões produzidas pelos pesquisadores do GT da ANPED nos embates econômicos, políticos e educacionais consolidaram o grupo “como uma trincheira de resistência aos golpes da reestruturação produtiva e suas formulações ideológicas”.

Nesse período, a proliferação de cursos de Pós-Graduação nas Universidades Públicas consolidou a institucionalização da pesquisa acadêmica e, em particular, na área da Educação. Novos estudos e análises procedentes dos trabalhos de mestrado e doutorado contribuíram para renovar as interpretações no campo da história e da sociologia da educação, fomentando os processos de intercâmbio nacional e internacional entre os pesquisadores e – como consequência – fertilizando a produção no domínio da investigação das relações trabalho e educação.

Com arcabouço teórico consolidado, mais consistente, ocorrem os movimentos de enfrentamento às investidas neoliberais nos governos Collor e FHC, contra do decreto 2208/1997 e outras normativas governamentais ditadas pelos organismos multilaterais – como o BID, BIRD, OCDE e OMC – tanto na órbita da educação básica quanto na da educação superior.

Em virtude do tempo restrito de que dispomos, vou delimitar meu relato aos anos entre 1980 e 2000, embora algumas vezes a temporalidade do objeto de análise nos direcione à década anterior. Os anos 1980 foram de luta incansável contra a ditadura empresarial militar e pela reconstitucionalização do país. A década de 1990 caracteriza-se pela resistência às políticas neoliberais e o fértil desenvolvimento de experiências por movimentos sociais populares, sindicais, e outras organizações da sociedade civil, salientando-se a contribuição dessa prática social tanto para a reflexão teórica e a elaboração conceitual, quanto para a construção de políticas públicas de educação. Os anos 2000, correspondentes ao período do governo

Lula, são marcados pelas disputas por hegemonia no campo educacional e por algumas conquistas políticas alcançadas. E, dada a mesma exigência de tempo, introduzo outro recorte à análise – a ênfase na EJA e na educação profissional, na sua relação inseparável com a educação básica.

A apresentação tem dois objetivos principais: indicar a presença dos sujeitos sociais coletivos e sua atuação direta na construção histórica da educação brasileira e, principalmente, afirmar as nossas conquistas, o avanço das concepções e práticas pedagógicas e das políticas públicas que informaram e informam a organização do sistema educacional.

Ao analisarmos as modalidades típicas de relação entre movimento social e educacional (Beisiegel, 2009), temos como pressuposto que *os trabalhadores, por meio de sua atuação, organizações, movimentos e redes sociais, contribuíram decisivamente para a construção da educação escolar no país, seja em termos da ampliação/democratização das oportunidades escolares, seja em termos da construção de concepções/orientações que ordenam os conteúdos e métodos de ensino* (MORAES, C.S.V., 2013a).

As primeiras iniciativas de formação³

Herdeiras do legado das iniciativas educacionais dos movimentos populares do início do século XX, a história das escolas de trabalhadores em São Paulo inicia-se na resistência à ditadura

³Os tópicos iniciais foram desenvolvidos como base nos resultados obtidos na pesquisa “Educação de adultos trabalhadores: metodologias de ensino aprendizagem. Itinerário formativo e capacitação de professores”, auxílio FAPESP (na linha Políticas Públicas), realizada por pesquisadores da FE - USP em cooperação com Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisa/IIEP e com o Centro de Educação, Estudos e Pesquisas/CEEP. O trabalho coletivo foi publicado no formato de livro: MORAES, C.S.V. (org.), 2013b.

militar. As mais antigas datam do final da década de 1960 e meados dos anos 1970. Essas escolas surgiram como forma concreta de se desenvolver um trabalho político em tempos de repressão. São iniciativas de trabalhadores que tomam para si a responsabilidade pela formação dos próprios trabalhadores: uma política de ação direta em educação, num contexto de ditadura explícita do capital e de repressão aos movimentos sociais.

Nos anos que se seguiram ao AI5, o clima de medo se espalhou pelas fábricas e as greves desapareceram quase por completo. A resistência operária deu-se basicamente por meio de pequenas organizações clandestinas nas fábricas e da imprensa operária. Formam-se, também clandestinamente, organizações por categoria, em encontros de oposições à estrutura sindical existente. Entre elas, destacou-se, pelo significado de suas propostas e pela prática desenvolvida, a Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo (OSM-SP). De acordo com Sebastião Lopes Neto, um dos antigos dirigentes, “a oposição era um caldo de cultura” que reunia a esquerda antiestalinista, marxistas - críticos ao que se fazia antes de 1964, à linha do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e do Partido Comunista do Brasil (PC do B), além dos cristãos defensores da Teoria da Libertação:

... foi um movimento importante porque foi um dos vetores de criação da CUT. As oposições, junto com o sindicalismo autêntico, Lula, Jacob, Wagner Benevides, João Paulo Vasconcelos, Olívio, são os sindicalistas – nós não éramos os sindicalistas, éramos o movimento de oposição, mas oposição a uma estrutura sindical. ... Eu venho desse movimento, que tinha uma relação muito interessante porque a oposição metalúrgica faz uma opção muito radical de trabalho de base. Tanto é que quando aparecem as greves de 1978 ninguém entende de onde

vieram, mas elas já vinham sendo gestadas há cinco, seis, sete, oito anos, não era coisa de três meses, cinco meses. Nós ficamos dentro das fábricas muitos anos acumulando. Era uma concepção de trabalho, porque a gente não tinha esperança nenhuma de ganhar o sindicato por cima – estávamos na ditadura, tínhamos que ganhar por baixo. E dentro desse movimento – eu já vou entrar direto no assunto aqui – a gente tinha muitas relações com o que depois veio a ser o movimento popular nos bairros: cursos de Madureza, curso supletivo, curso de formação profissional. Era um período que os trabalhadores, inclusive eu, não tinham escolaridade. Pouca gente tinha Ensino Médio, 2º grau, na época. Eu fiz supletivo de 2º grau. A maioria tem essas trajetórias (Entrevista, 14/05/1999).

A violenta estrutura repressiva criada pelo Estado brasileiro colocou para os trabalhadores a necessidade de desenvolver ações de resistência. Era preciso reagir contra a investida de componentes terríveis daquele momento histórico: a ditadura, que atingia a política, a economia, a cultura do país, e os seus desdobramentos – a perseguição política de trabalhadores e sindicalistas, o consequente desemprego, a existência das “listas negras” de sindicalizados despedidos e o despreparo técnico-profissional diante das modificações técnicas trazidas pelas novas indústrias multinacionais.

Entre as diversas iniciativas da OSM-SP, uma delas consistiu nas ações de formação política e profissional de trabalhadores. Na época da ditadura, foram organizados vários cursos dentro das fábricas ou em outros locais, como salas e porões de igrejas católicas. Os cursos, voltados ao preparo profissional, visavam o ensino de Português, Matemática, Trigonometria, Desenho Geométrico e Desenho Mecânico. Essa prática ocorria em todas as regiões em que se concentravam fábricas metalúrgicas. De acordo com Sebastião Neto, os cursos eram ministrados pelos próprios trabalhadores ou por

“diversas pessoas que estavam saindo da vida clandestina, do exílio”, professores universitários, estudantes, na maioria. Faziam parte da equipe de professores Maria Nilde Mascelani, Eder Sader, Marco Aurélio Garcia, Paulo de Tarso Venceslau, entre outros:

Nos primeiros tempos, o ensino e a troca de conhecimentos desenvolviam-se ‘informalmente’, num canto da própria fábrica, ‘na hora das refeições’; depois, passaram a se realizar em outro espaço, organizado em sala de aula, no fundo de uma Igreja ou de qualquer agremiação existente nas proximidades da fábrica. Nessa época, a ‘politização’ ocorria na ‘hora do cafezinho’, mas, depois, o debate político deixou de ser ‘casual’ e passou a fazer parte do currículo dos cursos. A atuação no local de trabalho, no interior da fábrica, tornava o domínio técnico e a competência política imprescindíveis aos trabalhadores (Entrevista, 14/05/1999).

A importância desses cursos e sua influência nas “atitudes de classe” foram significativas. Como afirma Vito Giannotti, antigo militante da Oposição Sindical:

“as greves da década de 1970 resultaram, seguramente, também dessas atividades desenvolvidas em São Paulo, no Recife e no Rio de Janeiro, contribuindo para a criação, o delineamento de um novo sindicalismo, desatrelado do Estado” (Entrevista, 12/05/2000).

Em 1978, no contexto de repressão à primeira greve geral da categoria após o golpe militar, a Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo (OSM-SP) realiza o seu I Congresso, onde reafirma a luta por um sindicato independente, cujo estatuto deve ser definido pelos

trabalhadores em assembleias, um sindicato organizado pela base, apoiado nas comissões de fábrica.

Nas teses aprovadas nesse I Congresso da OSM-SP, realizado de 24 a 26 de março de 1979, nas “propostas de linha de ação para as oposições sindicais”, item 2, afirma-se o compromisso de se “criar associações culturais, e outras que permitam uma aproximação constante e facilitem a formação de setores de oposição baseadas em reuniões interfábricas”⁴.

De acordo com Sebastião Neto,

Normalmente algumas lideranças tinham qualificação maior, mas a massa de militantes, principalmente os que chamávamos de ‘piqueteiros’, que eram aqueles caras irredutíveis, tinha muita gente com baixa qualificação. Aí, como já se conhecia a professora Maria Nilde, ou da prisão ou de algumas coisas... que ela fez durante a década de 1970, resolvemos procurá-la e colocamos o problema para ela. Como ela tinha relação com entidades... com o escritório RENOV, na Praça da Sé, n.146, se não me engano, ela fez contato com uma entidade chamada Ação Ecumênica Sueca e com outra que não me lembro, mas acho que foi a ICOS, da Holanda. Eu sei que um financiamento veio e outro não, e nós procuramos, então, onde fazer os cursos. Nós encontramos onde hoje é o Centro Profissional de Adolescentes (CPA), exatamente onde é hoje, que, na época, se chamava Tabor (Entrevista, 14/05/1999).

⁴I Congresso da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo – 24 a 26/03/1979. Teses aprovadas.

Foi assim que, em 1979, reuniu-se um grande número de militantes demitidos pela participação nas greves⁵ e organizou-se a primeira experiência de curso profissional em espaço centralizado (Tabor, zona leste de São Paulo), com o objetivo de requalificar os trabalhadores para que pudessem retornar às fábricas e atuar nos locais de trabalho.

Nesse mesmo ano, realizou-se o Encontro Nacional de Oposições Sindicais (ENOS) que juntou, pela primeira vez, após o golpe militar, trabalhadores do campo e da cidade com o objetivo explícito de promover a troca de experiências entre as oposições sindicais, discutir a unificação das lutas e a necessidade de uma central de trabalhadores.

Na década de 1980, por iniciativa de militantes da OSM, foram criadas as associações de trabalhadores em diversas regiões do município de São Paulo, em locais considerados estratégicos, centrais e de fácil acesso aos metalúrgicos: a Associação dos Trabalhadores da Região Sul, do Ipiranga, da Região Norte, da Leste, da Leopoldina e a do Tatuapé. Essas associações trocavam suas experiências de ensino com diversas outras iniciativas locais (associação de moradores, igrejas, pequenos grupos), o que propiciou o surgimento de um espaço de discussão sobre a necessidade de se organizar uma formação que refletisse as próprias matrizes ideológicas da OSM, e que a proposta fosse uma elaboração coletiva, fruto da democracia operária.

⁵A repressão foi grande e violenta com mais de mil prisões desde a véspera da greve. No dia 3 de outubro, Santo Dias da Silva, militante das Comunidades de Base e da Pastoral Operária, candidato a vice-presidente da chapa da Oposição Sindical no ano anterior, foi assassinado pela polícia num piquete, na porta da fábrica de lâmpadas Sylvania. Santo, junto com Waldemar Rossi, era uma das principais lideranças operárias da esquerda católica operária (GIANNOTTI, V., 2007, p. 224).

O primeiro curso realizado, após a greve de 1979, no bairro de São Mateus, no Jardim São Gonçalo, já “plantava” a dinâmica do Curso Profissional desejado pelos trabalhadores. Pela entrevista de José da Costa Prado, aluno daquele curso, é possível apreender a proposta pedagógica em construção:

Esse Curso de Tornearia, ele não era mais o Curso de Tornearia que eu fiz lá no Senai. Esse curso tinha o Paulo de Tarso Venceslau, o Eder Sader dando aula para a gente, a professora Maria Nilde fazendo dinâmica de grupo conosco, tinha o Sérgio Florentino ensinando tornearia, ensinando fresa, tinha o Neto ensinando metrologia, desenho técnico... Então, tinha todo um jeito de aprender uma profissão com um olhar crítico na sociedade. A gente discutia a questão da conjuntura nacional daquela época, discutia os rumos das lutas dos trabalhadores, o Socialismo era ainda a proposta que orientava esse pessoal... Então, tinha todo esse contexto que fez com que a gente crescesse. Depois desse curso, a gente não era mais aquele peão "chucro" da fábrica. A gente voltou para a fábrica na condição de operário, mas um operário que já lia livro, um operário que já tinha interesse em ler o jornal, um operário que discutia, um operário que, quando sabia que tinha um debate em algum lugar, ia participar desse debate... Então, isso, pessoalmente e profissionalmente, me fez crescer (Entrevista, 09/01/2010).

Anos 1980: a resistência propositiva

Se os anos 1980 caracterizaram-se pela crise econômica e pela degradação de todos os indicadores sociais, com o recrudescimento dos níveis de pobreza urbana; por outro lado, foi retomado o processo de redemocratização do país, presenciando-se o ressurgimento da sociedade civil com novos sujeitos políticos. Multiplicaram-se os

movimentos sociais, ampliando-se a participação na esfera pública com o movimento das “Diretas Já” e pela Constituinte de 1988.

Os empresários instituem o Sistema CNI, em 1980, modernizando sua estrutura político-técnico-administrativa, com vistas à reconquista da hegemonia política junto ao capital industrial e ao capital em seu conjunto. Consolidados em sua representatividade política elaboram, a partir de 1985, propostas para a política econômica, tendo em vista a Assembleia Nacional Constituinte.

Ao movimento sindical tradicional contrapôs-se um sindicalismo mais combativo e politizado. No período de 1983 a 1991 foram elaborados os projetos que configuraram as centrais sindicais: a Central Única dos Trabalhadores/CUT, criada em 1983; a Central Geral dos Trabalhadores, em 1986, e sua posterior subdivisão em 1989, com a criação da Confederação Geral dos Trabalhadores e as propostas do “sindicalismo de resultados”, com a reorganização política no campo da CGT, além da criação da Força Sindical, em 1991.

Os esforços da OSM-SP dirigem-se à criação da CUT. Em agosto de 1981, após a greve prolongada do ano anterior, desenvolvida pelos metalúrgicos do ABC, liderados por São Bernardo, os trabalhadores conseguem realizar a I Conferência Nacional das Classes Trabalhadoras (Conclat), reunindo cinco mil delegados de várias regiões do Brasil, comprometidos com a proposta do “sindicalismo combativo”. Nessa conferência, é eleita a Comissão Nacional pró-CUT, destinada a manter a unificação do movimento sindical e preparar a criação da Central Única dos Trabalhadores. No ano seguinte, o bloco combativo – por meio de suas lideranças mais conhecidas: Lula, Jacó Bittar, Valdemar Rossi, Olívio Dutra – torna pública sua decisão de realizar o congresso e de criar condições que permitiriam a organização da CUT. Finalmente, em agosto de 1983,

o movimento sindical combativo se reúne no seu Congresso Nacional e cria a Central Única dos Trabalhadores.

O Núcleo Escola Nova Piratininga: uma experiência nacional de formação política e profissional. Convênio com a Prefeitura de São Paulo – Governo Luiza Erundina.

O Núcleo de Ensino Profissional Livre Nova Piratininga surge juridicamente em 1981, da junção das referidas experiências educativas de resistência à ditadura (cursos de alfabetização de adultos, supletivos, formação política e profissional), desenvolvidas em bairros operários de São Paulo, como a Vila Matilde, o Tatuapé e a Mooca, como iniciativa de militantes dos movimentos populares e da Oposição Sindical Metalúrgica. A Escola Nova Piratininga funcionou no Brás até 1985, transferindo-se para a Rua Riachuelo, no centro, de onde se mudou outra vez, em 1990, para as imediações da Praça Clóvis Bevilacqua, à Rua Silveira Martins, 8, ao lado da Praça da Sé, local em que permaneceu até 1996. A Escola cedeu espaço às atividades de muitos movimentos sociais e políticos, inclusive como sede da campanha de Luiza Erundina à Prefeitura de São Paulo. De acordo com Sebastião Neto: “Esse salão foi o único lugar que a Erundina teve para montar seu comitê em São Paulo” (Entrevista, 14/05/1999). A escola também amparou a regional da CUT, de modo que por seu espaço transitaram várias lideranças nacionais da época.

O corpo de monitores era constituído, em sua maioria, por operários especializados ou técnicos de origem metalúrgica: mecânicos, torneiros, desenhistas e ferramenteiros, além de estudantes e professores universitários voluntários. As aulas de formação política e sindical eram ministradas pelos militantes da OSM-SP e do

movimento sindical em geral. Foi nesse momento que me integrei nas atividades de assessoria pedagógica na Nova Piratininga.

Expressando preocupação com a profissionalização dos filhos de operários, o Núcleo Nova Piratininga passou a orientar seu trabalho na educação de adolescentes. Com esse objetivo, em convênio com a Secretaria da Família e do Bem Estar Social do Município de São Paulo, no governo democrático e popular de Luiza Erundina (PT), foram abertos cursos que realizavam “reforço escolar” (Português e Matemática), associado à iniciação profissional nas áreas da Construção Civil, Mecânica e Eletricidade. O critério de acesso a esses cursos, desenvolvidos nas regiões de Perus e Ipiranga, era a indicação pelos grupos ou “comunidade” organizadora local.

Simultaneamente, foi elaborado em conjunto com a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, na gestão Paulo Freire, um projeto-piloto de curso de EJA, com duração de cinco semestres, “experiência inédita, de enfrentamento simultâneo das carências no campo do Ensino Fundamental e no desenvolvimento profissional dos trabalhadores”, como observa Cícero Umbelino da Silva, ex-aluno da escola e atual coordenador do Centro de Educação, Estudos e Pesquisas/CEEP:

Foi o projeto de nossos sonhos... que era um curso para adultos, um projeto que resgatasse o saber desses operários e construísse novo saber. E, com recurso público... Bom, esse projeto foi bom enquanto durou. Quando terminou a administração da prefeita Luiza Erundina, o nosso convênio não tinha terminado, o nosso projeto não tinha terminado. Então, o governo de direita do Maluf decidiu destruir definitivamente não só o nosso projeto, mas todas as políticas de educação que beneficiassem os trabalhadores, dentro de uma perspectiva nova de construção do conhecimento, que fosse diferente da política tradicional... (Entrevista, 24/01/2001).

Nessa mesma época, a escola organizou oficinas de capacitação na área de Matemática para monitores do Movimento de Alfabetização de Adultos (Mova), programa desenvolvido pela Secretaria de Educação do Município. Sueli Bossam, professora e, na época, membro da equipe pedagógica da Nova Piratininga, apresenta importante registro a respeito desse período:

Mova é o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos que teve uma prática iniciada antes do governo Erundina, mas que teve um trabalho de absorção da Prefeitura para que esses trabalhos tivessem desenvolvimento em campo maior, chegou a ter mais de mil núcleos em São Paulo, núcleos de alfabetização, só no Município de São Paulo. A Matemática do Mova nasceu com o grupo da e na Nova Piratininga. Foi para outros Estados do Brasil e chegou a ir para algumas escolas de Portugal, essa proposta de trabalhar o conhecimento matemático. A gestação da oficina foi dentro da Nova Piratininga. A Carmen, inclusive, trouxe alunos da Educação para ajudar na montagem dessa oficina. A Nádia, com um trabalho que ela tinha de Matemática nos Cursos Intensivos, eu, o Sérgio, o Leonildo, com a parte da experiência também do noturno, a minha parte mais com alfabetização, porque eu tinha experiência de alfabetização. Surgiu dentro desse núcleo da “Nova Piratininga” e se espalhou por todo o Mova. Todo o final de semana a gente tinha formação dos monitores do Mova. A Nova Piratininga dava formação para os instrutores, instrutores do Mova, de como ensinar, de como trabalhar com os conhecimentos da Matemática com adultos analfabetos e semialfabetizados. Como disse, a oficina caminhou pelo Brasil e continua até hoje. Até hoje, essa oficina, ela vai para os bairros. Em São Paulo, eu conheço diversos grupos, na região Leste, onde eu estou, várias comunidades aplicam a mesma metodologia, claro que adaptada à realidade local, adaptada aos instrutores locais. Até hoje, eu e o Sérgio estamos acompanhando grupos de alfabetização na área da Matemática. Hoje é o dia que

eu vou, à noite, num grupo, o “São Paulo Apóstolo”, onde a gente trabalha a formação de instrutores para Matemática, tanto para Elétrica, como para a Alfabetização. Podemos dizer que é uma extensão da escola. A proposta metodológica dela está se expandindo, está viva. Apesar de toda essa dificuldade que ela teve, financeira, a proposta está espalhada, se pode dizer que isso nunca vai morrer, ela está por aí (Entrevista, 30/08/1999).

No caso do Núcleo Nova Piratininga, desde o início desenvolveram-se iniciativas de autossustentação financeira, por meio da fabricação e venda de produtos, utilizando a capacidade técnica de sua equipe. No entanto, com o término do mandato do PT e a posse de Paulo Maluf na prefeitura de São Paulo, a escola passa a enfrentar dificuldades financeiras. A nova administração municipal não cumpriu os compromissos do governo anterior, desrespeitando os convênios em andamento e levando a instituição à insolvência.

A escola manteve-se ativa de 1979 a 1996, quando foi extinta, por questões econômicas. O mesmo ideário político-pedagógico acabou por reunir novamente as pessoas que buscaram responder aos novos desafios, criando o CEEP.⁶

A importância do Núcleo Nova Piratininga deve ser ressaltada, não só pela consistência e originalidade de sua proposta educacional, das metodologias de ensino que construiu ao longo de sua história e irão orientar as propostas de posteriores de educação do movimento, mas também pela combatividade e pioneirismo de sua

⁶Nessa difícil conjuntura, o CEEP, herdeiro das experiências desenvolvidas pelo Núcleo de Ensino Nova Piratininga, inicia seus trabalhos no dia 1º de maio de 1998. Portador do mesmo ideário político-pedagógico e reunindo o mesmo núcleo de formadores da Nova Piratininga, o CEEP caracterizou-se por sua recusa ao novo modelo de organização sócio-econômica excludente então em curso, por suas críticas às políticas governamentais de educação e seus modelos pedagógicos, e, em particular, às reformas do Ensino Médio e técnico profissional do governo Fernando Henrique Cardoso.

atuação na defesa de uma concepção de formação profissional na perspectiva dos trabalhadores. A crítica persistente à gestão empresarial do Sistema S, mantido com recursos públicos, a proposta de gestão pública dessa instituição, assim como o projeto de Centro Público de Formação Profissional desenvolvido em conjunto com as demais ‘escolas operárias’ do Conselho (Nacional) de Escolas de Trabalhadores⁷, foram as questões centrais que levaram à constituição do Fórum de Formação Profissional, em 1993. O Fórum reuniu representantes sindicais, dos movimentos populares – urbanos e rurais, como o MST – e da administração pública, bem como professores e pesquisadores universitários, em particular do Grupo Trabalho e Educação da ANPED. Suas concepções e reivindicações,

⁷O Conselho de Escolas de Trabalhadores é constituído por um grupo de escolas mantidas por alguns setores das classes trabalhadoras ligadas a movimentos populares ou a sindicatos. Com o objetivo de trocar experiências e unificar propostas, discutir metodologias e objetivos, essas escolas criaram, em seu encontro de 1989, no Rio de Janeiro, um Conselho de Educação Operária, que passou a organizar os seminários subsequentes e a buscar um maior inter-relacionamento, além de trabalhar na criação de uma política de sustentação financeira global para as escolas. O Conselho vem se reunindo, em todos esses anos, e colocando em discussão questões de conteúdos, metodologias, formação política, inovações tecnológicas na indústria e suas consequências sobre os trabalhadores. O Conselho das Escolas Operárias participou, em 1994, do processo de criação do Fórum de Formação Profissional, juntamente com sindicatos de trabalhadores de diversos setores, pesquisadores ligados à área da formação profissional, administrações públicas do campo democrático e popular, entre outros participantes. Nesse Fórum, com base na experiência adquirida nas diversas escolas que dele fazem parte, o Conselho apresentou a proposta de se criarem Centros Públicos para Educação de Cidadãos Trabalhadores. Depois disso, outras escolas se juntaram ao Conselho e este passou a se chamar Conselho de Escolas de Trabalhadores. As escolas que participaram dos seminários de educação operária (realizados até o início dos anos 2000, são as seguintes: CADTS (Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Técnico-Social), localizado em São João do Meriti, R.J.; CAT (Centro de Aperfeiçoamento do Trabalhador), localizado em Betim, M.G.; AST (Ação Social Técnica - Escola de Produção Tio Beijo, localizada em Belo Horizonte, M.G.; COPRE (Centro Operário Recreativo Profissionalizante, localizado em Contagem, M.G.; APJ (Aprender Produzir Juntos), localizado em Teófilo Otoni, M.G.; e CTC (Centro de Trabalho e Cultura), localizado em Recife, PE.

posteriormente assumidas pelo movimento sindical, constam das resoluções aprovadas nos Congressos Nacionais da CUT, dos anos 1990. O depoimento de Sebastião Neto⁸, a respeito, é bastante esclarecedor:

Nós nos ligamos a uma ideia nacional que existe até hoje: o Conselho de Escolas de Trabalhadores – hoje chama assim, na época era Conselho de Escolas Operárias; a gente ajuda a criar isso, somos dos primeiros que participam – não éramos organizadores, éramos participantes. Os organizadores eram o pessoal aqui do Rio, do Capina - o Chico Lara, a Bia -, era com esse pessoal que a gente se liga como movimento de formação de trabalhadores. A diferença é que eu, sendo sindicalista, e quando vem o processo de criação da CUT, a gente pega essa elaboração que, na verdade, surgiu fora do movimento sindical, e leva para dentro da CUT... A CUT é fundada em 1983. Eu entro na executiva, na direção nacional, em 1988. Aí, havia uma discussão, nós vamos falar de duas coisas paralelas: a CUT caminha para um lado e paralelo a isso, ou convergente a isso, tem o Conselho de Escolas dos Trabalhadores. Claro que a CUT é enorme, tem uma importância nacional, é uma das instituições nacionais hoje; paralelo a isso, tem um pessoal que tem uma visão muito crítica, muito aguda, muito elaborada sobre educação profissional, que é o Conselho de Escolas dos Trabalhadores, pequeno, e que reúne sete escolas que existem até hoje. Num certo momento, nos anos 1980, essas ideias que foram discutidas entre trabalhadores que estavam nas oposições sindicais, alguns sindicatos e, por coincidência, quem estava nessa reunião era o Gaudêncio Frigotto. Aqui já é 1993, mas já havia uma gestação disso no final dos anos 1980. Em 1978 começam as greves, as coisas começam a abrir, começa-se a contatar gente: ‘Tem um pessoal legal na Bahia, tem um pessoal bom em Belo

⁸Entrevista concedida a Júlio França Lima e Ialê Falleiros Braga, na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz – Rio de Janeiro/RJ, em 24 fev. 2006.

Horizonte...’. Quando a gente tentou criar o fórum de ensino profissional, era 1993. Fizemos uma reunião, nós juntamos as primeiras administrações de oposição, que, no caso, eram petistas, como Diadema, juntamos alguns jovens intelectuais, como a Carmen, o Gaudêncio, acadêmicos e sindicalistas. Foi o I Fórum. Você vai achar frases desse documento, posteriormente em resoluções da CUT. Pedacos de ideias inteiras, entre elas a ideia do Centro Público de Formação Profissional. Quando se fala em Centro Público hoje, ninguém sabe exatamente se é ornitorrinco, se é lontra, se é esquilo, se é parente do jacaré... e o controle público dos recursos voltados para a formação profissional. Isso é uma ideia que surgiu com os sindicalistas cutistas, mas não dentro da CUT, mas a CUT, a partir de 1991, abre uma discussão sobre isso - tem um documento, não sei se está aqui, que a Carmen e eu fizemos, eu era da direção nacional, que a gente propõe que a CUT assumira uma posição clara sobre isso. Paralelo a isso, havia dentro da CUT a visão, que era majoritária na época, de que não tem que ter formação profissional para adolescente, que isso prejudica a formação escolar dos adolescentes, o problema era ter boa educação. Pegaram aquela bandeira genérica: educação pública, unitária, laica, gratuita, que foi da Constituinte. É uma ideia correta, e ao passar isso para quem não vivia no meio dos trabalhadores industriais [o entendimento limitava-se a]: ‘o negócio é ter boa educação’, a gente dizia: ‘Tem que ter boa educação, isso é uma coisa. Mas não pode impedir a formação dos jovens trabalhadores. Eles têm que ser orientados para o trabalho, porque vão ser trabalhadores’. Eles diziam: ‘Não, tem que garantir a boa escola’. Ficou um diálogo difícil, porque o pessoal da educação só falava em educação (escolar). Legal, mas a vida real não é isso! Tem milhões de jovens entrando no mercado de trabalho, não é? E no final, surpreendentemente, nossa posição, que era minoritária politicamente na central, se torna a posição majoritária – fomos construindo uma posição. E, em 1994, tem aqui a resolução do Congresso – tem todos os documentos preparatórios aqui – vai sair um documento claro da CUT em

defesa da educação, da formação profissional, em defesa da gestão dos recursos públicos do Sistema S e na defesa dos Centros Públicos (Entrevista, 24/02/2006).

Da vitória de Fernando Collor de Melo a Fernando Henrique Cardoso (1990 – 2002): a resistência ao neoliberalismo.⁹

Nos anos 1990, definem-se novas esferas para a ação sindical e os novos conteúdos dessas ações passam a incorporar o debate sobre as estratégias de enfrentamento das transformações do e no sistema produtivo, e a discussão sobre propostas, projetos e políticas sociais voltados à Educação e à Formação Profissional. Recrudescem, na década, os processos de reestruturação industrial diante do crescente envolvimento do país no mercado internacional e do aumento dos níveis de automação e das novas concepções organizacionais. Embora permanecessem elementos característicos da organização taylorista/fordista na produção industrial, a competitividade intercapitalista passou a exigir cada vez maiores níveis de racionalização dos processos de produção. As exigências de maior qualificação da força de trabalho, para integrar-se ao novo “paradigma” tecnológico, revelavam a urgência do debate sobre as relações entre tecnologia/trabalho e qualificação profissional por todos os atores sociais envolvidos no processo.

Se por um lado, nesses anos, prevalece na agenda neoliberal do Estado, por meio da atuação dos Ministérios da Educação e do Trabalho, a ênfase na política de “formação de recursos humanos”

⁹A elaboração deste tópico foi realizada com base na pesquisa nacional “Diagnóstico da Formação Profissional. Ramo Metalúrgico”, desenvolvida pela Rede Unitrabalho - CNM/CUT, de 1999, parte II, “Sindicatos, Ongs e Formação Profissional”; e nos resultados da Pesquisa “Educação de Trabalhadores por Trabalhadores. Educação de Jovens e Adultos e Formação Profissional”, publicados em 2013.

como estratégia de competitividade e produtividade industriais, por outro lado, segmentos da sociedade civil constituídos por atores sociais diferenciados apresentam seus projetos e os colocam na esfera pública. Esse é um momento privilegiado em que empresários e trabalhadores expressam, com nitidez, em seus documentos, concepções pedagógicas e pressupostos metodológicos, assim como as bases da gestão e do financiamento dos modelos de educação e formação profissional.

No campo sindical, o “sindicalismo propositivo” se aproxima da visão empresarial de adequação do estoque de capital humano às necessidades da reestruturação produtiva, de integração pura e simples da educação às exigências da ordem econômica; o sindicalismo mais crítico aponta para uma visão de educação ampliada, que inclui conhecimentos científicos e tecnológicos, assim como conhecimentos gerais sobre a sociedade e a cultura, que viabilizem o encontro sistemático entre cultura e trabalho, entre ciência e tecnologia, e possibilitem a compreensão crítica da vida social, da evolução técnico-científica, da história e da dinâmica do trabalho (DELUIZ, 1997). Nessa perspectiva, uma educação integral ou politécnica pressuporia, ao contrário dos rumos então assumidos pelas reformas governamentais, a integração do ensino geral e do ensino profissional-técnico.

De 1992 a 1994, a CUT divulgou inúmeros textos¹⁰ apresentando as bases para uma política de formação profissional que

¹⁰Tendo em vista a preparação do 5º Concut, foram produzidos os seguintes documentos: “Contribuições para a definição de uma política de formação profissional da CUT” (dez.1992) (CUT 1992), elaborado por Sebastião Lopes Neto, membro da Executiva Nacional da CUT, e por Carmen Sylvia V. Moraes, profa. Faculdade de Educação da USP; “Diretrizes para uma Política de Formação Profissional da CUT” (maio 1993), elaborado por Flávio Aguiar, Ines Navarro e Fátima Félix da Comissão de Educação da Secretaria de Políticas Sociais (CUT, 1993); e uma versão final de Lopes Neto e Moraes denominada

foram discutidas no 5º CONCURTO, de junho de 1994 (CUT, 1994). Conforme relato de Sebastião Neto, naquele encontro, em sua resolução 14, expressando concepções formuladas no âmbito dos movimentos populares, a formação profissional passou a ser considerada pela central “como parte de um projeto educativo global e emancipador”, recusando a concepção de formação profissional “como simples adestramento ou treinamento ou como mera garantia de promoção da competitividade dos sistemas produtivos”. A formação profissional, entendida como “patrimônio social”, direito do trabalhador, deveria estar “integrada ao sistema regular de ensino”, à educação básica. Os trabalhadores deveriam intervir nesse processo, “participando, através de suas organizações, da definição, da gestão e do acompanhamento e da avaliação das políticas e dos programas de formação profissional” (Resolução da CUT, 1994, p. 52).

Esses textos, que foram também publicados na revista do ANDES em 1993, defendiam posições divergentes. Era um debate complicado: a Secretaria de Políticas Sociais reivindicava a retirada total do cap.11 da LDB que tratava da Educação Profissional, preocupada com algumas disposições que, para eles, traduziam retrocessos na organização da educação profissional – organização de duas redes paralelas, a regular e a de ensino técnico profissional, reeditando a velha dualidade do ensino e favorecendo a ampliação de seu controle pelos empresários. Posição da qual discordávamos, pois entendíamos, juntamente com vários outros sindicalistas e educadores, que essa posição ignorava as necessidades dos trabalhadores e não aprofundava a discussão necessária sobre a organização das diferentes modalidades de ensino profissional

“Contribuição para a definição de uma política de formação profissional” (set. 1993) (CUT 1993), (Relatório CNM/Uni-Trabalho, 1999).

entendido como processo de educação permanente integrado ao sistema regular de ensino. E, ao fazerem isso, acabavam – aí sim – por delegar aos patrões a responsabilidade pela organização e gestão do ensino profissional dirigido aos filhos de trabalhadores.

No 5º Concut, a Central passou a reivindicar, igualmente, sua participação “nos termos da resolução da OIT, que prevê a gestão tripartite dos fundos públicos e nas agências e programas de formação profissional de alcance municipal, estadual, nacional e internacional” (op. cit, p. 53). Assinalava, ainda, a “luta pela constituição de Centros Públicos de Formação Profissional, devidamente integrados ao sistema nacional de educação, com dotação orçamentária específica e sistema democrático e transparente de gestão e fiscalização” (idem, p. 53).

No entanto, esse é o momento em que a CUT terá de enfrentar os desafios do novo cenário internacional pós-queda do Muro de Berlim, a globalização financeira e a implantação acelerada do projeto neoliberal, iniciado, no Brasil, com Collor de Mello, e aprofundado no governo Fernando Henrique Cardoso. O que significava responder ao impasse da definição de seus caminhos políticos, do seu formato organizacional, à questão da democracia interna; do respeito ou abandono de suas bandeiras e princípios originais contra a estrutura sindical oficial, pela construção de um sindicalismo livre organizado pela base; da recusa ou acomodação dentro da ordem; do fortalecimento de posturas respaldadas na política de classe ou no referendo ao pacto social. A perspectiva desse grupo de trabalhadores da Oposição Sindical está bem marcada na fala de Sebastião Neto, um de seus dirigentes e representante da “CUT pela Base” na direção nacional da Central em algumas de suas gestões:

Até o começo da década de 1990, a CUT tem características de movimento. Aí se abre uma discussão que a CUT deve passar para políticas mais propositivas, na famosa plenária da CUT de 1990, em Belo Horizonte – esta é a história da CUT e a gente pode pegar em outros materiais – e começa um processo todo, uma discussão muito forte sobre o que a gente faz diante da institucionalidade. ... Vou falar de uma forma um pouco imperfeita: a CUT, o PT e o MST têm mais ou menos a mesma origem, um grande tronco. E é uma origem que tem um denominador comum, que é a recusa a uma estratégia de “pactuação”... Você vai encontrar o Lula falando isso, posteriormente um líder como o Stédile falando isso, depois a Pastoral da Terra, o Conselho Indigenista Missionário dizendo isso e vai encontrar também a CUT. Todos os documentos fundantes dizem: “Não tem acordo”... Algo muito forte desse movimento que deu origem à CUT, ao PT e ao MST – nós estamos falando dos anos 1970, porque depois, em 1980, começam a se criar as estruturas e cada um vai pegar o seu rumo. São bem diferentes enquanto instituição. Isso fica muito forte dentro da CUT, que deixa de ser uma menina rebelde para ser tornar uma pessoa respeitável. ... Há uma crise institucional muito forte, uma crise de governo, pelo menos entre Collor até o Fernando Henrique ser presidente, são os anos em que a gente mais avançou nos espaços institucionais. Naquela confusão, o que abriu de espaço! E nisso houve, de certa forma, sabedoria da CUT em dizer: “Vamos disputar o espaço institucional”; mas, por outro lado, também teve muita ilusão de achar que isso era para valer. E não era. Era aquilo que o Florestan Fernandes dizia: ‘quanto mais demorar a transição, pior para as classes populares, porque não vai haver ruptura!’. O Brasil é um país que não tem punição para torturador. Os grandes assassinatos, a tortura, passaram em branco... O MST, como ficou menos institucional, foi capaz de fazer, e até hoje faz com o governo Lula isso, é um movimento capaz de ir lá, participar, discutir verba pública, mas embaixo está: ‘Não saiu?’ E a CUT praticamente abandonou isso (Entrevista, 24/02/06).

Foi um período rico de acumulação de experiências, quando realizamos viagens de estudos a diferentes países europeus e latino-americanos a partir de projetos, a maioria financiados. A participação do metalúrgico Sebastião Neto na Executiva Nacional da CUT, como dirigente responsável pelo que se denominava “GT de Política de Emprego e Reestruturação Produtiva”, e minha posição como professora da USP possibilitaram o surgimento de oportunidades para o estabelecimento de contatos com instituições governamentais, sindicais e outras organizações autônomas de trabalhadores, além dos intercâmbios acadêmicos viabilizados por meus estágios de pós-doutorado, etc.¹¹ Enfim, foi possível estabelecer, nos anos 1990, uma rede de contatos, tanto no plano nacional como no internacional, que foram de grande importância nas lutas empreendidas no campo educacional no contexto brasileiro.

A experiência mais importante, a meu ver, foi a realizada em 1998. Com projeto aprovado e recursos fornecidos pelo Ministério de Ciência e Tecnologia (Finep), no Programa Especial de Capacitação de Recursos Humanos para o Desenvolvimento Tecnológico, organizou-se uma equipe de nove pessoas, constituída por representantes da administração pública, sindicalistas, formadores e professores universitários, interessados no estudo de questões

¹¹Entre 1996 e 2002, minha inserção acadêmica e minha militância junto ao IIEP e ao movimento sindical viabilizaram, além do pós doc na França, a realização de encontros e estágios de curta duração, como pesquisadora convidada, no seminário organizado pelo *Centro de Información, Gestión e Promoción del Empleo Juvenil (PRO-EMPLEO)*, em Madrid-Espanha (1995), na *Association Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes - AFPA*, Ministère du Travail, de Emploi et de Formation Professionnelle, CPTA de Lille e Saint Dennis - Paris, França (1996 -Auxílio FAPESP); no Seminário organizado pelo CINTERFOR - Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional/ OIT, a convite do IIEP, para discussão do Projeto *Red de Información, Investigación y Gestión en Formación Profesional para América Latina y el Caribe* (1997). Montevidéo, Uruguai.

relacionadas à gestão da formação profissional em diferentes países europeus - Espanha, França e Itália. Interessava-nos particularmente analisar a organização e gestão do sistema público de formação profissional, as políticas públicas de educação orientadas para o trabalho e aquelas que visavam a geração de emprego e renda. Com esse objetivo, visitamos, na Espanha, o FORCEM - Fundación para la Formación Continua, organismo nacional para a formação continuada; o CEPROM - Centre de Formació i Promoció Ocupacional, da CCOO - Central Sindical da Catalúnia, destinado à planificação e gestão da formação ocupacional na região da Catalúnia; o PRO-EMPLEO - entidade assessora de planos de desenvolvimento regionais, políticas de emprego e formação profissional, Madri; o CIREM - Centro Europeu de Iniciativas e Pesquisas para o Mediterrâneo. Na França, o Émergences, organismo de formação ligado à CGT francesa, que se organiza em três centros situados em diferentes regiões daquele país: Montreuil, Lyon e Marseille, com o objetivo de desenvolver cursos de formação profissional e o ensino para adultos, as chamadas "formações inter-empresas" direcionadas a públicos provenientes de empresas e coletividades diferentes em tamanho, atividade, localização geográfica; a Association Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes - AFPA, organismo público vinculado ao Ministério do Trabalho, Emprego e Formação Profissional, que desenvolvia cursos de formação profissional para formadores, empregados e desempregados, e produzia dispositivos de formação para formadores, além de participar como secretaria técnica, na época, das Comissões Setoriais Consultivas - CPC (construção e trabalhos públicos, metalurgia, química e terceiro), instituídas pelo Ministério do Trabalho com as atribuições de analisar necessidades de formação, concepção, atualização, validação e reconhecimento das formações, e definição dos meios humanos necessários (professores e

sua remuneração); o Centre de Analyse Pluridisciplinaire de Situations de Travail/APST, da Universidade de Provence (prof. Yves Schuartz). Na Itália, foram contatadas o ISFOL - Istituto Per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori, uma instituição de direito público que operava com a colaboração do Ministério do Trabalho, da Administração do Estado e da Região para análise das mudanças na organização do trabalho, na situação do emprego e para o desenvolvimento da formação profissional; o IEES - Istituto Europeo Studi Sociali, entidade de pesquisa das três maiores Centrais italianas: CGIL, CISL e UIL; ECAP - Ente di formazione Professionale - Centro de Formação da CGIL, em Bologna, na Emilia Romagna; Universidade de Bologna (prof. Vitorio Capecchi); Confindustria, organização empresarial da região da Toscana; Legacoop - a maior estrutura cooperativa da Itália.

A riqueza de informações proporcionadas pela diversidade de instituições contatadas e pela variedade de suas atribuições sociais é incomensurável. Essas informações suscitaram, imediatamente, diferentes questões, tanto de ordem teórica como relativas à organização da educação e da formação profissional nos diferentes países observados e em nosso próprio país. Aquele era um momento de transição no formato das políticas públicas em países como a França e a Itália, onde a classificação das qualificações e sua normatização e definição salarial, produto da negociação social, conviviam com mudanças introduzidas pelo "modelo das competências", mudanças decorrentes das novas tecnologias e, sobretudo, das novas formas de gestão do trabalho nas empresas. Na Espanha, o esforço pela democratização do acesso à educação e dos processos educativos confrontava-se com as orientações dominantes do novo modelo difundido pela Comissão Européia. Era um momento de indefinição, de disputa e, também, de perplexidade. Ao

mesmo tempo, a experiência de "economia social" na Itália, como é chamada a economia solidária na Europa, impressionava por seu êxito na relação com o grande capital.

A importância da interlocução com os diferentes países da Europa e América Latina, de sua contribuição para o debate social, e as crescentes disputas nos campos do trabalho e da educação incentivaram a criação, no ano 2000, por alguns representantes do movimento social e sindical que haviam participado do referido programa, de uma nova entidade, o Intercâmbio, Informação, Estudos e Pesquisas/IIEP. O principal objetivo dessa iniciativa, a qual protagonizei, era o de impulsionar a constituição de uma rede de associações nacionais e internacionais voltadas para as questões de educação/ formação e trabalho, de modo a agilizar o contato virtual entre elas e a promover encontros presenciais para troca de experiências e debates. Segundo Sebastião Neto, um de seus fundadores:

Inicialmente era isso, um grupo de pessoas interessadas no tema, e todos nós tínhamos nossas funções: eu estava na CUT, a Carmen estava na USP, o outro era um aposentado italiano [Guiseppe La Barbera], cada um tinha sua atividade. Não era um grupo de intervenção, mas um espaço que junta pessoas diferentes. Mas, de repente, a gente começou a ser solicitado, porque temos muita acumulação de informação. Desde 1994 a gente faz um trabalho de contato internacional, viagens, eu aproveitei essas viagens pelo Dieese, a Carmen esteve na França duas vezes, no doutorado e pós-doutorado, contatos, outras pessoas viajam, eu tive contato com sindicalistas. Num período em que o Brasil começa a discutir políticas, a gente tinha acesso a muita informação sobre o que acontecia em outros países. Isso é um patrimônio que a gente tem. Depois, eu participei de todas as comissões técnicas do Cinterfor, a partir de 1997,

representando a área dos trabalhadores. E tem gente com muito trajeto no exterior, outros companheiros que estão lá no IIEP – bilíngües e tal. Falando assim, parece que é uma coisa grande, mas é um ovinho, menor que essa sala. Quando começa um avanço institucional de governos melhores, a gente é chamada para trabalhar lá com o governo do Olívio Dutra, no Rio Grande do Sul. Junto com a Secretaria de Educação, do Desenvolvimento e do Trabalho, a gente começa a pegar o Planfor e começa a pensar como deveria ser, como um governo decente faria um bom programa de formação profissional. Nossa ideia era: o governo Olívio vai continuar e o Lula não vai ganhar; então, nós tínhamos que ter um estado, um lugar, não um município apenas, teríamos de realizar uma política boa para poder dizer: ‘Se a gente for para o governo federal, vai fazer assim!’. O que aconteceu? Perdemos no sul e ganhamos o nacional. Antes disso, em 2000, com aquela leva de eleições que o PT ganhou, e o PC do B em alguns lugares, a gente começou a ser chamado para fazer coisas: amigos nossos, que eram secretários, outros não sei o que, foi aí que a gente legalizou o IIEP - que existia há muitos anos sem legalizar, não tínhamos nem CNPJ. Nós íamos fazer um trabalho, não tinham como pagar a gente. Aí falamos: ‘Vamos criar um estatuto’. No governo do Olívio a gente acumulou muito isso. Juntamos as pessoas que tinham avaliado o Planfor no estado – do MST ao Senac – todo mundo, criamos um fórum, fizemos um trabalho com o governo deles...” (Entrevista à Fiocruz, 24 de fevereiro de 2006).

Com essa perspectiva, em conjunto com o IIEP e o CEEP, e com recursos de algumas instituições de fomento e apoio de organismos públicos, entidades acadêmicas e do movimento popular, foram realizados Seminários com a participação de convidados nacionais e internacionais, universidades, associações e centros de

pesquisa de diferentes países europeus¹². Desta maneira, procurou-se manter e ampliar a interlocução com pesquisadores e representantes de administrações públicas e entidades de formação desses países. É importante ressaltar que a realização desses seminários e encontros com grande participação de trabalhadores, militantes sindicais e de movimentos sociais, eram precedidos da difusão, pelo IIEP, de textos de pesquisadores brasileiros e de outros países sobre as temáticas a serem debatidas, o que provocava, por sua vez, a realização de reuniões preparatórias por alguns dos participantes.

Essas oficinas de trabalho possibilitaram a presença de vários intelectuais e sindicalistas do campo, como Yves Schwartz, professor da Université de Provence; de Helena Hirata, da Université Paris VIII; de Thomas Coutrot, do Ministério do Trabalho e Emprego da França e membro do Conselho Científico da Fundação Copernic; do prof. José Manoel Perez Dias, diretor da Cidade Industrial de Vanalon, em Asturias, Espanha, entre alguns outros. O contato com a professora Lucie Tanguy (Paris X - Nanterre), iniciado em 1994, foi permanente por mais de uma década. Sua participação enquanto pesquisadora não se deu apenas no âmbito da academia. Além dos Seminários Internacionais, organizados pelo IIEP e GT Trabalho e Educação - FEUSP, ela participou em suas vindas, de atividades junto

¹²Seminário Internacional: *A Educação dos trabalhadores pelos trabalhadores*, 2001 (IIEP/FEUSP-apoio Cinterfor-OIT); Seminário: *Trabalho, Educação. Sindicato, formação profissional e certificação de competências*. FEUSP/IIEP, Capes/Cofecub, Decisae/Unicamp, NETE/UFGM, Université Paris X, Nanterre, Laboratoire Travail et Mobilités, 2000; IIEP e GT Trabalho e Educação FEUSP, Seminário de Santo André, 2002; IIEP/ SMDE – Recife: Seminário Nacional de Políticas Públicas de Trabalho e Educação, 2003; IIEP/FEUSP: Seminário Nacional: *Políticas públicas de Educação de Adultos Trabalhadores e Formação Profissional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: 17, 18 e 19 de agosto de 2006 (auxílio FAPESP); IIEP/CEEP/ FEUSP: *Educação de Adultos Trabalhadores: Metodologias de Ensino-Aprendizagem, Itinerário Formativo e Capacitação de Professores*, 2007; IIEP/FEUSP: *Políticas Públicas de Educação e Trabalho na perspectiva dos direitos sociais* (2011).

a representantes de administrações públicas estaduais e municipais, e de instituições de formação, particularmente, aquelas originárias do movimento popular e sindical, em São Paulo e outros estados brasileiros - Rio, Recife, Porto Alegre e Belo Horizonte¹³. Os trabalhos de Tanguy, formada por Viviane Isambert-Jamati na tradição de Pierre Naville, interessavam não só pela convergência temática, mas particularmente pela perspectiva teórica e de método que assumem. Suas pesquisas tornaram-se referência obrigatória tanto no terreno da análise sociológica quanto histórica, no objetivo de apreender a conformação do ensino técnico e da educação de adultos na França, e para repensar as nossas experiências no Brasil. Ao lado de Marcel David, Isambert-Jamati, Claude Dubar e Antoine Prost, Tanguy pode ser considerada como uma das principais estudiosas de questões relativas à gênese e desenvolvimento do ensino de adultos (formação continuada), naquele país. Uma das coletâneas por ela organizada, em 1999, "Les Chantiers de la formation permanente (1945, 1971)", recupera, através dos diferentes artigos, a trajetória das principais etapas de constituição deste "domínio da realidade social", na França, texto discutido pelo DIEESE no processo de elaboração do projeto de Universidade do Trabalho (Tanguy, 2006).

Pesquisas de comparações entre os países europeus apontavam, naquele momento, um certo número de questões transversais, entre as quais as diferenças homens-mulheres, os fenômenos do desemprego de longa duração (ou exclusão do

¹³As duas vindas foram organizadas através de projetos, promovidos e organizados com a participação do Programa de Pós-Graduação da FEUSP. O primeiro, em 1996, financiado pelo CNPq e em parceria com a PUC-RS, e os outros dois, em 2001 (Seminário Internacional) e 2003 (Jornadas com Lucie Tanguy), a convite do IIEP. Posteriormente, Lucie Tanguy participou também de projetos com professores da Unicamp e da UFMG, entre eles Lucília Machado e Fernando Fidalgo, do GT9 (financiameto CAPES Cofecub e /ou FAPESP).

mercado de trabalho), o recurso à formação profissional nas políticas de emprego (cujas modalidades se diferenciavam em cada país), assim como a avaliação de políticas de educação, de formação e de emprego¹⁴. Essa mesma realidade podia ser observada no Brasil e em diversos países da América Latina e Caribe. É importante notar que, tanto aqui como lá, foi criado um *mercado de formação* que incluía não somente ações que visavam a transmissão de conhecimentos gerais ou especializados (no interior de instituições de estatutos diversos, de educação escolar ou de formação/qualificação profissional), mas o conjunto de ações de orientação (operacionalizadas por meio de dispositivos apropriados) e de integração social, destinadas ao público sem emprego (JOBERT, MARRY & TANGUY, 1995).

Penso ser necessário pontuar a importância crescente das contribuições teóricas de Gramsci, nesses anos, no domínio de pesquisa trabalho e educação, e em particular entre nós do GT9 da ANPED. O que se deve não apenas ao vigor singular e à originalidade do seu pensamento, vitalidade que pode ser atribuída particularmente, a meu ver, à “sua recusa em separar a teoria política de uma reflexão das condições históricas da possibilidade e dos limites próprios da perspectiva revolucionária em uma conjuntura específica”, como afirmam os editores da revista *Actuel Marx* (2015), mas também ao novo ritmo da produção dos estudos dedicados à obra de Gramsci, tanto no exterior como em nosso país. Gramsci, de acordo com Guido Liguori (2017), é o marxista que mais reflete sobre a nova relação, desenvolvida, no século XX, entre Estado e sociedade (Estado no seu significado integral), indagando também, em sua

¹⁴Entre os autores citados por JOBERT, MARRY e TANGUY (coords), 1995, encontram-se RAINBIRD (Grã-Bretanha), CAPECCHI (Itália), SCHÖMANN (Alemanha), entre outros.

teoria da política, sobre a nova relação entre o Estado e a economia. Outro autor estudioso de Gramsci, Álvaro Bianchi (2017), lembra-nos que o amálgama entre uma cultura local (meridional) e a cultura tendencialmente internacional consiste em uma das razões para a atualidade do pensamento de Gramsci na periferia do capitalismo, quase um século depois de sua produção. No Brasil e em alguns outros países da América Latina, como Argentina, Chile e México, as suas formulações políticas e historiográficas geraram importantes estudos sobre a formação social desses países e se tornaram “imprescindíveis para pensar a democracia na América Latina”. Para nós, do campo educacional, a contribuição de Gramsci tem sido fundamental no enfrentamento de políticas educativas – empresariais e governamentais – derivadas das abordagens marginalistas da Teoria do Capital Humano, tanto do ponto de vista teórico-analítico quanto na formulação de políticas públicas de resistência aos projetos pedagógicos privatizantes, em defesa de uma escola pública democrática, de qualidade social, comum a todos os brasileiros.

Os projetos Integrar (CNM – CUT) e Educação de Trabalhadores por Trabalhadores (Sindicatos CUT pela Base).

Cabe lembrar aqui as lutas pela educação integrada nas décadas de 1980 e 1990, travadas pelos movimentos sociais, herdeiras daquelas desenvolvidas na clandestinidade no combate à ditadura empresarial – militar, duramente disputadas no processo de formulação da Carta Constitucional e da LDBEN, e amadurecidas na resistência às políticas neoliberais.

Os ajustes da economia brasileira ao novo contexto econômico são acompanhados da presença de organismos internacionais que passaram a orientar as reformas na educação em

termos organizacionais e pedagógicos. As demandas da sociedade organizada foram, como no período ditatorial, substituídas por medidas produzidas por especialistas e tecnocratas, geralmente assessores desses organismos multilaterais. Naquele contexto, como se viu, definem-se novas esferas para a ação sindical e os novos conteúdos dessas ações passam a incorporar o debate sobre as estratégias de enfrentamento das transformações do e no sistema produtivo, e a discussão sobre propostas, projetos e políticas sociais voltados à educação dos trabalhadores¹⁵.

A Central irá promover, pela primeira vez em sua história, projetos de educação associando elevação de escolaridade e qualificação profissional: os projetos “Integrar”, da Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM/CUT), e “Educação de trabalhadores por trabalhadores”, realizado por sindicatos da CUT pela Base, de seis diferentes categorias em seis cidades do Estado de São Paulo. Os projetos contaram com a orientação das professoras Maria Nilde Mascellani e Cecília Guaraná, ambas participantes da organização dos Ginásios Vocacionais em São Paulo, uma das experiências mais importantes, no país, de construção e implementação de currículo integrado no ensino médio, violentamente reprimida e extinta no período ditatorial (MORAES, C.S.V., 2013).

As ações educativas dirigidas a jovens e adultos não reduziam os seus objetivos unicamente à dimensão profissional, mas visavam à conquista da autonomia dos trabalhadores em relação aos poderes econômicos e políticos. Os projetos de Ensino Médio Integrado, da educação profissional integrada à educação básica – sejam voltados para a idade adequada, sejam nas modalidades EJA – foram, como

¹⁵A esse respeito, ver Diagnóstico de Formação Profissional. Ramo Metalúrgico. CNM/CUT, 1999, p. 332.

vimos, construídos em lutas, encontros e fóruns do movimento popular, sindical e de entidades representativas de educadores da escola básica e da universidade. Tais propostas contrapunham-se às reformas promovidas pelo Governo F.H.C., as quais moldadas, em geral, pelas orientações do Banco Mundial (Bird), além de focar o atendimento no ensino fundamental para a idade própria em detrimento de outras etapas da educação básica e, em particular, da EJA, propunham adequar o ensino às novas demandas econômicas. Dessa maneira, reformularam o ensino técnico, criaram o Sistema de Educação Profissional, aprofundando o dualismo estrutural no ensino médio e reforçando o caráter compensatório e assistencialista atribuído à formação profissional continuada.¹⁶

Minha participação no Projeto Integrar da CUT deu-se, principalmente, na coordenação de um projeto de pesquisa nacional, ao lado do prof. Celso Ferretti, entre 1997 e 1999,¹⁷ que analisou a educação e a formação profissional destinada aos trabalhadores do ramo. A pesquisa diagnóstica da Formação Profissional – ramo Metalúrgico, desenvolvida sob responsabilidade da Rede Unitrabalho, era parte do projeto mais amplo da CNM/CUT, intitulado Projeto Integrar Nacional de Formação e Requalificação Profissional, do qual participaram, além da Unitrabalho, o Dieese e a COPPE-UFRJ. A pesquisa teve por objetivo produzir e organizar informações e análises sobre a formação profissional destinada aos trabalhadores do ramo metalúrgico e efetuada pelos sistemas públicos de ensino, por

¹⁶Sobre isso, consultar MORAES, C.S.V., 2001, texto apresentado na 23. Reunião Anual da ANPED realizada em set. 2000.

¹⁷Integravam o grupo, como coordenadores regionais: Brasília Carlos FERREIRA - UFRN (norte - nordeste); Carlos Roberto HORTA – UFMG (Sudeste/MG); Acácia Zeneida KUENZER - UFPR (Sul); Celso João FERRETI - PUC-SP (Sudeste/São Paulo); Neide DELUIZ - UFRJ (Sudeste - RJ), quatro de nós participantes do GT9.

entidades sindicais, empresas e instituições empresariais, tendo em vista subsidiar a ação sindical no campo da ação e da gestão das políticas de educação e formação profissional. Para sua realização foram utilizadas informações de fontes secundárias, assim como dados primários coletados junto às diferentes instituições envolvidas, situadas nas regiões Sul, Sudeste e Norte/Nordeste. O Relatório da pesquisa foi publicado pela CNM – CUT na forma de livro, em 1999¹⁸.

Neste caso, em se tratando de pesquisa de âmbito nacional, os desafios teóricos e de método de investigação foram inúmeros, mas o seu enfrentamento possibilitou a obtenção de resultados interessantes do ponto de vista do diagnóstico construído sobre o ensino técnico e profissional em curso no país (público, privado, o realizado por empresas, sindicatos e entidades comunitárias) e, principalmente, suscitou o levantamento de algumas questões teóricas pertinentes aos vínculos entre educação escolar e mercado de trabalho, entre escola e produção etc., assim como permitiu, de certa forma, visualizar tanto o "estado da arte" da pesquisa na temática como trazer dados e informações relevantes para o desenho do projeto Integrar de Formação e Requalificação Profissional da CNM-CUT e para sua posterior avaliação. O diagnóstico subsidiou, também, o debate sobre a necessidade de organização de cursos específicos para militantes sindicais, os de nível superior e os denominados de "especialização".

O Projeto "Construindo o Saber – Educação de trabalhadores por trabalhadores" teve início no ano 2000 e foi realizado, na época, pelo IIEP, pelo CEEP, pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica

¹⁸MORAES, C.S.V. e FERRETTI, C. (coords.). *Diagnóstico da Formação Profissional. Ramo Metalúrgico*. São Paulo: CNM/Rede Unitrabalho, 1999.

Paula Souza (CEETEPS), por sindicatos da CUT pela Base e entidades do movimento popular.¹⁹

O Programa visava participar do esforço coletivo de construir uma política pública de formação profissional capaz de responder às múltiplas necessidades da população trabalhadora. Entre os seus aspectos inovadores, na perspectiva de associar elevação de escolaridade e preparação para o trabalho, propôs desenvolver uma prática formativa diferenciada, propiciando ao aluno trabalhador acesso à escolaridade no nível de conclusão de Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) de forma mais rápida (18 meses) e, ao mesmo tempo, situando-o frente às constantes mudanças socioeconômicas do mundo contemporâneo. Para tanto, buscou desenvolver metodologias que permitissem articular os componentes curriculares entre si (interdisciplinaridade), inclusive com a área técnica (cursos profissionalizantes). Outra característica diferenciadora do Programa consistiu na forma de organizar e gerir a experiência, baseada na cooperação entre os vários grupos oriundos das diferentes instituições - pesquisadores, professores e estudantes vinculados à Universidade, às escolas de ensino fundamental, médio e técnico, educadores

¹⁹O programa foi realizado com recursos do Plano Nacional de Formação Profissional/Planfor, do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), da Secretaria Estadual de Emprego e Relações de Trabalho (SERT) e do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Integraram-no, em seus diferentes momentos, sindicatos de diversas categorias, de quatro municípios paulistas: Sindicato dos Motoristas e Trabalhadores em Transporte de São Paulo (até dez. 2000), Sindicato dos Oficiais Marceneiros de São Paulo, Sindicato dos Metalúrgicos de Limeira, Rio Claro e região, Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias de Calçados e Vestuários de Franca e região, Sindicato dos Trabalhadores em Entidades de Assistência ao Menor e à Família do Estado de São Paulo (Sitraemfa) e Sindicato dos Vidreiros de São Paulo. Constavam, também, entre os participantes, a Pastoral Operária Metropolitana, o Centro Educacional Comunitário São Paulo Apóstolo e a Associação de Funcionários do Banespa (Afubesp).

populares e, sobretudo, sindicalistas - nas diversas etapas da proposta educativa: elaboração da matriz curricular, desenvolvimento dos itinerários formativos, seleção de alunos e professores, capacitação de professores, seleção e construção de material didático, acompanhamento e avaliação das atividades.

A avaliação coletiva das atividades pedagógicas desenvolvidas na primeira fase do Programa, finalizada em dezembro de 2000, com 215 concluintes do Ensino Fundamental e portadores de certificação em diferentes habilidades profissionais, e a perspectiva da ampliação da experiência em número de alunos e na extensão de sua oferta para o nível do Ensino Médio indicaram a necessidade da realização de estudos-diagnósticos que aprofundassem e qualificassem tanto as dificuldades como os êxitos obtidos no desenvolvimento da proposta, nos diferentes campos de atuação.

O projeto de pesquisa “Educação de adultos trabalhadores: metodologias de ensino-aprendizagem, itinerário formativo e capacitação de professores”, financiado pela Fapesp, na linha Políticas Públicas, iniciou-se em março de 2002 e foi finalizado em dezembro de 2007, envolvendo, conforme procedimentos da linha de pesquisa em Políticas Públicas, duas fases de desenvolvimento. Na primeira, no que diz respeito às suas várias dimensões, o projeto buscou levantar as características do curso investigado, de seus alunos e professores, assim como analisar os dados obtidos em relação aos quatro eixos complementares que ordenaram a pesquisa: adultos trabalhadores como sujeitos de conhecimento e aprendizagem; construção de metodologias de ensino-aprendizagem para adultos trabalhadores e capacitação docente; desenvolvimento de metodologias para elaboração de itinerários de formação profissional; construção coletiva de alternativas econômicas de produção associadas a cooperativas, empresas de auto-gestão). Com esse objetivo foi constituído um

núcleo de estudos e pesquisas composto por um grupo de professores, coordenadores (FEUSP, CEEP e IIEP) e sindicalistas que atuavam nas diferentes localidades onde se realizava o Programa de ensino. Foram realizadas oficinas mensais para levantamento e registro das práticas pedagógicas e material didático elaborado pelos professores em cada disciplina, assim como promover a realização de estudos e reflexão teórica.

Com a finalidade de fechar o ciclo de debates, organizou-se uma oficina nacional: “Políticas Públicas de Educação de Adultos Trabalhadores e de Formação Profissional no Brasil: problemas e perspectivas”, com a participação de representantes de movimentos populares, sindicatos, governo/administrações públicas, instituições de ensino básico e academia (representantes dos grupos de estudos e pesquisa em Trabalho e Educação).²⁰

Os dois programas de educação de adultos, da CNM-CUT e do IIEP/ CEEP/ CUT pela Base, guardadas as especificidades de público e condução pedagógica, tinham em comum, em seus objetivos e propostas iniciais, a mesma concepção de educação de jovens e adultos, a de integrar formação geral e formação profissional, que irá fertilizar, mais tarde, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA FIC. Propunham-se, também, na

²⁰Foi construído um banco de dados desse material: documentação escrita (textos, desenhos), oral (depoimento de alunos e professores) e iconográfica, que se encontram hoje no acervo do IIEP. Os resultados dessa experiência de educação de trabalhadores, realizada por trabalhadores, foram sistematizados por meio de exaustivo, mas fecundo exercício coletivo de elaboração escrita, na forma de relatório entregue à FAPESP, transformado posteriormente em livro, publicado em 2013 (MORAES, C.S.V. (org.), 2013).

direção das posições então defendidas pela CUT, estabelecer, nos processos educativos, relação prioritária com o sistema público de ensino, de maneira a poder usufruir seus recursos pedagógicos e infraestrutura física, e, ao mesmo tempo, garantir a difusão de uma concepção de educação dos trabalhadores e sua intervenção na política pública de educação e formação profissional (CNM/CUT, 1999, p.358).²¹

Os desafios provenientes da realização dos projetos de educação de adultos, a problematização de seus procedimentos e resultados aprofundados pelos debates promovidos com instituições públicas e sindicais e com pesquisadores no campo da educação profissional em diferentes países possibilitaram grande aprendizado e maior percepção sobre os desafios e possibilidades para o avanço das propostas na área.

²¹Havia, naquele momento, muitas e intensas disputas internas na Central de concepção e de condução política frente às medidas do governo FHC e, ao que nos importa aqui, ao Planfor. À decisão da CUT de montar projetos com recursos do FAT- Fundo de Amparo ao Trabalhador, nossa crítica era a de que os cursos desenvolvidos estivessem ligados à estrutura do ensino público e à capacitação dos sindicalistas, para que, entre outros objetivos, pudessem intervir na educação pública. Como bem argumentava Sebastião Neto, “a melhor experiência sindical internacional que a gente tem mais relação - italianos, espanhóis, ... a França é um caso à parte porque lá foi tudo muito estruturado, muito organizado, muito republicano, para o bem e para o mal – nesses países que saíram de processos políticos de negociação, a grande lição era não pegar dinheiro do Estado...; o sindicato deve brigar para participar intervindo na política pública”. Outra crítica relevante estava direcionada ao fato de os cursos serem realizados “de fora”, sem o enfrentamento com a empresa. Por isso, não é possível encontrar exemplos de negociação da formação (entrevista Sebastião Neto à Fiocruz, em 24/02/2006).

As disputas no governo Lula

A proximidade das eleições em 2003 e a perspectiva da vitória de Lula para assumir o governo federal irão impulsionar a realização de um grande Seminário nacional, em 2002, organizado pelo IIEP e realizado no município de Santo André, com a participação de representantes da administração pública, de entidades sindicais e do movimento popular, e de pesquisadores da área de educação e trabalho, para debatermos coletivamente uma proposta de educação e formação profissional, uma vez que no debate em curso sobre a educação básica não se configurava, estranhamente, nenhum fórum dirigido a essa modalidade de ensino. O encontro gerou um texto chamado “Documento de Santo André”, que foi entregue em Brasília e recebido por algumas autoridades já nomeadas que haviam participado do encontro e assinado o documento. Este documento, de reconhecida relevância para o governo Lula, serviu de orientação na elaboração de políticas de jovens e adultos integrada à educação profissional, como o PROEJA e o PROEJA FIC, além de importantes iniciativas conjuntas do MEC e do MT voltadas para a certificação educacional e profissional.²²

Nessa mesma direção, “conscientes da importância histórica do (...) momento político, gestores de políticas públicas municipais de desenvolvimento local, de trabalho e renda, de economia popular e solidária, de educação e formação profissional, bem como

²²Importante assinalar a participação de pesquisadores do GT9 no encontro, os quais assinam o documento, entre eles, Marise Ramos, que foi Diretora do Ensino Médio no primeiro governo Lula; Lucília Machado, que exercerá a coordenação técnica-pedagógica do PROEP. Grande parte das propostas referentes às políticas para a educação profissional nas diferentes etapas e modalidades aparecem citadas no documento da SETEC “Proposta em Discussão. Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, de abril de 2004, onde são apresentadas as balizas orientadoras das ações a serem promovidas por essa Secretaria.

pesquisadores de Universidades e representantes de entidades da sociedade civil” realizaram, em Recife, o Seminário “Qualificação Profissional: entre o direito à educação e o mercado de trabalho” para discutir políticas públicas no campo da Educação, do Trabalho e do Desenvolvimento.²³

O encontro, organizado pelo IIEP e promovido pela Prefeitura do Recife, através da Secretaria de Educação – SE e da Secretaria do Desenvolvimento Econômico, elegeu como tema central a “integração das políticas municipais”, o que permitiu a construção de um diagnóstico sobre as experiências em curso nos municípios - sobre os avanços alcançados, os desafios e dificuldades a serem enfrentados no sentido da integração das políticas entre os municípios e entre eles e os demais entes federativos -, capaz de viabilizar o regime de colaboração. Os resultados desse diagnóstico, acompanhados das propostas de ação às políticas municipais, intermunicipais, e no plano federal, constam no Documento “Carta do Recife”, aprovado no Seminário Nacional de Políticas Públicas de Trabalho e Educação e encaminhado também ao governo federal.²⁴

Em dezembro de 2010, no final do governo Lula, organizamos – o IIEP em colaboração com o GT Trabalho e

²³IIEP: Documento síntese. *Carta do Recife. Qualificação Profissional: entre o direito à educação e o mercado de trabalho*. Recife-OE, maio 2003.

²⁴O evento teve a participação de 22 governos municipais de diferentes Estados, além da presença de observadores nacionais, entidades como a CNM/CUT, CUT Pernambuco, Anteag, Dieese, Inep, Unitrabalho, outras instituições do município do Recife, escolas de trabalhadores, como o Centro de Trabalho e Cultura – CTC, a Escola de Formação Quilombo dos Palmares, Escola Sindical da CUT Nordeste, entre outras, e movimentos populares. Participaram como expositores convidados representantes do Ministério do Trabalho (Secretaria de Políticas de Emprego e Departamento de Qualificação Profissional), do Ministério da Educação (Secretaria de Educação Média e Tecnológica, do Programa de Expansão da Educação Profissional, coordenado pela nossa colega do GT9, a profa. Lucília Machado, e o INEP.

Educação FEUSP – uma Oficina de Educação e Trabalho, com a participação de representantes de Grupos de Pesquisa em Trabalho e Educação de diferentes universidades e Institutos Federais/IF do país (que integram o GT9 da ANPED), além de alguns representantes de administrações públicas federal, estaduais e municipais, para realizar um balanço das políticas de EJA integrada à Educação Profissional desenvolvidas nos oito anos de governo e realizar alguns encaminhamentos visando o avanço nesse campo.²⁵

Muitos dos participantes do seminário haviam protagonizado lutas incansáveis na implementação das propostas e projetos construídos nos momentos de mobilização social e resistência às políticas neoliberais, exercendo inclusive funções no interior do governo Lula. O Seminário se constituiu, então, como um dos momentos privilegiados para leitura coletiva e avaliação crítica dos oito anos de governo (2003-2010) a partir de nossa própria prática política nos diferentes espaços em que atuávamos. Nessas circunstâncias, foi elaborado e aprovado o Documento coletivo

²⁵Em 2008, o MEC iniciou três projetos pilotos de Ensino Fundamental na modalidade EJA, integrada à Formação Inicial e Continuada, com o objetivo de estabelecer parâmetros e referenciais para a implantação do PROEJA-FIC nacionalmente. Os pilotos foram realizados em Santa Catarina, Mato Grosso e São Paulo. Em São Paulo, a experiência foi desenvolvida em três municípios – Diadema, Guarulhos e Osasco – em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP. Posteriormente, 35 municípios aderiram ao programa, sendo que 20 firmaram parceria com o Campus São Paulo e 14 apresentaram projeto pedagógico coletivo, com base nas experiências piloto. O IIEP se envolveu amplamente no desenvolvimento do Programa, assessorando grande número de municípios, intermediando a relação com o IF e acompanhando a implementação dos projetos pedagógicos. Lutou pela viabilização do Proeja e do Proeja FIC, considerando imprescindível ao sucesso da experiência de ensino a abertura de um diálogo com a Rede Federal “de maneira a viabilizar a aproximação entre a *expertise* da Rede na Educação Profissional e o acúmulo dos movimentos sociais e sindicais na educação popular” (IIEP, 2009)..

“Políticas Públicas de Educação e Trabalho na perspectiva dos Direitos Sociais”, encaminhado também ao governo Lula.²⁶

O Documento expressa a preocupação dos seus proponentes em expor ao governo e à sociedade os impasses existentes na condução das políticas educacionais e, ao mesmo tempo, apresentar sugestões e diretrizes no sentido de fortalecer as políticas públicas de jovens e adultos que “por dificuldades estruturais no sistema educacional e no mercado de trabalho, foram postos fora dos ritmos normais da escolarização” (IIEP/GP Trabalho e Educação FEUSP, 2011).

E embora não faça parte do escopo do texto analisar a atuação política do governo Lula no campo educacional, é importante pontuar, no contexto, a contradição permanente entre propostas orientadas na continuidade das políticas neoliberais herdadas, de flexibilização e mercantilização dos direitos sociais, e aquelas que propunham a implementação de projeto voltado para a construção de um modelo alternativo de desenvolvimento econômico-social democrático. O embate era perceptível nas dificuldades de implementação de políticas universais, substituídas por uma multiplicidade de políticas de caráter provisório e assistencialista, fragmentadas em vários ministérios no âmbito do governo (MORAES, C.S.V., 2017).

Pode-se dizer que as políticas educacionais apresentavam, assim, caráter “pendular e ambíguo” (OLIVEIRA, 2015, p. 636). No campo da educação básica, as reivindicações pela escola unitária, pelo

²⁶Um número significativo de pesquisadores do GT9 e do GT de EJA da ANPED, de diferentes universidades do país, assinam o documento, entre eles Lúcia Machado, Marise Ramos, Maria Ciavatta, Maria Clara Bueno Fischer, Maria Margarida Machado, Naira Franzoi, Almerico Lima, Diretor de Qualificação do MTE durante a gestão de Luiz Marinho, Celso Ferretti, Dante Moura, todos protagonistas importantes na luta pela implementação do PROEJA e PROEJA Fic, na elaboração do documento base das Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio, aprovado em 2012 pelo CNE.

Ensino Médio Integrado, apresentadas ao Governo Lula e discutidas no início de sua gestão em seminários nacionais organizados pelos Ministérios da Educação e do Trabalho, levaram o governo a emitir novo Decreto (5.154/04), que substitui a medida anterior e permite reintegrar a educação profissional técnica ao ensino médio. A medida impulsionou o Ministério da Educação (MEC), ainda que timidamente, a promover iniciativas que propiciassem o amadurecimento de orientações dirigidas à superação organizacional e pedagógica da separação entre formação geral e técnica, entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia. É o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 05/2011), de aprovação tardia pelo Conselho Nacional de Educação, que vêm complementar o decreto n. 5154; do PROEJA, posteriormente ampliado com o PROEJA FIC (Decretos n. 5.478/2005 e n. 5.840/2006, Documentos-Base – MEC/Setec, 2007), destinados ao atendimento de milhões de brasileiros que não concluíram a escolaridade na chamada idade própria. Não me deterei aqui nos avanços representados por essas medidas no sentido do resgate e revitalização da educação de jovens e adultos de modo a superar o viés assistencialista e compensatório, promovendo a inclusão social. Importa apenas afirmar a importância do PROEJA FIC, que vinha suprir a ausência histórica, em nosso país, de ensino que integrasse formação geral e formação profissional na escola básica de nível fundamental, possibilitando a construção de percursos formativos sustentados na concepção de eixos tecnológicos e a superação dos limites de uma formação restrita orientada pela Classificação Brasileira das Ocupações (CBO) baseada em competências, viabilizando assim a validação dos conhecimentos, seja para a classificação funcional da ocupação, seja para posterior aproveitamento dos estudos (MORAES, 2006).

Se no campo da Educação o debate concentrou-se na perspectiva do reconhecimento de saberes e habilidades adquiridos, pelos trabalhadores, ao longo da vida para fins de prosseguimento ou conclusão dos estudos e inserção profissional, no campo das relações de trabalho, tratava-se de criar processos certificadores que dinamizassem as novas formas de gestão e de organização dos processos produtivos (FIDALGO, 2003; MORAES, C.S.V. e LOPES NETO, S., 2005).

No âmbito do Ministério do Trabalho, o Plano Nacional de Qualificação/PNQ veio substituir o Plano de Nacional de Formação/Planfor, introduzindo modificações na condução da política de qualificação profissional, promovendo a ressignificação de suas noções ordenadoras. Entre elas, a substituição da noção de “competência” pela de “qualificação social e profissional, o que indicava mudanças significativas na concepção de trabalho, educação, formação profissional e da relação entre elas e, em decorrência, nos processos de formação e certificação (MORAES, 2006).

Na direção dessas preocupações, para suprir a ausência de uma política pública nacional de ‘certificação profissional’ de conhecimentos, que normatizasse e regulasse experiências, propostas, programas e projetos de certificação profissional vinculados aos diversos ministérios, órgãos federais, entidades e segmentos sociais, o MTE, desde 2003, vinha desenvolvendo esforços em conjunto com diversos agentes governamentais e sociais, com vistas a organizar institucionalmente a certificação profissional, como atribuição do Sistema Público de Emprego e articulado ao Sistema Nacional de Educação. Para tanto, foi instituída em 2004 a Comissão Interministerial sobre Qualificação e Educação Profissional, composta pelos Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego, da Saúde, Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, do

Ministério do Turismo e pelos Conselhos Nacionais da Educação e do Trabalho, sob a coordenação geral, exercida alternadamente, do MEC e do TEM ²⁷. Em consonância com as reivindicações de representantes do movimento sindical de trabalhadores e na contramão de iniciativas de ‘certificação profissional baseada em competências’ promovidas pelo mercado, o Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP) concebia a ‘certificação profissional’ como “processo negociado pelas representações sociais e regulado pelo Estado”, por meio do qual “se identifica, avalia e valida conhecimentos, habilidades e aptidões profissionais do(a) trabalhador(a), adquiridos na frequência a cursos e atividades educacionais ou na experiência do trabalho”. Ao contrário do programa privado de certificação realizado pelo Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial – Inmetro, em que os certificados emitidos são exclusivamente profissionais, não existindo correspondência com escolaridade, a certificação proposta pelo MTE era considerada como parte do processo de orientação e formação profissional e não poderia “se opor, sobrepor ou substituir a formação profissional”. O SNCP representava portanto uma conquista, uma avanço das lutas pela inclusão, a inversão da tendência de aumento das desigualdades permitindo aos menos formados e aos menos qualificados o acesso à escolaridade e às qualificações superiores (MORAES, C.S.V. e LOPES, NETO, 2005; LOPES NETO, 2003).

Da mesma maneira, o Documento reconhecia, no final dos governos Lula, que o conjunto dessas medidas associadas àquela de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (Lei

²⁷ A equipe do IIEP participou da Secretaria Executiva da Comissão Interministerial sobre Qualificação e Educação Profissional para a criação do Sistema Nacional de Certificação de Conhecimentos dos Trabalhadores

11.892/2008), apesar de não constituírem políticas de Estado, tinham o mérito de propor integrar a formação escolar e a formação para o trabalho e a cidadania, incorporando o tema do trabalho como estruturante da proposta curricular (IIEP e GT Trabalho e Educação-FEUSP, 2011, p. 8). Contudo, o Documento também interpelava o governo para que convocasse a sociedade a um amplo debate sobre um projeto estratégico de enfrentamento da problemática dos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica e à formação profissional, sob uma referência de política de Estado. Ao final do segundo mandato do governo Lula, ao iniciar-se a terceira gestão do Partido dos Trabalhadores, considerava-se que do ponto de vista político, econômico e social as condições estavam maduras para o seu desenvolvimento e que o governo não poderia mais adiar sua implementação (op. cit p. 21).

No entanto, não foi o que ocorreu. Infelizmente, como se sabe, o PROEJA e o PROEJA FIC permaneceram na forma de programas e não se efetivaram como políticas de Estado. Em meio aos embates, os programas tiveram difícil operacionalização e, na gestão Dilma Rousseff, decretou-se a sua extinção a partir da criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego – PRONATEC (Lei n. 11.513/2011), política privatizante que contou, na sua elaboração, com expressiva participação de entidades e fundações empresariais. Nesse processo, os objetivos disputados, e nunca concretizados, de elaboração de um guia para o EJA FIC, seguindo a metodologia adotada pelo MEC para os Catálogos Nacionais dos Cursos Técnicos e Superiores de Tecnologia, como reação à sua fragmentação e mercantilização, foram imediatamente deslocados e substituídos. Em seu lugar, é publicado o Catálogo de cursos Pronatec, com base no do Sistema S, baseado na Classificação Brasileira de Ocupações/CBO, construída segundo o modelo das

competências. Da mesma maneira, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - a proposta coletiva mais completa de organização do ensino médio integrado - embora aprovadas pelo CNE foram, à revelia dos esforços de muitos de nós, praticamente engavetadas e não referenciaram a organização dessa etapa educacional em nenhum estado do país. No que se refere à Comissão Interministerial voltada à construção do Sistema Nacional de Certificação Profissional, não tornou a se reunir no novo governo e seus propósitos e atribuições de construção de uma política pública de formação e certificação profissional articulada com o Sistema Nacional de Educação permaneceram ignoradas.

Considerações Finais

É possível afirmar, em síntese, que os governos Lula e Dilma (2011-2016) atuaram no sentido da expansão da educação básica e superior visando ampliar o seu acesso a maiores segmentos populacionais, em particular aos mais pobres, embora com grandes concessões aos proprietários das instituições privadas e ao ideário empresarial da educação funcional ao mercado. (MORAES, 2017).

No entanto, é preciso enfatizar que a correlação de forças desfavorável, as derrotas às quais fomos submetidos nessa conjuntura neoliberal de desmanche radical dos direitos sociais e do legado trabalhista, período de duras disputas, podem obscurecer mas não invalidam ou destroem as lutas, conquistas e avanços alcançados. A implantação e a atual resistência pela manutenção da educação profissional técnica integrada ao ensino médio nos Institutos Federais é um dos exemplos mais significativos. A elaboração deste texto e sua apresentação no Intercrítica tem o propósito de resgatar a memória dessa experiência coletiva, da qual fui partícipe, de mostrar a força dos

trabalhadores e seus movimentos na construção de projetos e de políticas públicas de educação, e, com esse objetivo, explicitar o que é negado pelos setores empresariais e seus prepostos defensores da atual reforma privatista: nós temos projeto para o ensino médio, e também de educação de jovens e adultos-EJA, de educação e formação profissional, para as diferentes etapas de ensino, construídos historicamente pelos sujeitos educacionais, individuais e coletivos. E vamos continuar a lutar por sua implementação!

De acordo com Dardot e Laval (2016), o *princípio do comum* que emana hoje dos movimentos, das lutas e das experiências remete a um sistema de práticas diretamente contrárias à racionalidade neoliberal e capazes de revolucionar o conjunto das relações sociais. Sabemos, nessa perspectiva, que a luta contra o neoliberalismo implica estrategicamente a ressignificação do público, a publicização do espaço público, a existência de transparência nas políticas públicas, a participação dos coletivos sociais na sua definição, a gestão pública dos fundos públicos, de modo a empreender uma forma de regulação democrática, negociada, pela qual “os interesses econômicos e os direitos sociais possam ser arbitrados em seu princípio público” (Paioli, 1999).

Referências

BEISIEGEL, C. Cultura do povo e educação popular. In: BARROS, G.N.M. (Org.). *Celso de Rui Beisiegel: professor, administrador e pesquisador*. São Paulo: Edusp, 2009, p.55-69.

BENJAMIN, Walter. *Écrits français*. Paris: Galimart, 1991.

BIANCHI, A. Um sardo no mundo grande e terrível. In Dossiê Gramsci, diálogos inéditos. Revista Cult, n.22, abril 2017.

DARDOT, P. e LAVAL, C. *A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELUIZ, N. Projetos em disputa: empresários, trabalhadores e a Formação Profissional. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n.1, p.113-127, fev/jul. 1997.

DESCENDRE, R., CIAVOLELLA et ZANCARINI, J-C (Coord.). Dossier Antonio Gramsci. *Actuel Marx*, n.57, premier semestre 2015. Paris. PUF.

FIDALGO, F., LOPES NETO, S. *Certificação Educacional e Profissional: um campo em disputa*. MEC - Seminário Nacional de Educação Profissional. Concepções, Experiências, Problemas e Propostas. Anais, Brasília: 2003.

GIANOTTI, Vito. *História das lutas dos trabalhadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad Editora e Núcleo Piratininga de Comunicação, 2007.

IIEP - *Carta do Recife. Qualificação Profissional: entre o direito à educação e o mercado de trabalho*. Recife-PE: IIEP, Secretaria da Educação e Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Município de Recife. Maio 2003.

IIEP - *Políticas Públicas de Educação e Trabalho na perspectiva dos direitos sociais*. São Paulo, Jan. 2011.

IIEP - *Como os trabalhadores serão beneficiados pela expansão da Rede Federal. A experiência inicial do PROEJA FIC em São Paulo*. São Paulo: nov. 2009.

IIEP - *Seminário Internacional de Certificação Profissional. Relatório Final* (projeto PNUD BRA/03/032). Realização: MEC; Sistematização: IIEP. Brasília, 07 - 09 nov. 2005.

LIGUORI, G. Gramsci: Cultura e revolução. In Dossiê Gramsci, diálogos inéditos. *Revista Cult*, n.22, abril 2017.

LOPES NETO, S. *Certificação Educacional e Profissional: um campo em disputa. Situando a discussão*. MEC - Seminário Nacional de Educação Profissional. Concepções, Experiências, Problemas e Propostas. Anais, Brasília: 2003.

MIRAUX, Jean P. *La autobiografía. Las escrituras del yo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2005.

MORAES, Carmen S.V., O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. *Educação e Sociedade*, v.38, n.139, p. 405-429, jun. 2017.

MORAES, Carmen S.V.; BRAGA, E. dos S.; MENEZES, Roni C. D. de. Apresentação Dossiê: Memórias de processos de renovação pedagógica no Brasil: educação básica, formação de professores e pesquisa educacional na trajetória da Universidade de São Paulo. *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico Educativo – RIDPHE*, v. 7, 2022. ISSN: 2447-746X Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/15167/10128>

MORAES, Carmen S. V. Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores de qualidade: Regime de colaboração e sistema Nacional de Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, jul.-set. 2013a, p. 979-1001.

MORAES, Carmen S.V. (org.). *Educação de Trabalhadores por Trabalhadores. Educação de Jovens e Adultos e Formação Profissional*. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2013b.

MORAES, Carmen S V e LOPES NETO, S. *A certificação de conhecimentos e saberes como parte do direito à educação e à formação* (Construindo a Pedagogia do Trabalho, v.2). Brasília: MTE, SPPE, DEQ, 2005.

MORAES, Carmen S. V. Educação Permanente, Direito de Cidadania, Responsabilidade do Estado. *Trabalho, Educação e Saúde*, v.4, n.2, p.395-416, 2006.

MORAES, Carmen S. V., FIDALGO, Fernando; DELUIZ. Neise; LOPES NETO, Sebastião. *Considerações sobre a organização de uma política nacional de certificação profissional* (texto subsidiado ao Seminário de Educação Profissional MEC/SEMTEC/ PROEP (Brasília, 16 a 18 de junho de 2003). IIEP e Núcleo de Estudos Trabalho e Educação/NETE.

MORAES, Carmen S. V. (coord.) *Diagnóstico da Formação Profissional. Ramo Metalúrgico*. São Paulo: CNM/Rede Unitrabalho, 1999.

MORAES, Carmen S. V. e LOPES NETO, S. Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: Considerações sobre uma política pública de certificação profissional. *Educação e Sociedade*, V.26, n.93, p.1435-1469, 2005.

MORAES, Carmen S. V. O que há de novo na educação profissional no Brasil. *Trabalho e Educação* (NETE – UFMG), Belo Horizonte, V.08, jan.-jun., pag. 13-45, 2001.

TANGUY, L., JOBERT, A., MARRY, C. *L'Éducation et Travail en Grand-Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris: Armand Colin Éditeur, 1995.

TANGUY, L. *L'introuvable relation formation/emploi. Um état derecherches en France*. Paris: La Documentation Française, 1986.

TANGUY, L. *Les Institus du Travail. La formation syndicale à l'université de 1955 á nos jours*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2006.

TREIN, Eunice e CIAVATTA, Maria. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.24, p. 140-164, set/dez. 2003.

Parte II

Educação para além do capital na América Latina

5.
**PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE LA
UNIVERSIDAD CAMPESINA DE LA
COORDINADORA NACIONAL PLAN DE AYALA-
MICHOACÁN, MÉXICO.**

A la memoria de Carlos Ramos, fundador y militante de la CNPA-M

Dr. Manuel Ramírez Casillas¹

Introducción

En este texto se presenta el proyecto político educativo de la Coordinadora Nacional Plan de Ayala, región Michoacán (CNPA-M), en el cual podemos apreciar la articulación de tres temas claves: en la constitución de potencialidades de los campesinos e indígenas en dos regiones de Michoacán: Sierra Costa y Meseta Purépecha, la articulación de estas cualidades a un proyecto de desarrollo social enmarcado en la economía social solidaria y a la construcción de una instancia educativa la Universidad Indígena Campesina, región Michoacán, de tal manera que se apreciar los esfuerzos para construir una estrategia de desarrollo autogestiva.

¹ Centro Internacional de Investigación de Economía Social Solidaria (CIESS) - Universidad Iberoamericana, CDMX

Se trata de una sistematización que aborda los componentes señalados en el párrafo anterior, por lo que la narrativa tiene ese sentido, es decir, un esfuerzo por recuperar los elementos básicos de esta experiencia para darla a conocer a otros actores que impulsan actualmente en México y en otras partes del mundo, lo que se hace en estos temas y que son muy importantes porque muestran que hay muchas propuestas para impulsar un cambio social desde abajo, es decir, acciones de economía social solidaria y educación-pedagogía autogestiva popular desde los trabajadores, campesinos e indígenas, los cuales han impulsado muchas experiencias en este sentido con un claro sentido autogestivo y de empoderamiento como clase social.

El contenido de este artículo es retomado de la tesis de doctorado titulada: Educación y desarrollo local: Proyecto político pedagógico de la UNICAM, CNPA, Michoacán. Presentada por el autor de estas líneas para obtener el grado de doctor en ciencias sociales por la Universidad Iberoamericana en el año de 2009.

1. El Sujeto Y El Proyecto De Economía Social Solidaria (ESS)

El proyecto educativo de la Universidad Campesina (UNICAM) de la Coordinadora Nacional Plan de Ayala (CNPA)² se refiere a una estrategia política pedagógica que busca fortalecer las habilidades y conocimientos de la población rural. Esta propuesta educativa es parte del proyecto de ESS que esta organización

² La estrategia de la UNICAM, de la CNPA en general, es una propuesta como movimiento social y que cada una de las expresiones regionales la adopta y adapta a sus condiciones territoriales. Cuando menos hay tres: Michoacán, Zacatecas y Morelos. En este artículo nos centramos en la primera.

implementa para el empoderamiento del movimiento campesino y popular en nuestro país³.

Es necesario resaltar las principales características de la CNPA en su actuar como movimiento social campesino e indígena en relación a tres factores claves:

1. Como actor sociopolítico tiene una fuerte crítica al proyecto de la globalización neoliberal, tanto a nivel mundial como en México, pues es una propuesta de cambio y transformación, sobre todo en materia de la lucha por la tierra, por una economía social y solidaria y por una política para el campo más justa y equitativa. En este sentido es protagonista en la construcción de un proyecto alternativo de orden glocal.
2. En la conformación de un sujeto rural diferente, como parte del movimiento campesino que hunde sus raíces en la propuesta zapatista y de lucha popular por un México diferente, ya que se articula a los intereses de los campesinos, indígenas y pequeños productores, que se oponen y generan propuestas distintas que el proyecto neoliberal y los gobiernos en turno plantean para el “desarrollo” del campo en México.
3. En la contribución al impulso de saberes y conocimientos de diversa índole como iniciativa de la UNICAM para la construcción de este sujeto, campesino y popular distinto al de las luchas de los años 70s y 80s en México. Lo cual implica una propuesta educativa diferente, de corte popular articulada y anclada en un proyecto de vida distinto al neoliberal y, en

³ La estrategia de la Coordinadora Nacional Plan de Ayala-Michoacán, CNPA-M, es parte de un movimiento altermundista, es decir, se suma a otras expresiones de otros movimientos que a nivel regional e internacional se orientan por la propuesta de que otro mundo es posible frente a la globalización neoliberal. En este sentido, su lucha la inscriben en un ámbito local pero nunca pierden de vista su vinculación con los movimientos de otros países y de otras latitudes, generando con ello un proceso educativo diferente, es decir, buscan que la población rural y los militantes mismos de la CNPA-M se ubiquen como un movimiento social glocal.

general, del capitalismo, pero sobre todo una estrategia educativo-pedagógica anclada a los proyectos de vida de los militantes de la CNPA y de las comunidades en donde se encuentra como organización.

La CNPA se fundó en los años 1979. Para el momento de su constitución contó con 29 organizaciones regionales en 17 estados de la República Mexicana. De las organizaciones más significativas se mencionan al Frente Democrático 19 de octubre de Coahuila, Organización Campesina Emiliano Zapata, Chiapas; Movimiento Campesino Regional, Coalición de Obreros Campesino y Estudiantil del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, Organización Campesina Popular Independiente de la Huasteca Veracruzana, Frente Popular de Lucha de Zacatecas, y las regionales de Michoacán, Hidalgo, Zacatecas, Morelos. (Bru, 2003).

Ahora cuenta con más de 40 años de lucha y participación. Su creación se articula a la lucha por avanzar en el Plan de Ayala de Zapata, protagonista de la Revolución Mexicana de 1910, el cual, con el paso de los años, se fue perdiendo, hasta ser retomado por la CNPA, por supuesto además de nuevas propuestas como fueron la lucha en contra de la concentración de la tierra, la represión a movimientos campesinos como fue el caso de Rubén Jaramillo en los años 60s por citar uno de los más significativos, además de otros asesinatos de líderes campesinos ya en los años 80s como fue el caso de Elpidio Domínguez en Michoacán y Arturo Albores en Chiapas, y actualmente, a partir de 2018, los asesinatos de líderes en defensa del medio ambiente, de la vida y del territorio:

Samir Flores, nahua originario del pueblo de Amilcingo, Morelos, así como Santiago Enríquez, zapoteco de San Agustín Loxich, estado de Oaxaca, José Lucio Bartolo Faustino y

Modesto Verales Sebastián, nahuas de Guerrero y miembros del Congreso Nacional Indígena; el coordinador de la Policía Comunitaria, Julián Cortés Flores, en San Luis Acatlán, Guerrero; David Domingo Alonso y Marcelino Pedro Rojas en Chilapa, Guerrero; y Otilia Martínez Cruz y su hijo Gregorio Chaparro Cruz en el estado de Chihuahua. (Mora, 2019, p.28).

En una palabra, los gobiernos posrevolucionarios, con la excepción de Cárdena, hasta el presente, contendrán la Reforma Agraria que planteó Zapata. De esta forma, la CNPA surge como parte del movimiento campesino mexicano que recuperaba esta demanda y por lo tanto con un claro sentido independiente y propositivo, pues su lema básico será, en los años 70s la lucha por la tierra y por el poder.

Es importante señalar que su creación está relacionada con uno de los movimientos de masas más importantes en la historia de México, pues durante estos años se generarían la Coordinadora Nacional del Movimiento Popular, (CONAMUP), la cual emergería como una expresión de la lucha de los trabajadores en sus espacios urbanos; así mismo surgió la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, CNTE, la cual tendría un papel fundamental en la defensa de los intereses de los trabajadores de la educación. Todo esto en el marco de un Frente Nacional de Acción Popular, en el cual uno de los principales ejes sería la lucha de los electricistas, tanto del Sindicato Único de Trabajadores Electricistas de la República Mexicana (SUTERM) como del Sindicato Mexicano de electricistas (SME). Fueron los últimos intentos por hacer valer el viejo programa Nacionalista Revolucionario, el cual sería copado por el neoliberalismo.

Sin duda alguna se ha logrado muchas experiencias positivas como negativas. Ha pasado por diversos momentos: la lucha por la

tierra, el proceso-control de la producción y comercialización de diversos productos que generan las organizaciones que la integran y la última etapa, la intervención en política pública y en diferentes gobierno estatales y municipales en relación al desarrollo en el campo, como fue el caso de su lucha en defensa del artículo 27 constitucional, contra los acuerdos agrarios y para el campo del gobierno mexicano en turno respecto al Tratado de Libre Comercio. Ha sido parte de diferentes esfuerzos nacionales para contener los embates al campo: Coalición de Organizaciones Agrarisa, Movimiento Nacional de Resistencia Campesina, El campo no aguanta más (2003), la campaña de Sin maíz no hay país, entre otros.

En el caso de El campo no aguanta más, es importante señalar que:

Las demandas de los trabajadores rurales se resumen en una plataforma común de seis propuestas 1. Moratoria al apartado agropecuario del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN). 2. Un programa emergente para reactivar de inmediato el campo y otro de largo plazo para reorientar al sector agropecuario. 3. Verdadera reforma financiera rural. 4. Un presupuesto para el año 2003, donde se destine cuando menos el 1.5 por ciento del producto interno bruto al desarrollo productivo del campo y otro tanto para el desarrollo social rural. 5. Política alimentaria que garantice a los consumidores que los bienes agrícolas son inocuos y de calidad. 6. Reconocimiento de los derechos y la cultura de los pueblos indios. Las movilizaciones campesinas de finales del 2002 y principios del 2003, llegaron a agrupar más de 100 mil personas algunas de estas concentraciones, fueron convocadas por la Coordinadora Nacional Plan de Ayala (CNPA), la Central Independiente de Obreros Agrícolas y Campesinos (CIOAC), la Unión Nacional de Organizaciones Regionales Campesinas Autónomas (UNORCA), la Coordinadora Nacional de Organizaciones

Cafetaleras (CNOC), la Asociación Nacional de Empresas Comercializadoras de Productos del Campo (ANEC), entre las más importantes. (Bartra, s/f, p.41-42)

La CNPA ha sido parte y ha estado cerca de otras expresiones campesinas latinoamericanas tal es el caso de Coordinadora Latinoamérica de Organizaciones del Campo (CLOC), el Movimiento Indígena Campesino Mesoamericano, del Movimiento de los Trabajadores Agrícolas Sin Tierra, Vía Campesina, entre otros. La lucha por el territorio y la reforma agraria, entre las más principales demandas, denota esta agenda común que trasciende fronteras. La cual articula también, sin duda alguna, estrategias educativas y pedagógicas.

Esta breve historia nos muestra que el proyecto de la UNICAM se inserta en una tendencia de lucha política de una organización como es la CNPA y que por lo tanto la propuesta educativa y pedagógica es parte de la misma. Antes de pasar a este tema es importante hablar de la sección regional Michoacán de la CNPA, de aquí en adelante, CNPA-M.

La CNPA-M surge en 1993, el antecedente más significativo es la participación de varios de los miembros fundadores en el movimiento campesino independiente de Michoacán, como es el caso de la Unión de Comuneros Emiliano Zapata (UCEZ), entre otros. El proyecto de la CNPA-M está compuesto por indígenas purépechas y nahuas de las regiones de la Meseta y Costa Sierra, así como por profesionistas y militantes que por su extracción social podrían ser señalados como parte de la clase media. Su finalidad es, además de la reivindicación de la tierra, el desarrollo económico, social, educativo, ecológico y cultural de las comunidades. Geográficamente la siguiente gráfica muestra las regiones en donde se desarrolló el trabajo de la CNPA-M.

Figura 1 Regiones en las que desarrolló su trabajo la CNPA-M



Desde su inicio, la CNPA-M realizó un diagnóstico acerca de las condiciones de vida de la población en las regiones citadas, encontrando problemas como el aumento del flujo migratorio, siendo la Meseta una de las regiones en donde se presenta este fenómeno, los impactos reales de los cambios al artículo 27 constitucional cuya finalidad era la privatización de los ejidos y tierras, la entrada en vigor del TLC con EUA, la descomposición familiar, entre otros problemas. En la Meseta, se presenta una situación por demás interesante y es que, en la mayoría de las comunidades, las mujeres son los agentes principales para la dinamización del desarrollo local.

Es por ello que la CNPA-M en la Meseta está constituida esencialmente por mujeres artesanas de Cherán, Paracho, Aranza, Pomacuaran, San Felipe de los Herreros, Sevina, Comachuen, Arantepacua, Turicuario, Pichataro y Santa Cruz Tanaco pertenecientes a los municipios de Paracho, Cheran, Charapan, Nahuatzen y Tingambato. Se trata de artesanas que buscan mejorar sus condiciones de vida, en el ámbito económico, educativo, social de servicios y cultural, pero, sobre todo, y, en este sentido, la CNPA-M

ha puesto un énfasis especial en que sea parte de la misma, es decir, que asuman la identidad como movimiento social rural alternativo.

En la Región Sierra-Costa Náhuatl⁴, la CNPA-M está integrada por mujeres y hombres campesinos y pequeños productores, de comunidades indígenas: Pómaro, Coire, Ostula, San Miguel de Aquila del Municipio de Aquila, Huitzontla del Municipio de Chinicuila y Ahotán del Municipio de Coahuayana, todos ellos involucrados en la búsqueda de alternativas de desarrollo integral y equitativo que detone el crecimiento regional y evite la creciente migración. Complementa este cuadro un tercer sector como es el caso de los profesionistas que conforman un equipo multidisciplinario de especialistas y técnicos que, junto con las estructuras regionales, desarrollan las propuestas y proyectos de desarrollo autogestivos dando el acompañamiento y seguimiento adecuados, en el desenvolvimiento de sus valores, conocimientos y habilidades, así como en asesoría en organización y gestión de recursos, entre otras actividades.

A continuación, se presenta las principales propuestas de trabajo de la CNPA-M, dentro de las cuales se encuentra la acción política pedagógica de este movimiento social rural:

Tabla 1 *Líneas de trabajo de la CNPA-M*

Temas-Líneas de trabajo CNPA-M
1.Desarrollo comunitario y familiar en todas las regiones del Estado.2. Desarrollo y Formación de Capital Humano. 3.Mejoramiento de la Infraestructura Social Básica Comunitaria y Regional. 4. Conflictos agrarios.5. Gobernabilidad e impartición de Justicia. 6. Abasto rural. 7. Presupuesto y financiamiento. 8. Financiamiento productivo. 9. Reactivación del campo. 10. Fortalecimiento a los sistemas producto. 11. Producción. 12. Medio ambiente, recursos naturales y biodiversidad. 13. Planeación territorial participativa. 14.

⁴ En México existen diversos pueblos originarios uno de ellos es la cultura náhuatl.

Biodiversidad y autogestión comunitaria.15. Presupuesto especial concurrente.
16. Gobernabilidad y Propuesta de Agenda legislativa mínima para las transformaciones posibles en el sector rural.

Fuente: Elaboración en base a CNPA (2007).

Se podrá observar que son líneas de trabajo, ejes estratégicos de vida, que son parte del modelo de integración con el que opera el neoliberalismo, es en su interior, desde donde se pretende que se generen las reformas necesarias para darle un sentido diferente. Los objetivos que se plantea la CNPA M son:

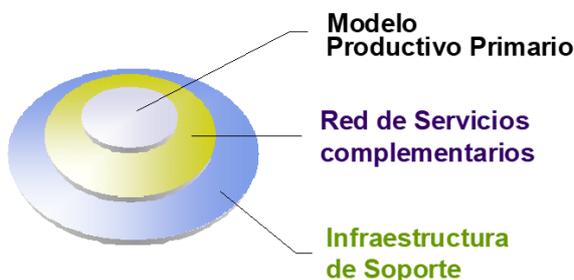
Tabla 2 *Temporalidad y descripción de objetivos*

Tiempo	Descripción objetivo
Corto plazo	Facilitar el acceso a recursos económicos, financieros y tecnológicos a partir de la configuración de personalidades jurídicas y la gestión participativa • Fomentar la planeación participativa de cadenas y procesos productivos por giro, a través de reuniones de trabajo. • Formar promotores y técnicos especialistas regionales y estatales • Dar continuidad y seguimiento a los proyectos estratégicos • Gestionar Infraestructura y equipo • Lograr acuerdos y convenios de corresponsabilidad con empresas mineras • Diseñar estrategias de aprovechamiento de los recursos minerales • Realizar investigación y análisis de los recursos minerales en la región • Fortalecer el equipo estatal y regional a través de cursos y talleres de teorización sobre temas incidentes en la problemática del desarrollo • Elaborar Planes de Manejo de agua, flora y fauna y proyectos de aprovechamiento de recursos naturales • Realizar asambleas de planeación, seguimiento y evaluación Mediano plazo: • Lograr el eficiente aprovechamiento del potencial productivo de la región a través de la integración de cadenas y procesos productivos y del aprovechamiento racional de los recursos naturales
Largo Plazo	Contribuir significativamente al abatimiento de la pobreza en la región de la Costa Sierra Náhuatl”

Fuente: Elaboración en base a CNPA-M.

Como ya se indicó, la CNPA-M desarrolló un proceso de regionalización. A continuación, se presentan la estrategia de desarrollo regional:

Figura 2. *Estrategia de desarrollo regional*



Fuente: Retomado de Ramírez, 2009, p. 333.

Se trata de un modelo general, el cual aplicaron para ambas regiones, y que nos da cuenta de su visión y misión como proyecto para mejorar las condiciones y calidad de vida de las personas, una propuesta que muestra el grado de madurez que se había alcanzado para este momento. En sus propias palabras nos dicen que:

El primero de ellos se enfocó al mercado externo cuyo principal objetivo era atraer recursos hacia la comunidad aprovechando las ventajas comparativas y competitivas de las potencialidades locales. El segundo, la red de servicios complementarios estuvo dirigido hacia el mercado interno con un claro sentido de generación de las cadenas productivas, proveyendo de los bienes y servicios necesarios a las actividades del modelo primario. Al mantener en manos de los mismos comuneros las empresas, asegura la distribución de los beneficios del desarrollo económico y por último, la infraestructura de soporte (círculo externo) para el mejoramiento del entorno social, cultural y económico - actividad evolutiva- y de la calificación de la comunidad en

general, en el sentido de igualar las potencialidades de todos los actores para acceder a las oportunidades, lograr el desarrollo individual y social, a través la promoción y ejecución de: Infraestructura carreteras, calles, agua potable, telecomunicaciones, luz, alcantarillado, hospitales, etc. Capital Humano cursos de capacitación y acompañamiento técnico. Capital Social, entendido como las actitudes de confianza y las conductas de reciprocidad y cooperación dentro de una comunidad específica. pprogramas Subsidiarios Adultos Mayores, Mejoramiento de Vivienda. (AESAC, 2008, p.6)

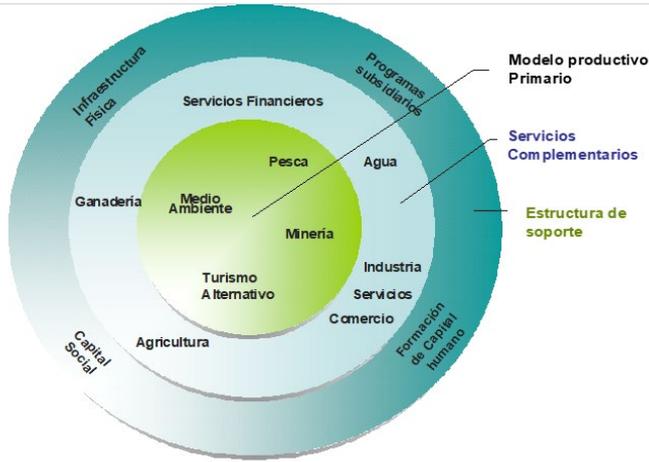
De acuerdo a este modelo de desarrollo regional se pensaron diversas actividades educativas para la consolidación de las facultades de las personas que impulsaron estas actividades.

Este modelo se diseñó de distinta manera para cada una de las regiones. En el caso de la región Costa y Sierra Náhuatl, la CNPA-M tuvo presencia en:

La Región Costa Náhuatl se integra por seis comunidades indígenas: Coire, Pómaro, Ostula, Aquila, Huitzontla y Ashotán las tres primeras colindan con el mar y mantienen características físicas y geográficas similares, mientras San Juan Aquila, Huitzontla y Ashotán están en la sierra (AESAC, 2008, p.7)

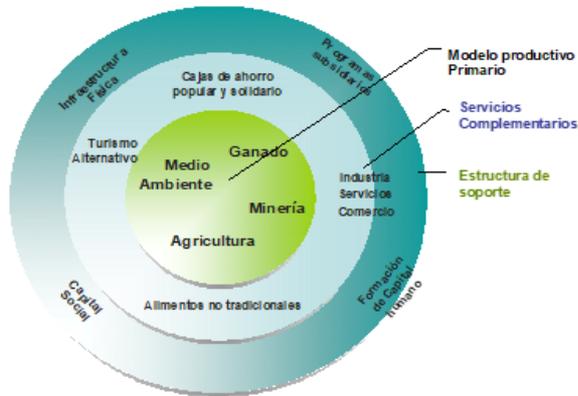
En estas comunidades se aplicó la siguiente estrategia como se podría apreciar en la figura 3, siempre desde la perspectiva de las condiciones materiales endógenas de las mismas.

Figura 3. Estrategia de la Región Costa



Fuente: Retomado de Ramírez, 2009, p.337.

Figura 4 Estrategia en la región de la Sierra



Fuente: Retomado de Ramírez, 2009, p.337.

Una mirada a estas dos propuestas nos muestra, que son diferentes, pues en el núcleo hay actividades distintas y acordes con las potencialidades endógenas, lo cual es clave, pues nos muestra que

la acción educativa-pedagógica debería estar vinculada a las mismas, lo cual nos confirma uno de los principios básicos de una pedagogía autogestiva, es decir la articulación de la acción educativa a las condiciones de vida de las personas. Lo interesante es que la base son los modelos productivos primarios, los cuales son distintos en cada una de las regiones, por lo tanto, se implementaron objetivos y estrategias distintas en cada una de ellas, lo cual repercutió entonces en las acciones educativas de la CNPA-M. De esta manera, la articulación de la acción pedagógica educativa de las UNICAMS quedaría integrada a lo productivo, social y cultural, en tanto construcción de conocimientos y habilidades:

Figura 5 *Articulación de la acción educativa pedagógica al modelo de desarrollo*



Fuente: AESAC, 2008, p. 18.

En relación a las competencias, en la UNICAM se plantearon:

1. Continuar con los procesos educativos que permitan la adquisición de conocimientos, habilidades, aptitudes, así como la incorporación de técnicas y tecnologías para el desarrollo integral del territorio náhuatl.
2. Continuar con los Procesos de Formación Empresarial y micro empresarial.
3. Continuar con la

Formación de especialistas, técnicos, multiplicadores comunitarios y formadores. 4. Especialización del equipo técnico regional y comunitario. 5. Fortalecer la UNICAM para satisfacer la demanda de capacitación y asistencia técnica requerida para garantizar el funcionamiento de líneas de desarrollo estratégicas y complementarias a través de la puesta en marcha y acompañamiento de los proyectos establecidos. (AESAC, 2008, p. 9)

De esta manera, entonces, en la concepción y práctica de la CNPA-M la autogestión se percibió desde un primer momento con un carácter integral, es decir, en el impulso de diversos ejes como los que aquí se han citado y, sobre todo, uno de sus mayores aportes, fue el insertar una propuesta político pedagógica como fue la UNICAM Michoacán con un claro sentido de base y para la contribución a la constitución de un sujeto político a partir de la propuesta de economía social solidaria a partir de los proyectos que aquí se muestran.

Lo importante es articular a una estrategia de economía alternativa, distinta a la capitalista, estas propuestas. Por eso es importante indicar que se entiende por ESS, además de señalar cuáles son sus principales enfoques y principios básicos. En cuanto a la definición:

(...) se entienden las acciones colectivas e individuales que diferentes actores, sobre todo movimientos y organizaciones sociales, están implementando en torno al ahorro, consumo, producción y servicios, para mejorar su bienestar socioeconómico y construir un proyecto de economía alternativa

a la capitalista; es decir, con un claro sentido de una calidad de vida sustentada en el buen vivir.⁵ (Ramírez, 2017, p.9)

En cuanto a los enfoques sobre ESS, la experiencia de la UNICAM se articula más a la versión latinoamericana que en la europea. La razón principal es porque en los países europeos, aun a pesar de los ataques del neoliberalismo, lo poco que queda del modelo de estado de bienestar más la socialdemocracia han jugado un papel de mediación y han logrado de alguna manera que las condiciones de vida se mantengan en cierto nivel que les permite vivir aun cuanto estén, como población trabajadora, principalmente, en situaciones de pobreza. En el caso latinoamericano, sabemos de los grados de desigualdad tan profundos, además del dismantelamiento del Estado populista y de las organizaciones democráticas progresistas, han generado situaciones alarmantes como es el caso de las migraciones, entre otros. Es por esto que para la población en Latinoamérica es más cercana a las propuestas de los pensadores que ven en la ESS una alternativa incluso de orden anticapitalista.

A continuación, se presentan algunos de los principales enfoques prevaecientes en ambos mundos:

En el pensamiento europeo existen propuestas de autores como Monzón (2016) y Laville con, su propuesta de economía social, solidaria y plural (2004), y Pérez de Mendiguren con su planteamiento de economía solidaria (2014), quienes priorizan más la idea de la solidaridad sobre lo social; además de superar una visión asistencial del tercer sector y pensar a la ESS como un

⁵ Por esto se define: “como una oportunidad para construir otra sociedad sustentada en la convivencia del ser humano en diversidad y armonía con la naturaleza, a partir del reconocimiento de los diversos valores culturales existentes en cada país y en el mundo”. (Gudynas y Acosta, 2011).

movimiento social con base en cual se puede impulsar una transformación de la realidad actual más allá de la democracia liberal y del capitalismo. En el pensamiento latinoamericano hay propuestas como las de Razeto (1993) con su estrategia de economía solidaria y el factor “C”; la de Singer (2000) o economía solidaria en la perspectiva socialista; la de Mance (2008) con su estrategia de circuitos solidarios; o la de Coraggio (2011), una propuesta centrada en el trabajo; o la idea sistémica, integral y matrística de Arruda (2004);⁶ entre otros. Tanto en los enfoques europeos como en los latinoamericanos, se observa un sentido de complementariedad, aun a pesar de sus diferencias conceptuales y realidades a las que pertenecen (Ramírez, 2017, p.9-10).

Respecto a los principios:

Las organizaciones que participan en el movimiento de la economía solidaria en general y en las redes en particular, comparten los siguientes ejes transversales sobre los que se vertebran los siguientes principios: – La autonomía como principio de libertad y ejercicio de corresponsabilidad. – La autogestión como metodología que respeta, implica, educa, iguala las oportunidades y posibilita el empoderamiento. – La cultura liberadora como base de pensamientos creativos, científicos y alternativos que nos ayuden a buscar, investigar y encontrar nuevas formas de convivir, producir, disfrutar, consumir y organizar la política y la economía al servicio de todas las personas. – El desarrollo de las personas en todas sus dimensiones: físicas, psíquicas, espirituales, estéticas, artísticas, sensibles, relacionales...en armonía con la naturaleza, por encima de cualquier crecimiento desequilibrado económico,

⁶ Asimismo, no habría que olvidar posturas como las del Foro Internacional de los Dirigentes de la Economía Social y Solidaria-Los encuentros del Mont-Blanc (IFSSE-MBM), Montreal, Canadá con su propuesta de que la ESS es para visibilizar y dar credibilidad a una alternativa al capitalismo. (Pérez de Mendiguren), citado en Ramírez, 2017.

financiero, bélico, consumista, transgénico y anómalo como el que se está propugnando en nombre de un desarrollo “ficticio”.
– La compenetración con la naturaleza. – La solidaridad humana y económica como principio de las relaciones locales, nacionales e internacionales. (Tapia-Alvarado, 2019, p. 736).

De esta manera se reafirma que los proyectos expuestos encontraron vinculación con el concepto, el enfoque latinoamericano y con los principios de la ESS, en tanto búsqueda de una alternativa distinta al neoliberalismo y al capitalismo. La UNICAM se vinculará a este proceso de impulso de competencias tanto económicas, políticas, sociales y culturales.

2. La Unicam Michoacán

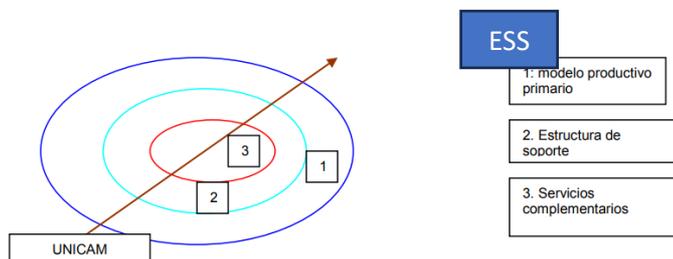
Para impulsar esta agenda, entre otras estrategias, el proyecto educativo denominado universidades campesinas, las cuales en general y cada una de ellas, de acuerdo a la región en donde se encuentran: Morelos, Zacatecas y Michoacán, se avocarían al desenvolvimiento de las facultades de los sujetos que la promueven y, por supuesto a la mejora de las condiciones y calidad de vida de los y las militantes de la CNPA y de la población rural, todo esto de acuerdo a las particularidades de cada uno de los territorios.

Es importante señalar los pasos que dieron para la construcción de la currícula, la metodología y la operación para el diseño e implementación de las UNICAMS, se comenta que se utilizó desde la propuesta metodológica de la investigación-acción en la que intervinieron campesinos, dirigentes de la CNPA y académicos, es decir, se formó una comunidad de aprendizaje para la generación de esta propuesta. La misma tuvo a su cargo la realización de foros nacionales de educación popular, un estudio sobre la historia de la

CNPA, sus experiencias educativas y un taller nacional con las organizaciones que la integraban, así mismo 12 talleres regionales para diagnosticar necesidades y potencialidades, entrevistas a dirigentes y personas clave de las organizaciones regionales, discusiones del proyecto UNICAM en plenarios de la CNPA, revisión bibliográfica de experiencias y metodologías educativas, visita y sistematización de otras experiencias educativas tanto nacionales como internacionales. (Bru, 2003, p. 10).

De esta manera, entonces, la UNICAM-Michoacán se creó para fomentar estas habilidades articuladas a proyectos, en la perspectiva de una economía diferente, todo esto con un sentido transversal, como se puede apreciar en el siguiente gráfico.

Figura 6 El carácter transversal de la UNICAM respecto a los proyectos regionales



Fuente: Ramírez, 2009, p.338.

Hay varios aspectos que son indispensables recuperar para entender el sentido con el que la CNPA-M pensó la UNICAM en Michoacán. Uno de ellos es acerca del porque era necesaria una propuesta educativa de este tipo, en palabras de Carlos Ramos, líder de la CNPA-M,

La propuesta de la CNPA de crear una institución permanente de formación y capacitación campesina e indígena (proceso o

continuo de aprendizaje), surge de las necesidades detectadas a lo largo de más de veinticinco años de lucha y de trabajo en la búsqueda de un desarrollo rural integral y sustentable, producto de políticas públicas participativas y de un modelo de desarrollo que parte de los intereses de la nación y del campesinado. (Ramos, 2005,1).

Esta caracterización se complementa con la idea de que tipo de universidad estaban pensando y porque llamarla así, Carlos Ramos nos dice que:

Se le llama universidad (y no escuela ni colegio) porque queremos recuperar el concepto primario de la palabra. Es universal, es humanista y ayuda a transformar la realidad. Hablamos de universidad porque las necesidades de los campesinos, no se limitan al conocimiento o al intercambio de saberes relacionados con la producción agropecuaria, desde nuestro concepto (...) Entendemos pues la universidad campesina como un proceso permanente y por etapas de producción del conocimiento por parte de los actores del desarrollo en el medio rural” (Ramos, 2005:1)

De aquí entonces que el proyecto educativo de la UNICAM implicó que

(...) las necesidades de los campesinos no se limitan al conocimiento o al intercambio de saberes relacionados con la agricultura, pues existen otras áreas del conocimiento a través de las cuales los actores sociales del campo requieren recuperar y sistematizar, como pueden ser la memoria colectiva a través de la historia oral o escrita, el uso milenario de plantas medicinales, la conservación y mejoramiento de semillas criollas, el uso del agua, la conservación de suelos, así como diversas expresiones

culturales y artísticas (bailes, danzas, música, artesanías, fiestas, vestido, comidas y bebidas). (García, 2002)

Por ello, la UNICAM se propuso que:

La formación debe rebasar el ámbito de la producción económica y aportar elementos:

- Que enriquezcan y profundicen el marco conceptual de los educandos,
- Que los dote de metodología de investigación y desarrollo en las áreas del conocimiento en que se especialicen,
- fortalezcan su actitud de servicio, desarrollen capacidades de planeación y gestión para el desarrollo local y micro regional,
- Que enriquezcan metodología de investigación y desarrollo en las áreas del conocimiento en que se especialicen,
- Que el tejido social, el municipalismo y sus estrategias de construcción de nuevos poderes locales,
- A la vez que fomenten valores y actitudes que permitan la convivencia y fortalezcan la solidaridad. (Ramos, 2005, p. 1)

Además de:

- La identificación de la problemática de los campesinos por los campesinos mismos y la identificación de las necesidades de conocimientos que de su problemática se deriven.
- La producción de conocimientos para satisfacer las necesidades identificadas.
- La traducción de los conocimientos producidos a propuestas, proyectos y programas de desarrollo regional. Actuando localmente y pensando globalmente.
- La formación de personas capacitadas y calificadas para realizar las prácticas de elaboración de proyectos económicos, sociales, culturales, ambientales, gestión de los mismos, ejecución y evaluación, siempre a la luz de lograr un desarrollo regional sustentable y el fortaleciendo de las organizaciones

comunitarias, regionales y coordinaciones nacionales e internacionales.

- La participación de los campesinos en la gestión de su propio sistema educativo.
- Un sistema educativo integral y flexible, integrador de prácticas formales, e informales. (CNPA Universidad Indígena Campesina, Mimeo, s/f.)

Por esto, se nos dice que el objetivo de la UNICAM fue

La formación de capacitadores, promotores comunitarios, líderes sociales, cuadros profesionales y técnicos con una visión crítica y transformadora de la realidad, es decir, del sistema social, político y de los modelos de desarrollo económico, social y cultural. Parte de las necesidades y facultades diagnosticadas no solo pretende transmitir conocimientos, sino recuperar los saberes tradicionales y generar nuevos conocimientos adecuados a cada problemática y región. (Ramos, 2005, p.2)

La propuesta de una estrategia modular es, para quien diseñó la idea de la UNICAM, muy importante:

La UNICAM es flexible y basada en módulos como unidades de enseñanza aprendizaje y generación de conocimientos. Cada uno de estos módulos se diseña acorde a las necesidades y problemáticas diagnosticadas con la intención de ayudar a superar dicha problemática a su cada módulo contiene actividades de investigación y de servicio a las comunidades quedando la docencia y la facilitación de la información en función de las actividades anteriores. (Ramos, 2005, p.2)

Por ello, este método retoma la propuesta de Paulo Freire en cuanto a varios de sus principales planteamientos como son: el sujeto

se construye con la participación de todos, todos somos sujetos de conocimientos y el conocimiento es para transformar la realidad.

Respecto a la metodología, la UNICAM Michoacán propuso

Romper la contradicción entre el mundo académico y el mundo empírico y fortalecer una relación de complementariedad, intercambio e interdisciplinariedad entre estudiantes, profesores y campesinos en condiciones de igualdad y de respeto. Se piensa como una estructura flexible basada en módulos como unidades de enseñanza-aprendizaje generadores de conocimientos. Cada uno de estos módulos se diseñará acorde a las necesidades y problemáticas diagnosticadas y con la intención de ayudar a superar dicha problemática (CNPA Universidad Indígena Campesina, Mimeo, s/f.)

La pedagogía de Freire se aplica adecuadamente con la metodología del sistema modular, ya que en ella se

(...) abandona la ordenación formal del conocimiento como elemento estructurador de la enseñanza y eleva a la realidad a la condición de instancia motora en la producción y transmisión del saber. (CNPA Universidad Indígena Campesina, Mimeo, s/f., p. 5)

Asimismo, plantea que la

(...) definición de objetos de la realidad y la elaboración de unidades de enseñanza en torno a ese objeto. Para el diseño curricular se organizan y clasifican las prácticas y tareas necesarias a las organizaciones campesinas en los diferentes ejes temáticos que se perfilan. Cada una de estas prácticas y tareas responden a problemas que se quieren solucionar. De estos problemas se seleccionan los Objetos de Transformación (OT) o problemas de la realidad y es a partir de ellos que se trabaja para generar

conocimientos y actuar prácticamente. Con los OT definidos se integran los módulos o unidades de enseñanza aprendizaje acotadas en tiempo, espacios y perfil de las personas que se inscribirán al mismo. (CNPA Universidad Indígena Campesina, mimeo, s/f., p.7)

Se trata entonces de una pedagogía diferente:

La UNICAM al plantearse una pedagogía alternativa, implica una relación diferente con la sociedad y con las comunidades campesinas e indígenas que van a participar en ella. Se trata de lograr una formación que responda a las prácticas emergentes y necesarias para las comunidades y sus organizaciones. Por tanto, la relación de la UNICAM con las comunidades, regiones y organizaciones es formar a personas que respondan a las necesidades y que con su práctica se realicen acciones de servicio y resolución de problemas concretos, es decir, que la práctica de las personas formadas ayude a la transformación de la realidad y de las mismas personas implicadas en esa transformación. En suma, la propuesta de la UNICAM es preparar personas que puedan realizar sus prácticas y tareas de manera comprometida con las comunidades y organizaciones campesinas e indígenas de donde son originarias” (Ramos, 2005, p.2)

Se define entonces que la universidad tendrá un

(...) carácter abierto, informal y permanente, pues no será un sistema escolarizado, la formación y el aprendizaje se adquirirá principalmente en el campo, no buscamos la incorporación a instituciones formales de la educación pública y privada, ni la expedición de títulos. Será permanente en el sentido de que tendrán que cubrirse periodos u niveles en el proceso de formación, tanto en el aspecto de la formación político social y organizativa como en el aspecto técnico. La UNICAM será independiente y autónoma respecto del gobierno, los partidos

políticos, las iglesias y escuelas de pensamiento. (García, 2002, p. 2)

Otra de sus propuestas claves en este proceso de aprendizaje es la ruptura con la propuesta tradicional de maestro-alumno, sujeto-objeto en el acto educativo, pues se pretende que con la UNICAM se genere otro tipo de relación, por ello se pensó más en:

facilitadores que recuperan el saber contenido en el grupo a través de la participación y el análisis colectivo. (CNPA Universidad Indígena Campesina, mimeo, s/f.)

Respecto a la cuestión curricular, los temas que se imparten en la UNICAM Michoacán tienen que ver con:

(...) las necesidades concretas de capacitación que surgen de los diferentes proyectos impulsados en las regiones. Éstos no son esfuerzos aislados y desarticulados, sino que forman parte de una visión integral de desarrollo. Este modelo de desarrollo plantea estrategias específicas para cada región en el ámbito económico aprovechando el potencial de las localidades y regiones; fortaleciendo la economía local y las cadenas productivas y buscando mejorar la infraestructura soporte. Pero no se limita únicamente al área económica abarca el aspecto social, cultural, medioambiental y educativo. (CNPA Universidad Indígena Campesina, mimeo, s/f.)

En las siguientes tablas se podrá apreciar, a partir de los títulos, el tipo de contenido que se implementaba en la UNICAM.

Tabla 3 *Títulos de los módulos del diplomado Proyectos Productivos*

	Nombre del módulo
1	Contexto histórico social y política económica y social para el campo en México

	A. Características generales del proyecto neoliberal en México.
	B. Propuestas actuales para el desarrollo del campo en el marco del proyecto neoliberal. En el ámbito internacional: ALCA, Plan Puebla Panamá, TLC.
	C. En el ámbito nacional: Plan Nacional de Desarrollo y Política Agropecuaria
	D. En el ámbito estatal: Plan Estatal de Desarrollo y Política Agropecuaria
	E. Por una alternativa viable al campo
2	Aspectos conceptuales para la orientación en la elaboración de proyectos productivos
	A. Definiciones y diferencias entre filantropía social, política social y desarrollo social
	B. Definiciones y diferencias entre desarrollo como crecimiento, desarrollo integral sustentable y desarrollo micro regional.
	C. Definiciones y diferencias entre participación social, organización social, movimiento social y organización no gubernamental.
	D. Definiciones y diferencias entre justicia social liberal y comunitaria.
	E. Afinidades y diferencias entre proyecto de desarrollo y proyecto productivo
	F. Mapa conceptual: justicia social, política social, desarrollo social, desarrollo integral y sustentable, organización social, movimiento social, proyecto productivo y de desarrollo, participación social
3.	Política social del Gobierno Federal y Estatal
	A. Características generales de la política social del gobierno federal y Estatal
	B. Presupuesto federal y estatal: global y por dependencia.
	C. Reglas de operación y lineamientos de las secretarías: SAGARPA, SEDESOL, Economía, FONAES, SEMARNAT.
	D. Normatividad de la política social
4.	Movimiento indígena campesino y estrategias de desarrollo micro regional integral sustentable
	A. Panorama general del movimiento indígena campesino en México en torno a sus estrategias para alcanzar su desarrollo

	B. Los retos y perspectivas del desarrollo micro regional articulado a la globalización.
	C. Los obstáculos y posibilidades del desarrollo micro regional integral sustentable.
5	Capital, organización social y proyectos productivos
	A. La importancia de los diversos tipos de capital para los proyectos productivos: humano, social, cultural, económico, político, natural.
	B. El papel de la organización y participación social para impulsar los proyectos productivos
	C. Gestión de los proyectos productivos como derecho social
6	Elaboración de proyectos productivos
	A. Modelos: ¿Qué es y cuáles son los pasos para el diseño de proyectos productivos?
	B. Experiencias exitosas de proyectos productivos
	C. Elaboración de la idea y adecuación de la misma: definición del proyecto productivo
	D. Formatos para la solicitud de recursos
7	Realización del proyecto: Diagnóstico, planeación, proyección, ejecución y evaluación participativa
	A. Planificación de actividades: etapa preoperativa, operativa y evaluación
	B. Diagnóstico
	C. Proyección
	D. Ejecución
	E. Evaluación participativa
8	Evaluación terminal
	A. Viabilidad del proyecto
	B. Proceso organizativo autogestivo
	C. Gestión encauzada
	D. Capacitación
	E. Impacto directo e indirecto

Fuente, Retomado de Ramírez, 2009, p. 372

Tabla 4 Otros temas de la currícula de la UNICAM

UNICAM 2005	COSTA SIERRA NIMHUATL	ECOTURISMO
		DERECHOS HUMANOS
		IDEAS DE INVERSIÓN Y PROYECTOS PRODUCTIVOS
UNICAM 2006	COSTA SIERRA NIMHUATL	SUFICIENCIA ALIMENTARIA
		PUESTA EN MARCHA DE PROYECTOS
		PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS (PYMES)
	MESETA PURHEPECHA	VILLA INDIGENA
		AGRICULTURA ORGÁNICA
		INTEGRADORA ARTESANAL
UNICAM 2007	COSTA SIERRA NIMHUATL	CASA INTEGRALES DE LA MUJER
		PYMES MESETA
		EMPRESA SOCIAL ARTESANAL
	MESETA PIRIPEPECHA	CUIDADO DEL AGUA PARA SU CONSERVACIÓN Y USO RACIONAL
		UNIDADES DE MANEJO AMBIENTAL
		NUEVOS RETOS EN LA PRODUCCIÓN DE MAÍZ
		MAÍZ
		FRUTICULTURA
		FORMACIÓN DE FORMADORES
		ESTRATEGIAS COMERCIALES
		FIDEICOMISO
		PYMES
AGRICULTURA ORGÁNICA		
UNICAM 2008	COSTA SIERRA NIMHUATL	INSTRUMENTOS Y ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS
		PODER LOCAL
		NUEVOS RETOS EN LA PRODUCCIÓN DE MAÍZ
COSTA SIERRA NIMHUATL	COSTA SIERRA NIMHUATL	UNIDADES DE MANEJO PARA LA CONSERVACIÓN DE LA VIDA SILVESTRE
		CANADERÍA
		MINERÍA
		SISTEMAS ECOLÓGICOS: CLASIFICACIÓN Y RECICLAJE DE DESHECHOS
		ADMINISTRACIÓN Y CONTABILIDAD PARA DIFERENTES EMPRESAS SOCIALES
		FINANCIAMIENTO Y COMERCIALIZACIÓN

Fuente: Retomado de Ramírez, 2009, pp.366-367.

Se definió también que hay un tronco común integrado por dos grandes temas:

(...) el modelo neoliberal imperante y la situación del campo. Además de éstos se trabaja en torno a: ecoturismo, derechos humanos, ideas de inversión y proyectos productivos, suficiencia alimentaria, pequeñas y medianas empresas, agricultura orgánica, villa indígena, integradora artesanal, casa integral de la mujer, empresa social artesanal, entre otros. (CNPA Universidad Indígena Campesina, Mimeo, s/f.)

Para desarrollar estas temáticas, la UNICAM Michoacán generó una serie de manuales como materiales educativos, entre los que se encuentran, para el tronco común ¿Qué es el Neoliberalismo? y El Campo no Aguanta Más. Para los otros diplomados, una serie de

manuales técnicos: Puesta en Marcha de Proyectos, ¿Qué es un Proyecto?, Diseño de Proyectos, Ecoturismo, Oratoria, Diseño Artesanal, Formación de Grupos, Ahorro Interno, Contabilidad, Producción Marca y Comercialización. (CNPA Universidad Indígena Campesina, Mimeo, s/f.)

Asimismo, se crearon videos, para el tronco común: El Campo No Aguanta Más, ¿Qué es el Neoliberalismo?, ¿Qué es la CNPA? y La Marcha Campesina. Respecto a la serie de proyectos productivos: ¿Qué es Un Proyecto?, Diagnóstico, Planeación, Ejecución y Evaluación. En cuanto a los procesos técnicos: Agricultura Orgánica y Suficiencia Alimentaria capítulos 1, 2 3 y 4. (CNPA Universidad Indígena Campesina, Mimeo, s/f.)

Acerca de los resultados obtenidos en el proceso de la UNICAM, a manera de un ejemplo, entre 2005 y 2007:

(...) en 2005 se impartieron 4 diplomados y se benefició a 160 hombres y mujeres indígenas, en el 2006 la cifra se incrementó a 8 diplomados y 320 beneficiarios; para el 2007 buscamos desarrollar 12 diplomados y cursos en beneficio de 480 sujetos. (CNPA Universidad Indígena Campesina, Mimeo, s/f.)

Como se indicaba, la UNICAM fortaleció el marco estratégico para impulsar los cambios en las regiones. Otra manera de plantearlo es que al mismo tiempo que atraviesa la práctica social de la CNPA M, también se mueve al interior de cada uno de estos modelos. De acuerdo a la figura 6, presentada en la página 13, de este documento, la flecha indica una autonomía relativa respecto a los ámbitos por los que pasa la UNICAM, ya que al mismo tiempo que depende de cada uno de ellos, aporta o tiene su propia dinámica, tal es el caso de los conocimientos de orden universal, tanto en un sentido teórico como metodológico, que se aporta a este tipo de procesos.

La articulación con un área específica, como práctica social, implica que la UNICAM se inserte en un espacio determinado para apoyar la formación y capacitación que cada uno de los proyectos le plantea. Por ejemplo, en el modelo productivo primario, el cual se refiere a la pesca, medio ambiente, minería, turismo, ganado y agricultura. La UNICAM tiene que responder a estas dimensiones y los retos en términos de planeas e implementar cursos y talleres, a nivel de módulos, que fomenten habilidades, conocimientos, actitudes y valores que se requieren para implementar tales dimensiones. La formación y capacitación tiene que montarse en esta línea, pero, al mismo tiempo, debe ir más allá, por eso circula al interior para continuar su trayectoria hacia adelante.

3.El Carácter e Importancia del Proyecto Político Pedagógico de La UNICAM

De esta manera la Universidad Campesina, (UNICAM), se implementó como proyecto político pedagógico de la Coordinadora Nacional Plan de Ayala Michoacán, (CNPA-M), como parte de una estrategia para impulsar cambios y transformaciones en la población campesina e indígenas de las regiones Sierra Costa y Meseta Purépecha en Michoacán México.

El sentido político pedagógico se refiere al sentido que se le atribuye a la pedagogía para construir un proceso educativo a favor de los que se encuentran en una situación de dominación y hegemonía política, es decir, bajo cierta dirección y control político dirigido por una red de actores o bloque histórico político, en términos de Gramsci (1999). Frente a la cual, una propuesta político pedagógica popular, sería definir un proyecto y estrategia para contrarrestar este poder y

constituir uno diferente que emerge como alternativo, tal y como lo plantea la tesis de microfísica del poder de Foucault (1979).

La importancia de este proyecto radicó en los esfuerzos que realizó y realiza todavía como organización campesina que se posiciona frente al modelo neoliberal como una alternativa que promueve la constitución de un proyecto y un sujeto social diferente, cuya finalidad primordial es la generación de determinadas estrategias político pedagógicas para impulsar el desarrollo de la población rural como actor consciente y responsable de su entorno y de sus proyectos de vida.

A final de cuentas, es un proyecto encaminado a la conformación de un movimiento de clase y popular, contra hegemónica, con posibilidades para oponerse al proyecto neoliberal y a los actores que se benefician del mismo. En este caso, la CNPA-M y el proyecto de la UNICAM es parte de un movimiento social diferente que busca la construcción de un proyecto de sociedad alternativo que haga posible mejorar las condiciones de vida de la población y su constitución como sujetos autónomos y autogestivos.

Este esfuerzo es sin duda alguna en el ámbito del combate por un modelo educativo-pedagógico frente a otros modelos educativos que promueven en México la formación de competencias más que el desarrollo de capacidades⁷. Respecto al primero, la CNPA-M y las UNICAM son parte de un esfuerzo colectivo que promueven diversos actores vinculados a proyectos educativos alternativos, basta señalar

⁷ En este artículo se toma posición a favor del término de capacidades en tanto se sustenta en una filosofía política que prioriza las cualidades humanas frente a los requerimientos técnicos que un sistema económico demanda. Por supuesto que las primeras también tienen que ver con el saber hacer, pero quizá lo más importante actuar, pensar y comunicar, sin perder de vista el sustento técnico que esto implica. Aunque en el transcurso de esta redacción se utilizarán como sinónimos.

algunos de ellos, uno de lo más significativo es la propuesta de la Universidad de la Tierra, tanto en Oaxaca como en Chiapas, México, proyecto que se parece mucho al de las UNICAMS; o los esfuerzos educativos y pedagógicos que realizan movimientos como es el caso de la Unión de Cooperativas, TOSEPAN, en la sierra Norte de Puebla, México o el de la Cooperativa Luz y Fuerza del Centro cuando intenta la generación de una formación técnica para la consolidación de las facultades de sus cuadros en torno al tema de autogestión, todas estas propuestas y otras más, están muy ligadas a los proyectos endógenos que impulsan y, por supuesto a la defensa de la vida y el territorio y a su empoderamiento como campesinos e indígenas y trabajadores.

Frente a estos proyectos, tanto el gobierno Estado como otras instancias de la sociedad civil, desarrollan programas educativos e incluso a nivel universitario. Tal es el caso de los primeros al impulsar los proyectos de las Universidades Interculturales, las cuales, en su narrativa se expresan por la vinculación concreta con la mejora de las condiciones de vida de la población indígena y campesina en México, pero que se han convertido en proyectos burocráticos, con sus raras excepciones, en algunas de ellas, se llegan a plantear estrategias decoloniales y multiculturales muy interesantes tal y como lo plantean Dietz y Mateos (2019), pero en general, esta propuesta ha perdido la posibilidad de convertirse en proyectos reales.

Otra dimensión de lo político radica en la currícula y las propuestas ético políticas de la UNICAM, así como los requerimientos de cada uno de los proyectos regionales planteados, en relación a los contenidos temáticos, técnicos y metodológicos tienen un sentido claramente político, pues apuntan al impulso de facultades humanas como son las de pensar, hacer y actuar y sobre todo su relación con la idea de que otro mundo es posible y, por lo

tanto, conllevan, de entrada, una actitud crítica y una epistemología de otro orden.

Por otro lado, este esfuerzo político pedagógico de la CNPA-M tiene un sello popular, por lo cual, abre otra inquietud ya que para el movimiento de la educación popular, se convierte, al igual que otras experiencias en México, como es la tradición hoy superada, de la preparatorio popular y de la Universidad Pueblo (Nieto y Alarcón, 2021), proyectos gloriosos pero que perdieron piso en un activismo que olvido toda esta parte de un modelo educativo-popular vinculado a los proyectos para la mejora de las condiciones de vida de las personas.

Así, el análisis de la UNICAM se vuelve relevante por ser un esfuerzo de un movimiento social para impulsar una reforma del pensamiento tomando como base la construcción de conocimiento en base a los distintos saberes y prácticas sociales. Así, el conocimiento científico y teórico encuentra su importancia y ubicación junto con otros tipos de conocimiento, perdiendo con ello su carácter hegemónico en el proceso de solución de problemas o más bien reubicándose en el lugar que le corresponde.

En cuanto a lo político, como ya se indicó, el proyecto político pedagógico de la UNICAM, abre un análisis sobre los alcances y límites de estrategias políticas, tanto en el sentido neoliberal como democrático liberal, e incluso, de alguna forma, este tipo de trabajos, ponen a discusión, propuestas radicales como las de Habermas⁸ y

⁸⁸ Es importante seguir de cerca la tesis de este autor en la que afirma que los sistemas colonizan el mundo de vida y que frente a esta acción los sujetos buscan su emancipación. Esta es una referencia teórica clave para entender las acciones educativas de los últimos tiempos sobre todo de aquellas que buscan una sociedad diferente.

Moufe⁹, por ejemplo, como alternativas para repensar la construcción de lo político como subjetividad simbólica que construye identidades y, desde las cuales, se lucha por una descolonización y construcción de una estrategia democrática radical y un proyecto autogestivo que posibilite el empoderamiento de los campesinos, indígenas y trabajadores, así como de sectores de clase media e intelectuales que lucha en esta perspectiva..

En cuanto al hacer es importante porque nos muestra que la CNPA-M, por medio de la UNICAM y su articulación con los proyectos de desarrollo, está generando toda una cultura empresarial social solidaria y sustentable¹⁰, en base a la implementación de diversas actividades por medio de las cuales pueden contribuir al desarrollo territorial rural y con ello, mostrando que es factible crear empleos y oportunidades de ingresos, sin tener que migrar o vender la tierra o entregar los recursos naturales a los inversionistas, sino más bien, desde un modelo de desarrollo económico local, como base del desarrollo territorial rural, contribuir al desarrollo de alternativas desde una economía social y solidaria, en donde el comercio justo, es parte de esta estrategia.

En este sentido, otro factor, por el cual vale la pena este tipo de estudios, es porque renace, con este tipo de experiencias, el viejo concepto de universidad popular, nada más que a diferencia de los años 70s y 80s, ahora, los líderes de los movimientos sociales que

⁹ En el caso de Moufe el tema de la democracia radical es clave, pues para esta autora habría que ir más allá de la democracia representativa, dado el agotamiento de esta propuesta que por más que se intenta no se logra llegar a la misma.

¹⁰ Aun en ciernes, pero ya con una clara visión de futuro, en la UNICAM se planteó la posibilidad de crear una estrategia encaminada a la generación de otro tipo de empresa, distinta a la privada y a la pública. Las diversas actividades que se implementaron mostraron en términos administrativos, organizativos, comercialización y producción retos y aportes dirigidos en este sentido.

impulsaron y que todavía continúan apoyando estas propuestas, cuentan con más experiencia y, sobre todo, diversos recursos para implementar este tipo de proyectos, desde una óptica más realista, sin perder la vieja utopía de la trasgresión del orden social y, al mismo tiempo, la construcción de otro mundo.

Ahora, la propuesta educativa tiene elementos de mayor peso y, por lo tanto, se convierte en una herramienta, o, al menos, eso es lo que hay que investigar, sus aportes, tanto en la formación de competencia como en la ideología y utopía de las personas. En cierta forma se podría afirmar que el juego entre ideología, ciencia y política, con este tipo de estrategias, tiene otra connotación y que es la de estar anclada en los procesos históricos, es decir, en lo que es posible y factible, a partir de lo que es potencialmente existente tal y como lo plantea Zemelman (1987). Así, la educación superior no formal, debe ser ubicada en una trayectoria histórica social, es decir, en la historia concreta y en los esfuerzos de los actores para impulsar determinados proyectos de desarrollo, el gran reto de los actores del siglo XXI, es producir propuestas abiertas y flexibles para no volver a experimentar las atrocidades de modelos cerrados.

Por lo cual, la educación no formal, no entra en contradicción con las otras formas educativas, pero si requiere de una adaptación que haga posible el acercamiento con las experiencias e intereses de los individuos y organizaciones que necesitan y requieren de este tipo de conocimientos. Por otro lado, todos estos elementos que conforman y dan vida a la experiencia de la UNICAM, es un caso, y, en cierta forma, un ejemplo, que diversas instituciones, tanto de la sociedad civil como gubernamentales podrían tomar en cuenta cuando se piense en el desarrollo de facultades humanas para la construcción de un sujeto diferente.

Esta situación es por demás primordial para las instituciones públicas gubernamentales, las cuales trabajan para construir proyectos de formación y capacitación que sean eficientes y eficaces como políticas públicas para la conformación de un sujeto social responsable, por ello, se podría afirmar sin empacho alguna, que la experiencia de la CNPA-M, en este materia, se convierte en un punto de referencia para el gobierno-Estado y la sociedad civil, ya que este tipo de actores, aun a pesar de sus grandes esfuerzos, no encuentran la solución al viejo problema de la integración y formación de un sujeto social que participe activamente en los asuntos públicos.

Otra situación no directa de la acción de la UNICAM estuvo en la cuestión de género. La mayoría de las participantes fueron mujeres. Solo basta detenernos en su proyecto de la Casa de la Mujer Indígena, en donde, las que administraban, organizaban y ejecutaban los procesos eran mujeres. El despertar de ellas reconociéndose sus capacidades en verdad fue extraordinario, pues les permitió ganar una libertad negativa y positiva al mismo tiempo (Berlín, s/f)). Ya que ganaron espacios en la vida cotidiana y pública, los cuales no hubiesen logrado de otra manera. A muchas de ellas les cambio la vida, pero quizá lo más significativo es que comprendieron que esto era posible por que fueron parte de una organización que se planteo determinados proyectos para cambiar las condiciones de vida imperantes y que les mantenía en una situación de dependencia. Al menos con este proyecto iniciaron otro camino.

Es importante también mencionar que en el caso de la población de Cherán, la cual en estos momentos sostiene uno de los proyectos más interesantes de autogobierno en base a usos y costumbres, sea producto de un despertar espontáneo, no se puede probar, pero de alguna manera el esfuerzo de la CNPA-M a través de la UINCAM, es muy probable que haya contribuido a este proceso

de emancipación municipal y comunal, pues como se vio en la currícula, uno de los temas de la UNICAM era precisamente contribuir a procesos de democracia directa y participativa que tanto caracterizan a la población indígena y en general del proyecto Cherán Keri (Leco, Lemus y Keyser, 2018).

La dimensión política es también muy clara en el momento en que en las regiones citadas y, en particular con la CNPA-M, la acción del crimen organizado, su penetración en las familias, comunidades y territorios que tradicionalmente eran apoyo para los proyectos de organizaciones del movimiento indígena y campesino independiente y de izquierda, así como la militarización de estos espacios, además de políticas públicas tanto del gobierno estatal como federal, los cuales disminuyeron drásticamente los recursos para seguir impulsando sus proyectos. Todo esto influyó para que la CNPA-M tuviera que replegarse para tomar fuerza y regresar. Desafortunadamente el deceso de uno de los líderes, Carlos Ramos, afectó profundamente esta situación.

Por último, el sentido político pedagógico está presente y tiene una gran validez para la construcción de un proyecto político emancipatorio y de clase que haga posible, sobre todo porque el fortalecimiento de las capacidades nos acerca al gran tema de una revolución profunda en tanto generación de una nueva subjetividad sustentada en la acción educativa vinculada a la realidad.

Referencias

Arruda, M. (2004). ¿Qué es la Economía Solidaria? el renacimiento de una sociedad humana matrística. Recuperado de: <file:///C:/Users/manuel/Downloads/Dialnet->

QueEsLaEconomiaSolidariaElRenacimientoDeUnaSociedad-1068707.pdf

Autogestión Económica y Social, A.C (AESAC). (2008). Proyecto agencia de desarrollo local. Proyecto de desarrollo integral de la región Costa Sierra Náhuatl. Mimeo.

Bartra, A. (s/f). Capítulo 2: Milpas airadas: hacia la autosuficiencia alimentaria y la soberanía laboral.

http://rimd.reduaz.mx/coleccion_desarrollo_migracion/mex-trans/MexicoTrans_cap2.pdf

Berlín, I. (s/f). Libertad negativa y libertad positiva.

<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2570/8.pdf>

Bru, T. I. et. al, (2003). Universidad Campesina Compartiendo el Conocimiento para construir un mundo mejor. Coordinadora Nacional Plan de Ayala, Instituto Nacional para el Desarrollo Social, Promotores de la Autogestión para el Desarrollo Social.

Coraggio, J. (2011). La Economía Social y Solidaria. El trabajo antes que el capital. Ecuador: Abya Yala. Recuperado de:

<http://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/economiasocial.pdf>

CNPA (2007). Programa para el desarrollo del campo michoacano, El Campo no aguanta más, 11 de febrero de 2007. Mimeo.

CNPA M, (s/f), Proyecto de desarrollo integral de la región costa sierra náhuatl. Mimeo.

CNPA. (S/f). Universidad Indígena Campesina, Mimeo.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Ed. La Piqueta.

Gudynas, E. y Acosta, A. (2011). La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. En *Utopía y Praxis Latinoamericana* / Año 16. N° 53 (Abril-Junio, 2011) Pp. 71 - 83 *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social* / ISSN 1315-5216 CESA – FCES – Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.
<https://www.gudynas.com/publicaciones/GudynasAcostaCriticaDesarrolloBVivirUtopia11.pdf>

Dietz, G. Mateos Cortés, L. S. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. En *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*.
<https://www.redalyc.org/journal/316/31658531008/31658531008.pdf>

Gramsci, A. (1999). *Cuaderno de la Cárcel. T. 5*. ERA.
Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus Humanidades.

Laville, J.L. (2004). El marco conceptual de la economía solidaria. En *Economía social y solidaria. Una visión europea*. Capítulo 11. Fundación OSDE - Universidad Nacional de General Sarmiento - Editorial Altamira; Buenos Aires. Recuperado de:
http://base.socioeco.org/docs/laville_elmarcoconceptual.pdf

Leco Tomás, C., Lemus Jiménez, A. y Keyser Ohrt, U. (coords.), *Juchari eratsikua, Cherán K'eri: Retrospectiva histórica, territorio e identidad étnica, Cherán, Michoacán*, 2018.

Mance, A. (2008). La revolución de las redes. La colaboración solidaria como una alternativa pos capitalista a la globalización actual. Universidad Autónoma de la ciudad de México; México.

Monzón, J.L. (2016). “La economía social en la literatura económica y en los hechos. 30 años del CIRIEC España”, CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa, núm. 88, diciembre 2016, pp. 286-307. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/174/17449696010.pdf>

Nieto Camacho, A. L. Alarcón Medina, R. (2021). La Universidad-Pueblo: Periodismo, política y democracia en el sur de México durante la década de 1970. En Revista del Colegio de la FRONTERA NORTE VOL. 33, ART. 3, 2021.

Ramírez C. M. (2017) La economía social solidaria como movimiento social entre la integración, resistencia y transformación. En Revista Semestral de El Colegio de Tlaxcala, A. C. Revista Regiones y Desarrollo Sustentable Enero-junio 2017 Núm. 32la Revista Regiones y Desarrollo del Colegio de Tlaxcala. ESS como movimiento social_rev_tlaxcala_cisder.pdf

Ramírez Casillas, V. M. (2009). Educación y desarrollo local: proyecto político pedagógico de la UNICAM. CNPA. Michoacán. TESIS para obtener el grado de Dr. En Ciencias Social por la Universidad Iberoamericana. <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/015107/015107s.pdf>

Ramos Carlos. (2005). Universidad Campesina, UNICAM, mimeo. Razeto, L. (1993). Los caminos de la Economía de Solidaridad. Recuperado de: <http://www.luisrazeto.net/content/los-caminos-de-la-economia-de-solidaridad>.

Singer, P. (2000). Economía solidaria un modo de producción y distribución. Recuperado de: <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2015/11/unidad-1-texto-9-economia-solidaria-paul-singer.pdf>

Tapia-Toral, M.C.- Alvarado-Espinoza, F.G. (2019). Principios básicos de la economía social y solidaria en el marco de la satisfacción de las necesidades humanas colectivas. *Revista Científica. Dominio de las Ciencias*. Vol. 5, núm. 3, julio, 2019, pp.731-740. file:///C:/Users/enriq/Downloads/Dialnet-PrincipiosBasicosDeLaEconomiaSocialYSolidariaEnELM-7154253%20(1).pdf

Mora, M. (2019). Asesinatos y violencia (neo)colonial contra líderes indígenas en defensa de su territorio en México. En Dossier: violencias contra líderes y lideresas defensores del territorio y el ambiente en América Latina. <https://forum.lasaweb.org/files/vol50-issue4/Dossier-6.pdf>

Chantal Mouffe. (s/f). El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical. http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/UEC/maestria/teo_politica/El%20retorno%20de%20lo%20pol%C3%ADtico.%20Chantal%20Mouffe.pdf

Zemelman, H. (1987). *El uso crítico de la teoría en torno a las funciones analíticas de la totalidad 1*. Centro de Estudios Sociológicos, COLMEX.

6.
**A PRÁTICA DE UMA EXTENSÃO
TRANSFORMADORA: ENCONTROS ENTRE UMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA E TRABALHADORES
AMBULANTES DURANTE A PANDEMIA ¹¹**

Andréia Pereira de Araújo Matos

Milena Pavan Serafim

1. A pandemia e o trabalhador informal

“O vírus, por si só, não discrimina, mas nós humanos certamente o fazemos, moldados e movidos pelos poderes casados do nacionalismo, do racismo, da xenofobia e do capitalismo. Parece provável que passaremos a ver um cenário doloroso no qual algumas criaturas humanas afirmam seu direito de viver ao custo de outras, reinscrevendo a distinção espúria entre vidas passíveis e não passíveis de luto, isto é, entre aqueles que devem ser protegidos contra a morte a qualquer custo e aqueles cujas vidas são consideradas não valerem o bastante para serem

¹¹ Esse capítulo é fruto da dissertação de mestrado “Diálogos entre universidade pública e movimentos sociais em meio ao caos: a experiência de um projeto de extensão junto a trabalhadores ambulantes durante a pandemia da COVID-19”, defendida em março de 2022 no Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal de São Carlos, defendida pela primeira autora e orientada pelos outros dois autores do presente texto.

salvaguardadas contra a doença e a morte”. Judith Butler, Sobre a COVID-19, 2020.¹²

Até o momento em que este texto é escrito, o Brasil alcança a marca de 704 mil óbitos¹³ por COVID-19. Quando os casos de contaminação pelo novo coronavírus começaram a avançar pela Europa nos primeiros meses de 2020, uma previsão começou a ser propagada: o vírus não faria distinção entre ricos e pobres, todos seriam igualmente atingidos. No entanto, pelos dados existentes sobre pandemias anteriores, era esperado que a COVID-19 não fosse assim tão “democrática” no seu impacto nos diferentes extratos sociais.

Uma pesquisa sobre a Gripe Espanhola (1918-1920) publicada pela revista *The Lancet* apontou que as taxas de mortalidade foram até trinta vezes maiores em regiões mais pobres do planeta. Um estudo sobre a pandemia de H1N1, em 2009, revelou uma taxa de mortalidade vinte vezes maior em países da América Latina do que na Europa. Ainda que esses eventos se situem em diferentes conjunturas socioeconômicas, há semelhanças com o panorama desenhado pela mais recente pandemia (CARVALHO, 2020).

De acordo com o Radar COVID-19 Favelas, monitoramento realizado pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) durante a pandemia, o coronavírus atingiu de forma mais evidente as áreas mais pobres do país. Esse monitoramento apontou que a maioria das mortes causadas pela doença no RJ foi de moradores dos bairros mais pobres. Já em São Paulo, uma pesquisa realizada pela Universidade de

¹² BUTLER, Judith. “Sobre a COVID-19: o capitalismo tem seus limites”. 2020. Blog da Boitempo. <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/20/judith-butler-sobre-o-covid-19-o-capitalismo-tem-seus-limites/>

¹³ Dados coletados no site do Ministério da Saúde do Brasil, em 16 jul. 2023: <https://covid.saude.gov.br/>

São Paulo (USP) mostrou que a letalidade do novo coronavírus foi 60% maior em bairros periféricos do que em relação aos bairros ricos.¹⁴

As características básicas desses locais e de seus habitantes podem explicar o maior impacto da pandemia em sua população: contam com menor infraestrutura estatal e seu modo de vida praticamente impossibilitou a realização do necessário isolamento social. Em virtude de suas ocupações, muitas vezes ligadas à informalidade, essa população se viu forçada a continuar se deslocando até seus locais de trabalho ou pelas ruas em busca de uma renda. A histórica situação de vulnerabilidade e de falta de garantia de direitos trabalhistas básicos impediram esses trabalhadores de permanecer em casa durante a pandemia, os colocando sob alto risco de contaminação pelo coronavírus, além de intensificar os problemas já existentes, como a fome, o desemprego e o desamparo social.

O grupo de trabalhadores informais foi um dos que mais fortemente vivenciou as consequências da pandemia. A informalidade, uma das únicas saídas possíveis para a obtenção de renda por um grande contingente de trabalhadores das grandes cidades brasileiras, tem características que colocam tais trabalhadores em uma situação de extrema vulnerabilidade social, por não abarcar direitos trabalhistas e previdenciários mínimos e por se desenvolver a partir de uma forte instabilidade de ganhos financeiros ou sociais (DRUMOND, 2019; PIRES, 2012; STANDING, 2013).

O espectro de trabalho informal no Brasil é bastante diversificado, podendo abrigar indivíduos com baixa e alta escolaridade, baixos e altos rendimentos, em inúmeras ocupações,

¹⁴ Informações coletadas no site da Fiocruz: <https://www.epsvjv.fiocruz.br/podcast/covid-19-favelas-fiocruz-aponta-que-pandemia-tem-mais-impacto-em-areas-pobres-do-rio>

sendo um setor fragmentado e difuso, o que dificulta estudos abrangentes sobre suas características. No entanto, é possível fazer algumas considerações, levando-se em conta os espaços e ocupações que a maior parte desses trabalhadores ocupam (LIMA; SOARES, 2002). Em sua maioria, trabalham no setor de serviços, como os trabalhadores ambulantes ou camelôs, empregados domésticos, costureiros, pedreiros e, mais recentemente, um crescente número de trabalhadores de aplicativos de mobilidade e de entrega, um fenômeno que vem sendo chamado de “uberização”, que elevou-se ainda mais durante a pandemia da COVID-19.

Um estudo desenvolvido pelo Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IE/UFRJ) em parceria com o *Institut de Recherche pour le Développement* (IRD, França) observou forte correlação entre a proporção de trabalhadores informais de um determinado município e o número de casos positivos e o de óbitos por COVID-19. Os pesquisadores observaram, com os dados de 5.570 cidades brasileiras, que cada 10 pontos percentuais a mais na proporção de informais estava diretamente associado a um aumento de 29% na taxa de contágio e 38% na taxa de mortalidade pela COVID-19 (CARDOSO; PERES, 2020; ROUBAUD *et al*, 2020).

Esses dados podem ser explicados pelas características comuns às diferentes categorias de trabalhadores informais, que obtêm sua renda, de maneira geral, com prestação de serviços por meio de contato físico direto nas ruas, nos mercados populares e no trabalho doméstico, sendo, portanto, um dos grupos mais expostos ao novo coronavírus. (CARDOSO; PERES, 2020). Diante desse panorama, veremos, a seguir, a situação vivida pelos trabalhadores ambulantes da cidade de Niterói/RJ durante a pandemia da COVID-19.

2. O trabalhador ambulante de Niterói na pandemia

“O que chamam de empreendedorismo, eu prefiro chamar de seviradorismo: vai lá e se vira, trabalhador.”

Trabalhador ambulante de Niterói/RJ, 2021.

Como já mencionamos, os trabalhadores informais foram um dos grupos mais atingidos pela pandemia da COVID-19. Dentre eles, destacamos a situação dos trabalhadores ambulantes. Também conhecidos popularmente como camelôs ou simplesmente ambulantes, esses trabalhadores tiveram seu principal espaço de trabalho (a rua e suas calçadas) esvaziado e sua clientela (os transeuntes) contidos em suas casas por conta da necessidade de isolamento social e pelas restrições impostas à circulação de pessoas nas ruas das cidades. Em Niterói, cidade metropolitana do Rio de Janeiro, não foi diferente. A restrição de circulação de pessoas, necessária ao controle da transmissão do novo coronavírus, esvaziou as ruas da cidade e deixou os trabalhadores ambulantes sem sua principal, muitas vezes única, fonte de renda.

Niterói possui, tradicionalmente, um considerável número de trabalhadores ambulantes, que oferecem serviços diversos, principalmente, venda de vestuário, produtos eletrônicos, utilidades para o lar e alimentos, com destaque para os pipoqueiros e vendedores de água de coco. Apesar de fazerem parte de diferentes grupos sociais, de possuírem distintos motivos que os levaram ao trabalho de camelô e às diferenças em torno dos ganhos financeiros resultantes de sua atividade nas ruas, esses trabalhadores têm algo em comum: a sua ocupação se caracteriza “por vulnerabilidade de suas condições de trabalho, instabilidade de ganhos e ausência de acesso à proteção social.” (LIMA, 2013, p. 330).

A pandemia trouxe graves problemas aos camelôs da cidade de Niterói, sendo a falta de renda o problema mais imediato. Como muitos desses trabalhadores vivem em condições de precariedade, sem garantias sociais ou reservas de capital, eles precisavam trabalhar, em qualquer situação, para sobreviver e sustentar suas famílias. Não havia a opção de permanecer em casa, aguardando o fim da pandemia. Isso trouxe uma enorme angústia a esses trabalhadores, como podemos ver em alguns dos relatos abaixo:¹⁵

“Os camelôs foram os primeiros a fechar quando a prefeitura determinou o fechamento do comércio. Pra quem tira o seu sustento da rua, que já está na informalidade e vive em condição precária, ficou impraticável. Está sendo muito complicado, principalmente depois que eu peguei a Covid. Fiquei semanas sem conseguir trabalhar e estou com muitas sequelas cardíacas. Não tenho plano de saúde, então estou pagando as consultas médicas e exames com o auxílio emergencial.” (Ambulante A).

“A principal dificuldade é não ter dinheiro reserva para arcar com os custos que continuam vindo: aluguel, alimentação, etc. Eu, como muitos ambulantes, trabalho para ter dinheiro para viver mês a mês, a gente não consegue fazer economia, poupança. Moro de aluguel e tenho três filhos pra sustentar e as contas continuam a chegar, mas sem dinheiro entrando. Meu maior medo é ficar sem dinheiro para pagar o aluguel e não conseguir quitar as dívidas que eu estou acumulando por causa da pandemia. Pedi muito empréstimo e não sei ainda como vou pagar o banco.” (Ambulante B)

Esses relatos são uma pequena amostra das consequências vividas por esses trabalhadores assim que as necessárias medidas de controle do coronavírus foram sendo implementadas na cidade.

¹⁵ Esses relatos foram colhidos durante entrevistas realizadas para a pesquisa de mestrado em que se baseia o presente texto.

Na tentativa de amenizar as consequências para a população em vulnerabilidade social, a prefeitura de Niterói elaborou a “Renda Básica Emergencial”, que foi instituída pela Lei 3.480, de 31 de março de 2020, prevendo o pagamento do valor de R\$500,00 (quinhentos reais) à população mais pobre da cidade. Para recebê-lo, o cidadão niteroiense teria que fazer parte do CadÚnico da Assistência Social ou ter ao menos um filho matriculado nas escolas da rede pública de ensino municipal (PESSANHA; SILVA; DRUMOND, 2020).

Os trabalhadores ambulantes também estavam incluídos como beneficiários desse auxílio, no entanto, era necessário que estivessem formalizados como MEI (Microempreendedor Individual) e também ter cadastro na Secretaria de Fazenda do município, o que era um contrassenso, já que os ambulantes, por determinação da própria prefeitura, não eram cadastrados na Secretaria de Fazenda e sim na Secretaria de Ordem Pública, o que gerou um impedimento inicial para o recebimento do auxílio pelos ambulantes (PESSANHA; SILVA; DRUMOND, 2020).

Diante desse panorama, muitos desses ambulantes optaram por permanecer no seu trabalho nas ruas, ainda que proibido pelos decretos governamentais. Aqueles que tiveram o auxílio emergencial oferecido pelo governo federal e/ou pelo governo municipal negados, ou que tiveram demora na resposta em relação a esses auxílios, precisaram se arriscar e ir às ruas tentar vender suas mercadorias, o que provocou um aumento da repressão da guarda municipal a esses ambulantes. A prefeitura de Niterói, na tentativa de se fazer cumprir as restrições às atividades não essenciais e à circulação de pessoas para diminuir a transmissão do coronavírus, aumentou a vigilância na cidade e a repressão de sua guarda municipal. Entre os meses de março

a julho de 2020, foram relatados diversos episódios de agressões entre ambulantes e guardas da cidade.¹⁶

A urgente necessidade de obter alguma renda fez com que muitos camelôs voltassem ao comércio ambulante em meio à pandemia, “*se arriscando duplamente: ameaçados pelo vírus e reprimidos pelos guardas*” (SUAREZ, 2020, *n.p*). A prefeitura de Niterói justificou sua atuação de repressão aos camelôs pelo fato de que estes não possuíam autorização para o trabalho nas ruas durante a pandemia e que o papel da guarda naquela situação era atuar sob o propósito de manter o ordenamento urbano e fazer cumprir os decretos de medidas sanitárias (SUAREZ, 2020).

Esse quadro evidencia o papel inegociável do Estado na garantia de direitos trabalhistas básicos à população e a necessidade de luta pela manutenção desses direitos, que trazem, minimamente, algum nível de justiça social e de sobrevivência das classes mais vulneráveis durante situações extremas como de uma pandemia.

3. A pandemia, a universidade pública e a extensão

“A extensão deve ser vista como um possibilitador de estabelecimento de uma ligação com a classe trabalhadora, que permita um intercâmbio de conhecimentos, no qual a universidade aprenda a partir do saber popular e assessorie as populações no sentido de sua emancipação crítica.”

Roberto Rocha, Extensão universitária: comunicação ou domesticação?, 1984.

¹⁶ Informações coletadas durante as reuniões do projeto e nas entrevistas realizadas pelos pesquisadores com os trabalhadores ambulantes, além de matérias de jornal divulgadas na época da pesquisa.

A Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012) se constitui como uma referência nacional para o debate sobre a extensão universitária e seu desenvolvimento nas universidades públicas brasileiras. Essa política foi sendo desenvolvida em torno das discussões realizadas pelo FORPROEX ao longo das últimas décadas e inclui diretrizes já estabelecidas pelo Fórum em documentos anteriores, como o Plano Nacional de Extensão Universitária, de 1998 e a Avaliação Nacional de Extensão Universitária, de 2001, com acréscimo de novas diretrizes que visam aprimorar a atuação da extensão nos novos contextos e demandas sociais do Brasil. A Política Nacional de Extensão Universitária tem a seguinte definição:

A extensão universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 15).

Tal definição carrega importantes desafios e possibilidades de atuação da extensão. Dentro do princípio estabelecido na Constituição de 1998 de ensino-pesquisa-extensão indissociáveis, é esperado que as universidades criem mecanismos que estabeleçam uma comunicação constante e trabalho conjunto entre esses três pilares da universidade, o conhecido “tripé” que define seu papel na sociedade. Além disso, a Política enumera as principais diretrizes que devem ser levadas em conta na formulação e execução de projetos e atividade extensionistas, são elas: interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, impacto na formação do estudante e transformação social.

A colaboração entre a universidade pública e os movimentos sociais, através de projetos de extensão atuantes, parece ser um dos caminhos para a transformação social. Tal colaboração se mostrou importante para amenizar as consequências da pandemia, especialmente junto a grupos populacionais em vulnerabilidade social. Muitas iniciativas de colaboração entre universidades e diferentes atores sociais foram desenvolvidas. Um exemplo foi o Favelas contra o Coronavírus - Simulador, ferramenta desenvolvida por pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em parceria com o movimento Favelas contra o Coronavírus, formada por coletivos comunitários, com o objetivo de monitorar a evolução da pandemia em comunidades periféricas e contribuir para a criação de políticas públicas de saúde voltadas a grupos sociais de baixa renda no contexto da pandemia (ALBAGLI; ROCHA, 2021).

Outro exemplo foi a plataforma ColabCovid19, projeto desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a população em geral. A iniciativa criou uma espécie de “cartografia” colaborativa, na qual a população pôde informar sobre casos confirmados de COVID-19 e óbitos suspeitos da doença na localidade onde viviam. Seu objetivo era obter um panorama sobre a doença, através das informações fornecidas pela própria comunidade e combater as subnotificações de casos, para fins e planejamento de políticas públicas em saúde e pesquisas acadêmicas (ALBAGLI; ROCHA, 2021).

A extensão universitária durante a pandemia foi tema do 9º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, realizado em março de 2021. Em uma das mesas do evento, intitulada “Extensão e a Pandemia da COVID-19”, os pesquisadores palestrantes relataram a importância de as universidades públicas estarem dando algum tipo de resposta a essa crise sanitária, que também é uma crise social e

política. Em vista dos ataques que as universidades sofreram ao longo dos últimos anos, ela precisa se unir à sociedade civil em busca de respostas para as consequências da pandemia, através de ações que impactem a vida real das pessoas e também transformem a pesquisa e o ensino.¹⁷ O panorama pandêmico provoca a necessidade de se pensar que papéis a universidade pública deve assumir em situações extremas, de forma a evidenciar sua relevância científica e social e ser parte da solução dos problemas concretos.

Em um breve levantamento feito no site da Rede Nacional de Extensão no Brasil (RENEX), é possível observar que diversas ações extensionistas foram realizadas por universidades públicas brasileiras para amenizar as consequências da pandemia da COVID-19 para a população. No entanto, é importante uma maior sistematização e discussão sobre os projetos realizados e seus impactos junto aos grupos atendidos e um maior desenvolvimento de pesquisas e publicações acadêmicas em torno destas ações. Diante disso, trazemos a experiência do projeto de extensão UFF nas Ruas, que atuou junto a diversos grupos vulneráveis durante a pandemia na cidade de Niterói/RJ.

O UFF nas Ruas é vinculado ao Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos (InEAC) do Departamento de Segurança Pública da Universidade Federal Fluminense (UFF) e foi lançado em 2019 com o objetivo de oferecer assessoria popular e atuação interdisciplinar e dialógica na esfera da mediação e da administração dos conflitos urbanos, com foco em grupos vulnerabilizados. Os interlocutores prioritários na execução das ações são: trabalhadores ambulantes, coletivos LGBTQIA+,

¹⁷ Trecho baseado nas falas ouvidas na apresentação da Mesa Redonda 02 - Extensão e a Pandemia da COVID-19, do 9º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, <https://www.youtube.com/watch?v=U4Ygd4yaVgU>

pessoas em privação de liberdade e grupos de religiões de matrizes africanas. A escolha desses grupos se deve às sensíveis demandas decorrentes de conflitos pautados por questões identitárias de gênero, de etnia, de livre expressão religiosa e de atividades comerciais (formais e informais)¹⁸.

Daremos destaque à atuação do projeto junto ao grupo de trabalhadores ambulantes pois, em se tratando do contexto pandêmico, acreditamos ter sido este um dos primeiros grupos sociais a sentir o imediato e prolongado efeito da COVID-19.

4. O trabalhador ambulante de Niterói e o UFF nas Ruas: um encontro

“Há uma possibilidade de desvelamento das ideologias dominantes e uma nova estratégia da função social da universidade ou mesmo uma condição de serviços da extensão a favor da cultura das classes trabalhadoras. Esse pode ser o papel do aparelho de hegemonia - a universidade - que, através da extensão, ontologicamente balizada como trabalho social, possibilita o direcionamento da pesquisa e do ensino para um outro projeto social.”

José Francisco de Melo Neto, 2002.

A aproximação do UFF nas Ruas com os trabalhadores ambulantes de Niterói se deu em 2019, a partir de algumas reuniões entre os coordenadores do UFF nas Ruas e alguns membros da ACANIT (Associação de Camelôs de Niterói), em que foram apresentados os objetivos do projeto de extensão e ouvidas as

¹⁸ Informações encontradas nas redes sociais do projeto:

<https://www.instagram.com/uffnasruas/>;

<https://www.facebook.com/UFFnasRuas/>;

<https://www.youtube.com/c/UFFnasRuas>.

demandas dos trabalhadores presentes (SILVA, 2019). A partir daí, foram realizadas observações participantes, grupos focais e encontros entre extensionistas e trabalhadores ambulantes para planejamento e execução das atividades. O objetivo principal do UFF nas Ruas era contribuir com o diálogo e negociações da ACANIT com a prefeitura de Niterói, na dinâmica de possíveis reivindicações de direitos dos trabalhadores.

Com o início da pandemia, em março de 2020, as ações do projeto precisaram se concentrar nas dificuldades vividas pelos ambulantes por conta da impossibilidade de seu trabalho nas ruas. A partir desse contexto, as principais ações realizadas foram:

Ação 1 - Assessoria na solicitação do auxílio emergencial:¹⁹

Após a divulgação feita pelo governo federal sobre o auxílio, muitos ambulantes procuraram os extensionistas do projeto pois não sabiam como fazer a solicitação ou tinham dificuldades para acessar o aplicativo criado para este fim ou de fazer ligação telefônica para o 111, canal destinado à solicitação do auxílio emergencial. Os membros da ACANIT fizeram a “ponte” entre os trabalhadores ambulantes da cidade e os extensionistas, para que essa assessoria pudesse ser concretizada.

Segundo relatos de extensionistas e ambulantes, as principais dificuldades para a realização do pedido do auxílio emergencial eram aquelas inerentes às características comuns a populações pobres, como baixa escolaridade e consequente dificuldade de compreensão das questões burocráticas e legais envolvidas, dificuldade de uso do

¹⁹ Informações coletadas durante a observação das atividades do projeto e a partir de relatos dos ambulantes e extensionistas durante o estudo de campo que deu origem à dissertação em que se baseia o presente texto.

aplicativo, falta de um telefone e restrição de acesso à internet. O projeto de extensão também ofereceu assessoria jurídica gratuita para ambulantes que tiveram o auxílio emergencial negado ou que permaneceram em análise por um longo tempo. Seguem algumas falas de participantes sobre a ação 1:

“O que eu achei mais legal foi a ajuda que o projeto deu aos ambulantes que tiveram o auxílio negado. Eles se movimentaram muito para que mais camelôs conseguissem o auxílio. E não foi fácil, porque muito ambulante tem dificuldades nessas coisas, de entender como usar aplicativos de celular. A gente usa muito o whatsapp, mas outros aplicativos nem tanto. O aplicativo do auxílio era novo, cheio de função, é difícil, principalmente para os ambulantes de mais idade.” (Ambulante B).

“Muitos ambulantes tiveram dúvidas e problemas com a solicitação do auxílio emergencial do governo federal. Alguns tinham dificuldades no uso do aplicativo e outros tiveram o auxílio emergencial negado. Nós tivemos que verificar cada caso, para entender o porquê de ter sido negado. Para aqueles que tiveram o auxílio emergencial negado por não atenderem aos critérios para recebimento, tivemos que explicar os motivos. Essa parte foi bem difícil, pois eles ficavam tristes, revoltados ou confusos. Para os que tiveram o auxílio negado por algum equívoco do próprio sistema, entramos com ação judicial.” (Extensionista A).

Ação 2 - Campanha de prevenção à COVID-19:

A campanha de prevenção à COVID-19 realizada pelo projeto contou com a distribuição gratuita de máscaras aos trabalhadores ambulantes da cidade e de uma cartilha informativa sobre formas de prevenção ao vírus quando se iniciou a retomada gradual do comércio, que ocorreu em meados de agosto de 2020, após

4 meses de fechamento total. O projeto também fez um áudio explicativo com dicas de combate ao vírus para circular entre os grupos de ambulantes no whatsapp.



Seguem alguns relatos de participantes do projeto sobre a ação

2:

“A campanha de conscientização do ambulante em relação à COVID foi muito positiva. Eu sugeri essa campanha porque vi muito ambulante sem máscara trabalhando, aí o projeto rapidamente fez cartaz pra distribuir nas barracas e áudio de alerta pra enviar nos grupos de ambulantes no whatsapp. O camelô já é mal visto pela prefeitura, se ficasse trabalhando sem máscara, o negócio ia ficar pior ainda.” (Ambulante B)

“Teve a cartilha sobre a COVID que o pessoal do projeto fez. Isso ajudou no nosso retorno, pois a prefeitura deixou reabrir os shoppings e as lojas, mas os camelôs não. Eles alegavam que o camelô aglomera muito, mas não é verdade. Nós trabalhamos ao ar livre, o shopping é fechado, tem muito mais risco. Aí nós conseguimos uma reunião com o pessoal da prefeitura e mostramos a cartilha que o projeto de extensão fez para a prevenção do coronavírus para os camelôs. Na cartilha tinha tudo, falava sobre máscara, sobre limpeza das mercadorias, distância que a gente precisa manter do cliente, tudo certinho. Eu acho que isso ajudou a prefeitura a aceitar o nosso retorno, eles viram que não somos irresponsáveis.” (Ambulante D)

Ação 3 - Abertura de diálogo entre ambulantes e guardas municipais:

Uma das ações consideradas de maior impacto pelos trabalhadores foi a abertura de diálogo com os guardas municipais da cidade de Niterói. Em uma das reuniões em que participamos como ouvinte, alguns ambulantes relataram as dificuldades de relacionamento e falta de diálogo com os guardas municipais, que são responsáveis por fiscalizar a atividade dos camelôs e punir possíveis irregularidades através da apreensão de mercadorias. Nesta mesma reunião, foi proposta por um dos extensionistas a tentativa de aproximação com os guardas municipais. Os camelôs apoiaram a ideia de um diálogo com os guardas, mas demonstraram uma certa desconfiança inicial, devido ao contexto complexo da pandemia e os últimos casos de atritos vivenciados entre eles. Como já foi mencionado anteriormente, durante a pandemia, a atividade dos guardas em relação aos ambulantes se tornou ainda mais intensa, devido às restrições à circulação de pessoas e à proibição do trabalho dos camelôs nas ruas da cidade.

Além disso, uma iniciativa foi, aos poucos, sendo proposta pela prefeitura: autorizar o porte de arma de fogo pelos guardas municipais da cidade. Essa ideia causou polêmica e não recebeu o apoio nem da associação de camelôs nem do sindicato dos guardas, como foi possível observar nas reuniões em que participamos. A preocupação dos dois grupos de trabalhadores é de que o armamento da guarda trará ainda mais instabilidade e violência entre eles. A partir dessa pauta em comum, foram realizados encontros e reuniões entre representantes dos ambulantes e dos guardas municipais de Niterói, para propor ações conjuntas. Até o momento, esses diálogos encontram-se em andamento.

Seguem alguns relatos de participantes do projeto sobre a ação 3:

“Ajudaram a criar um início de diálogo com representantes dos guardas municipais da cidade, algo inimaginável, pois a relação dos guardas com os ambulantes é muito difícil. E na pandemia piorou ainda mais. Aí fizemos uma reunião com alguns ambulantes, o pessoal do projeto da UFF e o representante da guarda municipal de Niterói. Ele ouviu nossas reclamações sobre a truculência que eles agem com os ambulantes e nós também ouvimos o lado deles, pois os guardas também são trabalhadores, que são pressionados pela sua chefia pra cumprir a repressão ao camelô.” (Ambulante A)

“Conseguimos iniciar um canal de comunicação entre os ambulantes e os representantes da guarda municipal, algo que eu acredito que a associação sozinha não conseguiria. A nossa história de anos de conflito com a guarda municipal de Niterói dificulta muito o diálogo. Nós camelôs somos muito desconfiados em relação à aproximação da guarda e acho que a guarda também tem desconfiança dos ambulantes. Aí o UFF nas Ruas ajudou a estabelecer um diálogo.” (Ambulante C)

Ação 4 - Pesquisa de campo junto aos camelôs após a retomada do comércio:

Após a retomada do comércio ambulante da cidade de Niterói, ocorrida a partir de agosto de 2020, após 4 meses de fechamento ocasionado pelos decretos municipais e federais para o controle da pandemia, os trabalhadores ambulantes sentiram a necessidade de saber como seria o volume de vendas nesse período de retorno e como os camelôs da cidade estavam lidando com toda a problemática de retomar ao trabalho em meio à pandemia. Em uma reunião do UFF nas Ruas, o assunto foi levantado por um dos camelôs e aceito por todos os presentes.

A partir daí, foi planejado um trabalho de campo em que seria realizada a aplicação de um questionário presencial com os camelôs que estavam exercendo seu trabalho nas ruas de Niterói, especialmente no centro e no bairro Icaraí, locais que concentram grande parte dos camelôs da cidade. Cabe destacar que as perguntas do questionário foram sendo construídas a partir de contribuições de camelôs e extensionistas, de forma horizontalizada, fato que pôde ser observado durante nossa participação nas reuniões do projeto. Cabe ressaltar que também acompanhamos *in loco* a pesquisa de campo realizada pelo projeto de extensão, o que proporcionou melhor coleta de dados e observações.

A pesquisa de campo foi realizada durante 5 (cinco) dias no final do mês de agosto de 2020, com a atuação de ambulantes e extensionistas e foi bem recebida pelos camelôs, sendo sido possível realizar a aplicação do questionário com cerca de 253 trabalhadores. Um ponto que consideramos importante destacar é que, após a conclusão da pesquisa de campo, foi realizado um seminário para divulgação dos resultados e este evento foi organizado e apresentado

em conjunto por extensionistas e ambulantes. Os extensionistas fizeram questão de ter os ambulantes como apresentadores do seminário.

Seguem alguns relatos de participantes do projeto sobre a ação 4:

“Os extensionistas passaram de barraca em barraca conversando com os ambulantes, no meio da pandemia, saíram do isolamento social deles pra ajudar a gente nessa pesquisa, isso foi muito bonito. Essa pesquisa teve muita repercussão na mídia aqui em Niterói.”
(Ambulante D)

“Enquanto a universidade se fechou por necessidade do isolamento social, o UFF nas Ruas teve que sair, por conta das necessidades inadiáveis dos ambulantes. A gente não podia simplesmente dizer pra eles que não podíamos ajudar porque estávamos em isolamento, eram demandas que não podiam esperar o fim da pandemia.”
(Extensionista G)

Ação 5 - Assessoria jurídica aos ambulantes que sofreram agressões ou apreensões ilegais por parte da guarda municipal de Niterói:

Foi realizada assessoria jurídica aos ambulantes que sofreram agressão ou apreensão ilegal de mercadorias por parte dos guardas municipais de Niterói, ocorrências que aumentaram consideravelmente durante a pandemia. Alguns casos foram resolvidos extrajudicialmente, através de diálogo entre ambulantes, extensionistas e guarda municipal. Outros encontram-se em processo judicial. Não entraremos em detalhes sobre esses casos, pois trata-se de um assunto delicado e que pede discrição, especialmente em virtude das questões legais envolvidas. Mas consideramos importante mencionar essa ação, pois foi uma iniciativa de grande impacto social do projeto.

Diante de tudo o que foi exposto até aqui, pode-se perceber que o projeto de extensão UFF nas Ruas foi capaz de realizar uma extensão participativa e dialógica, trazendo relevante impacto positivo na vida dos trabalhadores durante a pandemia. Todos os ambulantes e extensionistas entrevistados durante a pesquisa de campo desta pesquisa relataram contribuições positivas do projeto. As falas mais recorrentes diziam respeito à importância da assessoria do projeto no recebimento do auxílio emergencial, o que trouxe alívio a muitos ambulantes que ficaram sem recursos em consequência da pandemia. Alguns ambulantes relataram terem sido ajudados diretamente nessa questão e que, sem o apoio dos extensionistas, teria sido difícil conseguir o auxílio junto ao governo federal e municipal. Os extensionistas falaram sobre a dificuldade de atender a todos os camelôs que os procuravam solicitando ajuda para recebimento do auxílio, por estarem em um número pequeno de participantes e também relataram angústia e preocupação com a excessiva demora do governo em iniciar a distribuição do auxílio financeiro.

Os participantes do projeto também mencionaram a campanha de prevenção à COVID-19 como algo muito positivo e que foi muito bem recebida pelos ambulantes da cidade. Eles também mencionaram sua satisfação com a pesquisa de campo realizada com os ambulantes durante o período de reabertura, destacando a contribuição que essa pesquisa trouxe para a visibilidade dos problemas enfrentados pelos ambulantes de Niterói. Outra fala recorrente estava relacionada ao diálogo com a prefeitura de Niterói, que segundo os ambulantes e extensionistas, melhorou muito com a atuação do projeto de extensão.

Eles destacaram o bom relacionamento entre os participantes e a facilidade de comunicação existente no projeto. Na maioria dos relatos, eles também mencionaram que a conversa é facilitada pelos

encontros presenciais, pela participação ativa no grupo de whatsapp do UFF nas Ruas e pelas reuniões que ocorrem todo mês no *Google Meet*. A maioria dos ambulantes relataram que se sentiam à vontade para sugerir atividades e ações e que percebiam que os extensionistas se esforçavam para atender as sugestões, na medida do possível. Um dos ambulantes destacou: *“Eles escutam muito a gente. A pesquisa com os camelôs na retomada do comércio ambulante no meio da pandemia foi uma ideia nossa e os extensionistas toparam.”*

Os extensionistas mencionaram que eles, inicialmente, não conheciam os problemas vivenciados pelos camelôs de Niterói e que, nas primeiras reuniões, procuraram dar abertura total para que os camelôs falassem o que eles quisessem, e com isso, eles foram conhecendo as dificuldades desses sujeitos e pensando sobre como poderiam assessorá-los. Sobre isso, segue a fala de um dos ambulantes: *“Tem coisas que os camelôs deram a ideia primeiro e eles ajudaram a concretizar, porque muitos dos nossos problemas o pessoal do projeto não conhecia. Mas como o diálogo é bom, eles vão entendendo as nossas necessidades.”*

Ainda em relação ao diálogo entre os participantes, destacamos a fala de um ambulante: *“O coordenador do projeto só falta virar ambulante também (risos). A relação é de amizade. Eles se dedicam muito. Eu sinto que vai além da questão do trabalho de extensão, da questão institucional, eu acho que tem um pouco de coração nisso também.”* Outra fala que destacamos é de outro ambulante: *“Eu às vezes esqueço que o UFF nas Ruas é um projeto, parece que a gente se tornou um grupo de amigos que luta por uma causa em comum, temos muita proximidade.”*

Outro impacto positivo do projeto percebido durante o trabalho de campo foi a efetiva troca de conhecimentos entre ambulantes e extensionistas, especialmente na área do Direito, visto

que o projeto contava com 3 extensionistas do curso de graduação em Direito da UFF e que muitas demandas dos ambulantes eram, de fato, questões jurídicas. As falas mais recorrentes entre os ambulantes era de que eles conheceram, junto ao projeto, algumas leis, procedimentos jurídicos e alguns direitos que eles não sabiam possuir e que o projeto foi importante para que eles se dessem conta desses direitos e quais seriam as melhores formas de garanti-los. Entre os extensionistas, as falas mais frequentes estavam relacionadas ao aprendizado prático envolvido e como a interação com os ambulantes e a experiência no projeto de extensão transformaram sua formação acadêmica.

Um dos camelôs relatou que percebeu muito aprendizado, tanto entre extensionistas quanto entre os ambulantes. Para ele, o estudante universitário *“fica muito na teoria e o projeto os ajudou a adquirir conhecimentos da vida real.”* Um outro ambulante mencionou que eles têm muita experiência e conhecimento que os extensionistas não tinham quando chegaram no projeto: *“É uma troca muito boa, porque a gente compartilha o conhecimento das ruas, do trabalho do ambulante e eles compartilham com a gente o conhecimento da universidade, o conhecimento que pode fortalecer a nossa luta.”* O mesmo ambulante também mencionou que pôde aprender um pouco sobre a universidade, já que os extensionistas levaram alguns camelôs a uma visita guiada à UFF e apresentaram as salas de aula, os laboratórios e explicaram as formas de ingresso na universidade. Outra fala de um dos ambulantes que merece destaque é: *“Eu acho que a vivência que esse projeto proporciona aos extensionistas é enriquecedora. Eu acredito que quando o extensionista se formar, vai ter um “tijolinho” nosso lá no diploma dele.”*

Ainda sobre os relatos dos participantes do projeto, um extensionista disse que aprendeu muitas questões da sua área, Direito,

e que muitos desses aprendizados ele não possuía, pois eram saberes que não eram dados na universidade, que era necessária uma vivência prática para tal. Ele nos contou também que a assistência aos ambulantes no recebimento do auxílio emergencial foi um desafio, pois exigiu conhecimentos novos e que ele precisou fazer muitas pesquisas e tirar dúvidas com professores do seu curso na UFF. Outro extensionista mencionou que o contato direto e intenso com os problemas reais dos ambulantes o ajudou a aplicar conhecimentos da disciplina Antropologia do Direito e a entender melhor o problema da informalidade e da desigualdade social e que considerou esse fato muito importante para a sua formação como cidadão. Ele disse: “O maior aprendizado que eu considero que tive foi um “choque de realidade”. Tenho uma boa qualidade de vida, oportunidades de estudo e trabalho. E poder conviver com os ambulantes me mostrou que a realidade da maioria dos brasileiros é muito difícil.”

Finalizando os relatos dos participantes, trazemos uma última fala de um dos extensionistas, que mencionou que a interação com os ambulantes e com os demais extensionistas proporcionou a ele conhecimentos novos e que isto o fez modificar seu objeto de pesquisa do mestrado: “Entrei no mestrado querendo pesquisar uma coisa e, no decorrer da minha atuação como extensionista, resolvi mudar o rumo do meu projeto e estou estudando, através de uma pesquisa etnográfica, a formalização do comércio ambulante.”

Observando as ações do projeto à luz das diretrizes propostas pela Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), é possível perceber que, de maneira geral, essas diretrizes puderam ser cumpridas pelo projeto UFF nas Ruas durante a pandemia, quais sejam: interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, impacto na formação do estudante e transformação social. Pelos

resultados obtidos, principalmente nas entrevistas e na observação das reuniões e atividades do projeto, notou-se que essas diretrizes foram alcançadas, em maior ou menor grau, de acordo com cada experiência realizada pelo grupo, especialmente a interação dialógica, o impacto na formação do estudante e a transformação social.

Considerações finais

Depois de três longos anos vivendo as graves consequências da pandemia, a Organização Mundial de Saúde decretou o fim da Emergência de Saúde Pública em maio de 2023. Esse decreto não significa que a COVID-19 tenha deixado de ser uma ameaça à saúde, mas sim que já é possível que os países façam o manejo da COVID-19 da forma que ocorre com outras doenças infecciosas. Além das mortes, a pandemia intensificou os problemas estruturais brasileiros, como a desigualdade social, a fome e o desemprego, trazendo severas consequências para a população mais vulnerável do país.

Em um contexto de globalização socioeconômica agressiva e excludente, agravado pela pandemia e com tendência a se manter no período pós-pandemia, a universidade não pode se fechar em si mesma, com o risco de contribuir para a manutenção do *status quo* de desigualdade social e desamparo vivido por grupos à margem de uma sociedade de consumo. A universidade (principalmente a pública) deve ser parte atuante na busca por caminhos que amenizem o sofrimento da população, especialmente em países periféricos como o Brasil.

Visto que a universidade pública é um bem de todos os brasileiros e não apenas de uma pequena elite privilegiada, ela precisa “derrubar seus muros” e contribuir, de maneira efetiva, para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. No escopo do tripé

universitário (ensino-pesquisa-extensão), a extensão é aquela que, por sua definição, apresenta o potencial de, junto a um ensino e pesquisa socialmente relevantes, derrubar esses muros e colocar em prática a função social da universidade, sendo um importante canal de diálogo entre a universidade e a sociedade.

Apesar das dificuldades, é notório que, nas últimas décadas, a extensão vem ganhando cada vez mais espaço e relevância nas universidades brasileiras, superando o aspecto assistencialista e de prestação de serviços da primeira metade do século XX. Acreditamos que a extensão passa por um amadurecimento de seu papel, através de novas diretrizes e metodologias, que promovem programas e projetos em parceria com movimentos sociais e voltados ao enfrentamento de problemas concretos vividos pela população. A extensão do século XXI tende a reconhecer as necessidades da população, dialogando aberta e horizontalmente com a comunidade, contribuindo para que sua realidade seja modificada e de forma que a pesquisa e o ensino também sejam transformados a partir dessa interação universidade-sociedade.

Para finalizar, acreditamos que a extensão universitária é um caminho promissor para que as universidades públicas façam uma nova ciência, mais inclusiva e dialógica com a comunidade. A extensão, direcionada para a prática efetiva de sua definição e diretrizes, parece ser um dos caminhos para aprofundar o vínculo universidade-sociedade, tão necessários em tempos negacionistas. Algumas iniciativas nesse sentido estão sendo praticadas pelas universidades públicas brasileiras, no entanto, essas práticas precisam ser fortalecidas, multiplicadas e melhor sistematizadas, através de estudos acadêmicos. Esperamos que as universidades públicas brasileiras consigam vencer os grandes desafios que ainda persistirão

no momento pós-pandemia e que este trabalho possa contribuir com outros estudos sobre extensão universitária no Brasil.

Referências bibliográficas:

ALBAGLI, Sarita; ROCHA, Luana. Ciência cidadã em tempos de emergências: iniciativas brasileiras ante a pandemia da COVID-19. **Arbor**, v. 197, n. 799, p. 1-14, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/2404/360>. Acesso em: 07 jul. 2023.

BUTLER, Judith. **Sobre a COVID-19: o capitalismo tem seus limites**. Blog da Boitempo. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/20/judith-butler-sobre-o-covid-19-o-capitalismo-tem-seus-limites/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

CACCIAMALI, Maria Cristina. As economias informal e submersa: conceitos e distribuição de renda. In: CAMARGO, José Márcio; GIAMBIAGI, Fabio (org.). **Distribuição de renda no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 121-143.

CACCIAMALI, Maria Cristina. Globalização e processo de informalidade. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 9, n.1, p. 153-174, jun. 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643124>. Acesso em: 06 jul. 2023.

CACCIAMALI, Maria Cristina. (Pré-)Conceito sobre o setor informal: reflexões parciais embora instigantes. **Econômica**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 145-168, jul. 2007. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaeconomica/article/view/34899>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CACCIAMALI, Maria Cristina. **Setor informal urbano e formas de participação na produção**. 1982. 163 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-06102006-120930/publico/MariaCCacciamaliTese.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2023.

CARDOSO, Adalberto; PERES, Thiago Brandão. **A modernização das relações de trabalho, a informalidade e a pandemia**. Blog Remir Trabalho, 2020. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/remir/index.php/blog/227-a-modernizacao-das-relacoes-de-trabalho-a-informalidade-e-a-pandemia>. Acesso em: 02 jul. 2023.

CARVALHO, Laura. **Curto-circuito: o vírus e a volta do Estado**. São Paulo: Todavia, 2020.

DRUMOND, Vanusia Marlene da Silva. **Eu camelô: da biografia ao trabalho acadêmico**. 2019. 36 f. TCC (Graduação) - Curso de Segurança Pública e Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). **Avaliação Nacional da Extensão Universitária**. Brasília, 2001. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Avaliacao-Extensao.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). **Plano Nacional de Extensão Universitária**, 1998. Disponível em:

<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, AM, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2023.

LIMA, Jacob Carlos. “**Nova Informalidade**”. In: IVO, Anete Brito Leal (dir.). Dicionário temático desenvolvimento e questão social: 81 questões contemporâneas. São Paulo: Annablume, p. 330-336, 2013.

LIMA, Jacob Carlos; RANGEL, Felipe. **Dimensões da nova informalidade no Brasil**: considerações sobre o trabalho em pólos industriais e no comércio popular. Versão modificada do artigo “La nouvelle informalité et la flexibilité du travail au Brésil”, publicado em *Sociologie et sociétés*, vol. XLVII, no 1, automne 2015, p. 47-72.

LIMA, Jacob Carlos; SOARES, Maria José Bezerra. Trabalho flexível e o novo informal. **Caderno do CRH**, Salvador, n. 37, p. 163-178, 2002.

PERES, Thiago Brandão. Informalidade: um conceito em busca de uma teoria. **Revista da ABET**, v. 14, n. 2, p. 270-289, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/abet/article/download/27956/15023/>. Acesso em: 06 jul. 2023.

PESSANHA, Diogo Paiva; SILVA, Thiago José Aguiar da; DRUMOND, Vanusia. Renda básica temporária e auxílio emergencial: panorama sobre a garantia dos direitos econômicos em tempos de pandemia. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS, 6., 2020, Niterói. **Anais [...]**. Niterói, 2020. v. 2, p. 59-81.

PIRES, Lenin. Mercados informais e economia popular: possíveis fronteiras entre moralidades e legalidade nas relações da sociedade e o Estado. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 36., 2012, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2012. p. 1-17. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/encontros/papers/36-encontro-anual-da-anpocs/gt-2/gt34-2/8251-mercados-informais-e-economia-popular-possiveis-fronteiras-entre-moralidades-e-legalidade-nas-relacoes-da-sociedade-e-o-estado?path=36-encontro-anual-da-anpocs/gt-2/gt34-2>. Acesso em: 12 jul. 2023.

ROUBAUD, François *et al.* The municipios facing COVID-19 in Brazil: socioeconomic vulnerabilities, transmission mechanisms and public policies. Rio de Janeiro: Instituto de Economia/UFRJ, 2020. Disponível em: https://www.ie.ufrj.br/images/IE/TDS/2020/TD_IE_032_2020_ROUBAUD_et%20al.pdf. Acesso em: 02 jul. 2023.

SILVA, Thiago José Aguiar da. Papai Noel existe?: a luta pela cidade e o surgimento da Associação de Ambulantes de Niterói. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL O DIREITO COMO LIBERDADE: 30 ANOS DE O DIREITO ACHADO NA RUA, 1., 2019, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: UNB, 2020. Disponível em: <https://direitoachadonarua.wordpress.com/>. Acesso em: 02 jul. 2023.

STANDING, Guy. **O precariado**: a nova classe perigosa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SUAREZ, Jaqueline. Ambulantes de Niterói (RJ) denunciam abordagens violentas e apreensões ilegais. **Brasil de Fato**, 8 jul. 2020.

Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/2020/07/08/ambulantes-de-niteroi-rj-denunciam-abordagens-violentas-e-apreensoes-ilegais>.

Acesso em: 19 jul. 2023.

7.

AS RELAÇÕES DE GÊNERO DAS/OS CATADORAS/ES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS EM UMA COOPERATIVA DO OESTE PAULISTA: MODIFICAÇÕES A PARTIR DA AUTOEDUCAÇÃO E DAS PRÁTICAS FORMATIVAS

Bruna Oliveira Martins¹

Introdução

O aumento da geração de lixo e de resíduos sólidos no cenário neoliberal, em meio a uma produção de elevada quantidade de materiais que possuem pouca durabilidade e ao desemprego existente no país que deslanchou na década de 1990, promoveram o crescimento da quantidade de pessoas que catam recicláveis em prol da sobrevivência. No início, essas/es catadoras/es trabalhavam apenas de forma individual, e realizavam, especialmente, a tarefa da catação; entretanto, conforme a categoria se expandia, intensificava-se a necessidade de uma organização do trabalho para a conquista de melhores condições sociais e econômicas da categoria.

A organização do trabalho da catação de materiais recicláveis na forma coletiva se deu a partir da criação de associações e

¹ Mestra em Educação - Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Câmpus de Marília. Graduada em Psicologia - Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Câmpus de Assis.

cooperativas, em articulação com o surgimento do Movimento Nacional de Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR). O MNCR emerge em um contexto de expansão de outros movimentos sociais de catadoras/es da América Latina; com o objetivo de organizar as/os catadoras/es brasileiras/es, o MNCR visa colocar em prática a autogestão do trabalho, o combate à precarização e à exploração da categoria e pretende garantir o protagonismo das/os catadoras/es na cadeia produtiva da reciclagem (MNCR, 2008).

O trabalho da catação é extremamente desvalorizado, visto que a reciclagem só foi viabilizada no Brasil a partir do barateamento das tarefas de coleta e triagem dos resíduos sólidos e dos baixos investimentos tecnológicos que são destinados ao setor (BOSI, 2008). No entanto, com a organização de associações e cooperativas pautadas pela Economia Solidária, Autogestão, Trabalho Associado, dentre outras metodologias de trabalho, e do movimento social da categoria, a luta por melhores condições de vida e de trabalho é travada pelas/os trabalhadoras/es.

Essas/es trabalhadoras/es são, muitas vezes, mulheres, negras, pobres e com baixa escolaridade. Vivenciam as desigualdades impostas pelas relações patriarcais, raciais, capitalistas e aprofundadas pelo neoliberalismo de forma intensa: realizam agachamentos frequentes, são expostas/os a riscos à pele, são obrigadas/os a se adaptar com mau cheiros, passam por situações de humilhação, opressão e negligência por parte do poder público e da comunidade (MACIEL; GRILLO, 2009). Embora o capitalismo tenha inserido as mulheres em outros trabalhos, além do doméstico e do cuidado das/os filhas/os, essa inserção foi realizada de forma precária, em trabalhos desvalorizados, e desde que continuassem a exercer suas atividades em casa. Vale ressaltar que as mulheres negras e pobres, no decorrer da história, mesmo antes do capitalismo, já eram colocadas em funções

precarizadas do trabalho, realizadas fora do ambiente doméstico (DAVIS, 2016).

A organização das/os catadoras/es e a participação no movimento social pode auxiliá-las/os na constituição de uma identidade da categoria. Por meio das organizações pode-se aprender novas relações sociais embasadas na construção de uma luta contra a exploração, a opressão e as desigualdades vividas no âmbito social, econômico e político. Em uma cooperativa de catadoras/es de materiais recicláveis, portanto, é possível “dar visibilidade ao trabalho realizado, perante o poder público, firmando convênios, concorrendo a editais para aquisição de equipamentos” (PEREIRA; SECCO; CARVALHO, 2014, p. 176).

Para se organizarem, as/os catadoras/es produzem uma série de questionamentos e reflexões. A luta das/os catadoras/es diz respeito a uma formação para o trabalho coletivo, na qual aprendem umas/uns com as/os outras/os, desde coletar os resíduos nas ruas, triar nas esteiras, pensar a comercializar, negociar com o poder público e gerir o ambiente de trabalho. Tal processo, que chamamos de autoeducação, é muito importante para essas/es trabalhadoras/es, uma vez que ao compartilhar experiências, a categoria pode captar suas demandas. Para Jean Alves *et al.* (2020, p. 129), uma das principais demandas educativas levantada pelas/os catadoras/es do MNCR, é o “resgate do papel das mulheres catadoras, que são maioria nas associações e cooperativas”.

Ademais, a universidade e outras instituições podem potencializar o processo autoeducativo das/os catadoras/es por meio da promoção de práticas formativas que visem a construção de reflexões críticas sobre o trabalho que desenvolvem, além de outras temáticas importantes para a vivência coletiva: cooperativismo, autogestão, movimentos sociais, organização do trabalho, relações

sociais, mulheres no trabalho, organização de mulheres, raça, gênero, etc. Em geral, é por meio das Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares (ITCPs) que a universidade desempenha esse papel.

As ITCPs, em sua maioria, são projetos de extensão universitária que surgem para promover e incentivar a organização de iniciativas e empreendimentos autogestionários. A partir do desenvolvimento de tecnologias sociais e de práticas educativas, as ITCPs auxiliam as/os trabalhadoras/es de grupos populares, associações e cooperativas de trabalhadoras/es no que tange à inserção produtiva, às relações de trabalho e sociais, ao acesso às políticas públicas, à formação para o trabalho coletivo, ou seja, procuram contribuir para a garantia do protagonismo das/os trabalhadoras/es e sua organização coletiva (CARVALHO; LADEIA; FELÍCIO, 2017).

Uma das temáticas importantes para ser trabalhada em uma organização de catadoras/es é as relações de gênero que ali se constituem, uma vez que as mulheres são a maioria nessa categoria da classe trabalhadora e possuem uma participação política ativa no movimento e nos coletivos. De acordo com o MNCR (2014), o tema da igualdade de gênero vem sendo debatido pelo movimento e aprofundado nos últimos anos; desse modo, algumas secretarias e núcleos de gênero foram criados, como por exemplo a Secretaria Estadual de Mulheres Catadoras de Materiais Recicláveis (SEMUC-SP), que surgiu com o intuito de dar visibilidade para as protagonistas da categoria, ao promover eventos, formações, reuniões e encontros sobre diversas temáticas, como violência doméstica, feminicídio, organização de mulheres, mulheres negras, mulheres na política e etc.

As mulheres da Cooperativa estudada na pesquisa realizada ressaltam como as formações do movimento são importantes para o desenvolvimento das catadoras (MARTINS, 2023). A catadora Elis

(2022) enuncia que a Cooperativa recebeu várias mulheres da SEMUC-SP a fim de trocar experiências sobre a autonomia das mulheres, o papel das mulheres nas famílias das/os catadoras/es e a modificação das relações que estabelecem com os homens, dentro e fora da organização. A universidade, por meio da atuação da Incubadora de Cooperativas Populares da Unesp Assis (Incop Unesp Assis), pôde participar e auxiliar as/os catadoras/es, ao incentivar e contribuir para a articulação da Cooperativa com a Secretaria, com o movimento e também por meio de rodas de conversa, reuniões e capacitações de lideranças mulheres.

Este capítulo possui o intuito de apresentar os resultados de uma pesquisa de mestrado, realizada no Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília. A pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e teve o objetivo geral de analisar se e como a autoeducação e as práticas formativas propiciadas pela Incop Unesp Assis modificam as relações de gênero em uma Cooperativa de Catadoras/es de materiais recicláveis do Oeste Paulista. Os objetivos específicos foram analisar as relações de gênero na organização; analisar o processo de autoeducação das/os catadoras/es e analisar as práticas formativas realizadas pela Incop Unesp Assis no local. Para a realização da investigação, utilizamos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa empírica.

Na pesquisa bibliográfica, realizamos um levantamento por meio das palavras-chave: catadoras/es de materiais recicláveis; Trabalho Associado; Economia Solidária; gênero; autoeducação; incubadoras de cooperativas populares, seleção, leitura e análise dos

dados coletados dos principais livros, teses, capítulos de livro e artigos científicos nas seguintes bases de dados: Google Acadêmico, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Scientific Electronic Library Online (SciELO). A pesquisa documental compreendeu a análise dos principais documentos da Incop Unesp Assis e da Cooperativa, bem como os principais registros de preparação das práticas formativas realizadas com a Cooperativa. A pesquisa empírica foi feita por meio da observação do trabalho na organização e entrevistas individuais semi-estruturadas com três catadoras e dois catadores da Cooperativa e três integrantes da Incubadora.

A forma de análise de dados foi analítico-explicativa, baseada no registro, análise e interpretação do fenômeno a fim de identificar causas e efeitos. Procuramos demonstrar as tendências do desenvolvimento e as forças que determinam o fenômeno. As principais categorias que utilizamos na pesquisa foram: história, formação, gênero, conflito social e contradições. Partindo do movimento do real, buscamos interpretar o objeto de estudo de acordo com o processo contraditório da realidade, conforme suas especificidades.

O objeto de estudo é um Empreendimento Econômico Solidário (EES), incubado pela Incop Unesp Assis desde o início de sua constituição. Antes de ser formalizada, a Cooperativa era uma iniciativa de um grupo de desempregadas/os que, junto a universidade, realizavam reuniões e debates acerca da temática do desemprego (CARVALHO, 2008). Foi formalizada em 2003 com o apoio da Incubadora, do poder público e da Cáritas Diocesana e, atualmente, conta com mais de cem cooperadas/os, que realizam a coleta dos resíduos sólidos nas ruas, a triagem, prensagem, enfardamento, armazenamento e comercialização. Ao adotarem a

Economia Solidária enquanto metodologia de trabalho, procuram colocar em prática a autogestão, a solidariedade, cooperação e gestão democrática.

Percebe-se que na Cooperativa, as relações de gênero são reproduzidas e também sofrem algumas modificações, tanto devido às particularidades do trabalho coletivo, das/os catadoras/es em questão, como também da presença da universidade no local e do movimento social. Na auto-organização dessas/es e de outras/os trabalhadoras/es, observamos a exploração de trabalhos feminizados, naturalização da diferenciação e da hierarquização do trabalho, articulação do trabalho tecnológico ao trabalho masculinizado, etc. Assim, ainda que se diferenciam das empresas capitalistas, as organizações de trabalho estão inseridas em um contexto cultural dominante, machista e capitalista (DAL RI, 2015).

As relações de gênero nas organizações de trabalho e na Cooperativa estudada

No trabalho da catação, a presença majoritária e ativa de mulheres produz a reflexão de como as questões de gênero são emergentes nas organizações de trabalho autogestionário. As mulheres ainda vivem, na atualidade, as desigualdades e as desvantagens decorrentes do patriarcado, do capitalismo e da divisão sexual do trabalho, uma vez que continuam recebendo menos do que os homens em um mesmo cargo e permanecem realizando o trabalho doméstico e cuidado das/os filhas/os. Ainda que de forma diferente, no trabalho autogestionário, as mulheres também são inseridas de forma precária e relações desiguais e capitalistas são reproduzidas.

O capitalismo, ao se conservar, principalmente, por meio da expropriação e da desigualdade, se apropria do sistema racial e do

patriarcado para a geração de mais-valia e, conseqüentemente, de acumulação de capital na mão de poucos. Engendra, portanto, um mecanismo que naturaliza as condições subordinadas e vulneráveis de mulheres, ao dividir um “trabalho produtivo” e destiná-lo aos homens, de um “trabalho reprodutivo”, e destiná-lo às mulheres, e coloca o primeiro acima do segundo. Ao naturalizar uma hierarquização sexual de funções do trabalho, invisibiliza a importância do cuidado, da criação de crianças, da formação escolar, enfim, do trabalho direcionado à mulher (FRASER; JAEGGI, 2020).

Após a *crise estrutural do capital* em 1970, o capitalismo passa a destinar a parte precarizada do chamado “trabalho produtivo” às mulheres, sem criar ferramentas para retirá-las do trabalho dito “reprodutivo”. Para Heleieth Saffioti (2013), o capitalismo insere as mulheres no mercado de trabalho de forma periférica como um modo de reconstruir a capacidade de acumulação capitalista, uma vez que, na década de 1970, o capitalismo passava por uma queda significativa nas taxas de lucro e por uma conseqüente insatisfação social. Ainda hoje, as mulheres sofrem as decorrências do sistema patriarcal e da divisão sexual do trabalho, que são alicerçados ao capitalismo como um modo de precarizar o trabalho: embora ocupem os mesmos cargos que os homens, ganham 34% a menos do que os homens (CATHO, 2021).

O ingresso das mulheres no mundo econômico não equilibra as funções atribuídas aos sexos, ao contrário, reforça as desvantagens vividas pelas mulheres que atualmente compartilham com os homens, de forma equânime ou não, a provisão financeira da família juntamente com a responsabilidade da esfera reprodutiva. A saída do lar e as conquistas cada vez mais visíveis no âmbito público representaram uma revolução incompleta, uma vez que as

mulheres ainda assumem praticamente sozinhas as atividades do espaço privado, o que perpetua uma desigual e desfavorável divisão sexual do trabalho para elas (SOUSA; GUEDES, 2016, p. 125).

As mulheres possuem, até hoje, uma dupla ou tripla jornada de trabalho. Com o movimento de mulheres trabalhadoras, a posição que elas ocupam na esfera do trabalho foi questionada. Dessa forma, as mulheres puderam pautar a importância do trabalho doméstico e do cuidado das/os filhas e indagar a diferenciação e hierarquização impostas na construção social e de gênero (ANDRADE, 2015). As teorias feministas socialistas deram base para essas mulheres “teorizar o trabalho doméstico como parte integrante do modo de produção capitalista” (FERGUSON; MCNALLY, 2017, p. 28).

Em organizações de trabalho coletivo, pautadas pelo Trabalho Associado, Autogestão ou Economia Solidária, embora com algumas transformações, as relações patriarcais e capitalistas de gênero são reproduzidas. Assim, os “registros sobre a atuação das mulheres populares na América Latina refletem o papel socialmente construído delas como cuidadoras” (VASCONCELLOS, 2017, p. 166), e, ainda, refletem a valorização de funções masculinizadas e a precarização de trabalhos destinados às mulheres. As/os catadoras/es, por exemplo, vivenciam a divisão de tarefas e dos processos de trabalho segundo uma lógica patriarcal, que reproduz moldes capitalistas de produção. Esses moldes não apenas dividem, mas hierarquizam funções, a depender do gênero de quem realiza. Fabiana Grecco (2016, p. 47) analisa que, se por um lado,

a chamada Economia Solidária se caracteriza pela organização dos processos de trabalho via “solidarismo”, que se oporia ao “competitivo” por meio da propriedade coletiva dos meios de

produção (Laville, 1994; Singer, 2001 e 2002), por outro, o que se verifica no processo de trabalho no interior das associações ou cooperativas é a reprodução dos moldes fordista-taylorista de produção e precárias condições de trabalho e vida das trabalhadoras e trabalhadores. Da mesma forma, se os chamados “trabalhos de proximidade” seriam aqueles realizados por “afeição” ou por “senso de responsabilidade” e, além disso, na realização dessas atividades, a retribuição financeira não seria algo imediatamente esperado (Folbre, 1997; Laville, 1994), o trabalho das mulheres no interior dessas associações ou cooperativas, ao contrário, reflete as mesmas condições da exploração do trabalho das mulheres em condições tipicamente capitalistas.

Nas organizações de trabalho da catação estão presentes, além da divisão de tarefas e hierarquia de funções e de remunerações do trabalho, uma rígida jornada de trabalho, a mecanização de movimentos, a seleção de um perfil específico de trabalhadoras/es, e etc (GRECCO, 2016). É observado que, geralmente, a divisão das atividades é realizada de forma semelhante nas organizações: os homens trabalham nos equipamentos tecnológicos, como prensas, caminhões e empilhadeiras, e as mulheres com a triagem nas esteiras, na limpeza, cozinha e na administração dos locais de trabalho (WIRTH, 2010, MARTINS *et al.*, 2016, PURICELLI; ARDAYA, 2018). As mulheres, inclusive, são, muitas vezes, responsáveis por cuidar e ensinar as/os colegas de trabalho, continuam a realizar o trabalho doméstico em suas casas e possuem a iniciativa de tomar decisões nas associações e cooperativas.

Na Cooperativa estudada, é perceptível uma construção da divisão sexual do trabalho parecida com a de associações e cooperativas pesquisadas por outras/os pesquisadoras/es da área. Desse modo, as catadoras permanecem em funções mais relacionadas

ao cuidado e à delicadeza, como a triagem dos materiais recicláveis, a limpeza e a cozinha, e os homens desempenham trabalhos com os equipamentos e com o carregamento de fardos mais pesados. Foi possível observar que as mulheres realizam suas atividades de forma mais colaborativa, e que os homens trabalham de um modo mais automático e independente. De acordo com as/os catadoras/es do local, as mulheres são “mais atentas, esforçadas e cuidadosas”, e os homens “devem pegar o trabalho mais pesado”, não se interessam por cargos de representação e por atividades com o grupo.

É possível observar que, apesar das/os catadoras/es compreenderem o trabalho dos homens como o carregamento dos fardos que “são mais pesados”, as mulheres, muitas vezes, também consideram seu trabalho como igualmente pesado, e identificam que os homens não o fazem, mas que elas realizam todas as funções na Cooperativa. A esteira, por exemplo, é composta apenas por mulheres, mas, usualmente, é comandada por um homem, que dita o ritmo do trabalho das catadoras. Foi possível notar muitos desconfortos no que tange à apropriação deste trabalho enquanto trabalho também delas, uma vez que o trabalho desempenhado pelos homens segue uma lógica mais individualista.

Os homens tendem a sair da Cooperativa mais do que as mulheres, visto que as mulheres se adaptam melhor ao trabalho cooperado. Para Keicy dos Reis (2022), ex-integrante da Incop Unesp Assis, boa parte dos homens possui dificuldades no que se refere à divisão de tarefas e do poder, ao uso de substâncias psicoativas e à participação no coletivo. Dividir o peso com as mulheres pode ter um significado social para os catadores de ataque à masculinidade e a uma posição destinada a eles desde quando eram crianças.

Na percepção de Cinthia (2022), os catadores fazem mais “corpo mole” quando percebem que a Cooperativa é composta,

majoritariamente, por mulheres. As/os catadoras/es afirmam que “as mulheres trabalham mais do que os homens”, principalmente porque o trabalho na esteira é intenso e é realizado exclusivamente por mulheres. Os homens não se interessam, não se colocam e não são colocados nessa função do trabalho. Explicam que as mulheres são “naturalmente, mais delicadas e mais cuidadosas que os homens”. Esse pensamento, que decorre da articulação do capitalismo com o sistema patriarcal, é utilizado para a geração de sobrecarga de trabalho destinado às mulheres e está embasado em uma desvalorização do trabalho manual e artesanal, geralmente feito por mulheres.

Elis (2022), uma das catadoras da Cooperativa estudada, analisa que, por meio das formações realizadas pela Incubadora e pela SEMUC-SP, as/os catadoras/es puderam conversar sobre o machismo, que está presente não só dentro, como fora da organização. Assim, pensa que muita coisa mudou, muitos casais puderam resolver conflitos familiares e muitas/os catadoras/es modificaram seu comportamento com relação às/aos colegas de trabalho. Um exemplo disso é que, apesar de difícil, os catadores auxiliam as mulheres no desenvolvimento da autonomia de conduzir um equipamento, como os caminhões e ensinam-as os trajetos nas ruas. Aceitar dividir o trabalho e o poder e que mulheres também façam atividades consideradas “masculinas”, ainda que com certa estranheza e resistência, é “de suma importância para conceber homens e mulheres como iguais no mercado de trabalho e em outras esferas sociais” (MARTINS *et al.*, 2016, p. 87).

Percebe-se, portanto, que é a partir dos processos autoeducativos e das práticas formativas realizadas pelo movimento social e pela universidade, que as/os catadoras/es puderam refletir de forma crítica acerca das relações de gênero e de trabalho construídas no local, e modificar algumas estruturas na organização, nas famílias

e nas relações sociais. Tanto a autoeducação quanto as práticas formativas acontecem em um espaço coletivo e compartilhado pelas/os trabalhadoras/es, e partem de experiências autogestionárias de trabalho.

Os processos de autoeducação e as práticas formativas: a relação universidade-movimentos sociais

A autoeducação é um processo cultural, possibilitado pelas experiências e ações coletivas (VIANA, 2018). Em um processo de autoeducação, as/os trabalhadoras/es aprendem por meio da luta, da organização, da conscientização e da práxis, e produzem tanto concepções revolucionárias acerca das suas vivências e do mundo, quanto reproduzem concepções conservadoras, uma vez inseridas/os na sociedade. Entretanto, este processo educativo tende a levar as/os trabalhadoras/es para, na medida em que acontece, rejeitar os elementos conservadores da cultura.

O espaço do coletivo permite a aprendizagem conjunta, necessária para a prática autogestionária e para a construção de novas relações sociais e de trabalho. As/os trabalhadoras/es de organizações coletivas de Trabalho Associado, Autogestão e Economia Solidária, nesse sentido, aprendem umas/uns com as/os outras/os, e também com o auxílio e a participação de outras entidades de apoio e de fomento, as atribuições não só cotidianas, mas políticas das suas funções nas associações e cooperativas, como a organização de reuniões e assembleias, controle de despesas e rendimentos, e etc.

Pode-se dizer que o processo autoeducativo está no movimento de transformar-se e de transformar as/os colegas de trabalho por meio da luta por melhores condições sociais, econômicas e políticas e pela garantia dos direitos e do protagonismo histórico.

Esse movimento, que acontece de forma contraditória e dialética, é o que educa e humaniza as/os trabalhadoras/es, de modo a refletirem valores e princípios e de combaterem a inércia pedagógica. Ao se educar, as/os trabalhadoras/es se refazem e percebem outras possibilidades de vida e de constituírem relações (CALDART, 2001).

Nas organizações de Autogestão, Trabalho Associado e de Economia Solidária de catadoras/es, o cotidiano do trabalho é marcado pelas trocas de experiência, que proporcionam momentos autoeducativos: aprendem a coletar, triar, pensar e comercializar os materiais umas/uns com as/os outras/os, bem como a gerir o local de trabalho e a se relacionar (SCARIOT; COSTA, 2019). Ainda, por meio do movimento social, as/os catadoras/es experimentam o compartilhamento de possibilidades no que tange à vivência coletiva do trabalho. O MNCR tem “participado e proposto experiências pedagógicas, sobretudo, no campo da educação informal e popular” (ALVES, 2016, p. 39).

O movimento da categoria das/os catadoras/es possui uma frente de projetos educativos que são desenvolvidos a partir da metodologia “de catador para catador”. Tal metodologia se baseia em uma lógica autoeducativa: as/os catadoras/es formam umas/uns às/aos outras/os a partir da utilização das vivências pessoais e profissionais, de cartilhas e de cadernos de formação. As cartilhas e os cadernos descrevem o histórico do movimento e oferecem ferramentas pedagógicas para a auto-organização de catadoras/es: busca exemplificar a realização de reuniões, planejamento de ações e do trabalho, gritos de luta, análise da realidade e etc. A partir da compreensão do trabalho, as/os catadoras/es entram em contato com a função política da organização, visto que são agentes ambientais, capazes de pensar e de tomar decisões no coletivo.

A partir da formação no movimento social, as/os catadoras/es podem se comprometer coletivamente, dialogar, debater, estudar e se formar a fim de reconstruir a identidade, assumir funções nunca antes pensadas, e estimular a formação das/os colegas de trabalho no Brasil e no mundo. As entidades de apoio e de fomento, como as ITCPs, têm o papel de contribuir com a formação das/os catadoras/es na medida que, juntas/os, constroem novos saberes, ao articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento popular.

A incubação, para Lais Fraga (2012, p. 125), é uma “relação educativa, fundamentada nas ideias de Paulo Freire, entre a universidade e grupos populares que almejam a geração de trabalho e renda e que tem, a longo prazo, o objetivo de superar as desigualdades”. As ITCPs se expandiram rapidamente no Brasil, principalmente com o apoio do Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas Populares (PRONINC), e são muito importantes para a realização de debates teóricos e práticos nos grupos populares, o desenvolvimento de tecnologias sociais, que facilitam o trabalho nas organizações e para o fortalecimento das articulações das/os trabalhadoras/es com o poder público.

Geralmente, o trabalho das ITCPs com as organizações partem de demandas das/os trabalhadoras/es. Os conteúdos trabalhados podem ser compostos desde necessidades técnicas (administrativas, contábeis e jurídicas) como temáticas (associativismo, cooperativismo de trabalhadoras/es, autogestão, Economia Solidária, etc) (KIRSCH, 2007). Essas práticas formativas buscam fortalecer as organizações e desenvolver a autonomia e a autoeducação das/os trabalhadoras/es a partir de metodologias que propiciam trocas entre a universidade e o trabalho para a construção de uma educação que inclui e que não exclui essas/es trabalhadoras/es. Ainda assim, as/os trabalhadoras/es possuem muita dificuldade para

considerar as práticas formativas como parte do trabalho, uma vez que sempre foram consideradas/es pela sua realidade escolar como inadequadas/os ou incapazes de aprender e de se formar. A escola, para essas pessoas, despotencializa e não inclui essas/es educandas/os de acordo com o seu contexto (PEREIRA; DAL SECCO; CARVALHO, 2014).

A autoeducação e as práticas formativas de catadoras/es podem desenvolver novas relações sociais e a autonomia do sujeito frente a responsabilidade que possui no coletivo, a discussão e tomada de decisão, planejamento, organização e coordenação de ações coletivas em uma gestão democrática e criação de uma educação para além do capital, na qual as/os trabalhadoras/es podem construir seu trabalho a partir da autogestão do trabalho e da negação do trabalho alienado. A autoeducação e as práticas formativas aqui debatidas pressupõem o

direito ao trabalho, a não subordinação às estruturas hierarquizadas ou a agentes externos e, ainda, a renda digna para as pessoas, condições capazes de romper com a lógica do assistencialismo, quer do Estado, quer de agentes privados sobre os pobres, fundamentada em uma concepção moralizante do trabalho, a qual reforça a exploração e promove o controle dessa população. Muitas associações constituídas para a geração de trabalho e renda ainda são vinculadas a programas e projetos da assistência social dos municípios ou a entidades filantrópicas e religiosas, que não têm por objetivo final a concessão dos direitos à livre organização econômica que garanta a superação definitiva de uma condição histórica de precarização em relação ao trabalho e à miséria social (CARVALHO *et al.*, 2017, p. 107).

Dessa forma, por meio da autoeducação e das práticas formativas, as/os catadoras/es podem apreender a realidade histórica

e as contradições dessa realidade para poder construir uma nova realidade possível. Na Cooperativa pesquisada, as/os catadoras/es ensinam umas/uns às/aos outras/os, especialmente quando uma/um nova/o cooperada/o é inserida/o no local. Uma catadora da Cooperativa analisa que, por ser a única que realizou um curso de ensino superior, ensinava as/os colegas interessadas/os a ler e a escrever; outro catador conta que, por ter participado ativamente do MNCR, fez visitas a outras associações e cooperativas para trocar experiências, ensinar o que ele sabia sobre o trabalho e aprender elementos novos a partir das vivências de outras/os catadoras/es.

A autoeducação é um processo potencializado pela Incubadora na Cooperativa. Como práticas formativas, a Incop Unesp Assis já promoveu rodas de conversa sobre diversos temas como “trabalho cooperado na perspectiva da Economia Solidária e da Educação Popular”; “diferenças entre o trabalho assalariado e o trabalho cooperado”; “importância e significado da gestão democrática”, e etc, capacitações técnicas, oficinas de planejamento do trabalho e de teatro, idas semanais aos grupos para a captação de demandas, dinâmicas (como da teia, maquete e linhas de sentido), Educação de Jovens e Adultos (EJA), círculos de cultura e etc. Ademais, a Incubadora auxiliou a Cooperativa na sua articulação com o MNCR, na organização local e regional.

A Incop Unesp Assis utilizava como ferramenta a imersão no cotidiano dos grupos como uma forma de acompanhá-los, a fim de captar as demandas e de estreitar laços. Como objetivos, a Incubadora buscava integrar teoria, prática e reflexão, socializar o conhecimento com as/os trabalhadoras/es, estimular a criatividade das/os integrantes para a resolução de problemas e para o comprometimento com a transformação da realidade, produzir saberes junto à classe trabalhadora, apoiar a organização de grupos populares de geração de

trabalho e renda, incentivar a autogestão e a formação de redes, construir uma consciência crítica acerca das problemáticas sociais com as/os trabalhadoras/es, compreender os conceitos de solidariedade, democracia, cooperativismo e etc, estimular a participação dos grupos nos movimentos sociais, dentre outros.

Os referenciais teórico-metodológicos utilizados pela Incop Unesp Assis advém da Psicologia Sócio-Histórica, Educação Popular e Economia Solidária. Desse modo, procurava construir intervenções que ajudassem no desenvolvimento da classe trabalhadora. A construção de projetos da Incubadora com os grupos auxiliou na melhora das condições das/os trabalhadoras/es para a realização do trabalho de reciclagem. Assim, por meio do acesso aos convênios, por exemplo, conseguiram uma melhor infraestrutura, com a obtenção de equipamentos, formações e capacitações, participação em eventos, etc, que modificam significativamente o ambiente e as relações de trabalho, bem como as condições de vida dessas pessoas.

Na região onde a Cooperativa está localizada, as/os catadoras/es se organizam politicamente desde 2003. A articulação regional da categoria deu origem a um Comitê de catadoras/es e, posteriormente, a uma associação e uma cooperativa de segundo grau, ou seja, que agrupava diversos grupos, além de um movimento social regional de Economia Solidária. Essa articulação foi fundamental para a aquisição de melhores condições de vida e de trabalho, como a conquista de recursos, equipamentos, políticas públicas e a construção de aprendizados em conjunto, que auxiliou as/os catadoras/es a fortalecer sua luta.

Dos grupos que faziam parte do Comitê, 71,9% eram mulheres (CARVALHO; RONDINI, 2017). Em geral, essas mulheres possuíam pouca escolaridade, renda abaixo de um salário mínimo e eram a fonte de renda exclusiva de suas famílias. A presença

significativa de mulheres nas organizações da região pode decorrer da “pouca perspectiva de inserção no mercado de trabalho formal, considerando a baixa escolaridade e a restrita qualificação que a maioria delas possui” (CARVALHO; RONDINI, p. 9). Embora não estejam na Cooperativa por uma escolha pessoal, e sim por uma necessidade e falta de oportunidades, a participação das mulheres no grupo pode promover modificações na forma como se veem e como veem o mundo. Para Bruna Vasconcellos (2017), as mulheres, ao se envolverem com as ações coletivas, reuniões, mobilizações, protestos e organização social encontram outras possibilidades de se colocar e de produzir questionamentos referentes ao papel no trabalho e na família, o que gera rompimentos com os padrões sociais vividos até então.

As modificações das relações de gênero a partir dos processos de autoeducação e das práticas formativas

Por meio da realização de debates, trocas, discussões possibilitadas por uma prática autogestionária, as/os catadoras/es da Cooperativa podem modificar alguns elementos presentes nas relações de gênero que constituem, ao analisá-las de outra forma, por uma perspectiva mais crítica. Apesar de a diferenciação e hierarquização das funções do trabalho não serem eliminadas, percebe-se uma compreensão diferente, uma consciência do que ali acontece e uma abertura, tanto das mulheres quanto dos homens, para a mudança.

Mulheres se unem para se apropriar de funções do trabalho ditas masculinas, para que o grupo não precise realizar uma contratação de funcionários específicos, como motoristas de caminhão, e para que sejam capazes de realizar o trabalho, como um todo. Ao desenvolver habilidades de gestão, administrativas e políticas

do trabalho, as mulheres se reconhecem enquanto trabalhadoras fortes, que podem e que realizam todo tipo de trabalho, inclusive liderar a Cooperativa. Assim, experienciam posições de poder nunca vividas anteriormente em outros trabalhos e nas relações que estabelecem fora do grupo.

As funções ditas masculinas, quando assumidas por mulheres dentro de grupos populares, “geram deslocamentos e abrem brechas dentro de estruturas muito bem estabelecidas” (VASCONCELLOS, 2017, p. 211). Tais deslocamentos promovem um processo de modificação e de tensionamento das estruturas de dominação e de exploração, ainda que em um nível micropolítico. A catadora, ao assumir essa identidade e ao se apropriar de todo o trabalho, se afirma enquanto uma cidadã, que possui direitos e deveres, que pertence a uma classe, na qual é protagonista.

A participação de catadoras/es no movimento social é essencial para a construção de identidade e o sentimento de pertencimento, visto que a organização política produz uma identidade coletiva e singular, ao mesmo tempo. Ao lutarem pela representação no MNCR, por exemplo, por meio da SEMUC-SP, as catadoras da Cooperativa questionam, não só o movimento, mas seu próprio grupo. Colocam a importância de participar da Secretaria, de realizar reuniões com as representantes, de trocar experiências com catadoras de outras organizações. Tais atitudes demonstram um olhar crítico sobre as relações de gênero, que podem e que afetam as decisões do coletivo.

Podemos observar, no entanto, uma sobrecarga de trabalho direcionada às mulheres, que são maioria na Cooperativa. Essa sobrecarga possui relações com a construção social de gênero que as/os catadoras/es possuem, uma vez que as mulheres nunca dividiram o

trabalho de forma igualitária com os homens. Para Laura (2022), uma catadora da Cooperativa,

Os homens querem receber mas não querem trabalhar pesado. Na Cooperativa, é bem rotativo, mas é mais rotativo para os homens: quando cai o primeiro salário, eles já vão embora atrás de outra coisa, porque o salário não é igual todo mês, vai depender da coleta. Os homens ficam mais lá em cima... não ficam na esteira, lá é trabalho pesado, cansativo. Tem alguns que dirigem o caminhão e exigem salário de motorista. Mas é que aqui a gente é cooperado, não é motorista. Se alguém me perguntar qual é a minha ocupação, eu vou falar que sou catadora, não motorista. Chegando na Cooperativa eu ainda vou trabalhar na esteira, na prensa, fico onde precisa.

Para as/os integrantes da Incop Unesp Assis, existe uma dificuldade da inserção da temática de gênero, não só no local, mas na própria universidade e na sociedade como um todo. Na Cooperativa, as/os catadoras/es explicam que essa dificuldade decorre da emergência de outras questões burocráticas do trabalho, que aparecem como mais importantes a serem solucionadas. Tendo em vista essa dificuldade, a temática de gênero pouco emerge como um problema, e quando surgiu, a Incubadora procurou auxiliar as/os catadoras/es a partir da mediação de conflitos, rodas de conversa, capacitação de lideranças mulheres, reuniões e oficinas. Para o catador Alexandre (2022), ao longo do tempo, as/os catadoras/es passaram a se relacionar umas/uns com as/os outras/os de forma mais respeitosa e começaram a pensar no coletivo de forma mais solidária e igualitária. Alexandre (2022) afirma uma lógica contrária à imposta pelo capitalismo e neoliberalismo, quando diz que as/os catadoras/es da Cooperativa buscam trabalhar “de igual pra igual, um tem que ajudar

o outro. [...] Se todo mundo trabalhar de igual pra igual, ninguém vai sofrer”.

Ao se colocarem na posição de cooperados e colaboradores, os catadores podem reconhecer e admirar o trabalho das catadoras, enquanto, também, cooperadas e colaboradoras. Ao questionarem seus papéis e os papéis dos homens na Cooperativa, no movimento social e nas suas famílias, as mulheres compartilham sentimentos de confiança e de independência e afirmam que “o lugar de uma mulher é onde ela quiser”, e tal questionamento é potencializado e incentivado pela universidade e pelo movimento social. Em uma roda de conversa, por exemplo, uma das integrantes da Incubadora questionou as catadoras o motivo pelo qual elas notavam uma presença expressiva de mulheres na Cooperativa. Em resposta, as catadoras afirmaram ser mulheres fortes, corajosas, que precisam sustentar a família e que encaram qualquer tipo de trabalho. Os homens, para elas, escolhem trabalho porque eles têm medo. Em seguida, a integrante fez uma outra provocação, com o propósito formativo:

eu disse assim: “vocês nunca pensaram que tem menos homens aqui do que mulheres porque os homens querem outro tipo de trabalho?”, pairou um silêncio. Um silêncio. E logo uma disse assim: É verdade, eles querem trabalhar nas indústrias, né? Eles querem trabalhar com carteira assinada, né? Eles querem trabalho que o povo reconheça mais, né?. Mas aí o grupo ficou muito incomodado, porque eu dei corda pra essa interpretação porque eu queria que elas compreendessem a estrutura social, né? Porque qual é a vantagem dali estar sendo um espaço de muitas mulheres? O que as mulheres ganham com isso? (ANA MARIA, 2022)

Em rodas de conversa feitas pela Incubadora, as/os catadoras/es também traziam experiências de seus trabalhos anteriores. Os homens cooperados traziam uma dificuldade que tinham em lidar com a hierarquia imposta nos trabalhos assalariados, não gostavam de ter “alguém mandando neles”. Ao longo do tempo, entretanto, as rodas de conversa foram práticas que não eram mais realizadas e nem demandadas pelas catadoras/es. Percebe-se que o conhecimento, engajamento e comprometimento com a organização e com tais práticas foram se centralizando nas lideranças e em catadoras/es que já estavam no local há bastante tempo. Há um limite no que se refere ao compartilhamento de saberes e ao incentivo à formação das/os catadoras/es, dado o contexto individualista e competitivo e a uma ideia de que quem possui informação pode ter alguma vantagem sobre as/os colegas de trabalho.

Diversas contradições são vivenciadas pelas/os catadoras/es na Cooperativa. Para Keicy dos Reis (2022), essas contradições advêm, não só do ambiente de trabalho específico, mas de uma “reprodução de outras relações que são estabelecidas não só dentro do empreendimento, como fora também”. As contradições existentes fazem parte da realidade, que acontece de forma dinâmica e dialética, e não de forma linear. Elas coexistem com as potencialidades e micro transformações do dia a dia, e também incorporam os processos autoeducativos da classe trabalhadora. No entanto, enfrentar e lidar com as contradições encontradas é desafiador, tanto para as/os catadoras/es, quanto para as/os integrantes da Incubadora, que procuravam compartilhar o conhecimento acadêmico acerca de experiências autogestionadas e solidárias.

Considerações finais

Muitas mulheres, por meio do trabalho da catação e da formação nos movimentos sociais, em eventos e práticas formativas, se sentem encorajadas a retornar aos estudos. Por meio dessas experiências, elas podem compreender “o que é disputa de gênero dentro das organizações de que participam, percebem a violência doméstica, a discriminação racial e a exclusão social a que são submetidas” (PAIVA, 2016, p. 170). Podem relacionar o machismo à falta de oportunidades, podem lutar por um maior acesso aos postos de trabalho e aos cargos de representação, não só locais, mas regionais e nacionais.

A pesquisa demonstrou que, ainda que as/os catadoras/es possuam dificuldades no que tange ao compartilhamento de saberes, elas/es aprendem umas/uns com as/os outras/os, se desenvolvem e desenvolvem as/os colegas de trabalho, com a participação da universidade e do movimentos social, em prol da coletividade e do bom andamento do funcionamento do grupo e do trabalho. As relações de gênero estabelecidas no local são parecidas com relações já antes estudadas em outros grupos populares de catadoras/es: há uma diferenciação e hierarquização de funções com base em concepções patriarcais e desiguais. As mulheres, em geral, permanecem em cargos relacionados ao cuidado e à delicadeza, e os homens, em funções que demandam conhecimentos tecnológicos específicos e uma maior força física.

As/os entrevistadas/os relatam que a tipificação e hierarquização de funções sempre existiram e se alteraram ao decorrer do tempo, mas que sempre afetaram o cotidiano do trabalho, uma vez que as mulheres notam um acúmulo de funções destinadas a elas. Com a reprodução de papéis sociais de gênero, as catadoras dizem se

sentir mais responsáveis pelo ambiente de trabalho e pelas/os colegas; em contrapartida, os homens revelam se sentir obrigados a carregar os fardos mais pesados, o que reforça relações sociais de gênero e de trabalho antigas, também existentes em empresas capitalistas.

Entretanto, por meio da autoeducação e das práticas formativas, as/os catadoras/es refletem sobre essas relações. A partir de rodas de conversa, por exemplo, constroem aprendizados sobre os papéis que desempenham na Cooperativa, na família e na sociedade e sobre as dificuldades encontradas ao buscar o trabalho autogestionado. Alguns eventos promovidos pela SEMUC-SP e pelo MNCR são destacados pelas/os catadoras/es como locais onde se sentem pertencidas/os e aliviadas/os. A troca de experiências é muito importante para as/os catadoras/es do local, visto que as vivências trazem sentido para elas/es e promovem conscientização acerca das problemáticas e das potencialidades do trabalho cooperado.

Nesse sentido, as mulheres conseguem desempenhar cargos de liderança nunca antes pensados, se colocam e se posicionam diante de questões relevantes do trabalho, consideram suas funções como igualmente importantes, cansativas e repetitivas, se unem e unem o grupo para a formação política e afirmam possuir a mesma capacidade que os homens têm para realizar todo e qualquer tipo de trabalho. Modificam decisões tomadas pelo coletivo, além de estruturas dentro e fora da Cooperativa; é por meio de um processo autoeducativo que as/os catadoras/es podem observar a realidade para questioná-la e transformá-la, ao demonstrar inquietações e ao buscar construir juntas/os ferramentas para a luta.

No entanto, há uma insuficiência de práticas formativas que abordam o tema gênero e uma resistência da universidade e do movimento social. Pode-se afirmar que existe uma necessidade de priorizar outras demandas consideradas mais emergentes na

Cooperativa, dada a realidade precarizada da categoria, bem como uma naturalização das relações desiguais de gênero. Estas, são tidas como individuais, e não como políticas, como mais um instrumento de exploração das/os catadoras/es, da classe trabalhadora, das/os discentes e docentes da universidade. Observamos um baixo oferecimento de condições materiais e sociais para a formação contínua sobre a temática, especialmente após a gestão de Jair Bolsonaro (2018-2022) e a pandemia da COVID-19. Vislumbramos algumas esperanças da categoria frente a eleição de Lula à presidência em 2023, com a recriação do Programa Pró-catador e a modificação do decreto da reciclagem, que agora institui novos panoramas no modelo atual de logística reversa e economia circular.

Referências

ALVES, Adriana Silva. **Formação “De catador para catador”**: o Movimento Nacional dos Catadores na construção de sua autonomia político pedagógica. 2016. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

ALVES, Jean Carlos Machado et al. Economia Solidária e a dimensão cognitiva da experiência dos catadores. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 1, p. 125-140, jan./mar. 2020.

ANDRADE, Joana El-Jaick. O feminismo marxista e a demanda pela socialização do trabalho doméstico e do cuidado com as crianças. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 18, p. 265-300, set./dez. 2015.

BOSI. Antônio de Pádua. organização capitalista do trabalho informal: o caso dos catadores de recicláveis. São Paulo: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 23, n. 67, p. 101-116, jun. 2008.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001.

CARVALHO, Ana Maria Rodrigues de. *et al.* Metodologias participativas: estratégias para o fortalecimento de grupos populares. In: CARVALHO, A. M. R.; LADEIA, C. R. (org.). **Metodologia de incubação e de diagnóstico participativo**: estratégia de trabalho com grupos populares. São Paulo: Cultura Acadêmica/Bauru: Canal 6, 2017. p. 91-120.

CARVALHO, Ana Maria Rodrigues de.; LADEIA, Carlos Rodrigues.; FELÍCIO, Rafael Gorni. Incubadora de Cooperativas Populares da Unesp Assis: percurso de uma experiência em extensão universitária. In: CARVALHO, A. M. R.; LADEIA, C. R. (org.). **Metodologia de incubação e de diagnóstico participativo**: estratégia de trabalho com grupos populares. São Paulo: Cultura Acadêmica/Bauru: Canal 6, 2017. p. 11-26.

CARVALHO, Ana Maria Rodrigues de; RONDINI, Carina. Perfil Sócio-Profissional de catadores em associações e cooperativas do Oeste Paulista. In: SOUZA, A. R.; ZANIN, M. (org.). **A Economia Solidária e os desafios globais do trabalho**. São Carlos: EDUFScar, 2017. p. 251-261.

CATHO ONLINE LTDA. **Desigualdade de gênero no mercado de trabalho**: mulheres ainda ganham menos que os homens. 2021. Disponível em: <https://www.catho.com.br/carreira-sucesso/carreira/comportamento-3/desigualdade-de-genero-no-mercado-de-trabalho-mulheres-ainda-ganham-menos-que-os-homens/#:~:text=Os%20dados%20revelam%20que%20mulheres%20ganham%20menos&text=Segundo%20pesquisa%20salarial%20realizada%20pela,que%20os%20homens%20C%20por%20exemplo.> Acesso em: 26 jun. 2023.

DAL RI, Neusa Maria. Trabalho associado, gênero, educação e participação política nas empresas de autogestão e nos movimentos sociais. **ORG & DEMO**, Marília, v. 16, edição especial, p. 115-134, 2015.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo, Boitempo, 2016.

FERGUSON, Susan; MCNALLY, David. Capital, força de trabalho e relações de gênero. **Revista Outubro**, n. 29, p. 23-59, nov. 2017.

FRAGA, Lais Silveira. **Extensão e transferência de conhecimento: as Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares**. 2012. 244f. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

FRASER, Nancy; JAEGGI, Rahel. **Capitalismo em debate: uma conversa na teoria crítica**. São Paulo: Boitempo, 2020.

GRECCO, Fabiana Sanches. Uma crítica à Economia Solidária e Feminista: a extenuante divisão sexual do trabalho das mulheres catadoras de materiais recicláveis. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 36, p. 38-50, jan./jun. 2016.

KIRSCH, Rosana. **Incubação de empreendimentos da economia solidária e as implicações das relações de reciprocidade**. 2007. 148f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MACIEL, Fabrício; GRILLO, André. O trabalho que (in)dignifica o homem. In: SOUZA, J. R. **Brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 241-277.

MARTINS, Bruna Oliveira. **A autoeducação e o papel formativo da Incubadora de Cooperativas Populares da Unesp Assis na modiação das relações de gênero da Cooperativa de Catadores de Materiais Recicláveis de Assis e Região.** 2023. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus Marília, Marília, 2023.

MARTINS, Ingrid Gomes *et al.* Reciclando as relações de gênero: a divisão sexual do trabalho em cooperativas de catadoras e catadores, e o papel de lideranças femininas na política pública de resíduos sólidos no Distrito Federal. In: PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto; GOES, Fernanda Lira (org.). **Catadores de Materiais Recicláveis: Um encontro nacional.** Rio de Janeiro: Ipea, 2016. p. 75-97.

MOVIMENTO NACIONAL DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS. **Mulheres são maioria entre catadores de materiais recicláveis.** Brasil. 2014. Disponível em: <http://www.mncr.org.br/noticias/noticias-regionais/mulheres-sao-maioria-entre-catadores-organizados-em-cooperativas>. Acesso em: 13 jun. 2023.

MOVIMENTO NACIONAL DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS. **O que é movimento?** Brasil. 2008. Disponível em: <https://www.mncr.org.br/sobre-o-mncr/o-que-e-o-movimento>. Acesso em: 13 jun. 2023.

PEREIRA, Ana Carolina Lemos; SECCO, Letícia Dal Picolo Dal; CARVALHO, Ana Maria Rodrigues de. A participação das cooperativas de catadores na cadeia produtiva dos materiais recicláveis: perspectivas e desafios. **Psicologia Política**, v. 14, n. 29, p. 171-186, jan./ abr. 2014.

PURICELLI, Verónica; ARDAYA, Sofía Rodríguez. Mujeres, cooperativas y economía social. Un análisis etnográfico sobre mujeres recuperadoras en el área metropolitana de Buenos Aires, Argentina (AMBA) con perspectiva de género. **SaberEs**, v. 10, n. 1, p. 1-18, 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SCARIOT, Nadia; COSTA, Cassiane da. Mulheres catadoras de materiais recicláveis de Santana do Livramento/RS: trajetórias de luta em busca da emancipação social. **Didáticas Especíocas**, n. 20, p. 73-92, 2019.

SOUSA, Luana Passos de; GUEDES, Dyeggo Rocha. *A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década*. **Estudos Avançados**, v. 30, n. 87, p. 123- 139, 2016.

VASCONCELLOS, Bruna Mendes de. **Politizando o cuidar: as mulheres do Sul na construção de alternativas sociotécnicas**. 2017. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

VIANA, Nildo. Marxismo e cultura. **Práxis Comunal**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-31, jan./dez., 2018.

WIRTH, Ioli Gewehr. **As relações de gênero em cooperativas populares do segmento da reciclagem: um caminho para a construção da autogestão?** 2010. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

8.

NÚCLEO INTERDISCIPLINAR PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL (NIDES/UFRJ): CONSTRUINDO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CRÍTICA NAS ÁREAS TECNOLÓGICAS

Flávio Chedid Henriques¹

Camila Rolim Laricchia²

Gustavo Carvalhaes Xavier Martins Pontual Machado³

Felipe Addor⁴

Paulo Cezar Maia⁵

Celso Alexandre de Souza Alvear⁶

¹ Possui graduação (2004) e mestrado (2007) em Engenharia de Produção e doutorado (2013) em Planejamento Urbano e Regional pelo IPPUR/UFRJ. É um dos fundadores do Nides/UFRJ e integrante do Soltec/UFRJ desde 2004. Atualmente, é técnico-administrativo e Vice-Diretor do Nides/UFRJ, pesquisador-extensionista do Soltec/UFRJ e docente permanente do PPGTDS/Nides/UFRJ.

² Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Centro Multidisciplinar UFRJ-Macaé. Membro da Rede de Engenharia Popular Oswaldo Sevá (Repos) e do Laboratório Interdisciplinar de Tecnologia Social (LITS/UFRJ).

³ Possui graduação em Engenharia Química pela UFRJ (2007), pós-graduação em Engenharia Sanitária e Ambiental pela UERJ (2011), mestrado em Engenharia Ambiental pela UFRJ (2014), doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social pela UFRJ (2019). É Professor do Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro (NIDES/UFRJ), Coordenador do Programa da Pós Graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social (PPGTDS/NIDES/UFRJ) e do Projeto de Extensão MUDA - CTS (MUDA - Agroecologia e Permacultura: Centro de Tecnologias Sociais).

⁴ Possui graduação (2004) e mestrado (2006) em Engenharia de Produção e doutorado (2012) em Planejamento Urbano e Regional pela UFRJ. É um dos fundadores do Soltec/UFRJ e do Nides/UFRJ. Atualmente, é professor adjunto e Diretor do Nides/UFRJ, pesquisador-extensionista do Soltec/UFRJ e docente permanente do PPGTDS/Nides/UFRJ. É membro da Repos e integra a coordenação da Associação Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão em Tecnologia Social (Abepets). Vem trabalhando principalmente com Tecnologia Social, Reforma Agrária e América Latina.

⁵ Com graduação em Letras (UFPR), ele tem mestrado em Estudos Literários, realizado também pela UFPR e doutorado e pós-doutorado em Literatura Comparada, pela UFRJ. Trabalha no âmbito da relação entre literatura e outras artes, em especial o cinema e a animação, voltados para a educação desde 2006, quando passou a atuar na extensão da UFRJ. Paulo é professor do Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social - NIDES/UFRJ e coordenador do Grupo de educação Multimídia (GEM).

⁶ Celso Alexandre de Sousa Alvear é formado em Engenharia Eletrônica e de Computação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005). Mestre (2008) e Doutor (2014) em Engenharia de Produção pelo do Programa de Engenharia de Produção (PEP) da COPPE/UFRJ (2008). Foi Professor

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-505-6.p287-314>

1. Introdução

Neste artigo, apresentamos a experiência do Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social (Nides/UFRJ), o contexto de sua formação dentro do Centro de Tecnologia (CT) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e algumas das estratégias formativas desenvolvidas nas suas disciplinas de graduação, no seu programa de pós-graduação e em seus projetos de pesquisa e extensão.

Embora em 2023 o Nides/UFRJ tenha completado 10 anos de institucionalização na UFRJ, sua história remonta a luta de quase 30 anos de atuação no campo da extensão universitária de diversos coletivos que compreendem a extensão como um caminho fundamental para estabelecer laços entre a universidade pública e a sociedade, avançando na busca pela sua finalidade social e desenvolvendo métodos de produzir pesquisa e ensino comprometidos com a transformação das condições de vida da população brasileira.

Acreditamos que essa transformação deve se dar tendo como ponto de partida as demandas populares e construídas por meio de uma responsabilidade recíproca (LIANZA e ADDOR, 2005) entre diversos atores da sociedade, dos quais a universidade é apenas um deles. A partir de processos dialógicos, buscamos ser um dos atores no desenvolvimento tecnológico que incorpore em seus quadros de referência (MARQUES, 2005) as questões que atingem os grupos

Visitante (Visiting Scholar) no CSTMS em UC Berkeley de Junho a Novembro de 2017. Pesquisador-Extensionista do Núcleo de Solidariedade Técnica (Soltec/UFRJ), coordenando o projeto Tecnologias da Informação e Comunicação, Democracia e Movimentos Sociais. Membro e ex-coordenador do grupo de pesquisa O papel dos engenheiros na transformação social: engenharia engajada no Brasil e no mundo. Professor permanente do mestrado em Tecnologia para o Desenvolvimento Social do PPGTDS/NIDES/CT.

mais vulneráveis da sociedade, assim como as particularidades de cada território.

Atualmente, o Nides/UFRJ é composto por nove laboratórios e um programa de pós-graduação que atuam integrados com projetos de extensão. Os temas com os quais trabalhamos são diversos, assim como as estratégias formativas desenvolvidas dentro desses coletivos. Neste artigo, iniciaremos apresentando o Programa de Pós-Graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social (PPGTDS), que é o motor que impulsiona os processos acadêmicos do Núcleo, detalhando suas três linhas de pesquisa. Em seguida, apresentamos os nove laboratórios que formam o Nides, destacando alguns conceitos e princípios transversais a essas experiências e detalhando a atuação de alguns deles. Por fim, fazemos algumas considerações finais sobre os caminhos e desafios para fortalecimento do campo da Tecnologia para o Desenvolvimento Social..

2. O Programa de Pós-Graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social (PPGTDS)

Embora o Programa de Pós-Graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social (PPGTDS) só tenha iniciado sua primeira turma em 2016, a luta pela sua criação e o conteúdo de suas linhas de pesquisa remontam a trajetória de diferentes laboratórios de pesquisa e extensão vinculados ao Nides/UFRJ.

A proposição de um mestrado profissional interdisciplinar em *Tecnologia para o Desenvolvimento Social* foi construída a partir da experiência dos grupos que já vinham construindo a história do Nides. Portanto, as três linhas de pesquisa que hoje estruturam o PPGTDS não são resultado de uma simples reflexão teórica sobre o campo, mas uma reflexão baseada nas experiências em andamento,

respeitando o processo histórico ao mesmo tempo em que se busca um processo de integração entre os diferentes grupos. É importante destacar que o mestrado tem uma forte perspectiva extensionista, sendo muitas pesquisas articuladas com ações de extensão. Nas próximas seções descrevemos o conteúdo das três linhas de pesquisa que compõem o Programa: Gestão Participativa, Tecnologia Social e Trabalho e Formação Politécnica.

2.1 Gestão Participativa

A linha de Gestão Participativa foi proposta na tentativa de buscar uma articulação entre diferentes conceitos e propostas político-metodológicas que embasavam a atuação e reflexão de diversos grupos, muitas vezes usando outros conceitos-chave: Autogestão, Democracia Participativa, Poder Popular, Metodologia Participativa, Gestão Compartilhada de Recursos Naturais.

Desde a sua gênese, o Núcleo de Solidariedade Técnica (Soltec/UFRJ), um dos laboratórios do Nides/UFRJ que impulsiona a linha Gestão Participativa, se propôs a trabalhar com dois temas centrais e articulados: Economia Solidária e Tecnologia Social. A Economia Solidária, por sua vez, se caracteriza, segundo Nascimento (2004), pelo conjunto das atividades econômicas organizadas sob a forma da autogestão. Trata-se de um conceito polissêmico, com forte disseminação a partir da década de 1960, sobretudo após Maio de 1968, que designou diferentes iniciativas de trabalhadores e movimentos sociais que buscavam a auto-organização da classe trabalhadora, seja pela gestão de suas empresas coletivizadas, seja pela condução de suas lutas.

Na prática inicial do Soltec/UFRJ, aproximamo-nos das experiências de trabalhadores que geriam cooperativas, como casos de

empresas que foram à falência e houve uma mobilização de seus antigos empregados para recuperá-las, que seriam denominadas como Empresas Recuperadas por Trabalhadores (ERT). Nesse caso, passamos a investigar e assessorar essas iniciativas, buscando compreender as particularidades da autogestão e ao mesmo tempo potencializá-las. Desde o início, percebemos que seria impossível trabalhar processos de assessoria com as ferramentas existentes nos cursos de Administração e Engenharia e por esse motivo a noção de Tecnologia Social aparece como central nesse debate. Precisávamos construir novas ferramentas e metodologias de (auto)gestão com a participação dos principais afetados pelo uso dessas tecnologias.

Também discutimos a autogestão a partir da luta dos movimentos de reforma urbana, como é o caso do Movimento Nacional de Luta pela Moradia, seja pela necessidade dessa pauta também ser articulada à luta pelo trabalho, mas também pelo fato de passarmos a entender a autogestão como elemento central da reprodução social. A *autogestão urbana* (Lago, 2012) passou a ser a forma como ampliamos a noção de autogestão em nossas práticas.

Ao mesmo tempo, pesquisas que buscavam compreender processos participativos de organização da sociedade, tendo em vista o fenômeno que acontecia na América Latina durante os anos 2000, aproximavam-se dos estudos da autogestão, pois o elemento central era compreender as formas de participação ativa das pessoas nas decisões políticas que afetam suas vidas. Com influência de processos históricos, como o vivido no Chile de Salvador Allende, o conceito de Poder Popular era mais utilizado para identificar essas experiências.

Outro campo de trabalho que acompanhou o Soltec/UFRJ desde o ano de 2003 está relacionado com os pescadores artesanais. Por meio da metodologia de pesquisa-ação (Thiollent, 2011), aprofundamos o debate sobre a cadeia produtiva da pesca em distintos

territórios e atuamos com projetos de extensão na formação de grupos produtivos das mulheres da pesca, em pesquisas sobre o defeso do camarão, em ações de formação para a gestão social de seus territórios entre outros (ADDOR e LIANZA, 2015).

Desse acúmulo, participamos da formação da Rede Solidária da Pesca, de alcance nacional, e com a organização de encontros que ajudaram a construir uma pauta nacional de ações voltadas para os pescadores artesanais. Uma das pautas principais está relacionada com a gestão dos bens comuns (OSTROM, 2000), alvos de disputas nos territórios pesqueiros. O conceito articulador de todo esse debate foi o de Gestão Compartilhada de Recursos Naturais.

Retomando o que foi apresentado na origem dessa seção, o conceito “Gestão Participativa” não é o central de nenhum dos campos acima descritos, mas é o que visa articular os distintos campos em que atuávamos na perspectiva de conhecer e apoiar as iniciativas de trabalhadores e movimentos sociais de aprofundar o processo participativo e democrático das instituições das quais fazem parte. José Henrique de Faria (2009), em seu livro *Gestão Participativa*, fez um movimento similar ao tentar agrupar experiências históricas distintas sob um mesmo guarda-chuva.

2.2 Tecnologia Social

O campo teórico da Tecnologia Social surge a partir dos Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia (conhecido como Estudos em Ciência, Tecnologia e Sociedade ou CTS), que trazem a reflexão sobre a não neutralidade da tecnologia e argumentam, assim, que todo desenvolvimento tecnológico incorpora valores sociais, culturais, políticos, ambientais e econômicos, além dos ditos “técnicos” (FRAGA, 2011).. Dessa forma, dado que vivemos em uma sociedade

capitalista, a tecnologia convencional incorpora valores como heterogestão, concentração de poder, controle e busca por redução de custos e aumento dos lucros, além das diversas formas de opressão como o racismo, o sexismo e a heteronormatividade (NEDER, 2010).

Dagnino (2014) aponta a concepção de Adequação Sociotécnica (AST), que significa adequar e controlar a tecnologia para fomentar os resultados que se almeja, a partir das necessidades de um grupo social, entendendo que a tecnologia pode ser utilizada em prol da vida. A partir de uma visão de que se pode mudar os valores que orientam as escolhas tecnológicas de uma sociedade, a Adequação Sociotécnica proposta por Dagnino entende que é possível reprojeter o desenvolvimento tecnológico. Em contraposição à corrente hegemônica que empurra a tecnologia convencional como o principal e único modelo de desenvolvimento tecnológico, surge no Brasil o movimento da Tecnologia Social (TS), que busca envolver os atores sociais e populares no processo de desenvolvimento da tecnologia, incorporando suas demandas, agendas e valores. Normalmente esse processo se dá através do diálogo de saberes entre o conhecimento “técnico”/acadêmico com os saberes tradicionais/populares, de forma a desenvolver tecnologias que fortaleçam perspectivas contra-hegemônicas como a autogestão, a soberania, a cooperação/horizontalidade, o respeito ao meio-ambiente, além de perspectivas feministas, panafricanistas, indígenas, entre outras. A perspectiva da TS tem como princípios a busca da democratização do processo tecnológico e a educação popular, como afirmam Addor e Santos (2022; p. 331)

“objetivo central das experiências do campo da tecnologia social: democratizar o processo de desenvolvimento tecnológico, de forma que seus resultados sejam fruto de um processo coletivo, participativo,

cooperativo, que permita intensa troca de diferentes saberes e conhecimentos presentes, adequado aos valores socioculturais e ambientais daquela comunidade/território e que garanta a apropriação coletiva por todos envolvidos, para viabilizar sua autonomia e emancipação de atores externos para o desenvolvimento e manutenção de tecnologias que afetem sua realidade. (ADDOR; SANTOS, 2022: P. 331)

No PPGTDS, a linha de Tecnologia Social busca refletir e desenvolver tecnologias em uma perspectiva mais concreta/material/artefatual. Nesse sentido, temos, por exemplo, pesquisas articuladas com ações de extensão no campo da computação, da arquitetura, do saneamento ecológico, da agroecologia, das energias alternativas e da área de alimentos.

Por exemplo, no campo da computação há o desenvolvimento e estudo de *softwares* voltados para fortalecer a produção e venda de produtos agroecológicos de assentamentos da reforma agrária, principalmente em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). São desenvolvidos também sistemas de democracia participativa, jogos digitais com perspectivas de religiões africanas, ensino à distância em uma perspectiva de educação popular, entre outros. No campo da arquitetura, temos trabalhos com autogestão habitacional, moradias populares, e tecnologias apropriadas para fortalecer a luta de movimentos por moradia.

Já no campo do saneamento ecológico temos trabalhos com comunidades tradicionais, com escolas públicas e em assentamentos da reforma agrária, com utilização de tecnologias como Bacia de Evapotranspiração - BET, biodigestores, círculos de bananeiras, sistemas agroflorestais, fossas ecológicas, dentre outros. Na atuação no campo da agroecologia, existem desenvolvimento de hortas escolares, agroflorestas, bioconstrução, compostagem, entre outros.

De forma geral, o elemento mais importante no desenvolvimento dessas tecnologias é o envolvimento e participação ativa dos grupos populares. Busca-se desenvolver metodologias que de fato incorporem as opiniões, valores e demandas desses grupos, e que não seja apenas uma consulta formal. A pesquisa-ação é uma estratégia metodológica muito valorizada nesse sentido, pois permite que os pesquisadores possam se envolver mais ativamente com esses grupos em uma imersão mais extensiva.

2.3 Trabalho e Formação Politécnica

Politecnicia é definida por Demerval Saviani (2008) como a fundamentação dos princípios científicos, crítico e culturais presentes nas técnicas, nas tecnologias e nas metodologias no mundo do trabalho contemporâneo. Trata-se de uma concepção de ensino que articula educação e trabalho, identificando o princípio educativo da educação e construindo caminhos para uma formação técnica, cultural e crítica omnilateralmente e integralmente, associando em atividades laborais teoria e prática. Segundo Saviani, politecnicia seria a inserção dos trabalhadores em formação escolar no mundo letrado, garantindo apropriação técnica e tecnológica para a construção de perspectivas críticas sobre o mundo do trabalho e transformação nas relações laborais produtivas (SAVIANI, 2008). A superação da dualidade entre o mundo das ideias e o mundo da execução de tarefas seria um imperativo se opondo à divisão social dos trabalhadores, a exploração da força de trabalho, a alienação da classe trabalhadora e, ainda, na perspectiva da politecnicia, seria um princípio crítico da educação pelo trabalho a reconfigurar outro princípio clássico da divisão escolar entre a formação da classe intelectual e a formação

básica da classe trabalhadora, vislumbrando a emancipação dos sujeitos em processos formativos.

Assim, Trabalho e Formação Politécnica é uma área e uma referência sobre um princípio transformador das relações entre os conhecimentos e o mundo laboral, estimulando tanto os sujeitos envolvidos em qualquer atividade de ensino, pesquisa e extensão do núcleo, quanto os professores em formação (no nível da graduação ou da pós) dedicados a participar da construção de metodologias educativas que garantam a formação de trabalhadores protagonistas no ensino básico ou universitário.

Portando, trabalho e formação politécnica é uma área que, a partir da relação entre educação e trabalho, desenvolve e realiza atividades laborais nas quais se possam estimular potências omnilaterais (interdisciplinares e multidisciplinares), integrais (teórico-práticas) e produtivas (com organização coletiva e colaborativa do trabalho na construção de sistemas sustentáveis e inclusivos), visando a realização de tecnologia social e metodologias participativas e suscitando processos de emancipação dos envolvidos.

2.4 - Em busca da interdisciplinaridade

A divisão em linhas de pesquisa reflete os alicerces de fundamentação teórica e atuação do NIDES no desenvolvimento de tecnologias para o desenvolvimento social. Os limites entre as linhas são tênues e há inúmeros espaços de interseção pela interdisciplinaridade. Ao descrever a linha de Gestão Participativa, identificamos a importância do conceito de Tecnologia Social para poder pensar em formas mais horizontais de administração de empreendimentos produtivos, assim como ferramentas que coloquem a saúde do trabalhador como elemento central. Da mesma forma,

todas as propostas de formação pelo trabalho, bem desenvolvidas na linha de Trabalho e Formação Politécnica, articulam dimensões metodológicas importantes para combater a divisão entre concepção e execução e colocar o saber popular como elemento central na concepção tecnológica.

Está na nossa gênese o foco no debate da tecnologia e buscamos nos manter nele dado que é o elemento distintivo da nossa atuação. Buscamos a interdisciplinaridade porque entendemos que os impactos da tecnologia são demasiadamente relevantes na nossa sociedade para que a concepção tecnológica seja conduzida por profissionais que não tenham condições de fazer uma análise crítica sobre o desenvolvimento científico e tecnológico. Compreender as dimensões de dependência econômica e política na concepção tecnológica, assim como as nuances de gênero, raça e classe subjacentes a esses processos, são fundamentais para podermos construir bases para um processo de desenvolvimento tecnológico independente e emancipatório.

Nosso programa está situado na área *Interdisciplinar* da CAPES, e na subárea *Engenharia, Tecnologia, Gestão*, e essa interação entre as áreas tecnológicas e as ciências sociais fica evidenciada: tanto na composição do corpo docente, que conta com engenheiros de diferentes ênfases (produção, química, alimentos, civil, ambiental, eletrônica, elétrica) e profissionais das áreas de letras, educação física, comunicação, economia, sociologia, educação e arquitetura, e nas equipes dos projetos de pesquisa e extensão que incluem também estudantes de outras áreas; quanto na forma de condução dos projetos que ao propor desenvolver tecnologias a partir de outra perspectiva metodológica, atua com educação popular, politecnicidade e métodos participativos.

3. Programas do NIDES

3.1 Os laboratórios do NIDES

A história de construção do Nides está baseada na articulação de grupos que possuem afinidade e que tem em comum dois pilares: i - desenvolver atividades acadêmicas a partir da extensão que busquem aproximar o campo tecnológico das demandas sociais; ii - buscar essa aproximação por meio de métodos participativos que nos permitam repensar o modelo hegemônico de desenvolvimento tecnológico.

O Nides conta hoje com nove laboratórios e um programa de pós-graduação, que foi descrito acima. Os laboratórios são:

1. Laboratório de Informática para a Educação (LIpE) - Fundado em 1994
2. Núcleo Interdisciplinar UFRJMar (UFRJMar) - Fundado em 2002
3. Núcleo de Solidariedade Técnica (SOLTEC) - Fundado em 2003
4. Laboratório de Fontes Alternativas de Energia (LAFAE) - Fundado em 2003
5. Grupo de Educação Multimídia (GEM) - Fundado em 2006
6. Núcleo de Pesquisa, Ciência e Tecnologia de Alimentos (NPCTA) - Fundado em 2007
7. Mutirão de Agroecologia e Permacultura: Centro de Tecnologias Sociais (MUDA-CTS) - Fundado em 2009
8. Laboratório de Informática e Sociedade (LABIS) - Fundado em 2015
9. Laboratório Interdisciplinar de Tecnologia Social (LITS) - Fundado em 2019

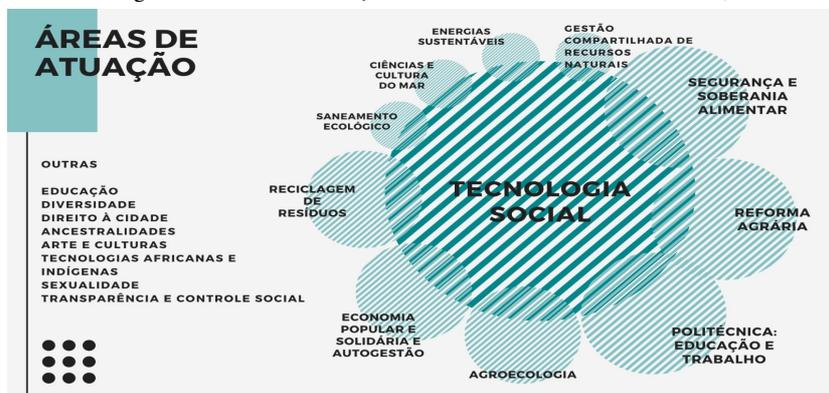
Figura 1 - Laboratórios que compõem o Nides/UFRJ



O Nides/UFRJ possui uma estratégia de atuação que passa por fortalecer a integração entre diferentes unidades da UFRJ, articulando grupos que possuem afinidade com o campo da Tecnologia para o Desenvolvimento Social. Por conta disso, alguns dos laboratórios que o compõem também fazem parte de outras unidades acadêmicas, como a Escola de Química (NPCTA), a Escola Politécnica (LIPE, do Departamento de Engenharia Eletrônica, LAFAE do Departamento de Engenharia Elétrica, Soltec, do Departamento de Engenharia Industrial), a COPPE (LABIS), a Faculdade de Letras (GEM) e o Instituto Politécnico do Centro Multidisciplinar UFRJ-Macaé (LITS). Desde a criação do NIDES, a integração com outras unidades era um objetivo a ser alcançado e buscamos caminhar nesse sentido como forma de exercer a interdisciplinaridade que temos em nosso nome e de influenciar na formação crítica de seus participantes, sejam estudantes, comunitários e principalmente engenheiros/as/es.

Esses laboratórios atuam com diversas temáticas, que tentamos esboçar no quadro abaixo:

Figura 2 - Áreas de atuação dos laboratórios do Nides/UFRJ



3.2 Descrição de alguns dos programas

O Núcleo de Solidariedade Técnica - Soltec/UFRJ

O Núcleo de Solidariedade Técnica (Soltec/UFRJ) foi criado em 13 de março de 2003 por estudantes e professores, na sua maioria do Departamento de Engenharia Industrial, da Escola Politécnica da UFRJ. Os estudantes protagonizaram esse movimento, convocando os professores na busca pela ampliação do campo de atuação das engenharias para além das grandes empresas, com vistas ao exercício da profissão de maneira engajada e comprometida com o desenvolvimento social. O Núcleo surgiu com uma perspectiva fortemente extensionista, apesar de ter também diversas atividades no campo do ensino e da pesquisa.

O Soltec/UFRJ se constituiu enquanto um núcleo interdisciplinar de extensão, pesquisa e ensino, que desenvolve projetos em rede com abordagem territorial e participativa, nos

campos da tecnologia social e da economia solidária, visando à construção de políticas públicas para a equidade social e o equilíbrio ambiental. Durante sua trajetória, o núcleo tem realizado projetos junto a pescadores artesanais, comunidades indígenas e quilombolas, favelas e comunidades periféricas, trabalhadores da reciclagem popular, trabalhadores de empresas autogestionárias e da economia solidária, agricultores familiares, assentados de reforma agrária entre outros grupos, buscando, a partir da pesquisa-ação e da educação popular, identificar desafios e propor soluções sociotécnicas adequadas.

Ao descrevermos a origem da linha de Gestão Participativa, contamos um pouco da história do Soltec/UFRJ, assim como alguns dos temas com os quais trabalhamos ao longo dos seus 20 anos. A metodologia que busca unificar esses diferentes campos é a pesquisa-ação. Seguindo as orientações de Michel Thiollent, que foi orientador de quase todos os quadros mais antigos que compõem o Núcleo, pensamos nesse método como a principal forma de atuar na Economia Solidária desde a perspectiva da Tecnologia Social. Para assessorar coletivos autogestionários compreendemos que não poderíamos usar as mesmas ferramentas construídas pela e para as empresas capitalistas. Para isso, deveríamos partir dos saberes acumulados dos atores sociais com os quais trabalhávamos e a partir desse conhecimento pensar em soluções sociotécnicas para seus empreendimentos produtivos e territórios.

Entendemos também que umas das principais missões do Núcleo é formar novos quadros técnicos capazes de pensar de forma articulada soluções tecnológicas com as questões políticas e ideológicas que estão presentes no processo de concepção da tecnologia. Como afirmamos em um artigo sobre o Núcleo:

Nosso esforço é de não separar a formação técnica de uma formação crítica ao desenvolvimento tecnológico. Buscamos inserir os estudantes em processos em que os conhecimentos apreendidos em seus cursos possam ser revisitados por uma perspectiva crítica, se potencializando enquanto dispositivos para novos processos de desenvolvimento tecnológico, orientados para atender às demandas populares (ALVEAR et al, 2021, pp. 95-96).

Em Alvear et al. (2021), detalhamos os processos formativos que experimentamos ao longo dos primeiros 18 anos do Núcleo. Nesse artigo, também descrevemos as impressões de alunos extensionistas egressos que passaram por esse processo formativo, que nos faz ter clareza que a melhor contribuição que trouxemos ao longo desses 20 anos pro campo popular foi a formação de engenheiros/as críticos e dispostos a repensar a maneira de se fazer engenharia.

Grupo de Educação Multimídia - GEM/UFRJ

O Grupo de Educação Multimídia - GEM/UFRJ busca desenvolver e realizar metodologias participativas de ensino-aprendizagem, tendo o trabalho como princípio educativo e a formação técnica e crítica por projetos. O GEM ativa tanto os estudantes do ensino básico, que é o público-alvo de seus projetos, quanto estudantes universitários de licenciatura em áreas afins ao trabalho com comunicação, arte e cultura. Assim, o programa se ocupa da formação da adesão e do engajamento de leitores e produtores de textos e outros artefatos artísticos e culturais de estudantes do ensino básico e na formação de professores de linguagem, que oferecem as oficinas de transposição entre linguagens verbais e não verbais como estratégia de abordagem de temas

discriminados nos currículos tradicionais. Assim, todos os envolvidos nas suas atividades são sujeitos em transformação através dos processos laborais de suas ações, geralmente organizadas em oficinas produtivas de tradução entre linguagens, ou tradução intersemiótica (JAKOBSON, 1965).

Atualmente, o GEM possui quatro projetos.

1) *TV Extensão*, que tem como objetivo estabelecer uma comunicação dialógica com a comunidade, via grupos de interesse. Como o projeto é fruto da parceria com a Direção de Extensão da Faculdade de Letras, o público-alvo da TV são escolas e centros formativos, focando em linguagens e cultura e criando estratégias de pontes com comunicação via redes sociais.

2) *Clacquete*: Práticas de literatura e audiovisual para o ensino de línguas vernáculas, que tem como objetivo criar ferramentas para práticas de ensino de línguas vernáculas e divulgação artística e cultural multilinguística. O projeto realiza-se em parceria com o Centro de Línguas da Faculdade de Letras, e visa trabalhar diferentes metodologias que envolvam tecnologias e linguagens multimodais para a abordagem de conteúdos linguísticos e culturais em contextos intercultural de ensino de língua;

3) *Travessias: Palavra-Imagem*, que tem como objetivo a formação de leitores da literatura através de traduções entre linguagens, oferece oficinas de Fanfic, no formato HQ, e Fanzine em contextos formativos do ensino básico;

4) *OFFSINA*: Leitura da Literatura e do Cinema em Sala de Aula, que tem como objetivo a formação de leitores de literatura e de públicos de cinema, realiza-se por meio de oficinas de adaptação literária para o cinema, com foco especial no gênero animação.

Por meio de oficinas de tradução intersemiótica, ou transposição de linguagem, o GEM desenvolve e promove diferentes

estratégias de formação de leitores, tanto de textos verbais quanto não verbais, estimulando a interdisciplinaridade, o protagonismo dos envolvidos em suas ações, a relação entre os fundamentos teóricos, críticos e culturais de princípios do mundo do trabalho produtivo contemporâneo (nas áreas de comunicação e expressões artísticas) e estimulando a sua emancipação intelectual. A intenção, além da formação direta dos envolvidos, é a criação de metodologias que possam ser apropriadas em sala de aula pelas instituições parceiras do GEM e, por fim a formação de professores, sejam aqueles que compõem o quadro dessas instituições ou os licenciandos em formação envolvidos com o GEM em alguns dos seus 4 projetos.

Todos os projetos resultam da necessidade de investigar e desenvolver metodologias participativas e que garantam apropriação técnica e tecnológica de instrumentos de trabalho multimodal com linguagem, arte e cultural contemporaneamente, sobretudo em escolas do ensino básico, via extensão universitária. Envolvendo estudantes de licenciatura de faculdades ligadas ao trabalho com linguagens artísticas e com aspectos da cultura, a base do ensino destas ações se desenrola a partir do envolvimento dos licenciandos no planejamento e realização de oficinas em sala de aula, estabelecendo relações dialógicas com professores de instituições parceiras e promovendo metodologias participativas com base na relação entre educação e trabalho (politecnia). Por fim, a base correspondente à pesquisa básica investiga, por meio de atividades laborais e politecnia, entre outras metodologias que envolvam ações participantes, instrumentos de abordagem de conteúdos em sala de aula que estimulem a interdisciplinaridade, o engajamento dos envolvidos, a indissociação entre teoria e prática e a transformação sensível e intelectual dos envolvidos, bem como dos seus modos de organizar o

trabalho e a vida coletiva, visando sujeitos e comunidades emancipadas, autogestionárias, sustentáveis e inclusivas.

*Mutirão de Agroecologia e Permacultura: Centro de Tecnologias Sociais
(MUDA-CTS)*

O projeto Mutirão de Agroecologia e Permacultura: Centro de Tecnologias Sociais (MUDA-CTS) iniciou em 2009 e foi formalizado como projeto de extensão em 2012. O projeto foi originado por alunos da Engenharia Ambiental da UFRJ e, ao longo da sua atuação, o MUDA agregou estudantes de outras graduações, além de alunos da pós-graduação, professores, comunitários e não universitários:

O projeto atua no campo da agroecologia na UFRJ, a partir da compreensão de soberania alimentar, da relevância de outras formas de plantio e de interação com a natureza, por meio da agroecologia e permacultura e de como essas formas de interação refletem em outras formas de produção e reprodução da vida. Assim, o MUDA se situa em conjunto e dentro da Rede de Agroecologia da UFRJ (ReaU). A trajetória do projeto foi sistematizada por Firmo & Almeida e Lima (2018) demonstrando como o Grupo MUDA se desdobrou em diversos projetos de extensão, entre eles: o CASA, o Ecopontos e a atuação junto o Movimento Nacional de Luta pela Moradia:

O CASA (“Comunidade Acadêmica que dá Suporte a Agricultura”) busca desenvolver um sistema de associação entre produtores e consumidores para fortalecer e promover a interação entre eles, com o objetivo de participação nos custos de produção dos agricultores da Feira Agroecológica, assim garantindo alimentos

agroecológicos para os consumidores (FIRMO & ALMEIDA e LIMA, 2018).

O projeto Ecopontos MUDA, foi originado na compreensão de saneamento ecológico pelos resíduos serem vistos como recursos. O Ecoponto é um projeto pedagógico realizado junto a parceiros externos para condução de atividades educativas no campo da produção de alimentos, compostagem, segregação de resíduos e aproveitamento de recursos. Assim, buscou-se expandir a aplicação das TS desenvolvidas nos laboratórios vivos da UFRJ para outras localidades (FIRMO & ALMEIDA e LIMA, 2018). Atualmente, o projeto MUDA e ECOPONTOS estão atuando em parceria com oficinas de compostagem no LAVAPER e com educação ambiental na Escola CIEP 386 em Bangu.

Ainda, o grupo também atuou junto ao Movimento Nacional de Luta pela Moradia na Ocupação Solano Trindade, em Duque de Caxias (RJ), com atividades de assessoria em agroecologia, a partir da realização de vivências, que promoveram o desenvolvimento e construção de tanques de evapotranspiração, dentre outras tecnologias sociais.

O MUDA também atua no campo da agrofloresta dentro da Cidade Universitária da UFRJ (Ilha do Fundão) na implementação de dois sistemas agroflorestais que hoje são consolidados como laboratórios vivos (EVANS et al., 2015) de agroecologia e permacultura. Atualmente o projeto busca disseminar Soluções Baseadas na Natureza a partir da Agroecologia, Permacultura e Tecnologias Sociais, para promover a geração de empregos mais humanizados, a solução de problemáticas ambientais locais e globais, melhoria da saúde individual e coletiva, além da soberania alimentar. As áreas experimentais do projeto são o Laboratório Vivo de Agroecologia e Permacultura (LaVAPer) e o Jardim Agroflorestal

Entre Blocos C e D consolidados enquanto *Centros de Tecnologias Sociais*, onde são realizados experimentos em recuperação de solos, aproveitamento de água de chuva, produção de alimentos, gestão de resíduos, bioconstrução, funcionalidade e eficiências das tecnologias ditas sustentáveis e educação ambiental. O respaldo se dá pela interação das atividades de extensão, ensino e pesquisa dentro e fora dos laboratórios vivos, onde são realizadas visitas guiadas, oficinas temáticas, cursos de capacitação, mutirões e apoios teórico-práticos junto às instituições parceiras.

O cerne que a sustenta é o mutirão, envolto pelas cascas da agroecologia e da permacultura. Seus ramos principais são o ensino, a pesquisa e a extensão, que então se ramificam diversas vezes formando uma frondosa e acolhedora copa de projetos. (FIRMO & ALMEIDA e LIMA, 2018, p. 209).

O projeto tem como objetivos desenvolver, aprimorar e compartilhar tecnologias de fácil replicação e de baixo custo para a solução de problemáticas socioambientais, tendo como consequência direta a criação de soluções adaptadas à realidade local e em harmonia com o ambiente. Atualmente as pesquisas se dividem em 5 campos de atuação: (1) sistemas agroflorestais, (2) tecnologias sociais (compostagem, saneamento ecológico e bioconstrução), (3) etnobotânica, (4) ecopedagogia e (5) avaliação de impactos socioambientais da recuperação de áreas degradadas.

Laboratório Interdisciplinar de Tecnologia Social (LITS/UFRJ-Macaré)

O Laboratório Interdisciplinar de Tecnologia Social (LITS) foi criado no dia 08 de janeiro de 2019, a partir da experiência da disciplina de graduação chamada “Aprendizagem Por Projetos” (APP)

do currículo dos cursos de engenharia civil, mecânica e de produção do Centro Multidisciplinar UFRJ-Macaé. A disciplina APP foi criada com a pretensão de ser um mergulho na práxis, superando a dicotomia teoria e prática. Para isso, a ementa parte de uma problemática real e é construída ao longo do processo, ou seja, é aberta e construída a partir dos problemas levantados na comunidade. A partir de 2018, a disciplina se aproximou do assentamento rural Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS) Osvaldo de Oliveira, passando a desenvolver um projeto de construção do maquinário de uma casa de farinha na comunidade. Nesse momento, o LITS foi criado como um programa do Nides/UFRJ, com os(as) estudantes e professores(as) que participavam da disciplina na época. Em seguida, foi cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão como um projeto de extensão do Centro Multidisciplinar UFRJ-Macaé. Tempo depois, o LITS se aproximou do curso de nutrição, possibilitando que ampliasse o campo de atuação para outras áreas do conhecimento além da engenharia.

O objetivo do LITS é desenvolver sistemas/processos tecnológicos junto com os(as) usuários(as), levando em consideração as especificidades de cada realidade e contribuindo com a transformação social, ambiental e política do território. A metodologia utilizada é baseada no conceito de Tecnologia Social e na Educação Popular. A chegada dos (as) estudantes de graduação é pela disciplina APP, onde discute-se conceitos básicos e realiza-se o planejamento e a ação dos projetos interdisciplinares do LITS. Portanto, a disciplina possui uma metodologia ativa de aprendizagem.

O conceito de Tecnologia Social auxilia na formação crítica sobre as questões filosóficas que permeiam a construção da tecnologia. Por isso, é um conceito fundamental na atuação do LITS. No debate dentro da sala de aula, discutem-se as diferenças conceituais entre a

Tecnologia Convencional e Social, enfatizando o mito da universalidade e neutralidade da ciência e da tecnologia. A Educação Popular é o caminho teórico-metodológico que o LITS utiliza na sua prática, entendendo que a teoria não é vazia de sentidos e ações e, por outro lado, a prática também não é sem teoria, que seria em si alienada. A atuação do LITS se dá pela prática refletida à luz da teoria e uma teoria que dialoga, intimamente, com a prática. Isso é o que Freire (1987) chama de práxis (LARICCHIA et al, 2021). Com base nos escritos de Freire (2007), há quatro princípios fundamentais da educação popular, que toma-se como pilares da práxis do LITS: o diálogo; superação da visão alienada; o ato de aprender com o(a) outro(a); e a educação como um ato político (LARICCHIA et al, 2021). É nesse encontro entre estudantes, professores e agricultores, motivado por uma prática extensionista e mediado pela tecnologia social e pela educação popular, que o processo formativo acontece junto com a transformação social.

3.4 Articulando ensino, pesquisa e extensão na graduação e na pós-graduação

Os nove laboratórios do NIDES articulados com o programa de pós-graduação e com as disciplinas de graduação oferecidas pelo Núcleo são orientados pelas diretrizes da extensão universitária: Interação Dialógica; Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade; Indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão; Impacto na formação do estudante; e Impacto na Transformação Social.

As nossas disciplinas de graduação listadas abaixo buscam apresentar o arcabouço teórico-metodológico com os quais atuamos nas atividades de pesquisa e extensão e muitas vezes oferecem aos estudantes a oportunidade de ir aos campos para observarem como as

teorias e conceitos trabalhados em sala de aula são mobilizados nas atividades de pesquisa e extensão:

- 1- Tecnologia Social;
- 2- Gestão Participativa;
- 3- Trabalho e Formação Politécnica;
- 4- Soluções Baseadas na Natureza;
- 5- Tecnologia, Trabalho, Saúde e Cuidado;
- 6- Engenharia, Finanças e Sociedade;
- 7- Tecnologia, Arte e Cultura;
- 8- Tecnologias Africanas, Indígenas e Diaspóricas;
- 9- Gênero nas cosmopercepções africanas e indígenas

Em paralelo, o nosso curso de pós-graduação que é caracterizado como mestrado profissional, busca qualificar profissionais que estão em instituições públicas, do terceiro setor, das universidades, tendo os projetos de extensão desenvolvidos pelos laboratórios como campo fértil para a realização de pesquisa dos estudantes, sendo uma forma de vincular a pós-graduação com a extensão. Muitos alunos acabam assumindo, em parceria com os docentes, a coordenação de projetos, ajudando a promover uma maior vinculação entre a pós-graduação e a extensão. Por um lado, as atividades de pesquisa podem ter maior vinculação com problemas concretos da sociedade e por outro lado ajudam as atividades de extensão a serem melhor sistematizadas e a contarem com maior reflexão teórica e metodológica.

4. Considerações Finais

Em 28 de fevereiro de 2023, o Nides/UFRJ completou 10 anos de existência. Ao longo do ano, foram realizadas uma série de eventos comemorando sua primeira década. Podemos afirmar que,

após um início incerto e turbulento, hoje o Núcleo está bem consolidado e possui reconhecimento dentro e fora do meio acadêmico. Suas contribuições para as organizações comunitárias, escolas públicas e movimentos sociais têm tido cada vez mais difusão; o que, por outro lado, gera maiores expectativas e responsabilidades.

Depois de alguns anos de enfraquecimento do campo da Tecnologia e Desenvolvimento Social, com a retirada dessa temática da pauta de ministérios e órgãos de financiamento e a desarticulação do tecido social que fortalecia essa agenda, podemos ver um cenário mais promissor neste início de 2024. A recriação da Secretaria Nacional de Economia Popular e Solidária dentro do Ministério do Trabalho e Emprego e a criação da Secretaria de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento Social dentro do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (tendo dentro dela um Departamento de Tecnologia Social, Economia Solidária e Tecnologia Assistiva) são indícios que há um cenário de valorização dessas práticas. A criação da Associação Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão em Tecnologia Social (Abepets) contribui na rearticulação dos grupos e profissionais da sociedade civil que atuam no campo.

Portanto, a segunda década de vida do Nides, pelo menos por enquanto, parece permitir que sonhemos com a ampliação deste trabalho, principalmente no sentido de contribuir para a formação de profissionais do campo tecnológico que tenham uma visão crítica de sua atuação, e que estejam dispostos e capazes de atuar para a melhoria das condições de vida e trabalho da maioria da população brasileira.

A história da Engenharia no Brasil e o contexto atual dos principais centros de Engenharia do país deixam explícito o quanto o campo tecnológico esteve sempre submetido aos interesses das elites e das grandes empresas, ou seja, aos interesses de uma parcela muito pequena da sociedade. É desafio das universidades públicas reverter

essa história, para que os centros tecnológicos das nossas universidades estejam cada vez mais submetidos aos interesses da grande maioria da população brasileira, dos/as trabalhadores/as dos pequenos empreendimentos, populares e solidárias, dos/as moradores/as de favelas e periferias, dos camponeses e assentado/as da reforma agrária, dos/as pescadores/as e trabalhadores/as extrativistas, das comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras), das organizações comunitárias e movimentos sociais. Só então, caminharemos para construir uma Engenharia verdadeiramente brasileira.

Referências Bibliográficas:

ADDOR, F.; LIANZA, S. (Org.). Percursos na extensão universitária: saindo da torre de marfim - Pesquisa, Ação e Tecnologia - vol. 1. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

Addor, F., Santos, A. M. (2022). Incubadoras tecnológicas de Economia Solidária e o campo da Tecnologia Social: resgate histórico, análise do contexto atual e perspectivas. In: Novaes, H. T. (Org.) Educação para além do capital e políticas educacionais na América Latina. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica.

ALVEAR, C. A. de S. A.; ALMEIDA, L. R. M.; HENRIQUES, F.C. ARAÚJO, F. S. O Soltec/UFRJ como um espaço de formação sociotécnica. In: C. Cruz; J. Kleba; C. Alvear; (Org.) Engenharias e outras práticas técnicas engajadas – Vol 2: Iniciativas de formação profissional - Campina Grande: EDUEPB, 2021

DAGNINO, R. Tecnologia Social: contribuições conceituais e metodológicas [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

Disponível em: <http://books.scielo.org/id/7hbdt/pdf/dagnino-9788578793272.pdf>

EVANS, J. et al. Living labs and co-production: university campuses as platforms for sustainability science. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, v. 16, p. 1-6, 2015.

FARIA, J.H. *Gestão participativa: relações de poder e de trabalho nas organizações* / José Henrique de Faria. São Paulo: Atlas, 2009

FIRMO, H. T., ALMEIDA e LIMA, T. 10 – A MUDANÇA Agroecológica: Histórico e Contribuições do Grupo MUDA para o Desenvolvimento Social. Em: HENRIQUES, Flávio Chedid; ADDOR, Felipe; MALINA, André; ALVEAR, Celso Alexandre Souza de (Organizadores). *Tecnologia para o desenvolvimento social: diálogos Nides-UFRJ*. Marília: Lutas Anticapital, 2018. [pp. 209 – 243] Disponível em: http://nides.ufrj.br/images/Imagens/programas/SOLTEC/Publicacoes/LivroComCapa_BaixaRes.pdf

FRAGA, Lais S. Autogestão e tecnologia social: utopia e engajamento. Em BENINI, E. Et al. *Gestão Pública e Sociedade: fundamentos e políticas públicas da Economia Solidária*. Vol. 1. Editora Outras Expressões, São Paulo, 2011. pp. 101 – 123. Disponível em: https://www.academia.edu/43581216/Autogest%C3%A3o_e_tecnologia_social_utopia_e_engajamento

LAGO, L.C (Org.). *Autogestão habitacional no Brasil: utopias e contradições*. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles, 2012.

LARICCHIA, Camila R.; OLIVEIRA, Maurício A. N.; COSTA, Rute R. S. *Tecnologia social e educação popular: O desenvolvimento*

de uma casa de farinha em um assentamento de reforma agrária. In: SANSOLO, Davi; ADDOR, Felipe; EID, Farid. Tecnologia social e reforma agrária popular. Vol. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2021. Disponível em: <https://nides.ufrj.br/images/Imagens/programas/SOLTEC/Publicacoes/Livro1.pdf>

LIANZA, S., ADDOR, F., Tecnologia e Desenvolvimento Social e Solidário. Porto Alegre, Editora UFRGS, 2005. Disponível em: <http://nides.ufrj.br/images/Imagens/programas/SOLTEC/TecDesSo cSol.pdf>

MARQUES, I.C. Engenharias brasileiras e a recepção de fatos e artefatos. In: Tecnologia e Desenvolvimento Social e Solidário. Porto Alegre, Editora UFRGS, 2005. Disponível em: <http://nides.ufrj.br/images/Imagens/programas/SOLTEC/TecDesSo cSol.pdf>

NEDER, R. T. Andrew Feenberg: Racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável - CDS, 2010. Disponível em: https://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/125220/mod_resource/content/1/textos/LivroArteFinal_baixa.pdf

OSTROM, E. El gobierno de los bienes comunes: la evolución de las instituciones de acción colectiva. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2000.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

9.
**A FORMAÇÃO POLÍTICA COMO EDUCAÇÃO
PARA ALÉM DO CAPITAL:
A EXPERIÊNCIA DO MST**

Theo Martins Lubliner¹

Introdução

A questão da formação política compõe a organicidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Por isso, ela não se dá apenas em espaços formais (ainda que eles sejam espaços de aprofundamento fundamentais), mas em todos os espaços e momentos que se possa imaginar. Isso não significa que ela seja espontânea e automática. Ao contrário, ela é cuidadosamente pensada e planejada não só pelo seu setor específico (o Setor de Formação), mas por todos os outros. Por esse motivo, as ideias e os debates promovidos pelo MST possuem uma capilarização muito dinâmica. Cada ato, cada reunião, cada conferência, cada debate, cada ocupação, cada curso (etc.) possui preocupações formativas e pedagógicas, independente do público. Apesar disso, a formação não é considerada “cultura geral”, mas sim, um amplo instrumento de preparação para a revolução (PIZETTA, 2000 em MST, 2007, p.10).

¹Docente do Instituto Federal de Sergipe (IFS) no Campus Tobias Barreto. Mestre em Desenvolvimento Econômico pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e doutorando em Educação na Universidade Estadual Paulista (Unesp) Campus Marília, onde desenvolve pesquisa sobre a formação política e o processo de consciência de classe.

Para o MST (2007), a formação política deve contribuir para: fazer avançar a consciência crítica das massas, sobretudo da juventude; qualificar a atuação militante e o trabalho de base; fomentar o estudo permanente de sua militância e apropriação da teoria e do método marxistas; produzir novos conhecimentos, pesquisas, análises de conjuntura, teoria crítica e materiais pedagógicos; formar quadros; embasar metodologicamente a elaboração de ações estratégicas.

Por isso, o MST tem formulado e reavaliado o processo de formação de sua base e de sua militância há algumas décadas de acordo com as mudanças conjunturais. Nesse percurso, moldou-se uma compreensão própria sobre a formação de base, é claro, com algumas inspirações em experiências anteriores e que estiveram ligadas ao fato de o Movimento se reconhecer como uma organização socialista e revolucionária, para além da luta pela democratização do acesso à terra².

Apesar de ser reconhecido como uma organização que inovou e desenvolveu os métodos de ação direta, o MST desenvolveu também métodos de formação política próprios. Desde seus primórdios o Movimento levou muito a sério a ideia de Lenin de que não haveria revolução sem teoria revolucionária. Desde pelo menos a década de 1990 o seu Setor de Formação entendeu que a formação política seria condição necessária à revolução brasileira e que ele próprio deveria

²Nos termos de Adelar Pizetta, “[...] os processos de formação devem contribuir para que se possa estabelecer uma compreensão sobre a natureza do Projeto Político para o Brasil. Qual é a perspectiva para a sociedade brasileira? Sem sombra de dúvidas é o socialismo, mas, a questão é como chegar lá a partir daquilo que somos enquanto país, enquanto sociedade. É fundamental o conhecimento, o estudo da história, da formação econômica, política, cultural, religiosa do nosso povo, da nossa sociedade, como resultado de um processo histórico repleto de contradições, de lutas, mas também de possibilidades que ainda não podemos viver, pois, as elites sempre foram subservientes e entreguistas, não permitindo que o povo brasileiro fosse dono de seu destino.” (2006 em MST, 2007, p.158)

contribuir, mesmo com dificuldades, com essa teoria a partir da sua experiência e reflexões. E mais, essas contribuições deveriam ser feitas por seus diferentes militantes e não por apenas alguns poucos ou, pior, por outra pessoa ou organização em seu nome. Afinal, já nessa mesma década, o método de luta pela terra mostrava seus esgotamentos sem um avanço concomitante da reflexão teórica sobre estrutura e conjuntura e entender os meandros da formação econômica, social e política do Brasil se evidenciava como condição necessária para desvendar a essência dos problemas nacionais para além da sua aparência.

Essa contribuição do papel histórico do Movimento depende da multiplicação de militantes qualificados e do nível de consciência da classe, como descreve Adelar Pizetta (2010):

a força da mudança está no nível de consciência, no grau de organização e na disposição de luta das massas. Esses fatores e requisitos dependem em grande medida da qualificação das lideranças, militantes e dirigentes que formam, constroem a luta e a organização. A tarefa principal da formação é motivar para que os silenciados saiam de seu silêncio, que os dominados aceitem sair da dominação através da luta.

Foi a partir dessa concepção que o MST desenvolveu sua práxis com o objetivo de elevar a consciência tanto de sua base como de seus militantes a uma consciência socialista e revolucionária. Ainda nos termos de Pizetta, o MST

Deve formar um camponês que possa articular o saber popular de que é portador, com o conhecimento científico e tecnológico desenvolvido nos processos de formação mais sistematizados. Esse método pode elevar o camponês a um outro patamar social

e político, como força importante no atual estágio da luta de classes. (2006 em MST, 2007, p.169)

Isso significa que os militantes devem compreender com clareza que a luta pela terra e pela reforma agrária precisa ser também anticapitalista e anti-imperialista e, portanto, demanda a formação de sujeitos revolucionários dotados de domínio teórico do arcabouço marxista e de experiências práticas para interpretar a realidade (PIZETTA, 2007; GASPARIN, 2017). Entretanto, esse domínio teórico, para não se tornar estéril, precisaria estar combinado aos “*desejos e motivações*” das massas (MST em MARTINS, 2009, p.143), o que só se domina no cotidiano da luta, com os “pés na terra”. Além disso, para o Movimento, os métodos de formação precisam ser “*criativos, coletivos, alegres, abertos*”, “*uma práxis prazerosa, inovadora*” (PIZETTA, 2010).

A necessidade de criar uma “nova cultura”

O MST possui uma forte influência dos escritos de Antônio Gramsci em relação à contra-hegemonia. A ideia de que contra a ideologia burguesa (sobretudo das ofensivas midiáticas) é necessário construir uma hegemonia popular, foi uma lição aprendida na prática da luta cotidiana e na teoria através desse autor que propõe como meio de contraposição à dominação cultural burguesa a constituição de uma nova cultura que a supere. Se o Renascimento e o Iluminismo se constituíram como elementos de transformações políticas, culturais e filosóficas por séculos antes das revoluções burguesas, a classe trabalhadora precisa exercitar valores identificados como próprios de uma sociedade socialista.

Pode-se dizer que, nesse quesito, o MST tem sido um discípulo exemplar de Gramsci, uma vez que, ao longo de suas décadas de existência, tem buscado, com bastante criatividade, construir e testar novas formas de relações sociais através da formação política para eliminar os resquícios da ideologia burguesa que estão alojados na consciência não só de sua base, dos quadros e dos dirigentes, mas também na própria organização (PIZETTA, 2010).

O Movimento busca construir essa nova cultura não só em seus próprios territórios, mas em todos os espaços que se faz presente: pela criação de novas formas de propriedade, de produção e de relação com a terra e a natureza, através da Agroecologia; pela ressignificação da relação de subordinação do campo à cidade, típica da era industrial; pelo aperfeiçoamento e aprofundamento da democracia interna em contraposição à limitada democracia burguesa; e pela semeadura de valores como a solidariedade e cooperação ao invés de estimular a competição e o individualismo. Esses podem ser considerados elementos que compõe os embriões – em pequena escala, mas muito valiosos – de uma nova cultura para a sociedade socialista que se pretende construir.

Essas experiências, que só poderão se multiplicar durante um processo de mudanças radicais e profundas, só podem existir e se fortalecerem fora de um contexto revolucionário através de processos formativos permanentes que promovam avanços da consciência de classe. Caso contrário, tendem a reproduzir o senso comum e a putrefar.

E nessa batalha permanente entre a ideologia e uma nova cultura, o Movimento busca *“influir (mudar) no comportamento dos indivíduos de nossas bases a fim de que se transformem em militantes e quadros do MST e da luta geral dos trabalhadores”*, o que significa *“primar o senso da responsabilidade, o espírito do sacrifício e do*

companheirismo, a prática da disciplina, no conjunto do desenvolvimento político-ideológico-moral e de habilidades técnicas e profissionais” (PIZETTA, 1993 em MST, 2007, p.89), fomentar o cuidado e a solidariedade, contra os vícios individualistas e egoístas impostos pela ideologia e que influem não só nas relações interpessoais, mas também se materializa em desvios dentro da própria organização. Para tal, como veremos, além dos espaços de formação, cumpre papel central a mística.

Compreensão sobre o processo de consciência de classe

A concepção inicial do MST sobre o processo de consciência de classe está presente em seu Caderno de Formação nº11 (MST, 1986). O texto, escrito por Clodomir de Moraes, é inspirado nas três etapas básicas da consciência (ingênua, crítica e organizativa) de Karl Kaustky. Em seu Caderno de Cooperação Agrícola nº11, o Movimento adaptou essa leitura à sua realidade e as definiu assim: a consciência ingênua, em que os indivíduos começam a sair da inércia, mas ainda naturalizam sua situação miserável, atribuindo suas causas a fatores subjetivos e abstratos, como por punição divina ou mesmo pela força do destino; a consciência crítica, quando o sujeito consegue identificar os fatores e a classe responsáveis pelos seus problemas para além dos indivíduos; e a consciência organizativa, quando as pessoas se inserem em estruturas orgânicas capazes de lutar pelos objetivos coletivamente (PRINCESWAL, 2007). Entretanto, mais adiante, o Movimento passou a compreender, pela sua própria experiência, que a “consciência organizativa” não garante de forma automática um avanço a uma consciência revolucionária e muito menos à uma emancipação. Ademais, como bem apontou Gasparin: *“a existência*

(formas de luta)” é que “*vai determinando o nível de consciência (formas de pensamento) social*” (2017, p.138).

Nesse sentido é que Roseli Caldart (2004) se refere a três dimensões da transformação do processo de consciência revolucionária que moldam a identidade de sujeitos Sem Terra e que se relacionam ao desmonte da percepção sobre a propriedade privada. O primeiro consiste na capacidade de contestar o direito à propriedade privada no modo de produção capitalista, o que ocorre pela ação direta e pelo conhecimento da legislação que impõe limites ao direito à propriedade da terra mesmo na ordem burguesa.

Para o MST não há conscientização, isto é, elevação do nível de consciência, sem ações práticas de transformação da realidade. O rompimento das cercas de um latifúndio é um processo de conscientização porque transforma o conhecimento da realidade militante em ação, ao mesmo tempo em que essa ação, ao criar uma nova realidade nos acampamentos e assentamentos, gera novos desafios de ação e reflexão e assim sucessivamente (PIZETTA, 2004 em MST, 2007, p.138). Essa situação é própria dos movimentos de massas como o MST, pois, diferente do que ocorre em partidos políticos – em que as pessoas se somam já por ter participado de algum tipo de luta organizada e por algum interesse político e não econômico – eles são a primeira escola de luta coletiva e organizada de muitas pessoas (BOGO, 2003 em MST, 2007, p.144). E essas pessoas, ainda que estejam participando de determinado processo de luta revolucionária, carregam toda influência de uma vida recebida dos diferentes aparelhos ideológicos.

Apesar disso, percebe-se que, como as leis foram escritas e feitas por e para os poderosos, a saída da inércia depende da compreensão de que só é possível mudar a sociedade com rebeldia, luta e organização. A organização aqui cumpre peça fundamental pois

é somente pela convivência social que se pode desenvolver a consciência social, o “*primeiro requisito da consciência*” (BOGO, 2000/2002 em MST, 2007, p.43). O isolamento e a rotina são verdadeiras ameaças ao conhecimento. As experiências de lutas espontâneas e isoladas, mesmo que coletivas, tendem rapidamente ao fracasso.

Seguindo o processo descrito por Caldart, adentram à segunda dimensão aqueles que passam a ter um sentimento de pertencimento à classe e da percepção da coletividade, isto é, de existência de objetivos em comum entre os indivíduos da organização em que estão inseridos. Rompe-se, aqui, o que Paulo Freire chamou de “cultura do silêncio”. Porém, “[...] *ao transformar – mesmo que de maneira incompleta – a realidade, abrem-se brechas para ir transformando o mundo da cultura criado pelos Sem Terra [...]*” (PIZETTA, 2004 em MST, 2007, p.136), mas que também pode se voltar contra ele caso prevaleça a maneira de pensar e de perceber o mundo impostos pela ideologia.

Por fim, chegam à terceira dimensão os que, após a vitória parcial (conquista da terra), começam a controlar sua vida, produzir seu próprio sustento e de sua família, dando um passo significativo em direção à emancipação. A prática cotidiana se impõe aqui como uma necessidade para o avanço da consciência de classe. Por mais estudo que se possa ter, o avanço da consciência de classe possui um limite que só pode ser atravessado pela experiência de construção de novas relações sociais e novas formas de propriedade, isto é, de uma nova cultura explicada anteriormente. Entretanto, para isso, é necessário superar e não reproduzir a noção de propriedade privada que foi contestada no início do processo. E esse é um grande desafio para o Movimento, uma vez que, esfriado o momento da euforia do processo de ocupação e acampamento, a tendência é a acomodação e

o apego à velha lógica. Os mecanismos da ideologia burguesa não descansam e por isso precisam ser permanentemente questionados. Basta perceber a força e a velocidade com que eles voltam após a conquista jurídica da propriedade da terra e a divisão de lotes nos assentamentos³.

Por isso, Adelar Pizetta ressalta que

mesmo que ocorra uma mudança na percepção dos sujeitos envolvidos no processo, que ocorra um *desvelamento* da realidade, ainda não se efetivou o processo de conscientização. Por que? Porque esse processo de conscientização não pode parar na etapa da compreensão da realidade. A conscientização se dá quando a prática do desvelar a realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática de transformação da mesma. Vale aqui o ensinamento de José Martí: “*Conhecer é resolver*.” (2004 em MST, 2007, p.137-8)

A radicalidade e a denúncia sobre as estruturas de dominação precisam se perpetuar. A negação e a destruição da alienação é um passo grandioso, mas também insuficiente. “*É necessário ir forjando a realidade que liberta de forma gradativa as consciências e a realidade*”. Para tal, é necessário “*articular bem o trabalho de formação, os estudos, cursos, com o planejamento das ações que na sua execução, requer o envolvimento dos militantes e da base*.” (PIZETTA, 2004 em MST, 2007, p.138)

Ademar Bogo destaca ainda que mesmo os quadros do Movimento – sejam eles dirigentes ou não – precisam participar

³É importante destacar que ainda que o MST busque constituir formar coletivas de propriedade em seus assentamentos, muitas vezes essas propostas são boicotadas pelos órgãos de regularização fundiária que acabam repartindo as terras e concedendo títulos individualmente à revelia do Movimento e com apoio de boa parte das pessoas que imaginam estar ganhando maior segurança com o título da propriedade em seu nome.

constantemente desse processo. Para ele, a formação de quadros *“deve buscar, não apenas a mudança de conteúdos e conceitos na cabeça, mas fundamentalmente mudanças no comportamento, sem querer negar as raízes e a individualidade do militante”* (BOGO, 1993 em MST, 2007, p.58). Isso porque, ainda que os estudos possam conduzir a uma reflexão cada vez mais radical e revolucionária, a reprodução de comportamentos que refletem a ideologia tendem a prevalecer.

A mudança comportamental, entretanto, não se sustenta sem a formação política permanente. Para o MST, esta exerce papel fundamental para as passagens das sucessivas etapas superiores do processo de consciência e da sua consolidação. É ela que possibilita a percepção de que, através do desenvolvimento da capacidade de abstração, as necessidades econômicas se transformem em necessidades políticas. Por isso, além da ciência, a filosofia, as artes e a mística exercem papel central na formação política e na práxis do MST.

São a formação política e a capacidade de abstração que mostram que o problema da questão agrária não se resume a um político ruralista ou a um fazendeiro, mas a toda classe que eles representam. É por elas que se conhece a lógica e os mecanismos de exploração do capital sobre o trabalho e que cria as condições para barrar um possível recuo no processo de consciência. É através delas que as pessoas se apropriam do processo histórico que constituiu a estrutura fundiária brasileira, comprovando que toda propriedade privada tem origem na pilhagem. É nelas que são apresentados a legislação e os dados que explicam não só os direitos garantidos pelas leis burguesas mas que todo o direito pode e deve ser alterado pelos e para os trabalhadores. São elas também que mostram sua própria insuficiência de que as estruturas sociais, políticas e econômicas só podem mudar com mais luta concreta e organização da classe.

Por essas razões, a formação política no MST não age somente no pensar e no agir, mas também no sentir. Suas atividades (espontâneas e planejadas) buscam ir além dos aspectos da razão para encontrar aqueles relacionados também à emoção ou aos aspectos subjetivos. Para o Movimento, muitas vezes, o conhecimento só alcança a consciência quando perpassa pela emoção. Consciência é, não só conhecimento, mas também emoção, autoconsciência, imaginação e vontade.

Por isso Adelar Pizetta afirma que a *“evolução na formação da consciência”* seria medida pela *“indignação e pelos gestos de solidariedade que um grupo desenvolve. [...] pela postura política que adota diante dos desafios e complexidade do momento atual”*. Porque, mesmo que haja um alto grau de conhecimento crítico e de experiência de luta, *“é através destes gestos de carinho, de voluntariedade ativa que as pessoas saem da condição em que estão, para construir novas relações na sociedade”* (PIZETTA, 2004 em MST, 2007, p.139).

O processo de avanço da consciência de classe sob influência do MST não ocorre somente com os Sem Terra mas também com outras pessoas que vivenciam o cotidiano de uma ocupação, de um acampamento, de um assentamento ou mesmo de algum outro espaço em que o Movimento está presente. O rompimento com a imobilidade e o despertar para o início do processo de consciência pode começar pelas necessidades materiais mais imediatas, mas também por uma sensibilização ou formação inicial e que leva sujeitos a quererem conhecer experiências de uma nova cultura. Esse é o caso, por exemplo, dos intercâmbios com os movimentos estudantis e com estágios de vivências promovidos pelo MST e que recebem simpatizantes da luta pela terra em seus territórios. A força do MST no processo de consciência, tanto entre seus militantes como entre

simpatizantes e apoiadores, reside no fato de que ele se misturou ao movimento da história.

No entanto, todo processo pressupõe contradições. Se o processo de consciência fosse linear e se materializasse como imaginado, não haveria falhas nem retrocessos, que é o que a história tem mostrado. Há problemas em diferentes aspectos que podem levar a um sentido contrário do que foi imaginado, mesmo quando o processo metodológico é cuidadosamente pensado.

Essas contradições não resultam necessariamente de um desajuste entre o horizonte socialista e a forma de organização do MST ou de qualquer outro movimento social. As razões do abandono da luta, de desvios e de recuo no processo de consciência de indivíduos são inúmeras. Mesmo a *“falta de vitórias e conquistas”* pode *“levar a frustrações comprometedoras”* (BOGO, 2000/2002 em MST, 2007, p.44) aqueles que compreenderam teoricamente o papel histórico da classe trabalhadora. Apesar dessas contradições e oscilações, o processo de consciência avança de forma processual (ora com alguns recuos, ora com maior velocidade, ora com desaceleração), quando há condições materiais e quando a formação política cria e fortifica as condições subjetivas. E ele só poderá superar todas suas contradições e se generalizar em um contexto revolucionário (GASPARIN, 2017). Enquanto isso, o MST constrói seu caminho.

A formação de militantes

Pode-se dizer que a concepção e a expectativa do MST em relação ao perfil de seus militantes está baseada nas contribuições de Lenin e no desenvolvimento de suas ideias presentes em Gramsci, Mao Zedong e Che Guevara. Essas ideias estão bem desenvolvida em diversos textos circulados pelo Setor de Formação e escritos

especialmente por Ademar Bogo e Adelar Pizetta desde o início da década de 1990. Alguns desses textos foram compilados na *Coletânea de textos sobre a Formação no MST* (MST, 2007).

Também em uma cartilha de 2005 intitulada *A organicidade e o planejamento: construindo coletivamente*, apoiando-se na concepção gramsciana, o Movimento explica sua perspectiva de que as organizações são compostas por três níveis de militantes: a base (massa), que corresponde ao maior contingente de pessoas e que se orienta pela disciplina e fidelidade ao projeto político da organização; os dirigentes (vanguarda), que compreende um grupo menor que toma decisões, propõe iniciativas e é referência para a base; e os quadros, que são aqueles capazes de articular os dois tipos anteriores de forma física, moral e intelectual. Esse último é entendido pelo Movimento – como a coluna vertebral de uma organização, assim como para Che Guevara, como descrito nesse trecho do texto *O quadro, coluna vertebral da revolução* do revolucionário cubano, repetido e citado algumas vezes:

Um quadro é um indivíduo que alcançou o suficiente desenvolvimento político para poder interpretar as grandes diretivas emanadas do poder central, incorporá-las e transmiti-las como orientação às massas, percebendo, além disso, as manifestações que estas façam de seus desejos e suas motivações mais íntimas. É um indivíduo de disciplina ideológica e administrativa, que conhece a prática do centralismo democrático e sabe valorizar as contradições existentes no método para tirar o máximo proveito de suas múltiplas facetas; que sabe praticar, na produção, o princípio da discussão coletiva e decisão e responsabilidade únicas; cuja fidelidade está provada e cujo valor físico e moral desenvolveu-se na medida de seu desenvolvimento ideológico, de tal modo que está disposto a enfrentar, sempre, qualquer debate, e a responder com sua vida

pela boa marcha da revolução. Além disso, é um indivíduo com capacidade de análise própria, o que lhe permite tomar as decisões necessárias e praticar a iniciativa criadora de modo a não chocar com a disciplina. (GUEVARA em MST, 2007, p.12)

Para o MST, o quadro revolucionário deve, portanto, desenvolver as qualidades mencionadas por Lenin e ser, além de um propagandista e um agitador, um intelectual (no sentido de domínio de conhecimentos técnicos e teóricos e da capacidade de formulação teórica e estratégica) e um organizador das massas (PIZETTA, 2000 em MST, 2007, p.11).

O quadro precisa, ainda, ser também um formador/educador, e ter, além de uma capacitação teórica, uma capacidade pedagógica. Ele deve ter *“a capacidade e instrumentos para avaliar o momento real dos fatos e elaborar métodos que possibilitem o avanço do processo político organizativo do MST”* (PIZETTA, 2000 em MST, 2007, p.10). Por isso, a formação de quadros não pode se dar nem apenas no âmbito da luta prática, nem somente na formação teórico-científica. Para o MST, ela precisa se dar também pela experiência, pela cultura, pela disciplina, pelo exemplo, pela convivência, pelo sacrifício, pelo trabalho produtivo e pela avaliação e correção de desvios.

Antes de formar seus quadros, porém, o MST se ocupa de formar sua base, a fonte de fecundidade. Porém, a base é, por essência, heterogênea, uma vez que o Movimento possui abrangência nacional e, portanto, conta com uma grande diversidade cultural. Entretanto, esses sujeitos possuem elementos em comum, sobretudo pelo histórico dos processos de luta pelo qual passaram. As pessoas se aproximam do MST por diferentes razões e interesses, mas geralmente o fazem por uma questão material ligada à sobrevivência e à necessidade de ter um pedaço de terra para a reprodução de sua

existência. O avanço do processo de consciência é que pode adicionar a esse interesse puramente econômico e material o interesse político, criando militantes. Aqueles que permanecem nos interesses imediatistas, individualista e economicistas afasta-se da luta inevitavelmente.

A base é o nível de militância de maior volatilidade pois é composto por camponeses que precisam garantir sua própria reprodução material e de sua família, como os cuidados com os filhos, com a roça e com a criação de animais, o que muitas vezes impede a participação mais efetiva nas atividades do MST. Assim, ora possuem maior dedicação ao Movimento, ora estão mais afastados. A base costuma participar de marchas, formações, ações, reuniões, congressos e encontros, mas de forma mais esporádica, pontual e passiva, sem assumir compromissos que vão além de sua própria localidade. Ocorre que, a depender da conjuntura e das ações do Movimento, a base pode retrair ou expandir.

O estudo e a formação política permanentes são tarefas de toda a militância. Não só das bases, mas também de todos os dirigentes. Por isso Adelar Pizetta (2004 em MST, 2007), inspirado em Mao Zedong, escreveu que:

os militantes e dirigentes devem ir dominando o conhecimento científico, o método e teoria marxista, não dogmático mas, selecionando textos, indo à fonte e atualizá-los, pois, ser marxista é desenvolver o método de interpretação e transformação da realidade. É preciso compreender a história universal e do nosso país, para extrair dela ensinamentos, lições e, perceber a tendência do seu desenvolvimento futuro, sempre a partir das lutas de classes. É preciso compreender aquilo que os intelectuais de esquerda já pensaram e elaboraram sobre o Brasil, para tanto, é preciso estudar Caio Prado Jr., Sérgio Buarque de Holanda, Florestan Fernandes, Ruy Mauro Marini, Josué de Castro, Darci

Ribeiro, Milton Santos, Paulo Freire, etc. São importantes referências que devem ser retomadas desde o nosso contexto histórico, como forma de reinterpretar, desde um outro lugar, suas categorias, idéias, construções teóricas. Além disso, precisamos compreender a fundo os objetivos estratégicos da nossa organização, a sua forma organizativa, os métodos de formação e projeção de novos quadros, a sua história, seus dilemas e perspectivas. (p.133)

Todos os dirigentes devem estar estudando, fazendo algum curso de formação no Movimento. Além disso, é importante retomar o método do Estudo Dirigido como forma de exercitar o hábito do estudo, mesmo porque se ficar só com as leituras nos cursos é insuficiente. Segundo Mao Tsetung, ser dirigente requer duas grandes responsabilidades: *“formular idéias e utilizar os quadros. Traçar planos, tomar decisões, dar ordens, estabelecer diretivas etc., tudo isso entra na categoria de ‘formular idéias’.* Para pormos as idéias em prática, devemos unir os quadros e incitá-los à ação. A isso se chama *‘utilizar os quadros’*”. Para tanto é preciso estudar e ter no estudo uma obrigação revolucionária. (p.134)

Inspirado ainda na ideia de “militante profissional” de Lenin – isto é, pessoas que possam se dedicar com exclusividade à organização – o Movimento tem buscado transformar o máximo de militantes da sua base em quadros e possíveis dirigentes, ainda que essa passagem seja limitada. Isso porque tornar-se um quadro ou um dirigente pressupõe alguns requisitos que são considerados fundamentais pelo Movimento. Na mesma cartilha citada anteriormente, também inspirada em Mao Zedong, o MST define que, para além do compromisso com a luta, os quadros e os dirigentes de uma organização revolucionária, além de precisarem dominar o marxismo-leninismo, devem ser leais à organização, competentes em suas funções, doar-se de corpo e alma à luta de forma a se destituírem

de egoísmos, da arrogância, do individualismo e do sectarismo, e devem suprimir qualquer interesse individualista e ambição que não seja a vitória da sua classe (MARTINS, 2009).

Mais ainda, esses militantes devem pretender ser o gérmen do “homem novo” vislumbrado por Che Guevara, ainda que vivamos em uma sociedade capitalista e, portanto, cheia de contradições. Eles devem colocar sua individualidade à serviço da coletividade, ser solidários, voluntaristas e disciplinados, e não devem se apegar a cargos ou funções e nem se acomodarem em posições que possam oferecer-lhes algum tipo de privilégio. Isso não se aprende somente na luta, mas através de formação política. A formação para o MST busca construir *“uma ética revolucionária no comportamento dos militantes, baseada no amor à causa do povo, no companheirismo, disciplina, honestidade, responsabilidade, crítica e autocrítica, solidariedade, corrigir e eliminar vícios, dedicação à causa e à organização”* (BOGO, 2003, p.182).

Isso significa que o militante precisa lidar também com as diferentes emoções e *“não apenas de revolta como era no passado, mas no sentido de descobrir que um ser humano tem razão e coração interligados. As idéias não nascem nem sobrevivem sem os sentimentos”* (BOGO, 2005 em MST, 2007, p.118). Por isso a expressão de Che Guevara *“hay que endurecer sin perder la ternura jamás”* é tão importante ao MST. Por que as emoções devem ser a essência dos revolucionários, o elemento fundamental para o avanço da consciência e da criação da nova consciência, sem se perder a disciplina e a razão revelada pela reflexão científica sobre a prática social.

Os desafios do Movimento para a formação e o avanço no processo de consciência de sua militância se colocam de forma diferente para a base, quadros e dirigentes, porém em grandes dimensões para todos. Enquanto as dificuldades da formação da base

estão atreladas a menor dedicação ao Movimento em relação aos militantes profissionais a pela baixa escolarização e mesmo ao desinteresse, a formação de quadros e dirigentes enfrenta os desafios imposto pela própria exigência do Movimento em relação à figura de seu militante, já que é muito mais complexo do que simplesmente organizar cursos de capacitação e viabilizar a participação das pessoas.

Como já visto, para o MST, seus militantes devem dedicar sua vida à organização e irem além das suas tarefas práticas, tendo que se tornar intelectuais nos sentidos atribuídos por Lenin e Gramsci. Por isso, ela pressupõe a práxis, isto é, prática e reflexão permanentes e que devem ocorrer em diferentes espaços e momentos. Como esses militantes precisam cultivar o hábito da leitura e dominar técnicas de estudo (o que se consegue, geralmente, pelo aumento da escolaridade), além de dedicar tempo não só para as tarefas cotidianas, mas também de concentração para reflexão sobre sua prática de forma a conseguir assimilar os conhecimentos científicos adquiridos, contestar pontos de vista equivocados e praticar a escrita. Para isso, cumpre um papel fundamental a educação.

Se por um lado a base nos assentamentos tem diminuído nas últimas décadas – por conta do próprio processo de assentamento das famílias e da participação menos orgânica do Movimento no cotidiano do assentamento, diferente de como é no período da ocupação, e mesmo pela diminuição das ocupações – o MST tem ampliado seu esforço para sua militância ter acesso à educação formal, sob a ótica da educação do campo e do método da pedagogia da alternância, e ao trabalho de formação dos seus sujeitos desde a infância. Afinal, já são milhares de crianças nascidas nos assentamentos, mas que não passaram pelos processos de luta inicial para a conquista da terra. Os trabalhos de ciranda infantil e da educação do campo têm fomentado a identidade de Sem Terrinha,

que cria um sentimento de pertencimento entre as crianças e os jovens a essa luta que faz parte da vida da classe trabalhadora.

A concepção e o papel da educação

Desde o seu início, uma das principais lutas do MST, para além das ocupações de terra, foi a luta pelo direito de acesso à educação formal. Até as lutas do Movimento por educação se intensificarem na década de 1990, a escola vinha sendo negada e distanciada do campesinato e de seus filhos de forma sistemática. Mesmo com todas as limitações e reprodução da ideologia urbano-burguesa, a educação formal representa um avanço no processo de democratização do acesso a novos conhecimentos e à ciência. Por isso, a classe trabalhadora sempre lutou por ela e, na figura do MST, conseguiu importantes vitórias não só no que se refere à construção de escolas, mas principalmente na formulação teórica de um projeto de Educação do Campo⁴.

Isso porque, como bem ressaltou Ademar Bogo,

A escola por si só não pode resolver o problema da formação da consciência, se assim fosse os partidos comunistas que estão no poder, como é o caso de Cuba, não teriam a Escola do Partido e funcionaria em apenas com o sistema educacional; mas ela é um

⁴A Educação do Campo representa a síntese do acúmulo do MST e dos movimentos camponeses em relação a um projeto de educação para o campesinato enquanto classe. Nas palavras de Roseli Caldart: *“A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.”* (CALDART *et al*, 2012, p.259)

instrumento que ajuda a organização a alcançar os objetivos formulados. Por tanto, é ela um meio para ajudar a realizar tudo o que a organização pensa e faz.

Ela deve ser o suporte e parte integrante na formação da consciência na sua forma política, por isso é que a vida e obra de José Martí, e Ernesto Che Guevara, heróis nacionais de Cuba, são estudados no ensino fundamental e médio naquele país. Assim como economia política e principalmente o que é o imperialismo norte americano. Isto favorece imensamente quando parte destes estudantes, entram para a Escola do Partido. (2003 em MST, 2007, p.145)

A educação, portanto, possuiu um papel central no processo de formação e avanço da consciência da militância. Mas claro, não qualquer educação que simplesmente reproduza a ideologia que aliena ainda mais, mas uma educação libertadora e popular, a qual se referiram José Martí e Paulo Freire, e sob uma perspectiva omnilateral, segundo a visão de Karl Marx, que instrua e desenvolva a capacidade de abstração e elaboração crítica. Para o MST, portanto, o conceito de educação deve extrapolar o espaço físico da escola, ainda que este seja o espaço de sua presença por definição e, por isso, seus setores de educação e de formação possuem muitas interfaces.

Em seu Caderno de Educação nº8, publicado em 1996, o MST definiu os princípios filosóficos e pedagógicas de sua educação. A educação para a transformação social define o propósito e a compreensão do seu papel. Isso significa que a educação precisa ser classista, massiva e organicamente vinculada ao Movimento, deve expandir os horizontes dos educandos e prepará-los para serem ativos e não passivos em relação às transformações sociais.

Para o Movimento, a educação precisa ser também voltada às diferentes dimensões humanas para além do trabalho. Por isso, a formação omnilateral para o MST deve abordar, além do aspecto

técnico-profissional, também o político-ideológica, o organizativo, o moral, o afetivo, o religioso e o cultural. Assim, enquanto a educação unilateral busca apenas adequar os trabalhadores às necessidades da acumulação de capital, a formação omnilateral busca superar as forças alienantes, reconectando o trabalho manual ao intelectual. Somente ao abordar essa perspectiva das múltiplas determinações do ser humano é que a educação pode se tornar um processo permanente de transformação em direção à emancipação.

Essa educação, para ser transformadora e libertadora, não deve reproduzir a moral burguesa, que oprime e aliena a classe trabalhadora, mas sim adotar e cultivar valores humanistas e socialistas, mesmo não estando ainda em um processo de transformação radical das bases sociais. Somente assim ela será capaz de contribuir para a construção de homens e mulheres novos.

Esses princípios filosóficos norteiam os princípios metodológicos, que constituem a base da prática pedagógica. O primeiro desses princípios pedagógicos é o da relação inseparável entre teoria e prática, sem uma separação rígida que reserva o espaço da escola à teoria e o da vida cotidiana à prática. Para o MST, a prática social precisa ser o ponto de partida e de chegada, perpassada pela teoria e pela construção de conhecimento. Esse movimento pode e deve ocorrer dentro e fora da escola, em um fluxo incessante “prática-teoria-prática...”, em que se parte de problemas concretos e reais, busca-se conhecimento sistematizado e se reflete para propor soluções e novas práticas. Essas soluções, por sua vez, devem estar pautadas pelo rigor dos critérios da pesquisa científica, mas sem reproduzir a ciência burguesa tipicamente positivista. Ela deve constituir uma ciência revolucionária, que se aproprie e crie conteúdos socialmente úteis à classe trabalhadora.

Para o MST, a ideia de que a realidade deve ser a base para a produção de conhecimento (teoria) e de novas práticas não significa que somente o cotidiano de vida e os problemas imediatos dos indivíduos devem ser levados em consideração. Essa “realidade” se refere às questões da vida material e concreta da classe trabalhadora e não a situações imaginadas ou idealizadas, típicas da criação de modelos e própria das abstrações alienantes do ensino pró-capital.

Pensar uma educação para a classe trabalhadora impõe a necessidade de que conteúdos e métodos da educação devam ser para e pelo trabalho, sob a perspectiva de que o trabalho precisa se libertar do capital e ser, novamente, um instrumento de libertação e realização e não de mais alienação. A educação, através da produção e da difusão de conhecimento, deve contribuir para a criação e a recriação de formas de trabalho desalienantes. Também o trabalho não deve ser somente material de estudo, mas fundamentalmente prática.

Os conteúdos abordados precisam garantir vínculos orgânicos entre processos educativos e processos políticos, econômicos e culturais. Isto é, devem incentivar, inevitavelmente, os estudantes a se organizarem e lutarem pelos seus direitos através da apropriação sobre os mecanismos políticos e econômicos do Estado e do mercado de exploração do capital sobre o trabalho. A educação precisa valorização a cultura popular e propor sua recriação.

A democracia é também um princípio educativo fundamental para o MST. Não a democracia formal burguesa e que mal funciona. Essa não serve aos objetivos do Movimento e nem à classe trabalhadora. A gestão, as decisões e as responsabilidades precisam ser coletivas também no espaço escolar. Isso porque a reprodução da hierarquia na escola reforça a hierarquia do capital sobre o trabalho. A descentralização do poder prescinde de espaços coletivos de decisão, com paridade entre todos envolvidos, educandos e educadores, como

ocorre nas assembleias. Entretanto, a gestão democrática no ambiente escolar não pode existir sem que haja também tempo e espaço para a auto-organização dos estudantes. Isso porque uma relação que se inicia hierarquizada só pode ser alterada com a organização e o fortalecimento daqueles que iniciam essa relação em posição de menor poder.

Por fim, o princípio de que não só o educando é que aprende, mas também o educador, é peça chave para a compreensão sobre o processo educacional do MST. Por isso, a formação permanente dos educadores e a autocrítica também são questões centrais nos espaços educativos do Movimento. A prática desses princípios, tanto filosóficos como pedagógicos, deve ocorrer na escola. Entretanto, como veremos, ela também ocorre em diferentes momentos e espaços.

A Pedagogia do Movimento Sem Terra

O MST possui uma práxis formativa própria que vem se constituindo desde a sua fundação e que foi chamada de Pedagogia do Movimento Sem Terra. Trata-se de uma práxis que combina as pedagogias da luta social, da terra e histórica, que fluem da própria existência do Movimento, mas também de sua organização e disposição pedagógica (CALDART, 2003). É graças a essa pedagogia que, segundo Roseli Caldart, se constitui a identidade do sujeito social Sem Terra, que não é o campesinato clássico europeu, nem são os povos tradicionais e originários, mas a sua combinação, marcada pela espoliação sumária e sistemática. Ela busca transformar sujeitos marginalizados pelo modo de produção capitalista em lutadores e seres que se reumanizam. Para Caldart, esses sujeitos totalmente desacreditados, quando levados à luta coletiva – inicialmente por terra, e depois pela produção, por saúde, educação, cultura e

dignidade – passam a se entender como sujeitos de direito, o que os devolve parte de sua humanidade roubada pelo processo de marginalização e alienação. Nas palavras da própria Roseli, “*os Sem Terra se educam, quer dizer, se humanizam e se formam como sujeitos sociais no próprio movimento da luta que diretamente desencadeiam*” (2001, p.213).

O que torna a Pedagogia do Movimento um exemplo histórico a ser compreendido é que, diferente de outros movimentos de luta pela terra, ela vem conseguindo produzir “*sujeitos sociais, identidades políticas e culturais que fossem elos de um processo histórico mais amplo*” (CALDART, 2001, p.216). Outros movimentos históricos trilharam esse caminho, mas foram duramente perseguidos e dizimados. Para Caldart, o MST foi além porque conseguiu criar um novo sujeito social. E, mais ainda, soube potencializar a esperança e a visualização da possibilidade real de mudança, já que esse é “*o principal traço da humanidade: a possibilidade de fazer-se e refazer-se a si próprio, enquanto contesta a ordem estabelecida, problematiza e propõe valores, transforma a realidade e se produz como sujeito da história*” (2001, p.214)⁵.

O MST avançou nesse sentido porque foi capaz de criar e consolidar novos parâmetros de vida em sociedade em seu processo de luta e, por isso, tem aberto possibilidades de novos ciclos de luta social. Assim, à medida que produz sujeitos capazes de operar mudanças sociais para além dos movimentos espontaneístas ou da própria contradição do modo de produção, suas lutas têm produzido transformações históricas próprias, alimentado a esperança de ampliação de mudanças.

⁵Essa questão é cara aos movimentos mais tradicionalistas, que entendem que a luta precisa se dar no campo da pura racionalidade. Esses podem até entender muito do socialismo científico, mas sabem pouco sobre luta de massas.

A sua ideia da pedagogia da luta é semelhante a de “escola da vida” a qual se referiu Rosa Luxemburgo (2009[1918], p.114). É a luta cotidiana que fornece o combustível para novos saltos de consciência, independente do estágio em que os militantes se encontram, seja de um membro da base em contato inicial com o Movimento, seja um dirigente do mais alto nível na sua estrutura interna. O princípio básico é de que a própria luta educa. Entretanto, as suas lições ainda são insuficientes para novos avanços no processo de consciência e, portanto, de envolvimento com a luta e de construção de uma nova cultura. Por isso a Pedagogia do Movimento vai além, assim como almejava e praticava Rosa em seu esforço em relação à formação política tradicional⁶.

O primeiro momento – que ocorre na ocupação da terra – se desmembra em outros já consolidados pelo MST, como a mística, o trabalho coletivo (desde os mutirões/puxirões até a formação de associações e cooperativas), o ativismo político, a solidariedade de classe (mobilizações, marchas, greves, doação de alimentos etc.) e em processos educativos formais e institucionalizados. Esses últimos, que não desmembram diretamente da luta de forma espontânea como os outros, são os responsáveis pela conexão da luta cotidiana aos aspectos mais gerais, capazes de sedimentar os estágios de avanço do processo de consciência. Ainda que a Pedagogia do Movimento não caiba em uma “escola”, ela precisa fazer parte desse processo. Mas claro, não qualquer escola. Ela precisa ser um espaço de formação da classe para a classe, de constituição do sujeito Sem Terra, sejam eles idosos, adultos, jovens ou crianças.

A ocupação de terra é a primeira e mais importante “escola de formação” do MST. Isso porque ela talvez seja a experiência mais rica

⁶Ver a dissertação de Joshua Wavrant (2018)

em significados socioculturais (CALDART, 2004, p.167). Além de ser um processo de aprendizagem para os militantes mais experientes do Movimento – já que exige *“planejamento, divisão de tarefas, disciplina, análise do comportamento do inimigo, táticas de enfrentá-lo, análise da conjuntura, da estrutura fundiária”* (GASPARIN, 2017, p.84) –, ela costuma ser a primeira grande experiência daqueles que se tornam a sua base e que podem se tornar futuros militantes. A identidade Sem Terra começa a se formar nesse momento, nas primeiras ações da luta pela terra e nas outras lutas sociais que também foram integrando a agenda do MST ao longo de seu amadurecimento.

Para essa base em formação, a ocupação tem muita força pois coloca em questão a contestação da propriedade privada. É durante a ocupação que se aprende a diferença entre ocupar e invadir: enquanto invadir representa entrar em um lugar preenchido, já ocupado por alguém, o ocupar aqui possui o sentido de preencher um espaço vazio. Mas não só um vazio literal, típico, por exemplo, das pastagens, mas também em um sentido amplo, quando aquele é um espaço vazio de significados, seja perante a lei ou pela própria consciência coletiva.

A ocupação, geralmente, quando não sofre despejo imediato, começa a gerar uma sensação de vitória e de que os problemas estão se resolvendo. Entretanto, esse é um falso sentimento, já que os problemas podem estar apenas começando. Ainda faltam etapas para a segurança jurídica e, mesmo com ela, aquele território contestador estará sempre ameaçada pelo Estado burguês. Mesmo que isso seja explicado exhaustivamente pelas lideranças na formação pré-ocupação, durante a ocupação e até mesmo no acampamento, essa lição só é aprendida de fato na prática das lutas cotidianas.

Quando bem sucedida, a ocupação é seguida pelo acampamento. O acampamento possui um triplo objetivo: manter a base social mobilizada contra um possível despejo; sensibilizar a

opinião pública; e fazer pressão política sobre as autoridades responsáveis pela regularização fundiária. Por isso ele é um espaço amplo de formação. O acampamento, por menos tempo que possa durar, se torna um grande espaço de socialização, já que os sujeitos envolvidos passam a viver coletivamente e a depender diretamente um do outro. É um espaço que ensina e resgata os sentimentos de solidariedade, acolhimento e de coletividade – que, muitas vezes, estavam adormecidos, sobretudo naqueles mais próximo da vida camponesa – que diminuem o sentimento de medo de quando se está só.

A tendência à individualização ainda no período do acampamento é combatida com o trabalho coletivo que foi arrancado do modo de vida camponês – pautado pela comunitarismo e pela organização familiar – pela lógica individualista e pelo imaginário do *farmer*, do “agricultor familiar” ou do “pequeno produtor”. A percepção de que a grande maioria não conseguirá seguir na luta sem o trabalho coletivo, das menores tarefas como o mutirão/puxirão para o plantio até as mais complexas como de criação formal de uma cooperativa agroindustrial, é uma lição que se aprende desde a ocupação, mas que se reafirma com o andamento da luta. Essa ideia, que pode florescer de forma instintiva desde o processo de ocupação, é reforçada pelos espaços de formação e de capacitação, já que a ofensiva de ideologia burguesa é muito forte tanto na esfera subjetiva como no campo material (como, por exemplo, pela restrição do acesso ao crédito ou a mercados), de forma a insistir para que ninguém abandone essa construção diante das primeiras dificuldades.

Entretanto, vale lembrar que esse também não é um processo linear, harmônico e inevitável. Nas ocupações e nos acampamentos existem muitos conflitos. Afinal, as pessoas envolvidas geralmente vivem em condições miseráveis e são brutalmente separadas do

convívio comunitário ao longo de suas vidas e às vezes por gerações. Por isso, essa sociabilidade inicial é bastante fragilizada, marcada por muita hierarquia, por casos de difamação, de assédios, de violência psicológica e física, por ideias conservadoras, machistas e preconceituosas, que representam a força do senso comum da ideologia burguesa.

Nem mesmo os assentamentos, que são a sequência lógica do êxito do acampamento, garantem um avanço positivo das relações sociais. Isso porque, como afirma Hernández,

No assentamento, existe um certo recolhimento na participação política devido à necessidade de cuidar da produção, da estruturação da unidade de produção, à dispersão geográfica das famílias, e inclusive pela efetivação da conquista da terra, dentre outros fatores. As práticas organizativas continuam, mas com menor força, a intensidade da mobilização diminui, as reuniões são mais distanciadas. Na fase de assentamento, uma nova estrutura organizativa é construída e novas bandeiras de luta são encampadas como o crédito, a escola, a implantação de estradas, a assistência técnica, etc. (2022, p.434)

Também nem toda luta ajuda ao avanço do processo de consciência de forma automática. Sobretudo quando há sucessivas derrotas – que são mais comuns do que as vitórias – que podem levar ao sentimento da descrença e da submissão.

Por outro lado, o despertar para a luta pode não partir diretamente dela, mas por sensibilização ou uma formação crítica anterior que questione o senso comum. Costuma-se dizer que a aproximação da luta popular se dá pelo estômago, pelo coração ou pela mente. Na prática, de forma geral, ela se dá pela combinação de pelo menos dois desses fatores. Não aprendem e se formam apenas

aqueles que participam e vivenciam uma ocupação, mas também quem conhece a luta do Movimento, seja por estudarem ou por fazerem uma visita ou uma vivência nos territórios Sem Terra. Mas claro, isso ocorre com pessoas predispostas e que já possuem um certo grau de sensibilização e de compreensão da importância dessa luta e de usa contradições. Caso contrário, uma visita a um território Sem Terra pode facilitar também a impressão a desavisados ou mal-intencionados de que ele é apenas a reprodução da pobreza e de conflitos. As pessoas que buscam conhecer os espaços e as experiências do Movimento, sabendo já das contradições existentes, são capazes de compreender e refletir sobre a existência e a possibilidades de se viver e conviver de uma forma diferente daquela imposta pelo padrão burguês, urbano e industrial. Essa é uma lição muito importante para quem não participa de toda a “escola” do Movimento.

Outro momento marcante na Pedagogia do Movimento é a mística. Ela é o instante em que se trabalham as questões subjetivas sobre a luta pela terra para além da racionalidade. Nascida no simbolismo religioso herdado da Igreja Católica, a mística ganhou contornos próprios no MST ao trabalhar a memória, a cultura, os símbolos, os sonhos e os sentimentos da luta popular, utilizando músicas, poemas, bandeiras, imagens, alimentos, atividades de interação e outros elementos que aguçam os sentidos e a imaginação. Ela pode nascer de forma espontânea, mas, geralmente, é organizada e planejada como um momento de formação para dar início ou encerrar alguma atividade.

O ativismo social também é um elemento fundamental do processo de formação para o MST. É nas marchas, atos e manifestações que se conversa com a “companheirada”, que aflora o sentimento de pertencimento a um grupo e a solidariedade no caminho trilhado, se enfrenta o poder repressor do Estado, se é

estimulado a refletir o porquê se marcha e se manifesta. É na doação de alimentos que o doador também se alimenta de solidariedade, de empatia e mostra aos que hoje passam por mais dificuldades que a luta é uma saída possível e necessária. É na participação de outras lutas da classe trabalhadora que se promovem novas reflexões e ações.

Em síntese, a práxis do MST que forma seus militantes, ainda que defina a razão de existir do Movimento, não é espontânea e nem automática. A forma como a luta se dá faz florescer as possibilidades de formação que foram e são apropriadas pelo Movimento para se tornarem sua práxis, uma pedagogia própria, seu próprio método de formação que transborda para além de seus militantes. As contradições sociais, econômicas e políticas são vivenciadas na prática da luta e a compreensão da luta de classes e das diferentes formas de exploração econômica vão sendo percebidas e trabalhadas constantemente. O êxito desse processo formativo tem se dado pela capacidade de o Movimento compreender sua base, suas necessidades e seu papel histórico que, através de reflexão, de teoria e de planejamento, tem conseguido garantir o processo de formação de seus militantes.

Considerações Finais

Não foi por acaso que o MST se tornou uma das maiores referências na luta socialista na América Latina e em todo o mundo. Além de enfrentar o extrato mais poderoso, violento e longo da classe dominante brasileira, nas suas quase quatro décadas de existência ele garantiu o acesso à terra para cerca de trezentos e cinquenta mil famílias, a implantação de quase cem agroindústrias, a construção de cerca de duas mil escolas públicas em acampamentos e assentamentos, e promoveu a alfabetização de mais de cinquenta mil

adultos (HERNÁNDEZ, 2022). Além disso, contribuiu e contribui para toda a classe trabalhadora e para o avanço de seu processo de consciência.

Desde muito cedo o MST dedicou especial atenção à formação política tanto de sua base como de seus militantes e, inclusive, de seus dirigentes (o que raramente fazem as organizações socialistas). Mais do que isso, o processo de formação política sempre foi um princípio, como uma cláusula pétrea, um elemento constitutivo do MST. Pode-se dizer que o Movimento foi forjado na tríade: organização, formação política e luta. Adelar Pizetta explica que *“a preocupação em formar lideranças, militantes e dirigentes sempre esteve presente na vida do MST, desde a sua criação. Já na origem estava a ideia de construir um movimento autônomo e independente política e ideologicamente”* (2006 em MST, 2007, p.162-3).

Talvez essa seja a razão da sua sólida longevidade que, mesmo diante de condições objetivas oscilantes – entre a violência estatal e paramilitar e o melhorismo dos governos petistas – segue sendo a grande referência de organização para todos os movimentos sociais da classe trabalhadora. Arrisco ainda dizer que essa é a maior contribuição do MST para o processo histórico de libertação da classe trabalhadora.

Para o MST, a formação política e técnica sempre teve o papel claro de fortalecer sua organicidade e sua estratégia. Não por acaso, desde seu nascimento foram criados uma série de espaços e escolas de formação política, que acabaram sendo sintetizados em 2005 na inauguração da Escola Nacional Florestan Fernandes, como o projeto de educação do Movimento de superação da lógica do capital, isto é, contra e para além dele.

Referências Bibliográficas

BOGO, Ademar. Arquitetos de sonhos. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CALDART, Roseli Salete. Movimento Sem Terra: Lições da Pedagogia. In: Revista eletrônica Currículo Sem Fronteiras, v.3, n.1, p.50-59, Jan/Jun 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli1.pdf>. Acesso em: 05/04/2022.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. Em Estudos Avançados 15 (43), 2001.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem terra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GASPARIN, Geraldo José. A formação política como necessidade da classe trabalhadora: a experiência do MST. Dissertação de Mestrado. Unesp, Guararema, 2017.

HERNÁNDEZ, Marisela García. A prática contra hegemônica do MST e a produção social do espaço. Em RIZEK, C. S.; ALMEIDA, L. (org.). Movimentos Sociais na Cidade e no Campo Olhares e Questões Contemporâneas. São Paulo: Alameda, 2022.

LUXEMBURGO, Rosa. Textos escolhidos. Isabel Loureiro (org.). Tradução e organização: Isabel Loureiro. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARTINS, Suely Aparecida. A formação política da juventude do movimento sem terra no estado do Paraná. Tese de Doutorado, UFSC, 2009.

MST. Caderno de Formação nº11 – Elementos sobre a teoria da organização do campo. São Paulo, 1986.

MST. Coletânea de textos sobre a Formação no MST, 2007.

PIZETTA, Adelar João. A Formação de Quadros Políticos: elaboração teórica, experiências e atualidade. 2010. Disponível em: <http://base.d-p-h.info/en/fiches/dph/fiche-dph-8233.html>. Acesso em: 12/03/2022.

PIZETTA, Adelar João. A formação política no MST: um processo em construção. In OSAL (Buenos Aires: CLACSO), Ano VIII, Nº22, 2007. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal22/EMS22Pizetta.pdf>

PRINCESWAL, Marcelo. MST e a proposta de formação humana da Escola Nacional Florestan Fernandes: uma síntese histórica. Dissertação de Mestrado, UERJ/FE, 2007.

WAVRANT, Joshua. Rosa Luxemburg et l'éducation: entre a «école de la vie» et École du parti, 1898-1918. Dissertação de Mestrado em história contemporânea, Universidade de Reims Champagne-Ardenne, França, 2018.

10.
**UNIVERSIDADE MULTIFUNCIONAL E
INTEGRADA: CONTRIBUIÇÕES DE FLORESTAN
FERNANDES PARA O DEBATE DA QUESTÃO
UNIVERSITÁRIA NO SÉCULO XXI**

Julio Hideysshi Okumura¹

Henrique Taban Novaes²

Introdução

O presente texto tem como objetivo debater as propostas de Florestan Fernandes antes aos problemas da universidade brasileira no contexto da ditadura empresarial-militar (1964-1985)

Nesse período, a Reforma Universitária de 1968 (lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968) e os acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional (USAID) são os marcos legais que estão sendo debatidos por Florestan Fernandes, principalmente, no texto *A Universidade brasileira: reforma ou revolução* de 1975 - aqui referenciado como Fernandes (2021).

¹ Doutor em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação da Unesp de Marília

² Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP Marília

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-505-6,p349-392>

A principal questão debatida pelo autor é: se há um movimento de reforma universitária em pauta, faz-se necessário debater que tipo de universidade vislumbramos construir no Brasil tendo em conta suas questões históricas, sociais, econômicas e políticas.

Fernandes (2021) deixa claro seu posicionamento marxista nesse texto. O autor mostra-se favorável, portanto, ao pensamento socialista ao tratar das questões da universidade brasileira, mas, devido à conjuntura de repressão militar-empresarial (1964-1985), considera como possibilidade concreta a reforma.

Que tipo de reforma universitária? Para Fernandes (2021) a proposta de reforma universitária não poderia se conter apenas no âmbito interno da universidade, mas ampliar o debate e as ações para além dos seus muros. Qual é o papel da universidade em um país subdesenvolvimento de capitalismo dependente para a sociedade e para a formação dos alunos (incluindo os filhos da classe trabalhadora)?

Fernandes (2021) elabora a ideia de *Universidade Multifuncional e Integrada*. A Universidade Multifuncional traz a ideia de que a instituição deve oferecer e investir nas diversas áreas de formação, contemplando a sua representatividade interna (nos colegiados) e democratizando seus espaços político em seus encaminhamentos. Além disso, é necessário que a universidade possibilite aos alunos de todas as frentes formativas o acesso ao conhecimento científico que o capacite a compreender não somente as especificidades do seu labor, mas os dilemas nacionais.

Ela deve ser integrada com os problemas da sociedade, isto é, deve exercer o papel de pensar os dilemas nacionais, não apenas preparar os estudantes para atuarem em seus ofícios específicos. A universidade, para o autor, tem o papel de auxiliar nos avanços

tecnológicos e democráticos, não pensar em atender as demandas restritas ao mercado. Ela deve elaborar o conhecimento científico para as soluções visando o bem da sociedade. Para isso, os alunos precisam ser preparados, sobretudo nos cursos de pós-graduação, para atuar como cientistas apontando os cenários e possíveis soluções para esses problemas (FERNANDES, 2021).

Arapiraca (1979) e Germano (2011) nos ajudam a compreender o movimento político educacional instaurado no período estudado. Para os autores, todas as ações engendradas e concretizadas estavam articuladas com um projeto de controle cultural encabeçado pelos Estados Unidos. Arapiraca (1979) nos mostra que houve nos acordos MEC-USAID (1968) diversos momentos em que o governo norte-americano proporcionou formações em suas universidades visando dar direcionamentos políticos para os quadros de formadores e grupos que atuariam como elaboradores de políticas educacionais no Brasil.

Os Estados Unidos, se colocando veementemente contra a União Soviética e a crescente organização de países que se mostravam inclinados ao pensamento socialista (ou mesmo progressista), atua estrategicamente em diversas partes do globo para contê-los. Havia, portanto, como escreve Bevins (2022), um movimento global de dominação/controlado cultural organizado pelos Estados Unidos e, a América Latina, estava nesse projeto.

A pesquisa é de natureza teórica. De acordo com Severino (2012, p.122) é:

[...] aquela que se realiza a partir de registros disponíveis, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a

serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Para Reis (2012), a pesquisa teórica oferece ao pesquisador a oportunidade de aprofundar-se no tema proposto, compreendendo que a ciência é uma construção histórica. Portanto, por meio da revisão de obras e documentos já escritos, existe a possibilidade de visitar, teorizar e, sobretudo, avançar nos debates, vislumbrando novos olhares sobre a temática tratada.

Para tratar sobre a temática, o artigo se dividi em três partes: os acordos MEC-USAID e a Reforma Universitária de 1968, O problema da universidade brasileira e A Universidade Multifuncional e Integrada.

O pensamento de Florestan Fernandes se faz muito atual, visto que a universidade brasileira, como ele mesmo já havia previsto (FERNANDES, 2021), tornou-se um grande mercado educacional e um ambiente que, sobretudo, produz conhecimentos para atender o capital, e não a população.

Esperamos corroborar com esse debate apontando, com base nos escritos de Florestan Fernandes, caminhos para a transformação da Universidade brasileira.

Os acordos MEC-USAID e a Reforma Universitária de 1968

O acordo entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, segundo Fernandes (2020) e Arapiraca (1979), trouxe ao contexto educacional brasileiro propostas que iam ao encontro dos interesses dos Estados Unidos – país que, naquele momento, punha em marcha

um processo de dominação cultural como parte de seu projeto imperialista pós-Segunda Grande Guerra. A escola, como instituição que atende a uma expressiva quantidade de pessoas, foi utilizada como ferramenta para educar os novos sujeitos, segundo a ideologia disseminada pelos norte-americanos. Saviani (2007, p. 382), no prisma da história e da filosofia da educação brasileira, denomina esse período como “tecnicista”.

De acordo com Arapiraca (1979), essa denominação se dá pelo fato de que a escola, pelo modelo internacional vigente, torna-se vazia das reflexões que dão condições para o ser humano pensar em si, na sociedade e na história de modo crítico e científico. Ela focaliza, principalmente, os aspectos técnicos para a formação do novo trabalhador demandado pelo contexto econômico. A influência teórica desse período embasa-se na perspectiva da “economia da educação” e tem como referência Theodore William Schultz, um dos precursores da teoria do capital humano (ARAPIRACA, 1979).

Na perspectiva global, após a Segunda Grande Guerra (1939-1945), de acordo com Hobsbawm (1995), emerge o conflito entre as duas principais potências políticas e econômicas globais, de um lado os Estados Unidos e do outro a União Soviética. À medida que elas se digladiam pela conquista do poder, fomentam transformações em todo o mundo. Ao findar desse período, durante a Guerra Fria, que surge a ideia de classificações de mundo em três escalas, sendo o Primeiro Mundo, representado pelos Estados Unidos; o Segundo Mundo, pela União Soviética; e o Terceiro Mundo, pelos países subdesenvolvidos. Nessa disputa, os norte-americanos – como representantes do bloco geopolítico do Ocidente e das ideias liberais – empreendem um projeto de dominação cultural por meio de acordos embasados em uma política de “boa vizinhança” (ARAPIRACA, 1979).

O Brasil, nesse contexto, entra no escopo dessa política como um dos principais representantes da América do Sul, e por passar por movimentações políticas que abriam caminho para avanços sociais, sobretudo, no governo de João Goulart (1961-1964).

Bevins (2022) aponta em sua pesquisa jornalística que, após a execução do chamado método Jacarta – ação violenta orquestrada pelo governo dos Estados Unidos contra o Partido Comunista Indonésio, que resultou no massacre de cerca de 1 milhão de pessoas no país asiático, em 1965 –, o presidente João Goulart tentou negociar possíveis investimentos estruturais para o Brasil. Contudo, em meio à caçada comunista promovida pelos EUA ao nível global, o presidente daquele país, John F. Kennedy, em conversa gravada em 1962 com embaixador dos EUA no Brasil, Lincoln Gordon, acenou que só liberaria recursos ao governo brasileiro se este fosse comandado por militares.

O jornalista afirma que: “Os dois homens concordaram em gastar milhões em planos contra Goulart para as eleições daquele ano e em preparar terreno para um golpe militar” (BEVINS, 2022, p. 127). Foi depois desses acertos políticos entre ambos, o governo militar brasileiro e o presidente dos Estados Unidos, que o dinheiro começou a entrar no Brasil.

Bevins (2022) auxilia na compreensão de que a Guerra Fria foi “violentamente calorosa”, sobretudo no Sul global. Houve 22 países que, de certa forma, seja por meio de políticas e intervenções indiretas, seja por meio de ataques violentos, foram afetados e controlados por ações imperialistas organizadas pelo governo norte-americano. O Brasil, como a maior economia da América do Sul, foi o primeiro país na América Latina a sofrer esse tipo de intervenção.

Além do campo político e econômico, a luta anticomunista se dava também no âmbito cultural. A Indonésia era o país com o

terceiro maior partido comunista do mundo. Os Estados Unidos, em uma tentativa de abalar o então presidente Ahmed Sukarno, produziram filmes que colocavam a figura do líder indonésio em supostas orgias. A tentativa foi frustrada pelo fato de não conseguirem atores que se assemelhavam com o líder indonésio. No Brasil, além da repetitiva ideia de que o comunismo tinha relação com o terrorismo, ou com símbolos satânicos, Bevins (2022, p. 135) menciona a publicação de uma charge em 1964, no jornal *O Globo*. Ela retratava Jango entre duas figuras, em uma campanha que tratava sobre a alfabetização:

[...] à direita, um homem sujo com roupas maltrapilhas, e no seu rosto o semblante da ignorância. À esquerda, seu professor, apontando e dando risada. Atrás do professor, saindo de sua roupa, está um longo rabo de diabo, com uma foice e um martelo estampado em seu ponto triangular.

Bevins (2022) deixa nítido que a guerra cultural estava na agenda das ações anticomunistas traçadas pelos Estados Unidos e que, no Brasil, como país predominantemente ligado a religiões judaico-cristãs, a pauta moralista era um dos vetores para o sucesso dessa empreitada.

Arapiraca (1979, p. 125) deixa claro que a atuação dos Estados Unidos nem sempre foi guiada por essas políticas de “boa vizinhança”: “[...] em 1806, no México, o Capitão Pike, à frente de um pelotão, invade o território mexicano situado ao Norte do Rio Grande, por ordem do General James Wilkinson”. Além dessa invasão, o autor elenca 62 outras similares, empreendidas em países da América do Sul e da América Central. Essa forma de política de “boa vizinhança”, para o autor, trata-se um novo formato de

dominação, “pacífico”, contudo, com a mesma finalidade: o controle econômico e cultural dos países da periferia do capital.

As contratações entre os países, diferente da ideia de ajuda solícita, tinha um objetivo claro: conter, de modo estratégico e pela introdução de um projeto sistemático, possíveis avanços ideológicos e políticos concretos vindos da esquerda – que, naquele momento, estava em ascensão e mostrava-se como elemento hostil aos intentos imperialistas. Para dar um exemplo, Cuba sob Fidel Castro, em 1959, conquista o poder junto aos guerrilheiros nacionalistas e inicia um processo de transformação. Florestan Fernandes – guiado pelo questionamento: a conquista da democracia leva ao socialismo ou o socialismo é única forma de conquistar a democracia? – escreve que a experiência cubana foi reflexo das transformações sociais latentes de muitos países caribenhos e da América do Sul (FERNANDES, 2015).

No Brasil, diferentemente de Cuba, o regime ditatorial empresarial-militar era a realidade vigente. No final da década de 1960, em 1968, o governo de Costa e Silva, com o Ato Institucional nº 5 – documento firmado pelo Presidente da República que, além de decretar o recesso do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas, das Câmaras de Vereadores e de todas as instâncias dos poderes políticos, concedeu todos os poderes deliberativos ao Chefe de Estado, por meio de seu artigo 2º. Além disso, como instrumento de poder, o artigo 10º do AI-5 decretou a suspensão da garantia de *habeas corpus* em casos de crimes políticos e de atos compreendidos como perigosos à segurança nacional e à ordem econômica.

Os anos seguintes, de 1969 a 1974, no governo Médici (1969-1974), são tidos como o momento de maior repressão desse período dos governos empresariais-militares (1964-1985). Além do exílio de grandes pensadores considerados subversivos nas diversas universidades brasileiras por influência do governo vigente – entre

eles, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Paulo Freire etc. –, cerca de 50 mil pessoas foram presas, e mais de 400, mortas e torturadas, segundo a Comissão da Verdade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Esses fatos de violência e perseguição aos chamados subversivos não aconteceram somente no Brasil, mas na maioria da América Latina, nas décadas de 1960 a 1980. Florestan Fernandes, ao estudar os aspectos sociológicos do golpe de 1964, conclui que as ações imperialistas junto à burguesia nativa desses países empreendem ações políticas ora violentas, ora palacianas, utilizando-se do Estado para mediar seus interesses. Essas ações configuram-se como contrarrevoluções preventivas, isto é, o Estado, a burguesia nativa e o imperialismo agem em conjunto para manter o controle político e econômico contra qualquer tipo de avanço que denote perigo ou prejuízos (FERNANDES, 2015).

Vale ressaltar que Florestan Fernandes chama a burguesia brasileira de “burguesia nativa” pelo fato de, historicamente, o grupo não ter intenções políticas – como as burguesias dos países representantes do capitalismo central teriam tido – de fomentar o desenvolvimento estrutural do país, por meio de uma perspectiva nacionalista, isto é, focalizando a formação de uma nação soberana. Assim, a “burguesia nativa” não poderia receber o nome de “burguesia nacional” ou de “burguesia brasileira”, pois seus intentos não corresponderiam a tal postura histórica, presente nos casos de revoluções clássicas. Pelo contrário, ela estaria sob o direcionamento cultural, político e econômico de projetos imperialistas (FERNANDES, 2005).

Os acordos MEC-USAID, para Arapiraca (1979), são umas dessas ações contrarrevolucionárias preventivas, porém, no campo cultural e educacional. O Brasil, foi um dos privilegiados escolhidos

a participar de diversas ações conduzidas por universidades norte-americanas.

Arapiraca (1979) comenta, por exemplo, as intenções políticas de “boa vizinhança” dos norte-americanos que guiaram as ações do Plano Aliança para o Progresso. A Aliança para o Progresso foi um projeto político executado pelo governo dos Estados Unidos durante a presidência de John F. Kennedy. Seu objetivo era o de integrar os países da América nos aspectos político, econômico, social e cultural frente à ameaça soviética no continente. Para o autor:

A implantação da política da boa vizinhança e o movimento desenvolvimentista da Aliança para o Progresso nos pareceram uma tentativa de utilização dos aparelhos superestruturais da sociedade latino-americano e a brasileira em particular, para a conquista pacífica de novos parceiros periféricos. Neste sentido, o segmento educativo exerceu o papel de legitimador do status quo como também propiciou a implementação de novo estado industrial, fornecendo-lhe a mão de obra necessária (ARAPIRACA, 1979, p. iv).

Com isso, os Estados Unidos esperavam manter parcerias com os países da periferia do capital na América Latina a fim de determinar suas ações políticas ao nível global, e de utilizar as instituições vinculadas ao Estado – incluindo a escola – como meios para introduzir um novo tipo de indústria, de fabricação de bens duráveis, conforme Freitag (1980), que demandaria a formação de mão de obra especializada.

O programa organizado pelos acordos MEC-USAID contava com três fases. Na primeira, foi feito um Acordo de Consultoria de Serviços para Educação Secundária e Industrial. Nesse momento, os representantes do Conselho Federal de Educação, da Diretoria do

Ensino Secundário (DES), bem como funcionários do alto escalão do MEC receberam, por solicitação das autoridades da área, com o Ministro da Educação, uma consultoria dos especialistas norte-americanos. A finalidade dessa fase era a de preparar os quadros políticos no quesito planejamento.

Na segunda fase, o MEC designou quatro educadores brasileiros para trabalharem com os norte-americanos, com uma ajuda de custo concedida na forma de bolsas de estudo. Esses educadores brasileiros passaram por um período de dois anos de formação na Universidade de Michigan, estado no Centro-Oeste dos EUA. Os educadores brasileiros também passaram por uma formação específica, de mais dois anos, sobre ensino elementar na Universidade de Wisconsin, no Norte dos EUA. Esse momento de formação contemplou os seguintes tópicos: Planejamento de Currículo, Estudos Sociais, Administração Escolar, Supervisão, Sistema Educacional dos EUA, Formação de Professores nos EUA - apresentação histórica da formação de professores nos EUA, Liderança Funcional e Educação numa Perspectiva Sociológica (ARAPICARA, 1979)

Depois das formações e acompanhamentos nas universidades norte-americanas, deu-se início a terceira e última fase do programa, em que os educadores brasileiros passam a implementar políticas em todas as esferas políticas estatais.

A dimensão ideológica da parceria entre os países, Estados Unidos e Brasil, para Arapiraca (1979, p.172), ficava nítida no “[...] modelo educativo adotado, [que] diante da documentação existente, em verdade, espelha mais uma realidade alienígena a que se está querendo alinhar toda a nacionalidade”. Já para Florestan Fernandes, a investida norte-americana nesse período, por meio dos acordos MEC-USAID, eram empreendimentos que tinha como finalidade,

além de preparar mão de obra técnica e qualificada para atender às demandas econômicas, formar uma nova geração subjugada aos imperativos culturais preconizados pelos Estados Unidos como estratégia para a direcionamento cultural (FERNANDES, 2020).

O capital humano, conceito postulado por Theodore Schultz, prêmio Nobel de economia em 1968, utilizava como base teórica a economia da educação, e concebia que o fator humano está relacionado à produção e ao desenvolvimento da sociedade. O autor considera em seus estudos que o trabalho humano, quando recebe qualificação por meio da educação, é um elemento importante para amplificar a produtividade no âmbito econômico (SCHULTZ, 1973). A aplicação desse conceito no sistema educacional, de acordo com Florestan Fernandes, impôs pressupostos da pedagogia tecnicista e produtivista sobre o ensino.

A partir disso, disseminou-se a ideia de que a educação é um dos pilares do desenvolvimento da sociedade, na medida em que traz mais valor para cada um individualmente, e, como consequência, para a economia como um todo, por meio da participação dos indivíduos no mundo do trabalho. A disseminação da teoria do capital humano, além desses aspectos, trouxe a “culpabilização” do indivíduo pelo seu fracasso ou sucesso, deixando à margem e desfocando questões relacionadas aos problemas da esfera social – por exemplo, o desemprego como dilema estrutural (FERNANDES, 2020).

Na concepção de Germano (2011), a partir dos acordos MEC-USAID, estabelece-se uma relação clara entre educação e produção. A economia da educação pretendia inculcar a ideia de que há uma dependência direta entre o nível de educação (ou investimento) e os impactos no desenvolvimento da vida do sujeito, da economia e do sistema educacional. A preocupação do sistema educacional – que passava então a ser gerido, lembremos, pelos

representantes do governo que receberam intenso treinamento das universidades norte-americanas – seria então a de pensar como, de que tipo e de qual a qualidade de capital humano que seria necessário formar no país para que todo esse empreendimento atendesse aos interesses e aos objetivos impostos pelo mercado.

Diferente do que defendia a CDEP, a teoria do capital humano encarava o acesso à educação como um investimento comparado a outro qualquer, deixando de lado a ideia de humanização e de politização do ser humano. Conseqüentemente, a formação passava a ser vista somente como um meio para se chegar a um fim, não como processo de humanização. Para Florestan Fernandes, essa forma de compreender a educação no Brasil trazia algumas implicações importantes.

A começar, pelo fato de que a educação passa a ser tratada como uma prática que visa à formação do ser somente para o trabalho, deixando de lado a necessidade de formar o cidadão para o desenvolvimento da democracia (FERNANDES, 2021). Além disso, o mercado educacional, que já havia deixado seus rastros na LDB de 1961, com a vitória do grupo de Lacerda, ganhava com a teria do capital humano outra oportunidade: a de utilizar suas bases filosóficas para conquistar mais espaço no amplo e promissor mercado da educação do país (FERNANDES, 2020).

Segundo Florestan Fernandes, foi a partir desse marco histórico da educação brasileira, os acordos MEC-USAID, que o mercado educacional se expandiu. As empresas educacionais começaram a tomar espaço, tendo em vista o significativo contingente de pessoas sem acesso à escola no Brasil.

A privatização do público impôs-se em favor dos interesses particularistas, leigos e confessionais. Logo, se inicia o eclipse

gradativo do ensino público, que se alçaria, sob a ditadura instaurada em 1964, em política de acumulação do capital através do ensino concebido como mercadoria. Por sua vez, as escolas privadas comercializaram o ensino e as escolas católicas, em todos os graus, correspondiam à necessidade de uma modernização do ensino conservador, nos moldes das preferências consagradas pelos acordos MEC-USAID e pela filosofia da educação perfilhada pelo regime militar (FERNANDES, 2020, p. 67).

Aqui Florestan Fernandes aborda dois dos problemas implicados no acordo. Ele denuncia o fato de que a Igreja Católica se baseava no conservadorismo como prática pedagógica, engendrando concepções e ações que não condiziam com o paradigma pedagógico democrático. Suas práticas estariam, portanto, aquém do que a sociedade vigente necessitava, no que se refere à forma de educar os cidadãos. Junto a isso, Florestan Fernandes ressalta que, com a vitória dos privatistas na LDB 61, o mercado educacional recebeu nova força, sobretudo, pela condução e abertura oferecida pelo Estado (FERNANDES, 1966).

A repressão imposta pelos governos militares, além das ações unilateralmente deliberadas, cassou movimentos sociais que lutavam pela educação e pela cultura popular, como o Centro Popular de Cultura (CPC) e o Movimento de Cultura Popular (MCP). Grande parte dos integrantes desses movimentos foram presos ou exilados. Houve, também, intervenções em universidades, como a UnB. Sobre esta investida (ou invasão), Germano (2011, p. 107) conta que:

A primeira invasão ocorreu logo no dia 9 de abril de 1964 por um contingente de 400 homens da Polícia Militar de Minas Gerais, além das tropas do exército oriundas de Mato Grosso. O Reitor Anísio Teixeira – um dos principais educadores do país e

inspirador do projeto inovador da UnB – foi destituído de suas funções, sendo substituído por Zeferino Vaz, professor da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, pertencente à Universidade de São Paulo (USP). Tal professor foi nomeado por Luís Antônio da Gama e Silva – reitor licenciado da USP – que acumulava, na ocasião, as pastas da Justiça e da Educação e Cultura. Foram efetuadas prisões de professores e estudantes, instaurados um Inquérito Político Militar e o interventor demitiu, imediatamente, treze professores sem que qualquer acusação lhes fosse feita.

Além dessa intervenção, Germano (2005) relata mais três momentos similares: um na UnB, em 1965, que resultou mais 15 remissões de professores; outro na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 1964, episódio que depôs o reitor Aluísio Pimenta e nomeou o coronel Expedito Orsi Pimenta, professor do colégio Militar de Belo Horizonte; e uma última na USP, que foi invadida duas vezes, em meio às greves e manifestações de estudantes e professores. A primeira vez em 1964, por forças policiais do Estado de São Paulo, e a segunda vez em 1968, por grupos paramilitares de direita fortemente armados. Nesta segunda invasão, a violência foi tamanha que resultou na morte de um estudante e na destruição do prédio da faculdade situado na Rua Maria Antônia.

A partir de 1964, conforme demonstra o livro *O controle ideológico na USP (1964-1978)*, da Associação de Docentes da Universidade de São Paulo (ADUSP, 2004), iniciaram-se vários processos de cassação e prisões contra os professores considerados subversivos. No livro, há falas de professores, cartas, reportagens, deliberações de assembleias e pareceres do grupo de professores ameaçados. Entre os acusados de subversão, estavam os professores Caio Prado Júnior, Mario Schenberg, Fernando Henrique Cardoso, Paul

Singer, Pedro Henrique Saldanha, João Cruz Costa, Samuel Pessoa e Florestan Fernandes. Contra as acusações, em carta dirigida aos agentes policiais, Florestan Fernandes afirma: “Não somos um bando de malfeitores! Nem a ética universitária nos deixa converter o ensino em fonte de pregação político-partidária” (FERNANDES, 1975, p. 209).

O contexto em que foi promulgada a Lei nº 5.540/1968, que instituiu a Reforma Universitária, era, portanto, de forte repressão política. Germano (2005) afirma que o objetivo da reforma era de disciplinar a vida acadêmica, transformando-a com base na racionalização do modelo empresarial, e privilegiando a privatização do ensino e do espaço universitário.

A ideia de expansão da universidade sem o devido debate a respeito da sua qualidade e função social não estava somente calcada nos modelos norte-americanos, mas, também, nas propostas de professores, alunos e especialistas que lutavam pela modernização do ensino universitário.

Outros grupos também endossavam esse debate, como os militares. Germano (2005) cita uma das principais instituições a favor da Reforma Universitária que era o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Em sua leitura, o que tornou a reforma viável foi justamente o engajamento desses diversos grupos, e não apenas as imposições do acordo imperialista. Ou seja, havia na época um contexto de debate no espaço universitário sobre o assunto, com diversas posições e propostas sendo declaradas, apesar dos direcionamentos e milites ideológicos impostos pelo governo militar (CUNHA, 1991).

Para Martins (2009), a Reforma Universitária de 1968, além de atender às pressões vindas de diversos grupos pertencentes às universidades, como já citado, deu margem para o surgimento de um

“novo” ensino superior privado no Brasil. O discurso pautava-se na ideia de que as universidades públicas não tinham vagas suficientes para atender às crescentes demandas de acesso presentes no contexto. Além disso, o ensino superior privado tem interesses e objetivos distintos do ensino público, a saber: o foco no lucro e a rápida adaptação para o atendimento das demandas do mercado. A prioridade é dada quase que estritamente à formação profissional.

Para Martins (2009), esse modelo de escola pode ser considerado outro sistema formativo se comparado ao público, pois a articulação entre ensino e pesquisa, a autonomia do trabalho docente, os compromissos com os interesses públicos são reduzidos à ideia de mercadoria. Os alunos, nesse sentido, convertem-se em consumidores (ou clientes) de um serviço prestado.

No quesito pedagógico, Florestan Fernandes manifesta-se contra a ideia de um direcionamento estritamente prático na formação dos alunos. Esse tipo de ensino superior propunha a ampliação das vagas, mas com o menor custo possível. Nos dizeres das gestões atuais: fazer mais com mesmo recurso. A racionalização dos recursos foi o vetor que mobilizou as modificações introduzidas pela Reforma Universitária de 1968. Florestan Fernandes se posicionava contra essa questão, pois considerava que ela estava atropelando um debate necessário: Qual o tipo de universidade que deveria ser pensado no contexto brasileiro? Para ele, não adiantava ampliar meramente o ensino superior no país, sem antes pensar na formação a ser ministrada (FERNANDES, 2020).

Horta (2005) adiciona outra problemática à reforma, referente às brechas que a lei deixou para a criação de estabelecimentos isolados. Essa abertura permitiu que o setor privado tivesse ainda mais autonomia. O discurso da escassez de recursos vinha do governo como argumento pela reforma e como resposta às pressões populares,

sobretudo dos alunos. Surgiu, então, outro ponto de tensão: A “liberdade” de ampliação, como caráter complementar, da rede privada.

Em suma, os acordos MEC-USAID e a Reforma Universitária foram criticados por Florestan Fernandes no final da década de 1960 e início de 1970 por introduzirem elementos ou aprofundarem questões como: a dependência cultural sob égide do imperialismo, o tecnicismo no quesito do currículo e nos direcionamentos educacionais do país, e a “ditadura” no quesito qualitativo do ensino, isto é, a imposição de uma filosofia educacional e das práticas pedagógicas. Florestan Fernandes será um dos debatedores desses pontos, principalmente, no que se refere à universidade. E lança um livro, composto por diversos textos oriundos de suas falas em espaços públicos e acadêmicos.

Assim, Florestan Fernandes tratará sobre o tema educacional, sobre especificamente a universidade e seus dilemas, ao mesmo tempo, como acadêmico (apesar da sua aposentadoria compulsória da USP, em 1968) e como militante (FERNANDES, 2021). No próximo tópico, abordaremos suas posições e proposições.

O problema da universidade brasileira

A USP, no contexto dos anos 1930, fazia parte do projeto de modernização do Brasil. O desenvolvimento civilizatório do país estava calcado na estruturação de um Estado com características políticas e administrativas coerentes às demandas impostas pelas transformações globais do modo de produção capitalista. A universidade, como instituição-símbolo do progresso e da ciência, era parte desse empreendimento (TRINDADE, 1999).

Na década de 1960, somente 3,38% dos estudantes do país cursavam o ensino superior. Além desse problema crônico, havia três outras importantes questões a debater: a) a submissão e a tutela da cultura por parte do direcionamento político exterior; b) o radicalismo intelectual; e c) o isolamento dos jovens pelos professores, em detrimento da reconstrução da sociedade (FERNANDES, 2021b).

Fernandes (2020) salienta que essas propostas e pressões impostas pela Reforma Universitária de 1968 não eram fruto somente de imposições culturais imperialistas, mas, também de grupos de estudantes e professores. De acordo com Minto (2011, p.179), a Reforma Universitária de 1968, trazia como finalidade, mediada pelas intenções de grupos ligados aos privatistas da educação, a “manutenção do ‘padrão’ anterior da escola superior e da ‘universidade conglomerada’”.

Estes grupos, ao invés de lutar por um projeto de universidade para a população (não apenas pela expansão das vagas), agiam como representantes das propostas das classes dirigentes. Agiam como pequeno-burgueses, sem refletir a respeito da realidade e da necessidade de reformas e revoluções no ambiente e no sistema que rege a universidade como instituição.

Sobre o primeiro ponto, a submissão e a tutela da cultura por parte do direcionamento político exterior, as universidades possuem alto grau de autonomia em praticamente todos os aspectos, mas, como sua criação e as pessoas que ocupam esse espaço são em grande parte representantes da elite, os interesses sociais e os valores culturais predominantes no ambiente, conseqüentemente, também o são.

O interesse de refletir sobre a universidade e sua representação social, cultural e política, nunca esteve na agenda política educacional brasileira como prioridade. Para os propositores da reforma de 1968,

ela já executava sua função, como já mencionado: a de oportunizar aos filhos das classes dirigentes uma formação de qualidade.

A necessidade de formar pessoas treinadas e com embasamento científico teórico e prático – em outras palavras, formar cientistas – está entre as funções da universidade. Os profissionais formados nesse espaço devem ter a responsabilidade de pensar o Brasil, cada qual em sua área. Com bases na sociologia de Mannheim, Florestan Fernandes considera que, nos limites do capital, o pensamento racional pode ser um dos fatores de fomento e direcionamento das políticas, a fim de conduzir avanços nos aspectos culturais, econômicos e sociais (FERNANDES, 2020).

As classes médias, escreve Florestan Fernandes, também se aproveitaram desse espaço como meio de adentrar as estruturas de poder e de ter melhores condições para frequentar os círculos intelectuais do país. Na prática, isso significa conquistar trabalhos melhores e com remunerações mais atrativas (FERNANDES, 2020).

Com o desenvolver do modo de produção capitalista, apesar do atraso e da falta de ímpeto da burguesia nativa de tomar a frente de empreendimentos no setor industrial no Brasil (FORJAZ, 1984). Produtos industrializados, acessíveis outrora estritamente por meio da importação – fossem bens de consumo utilizados pela grande massa (como os alimentos), fossem bens duráveis –, a partir de 1937 (Estado Novo), encamparam-se na produção industrial em solo nacional (FREITAG, 1996).

Como exemplo histórico, na educação na década de 1940, devido ao reflexo dessa nova realidade econômica, criaram-se algumas instituições do denominado Sistema S, como o Senai e o Senac. Essas instituições foram criadas para atender às necessidades formativas do país no que tange aos setores da indústria e do comércio em geral. De início, os cursos eram oferecidos aos trabalhadores das áreas

representadas e tinham curta duração. Essa configuração também foi elaborada para entregar ao mercado novos trabalhadores com condições formativas mínimas no cenário emergente.

As universidades, na concepção de Florestan Fernandes, teriam outros atributos. Em especial, o de promover uma formação que envolva os estudantes nos dilemas históricos, econômicos, culturais e sociais advindos da realidade (FERNANDES, 2020). No entanto, os grupos defensores da Reforma Universitária advogavam para que o formato das escolas superiores continuasse centrado nos mesmos interesses e nos mesmos valores, engendrando, assim, a reprodução de um controle ideológico, que configura a universidade brasileira sem pensar na diversidade que a representa.

As universidades, para Florestan Fernandes, não podiam permanecer isoladas e sem interação com as questões que envolvem o Brasil, em todos os âmbitos: formação para o trabalho, formação de pesquisadores, formação crítica, formação para dialogar com as questões vindas da sociedade e de seus dilemas. Em outras palavras, era preciso que a universidade brasileira abrisse sua visão para estar, ser e compreender seu contexto, a fim de atuar como promotora da ciência e como instituição responsável pelo desenvolvimento da democracia. Nesse sentido, Florestan Fernandes defendia que a universidade fosse: “educacionalmente criadora, intelectualmente crítica e socialmente atuante, aberta ao povo e capaz de exprimir politicamente os seus anseios profundos” (FERNANDES, 2020, p. 109).

A denúncia de Florestan Fernandes com relação à Reforma Universitária centrava-se em sua organização administrativa e em sua função na sociedade. Ambas estão entrelaçadas: a universidade precisa ser um espaço com estruturas democráticas em todos os aspectos, e sua função, representada pelo trabalho dos professores e estudantes,

deve acompanhar a evolução da sociedade, formando especialistas, pois, “nenhum país poderá possuir ciência e tecnologia moderna, por exemplo, sem formar antes cientistas e técnicos” (FERNANDES, 2020, p. 67).

Parece uma afirmação óbvia, mas, no caso brasileiro, não é. Florestan Fernandes aponta que a tradição cultural da universidade não está preparada para oferecer condições dignas de trabalho e de estudos a seus membros. Essas características advêm do caráter ideológico da instituição, o qual as elites controlam.

Se o controle ideológico for mais importante que a implementação das tecnologias modernas e da ciência, a civilização baseada nesses pressupostos não conseguirá se fundar de modo sustentável e coerente. Será, assim, uma universidade do passado: que somente visa à formação propedêutica e sem bases para preparar técnicos e cientistas, reproduzindo um modelo, mesmo com os intentos e manifestações vindas dos grupos opositores à reforma.

Reforma ou revolução? Leher (2018) compreende que não seria possível emplacar revoluções na universidade, porque havia um amplo projeto de dominação cultural em curso (como o caso dos acordos MEC-USAID), cujos alicerces iam muito além da instituição em si. Para ele, a condição de país subdesenvolvido do Brasil não abria possibilidade para a existência de outro tipo de universidade, pois a conquista da autonomia científica e tecnológica é um dos principais impulsores para o desenvolvimento econômico e cultural de uma sociedade. No caso brasileiro, então submetido ao projeto imperialista dos EUA, avanços em direção a essa autonomia não estava na agenda.

A formação de cientistas e técnicos que enfrentassem, de modo crítico e inventivo, o mundo do trabalho, que desvelassem os dilemas nacionais, estava distante desse projeto, aponta Leher (2018). No cerne dele, estaria a necessidade da reprodução da universidade

por meio de reformas que deixassem de lado justamente os pontos debatidos por Florestan Fernandes. O eixo das ações políticas imperialistas seria o de conduzir e de impor um tipo de formação técnica para preparar os sujeitos para entrar no mercado de trabalho, e não para se tornarem seres pensantes.

A luta interna por melhores condições de trabalho e a liberdade para elaborar pesquisas sem as amarras burocráticas e ideológicas impostas pela instituição, para Florestan Fernandes, era o fio condutor do radicalismo intelectual:

Não precisamos de uma Universidade como um bem em si, como um símbolo de progresso e de adiantamento cultural. Precisamos dela como um meio para avançarmos da periferia para o núcleo dos países que compartilham a civilização baseada na ciência e na tecnologia científica. Por isso, pretender Universidades e sufocar o radicalismo intelectual que elas pressupõem bem a ser o mesmo que destruir o doente pela cura (FERNANDES, 2021, p. 69).

Ter a universidade como símbolo social de desenvolvimento não estava em questão. O que estava em questão era: qual tipo de universidade? O radicalismo intelectual, nesse sentido, era visto como forma de resistência, visando reformar o ambiente universitário e torná-lo um espaço que desse condições concretas para que cientistas empreendessem pesquisas fora do domínio cultural (caráter ideológico); que dialogasse tecnicamente com as pesquisas realizadas pelos países centrais do capital (capacidade técnica e inventiva); e que estivesse, ao menos no quesito função, alinhada com os valores sociais democráticos (FERNANDES, 2021).

Por último, no terceiro ponto, Florestan Fernandes afirma que as características dos jovens não são as mesmas de outrora: de se firmar

e de seguir padrões deliberados pelos mais velhos. Os jovens buscam outras coisas: a autoafirmação, o domínio técnico e a capacidade de lidar com as novas experiências. A universidade, segundo ele, deveria estar atenta a essas novas características comportamentais, culturais e sociais desta geração, em vez de se colocar como arauto da verdade e dos bons costumes (FERNANDES, 2020).

O jovem é o futuro do país, independentemente de sua posição política ou realidade social. Ele é fruto de um contexto e, em uma leitura sociológica, um produto histórico. A universidade, como instituição que preconiza o pensar, não deve observar a formação das novas gerações como algo simples, mas, aproveitar essa força e canalizá-la para algo útil (FERNANDES, 2020).

Para Fernandes (2021), o grande desafio da universidade perante a força dos jovens não está em como refreá-la, nem em como controlá-la. Mas em como oferecer a esses jovens – com todos os aparatos teóricos, científicos e práticos – a oportunidade de se preparar para que sua atuação na sociedade tenha mais qualidade como cidadão, trabalhadores e pensadores. O objetivo central é de que as novas gerações possuam a capacidade de refletir sobre os problemas vigentes e, para isso, a universidade pode ser um espaço oportuno.

E os filhos da classe trabalhadora? Florestan Fernandes tinha consciência dos escassos números de vagas disponíveis nas universidades brasileiras. Segundo ele, no ano de 1965, apenas 1,27% da população brasileira em idade escolar estava matriculada no ensino superior (FERNANDES, 2021, p. 81). A porcentagem corresponde a somente 155.781 pessoas, em um universo de cerca de 83 milhões (FERNANDES, 2021, p. 81). A ausência da classe trabalhadora na universidade é um problema a ser tratado, pois reflete a sociedade brasileira como um todo: exclusivista, rígida e totalmente

hierarquizada – a ponto de Florestan Fernandes compará-la a uma sociedade de castas.

Os três pontos tratados nos parágrafos anteriores são debatidos pelo autor nesse período. Como os textos foram escritos nos anos de 1967 e 1968 – período em que Florestan Fernandes ainda estava na USP –, suas ideias debatiam a respeito do tipo de reforma necessária para o desenvolvimento da universidade (revolução dentro da ordem), pelo fato de estar dentro do possível no período dos governos ditatoriais. Mas há elementos, principalmente no prefácio escrito em 1978, que atestam sua posição socialista.

Como Florestan Fernandes elaborou os textos como ferramenta de luta, para auxiliar na compressão do tema (a educação) e dos contextos em que militou, é possível afirmar que, neles, o autor atua tanto como um sociólogo representante da academia – e nesse papel escreve textos de análise sociológica e de levantamento e organização dos dados – quanto como militante – quando explicita seu posicionamento revolucionário, diferentemente do que fez nas décadas de 1950 e 1960.

Outro ponto de atenção, como escrito no início da primeira seção do presente trabalho, refere-se às influências que Florestan Fernandes teve em sua formação acadêmica e às restrições de acesso às leituras que o ambiente universitário colocava. No período em que estava na graduação, Florestan Fernandes era estudante e, de certo modo, dependente e influenciado pelas posições teóricas e metodológicas de seus professores. Após atingir certo grau de maturidade acadêmica e com as “desilusões” tidas no período ditatorial (1964-1985), seus objetivos de pesquisa recebem outro norte: o de compreender e de analisar a formação do capitalismo brasileiro e as especificidades sociais dos países da América Latina. Leher (2018) destaca esse momento em que Florestan Fernandes

formulou o conceito de capitalismo dependente como fundamental para deprender o posicionamento e o pensamento educacional de Florestan Fernandes nas décadas de 1980 e 1990.

Minto (2011, p.198) nos ajuda a sintetizar as consequências do debate, em âmbito social, da Reforma Universitária escrevendo que

Vista em seu conjunto, a “reforma universitária” foi um momento privilegiado do processo de adequação do país (que transitava de um período intenso de industrialização para outro no qual se via cada vez mais restringida a opção pelo desenvolvimento autônomo) ao capitalismo dependente. Com a reforma, a educação superior ganhou uma fisionomia crescentemente privada e privatista, em dois sentidos gerais: o da formação adequada à expansão da acumulação capitalista (formação de quadros e preparação da FT) e o do caráter mercantil, com a transformação progressiva do ensino em serviço/mercadoria também lucrativos, tornando-se não só funcional ao capital em geral, como aos capitais específicos aplicados nas atividades educacionais.

Para Minto (2021), a reforma universitária foi um momento de adequação do Brasil (num processo de adaptação do modo de produção capitalista) num contexto de capitalismo dependente. Esse processo, além das ações de controle cultural imposto pelo imperialismo junto a burguesia nativa, transformou a função da universidade em serva dos interesses privatistas. Também, a transforma a universidade, em seu sentido prático formativo, um serviço (mercadoria) para atender as atividades do setor privado em detrimento da necessidade da formação do pesquisador crítico e cidadão postulado por Fernandes (2021).

No próximo tópico, será abordada a proposta de universidade de Florestan Fernandes nesse período de luta contra a Reforma

Universitária de 1968, a saber: a universidade multifuncional e integrada.

A universidade multifuncional e integrada

Não há uma definição clara e detalhada nos escritos de Florestan Fernandes a respeito das especificidades e características da Universidade Multifuncional e Integrada (UMI). O autor não a classifica e nem fórmula conceitos sobre suas bases e características. Seu pensamento e suas propostas sobre esse formato de universidade aparecem em seus livros *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* (1975) e *A questão da USP* (1984), bem como nas análises de Leher (2018). Portanto, não é possível definir a UMI especificamente, utilizando as palavras de Florestan Fernandes. Mas, tentaremos fazer isso no processo de análise de seu pensamento.

Fernandes (2021) aposta não haver possibilidade de avanço real da universidade brasileira sem que se pense em outro tipo de sociedade, o socialismo. Além disso, o autor denuncia o golpe empresarial-militar de abril de 1964 como fator de atraso para o debate progressivo dessa instituição, e destaca a importância da universidade como centro criador da ciência e do pensamento crítico e inventivo necessários à formação da democracia brasileira.

Para Florestan Fernandes, a universidade é uma das instituições do Estado, ao possuir o “poder” de formar “mentes e corações” que habitam esses traços autocráticos (FERNANDES, 1984).

Mesmo a universidade sendo ocupada em grande parte por liberais, viu-se que, no período de crise – diga-se, desde o início do período instaurado pela ditadura empresarial-militar em 1964 –, os representantes dessa vertente política se transformaram em severos e

expressivos conservadores. Florestan Fernandes denuncia seus colegas, sobretudo, os representantes da escola de medicina da USP, como pessoas que estavam traindo não só a ele, pela indicação de cassação, mas toda a comunidades escolar e o país. Por estarem alinhados com os propósitos do governo militar, formularam uma leitura da universidade de atuação restrita aos interesses do mercado e sem investimentos para os avanços qualitativos e estruturais para a formação de pesquisadores com a capacidade científica e inventiva, a inteligência inquieta, ativa e responsável (FERNANDES, 2021, p.113) de pensar sua própria realidade, principalmente nos campos das ciências humanas e sociais.

Ou seja, a universidade – em vez de constituir-se como espaço de debate das diferentes e divergentes posições; de liberdade de ideias; de fomento da criatividade; de incentivo ao comportamento inventivo e ao pensar e fazer científico; e de contribuição para o desenvolvimento do país e da democracia (cerne de sua função social) – teve sua estrutura utilizada para enfrentar os representantes da subversividade. Para Florestan Fernandes, esse modelo de universidade, assim como sua estrutura interna de poder, era um dos principais problemas que deveriam ser enfrentados pela Reforma Universitária de 1968 (FERNANDES, 1984, 2010).

No que tange a sua formação histórica, as escolas superiores no Brasil são “evoluções” que não passaram pelo necessário e profundo debate dos seus aspectos internos administrativos, nem pela estruturação destes. Esse debate e essa estruturação só ocorreram forçosamente, devido ao desenvolvimento da sociedade, ou seja, pela necessidade, principalmente, econômica. Florestan Fernandes comenta que o processo de formulação das propostas para a reforma universitária foi aligeirado, sem as devidas atenções, participações e movimentações internas (FERNANDES, 1984).

Como não houve a superação desse modelo por meio do debate científico e democrático, a universidade tornou-se, portanto, um “conglomerado de escolas superiores” (FERNANDES, 2021, p.113), ou seja, uma continuação desfigurada desse modelo histórico de escola que segue as demandas restritas às demandas econômicas, deixando de lado o debate sobre a formação do cientista com capacidades formativas de pensar sua realidade.

A participação democrática de colegiados de professores de todos os cursos, de alunos e de funcionários, não foi colocada em pauta pela Reforma Universitária de 1968. Mesmo com o fim das cátedras e o surgimento dos departamentos (pauta defendida por Florestan Fernandes), isso não foi o suficiente para que a estrutura de poder da universidade fosse rompida. Não há como formar cidadão sem escolas; formar trabalhadores qualificados sem políticas de acesso e permanência na universidade; formar comportamento democrático sem espaços devidamente democráticos.

Para Florestan Fernandes, por conseguinte, a universidade brasileira seria mais uma das instituições que representam as entranhas da sociedade subdesenvolvida e dependente do país, controlada pela burguesia nativa e pelos interesses do imperialismo norte-americano. O autor evidencia que a atuação das classes dirigentes do Brasil não era integralmente comandada pelo imperialismo dos EUA, mas, por um acordo que contemplava interesses mútuos (FERNANDES, 1984, 2020).

Retomando o surgimento do ensino superior no Brasil, Florestan Fernandes comenta que a universidade é uma expansão das antigas escolas superiores e que, por isso, carregaria as características estruturais destas. Essas escolas preconizavam as formações bacharelescas tradicionais e não estavam preparadas nem para formar profissionais para o mundo do trabalho, muito menos para formar

pesquisadores que soubessem lidar com as atuais técnicas e processos de pesquisa que dão sustentação para a formação crítica e inventiva (FERNANDES, 2020).

Apesar de estarem à disposição principalmente aos filhos da elite e da classe média alta, as escolas superiores foram importantes no passado, segundo Florestan Fernandes. No entanto, elas não tinham a capacidade de atender às necessidades daquele momento, sobretudo, a de desenvolver a democracia brasileira. A universidade ainda refletiria esse passado por não ter a capacidade de contemplar, nem de dialogar com o mundo presente, em suas diversas dimensões.

Florestan Fernandes expõe a problemática das escolas superiores à luz da história:

A tradição portuguesa foi uma das mais pobres em termos de dinâmica da civilização. Foi preciso a transferência da Corte para que ocorresse o transplante de algumas instituições e de técnicas culturais chave da civilização moderna. E, no que diz respeito ao ensino superior, o transplante se concentrou em fins utilitários, privilegiando as funções mais restritas das escolas mais necessárias. Por isso, o Brasil não viveu, nem como colônia, nem posteriormente, a experiência histórica da Universidade ilustrada; e as condições da economia escravista contribuíram sensivelmente para reduzir ao mínimo as funções criativas da escola superior isolada (FERNANDES, 1984, p. 32).

O Brasil não teve, quando a Corte esteve aqui presente (1808-1821), uma projeção para a formação de escolas de ensino superior. A universidade não estava na agenda dos representantes desse grupo como prioridade. Seu fim, como aponta Florestan Fernandes, era o de formar apenas as profissões “mais necessárias” à época, a saber: medicina, direito e engenharia. As outras áreas surgiram no cenário, principalmente após a década de 1930, de como demanda

principalmente do campo econômico e do desenvolvimento da sociedade, em especial, como demanda do desenvolvimento tecnológico e industrial. Contudo, devido ao domínio histórico desses cursos, as estruturas administrativas e políticas da universidade, mesmo expressando um discurso liberal, foram organizadas por representantes do conservadorismo.

Além disso, a capacidade de atendimento das faculdades brasileiras, bem como a da escola pública, em geral, não acolhia grande parte da massa que precisava de formação para atuar no mercado de trabalho, desde aquela época. Isso não está proposto como pauta de luta das forças de esquerda, mas como necessidade econômica. Para Florestan Fernandes, haveria a necessidade que reestruturar a instituição universitária para que ela se tornasse uma “mola mestra da civilização baseada na ciência e tecnologia” (FERNANDES, 2020, p. 123).

A expansão do ensino superior (graduação) – grau de ensino que grande parte da massa demanda, mas não tem acesso, a não ser se custear seus estudos frequentando as escolas privadas – é uma das questões fundantes para o país ter mínimas condições de avanço nos quesitos: economia, cultura e política.

Ao analisar a obra de Florestan Fernandes, Leher (2018) argumenta que o desinteresse dos representantes políticos para obtenção desses avanços não está meramente no interior das universidades, mas, no prisma estrutural, histórico e na condição de dependência do país. Não há intenções sistemáticas, nem projetos estruturados para promover mudanças de fato, pois, o acesso ao ensino superior no país, para Fernandes (2020), trata-se de um interessante nicho de mercado a ser ocupado pelas grandes corporações educacionais. Portanto, o ensino superior encontra-se em um dos projetos guiados pelo mercado e por seus interesses, sendo o

Estado, nessa relação, seu principal mediador por meio das políticas públicas e no direcionamento do seu funcionamento interno.

Como dito no início, na obra de Florestan Fernandes não há trechos que abordem estritamente o conceito de universidade multifuncional e integrada. Ao fazer uma síntese dos textos citados, porém, com auxílio de Leher (2018), é possível apontar quatro elementos na proposta de Florestan Fernandes para compreender esse conceito.

O primeiro ponto problemático presente na universidade brasileira refere-se a sua trajetória histórica. Como já escrito, não houve a real e profunda reestruturação interna e de sua estrutura administrativa nos moldes democráticos. A principal consequência desse problema é a preservação do poder conservador, gerido pelos cursos tradicionais (medicina, engenharia e direito).

Para Florestan Fernandes, foram os representantes desses cursos que ficaram junto dos governos empresariais-militares quando a universidade precisava de bases sólidas para lutar contra um regime que, além de promoverem ataques diretamente relacionados aos professores que tinham pensamento que de alguma forma questionava a atuação dos militares, negava o pensamento científico (FERNANDES, 1984). Forçosamente, foram aposentados compulsoriamente grandes nomes da ciência nacional a fim de se impor um projeto de dominação cultural em parceria com os Estados Unidos (daí os acordos MEC-USAID).

O segundo ponto questionado por Florestan Fernandes relaciona-se à necessidade de expansão da universidade e da permanência estudantil dos “de baixo”. Em sua proposta, a universidade multifuncional e integrada seria um espaço democrático em todos os aspectos. As massas – os filhos da classe trabalhadora – deveriam ter acesso e permanecer nesse ambiente, fosse pela

necessidade concreta de conquistar melhores condições de vida por meio do trabalho, fosse pela necessidade de se formarem e desenvolverem a capacidade de pensar sua realidade como cidadãos.

Em *O desafio educacional*, texto escrito alguns anos após a promulgação da LBD de 1961, Florestan Fernandes novamente traz suas críticas à tona, comentando que, desde seu surgimento, não houve grandes perspectivas para que o sistema educacional nacional passasse por ajustes. O autor chega a afirmar que o processo de transformação educacional brasileiro, por suas raízes históricas, e por fatores recentes, seria um processo de revolução educacional (FERNANDES, 2020).

A universidade não é mais um símbolo social que propicia a poucos o título de ilustrado, intelectual ou doutor, mas, uma necessidade social, pelo fato de que um dos elementos para “[...] o desenvolvimento do país depende da qualidade média das massas de graduados”, afirma Fernandes (2020, p. 125). O progresso do pensamento crítico e inventivo deriva, fundamentalmente, dos sujeitos e de seus talentos formados no país, da soberania da ciência nacional e do aproveitamento que as instituições públicas e privadas fazem deles.

Como complemento dessa necessidade social, surge outra. Os estudantes representantes da massa não possuem condições para se dedicarem a seus estudos e pesquisas. Com a carga de trabalho semanal e a luta diária para sua sobrevivência, torna-se inviável qualquer mudança qualitativa no ensino. Esses alunos não terão condições objetivas para conduzirem seus estudos a ponto de se credenciarem como exímios pesquisadores.

Com as condições objetivas dadas, o estudante da classe trabalhadora, com esforço, pode até ingressar na universidade, mas, não terá condições de ir além. Por essa razão, o sistema educacional

brasileiro deve promover os estudos e pesquisas por meio de bolsas custeadas pelo Estado. Caso contrário, de nada adianta o fomento de melhoras estruturais e qualitativas, pois, mais uma vez, a massa poderá acessar a ensino superior, mas não terá condições dignas de se formar (FERNANDES, 2021).

Fernandes (2020) não deixa de mencionar que, se porventura o estudante tiver melhores condições estruturais e financeiras para atuar como pesquisador, o Estado deve oferecer boas condições ou o mínimo de conforto a ele, pelo fato de que ele vai precisar, principalmente no nível da pós-graduação, trabalhar (pesquisar) e viver nesse ambiente por muitas horas. Por essa razão, as mudanças devem observar não apenas o problema de acesso, mas, também, as peculiaridades exigidas pelas condições do povo que ingressa.

Não se trata mais de pessoas abastadas, mas de trabalhadores que, além dos estudos, lutam diariamente pela sobrevivência. O espaço universitário, nesse tipo de sociedade (tecnológica e industrial), não pode ser frequentado apenas por *notáveis*, mas por grande parte da população, por um simples motivo: pela necessidade de formar pessoas para viver em sociedade, isto é, com plenas capacidades para o labor e, sobretudo, para a vida como cidadãos conscientes.

O terceiro ponto refere-se à proposição de Florestan Fernandes de que, em uma sociedade subdesenvolvida, a universidade deve ser uma das instituições promotoras do pensamento e do comportamento democrático, no viés socialista. Romper com o passado escravocrata, nesse sentido, também tem a ver com desenvolver a capacidade de pensar, refletir e propor mudanças. E este é um trabalho diretamente relacionado com a função da universidade.

Sabe-se que a formação da democracia é um tema complexo, pois abarca aspectos históricos, econômicos, culturais, psicológicos e

políticos que se modificam a cada período (SINGER; ARAUJO; BELINELLI, 2021; CHAUI, 2020). A democracia teve diversos formatos e estruturas de acordo com seu percurso histórico no Ocidente, mas, neste momento em debate, no final da década de 1960, Florestan Fernandes visava à construção de uma democracia que trouxesse condições para o Brasil romper com seus traços escravocratas e se desenvolver no sentido radical do conceito, isto é, com a plena participação das massas em todos os âmbitos e representações sociais e políticas. Isso, para Florestan Fernandes, significava uma democracia para a construção do socialismo, com um governo pensado, articulado, refletido e gerido conforme as demandas reais da população, sobretudo, dos trabalhadores.

A universidade como instituição deve desenvolver nos estudantes a capacidade de pensar a realidade do povo e da nação. Ianni (2019) ressalta que Florestan Fernandes foi o criador da escola crítica de sociologia no Brasil. Nessa escola, a grande questão, grosso modo, era a de propor como mote das pesquisas o desvelar das mazelas sociais do Brasil. Apesar de ser eclético no que diz respeito aos métodos científicos utilizados, Florestan Fernandes realizou pesquisas nas décadas de 1950 e 1960 que objetivavam debater a condição do negro no Brasil, as especificidades na formação do capitalismo no caso brasileiro e os indígenas de etnia tupinambá. Além dessas pesquisas, também orientou outras sobre a sociedade de classes e as questões de gênero (SAFFIOTI, 2013); sobre o desenvolvimento do empresariado no Brasil e sua relação com os aspectos econômicos (CARDOSO, 1964); sobre o negro e a sociedade de classes (IANNI, 1966); e sobre o professor primário metropolitano (PEREIRA, 1969), para citar algumas.

Para Florestan Fernandes, a universidade deveria ter também esta finalidade: a de olhar para o país com bases científicas, trazendo

questões a serem pensadas para que a nação se desenvolvesse com soberania. A universidade, nesse caso, deveria tanto preparar os alunos para tal objetivo, como para desenvolver neles a capacidade de lidar com as questões ligadas ao trabalho em uma sociedade industrial, inclusive a capacidade de produzir tecnologia de modo criativo e inovador.

É possível apontar que Florestan Fernandes propunha um tipo de universidade pública que fosse um centro de excelência e de criação científica – à semelhança da universidade nos países centrais do capitalismo global – mas que abrisse suas portas para que os filhos da classe trabalhadora tivessem a chance de pensar sistematicamente sobre si, sobre sua nação, sobre suas condições, e sobretudo para que tivessem a capacidade de participar da construção de um projeto de país que contemplasse seu olhar, sua perspectiva e suas propostas.

Para o autor, em diálogo com suas experiências pré-escolares, a formação do olhar sociológico e científico não se formaria somente nos muros da escola, mas, da percepção cotidiana de sua própria condição, nesse caso, de representante dos oprimidos. Essa noção, presente também em Candido (1996), Garcia (2002) e Fernandes (1976).

Considerações finais

Permanece como desafio para o século XXI superar o trabalho estranhado, fetichizado e reificado (PINASSI, 2009), e para isso acreditamos que a universidade poderá cumprir um papel decisivo, na medida em que o trabalho dos docentes vai deixando de ser alienado e ao mesmo tempo contribui para os processos de desalienação dos outros trabalhadores e trabalhadoras.

Fazendo um balanço do ensino superior brasileiro no século XX, Fernandes (2004) observa que este se ajustou apenas aos requisitos de poder de uma estratificação social oligárquica, amoldando-se ao privilegiamento societário dos profissionais liberais. Por isso, no momento em que a evolução gradual para a civilização urbano-industrial sai dos trilhos e é substituída por uma evolução desorientada e acelerada, ela se torna, subitamente, um “luxo inútil” (FERNANDES, 2004, p. 300).

Porém Fernandes adverte que, para se corrigir o problema educacional, seria preciso ir muito mais longe. Aos olhos do sociólogo, tal começo não pode nascer da vontade esclarecida de uns poucos e de simples “transformações internas” das instituições; é necessário que a sociedade mude suas relações com as instituições (FERNANDES, 2004), estabelecendo uma dialética sociedade de classes-instituições. Como bem nos recorda essa passagem de Fernandes, os intelectuais não podem cair no voluntarismo que acredita que a mudança partirá da vontade esclarecida de alguns poucos e nas simples “transformações internas” das universidades.

Florestan Fernandes dizia que a história é feita coletivamente pelos homens e mulheres e, sob o capitalismo, através de conflitos de classe de alcance local, regional, nacional e mundial. O essencial é observar como as classes se organizam e cooperam ou lutam entre si para preservar, fortalecer, aperfeiçoar ou extinguir o capitalismo. Segundo Limoeiro Cardoso, Florestan sempre chegava à conclusão de que o capitalismo dependente não é atribuído exclusivamente à dominação externa, mas também às burguesias locais, parceiras – menores e subordinadas, mas parceiras – das burguesias hegemônicas (Limoeiro Cardoso, 2005, p. 195). E, enquanto não removermos os obstáculos da sociedade de classes, de dominação externa e interna, a universidade continuará desacoplada da resolução dos problemas

latino-americanos, principalmente os problemas estruturais da sociedade.

Para nós, a universidade até pode, nos momentos iniciais de uma revolução, estar a reboque dos movimentos sociais anticapital. Em outros, os movimentos sociais podem estar a reboque da universidade pública. De qualquer forma, para Florestan Fernandes, precisamos de um novo ponto de partida, que virá através da unificação das lutas dos trabalhadores, da construção de uma outra hegemonia, inclusive dos intelectuais (trabalhadores intelectuais) empenhados na construção de uma sociedade para além do capital.

Por último, mas não menos importante, cabe sublinhar que a necessidade de um novo ponto de partida se tornou mais relevante com a ascensão à presidência da república – através de uma eleição fajuta – de um militar de 5ª categoria, defensor da tortura e do golpe de 1964.

Apesar da vitória de Lula ter sido importante para todos nós, e sim, votamos em Lula, os limites da esquerda moderada estão cada vez mais claros, frente aos enormes desafios para a resolução dos graves problemas sociais no Brasil e nos demais países da América Latina.

Uma política educacional, científica e tecnológica radical é mais do que urgente. Uma expansão do complexo público de ensino superior e pesquisa é muito bem-vinda, com financiamento adequado para a promoção do ensino, pesquisa e extensão (revolução dentro da ordem). Entretanto, o sentido educacional deve ser radicalmente alterado (revolução contra a ordem) (NOVAES, 2021).

Ao invés de formação para o mercado de trabalho, formação para o trabalho emancipado. Ao invés das agendas do empreendedorismo, do inovacionismo e produtivismo, deveremos lutar pela produção de conhecimento relevante para a resolução dos problemas sociais. Ao invés da extensão mercadológica e

assistencialista, a extensão dialógica, comprometida com as demandas dos movimentos sociais. Trocar a bandeira da pesquisa para o agronegócio pela da agroecologia, da heterogestão pela autogestão, a da perpetuação do racismo estrutural pela igualdade substantiva. Promover uma nova divisão sexual do trabalho, que também promova a igualdade substantiva dentro e fora do trabalho “produtivo”, com amplos reflexos no ensino. Os Institutos Federais podem passar por essa ampla transformação? Acreditamos que sim. Só assim iremos conseguir dar outro sentido social a universidade pública.

Referências

ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. 1979. 273 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979.

BEVINS, V. **O método Jacarta**: a cruzada anticomunista e o programa de assassinatos em massa que moldou o nosso mundo. São Paulo: Autonomia Literária, 2022.

CANDIDO, A. **Florestan Fernandes**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1996b.

CHAUI, M. Breve história da democracia. In: CHAUI, M.; MAZZEO, A. C.; FONTES, V.; MIGUEL, L. F. **Democracia em colapso?** Curso “A democracia pode ser assim: história, formas e possibilidades”. São Paulo: Boitempo/Sesc, 2020. p. 9-14.

Disponível em:

<<https://democraciaemcolapso.wordpress.com/curso/>>. Acesso em 2 mai.2023.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CUNHA, L. A. Educação, Estado e democracia no Brasil. São Paulo: Cortez/ADUFF/FLASCO, 1991.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.

FERNANDES, F. **A sociologia numa era de revolução social**. São Paulo: Zahar, 1976.

FERNANDES, F. **A sociologia no Brasil**. São Paulo: Vozes, 1977.

FERNANDES, F. **A questão da USP**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FERNANDES, Florestan. Universidade e Desenvolvimento. In: IANNI, O. **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FERNANDES, F. **Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2005

FERNANDES, F. **Florestan Fernandes**: leituras & legados. São Paulo: Global, 2010.

FERNANDES, F. **Poder e contrapoder na América Latina**. 2a. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FERNANDES, F. **O desao educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Expressão Popular, 2021.

FERNANDES, F. **A questão da USP**. Marília: Lutas anticapital, 2024.

FORJAZ, M. C. S. Industrialização, estado e sociedade no Brasil (1930-1945). **Revista de Administração de Empresas**, v. 24, p. 35-46, 1984. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901984000300006>

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. 4a. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

GARCIA, S. G. **Destino ímpar**: sobre a formação de Florestan Fernandes. Editora 34, 2002.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5a. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTA, J. S. B. A educação no Congresso Constituinte de 1966-67. In: FÁVERO, O. **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3a. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. XX-XX.

IANNI, O. **A ditadura do grande capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

LEHER, R. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente**: um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 15-35, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>

MINTO, L. W. **A educação da “miséria”**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2011.

NOVAES, H. T. **Da universidade necessária à universidade para além do capital**. Marília: Lutas anticapital, 2021.

PEREIRA, L. **O magistério primário numa sociedade de classes**. São Paulo: Pioneira, 1969.

PINASSI, M. O. **Da miséria ideológica à crise do capital – uma reconciliação histórica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

REIS, L.G. **Produção de monograoa da teoria à prática**. Brasília: Editora Senac, 2012.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22a. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SINGER, A; ARAUJO, C; BELINELLI, L. **Estado e democracia**: uma introdução ao estudo da política. São Paulo: Zahar, 2021.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas na república de professores**. Petrópolis/Porto Alegre: Vozes, 1999.

A ditadura do capital financeiro, envernizada por uma suposta democracia formal com alternância de governos, continua produzindo estragos na América Latina. O “triste rodízio” entre governos populares pró-capital e governos de direita ou extrema direita que fazem avançar as pautas neoliberais e de costumes, não trouxe bons frutos para a democracia na região.

Felizmente conseguimos por fim – ao menos por enquanto – ao efeito destrutivo do bolsonarismo no Brasil, num curtíssimo espaço de tempo. A vitória de Lula tem um efeito “democratizador”, ou para ser mais preciso, é mais uma tentativa de redemocratização do país e de um “acerto de contas” com a extrema direita.

No entanto, não há grande expectativa, ao menos nos meios da esquerda acadêmica, de partidos políticos e sindicatos contra a ordem, de grandes transformações no atual governo. Primeiro porque o projeto de “humanizar o capitalismo”, de distribuir renda, de “melhorismo”, não será possível dentro dos marcos da autocracia brasileira na atual fase da mundialização do capital. Segundo porque o governo Lula 3 faz muito mais concessões ao capital que os governos Lula 1 e 2. É muito provável que estejamos diante de uma tendência que poderíamos chamar de “melhorismo piorado”.

A Argentina, por sua vez, passou por nova regressão nas eleições de outubro de 2023, com a extrema direita no poder. Seria a Argentina de Fernandez um prenúncio do que pode vir a ser Lula 3? Em alguma medida sim, um governo emparedado, amarrado pelas diretrizes da reprodução do capital financeiro e a ausência de um projeto de poder contra a ordem do capital.

Esta coletânea dá continuidade ao projeto anterior (volume 1), que tinha como objetivo socializar os resultados de pesquisas de especialistas em temáticas relacionadas às políticas educacionais na América Latina e a educação para além do capital.

Os mercadores da educação na região – mesmo num quadro de longa estagnação econômica – estão conseguindo implementar sua agenda: a) contrarreformas educacionais adequadas à financeirização da economia e a especialização regressiva da produção, b) ascensão das fundações, ONGs e Institutos, no controle da política educacional; c) destruição direta e indireta da escola estatal; d) fusões e aquisições de conglomerados educacionais, e) internacionalização e financeirização, o que nos permite afirmar que a educação cada vez mais se torna “educação fictícia”, tendo suas determinações ligadas a reprodução do capital e do capital educacional internacional.

HENRIQUE TAHAN NOVAES | UNESP

ISBN 978-65-5954-504-9



9 786559 545049