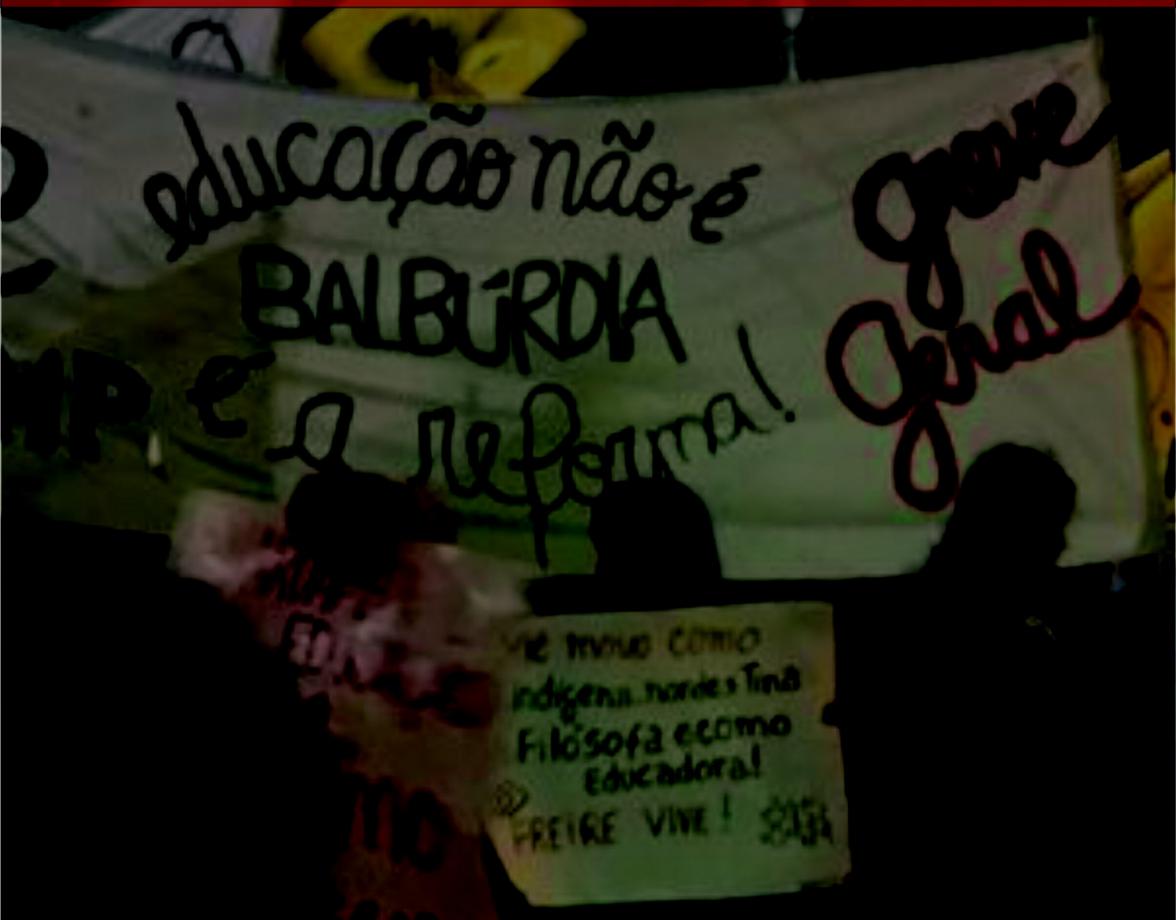


EM DEFESA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS



Antonio Bosco de Lima - Fabiane Santana Previtali - Carlos Lucena
Organizadores



EM DEFESA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Antonio Bosco de Lima
Fabiana Santana Previtali
Carlos Lucena
Organizadores

EM DEFESA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2020



NAVEGANDO

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,
Brasil

Copyright © by autor, 2019.

E531 – Lima, Antonio Bosco de; Previtali, Fabiane Santana; Lucena, Carlos. (Orgs.)
Em defesa das políticas públicas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

ISBN: 978-65-86678-04-8



10.29388/978-65-86678-04-8-0

Vários Autores

1. Educação. 2. Política Educacional. II. Política Nacional. Título.

CDD – 370

CDU – 37

Revisão: Lurdes Lucena

Capa: Alberto Ponte Preta

Autor Foto Capa: - Miguel Ruy Barbosa - Alunos da Unicamp protestam contra o governo Bolsonaro
- 30 de maio de 2019. Com alterações.

Diagramação: Alberto Ponte Preta

Índice para catálogo sistemático

Educação 370

Navegando Publicações



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU,
Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cílson César Fagiani – Uniube – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
José Luis Sanfelice – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF - Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valéria Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alicia Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lec University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Mc –, Rep. Dominicana
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Un. of the W. I., St. Augustine – Trinidad & Tobago
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Reunión – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz, Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba

SUMÁRIO

Carta de Uberlândia - em defesa da educação pública e da ciência & tecnologia no Brasil	11
<i>Histedbr – Grupo de Estudos de Pesquisas – História, Sociedade e Educação no Brasil</i>	
Apresentação	13
<i>Antonio Bosco de Lima – Fabiane Santana Previtali – Carlos Lucena</i>	
Parte 1 - em defesa da escola pública	23
Em defesa da escola pública	25
<i>Dermeval Saviani</i>	
Trabalho, educação e saberes: em defesa da escola pública para mulheres e homens do campo	51
<i>Ana Elizabeth Santos Alves - Fábio Mansano de Mello - Marisa Oliveira Santos</i>	
O desmonte dos direitos sociais no Brasil: algumas observações	75
<i>Afrânio Mendes Catani</i>	
Parte 2 - Em defesa da Pedagogia Histórico-Crítica	97
A cidade educadora enquanto política-pedagógica libertadora: confrontando a pedagogia histórico-crítica	99
<i>Antonio Bosco de Lima - Jeovandir do Campos Prado - Leonardo Donizette de Deus Menezes</i>	
Política educacional inclusiva e pedagogia histórico-crítica: apontamentos sobre a organização do trabalho educativo como condição para o processo de (des) humanização	123
<i>Régis Henrique dos Reis Silva - Ivone Rodrigues dos Santos</i>	
Notório saber: desregulamentação da formação docente na lei da reforma do ensino médio	153
<i>Mara Regina Martins Jacomeli - Denise Camargo Gomide</i>	
O PIBID e o gerencialismo na formação docente: a nova morfologia do trabalho no contexto neoliberal	171
<i>Paula Junqueira da Silva - Antonio Bosco de Lima</i>	
Parte 3 - Trabalho, Sociedade e Educação	195

Militarismo, Estado brasileiro contemporâneo e a educação <i>Pedro Henrique Franco</i>	197
Trabalho e educação de jovens de periferia e a história oral como metodologia de pesquisa <i>Douglas Gonsalves Fávero - Sérgio Paulo Morais</i>	221
As razões profundas dos ataques à escola pública <i>Paulino José Orso</i>	241
Empresariamento da educação <i>Anselmo Alencar Colares</i>	279
As disputas ideológicas em torno do “novo” ensino médio e a formação do trabalhador <i>Agnaldo Damasceno Pereira - Mara Rúbia Fernandes - Fabiane Santana Previtali</i>	307
Cinema e educação popular: cineclube formiga <i>Bruno Lopes de Paula - João Augusto Neves Pires</i>	335
Wayunkeera, un trezado metodológico epistémico del desarrollo humano wayuu como un anclaje a la metodología propia <i>Gabriel Segundo Iguarán Montiel - Iván Manuel Sánchez Fontalvo - Jennifer Tatiana Ortiz Segre</i>	357
Pedagogías en desacuerdo <i>Judith Naidorf - Guido Riccono</i>	401

CARTA DE UBERLÂNDIA

Em defesa da educação pública e da ciência & tecnologia no Brasil

Os participantes do XI Seminário Nacional do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação” (HISTEDBR), IV Seminário Internacional Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI e I Seminário Internacional do HISTEDBR, reunidos na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, entre os dias 20 e 22 de agosto de 2019,

Considerando a determinação constitucional da educação como um direito do cidadão e um dever do Estado, e que, para cumprir esse princípio da Carta Magna a escola deve ser pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada;

Considerando o papel essencial das universidades públicas na formação de profissionais de nível superior de alta qualidade, mas em acelerado processo de destruição, notadamente com o programa Future-se;

Considerando, ainda, que as universidades públicas são responsáveis por mais de 95% das pesquisas científicas produzidas no país;

Considerando, igualmente, a imprescindibilidade das agências federais e estaduais de financiamento da produção científica tais como o CNPq, a CAPES, a FINEP;

Considerando, por fim, que, abrindo mão do incremento ao desenvolvimento científico e tecnológico, o Brasil terá sua soberania ameaçada,

Vêm enfaticamente manifestar:

Contra o absurdo desmonte da educação pública, em todos os níveis, conclamando pelo restabelecimento de políticas públicas

orientadas para o cumprimento do que estabelece a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, também, a imediata suspensão dos cortes nos recursos financeiros das universidades federais, institutos federais de educação, ciência e tecnologia, assim como do CNPq, CAPES, FINEP e demais mecanismos de financiamento da ciência e tecnologia com o consequente restabelecimento integral dos recursos para essa finalidade definidos no orçamento geral da União para o ano de 2019.

APRESENTAÇÃO*

Nunca se defende (ou afronta-se) tanto algo, e esta coisa nunca é tão comentada, estudada, defendida ou acusada, quando da presença no cotidiano das pessoas, nas manifestações da sociedade, influenciando e alterando rotinas, espaços, destinos. É disto que este livro trata: da crise da democracia e da defesa das políticas públicas. É claro que os democratas sempre defenderam a democracia e os publicistas estatistas a escola pública, isto é histórico. Entretanto, não parece ter ocorrido tais lutas, anteriormente, no Brasil, com a ênfase destes atuais dias, desta atualidade tacanha que está rompendo com o equilíbrio das regras do jogo democrático (crise da democracia, golpes, impedimentos, autocracia, etcetera) e com a obstrução e desmoralização da escola pública (principalmente visando a desmanutenção estatal).

Importante frisar que os textos que compõem este livro se alinham na compreensão do MHD, seja pela direção metodológica dos Seminários Desafios do Trabalho Educação no Século XXI (SEMINTER), seja pela orientação científica presente no Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, (HISTEDBr), seja pelos posicionamentos da Linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação (LPTSE/UFU) que coordena os SEMINTERS. Os autores dos textos que compõem esta coletânea são ou coordenadores do HISTEDEBR, ou da LPTSE, ou convidados brasileiros ou internacionais que militam na esfera do MHD.

Por isso os leitores contatarão conteúdos que estão fazendo uma análise crítica da realidade social e política, que é conflituosa, contraditória e está em constante movimento e disputa. O leitor vai verificar que existem teses que se encontram em posições divergentes. Por exemplo Saviani; Silva e Santos,

*DOI – 10.29388/978-65-86678-04-8-0-f.13-22

tratam ser golpe aquilo que para alguns dos signatários deste livro foi a quebra das regras do jogo democrático (LIMA¹, ou FRANCO, neste livro). Outro autor desta coletânea considera os partidos de coligação e de apoio ao governo Lula da Silva como de esquerda (PAULA e PIRES, neste livro), quando boa parte dos partidos da coligação ou de sustentação do Governo Lula e Dilma Rousseff estão bem distante de um alinhamento à esquerda, o caso do próprio PT.

Não há neste compêndio ideais que se excluem, mas que divergem, se contrapõem, somam-se e, o mais importante, realizam uma crítica à atual conjuntura brasileira, no qual ocorre uma quase hegemonia do campo da direita quanto à condução do Estado excludente, autoritário, militarista, milicionário, comandado pelo Sr. Jair Bolsonaro, sustentado por uma maioria parlamentar direitista composto num grupo autocrático que se intitula Bancada BBB (Bancada da Bala, da Bíblia e do Boi).

A presente obra é em parte resultado de um projeto que busca fomentar os debates sobre as questões atuais do trabalho e da educação. O evento ocorreu entre os dias 20 e 22 de agosto de 2019 na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), especialmente neste ano o SEMINTER foi organizado em parceria com o HISTEDBR, o que resultou no XI Seminário Nacional do HISTEDBR, o IV Seminário Internacional Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI e o I Seminário Internacional do HISTEDBR.

O evento de 2019 teve como tema “Educação e Mundo do Trabalho: em defesa da escola pública”. Em tempos de mudanças estruturais do capitalismo brasileiro e mundial, sob a égide do neoliberalismo, evidencia-se a necessidade de problematização sobre os limites e desafios da educação pública. A

¹ LIMA, Antonbio /Bosco de Lima. O Golpe. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando, 2019.

proposta da realização do SEMINTER em interface com I Seminário Internacional do HISTEDBR e XI Seminário Nacional do HISTEDBR teve como centralidade a continuidade e ampliação das atividades desenvolvidas coletivamente, corroborando uma estreita articulação, de longa data, entre os Grupos de Pesquisa “Trabalho, Educação e Sociedade” (GPTEs), “Estado, Democracia e Educação” (GPEDE), “Trabalho, Educação e Formação Humana” (GPTEFH) e “Experiências e Processos Sociais” (GPEPS), vinculados, respectivamente aos Programas de Pós-Graduação em “Ciências Sociais” (PPGCS), em “Educação” (PPGED) e em “História”, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Grupo de Pesquisa “Trabalho, Educação e Transformações Sociais Globais” (GEPTESG), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação: formação docente para educação básica da Universidade de Uberaba (UNIUBE) e o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (HISTEDBR/FE/UNICAMP).

A organização do evento envolveu ainda o Laboratório de Ensino de Sociologia (LESOC/INCIS/UFU) e o Centro de Incubação de Empreendimentos Populares Solidários, vinculado à Pró-reitora de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia (CIEPS/PROEX/UFU).

O objetivo do evento foi propiciar espaço para um amplo e rigoroso debate acerca das configurações que condicionam (ou determinam) o trabalho e a educação no mundo contemporâneo, pautando-se pelo rigor científico e pela atuação crítica de forma a propiciar um ambiente profícuo para o desenvolvimento de novos pressupostos teóricos e metodológicos, com especial atenção à América Latina. Almejou-se assim, por meio da troca de experiências e conhecimentos entre pesquisadores nacionais e estrangeiros, estudantes de pós-graduação e de graduação,

profissionais da educação básica a produção de conhecimentos socialmente referenciados, bem como a internacionalização das pesquisas brasileiras.

Enfim, o livro está dividido em três partes: 1. Em defesa da escola pública; 2. Em defesa da Pedagogia Histórico-critica e 3. Trabalho, Sociedade e Educação. A primeira parte consta de dois capítulos; a segunda de quatro textos e a terceira engloba um montante de sete trabalhos.

Na primeira parte temos o texto de Demerval Saviani, intitulado *Em defesa da escola pública*. Trata-se de um libelo em defesa da escola pública. O autor referencia que tem sido recorrentemente chamado a eventos cuja temática gira em torno da defesa da escola pública, no entender dos organizadores, trata-se de um perpassar pela resistência ao corte de financiamento, combater o viés ideológico do projeto escola sem partido, resistir aos ataques cotidianos aos professores brasileiros. Para tratar da escola pública o autor faz um percurso crítico quanto ao liberalismo clássico e posteriormente renovado, o estado de bem estar social, o neoliberalismo e o socialismo, para então apresentar suas teses em defesa da escola pública, indicando que a crise pela qual perpassa o estado é crucial para a manutenção da escola pública e os postulados democráticos.

O segundo texto que compõe esta primeira parte, *Trabalho, Educação e Saberes: em defesa da escola pública para mulheres e homens do campo*, cuja autoria é de Ana Elizabeth Santos Alves, Fábio Mansano de Mello e Marisa Oliveira Santos, foca o trabalho como essência educativa e estabelece como objetivo central a defesa da escola pública enquanto possibilidade de emancipação do sujeito do campo. Para os autores a relação entre trabalho e educação é condição de transformação e de existência do ser humano. Mas que lugar é este, o do trabalho e da escola, quando, segundo os autores a escola acaba por ser “o lu-

gar de levar as crianças, a projeção de um futuro melhor para os filhos, o lugar de “gente sabida, o lugar que acolhe as festividades da comunidade.”

No terceiro capítulo desta primeira parte abordamos o texto de Afrânio Mendes Catani, intitulado *O desmonte dos direitos sociais no Brasil: algumas observações*, quando o autor a partir de variadas fontes, e adotando, principalmente, o jornal Folha de São Paulo, a partir de suas publicações, desenvolve um texto cujo foco central é o desmonte da coisa pública.

Na segunda parte do livro encontramos algumas teses sobre *Em defesa da Pedagogia Histórico-crítica*. Escrito a seis mãos o primeiro artigo desta parte, de autoria de Antonio Bosco de Lima, Jeovandir do Campos Prado e Leonardo Donizette de Deus Menezes titula-se *A Cidade Educadora enquanto Política-Pedagógica Libertadora: confrontando a Pedagogia Histórico-Crítica*. Discute-se a institucionalização da Cidade Educadora enquanto uma proposta de fortalecimento da pedagogia libertadora e do esvaziamento das pedagogias conteúdistas e diretivas, minimizando a luta de classe e construindo um modelo de educação a partir da Escola Cidadã, a qual na onda dos educadores Liberais Progressistas (Anísio Teixeira (1967) e os freirianos: Gadotti (1992), Padilha (2009), Romão (1992), dentre outros) buscam centrar na escola ou nos grupos informais o empoderamento dos sujeitos que se tornam responsáveis pela autoconstrução da liberdade, autonomia, cidadania e consequente sociedade democrática. Contrapondo-se à lógica curricular flexível, multicultural e eclética temos uma proposição desenvolvida nos anos de 1980, com algumas práticas nos anos de 1990, trata-se da Pedagogia Histórico Crítica (PHC) que tem por objetivo a valorização do conhecimento sócio-histórico produzido pela humanidade. Nesta, o processo educacional, direto e intencional, é um ato de apropriação dos bens culturais, sociais e his-

tóricos, considerados indispensáveis para o pleno desenvolvimento humano. Isto é, como teoria fundamentada no marxismo, a ação coletiva, consciente e organizada, é essencial para a construção de estratégias para, ao menos, desnudar as contradições naturalizadas na sociedade capitalista.

Nesta parte encontra-se um segundo texto, intitulado por *Política educacional inclusiva e pedagogia histórico-crítica: apontamentos sobre a organização do trabalho educativo como condição para o processo de (des) humanização*. Seus autores Régis Henrique dos Reis Silva e Ivone Rodrigues dos Santos debatem a centralidade da relação capital/trabalho (material e não material) para pensar criticamente as “políticas de inclusão” no contexto complexo das políticas sociais. A análise, de natureza bibliográfica, fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e por estudos que discutem a filiação da política educacional com as bases liberais e economicistas, tomando como recorte as repercussões no contexto da educação especial na perspectiva inclusiva.

O terceiro capítulo que compõe Em defesa da PHC, *Notório Saber: desregulamentação da formação docente na Lei da Reforma do Ensino Médio*, pertence a Mara Regina Martins Jacomeli e Denise Camargo Gomide. O texto tem por objetivo colaborar no atual e polêmico debate sobre a reforma do Ensino Médio, em especial a questão do notório saber a partir de uma análise crítica e de referencial marxista. Para as autoras a Lei representou uma estratégia pró-sistêmica e impôs à sociedade um modelo de formação humana comprometida com o capital, prescindindo a formação crítica, criativa e omnilateral. Defendem que o caminho é a contraposição por meio da concepção da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores, entendendo que o trabalho educativo exige teorias apropriadas pelo professor que vão se contrapor ao agir pedagógico pautado

no senso comum e isso implica num processo formativo qualificado, com fundamentação teórica apoiada na reflexão filosófica, no conhecimento científico, nos saberes pedagógicos e que estabeleça uma relação orgânica entre educação e contemporaneidade. Somente assim será possível contribuir efetivamente para a transformação social.

Finalmente a parte segundo é concluída pelo capítulo *PIBID: o gerenciamento pedagógico na formação e no trabalho docente: novas formas de precarização?* Cujos autores, Paula Junqueira da Silva e Antonio Bosco de Lima elaboram reflexões sobre Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID) a partir das ‘novas’ relações de trabalho docente na contemporaneidade brasileira e está em consonância com a linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e nas problematizações do GT Trabalho, Educação e Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). A delimitação epistemológica permitiu compreender a imersão do PIBID nas universidades e influência do programa nos cursos de formação de professores. O MHD contextualizou as contradições postas pelo capitalismo neoliberal no que tange à qualidade de ensino, as estratégias do Estado e as interferências dos organismos internacionais. A revisão crítica sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), os editais PIBID-Capes, auxiliou na avaliação do contexto histórico e político dos documentos oficiais que dão suporte ao PIBID.

Na terceira parte do livro, *Trabalho, Sociedade e Educação*, encontram-se várias teses que, ou discutem as categorias Trabalho, Sociedade e Educação e suas problemáticas individualmente ou fazem um vínculo entre elas. O primeiro texto *Militarismo, estado brasileiro contemporâneo e a educação*, de auto-

ria de Pedro Henrique Franco, desenvolve o tema por meio da problematização da etimologia das palavras militar e militarismo. O autor, entretanto, não permanece somente nos significados dos termos, vai desenvolver seus significantes colocando-os enquanto categorias que, para além de suas próprias leis e significações, está articulado, dependente e defendendo um modelo de estado, militar, militante e militarista.

Trabalho e educação de jovens de periferia e a história oral como metodologia de pesquisa de autoria de Douglas Gonçalves Fávero e Sérgio Paulo Morais contempla esta parte do livro, realizando uma discussão sobre a educação de jovens utilizando a partir das teorizações de Thompson relativas às categorias de “padrões de vida” e de “modo de vida”, fazendo uma distinção entre os termos, destacando a primeira enquanto propositiva (dados estatísticos e padrões de vida) uma representatividade quantitativa, portanto, e a segunda colocada como a possibilidade de vivência social, como expectativa que orienta as práticas das pessoas.

Paulino José Orso em “As razões profundas dos ataques à escola pública” analisa a crise da Escola Pública submetendo-a a um profundo processo estrutural em curso no Brasil que ameaça não só a sua importante função social, mas a sua existência. Debate os ataques, agressões e a destruição à que a escola e, em especial, a escola pública está sendo submetida.

O quarto componente desta parte *Empresariamento da Educação* de Anselmo Alencar Colares, apresenta como o modelo de empresariamento da educação vai tornando o setor público enfraquecido alterando o perfil do Estado e suas funções.

Em *As disputas ideológicas em torno do “novo” Ensino Médio e a formação do trabalhador*, Agnaldo Damasceno Pereira, Fabiane Santana Previtali e Mara Rúbia Fernandes, tratam da atual reforma do Ensino Médio e de como esta se torna servil

aos interesses das concepções de empregabilidade e de trabalho alienado. Segundo os autores torna-se pertinente compreender e analisar os aspectos econômicos, políticos, ideológicos e culturais que conduzem as políticas educacionais nacionais, em especial de nível médio, de maneira a ter um conjunto de elementos teóricos e metodológicos consistentes, que possa, de fato, revelar a real intenção de flexibilização do currículo, na sua relação da educação com o trabalho.

No trabalho de Bruno Lopes de Paula e João Augusto Neves Pires encontra-se a relação entre trabalho, arte e educação. Em *Cinema e Educação Popular: Cineclube Formiga* desenvolve-se um relato sobre a ocupação do espaço público com intervenções cineclubistas, cuja atividade central consiste no debate aberto, livre e democrático. Neste breve texto os autores descrevem as atividades na rua, em praças e espaços autogestionados por movimentos sociais, a fim de apresentar alguns argumentos sobre a troca de conhecimento fomentada por essas ações com o audiovisual. Lopes e Pires destacam que essas experiências apontam para uma reflexão sobre as possibilidades da formação política por meio da 7ª arte.

Por sua vez Gabriel Segundo Iguarán Montiel, Iván Manuel Sánchez Fontalvo e Jennifer Tatiana Ortiz Segrera em sua produção intitulada *Wayunkeera, un trenzado metodológico epistémico del desarrollo humano wayuu como un anclaje a la metodología propia*, parte da perspectiva de desenvolvimento humano a partir da língua própria, local e particular ‘Wayunkeera’, a qual é referência para narração das experiências de trabalho, cultura e educação de habitantes de la Península de La Guajira.

Conclui-se esta última parte do livro com o capítulo *Pedagogías en desacuerdo* de Judith Naidorf e Guido Riccono. Neste texto os autores problematizam a questão dos acordos, re-

ferenciando que o desacordo consiste em uma questão de resistência, de insubordinação e de defesa de princípios e qualidades inerentes às nacionalidades que defendem um estado livre da opressão internacional e/ou nacional.

Em suma, concluímos esta apresentação com a seguinte mensagem de Saviani, em texto introdutório deste livro

[...] o governo atual assume, até mesmo no discurso, que a educação não deve ser considerada prioridade. A prioridade agora é a renúncia à soberania do país; a venda, na bacia das almas, de todos os seus bens, tanto naturais do solo e subsolo como os produzidos pelo povo brasileiro, incluídas as próprias empresas nacionais, como declarou, em sua visita aos Estados Unidos, o ministro da Economia, Paulo Guedes, defendendo não apenas a fusão do Banco do Brasil com o Bank of America, mas afirmando que venderia até mesmo o palácio presidencial. O país está sendo destruído pelos atuais governantes num crime de lesa-pátria pelo qual deveriam ser julgados, condenados e severamente punidos.

Uberlândia, março de 2020.

O Brasil ainda não acabou.

Os Organizadores.

PARTE 1

Em defesa da escola pública

EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA¹

Dermeval Saviani²

Considerando que o tema geral desse tríplice³ evento gira em torno da questão da defesa da escola pública é dessa temática que devo tratar nesta conferência de abertura. Começo, pois, registrando que, na atual conjuntura, tenho sido instado frequentemente a falar sobre a defesa da educação pública. Com efeito, esta é a quinta vez que, recentemente, estou sendo chamado a tratar dessa questão em eventos que adotaram como tema central a defesa da educação pública. Em 1º de novembro de 2017 participei da Mesa de Encerramento do Congresso Internacional comemorativo dos 45 anos da Faculdade de Educação da UNICAMP, cujo tema central foi “Escola pública no Brasil: momentos difíceis, mas não impossíveis”; no dia 13 de julho de 2018, proferi a conferência de encerramento do III Congresso de Pedagogia Histórico-Crítica, cujo tema central foi “*Pedagogia Histórico-Crítica: em defesa da escola pública e democrática em tempos de projetos de ‘Escola Sem Partido’*”. Dois dias depois, no dia 15 de julho proferi a conferência de abertura da 13ª Reunião Regional Sudeste da ANPEd que também teve como tema central a defesa da educação pública. No dia 21 de março de 2019 proferi a conferência de abertura das atividades

¹DOI- 10.29388/978-65-86678-04-8-0-f.25-50

¹Conferência de Abertura do XI Seminário Nacional do HISTEDBR, IV Seminário Internacional "Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI" e I Seminário Internacional do HISTEDBR. Uberlândia, 20/08/2019.

² Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq, Coordenador Geral do HISTEDBR e Professor Titular Colaborador Pleno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. E-mail: dermeval.saviani.2013@gmail.com

³ Nota do organizador: conforme NR número 1.

do primeiro período letivo de 2019 da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília tratando do tema “Faculdade de Educação, Pedagogia e Pós-Graduação na luta pela educação pública”. E agora sou incumbido de abrir três eventos simultâneos tratando igualmente da defesa da escola pública. De fato, são tempos obscuros esses que estamos vivendo marcados por incrível retrocesso político com impacto negativo sobre a educação, em geral, e sobre a escola pública, em particular.

1. Escola pública no Brasil: momentos difíceis

No evento comemorativo dos 45 anos da Faculdade de Educação da UNICAMP, em novembro de 2017, tratei da escola pública diante da perversa equação da política educacional brasileira no período pós-ditadura militar, traduzida na fórmula **filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país** e da política educacional brasileira hoje, em tempos de golpe, mostrando os retrocessos que estão acontecendo, para concluir com considerações sobre a necessidade de mobilização em defesa da escola pública para reverter os efeitos deletérios provocados pelo golpe.

2. A defesa da escola pública em tempos de suicídio democrático

No III Congresso da pedagogia histórico-crítica provocativamente introduzi pequena alteração no tema da conferência em relação ao tema central do congresso nomeando-a nos seguintes termos: “A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático”. Ao tratar do tema situei a questão da escola pública a partir das principais concepções teórico-políticas, a saber, o liberalismo clássico, o li-

beralismo renovado, o neoliberalismo e o socialismo, tratados em articulação com o retrato em branco e preto da escola pública em sua manifestação empírica na sociedade capitalista. Abordei, então, cada uma dessas concepções considerando seus impactos na questão da escola pública.

Após considerar os fundamentos ideológicos e econômicos da concepção liberal de escola pública observei que foi sob a égide do liberalismo clássico que, no plano prático, se levantou a bandeira da escola pública universal, gratuita, laica, obrigatória e democrática, cuja instalação foi se dando a partir do século XIX na forma dos sistemas nacionais de ensino. Nesse novo contexto, a educação assumiu uma função explicitamente política. A escola passou a ser entendida como um instrumento para transformar os súditos em cidadãos, portanto, um instrumento de participação política, a via efetiva para se implantar a democracia. Tratava-se de uma proposta que representava os anseios não apenas da classe dominante, mas também da classe dominada. Mas se a participação política das massas configurava um interesse comum a ambas as classes, ao se efetivar acabou por colocá-las em confronto de vez que os interesses específicos de uma e outra são inconciliáveis em última instância. Nessas condições, a sociedade moderna, de base capitalista, ao mesmo tempo em que espera e exige da escola a formação para a democracia, inviabiliza essa tarefa impedindo a escola de realizá-la, dadas as novas formas que a luta de classes vai assumindo, o que obriga o próprio liberalismo a se renovar.

Passei, então a tratar do liberalismo renovado mostrando que a crítica radical dos socialistas à economia capitalista, à organização social e ao Estado burguês acompanhada da prática política do movimento operário pôs a nu o choque brutal entre o indivíduo abstratamente considerado do liberalismo e os homens reais; entre o Estado de direito e o Estado de fato; entre a

liberdade e igualdade genéricas e a opressão e desigualdade concretas inerentes ao funcionamento da sociedade capitalista. Tendo triunfado sobre o Antigo Regime, a burguesia vê sua vitória ameaçada pela força do movimento operário. O triunfo tinha sido apenas parcial, pois a Revolução Burguesa, realizada com o concurso das forças proletárias, corria o risco de ser aprofundada e transformada numa Revolução Socialista. Ocorreu, então, uma progressiva reformulação dos conceitos centrais do liberalismo clássico, tarefa que teve como principal formulador Keynes que, sob o impacto da crise geral da economia capitalista que eclodira em 1929, dedicou-se a elaborar a concepção que atribui importância central ao Estado no planejamento racional das atividades econômicas. A questão principal para ele era combinar a regulação da economia pelo Estado com o funcionamento da economia de mercado. No dizer de Gilson SHWARTZ (1984, p. 53), a pretensão de Keynes era "reformular o capitalismo antes que ele mesmo se destruísse totalmente". Suas ideias, em consonância com os programas da socialdemocracia, permitiram estabelecer um compromisso entre o empresariado, os sindicatos de trabalhadores e o Estado para promover políticas públicas com vistas à construção do "Estado do Bem-Estar". Essa versão keynesiana do liberalismo exerceu um influxo positivo no desenvolvimento da educação pública democrática. A atmosfera desse novo liberalismo possibilitou o aumento dos gastos públicos com a educação, pois os dispêndios com educação passaram a ser desejáveis não apenas por razões sociais ou culturais, mas por motivos econômicos, garantindo retorno mais compensador do que outros tipos de investimento ligados à produção material. A educação passou a ser concebida como sendo dotada de um valor econômico próprio; um bem de produção (capital humano) e não apenas de consumo. Do ponto de vista desse novo liberalismo fazia todo o sentido manter e am-

pliar a educação pública pela via de um forte incremento dos recursos orçamentários alocados pelo Estado para os fins da manutenção e desenvolvimento do ensino.

Considerando, porém, que a chamada era de ouro do capitalismo que pôs em funcionamento o “Estado do Bem-Estar” esgotou-se na década de 1970 com o fenômeno que ficou conhecido como “reconversão produtiva” dando origem a uma nova ordem socioeconômica e política que recebeu o nome de “neoliberalismo”, passei a tratar do neoliberalismo mostrando que esse novo pensamento hegemônico convergia em torno de um denominador comum: “[...] o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno ao estado liberal idealizado pelos clássicos” (FIORI, 1998, p. 116). A reordenação empreendida implicou, no campo econômico, a elevação ao status de valor universal de políticas como o equilíbrio fiscal, a desregulação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos; no campo político, a crítica às democracias de massa. (FIORI, 1998). Nesse novo contexto a política educacional assume o caráter de um neoconservadorismo. Diante do mote do “Estado mínimo” passa-se a considerar a “decadência da escola pública” como resultado da incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso advoga-se, também na educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado. Essas proclamações ditas neoliberais continuam sendo difundidas na conjuntura atual, acentuando o entendimento de que o Estado atravessa uma crise profunda com perspectivas sombrias para a educação pública e para a própria democracia. Passei, então, a evidenciar os impactos negativos do neoliberalismo no ataque à escola pública democrática por meio de dados empíricos referentes à situação do ensino nos Estados Unidos e em vários países da América Latina, além do Brasil.

E concluí esse primeiro tópico abordando a visão do socialismo sobre a escola pública. Considerando a defesa enfática da educação pública pelo liberalismo, dir-se-ia que no socialismo tal posição, *a fortiori*, seria detectada. Isso porque, se o liberalismo, baseado na propriedade privada, situa a educação no âmbito da esfera pública, o socialismo, preconizando a abolição da propriedade privada e a consequente socialização dos meios de produção, seria ainda mais enfático quanto ao caráter público da educação colocada sob a responsabilidade do Estado. Esta suposição é ainda reforçada se se considerar que o socialismo, enquanto regime de transição do capitalismo para o comunismo, coloca em posição central o papel do Estado no processo de transformação da própria base econômica da sociedade. Ora, se o Estado passa a exercer uma função econômica central no socialismo, coerentemente o seu papel na esfera educativa deveria ser reforçado. Assim se, à primeira vista, a defesa do controle estatal da educação pelo liberalismo poderia parecer estranha, do ponto de vista do socialismo essa posição resultaria incontestavelmente lógica. No entanto, não é o que se patenteia quando procedemos ao exame da história do socialismo, seja do ponto de vista de seus principais teóricos, seja do ponto de vista das lutas travadas pelas organizações operárias.

Efetivamente, os teóricos do socialismo, de Babeuf a Ferrer, passando por Owen, Cabet, Proudhon, Robin e mesmo Blanqui, manifestaram, via de regra, acentuada desconfiança no que respeita ao papel do Estado em matéria de educação. Por um lado, isso parece compreensível, seja porque os autores citados se alinham ao âmbito das correntes anarquistas ou do socialismo utópico que preconizam a imediata destruição do Estado, seja porque a referida desconfiança tem como alvo o Estado real, isto é, o Estado burguês. Por outro lado, contudo, o próprio Marx participa também dessa desconfiança e, ao analisar a

experiência de um Estado proletário objetivado na Comuna de Paris, avalia positivamente a iniciativa de desembaraçar a educação de toda interferência do Estado.

As reservas de Marx em relação ao papel do Estado na educação derivam do próprio entendimento construído pelos clássicos do marxismo sobre a essência do Estado. Este é compreendido como “força especial de repressão”, que se tornará supérfluo quando, superada a divisão da sociedade em classes com os antagonismos que lhe são inerentes, não haverá mais o que reprimir. Esse é o entendimento expresso por Marx na *Miséria da Filosofia* (MARX, 1985, p. 110), no *Manifesto do Partido Comunista* (MARX; ENGELS, 1968, p. 46), em *O Dezoito Brumário* (MARX, 1978b, p. 113-114) e em várias passagens de *A Guerra Civil em França* (MARX, 1984), que descreve e interpreta a experiência da Comuna de Paris. O mesmo se diga de Engels no *Anti-Duhring* (ENGELS, 1976), de Lenin em *O Estado e a Revolução* (LENIN, 1977) e de Gramsci em *Notas sobre Maquiavel, a Política e o Estado Moderno* (GRAMSCI, 1976).

Não se deve confundir, entretanto, as reservas em face do Estado com reservas em torno da educação pública. No *Manifesto do Partido Comunista* assim como nos debates travados nos Congressos da I Internacional entre 1866 e 1869 e em 1875 na “Crítica ao Programa de Gotha”, Marx (1977) se posiciona claramente em favor da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino, o que implica o caráter público da educação. Em outros termos, admite-se que o ensino seja estatal, mas sem ficar sob o controle do governo, isto é, cabe ao Estado manter, fixar as regras de recrutamento dos professores, estabelecer as disciplinas a serem ensinadas e fiscalizar o cumprimento das normas, abstendo-se, porém, de controlar as atividades desenvolvidas. Vale dizer, caberia aos próprios trabalhadores definir, de acordo com

os seus interesses, os rumos do ensino, controlando, assim, o serviço relativo à educação.

Em síntese, dir-se-ia que o liberalismo, como ideologia da burguesia no poder, podia definir sem reservas a responsabilidade do Estado em matéria de educação já que, por controlar o Estado, a burguesia estaria, dessa forma, controlando a educação. O socialismo, não tendo os trabalhadores o controle do Estado, só poderia definir com reservas o papel do Estado na educação, o que significa que a luta dos trabalhadores pelo controle da instrução se articulava com a luta mais ampla pelo controle do processo produtivo e do próprio Estado.

E concluí a conferência abordando a perspectiva da pedagogia histórico-crítica sobre a defesa da escola pública começando por observar que a situação em que nos encontramos repõe na ordem do dia uma divisa lançada vários anos atrás e que já havia sido esquecida: “socialismo ou barbárie”. Com efeito, este parece ser o dilema vivido pela educação pública na conjuntura atual. A cada dia vai ficando mais evidente que a sociedade capitalista cada vez mais se põe problemas que não é capaz de resolver. A solução desses problemas implica, pois, a transformação das relações sociais vigentes, a construção de uma nova sociedade, o que recoloca em evidência, agora de forma radical, a questão do socialismo.

Hoje, no Brasil, estamos diante de um verdadeiro “suicídio democrático”, ou seja, as próprias instituições ditas democráticas golpeiam o Estado Democrático de Direito pela ação articulada da grande mídia, do parlamento e do judiciário que, pelo golpe, se apossaram do executivo. Esse suicídio se consumou com os golpistas tendo emplacado um de seus candidatos – Jair Bolsonaro – nas eleições de outubro de 2018. Dessa forma, legitimados pelas urnas, a democracia matou a si mesma, pois o Estado de exceção, com todas as arbitrariedades que vêm

sendo cometidas ao arrepio da Constituição e recorrendo a leis que se converteram em instrumentos do exercício do arbítrio, continua vigorando pela ação de agentes que podem se vangloriar de terem sido eleitos democraticamente. Mas o fato é que podemos contrapor-lhes que se trata de uma democracia mutilada por regras do jogo espúrias, excluindo da disputa por meio de condenação sem provas o candidato que tinha a preferência majoritária da população. Assim, já tivemos uma democracia ultra restrita na República Velha com as eleições a bico de pena substituindo o voto censitário do Império; a democracia restrita da República populista que, quando ameaçava ampliar-se, foi vitimada por um golpe militar que instituiu uma democracia excludente; e agora é imposta ao povo brasileiro uma democracia suicida. E, numa democracia suicida, a morte da educação pública está mais do que anunciada.

É contra esse estado de coisas que precisamos lutar. É nessa direção que se posiciona a pedagogia histórico-crítica, entendendo que o desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de caráter capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não pode realizá-la plenamente porque isso implicaria a sua própria superação. Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim, o saber, como força produtiva independente do trabalhador, se define como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário de meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho, não pode, portanto, se apropriar do saber. Desse modo, a escola pública, concebida como ins-

tuição de instrução popular destinada a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista.

Em suma, na sua radicalidade, o desafio posto pela sociedade de classes do tipo capitalista à educação pública só poderá ser enfrentado em sentido próprio, isto é, radicalmente, com a superação dessa forma de sociedade. A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada. Com isso, socializa-se o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população. É esta a luta em que está empenhada a pedagogia histórico-crítica que põe como finalidade precípua da escola a socialização do saber elaborado, isto é, do saber científico, artístico e filosófico.

3. A Pós-Graduação e a defesa da educação pública

Na conferência de abertura da 13ª Reunião Regional Sudeste da ANPED, proferida em 15 de julho de 2018, considerando o tema central dessa reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, entendi ser pertinente abordar a relação entre a pós-graduação e a defesa da educação pública. Para tanto comecei por considerar sucintamente o significado da expressão escola pública mostrando que o conceito de público se contrapõe a privado referindo-se, portanto, ao que é comum, coletivo, por oposição ao particular e individual. Mas, numa outra acepção, público diz respeito à população, o que lhe confere o sentido de popular por oposição ao que se restringe aos interesses das elites. Finalmente, público está referido ao Estado, ao governo, isto é, ao órgão instituído em determinada sociedade para cuidar dos interesses comuns, coletivos, relativos

ao conjunto dos membros dessa mesma sociedade. Após explicitar cada um desses três significados observei que o último significado, isto é, o público como estatal, é o que veio a prevalecer no século XX. Dado o seu caráter abrangente que ultrapassa os limites e ambiguidades das duas acepções anteriores, penso que poderíamos considerar este último conceito como correspondendo à escola pública propriamente dita. No entanto, desde as duas últimas décadas do século XX vem ocorrendo uma diferenciação conceitual ao entrarem em cena as ideias de “público-não-estatal”, de terceiro setor e correlatas, pondo em questão o significado, a importância e a necessidade da educação pública. E concluí esse primeiro tópico considerando que na história da educação brasileira é possível observar que esses três sentidos, de certo modo, se imbricam. Na primeira etapa da educação colonial, que vai do século XVI a meados do século XVIII, a instrução pública era ministrada, basicamente, nas escolas mantidas por ordens religiosas e subsidiadas pelo reino português combinando-se com o preceptorado privado provido no seio das famílias mais abastadas. Na segunda etapa, iniciada em 1759 com as reformas pombalinas, surge um ensino estatal materializado nas “Aulas Régias” combinado, também, com iniciativas particulares, como o ilustra o caso de Francisco Xavier de Souto Faria que, em 1793, requer licença para ensinar sendo que no documento que concedeu a licença consta que ele pretendia “ter a sua escola pública de ler, escrever e contar” (ALMEIDA, 1989, p.318). Trata-se, pois, de uma escola coletiva, de iniciativa privada, que aí é considerada como escola pública. No período do Império, a par das tentativas precárias e intermitentes de instituir a educação pública ocorre um movimento crescente pela desoficialização do ensino que veio a culminar no “ensino livre” decretado pela “Reforma Leôncio de Carvalho” em 1879. Embora no nível elementar as escolas públicas fossem predominantes,

no nível secundário a supremacia da iniciativa privada era total, limitando-se a iniciativa pública apenas ao Colégio Pedro II.

Passei, em seguida, ao segundo tópico em que abordei o surgimento da universidade como uma instituição de ensino, mas também de pesquisa anotando que o padrão que veio a predominar nas universidades europeias foi aquele em que os pesquisadores se formavam e produziam ciência no mesmo processo em que eram preparados os profissionais liberais, sem a existência de uma estrutura específica para esse fim. Por isso nas universidades europeias o título de doutor era concedido mediante elaboração e defesa de tese sem a necessidade de cursos ou programas de pós-graduação. A institucionalização da pós-graduação é algo que prosperou nas universidades dos Estados Unidos e de lá acabou por se estender para o Brasil e, mais recentemente, começou a ser adotado também nas universidades europeias vindo a se incorporar no assim chamado “protocolo de Bolonha”.

Tendo apontado na conclusão do segundo tópico a questão da pós-graduação tratei, no terceiro tópico, da pós-graduação no Brasil destacando que a experiência de pós-graduação brasileira resultou de uma dupla influência: o modelo organizacional americano que foi articulado, no funcionamento efetivo do processo formativo, com o modelo europeu pautado pela exigência do trabalho teórico autonomamente conduzido. Daí termos chegado a um modelo brasileiro de pós-graduação, sem dúvida bem mais rico do que aqueles que lhe deram origem, pois promoveu a fusão entre uma estrutura organizacional bastante articulada, derivada da influência americana, e o empenho em garantir um grau satisfatório de densidade teórica, decorrente da influência europeia. Embora implantada segundo o espírito do projeto militar do “Brasil Grande” e da modernização integradora do país ao capitalismo de mercado, a pós-gra-

duação se constituiu num espaço privilegiado para o incremento da produção científica. No caso da educação contribuiu de forma importante para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, gerando estudos consistentes a contrapelo da orientação dominante, alimentou um movimento emergente de propostas pedagógicas contra hegemônicas.

Passei, enfim, ao quarto tópico no qual resgatei a origem da ANPED que se instituiu por indução da CAPES, porém assumindo uma posição autônoma ao se organizar não apenas como Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, como pretendia a CAPES, mas como Associação Nacional de Pós-Graduação e *Pesquisa* em Educação admitindo, portanto, não somente sócios institucionais, ou seja, os Programas de Pós-Graduação, mas também sócios individuais representados pelos docentes e pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação. Nessa condição a ANPED se constituiu num dos principais elementos da luta em defesa da educação pública tendo integrado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte, na LDB e na elaboração e tramitação do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE) e assim vem procedendo em todas as ocasiões nas quais a defesa da educação pública exige a manifestação dos programas e dos pesquisadores da área de educação. De fato, a ANPED ocupa uma posição estratégica na luta em defesa da educação pública porque é nas universidades públicas e, especificamente, em seus programas de pós-graduação que se desenvolvem cerca de 95% da ciência produzida no país. Assim sendo, o fortalecimento da educação pública, especificamente no segmento da universidade pública, é condição para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, sem o que nossa soberania resulta ameaçada. Além disso, ao formar os pesquisadores e capacitar profissionais altamente qualificados para formular as políticas educacionais e liderar os processos educativos, a

pós-graduação desempenha papel decisivo no fortalecimento de uma educação com o mesmo padrão de qualidade acessível a toda a população brasileira, o que só pode ser atingido por meio da oferta pública. E concluí esse tópico destacando que a luta em defesa da escola pública continua bastante difícil. Com efeito, se nos debates envolvendo a primeira LDB o confronto era com os interesses privados que, capitaneados pela Igreja Católica, buscavam assegurar os subsídios públicos; e se por ocasião da segunda LDB o embate se deu com a própria instância governamental, ou seja, com o governo FHC, cuja política educacional seguia os ditames da orientação neoliberal; no contexto atual, a luta se tornou mais complexa, pois o enfrentamento se dá diretamente com os grandes grupos empresariais que além de atuar no ensino têm ramificações nas forças dominantes da economia e também na própria esfera pública, seja junto aos governos, seja penetrando no interior das próprias redes de educação pública.

À guisa de conclusão da conferência fiz referência às políticas e resistências que figuravam como subtítulo do tema central do evento e, como nos encontrávamos em período eleitoral, alertei para o risco de que o golpe viesse a se legitimar pelo voto, o que de fato acabou acontecendo com a eleição de Bolsonaro. E encerrei chamando a atenção para a necessidade de se organizar uma mobilização política ampla articulando o Plano de Emergência em dez pontos da Frente Brasil Popular, o Congresso do Povo Brasileiro e a Conferência Nacional Popular de Educação organizada pelo Fórum Nacional Popular de Educação reforçando, assim, a luta em defesa da educação pública universal, laica e gratuita.

4. A Faculdade de Educação na luta pela educação pública

Na conferência de abertura do primeiro período letivo de 2019 na Faculdade de Educação da UnB (Universidade de Brasília) tratei da questão da defesa da escola pública na conclusão, após ter mostrado que apesar de proposta em 1931, nos Estatutos da Universidade Brasileira na forma da "Faculdade de Educação, Ciências e Letras", a Faculdade de Educação veio a ganhar sua primeira existência efetiva exatamente na Universidade de Brasília onde foi instalada em 1966 (primeiro tópico); tratei, em seguida, do surgimento e trajetória histórica do Curso de Pedagogia (segundo tópico); e da emergência e consolidação da Pós-Graduação (terceiro tópico). Assim, no quarto tópico, à guisa de conclusão, considerei o contexto de dificuldades da conjuntura atual para a educação pública e, restringindo-me ao nível superior, fiz a crítica da intromissão do Banco Mundial nos nossos assuntos educacionais ousando propor que o Brasil passe a cobrar taxas dos estudantes das universidades públicas conforme o nível de renda (BANCO MUNDIAL, 2017, p.138). O argumento apresentado é aquele mesmo já brandido pelos conservadores e adeptos da economia de mercado aqui mesmo no Brasil desde a Constituinte, quando foram voto vencido tendo surgido em diferentes ocasiões projetos de lei propondo a cobrança nas universidades públicas com a consideração de que a maioria de seus estudantes pertence aos extratos econômicos de maior renda.

Contra esse tipo de argumento cumpre considerar que a questão da desigualdade social não é um problema da universidade. Trata-se de um problema cujo fundamento se encontra na estrutura econômica da sociedade que, por sua vez, é agravada por uma estrutura tributária injusta em que predomina a moda-

lidade do imposto regressivo. Ora, aí está o cerne da questão uma vez que a estrutura e funcionamento do Estado é assegurada pelos impostos arrecadados de toda a sociedade. Com a predominância do imposto regressivo toda a estrutura do Estado é mantida basicamente pela população de menor renda, ou seja, aqueles que vivem do trabalho; a classe trabalhadora.

Considerando que as universidades públicas são mantidas com uma fatia dos impostos arrecadados pelo Estado, isso significa que seus recursos provêm predominantemente das camadas mais pobres da sociedade. Portanto, essas são as que teriam mais direito de usufruir das atividades desenvolvidas pelas instituições de ensino superior públicas. A conclusão é, portanto, que não deixa de ser procedente o argumento que considera uma injustiça as universidades públicas beneficiarem principalmente as camadas já mais favorecidas da sociedade.

No entanto, o raciocínio que precisa ser adicionado a essa análise é que não cabe à universidade fazer justiça tributária. A referida injustiça decorre da estrutura tributária e não da estrutura e funcionamento da universidade. Consequentemente, aquilo de que se trata é de uma reforma tributária que torne dominante o tipo progressivo de imposto adotando-se, para todos os casos, a regra: “quem ganha mais, paga mais”. Feito isso não se configurará uma injustiça estudantes de famílias com maior renda terem acesso ao ensino gratuito da universidade pública, pois eles já pagaram antes, ou seja, eles já terão contribuído, pela forma de arrecadação dos impostos, com um maior quinhão para a manutenção da universidade pública.

Essa consideração é de grande relevância porque, se for atribuída à universidade a tarefa de analisar o nível de renda de seus estudantes para estabelecer taxas de cobrança conforme as faixas de renda, ela será obrigada a criar toda uma estrutura permanente de análise dos níveis de renda que, obviamente, pode-

rão variar durante o tempo de frequência dos estudantes na universidade. E deverá, além disso, criar uma estrutura de cobrança. Deverá, pois, instalar setores ou departamentos específicos para o desempenho dessas tarefas. Conseqüentemente, a manutenção de toda essa estrutura consumirá parte considerável de seu orçamento, parte essa que não deveria ser desviada de suas funções essenciais, a saber, o ensino, a pesquisa e a extensão. Na verdade, tratar-se-ia de uma espécie de desvio de função. Não! A universidade não deve ser onerada com esse tipo de atividade. Ela deve estar liberada para produzir, pela pesquisa científica, novos conhecimentos e para formar, com elevada qualidade, os profissionais requeridos pela sociedade.

Aliás, sem criar novas estruturas de custo, as universidades públicas já vêm contribuindo para corrigir parte das distorções do sistema tributário num reconhecimento de que deve atender prioritariamente àqueles que contribuem mais para sua manutenção, ou seja, os membros da classe trabalhadora. Isto está sendo feito pelo sistema de cotas que, convenhamos, é um procedimento bem mais racional do que a cobrança de anuidade segundo a faixa de renda dos alunos. Que essa cobrança seja proposta pelo Banco Mundial é até compreensível, embora devamos rechaçar essa intromissão em um assunto interno de nosso país. Mas é compreensível porque, como banco, ele se guia pela lógica do capital que busca converter tudo em mercadoria. E, não nos iludamos. A introdução da cobrança de anuidade dos alunos é o primeiro passo para a privatização das universidades que hoje são definidas como públicas. Ocupando os postos governamentais os intelectuais conservadores acionam reformas educacionais regressivas procurando desconstruir os limitados avanços que ocorreram nos governos Lula e Dilma. Para isso retomam o espírito autoritário que foi a marca do período da ditadura militar. E conclamei os presentes a organizar

tenazmente a resistência preparando-nos para uma luta longa porque os que se apoderaram do governo não vão abrir mão dele facilmente.

5. A luta contra o desmonte da educação pública

Feitos esses destaques das quatro conferências que proferi ultimamente sobre a defesa da educação pública, o que eu poderia acrescentar nesta quinta conferência?

Constato que, além do XI Seminário Nacional do HISTEDBR este evento coincide, também, com o IV Seminário Internacional "Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI" e com o I Seminário Internacional do HISTEDBR, o que implicou a inclusão, na programação, de duas Mesas versando, a Mesa 1, sobre "Trabalho e o Desmonte dos Direitos Sociais"; e a Mesa 2, sobre "Empresariamento da Educação". Levando em conta o tema da primeira mesa, podemos considerar que um dos direitos sociais negado cronicamente pela histórica resistência de nossas elites em manter a educação pública no Brasil e que agora vem sendo desmontado, de forma agressiva, pelo grupo que empolgou o poder no Brasil, é o direito dos trabalhadores à educação, direito esse que só poderia ser garantido com a instalação de um sistema público de ensino com o mesmo padrão de qualidade acessível a toda a população do país. Comento, a seguir, o desmonte do direito à educação começando pela histórica resistência de nossas elites na manutenção e desenvolvimento da educação pública no Brasil.

Esse fato pode ser constatado desde a chegada dos primeiros jesuítas em 1549, como testemunhou o padre Manuel da Nóbrega em carta escrita em agosto de 1552. Tendo vindo com um mandato do rei de Portugal para realizar a obra da catequese, que implicava a instrução dos indígenas, essa obra devia ser

mantida pela Coroa. No entanto, na carta Nóbrega informava que o rei de Portugal enviava recursos para a manutenção dos padres, mas não para a construção de escolas. Então, testemunhou Nóbrega: o que recebíamos "[...] tudo aplicamos a esta casa [da Bahia] para os meninos, e nós no vestido remediamos com o que ainda do reino trouxemos, porque a mim ainda me serve a roupa com que embarquei... e no comer vivemos por esmolas" (HUE, 2006, p. 68). E mesmo depois que conseguiram, pelo estatuto da redízima, condições bem mais satisfatórias de funcionamento, os jesuítas dedicaram-se precipuamente ao ensino das próprias elites dirigentes. O resultado foi que, tendo exercido o monopólio do ensino na Colônia brasileira por 210 anos, ao serem expulsos em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas (MARCÍLIO, 2005, p. 3). Igualmente, no caso das reformas pombalinas, diante da insuficiência dos recursos orçamentários era frequente ocorrer atraso nos salários dos professores. Conforme a constatação de Villalta, "a Coroa, em determinadas ocasiões, chegou mesmo a delegar aos pais a responsabilidade pelo pagamento dos mestres". E conclui: "isso mostra como a educação, tornada pública pela lei, esteve em grande parte privatizada" (VILLALTA, 1997, p. 349-350).

Com a independência política proclamada em 1822, a situação de penúria prosseguiu, o que se confirma com a constatação de que durante os 49 anos correspondentes ao Segundo Império, entre 1840 e 1888, a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,80% do orçamento do governo imperial, destinando-se, para a instrução primária e secundária, a média de 0,47%. O ano de menor investimento foi o de 1844, com 1,23% para o conjunto da educação e 0,11% para a

instrução primária; e o ano de maior investimento foi o de 1888, com 2,55% para a educação e 0,73% para a instrução primária e secundária (CHAIA, 1965, pp.129-131). Era, pois, um investimento irrisório, conforme constatou Rui Barbosa em 1882: "[...] o Estado, no Brasil, consagra a esse serviço apenas 1,99% do orçamento geral, enquanto as despesas militares nos devoram 20,86%" (idem, p. 103). E a referida situação não se alterou com o regime republicano tanto assim que ao longo da Primeira República o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 75% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 12.939.753 em 1900, para 23.142.248 em 1920 (RIBEIRO, 2003, p.81). Em relação à população de quinze anos e mais, o índice no mesmo período foi de 65%, tendo o número absoluto de analfabetos aumentado de 6.348.869, em 1900, para 11.401.715, em 1920 (idem, p. 82).

Após a Revolução de 1930 o incremento da industrialização e urbanização provocou, também, um incremento correspondente nos índices de escolarização sempre, porém, em ritmo aquém do necessário à vista dos escassos investimentos. A Constituição de 1934 introduziu a vinculação orçamentária nos seguintes termos: a União e os municípios deveriam aplicar nunca menos de 10% e os estados 20% da arrecadação de impostos “na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais” (art. 156). No entanto, os investimentos federais em ensino passaram de 2,1%, em 1932, para 2,5% em 1936; os estaduais se reduziram de 15,0% para 13,4% e os municipais se ampliaram de 8,1% para 8,3% no mesmo período (RIBEIRO, 2003, p. 117). A vinculação orçamentária foi retirada na Constituição de 1937, do Estado Novo, e foi retomada na Carta de 1946, que fixou em 20% a obrigação mínima dos estados e municípios e

10% da União. No entanto, em 1955 tínhamos os seguintes índices: União, 5,7%; estados, 13,7%; municípios, 11,4%.

Sob a vigência da LDB promulgada em 20 de dezembro de 1961, na breve gestão de Darci Ribeiro no Ministério da Educação, entre setembro de 1962 e janeiro de 1963, considerando a situação calamitosa do ensino (no curso primário, apenas 46% das crianças de sete a 11 anos estavam matriculadas, sendo que, desse total, a metade estava cursando a primeira série, apenas 21,4% alcançavam a segunda, 19,3% a terceira e 14,1% a quarta), foi estabelecido um "Plano de Emergência" que previa a aplicação de recursos nos três níveis de ensino em montantes superiores àqueles garantidos pela legislação – 12% da receita tributária em 1963, 15% em 1964 e 20% em 1965 (HEYMANN, 2017). O que, entretanto, se inviabilizou com o golpe empresarial-militar desfechado em 31 de março e consumado em 1º de abril de 1964.

As Constituições do regime militar, de 1967, e a Emenda de 1969, voltaram a excluir a vinculação orçamentária. Constatou-se, então, que o orçamento da União para educação e cultura caiu de 9,6% em 1965, para 4,31% em 1975.

A atual Constituição, promulgada em 1988 restabeleceu a vinculação fixando 18% para a União e 25% para estados e municípios. E, como o texto constitucional estabelece esses percentuais mínimos em relação à “receita resultante de impostos”, além do desrespeito contumaz à norma estabelecida na Carta Magna, encontrou-se, especialmente a partir do governo FHC, outro mecanismo de burlar essa exigência. Passou-se a criar novas fontes de receita nomeando-as, porém, não com a palavra “imposto”, mas utilizando o termo “contribuição”, como são os casos da COFINS (Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social), CPMF (Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira), CIDE (Contribuição sobre Intervenção

no Domínio Econômico). A essas receitas, como não recebem o nome de impostos, não se aplica a vinculação orçamentária constitucional dirigida à educação. Além disso, também a partir do governo FHC, instituiu-se a DRU (Desvinculação das Receitas da União) que permite subtrair 20% das vinculações orçamentárias.

Nesse quadro da resistência das elites representadas pelos sucessivos governos em priorizar os investimentos em educação, compreende-se o empenho do movimento dos educadores em continuar lutando pelo índice de 10% do PIB, que finalmente foi atingido no novo Plano Nacional de Educação aprovado em junho de 2014 que previu chegar aos 7% no quinto ano e aos 10% no décimo ano. No entanto, assim como o Plano de Emergência proposto por Darci Ribeiro em 1962 foi cortado pelo golpe militar de 1964, o novo Plano Nacional de Educação também já se tornou letra morta com o golpe jurídico-midiático-parlamentar desfechado em 2016. Com efeito, várias metas já venceram sem serem atingidas e as que vencerão em 2024 já se encontram inviabilizadas pelo menos até 2037 pela Emenda Constitucional n. 95, apelidada de “PEC do Fim do Mundo”, que impede o aumento dos gastos públicos por 20 anos.

Assim, se historicamente o direito dos trabalhadores à educação vinha sendo negado, na situação atual esse direito está sendo, de forma agressiva, simplesmente desmontado, pois não apenas se detecta uma resistência a ampliar os recursos financeiros, mas são anunciados cortes, em percentuais significativos, dos recursos que haviam sido destinados à educação pública, escancarando a preferência pelo total empresariamento da educação, tema objeto de análise e aprofundamento na Mesa 2 deste evento. Em suma, o governo atual assume, até mesmo no discurso, que a educação não deve ser considerada prioridade. A prioridade agora é a renúncia à soberania do país; a venda, na

bacia das almas, de todos os seus bens, tanto naturais do solo e subsolo como os produzidos pelo povo brasileiro, incluídas as próprias empresas nacionais, como declarou, em sua visita aos Estados Unidos, o ministro da Economia, Paulo Guedes, defendendo não apenas a fusão do Banco do Brasil com o Bank of America, mas afirmando que venderia até mesmo o palácio presidencial. O país está sendo destruído pelos atuais governantes num crime de lesa-pátria pelo qual deveriam ser julgados, condenados e severamente punidos.

Conclusão

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica a educação não é o principal determinante das transformações sociais e, conseqüentemente, não pode atuar de forma inteiramente autônoma. Ao contrário, sendo uma modalidade da prática social global, a educação só pode impulsionar as transformações articulando-se aos movimentos sociais populares que lutam para superar a ordem social atual.

Efetivamente, de modo especial em um país injusto e desigual como o nosso, o problema da educação não pode ser resolvido sem mudanças na própria estrutura econômica da sociedade. Aliás, ainda que em diferentes graus, isso vale para todos os países, uma vez que o sistema capitalista, ao atingir na atualidade seu mais alto índice de desenvolvimento econômico e tecnológico, tornou-se, ao mesmo tempo, inerentemente excludente, o que impede que se atinja a meta da universalização de uma escola de qualidade.

É evidente que quanto mais aumentam os índices de exclusão, o que tende a se agravar continuamente com a brutal concentração econômica nos grandes monopólios que caracteriza o capitalismo atual, a meta da universalização da educação

fica cada vez mais distante. Isso mostra que esse sistema social gera mais e mais problemas que ele é incapaz de resolver. Tal fato significa que é necessário romper com essa estrutura sócio-econômica que socializou a produção, o trabalho, mas mantém em mãos privadas os meios de produção e os produtos do trabalho. Impõe-se, pois, a socialização dos meios de produção e dos bens produzidos em consonância com a socialização já efetivada das formas de produção. Somente assim a imensa riqueza produzida pela humanidade deixará de beneficiar parcelas minoritárias em detrimento da maioria e reverterá em benefício de todos e de cada um dos seres humanos. Estarão criadas, então, as premissas que viabilizarão a implantação de um sistema educacional capaz de assegurar o pleno desenvolvimento de todos os indivíduos.

Diante do quadro adverso da situação atual em todo o mundo, mas de forma ainda mais dramática em nosso país, fica evidente a necessidade de se organizar um amplo e consistente movimento de resistência contra o governo antipopular e antinacional. Tal resistência depende do desenvolvimento da consciência social dos trabalhadores da cidade e do campo que, por sua vez, implica dois aspectos organicamente articulados entre si: a educação, com destaque para a forma escolar, e a própria ação das massas organizadas.

A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico conduzindo-o a um novo patamar. Mas essa formação histórica deve ser articulada com as ações coletivas sistematicamente organizadas como, aliás, preconiza a pedagogia histórico-crítica ao considerar a educação como mediação no interior da prática

social tendo, pois, a própria prática social, ao mesmo tempo como ponto de partida e ponto de chegada da educação.

Enfim, na perspectiva neoliberal, hoje hegemônica, jamais a educação pública será considerada prioridade nacional. Nas circunstâncias atuais a defesa da educação pública só poderá se manter como uma bandeira das forças populares em sua luta para superar a desordem atual e construir uma sociedade verdadeiramente emancipada.

Referências

ALMEIDA, J.R.P. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo, EDUC/INEP, 1989.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Volume I: Síntese, 2017. [Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publicaton/brazil-expenditure-review-report>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

CHAIA, J. **Financiamento escolar no segundo império**. Marília, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, 1965.

ENGELS, F. **Anti-Duhring**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

FIORI, J. L. “Globalização, hegemonia e império”. In: TAVARES, M.C.; FIORI, J.L. (org.). **Poder e dinheiro: uma economia política da globalização**, 6. ed. Petrópolis, Vozes, 1998.

GRAMSCI, A. **Notas sobre Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976.

HEYMANN, L.Q. **Desafios e rumos da política educacional**. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/Desafios_e_rumos_da_politica_educacional>. Acesso em: 18 ago. 2017.

HUE, S.M. **Primeiras cartas do Brasil (1551-1555)**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006.

LENIN, V.I. **Obras escogidas**. Moscou, Progresso, 1977. t. 2.

MARCÍLIO, M.L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo, Imprensa Oficial, 2005.

MARX, K. "Crítica ao Programa de Gotha". In: MARX, K.; ENGELS, F. **Textos 1**. São Paulo, Edições Sociais, 1977.

_____. **O Dezoito Brumário e Cartas a Kugelmann**. 4. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

_____. **A Guerra Civil em França**. Lisboa, Avante, 1984.

_____. **Miséria da Filosofia**. São Paulo, Global, 1985.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo, Escriba, 1968.

RIBEIRO, M. L. R. **História da educação brasileira**. 19ª ed. Campinas, Autores Associados, 2003.

SCHWARTZ, G. **Keynes**. São Paulo, Brasiliense, 1984.

VILLALTA, L. C. "O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura". In: SOUZA, L.M. (org.). **História da vida privada no Brasil I: cotidiano e vida privada na América Portuguesa**. São Paulo, Companhia das Letras, 1997, p. 331-385 (9ª reimpressão, 2005).

ZANOTTI, L. J. **Etapas históricas de la política educativa**. Buenos Aires: Eudeba, 1972.

TRABALHO, EDUCAÇÃO E SABERES: EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA PARA MULHERES E HOMENS DO CAMPO¹

Ana Elizabeth Santos Alves²

Fábio Mansano de Mello³

Marisa Oliveira Santos⁴

Introdução

Trabalho e educação são unidades conceituais diretamente conectadas, fundamentais à vida humana. O trabalho é o elemento fundante da vida social. Por meio dele, mulheres e homens entram em contato com a natureza, extraem a matéria-prima, a transformam de modo a satisfazer suas necessidades e, também, estabelecem relações sociais com outros indivíduos, o que redonda na formação da consciência e pressupõe um processo educativo.

¹ DOI- 10.29388/978-65-86678-04-8-0-f.51-74

¹ Partes deste texto foram apresentadas em forma de Comunicação Científica no XI Seminário Nacional do Histedbr; IV Seminário Internacional: Desafios do Trabalho Educação no Século XXI; I Seminário Internacional Histedbr, em agosto de 2019.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora do PPGMLS/UESB. Coordenadora do Grupo de Estudos História, Trabalho e Educação do Museu Pedagógico da UESB. Colaboradora do HISTEDBR. E-mail: ana_alves183@hotmail.com

³ Doutor em Memória (UESB). Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde leciona Sociologia. Membro do Museu Pedagógico da UESB e do grupo de estudos História, Trabalho e Educação. E-mail: fabio.m.mello@uesb.edu.br

⁴ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Memória: linguagem e Sociedade – PPGMLS/UESB. Professora do DCSA da UESB. Membro do Grupo de Estudos História, Trabalho e Educação do Museu Pedagógico da UESB. E-mail: momarisa@gmail.com

O fundamento histórico do trabalho diz respeito à necessidade do homem de produzir meios de subsistência, o que, de imediato, o diferencia dos outros animais. Esse agir sobre a natureza, modificando-a, revela a essência do homem identificada com o trabalho. Tal essência não é algo natural, concebido *a priori*; é produzida pelos próprios homens mediante determinadas relações de trabalho e segundo as condições materiais de produção existentes (MARX, 1972, p. 305). A educação articula-se com o trabalho numa condição permanente da existência humana. Entretanto, é preciso entender a natureza contraditória do trabalho e as circunstâncias históricas em que ocorre, uma vez que, de um lado, o trabalho assume um papel libertador, de outro, constitui uma alienação, que produz a desumanização na racionalidade destrutiva do capitalismo. Isso se torna mais evidente com a divisão do trabalho industrial, quando o trabalhador reconhece o objeto de seu trabalho como algo independente, algo que lhe é estranho (TIRIBA e FISCHER, 2015).

A processualidade histórica mediada pelo trabalho leva ao fundamento ontológico, ou seja, na produção material de sua existência, o homem elabora a sua consciência, a sua visão de mundo. Em outras palavras, o trabalho possibilita a criação da vida material que, por sua vez, pressupõe um processo educativo: “A produção de ideias e representações da consciência está, em primeira linha, intimamente ligada à atividade material e ao comércio dos homens, é a linguagem da vida real” (MARX, 1972, p. 306). Maria Ciavatta (2019, p.29) compreende as expressões trabalho e educação como a “história em processo que se realiza na unidade dos termos”. Sobre a unidade entre trabalho e educação, Dermeval Saviani (2007, p. 154) é categórico ao afirmar:

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem.

Assim, entende-se a produção do conhecimento, dos saberes como resultado de atividades práticas dos sujeitos nessa relação entre trabalho e educação. O ato de trabalhar, portanto, é “compreendido como todas as formas de atividade humana através das quais o homem aprende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo em que é transformado por elas” (KUENZER, 1988, p.15).

O processo de produção de saberes – conhecimentos sobre as atividades de trabalho – ocorre na relação dos sujeitos com o trabalho. Maria Clara Ficher e Naira Lisboa Franzoi (2018, p. 210) conceituam esses saberes como “saber do trabalho” na condição de “manifestação e resultado da história produzida pelos sujeitos em atividade de trabalho”. Seus argumentos nos levam a considerar o princípio educativo do trabalho e a produção e socialização de saberes aderidos a experiências educativas reproduzidas por homens e mulheres do campo, por meio do trabalho doméstico, do trabalho extradoméstico e dos modos de vida.

Dessa forma, ressaltam-se os saberes resultantes das experiências⁵ educativas estabelecidas entre os trabalhadores nas

⁵ Concebemos experiência de acordo com Thompson (1987, p. 10), o qual condiciona o termo à produção das classes sociais “como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas)” entre sujeitos, cujos interesses se articulam no trabalho e na família, determinadas pelas relações de produção.

suas atividades práticas, ou seja, os saberes não escolares. Esses conhecimentos são fundamentais para o exercício da prática da vida diária e dão sentido ao próprio trabalho de quem o executa como sujeito.

Os saberes escolares são disseminados pela escola. No processo de produção de saberes, ela é responsável pela “sistematização dos saberes socialmente produzidos, transformando-os em teoria” (KUENZER 1988, p 16), e pela disseminação desse conhecimento científico para aqueles que a frequentam. É uma instituição que tem a função de fornecer os “instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2003, p,15)

Entretanto, historicamente, mulheres e homens do campo têm acesso limitado a esse conhecimento teórico produzido e reproduzido pela escola. Os maiores índices de analfabetismo do país estão concentrados nas populações residentes no campo e na região Nordeste. Na sociedade atual, a aquisição da linguagem e da escrita é uma condição fundamental para a interação social e o desenvolvimento da consciência crítica (PERES, 2011).

Pesquisas desenvolvidas com trabalhadores rurais dos municípios baianos de Belo Campo e Planalto⁶ mostram mulheres e homens do campo que foram obrigados a optar pelo trabalho em detrimento da escola, pois precisavam ajudar no sustento da família; a vida cotidiana não lhes ofereceu outra escolha. Tal condição representa a realidade de uma sociedade dividida em classes “em que as relações sociais de dominação” determinam quais são as escolhas possíveis (DUARTE, 2012,

⁶ O grupo desenvolve projeto de pesquisa, cujo título é “Trabalho-Educação em comunidades tradicionais rurais: saberes escolares e não escolares nos processos de produção da vida social”, coordenado pela profa. Ana Elizabeth e financiado pelo CNPq.

p. 44). Se a condição essencial para o acesso ao saber sistematizado (conhecimento científico) demanda aprender a ler, escrever, contar, é fundamental garantir a presença da escola pública em contextos rurais.

Em Conferência no Seminário de Educação do Campo, 2014, na UFSCar, disponível no *Youtube*, o professor Saviani defende a importância da escola e define o papel que ela deve desempenhar na disseminação dos saberes sistematizados para os trabalhadores, “de modo que eles expressem de forma elaborada os seus interesses”.

Assim, este texto tem como objetivo central refletir sobre a unidade entre trabalho e educação na produção de saberes escolares e não escolares, em defesa de uma escola alinhada à prática social de mulheres e homens do campo. No decorrer do texto, encaminham-se discussões em torno da Educação do Campo, ao tempo em que se ilustram as análises acerca da articulação entre os saberes e os dados de pesquisa empírica em Casas de Farinha.

1. O direito à escola, mas não a qualquer escola

Os saberes vinculam os seres humanos ao mundo. Reconhecer-se como sujeito e procurar explicações para os fenômenos que o cercam sempre se constituíram a exegese da constituição humana e do processo de desenvolvimento. A ignorância, como salienta Marilena Chauí (2001), só se conserva no homem quando este não tem nenhum motivo para duvidar, desconfiar ou quando o saber que possui responde às suas indagações e afasta qualquer contestação de propriedade.

Na relação entre trabalho e natureza e a construção e busca pelo conhecimento em instâncias diversas, o homem produz saberes, conhecimentos e transforma o mundo em que vive.

Logo, o homem em essência é muito mais do que o meio em que vive, ele se constitui parte do meio social no qual está inserido. Saviani (2014) assegura que a educação é o reflexo da intervenção humana sobre o meio, entendendo, pois, que o homem não é um ser passivo: ele age e interage, observa e transforma, reage e atua, aceita ou rejeita. Sem dúvida, é a capacidade de intervenção sobre a realidade como agente de transformação que o constitui como ser histórico. A sua unidade com o trabalho institui a humanidade no homem; é uma exigência vinculada à existência do homem e de sua sobrevivência. A socialização dos saberes escolares e não escolares se faz pela unidade entre trabalho e educação, que nos leva a considerar a importância dos conhecimentos adquiridos por meio de experiências educativas (saberes não escolares).

Entretanto, em que pese a relevância desses conhecimentos, quer-se direcionar as discussões deste texto ante a necessidade de aquisição dos saberes escolares como requisito essencial para viver e trabalhar na sociedade atual. Mulheres e homens do campo precisam ter a garantia da apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, expressos em domínio científico, uma vez que a escola é a “forma principal e dominante da educação” (SAVIANI, 2016, p. 20) e responsável pela disseminação do conhecimento científico.

Os saberes escolares nada mais são do que um desdobramento das formas de institucionalizar a educação. Segundo Mario A. Manacorda (2007, p. 119), esse processo de institucionalização dos conhecimentos produzidos pela humanidade, igualmente, não escolar e escolar, é histórico e se estabeleceu mediante uma intensa estratificação de classes, tendo em vista que “apenas as classes possuidoras [...]” têm acesso a essa “instituição específica que chamamos escola”. O âmbito escolar

impregnou-se, portanto, de uma forma de saber destinada às classes dominantes.

Ao longo da história, essa duplicidade de saberes foi-se descortinando em saber do doutor (saber escolar) e saber do trabalhador (saber não escolar), conforme analisa Manacorda (2007, p. 119):

Tem-se falado muito, e ainda se fala a toda hora, da oposição entre a escola do trabalho e a escola do doutor, entre escola desinteressada e escola profissional – e, nesse contexto, é oportuno e tem sentido o discurso sobre duas culturas – mas, na realidade, por milênios, a oposição tem-se dado não entre escola e escola, mas sim entre escola e não escola. Ou, para usar uma expressão quase marxiana, a escola se coloca frente ao trabalho como não-trabalho e o trabalho se coloca frente à escola como não escola.

Para Saviani (2007, p. 157), o desenvolvimento da sociedade de classes consolidou a separação entre trabalho e educação. Não se pode perder de vista que esse fenômeno somente ocorreu em razão das determinações do próprio processo de trabalho, ou seja, foi na produção da materialidade que a escola teve sua gênese e que seu *ethos* apareceu desconectado dos ditames dessa produção:

Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava

concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual.

Para além da distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual, que é preconizada nas instituições escolares, Saviani (2016, p. 20) considera que, para o indivíduo se tornar um sujeito de seu tempo, precisa se apropriar dos conhecimentos que são próprios à época histórica. Se no passado tal fato era possível graças a processos espontâneos, atualmente, ante a complexidade dos saberes impostos pela dinâmica social, é necessária a sistematização desses conhecimentos e a estruturação de formas de adquiri-los:

É esse fato histórico que converteu a escola na forma principal e dominante de educação. Assim, se a pedagogia histórico-crítica enfatiza a prioridade da forma escolar de educação, isso se explica por razões de caráter histórico e também teórico-metodológico. Na condição de forma principal e dominante de educação, a escola veio a assumir no campo pedagógico papel equivalente ao assumido pelo capital na esfera econômica. Parafraseando a frase de Marx (1973, p. 236): “o capital é a força econômica da sociedade burguesa que tudo domina”, podemos dizer que a escola, na sociedade atual, é a força pedagógica que tudo domina.

Na esteira da discussão acerca das peculiaridades da educação escolar, contextualiza-se o debate sobre o tipo de escola que é oportunizado aos moradores do campo. Se, num primeiro momento de nossa história, teve-se a Educação Rural, que reforçava a desigualdade entre campo e cidade, a partir da década de 1980 passou-se a ter um debate oriundo dos movimentos sociais, que visava estruturar a Educação do Campo,

rechaçar a concepção de Educação Rural então em voga, discutir as peculiaridades de vida e educação dos povos do campo, explicitar as contradições do capitalismo, que expulsa as famílias de seu local de origem, entre outras pautas. À luz da Pedagogia Histórico-Crítica, Orso (2016, p. 99-100) afirma:

Portanto, é necessário proporcionar uma educação no campo para os trabalhadores do campo, mas não uma educação específica para quem vive e trabalha no campo. Ao contrário, deve-se oportunizar uma educação no campo, para os que trabalham no campo, mas de caráter universal, que possibilite o acesso, de igual modo, aos conhecimentos e aos bens histórica e coletivamente produzidos e acumulados pela humanidade.

A escola é o agente mediador entre os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade e a prática social. Neste sentido, tendo em vista os princípios da Educação do Campo, defende-se a necessidade de uma escola que potencialize os conhecimentos científicos sem desconsiderar as experiências educativas de homens e mulheres do campo.

O conhecimento que a escola se dispõe a democratizar é o saber sistematizado. A escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado e o próprio acesso aos rudimentos desse saber, sendo responsável pela sistematização dos saberes socialmente produzidos, transformando-os em teoria (SAVIANI, 2003, p. 15; KUENZER 1988, p 16).

Há de se considerar que, diante de realidades distintas, que vão sendo edificadas pela intervenção do homem na sociedade, há necessidade de compreender os saberes escolares não como algo imposto, meramente sistematizado, pronto e acabado. Se assim o for, o indivíduo apenas apropria-se de um instru-

mento de saber estruturado de forma acrítica. Esse modelo de escola não propicia as condições necessárias para a formação de consciências críticas, que permitam compreender a realidade em que vivem os sujeitos.

A escola, como uma instituição, está inserida em contextos culturais diversos, e a educação, nesse processo, é um agente de transformação individual e social. Por ora, entende-se que a parametrização de sua atuação precisa conciliar-se com a ciência e, sobretudo com a prática social de povos do campo, buscando não fazer da primeira um mero despojar abstrato de conhecimento e, da segunda, um mero reproduzidor do que se tem acesso ou que a eles é apresentado.

Caldart (2017) propõe entender a educação como um processo de transformação e reconhecimento da verdadeira dimensão humana. Seguindo essa linha de raciocínio, compreende-se que cabe à escola, como fonte do saber sistematizado, o papel formador dos sujeitos como agentes transformadores e autores de sua própria história.

Dessa maneira, diante da escola e de ações educacionais, a retórica da Educação do Campo ganha espaço nas discussões que seguem, como forma de evidenciá-la na formação política e social dos povos do campo. O destaque, desse modo, é para a Educação do Campo, e não para a Educação Rural, por exemplo.

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social. (KOLLING, CERIOLO e CALDART, 2002, p. 19)

Tais reflexões impõem-se como um desafio premente em entender como a educação escolar chega aos povos do campo. De modo geral, a educação que chega ao campo, a Educação Rural, ocorre nos mesmos moldes da que é oferecida à população urbana, sem nenhuma preocupação em adequá-la às peculiaridades e necessidades dos moradores do campo. Além disso, a escola é, muitas vezes, multisseriada e oferece apenas conhecimentos elementares de português, matemática e ciências. (RIBEIRO, 2012).

Entre a Educação do Campo e a Educação Rural, encontra-se uma cisão entre escola e conteúdo que vai além de questões didáticas. Ou seja, a perspectiva está em pensar a educação escolar articulada com os movimentos sociais do campo,

[...] na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades de um mundo rural (KOLLING e MOLINA, 1999; CALDART, 2000 apud OLIVEIRA e CAMPOS, 2012, p. 238).

Dessa maneira, a escola pode refutar ou validar os saberes escolares que os trabalhadores terão acesso, dando-lhes sentido para os povos do campo. É preciso fortalecer a formação desses sujeitos como protagonistas no seu lugar de fala, defender uma educação ampla que ultrapasse a realidade local e a formação estrita para o trabalho.

Aparece, portanto, aqui outra questão a ser acolhida para entendimento: a articulação entre a “escola” e a “educação do campo”. A Escola, nesse contexto, acolhe o direito social à educação, ou seja, o direito que tem a população do campo à es-

cola e à educação. E quando se fala em direito não se pressupõe incluir carências, interesses ou necessidades, como esclarece Chauí (2012):

Um direito difere de uma necessidade ou carência e de um interesse. De fato, uma necessidade ou carência é algo particular e específico. [...] Um direito, porém, ao contrário de necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, seja porque é válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais, seja porque é universalmente reconhecido como válido para um grupo social (CHAUI, 2012, p. 151)

Mas, como todo direito, seja civil, seja social, seja político, o acesso, historicamente, é demarcado por lutas. Quando fala de Educação do Campo, Caldart (2008) reforça que ela é do campo, dos seus sujeitos e dos processos em que estão socialmente envolvidos, cuja universalidade sofre restrições.

Infelizmente, o campo é articulado ainda de maneira preconceituosa em várias pautas e forjado segundo concepções que lhe conferem a ideia de atraso ou de quintal da cidade (CÂNDIDO, 2017; ARROYO, 2007). A cidade parece ganhar a ideia de espaço civilizatório, como se abarcasse em si todo o movimento que serve de construto para a dinâmica política, cultural e educativa, o que não deixa de ser uma visão equivocada e parcial. De maneira míope, o campo é considerado como um apêndice, como um resíduo.

Assim entende-se que não é somente o direito à escola que está sendo enfatizado, mas a defesa da diversidade que faz parte da formação cultural e social de homens e mulheres trabalhadores do campo. *É o direito à escola, mas não a qualquer escola.* É o direito à escola pública, não a uma escola adaptada ou forjada de seu papel como mediadora do conhecimento.

2. A escola, a educação do campo e a prática social do campo

A título de exemplo e como reflexão em defesa de uma escola que tenha clareza sobre o seu papel como agente mediador entre a ciência e a prática social de moradores do campo, apresentam-se para discussão dados da pesquisa de campo⁷ que estamos desenvolvendo sobre o processo de trabalho em Casas de Farinha no Povoado de Periperi⁸, situado no município de Belo Campo, BA, e nas comunidades de Campinhos e Simão⁹, município de Vitória da Conquista, BA. Nessas localidades, foram realizadas entrevistas e observações com moradores, trabalhadores sobre o dia a dia do trabalho e da escola.

As Casas de Farinha, unidades produtivas de traços tradicionais, geralmente presentes em comunidade rural, são de manufaturas simples, que resguardam um processo produtivo típico, marcado pelos esforços de mão de obra familiar. Incluindo, por vezes, o assalariamento, delimitam aspectos pertinentes à sua constituição e que vão de encontro ao modelo hegemônico capitalista de produção em larga escala.

⁷ Marisa Oliveira Santos desenvolve o projeto de pesquisa “Do cantarolar das facas ao cessar da farinha. Memória, trabalho familiar e educação: resistência ou sobrevivência do processo de trabalho?”, cujo objetivo é analisar as memórias do trabalho familiar desenvolvido nas Casas de Farinha. Orientação da Profa. Ana Elizabeth Santos Alves.

⁸ O Povoado de Periperi é composto de uma população estimada de 894 moradores e 195 famílias (PMBC, 2019). O dia a dia dos moradores do povoado é dividido entre os afazeres domésticos, que começam bem cedo, o trabalho na roça e as atividades de algumas Casas de Farinha, que se destinam à produção da farinha de mandioca e de alguns subprodutos do tubérculo, como o beiju, a goma e o grolão.

⁹ As comunidades de Campinhos e Simão têm uma população de 4.889 moradores, sendo 2.484 homens e 2.405 mulheres. Do universo populacional, 487 são crianças entre 0 a 4 anos, 31.5% são de jovens e 4.9%, de idosos. Estão próximas de um dos principais anéis viários de Vitória da Conquista, o qual permite o acesso ao sul do país e ao sul e oeste do estado da Bahia.

Figura 1: Forno de torrar a farinha



Fonte: Marisa Oliveira Santos (2006)

Figura 2: As mulheres raspam a mandioca



Fonte: Marisa Oliveira Santos (2017)

No decorrer da pesquisa de campo, foram ouvidos relatos de moradores e trabalhadores sobre a introdução da fécula¹⁰ extraída da mandioca, na região, em substituição ao polvilho re-

¹⁰ A fécula, goma, amido ou polvilho doce é um pó fino, branco, sem cheiro e sem sabor obtido da raiz da mandioca limpa, descascada, triturada, desintegrada e purificada. A maior utilização da fécula ocorre na indústria, especialmente de tecidos, papéis, colas, tintas, na indústria petrolífera (em brocas de perfuração de poços) e em embalagens biodegradáveis, substituindo os derivados do petróleo. Também é utilizada no setor alimentício para a fabricação de pão de queijo, drops de goma, cremes, tortas, geleias, conservas de frutas, salsichas, mortadelas, linguiças, carnes enlatadas, sorvetes, fermento em pó, papinha infantil, etc. Na panificação, vem sendo utilizada como complemento para a farinha de trigo, inclusive na fabricação do pão francês, sem interferir nos resultados. (Disponível em <https://www.copasul.coop.br/noticias/fe-cula-de-mandioca-muito-alem-da-tapioca/448>).

tirado artesanalmente. Houve relatos, também, sobre a identificação de empresários locais que introduzem a farinha de mandioca em larga escala e outros derivados, rompendo com a qualidade e a tradição do lugar que lhes são originais.

A dinâmica das Casas de Farinha é um traço característico da região e que se concilia com outros trabalhos desenvolvidos pelas famílias locais, marcados pela ruralidade de subsistência. A escola está inserida nesse contexto e é percebida pelos moradores de maneiras distintas: o lugar de levar as crianças, a projeção de um futuro melhor para os filhos, o lugar de “gente sabida”, o lugar que acolhe as festividades da comunidade.

O que se quer ressaltar preliminarmente, diante dos dados empíricos, inspirado na teoria da Pedagogia Histórico-Crítica e em análises realizadas sobre a Educação do Campo por Kuenzer e Oliveira (2016) é a possibilidade de perceber as relações sociais e de produção vividas por homens e mulheres do campo nas suas atividades práticas e a educação integrada à totalidade dessas relações.

Essas relações incidem na dinâmica das Casas de Farinha na medida em que são incorporados subprodutos industrializados, a exemplo da fécula como matéria-prima, o que vai alterar a forma de produção artesanal. Essa realidade demonstra a presença da interpenetração do capital, que, aos poucos, vai se aproximando da realidade local, provocando mudanças que afetam e comprometem a vida e a sobrevivência dos produtores artesanais.

Os registros de pesquisa sobre essas transformações ainda são provisórios. A questão relevante é entender as implicações do ponto de vista econômico e social que podem ocorrer com a entrada de mercadorias industrializadas. Nesse contexto, vislumbra-se um movimento de expropriação generalizado, via marginalização do processo produtivo tradicional, e mudança

nas relações com a terra. As narrativas até então levantadas assumem o discurso de que essas transformações contribuem para o progresso e o desenvolvimento da região.

O subproduto industrializado da mandioca, a fécula, é consumido na região por aqueles que utilizam a matéria-prima para produzir biscoitos, beijus, entre outras iguarias. Na narrativa de alguns trabalhadores das Casas de Farinha, a fécula chegou para facilitar esse trabalho, conforme depoimento de dona Zélia: “Foi uma coisa que Deus nos iluminou, que abriu o Paraná, uma empresa do Paraná para nós aqui para ajudar nós, um facilitador, né?” (Dona Zélia, 58 anos, comunidade de Campinhos, entrevista realizada em 09.03.2019).

Há também aqueles que discordam e consideram que a chegada da fécula tirou o protagonismo das Casas de Farinha, depoimento recorrente entre os donos das Casas.

Porque a fécula acaba ficando mais barato, porque eles conseguem baratear o custo. Mas a qualidade não é a mesma. Pra quem entende não usa. Mas tem gente que não quer qualidade, quer quantidade e preço. Aquela goma lá, a forma que eles fazem de fermentar ela, ela fica com cheiro, não gosto não, e ela vem derrubando a gente aqui. (Simone, 45 anos, entrevista cedida em 10.11.2018)¹¹

O que se constata dessas narrativas é que, até o momento, elas constituem expressões isoladas, sem articulação e problematização no coletivo.

Compreende-se que as experiências educativas vinculadas ao trabalho diário das Casas de Farinha estão sendo aos

¹¹ Os sujeitos entrevistados assinaram o termo de assentimento livre e esclarecido. Mantiveram-se os nomes originais e resguardou-se, no processo de transcrição das falas, a linguagem própria dos moradores.

poucos usurpadas pela produção em larga escala, como nos explica Kuenzer e Oliveira.

A produção rudimentar, alicerçada unicamente na empiria e na experiência, passa a ser a produção baseada na ciência; o motor da sociedade passa a ser a cidade. Como afirma Marx (1996), é na esfera da agricultura que a grande indústria opera de modo mais revolucionário à medida que aniquila o bastião da velha sociedade, o “camponês”, e o substitui pelo assalariado. (2016, p. 281).

A chegada da fécula há pouco mais de cinco anos na região, processada em escala industrial, ameaça a condição do trabalhador e sua sobrevivência, subtrai o tempo, que passa a ser medido; subtrai as especificidades do seu modo de vida; anexa a sua condição à de trabalho assalariado e precariza o processo de trabalho. O protagonismo do trabalho artesanal é subtraído porque retira do trabalhador a autoria das etapas do processo produtivo. A goma (o subproduto artesanal) cede espaço para a fécula, que ganha essa nomenclatura na escala de produção industrial.

A fécula, que veio a passos mansos, prenuncia a chegada da grande indústria, que será instalada na região de Belo Campo, BA, anunciada pelo discurso de geração de empregos diretos e indiretos. Nas palavras de José de Souza Martins (1993), a vinda da indústria ecoa no lugar como a “chegada do estranho”¹², revelando a introdução do capital na região. Como salienta o autor, não se trata de introduzir nada na vida de ninguém, são projetos econômicos onde o destinatário não são as populações locais. Seu pressuposto implícito é a remoção, com o passar do tempo, do modo de vida dessas populações. Essa realidade desponta para análises a respeito da cadeia produtiva que se estabe-

¹² Expressão usada por José de Souza Martins para se referir ao Capital.

lece entre a indústria, a agricultura e a sociedade, especialmente no ramo alimentar, e que mostra a tendência da agricultura conduzida para atender as demandas da indústria e um mercado localizado nas cidades, orientado pelo desenvolvimento de novos hábitos de consumo (KUENZER e OLIVEIRA, 2016). Em relação aos subprodutos da mandioca, houve um aumento considerável no consumo em função do *marketing* relacionado a produtos “naturais”.

Esse contexto mostra que há um projeto dominante no modo de produção capitalista, entretanto, como lembram Kuenzer e Oliveira (2016, p. 272), “há espaços para a constituição de projetos contra-hegemônicos, que articulam conhecimentos e práticas pedagógicas de cunho emancipatório”. Nesse sentido, cabe questionar: como a escola pode contribuir na construção de um projeto fundado em uma educação articulada com a prática social de mulheres e homens do campo? A resposta para tal questão é instrumentalizar as crianças, os jovens e os adultos com o aprendizado da leitura e da escrita e o acesso aos conhecimentos científicos da biologia, da física, da química, da matemática. O domínio dos conteúdos dessas ciências pode levar professores e alunos a adquirirem uma consciência crítica sobre questões em torno dos problemas da propriedade da terra, dos recursos naturais, da produção de alimentos, do uso dos agrotóxicos, entre outras questões.

O exemplo da chegada da fécula na região pode ser um tema gerador e requer uma discussão ampliada sobre os conceitos e os significados em torno da mandioca, das Casas de Farinha, da economia local, dotando os trabalhadores de conhecimentos que os possibilitem inquirir, refletir e se posicionar “não apenas como homens do campo, mas como indivíduos integrantes do gênero humano” (SAVIANI, 2016, 38).

Não se pode pensar uma educação que dissocia o homem do campo da sociedade ampliada. Ou seja, é necessário pensar o campo como “o lugar”, mas não como “outro lugar”, ou outros “cidadãos”. O campo traz um modo de vida particularizado, mas não está dissociado da sociedade. (ARROYO, 2007; MENDRAS, 1969; WANDERLEY, 2009); está integrado socialmente a um universo maior e ao contexto das relações comerciais, sociais e políticas.

Considerações

As reflexões apresentadas neste texto sugerem que não há como pensar em um projeto de escola do campo dissociado daqueles que lá trabalham, colocando-os à margem da sociedade.

É preciso romper conceitos e atitudes estigmatizados historicamente, que criaram equívocos quanto ao papel da escola no campo. Caldart (2008) lembra que não é uma pauta da escola em si, mas é o respeito ao modo de vida do campo, sobre o qual a modernidade (capitalista) vem se impondo e preparando para a autodestruição. Torna-se necessário que a Educação do Campo leve em conta a mediação entre o homem e a realidade.

Dessa forma, pensar a Educação do Campo é defender um lugar de fala dos sujeitos. Para tanto, a escola deve proporcionar aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pelo conjunto dos homens. Logo, a defesa se reverte em uma educação, onde a escola, como meio, tenha como papel a inserção de todos, como preconiza Saviani (2016).

Entende-se, portanto, que a escola precisa ser uma instituição de acesso ao conhecimento científico, mas é fundamental objetivar a sua existência e trazer aos sujeitos, a que ela estão vinculados, um conhecimento que lhe seja útil, de forma que

seu papel não seja de mera depositária do conhecimento, mas que proporcione a emancipação da vida, do trabalho de homens e mulheres trabalhadores do campo.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de Educadores (as) do Campo. **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 27, n. 72, p 157-176, mai/ago, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622007000200004&script=sci_abs-tract&tlng=pt.> Acesso em: 01 out. 2019.

CALDART, Roseli. Sobre educação do Campo. In.: FERNANDES, Bernardo Mançano [et. al]. SANTOS, Clarice Aparecida dos (org). **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília: INCRA, MDA, 2008. p. 67-86. Disponível em: <www.nead.mda.gov.br.> Acesso em 10 out. 2019.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli. Salet; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p.257-265.

_____. (org). Trabalho, agroecologia e educação politécnica do campo. In. **Caminhos para transformação da escola 4: trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 115-160.

CÂNDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito**. São Paulo: Edusp, 2017.

CIAVATTA, Maria. Trabalho-Educação – A história em processo. In: ____ et al. **A Historiografia em Trabalho-Educação: como se escreve a história da educação profissional**. Uberlândia, MG: Navegando, 2019. p.13-29.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 7ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2001.

CHAUI, Marilena. Democracia e sociedade autoritária. **Comunicação & Informação**, v. 15, n. 2, p. 149-161, jul./dez. 2012

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição**. 2ª edição. Coleção Educação contemporânea. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; Duarte, Newton. **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar** (orgs). Campinas, S.P.: Autores Associados, 2012. p. 37-57.

FICHER, Maria Clara; FRANZOI, Naira Lisboa.

EXPERIÊNCIA E SABERES DO TRABALHO: JOGO DE LUZ E SOMBRAS. In: MAGALHÃES, Livia D. Rocha; TIRIBA, Lia. (org). **Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p.197-215. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_9c5c084fe257441cb40ad1d4e8141ad4.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.

KOLLING, Edgard; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

KUENZER, Acácia Z. Educação e Trabalho: Questões teóricas. In: KUENZER, A. Z. et al (org). **Educação e Trabalho**. Salvador: Fator, 1988. p. 13-29.

_____. OLIVEIRA, Marcos Antônio de . Trabalho e educação no campo: novos desafios. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Mª Cristina do San-

tos (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais.** São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 272-304. Disponível em : <https://www.editoranavegando.com/livro-luiz-bezerra-2.>> Acesso em: 01/10/2019

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna.** Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, S.P.: Alínea, 2007.

MARTINS, José de Souza. **A chegada do Estranho.** São Paulo: Editora HUCITEC, 1993.

MARX, Karl. A ideologia em geral. In: CARDOSO, Fernando H. (org). **Homem e Sociedade.** São Paulo: Editora Nacional, 1972. p.304-317.

MENDRAS, Henri. A cidade e o Campo. Tradução de Maria Isaura P. de Queiroz. In: QUEIROZ, Maria Isaura P. de Queiroz (org). **Sociologia Rural.** Rio de Janeiro: Zahar, 1969. p. 33-40.

OLIVEIRA, Lia M^a Teixeira de; CAMPO, Marília. Educação Básica do Campo. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli. Salet; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012. p.237-244.

ORSO, Paulino. Pedagogia histórico-crítica no campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, M^a Cristina do Santos (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais.** São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 91-113. Disponível em : <<https://www.editoranavegando.com/livro-luiz-bezerra-2.>> Acesso em: 01/10/2019.

PERES, Marcos Augusto de C. Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste. **Revista Sociedade e Estado** - Volume 26, Nú-

mero 3, p.-632-661, Set/Dez, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922011000300011>. Acesso em: 01 out. 2019.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p.293-299.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**. 8ª edição. Campinas (SP), Editores Associados, 2003.

_____. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. V. 12, N. 34, 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 05 maio 2013.

_____. **O Lunar de Sepé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Coleção Educação contemporânea. Campinas (SP), Editores Associados, 2014.

_____. A Pedagogia histórico-crítica na Educação do Campo. In.: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

TIRIBA, Lia; FISCHER, Maria Clara Bueno. Espaços/tempo milenares dos povos e comunidades tradicionais: notas de pesquisa sobre economia, cultura e produção de saberes. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v.24,n.56, p.405-428. Mai/Ago., 2015. Disponível: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2440>>. Acesso em 10/05/2018.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O mundo rural como um espaço de vida**: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

O DESMONTE DOS DIREITOS SOCIAIS NO BRASIL: ALGUMAS OBSERVAÇÕES^{*1}

Afrânio Mendes Catani²

Não sou ingênuo a ponto de esquecer que o conhecimento não traz automaticamente paz e misericórdia: a história nos mostrou como as pessoas podem amar Brahms e Goethe e ao mesmo tempo serem capazes de organizar campos de extermínio. Mas essas mesmas pessoas, antes de consumarem a sua solução final, tiveram de perseguir as universidades, uma a uma, subjugar todas as mentes críticas: a universidade sempre representa um perigo para qualquer gênero de ditadura.
Umberto Eco, “Por que as universidades?”

Introdução

Entendo que discutir a questão do desmonte dos Direitos Sociais no Brasil reveste-se de crucial importância, em espe-

^{*}DOI- 10.29388/978-65-86678-04-8-0-f.75-96

¹O presente texto recupera parte das linhas gerais de minha fala no XI Seminário Nacional do HISTEDER / IV Seminário Internacional Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI / I Seminário Internacional do HISTEDER, realizado na Universidade Federal de Uberlândia (20 a 22 de agosto de 2019). Mesa: “Trabalho e Desmonte dos Direitos Sociais“. Gostaria de agradecer à Coordenação Geral dos Seminários pelo convite, nas pessoas do(s) professor(a)s Antonio Bosco de Lima, Carlos Alberto Lucena, Cílon César Fagiani e Fabiane Santana Previtalli. Esta versão foi escrita antes que a Covid-19 nos atingisse. Entretanto, utilizei ainda quatro ou cinco artigos publicados em fevereiro e março de 2020, com a finalidade de melhor ilustrar alguns dos argumentos desenvolvidos a partir de um conjunto de citações.

²Professor aposentado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e professor visitante na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisador do CNPq.

cial num momento em que um governo de extrema direita, eleito com grande apoio popular, vem conseguindo extirpar todo e qualquer resquício de um pequeno embrião de Estado de Bem Estar Social que havia sido timidamente esboçado em anos anteriores.

Com essa finalidade, vou procurar *montar* alguns pontos de vista do debate, transcrevendo trechos e mais trechos de colunas, artigos, reportagens e entrevistas coletados junto ao jornal *Folha de S. Paulo (Folha de S. Paulo (FSP))*, a partir do final do primeiro trimestre de 2019. Na maior parte do material, de forma implícita ou explícita, o tom é francamente favorável ao processo de “racionalização” da ação do Estado, apoiando as reformas previdenciária, administrativa, tributária, defendendo o ensino universitário pago, o fim da estabilidade dos servidores públicos, o afastamento estatal de várias esferas da sociedade, a necessidade de o mercado prevalecer na maioria dos setores etc. Evidentemente, há contrapontos que considero bastante significativos e que foram aqui transcritos acerca da temática, aguçando a discussão.

Bourdieu, em artigo texto intitulado “A mão esquerda e a mão direita do Estado”, comenta que os “trabalhadores sociais”, isto é, os “assistentes sociais, educadores, magistrados e também, cada vez mais, docentes e professores primários”, constituem o que ele chama de “mão esquerda do Estado, o conjunto dos agentes dos ministérios ditos ‘gastadores’, que são o vestígio, no seio do Estado, das lutas sociais do passado. Eles se opõem ao Estado da mão direita, aos burocratas do ministério das Finanças, dos bancos públicos ou privados e dos gabinetes ministeriais. Muitos movimentos sociais que assistimos (e assistiremos) exprimem a revolta da pequena nobreza contra a grande nobreza do Estado” - alusão ao livro de Bourdieu *A nobreza do Estado: grandes escolas e esprit de corps*. (p. 10).

Alongando seu raciocínio, o sociólogo francês comenta que uma das razões maiores do desespero daqueles situados na mão esquerda se encontra no fato de que “o Estado se retirou, ou está se retirando, de um certo número de setores da vida social que eram sua incumbência e pelos quais era responsável: habitação pública, a televisão e a rádio públicas, a escola pública, os hospitais públicos etc” (p.10). Além disso, há o padrão de remuneração, que merece ser considerado, entendendo que o salário que tais profissionais recebem se constitui em “um sinal inequívoco do valor atribuído ao trabalho e aos trabalhadores. O desprezo por uma função se traduz primeiro na remuneração mais ou menos irrisória que lhe é atribuída” (p.11).

Para ele, o que se vê na mídia como um todo é cada vez mais a ausência do intelectual crítico, principalmente aquele crítico da *doxa* intelectual, os críticos que mostram o quanto de tendencioso há nos comentários daqueles que apresentam os problemas da política ou da economia “nos próprios termos em que os apresentam os homens de negócios, os políticos e os jornalistas políticos (isto é, exatamente os que podem pagar pesquisas...)” (p.16-17).

1- O mercado sempre tem razão?

Minha avaliação [do governo Bolsonaro] é altamente positiva.

Abílio Diniz, *Folha de S.Paulo* (12/01/2020)

O rumo do Paulo Guedes está correto. Poderia ter menos agito na parte política.

Jorge Paulo Lemann, *O Globo* (16/12/2019)

Em treze meses de governo, não houve uma só medida favorável aos oprimidos pelas desigualdades, sejam as sociais, as econômicas, as étnicas.

Janio de Freitas, *Folha de S.Paulo* (02/02/2020)

Marcos Lisboa, “Presidente do Insper, ex-secretário de Política Econômica do Ministério da Fazenda (2003-2005)”, tem sua coluna na *Folha de S. Paulo (FSP)*, aos domingos. Os comentários buscam, na maioria das vezes, argumentar que o Estado deve seguir um padrão de racionalidade administrativa bastante próxima ao da iniciativa privada. Em “De novo” (*Folha de S. Paulo (FSP)*), 22/09/2019) escreve que os gastos, que são aqueles determinados por lei há cerca de 30 anos, vem crescendo acima do PIB, “e atualmente consomem 93% das despesas federais [...] Esses gastos financiam a remuneração dos servidores públicos, principal responsável pela crise dos estados, benefícios e subsídios para setores específicos, além das despesas com previdência [...] Enquanto o setor privado pode enfrentar uma recessão e desemprego, os servidores têm estabilidade e reajustes salariais [...] Como os gastos obrigatórios estão indexados, eles aumentam quando o país cresce, mas não são reduzidos na recessão. O resultado é uma despesa crescente que asfixia o setor privado, que é quem paga a conta”.

Duas semanas depois (“Prioridades”, *Folha de S. Paulo (FSP)*), 06/10/2019) ele pergunta: “até quando a população aceitará passivamente a elevada remuneração dos servidores por meio de penduricalhos enquanto assiste à degradação dos serviços públicos?”. Pouco mais de um mês adiante (“Travessia”, *Folha de S. Paulo (FSP)*), 10/11/2019) fala que a semana anterior havia se iniciado com boas novas acerca das medidas propostas pelo governo para a reforma do Estado, retomando que o Orçamento público estava sendo “sufocado pelo crescimento das despesas obrigatórias, reiteradamente maior do que o da renda

no país. Por essa razão, a proposta inclui reformas para permitir a melhor gestão das contas públicas. Algumas medidas já constam da Lei de Responsabilidade Fiscal, mas a sua constitucionalidade tem sido posta em xeque pelo STF, como a possibilidade de reduzir os salários e a jornada de trabalho dos servidores públicos [...] Espera-se que, constitucionalizadas, essas regras passem a ser respeitadas”.

“Balbúrdia” (*Folha de S. Paulo (FSP)*), 18/10/2019) dedica-se a criticar a ausência de debates acerca de aspectos essenciais da economia brasileira, comentando que “o governo auxilia a grande imprensa ao sugerir propostas vagas que preenchem as primeiras páginas dos jornais [...] Os rascunhos de medidas econômicas jogadas ao vento entretêm jornalistas e colunistas”. “Primeiro tempo” (*Folha de S. Paulo (FSP)*), 27/10/2019) o encontra exultante, pois a reforma da Previdência, escreve, “despertou justificada euforia. Afinal, foram 20 anos de debates, e por duas vezes a bola bateu na trave; com Fernando Henrique, quando foi derrotado pela falta de um único voto, e com Temer, quando naufragou em meio à conturbada denúncia sobre o presidente. A reforma tem avanços inegáveis, como ajustar a previdência dos servidores públicos e introduzir a idade mínima para aposentadoria. Talvez ainda mais importante seja a combinação de um governo e de um Congresso reformista. É verdade que esse alinhamento começou com o governo Temer, mas a atual gestão tem maior legitimidade nas urnas. Por essa razão muitos analistas acreditam que *a Previdência foi apenas a primeira de muitas reformas necessárias para que o país possa voltar a crescer*”. (grifos meus)

Em 25/01/2020 (*Folha de S. Paulo (FSP)*), “Desatino”), após dissertar sobre alguns dos desmandos na área cultural no país, esperneia contra o aparato jurídico: “Executivos são indiciados ou presos com base em evidências dignas de Simão Baca-

mar. Juízes do Supremo afastam leis democraticamente aprovadas, decidem sobre salários de professores universitários e ainda interferem em contratos que respeitam a Constituição”.

Em “Acabou o dinheiro” (*Folha de S. Paulo (FSP)*, 18/08/2019), Lisboa recupera uma fala em que o presidente “corretamente destacou o grave quadro das finanças públicas”. Transcreve a fala do mandatário: “O Brasil inteiro está sem dinheiro. Os ministros estão apavorados”, adicionando que o Exército vai entrar em “meio expediente” porque não tem recursos nem mesmo para pagar a alimentação dos recrutas.

O subserviente colunista volta ao seu mantra, qual seja, o crescimento acelerado das despesas obrigatórias indexadas aos índices de preços ou às receitas do governo: “Os 60% de despesas indexadas crescem para 70% quando se incorpora o mínimo legal de gasto público com educação, saúde e fundos constitucionais e emendas parlamentares”. Ressalta: “O dinheiro simplesmente acabou [...] A crise fiscal é grave, e o presidente faz bem em ressaltar o problema”. Tudo pode se agravar ainda mais caso “sejam concedidos novos reajustes para os servidores”.

Nesse mesmo dia 18/08/2019, o colunista Janio de Freitas (*Folha de S. Paulo (FSP)*, “Poder”, “A palavra do coprófilo”) inicia com a mesma fala do presidente, de que o Brasil está sem dinheiro para, em seguida escrever: “O Brasil está sem dinheiro porque está sem governo. E sem governo não há país que sobreviva como algo que seja ainda considerado país”. Incisivo, alude à queda contínua na produção industrial, no comércio e até nos serviços, além do crescente desemprego e da arrecadação insuficiente. Fala que o ministro Paulo Guedes apela “por dois ou três anos de paciência. Em economia não existe o conceito de paciência. Na vida dos países, muito menos”. Nos últimos quatro anos “a remuneração do trabalho caiu mais de 18%, em valores reais, para os que integram os 50% da miséria, da pobreza e do

arremedo da classe média baixa. A derrocada não significou nada para Temer e Meirelles, em seu primeiro período, como indiferente é o segundo para Bolsonaro e Guedes. Porque, a tranquilizá-lo e protegê-los, a renda do 1% mais rico subiu, no mesmo período, 9.5%. Levantamento imprudente da Fundação Getúlio Vargas que confraterniza com a soma (parcial) de 13 milhões sem um emprego procurado”. E arremata, tocando em ponto que Lisboa nem sequer tangencia: “Hospitais, universidades, bolsas de estudos, pesquisas científicas, setores importantes em geral sofrem mutilações letais em seus recursos orçamentários porque ‘o Brasil não tem mais dinheiro’. Penúria que não impediu Bolsonaro de conceder R\$ 3 bilhões, com a solidariedade de seus ministros civis e militares, no compra e vende para os deputados apoiarem a ‘reforma’ arrochante da Previdência”.

Lisboa quase perde o controle quando menciona o Partido dos Trabalhadores, ao considerar que “temos que descobrir como resolver o legado da gestão do PT, como as muitas empresas ineficientes que se desenvolveram graças a política nacional desenvolvimentista adotada a partir do segundo governo de Lula. Lideranças empresariais que apoiaram essa agenda de estímulos agora declaram seu entusiasmo pelo atual governo, temerosas de perder os favores oficiais. Como resultado, somos obrigados a comprar bens e serviços mais caros do que no resto do mundo em meio ao baixo crescimento da produtividade e da renda”. (“Alerta”, *Folha de S. Paulo (FSP)*, 16/02/2020).

Já em “Oportunismo” (*Folha de S. Paulo (FSP)*, 29/03/2020) aborda o fato de que os Governadores pedem ao Tesouro, isto é, “a sociedade, que compense a queda da receita, com estimativas que parecem superestimadas. Além disso, ficam a inventar novas formas de onerar as empresas. Parecem dizer: ‘setor privado, você paga pela política social enquanto eu aumento a dívida pública para preservar a renda dos servidores’

[...] Como defender o direito adquirido dos servidores em um país que recorrentemente aumenta a carga tributária, onerando cada vez mais o setor privado, ainda mais em uma crise desta proporção? Quem ganha mais de R\$ 30 mil está entre o 1% com maior renda”.

Fernando Schüller, também professor do Insper e curador do projeto Fronteiras do Pensamento, e ex diretor da Fundação Iberê Camargo, tem coluna na sessão “Poder“, às quintas-feiras, e suas tomadas de posição políticas são muito semelhantes às de Marcos Lisboa.

“Desigualdade para além da retórica“ (*Folha de S. Paulo (FSP)*), 14/11/2019) aborda, dentre outros tópicos, a educação básica: “Se abirmos os números do Pisa, o teste educacional na OCDE, veremos que há dois brasis escondidos ali. O país das escolas particulares, que pontua próximo à média norte-americana, e o país das escolas estatais, nas últimas posições. O Congresso está pra votar o Fundeb, o principal instrumento de financiamento de nossa educação básica. A pergunta é: vamos continuar proibindo, contra o que está escrito na Constituição, que estados e municípios possam fazer parcerias com boas instituições privadas sem fins lucrativos e permitir que as crianças mais pobres estudem nas mesmas escolas que seus vizinhos de maior renda? Esta é a pergunta séria a ser feita. Exatamente a pergunta que os que já têm a vida ganha e apreciam uma boa retórica não gostam de fazer”. Não se considerando um conservador, entende-se como aquele que procura “sustentar o *status quo* de um Estado estruturalmente quebrado e que, a par disso, funciona alegremente como um Robin Hood ao avesso”.

Na semana seguinte (“O detalhe esquecido da Constituição”, *Folha de S. Paulo (FSP)*), 21/11/2019) a temática educacional volta a ser objeto de suas considerações. A Constituição Federal de 1988 determinou, entre outras normas, que os recursos

para educação poderiam ser destinados, além das redes estatais de ensino, também a escolas estatais, sem fins lucrativos, a partir de contratos celebrados com estados e municípios.

Argumenta o colunista que, vinte anos depois, quando foi criado o Fundeb, “o principal instrumento de financiamento da educação básica no país”, como já se falou em linhas anteriores, a lei, “por essas coisas bem brasileiras, decidiu restringir o uso dos recursos apenas para as redes estatais de ensino. Com o requinte de vetar o seu uso, no ensino regular, exatamente para os tipos de escolas que a Constituição havia autorizado: as filantrópicas, confessionais e comunitárias”.

Para ele, o efeito mais perverso foi aumentar o apartheid educacional: “a classe média correu para o setor privado, protegendo [...] seus filhos, enquanto os mais pobres ficaram amarrados ao Estado. O nome disso é desigualdade. Daquela que não vem dos céus, mais do modo que nós mesmos criamos e por vezes fingimos que é a nossa única alternativa [...] A pergunta simples a fazer é: 31 anos após a promulgação da Constituição, autorizando o sistema misto, vamos continuar mantendo o monopólio estatal?”.

Cita como alternativa as “charter schools” de Nova York, onde “alunos negros pobres têm um ganho de aprendizagem equivalente a 68 dias extras ao ano, em matemática, em relação a seus pares em escolas públicas tradicionais”, pregando a necessidade de se “livrar as escolas da burocracia e do Estado”.

Em “Apesar dos alarmistas, um país normal” (*Folha de S. Paulo (FSP)*, 16/01/2020) Schüler defende que “estamos em processo de recuperação econômica, com inflação e juros baixos e perspectivas de um crescimento mais robusto no próximo biênio. Mas ainda metidos em uma brutal enrascada, com 4,5 milhões de pessoas tendo ultrapassado, para baixo, a linha de extrema pobreza desde a crise de 2014-2016, segundo o IBGE”.

Fala que a democracia brasileira resistiu bem em 2019 “aos impulsos de um presidente de gosto autoritário” e que “soubemos fazer uma dura reforma da Previdência”, embora haja ainda “uma enorme agenda pela frente no Congresso. Nossos sistemas de freios e contrapesos fizeram valer sua força, mas a democracia supõe um permanente estado de alerta”.

Schüler, em “Crime e Responsabilidade” (*Folha de S. Paulo (FSP)*), 19/03/2020), defende o avanço da reforma fiscal, fala da necessidade de “zerar a fila do Bolsa Família”, além de “ampliar o atendimento no sistema de saúde e aumentar o investimento público em infraestrutura”. “O debate do Fundeb” (*Folha de S. Paulo (FSP)*), 12/3/2020) recupera as concepções do autor acerca da não exclusividade do financiamento educacional às instituições públicas, recuperando os argumentos expressos na já citada coluna de 21/11/2019.

Armínio Fraga, sócio da Gávea Investimentos e presidente do Conselho do Instituto de Estudos para Política de Saúde (IESP), escrevendo aos domingos, em “Falta muito” (*Folha de S. Paulo (FSP)*), 27/10/2019), explica que em muitos aspectos o Chile deu certo, em especial no que se refere ao “crescimento sustentável, democracia plena e alternância de poder”. Entretanto, em 18/10/2019 os protestos que se iniciaram em 6 de outubro se transformaram em “uma onda de violência que tomou conta de Santiago. O presidente Sebastián Piñera declarou estado de emergência e acionou o exército para controlar os manifestantes. No final morreram 18 pessoas”. No Chile, como no Brasil, há no ar uma sensação difusa de injustiça social e frustração: “o caso reforça a tese de que crescimento e equidade precisam caminhar juntos, sob pena de inviabilizar politicamente qualquer estratégia de desenvolvimento”.

Elogia o governo Temer por algumas de suas realizações: “inflação sob controle, aprovação do teto do gasto público e

uma reforma trabalhista, redução em muito dos enormes subsídios distribuídos pelo BNDES a empresas e pôs em movimento a agenda BC+ de redução do custo do crédito e inclusão financeira. Não foi pouco”. Enaltece a reforma da Previdência, a lei da liberdade econômica e, em breve, anuncia que entrariam em pauta no Congresso as reformas tributária e administrativa.

Reconheceu que as taxas de juros na ponta do tomador continuam muito altas, “apesar dos esforços do BC”, e ressaltou que “a economia mundial está desacelerando”. No final da coluna, após indagar o que está faltando, fala da “necessidade de investir nas áreas sociais para promover o crescimento. Mas o espaço orçamentário encontra-se esgotado e engessado e, de qualquer forma, a agenda de redução das desigualdades não parece ser prioritária”. Ao menos destaca dimensão ausente na maioria dos outros colunistas, no final do texto: “na área de costumes, o governo vem retrocedendo em áreas cruciais como educação, meio ambiente, cultura e direitos humanos”.

Em “O SUS tem futuro?” (*Folha de S. Paulo (FSP)*), 1º/12/2019) o mote é a tendência de crescimento continuado das demandas por serviços de saúde, abordando os dois grandes modelos de sistema de saúde universal, a saber, o britânico e o alternativo (compra de seguro) e centrando seu comentário no caso brasileiro. Parte da garantia, assegurada na Constituição de 1988, da saúde como direito de todos e dever do Estado, mostrando que nos 31 anos de sua vigência a expectativa de vida no país subiu de 65 para 77 anos e a mortalidade infantil experimentou grande queda (de 53 a 14 por 1000), além da “quase universalização das principais vacinas, a extraordinária redução do índice de tabagismo (hoje em 13%, dos mais baixos do mundo) e o primeiro e bem sucedido programa de prevenção e tratamento da AIDS”.

O SUS foi inspirado no sistema britânico, e o gasto total com a saúde no Brasil absorve 9% do PIB, embora o gasto público corresponda a apenas 4%. “Dado o estado precário das finanças públicas no país, dificilmente a fatia pública será mantida. Na verdade, ela deve cair, sujeita que está ao teto dos gastos públicos, congelados em termos reais. Nesse contexto, e mesmo levando-se em conta o potencial para relevantes ganhos de eficiência, a sobrevivência do SUS está ameaçada”. Qual alternativa, em termos da obtenção de mais recursos? Devem ser buscados em novas fontes: “nos gastos e subsídios tributários regressivos, que devem ser eliminadas, e na Previdência e no funcionalismo, que respondem por 80% do gasto público”. Destaca, finalmente, que o sistema de saúde suplementar é completamente inviável para três quartos da população, que dependem inteiramente do SUS.

Arthur Cagliari entrevista José Robalinho Cavalcante (*Folha de S. Paulo (FSP)*), 16/11/2019), Procurador do Ministério Público Federal, que defende a reforma administrativa proposta e, em especial, no que se refere à estabilidade dos funcionários públicos: “não é tirar completamente a estabilidade de ninguém. Algumas carreiras terão uma estabilidade mais mitigada e levarão mais tempo para conseguí-la. Outras precisariam da estabilidade no modelo atual, e eu concordo com isso”.

Robalinho defende que no modelo atual de estabilidade deveriam permanecer as carreiras típicas do Estado, que exercem funções que precisam de independência, precisam de uma autonomia do mundo político. “São magistrados, membros do Ministério Público, auditores fiscais, policiais e carreiras na diplomacia”. Entretanto, para ele, outras carreiras públicas também fundamentais, “que têm uma função especial para a população, como professores, médicos, agentes de saúde, que precisam de proteção, mas que nunca foi razoável que essa proteção

fosse a mesma dada às carreiras de Estado. Isso é um erro conceitual”.

As colunistas Claudia Costin e Maria Hermínia Tavares escrevem sobre o “Future-se”, proposta do Ministério da Educação que pretende resolver a crise crônica do financiamento das 68 universidades federais brasileiras. Costin, diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da FGV, em “O Futuro da Universidade” (02/08/2019), destaca que “mais do que as soluções propostas pelo governo, muitas relacionadas a financiamento privado e a flexibilidade de gestão, seria bom nos determos no diagnóstico feito pelo Ministério [...] Como apontado, faltam às instituições, por um lado, maior internacionalização e, por outro, integração com seus contextos de atuação. Existem iniciativas importantes na direção correta, mas precisamos avançar muito mais [...] É importante que as instituições de ensino superior sejam autônomas, mas não divorciadas de seu tempo e espaço”. Acrescenta, encampando concepções de Simon Schwartzman, “que nem todas as instituições universitárias precisam ser de pesquisa”. Entretanto, reconhece que as soluções propostas “não parecem resolver os principais problemas e aumentam a sensação de que a universidade está sob ataque, num contexto de falas agressivas e de recursos escassos”.

Maria Hermínia Tavares, pesquisadora do Cebrap e professora aposentada da USP, tem postura mais crítica, que se percebe já a partir do título de sua coluna: “Proposta amadora” (*Folha de S. Paulo (FSP)*, 15/08/2019). Inicia notando que os orçamentos das universidades vem encolhendo desde 2016 e, quando escrevia, o governo havia contingenciado 30% dos recursos do setor. O Future-se “traz mais incertezas do que saídas razoáveis para o nó que tenta desatar [...] Seu cerne é a possibilidade de que o MEC e as universidades, por adesão voluntária, estabeleçam contratos com Organizações Sociais (OSs), transfe-

rindo-lhes atividades administrativas e de gestão de seus recursos”. Critica a forma de gestão pelas OSs, o “capítulo bisonho sobre internacionalização”, um comitê gestor pouco definido em sua composição. Toca num pouco essencial: “o Future-se é tudo menos claro com relação ao papel do MEC, no número de OSs envolvidas e às suas relações com a direção das universidades, criando fundado temor de que venha reduzir o poder já limitado de reitores e colegiados universitários”.

Ângela Pinho (*Folha de S. Paulo (FSP)*), 28/03/2019) destacou em reportagem que o governo João Dória (PSDB) “vai implementar um novo sistema de seleção de cargos de chefia na educação em São Paulo”, que se iniciará por dirigentes regionais, que comandam grupos de escolas e, posteriormente, se estenderá para diretores, vices e supervisores. “A iniciativa, chamada Líderes Públicos, é uma parceria da Secretaria Estadual da Educação [...] com a Aliança, reunião de quatro organizações (Fundação Braya, Fundação Lemann, Instituto Humanize e Instituto República) [...] segundo a pasta, o acordo não tem custo para o estado” –há um editorial da *Folha de S. Paulo (FSP)*, (“Educação de resultados”, 03/04/2019) que enaltece tal procedimento. Na matéria de Pinho, embora se veja ponto positivo nessa situação, o problema é que as pessoas que participam da seleção “não tem nenhuma experiência na área pública”.

Érica Fraga entrevistou Claudio Haddad, fundador e presidente do Conselho Deliberativo do Insuper, “Instituto de Ensino Superior e Pesquisa sem fins lucrativos, que completou duas décadas em março de 2019” - (*Folha de S. Paulo (FSP)*), 24/03/2019). Haddad foi diretor do Banco Central e sócio do Banco Garantia. Paulo Guedes foi sócio de Haddad nos primeiros anos da instituição. 12,6% dos alunos são bolsistas. O entrevistado afirma que o ensino público básico tem muitas lacunas. “Quantos alunos que se formam no ensino médio tem condi-

ções de cursar um Insper, uma FGV? Poucos. Mas eles têm que ser atendidos de alguma maneira. O ensino privado surgiu para atender a essas pessoas. Então acho a crítica de que se expandiu muito o ensino superior privado com qualidade ruim um pouco superficial. Não acho que foi ruim. Atende a uma necessidade. O aluno sempre ganha alguma coisa fazendo mais quatro anos de um curso”.

Para Haddad, a universidade pública sofre um problema grave de governança. “É de graça, o que também é questionável, porque boa parte dos alunos vêm de escolas caras e poderiam contribuir. Mas quanto à governança, elas recebem dinheiro sem contrapartida e sem cobrança”. E realiza observação acerca do orçamento das IES federais, dizendo que ele aumentou muito mas tem dúvidas acerca da qualidade desse ensino. “Acho que continuamos sem nenhuma universidade de peso no Brasil entre as cem melhores do mundo”. E conclui que o problema da educação “é que ninguém é responsável por nada. Aumentou-se muito a verba para educação nos últimos anos. E os resultados? Alguém foi responsabilizado?”. A repórter pergunta: “deveria haver responsabilização?”. A resposta é clara: Sim, é o que acontece com uma empresa. O cara fala: eu preciso de tantos milhões para montar o projeto. Aí não acontece o resultado. ‘Tudo bem, toma mais esses milhões?’. Não”.

Pesquisa do Datafolha revela que a maior parte da população brasileira considera que “o governo deve oferecer educação a todos, não apenas aos que não podem pagar, da creche à universidade” (*Folha de S. Paulo (FSP)*, 22/12/2019). A opinião é compartilhada por 70% no caso das creches, 79% no do ensino fundamental e médio e 67% no do ensino superior.

Cândido Bracher, Presidente do Itaú Unibanco, concede entrevista a Alexa Salomão (*Folha de S. Paulo (FSP)*, 25/01/2020) após acompanhar alguns debates do Fórum Econô-

mico Mundial em Davos. Extremamente otimista, comenta que Paulo Guedes “adquiriu tanta credibilidade pelo que entregou na economia que, eventualmente, não seria mal que ele também tivesse maior influência na política ambiental no Brasil e pudesse exigir: ‘Olha aqui, isso aqui é importante para economia do Brasil’. Se já não basta a abundância de razões para defesa do ambiente, ele pode defender que é importante para a economia”. E, logo a seguir, revela o porque de seu otimismo: “Nosso banco de investimento está tendo um ano recorde”.

O economista francês Thomas Piketty (*Folha de S. Paulo (FSP)*, 27/09/2019), em *Capital e Ideologia*, livro que acabara de lançar em seu país, parte da premissa segundo a qual “a desigualdade é uma escolha política. É algo por que as sociedades optam, e não um resultado inevitável da tecnologia e da globalização [...] Cada sociedade desigual [...] cria uma ideologia para justificar a desigualdade [...] Em sua história ambiciosa da desigualdade, da antiga Índia aos modernos EUA, Piketty relata as justificativas recorrentes: ‘As pessoas ricas merecem sua riqueza’, ‘efeito cascata’, ‘restituição via filantropia’, ‘propriedade é liberdade’, ‘pobres não fazem por merecer’, ‘assim que você começa a redistribuir a riqueza, não saberá quando parar, e haverá caos’ - argumento favorito pós revolução francesa -, ‘o comunismo fracassou’, ‘o dinheiro irá para os negros’” etc. Para ele, a nova agenda redistributiva passa pela “justiça educacional”, isto é, deve-se gastar a mesma quantia na educação de cada um. Entretanto, a principal proposta é para impostos sobre a riqueza, não abolindo a propriedade, mas “é preciso redefinir a propriedade como ‘temporária’ e limitada: uma pessoa pode desfrutar dela durante sua vida, em quantidade limitada”. Há várias outras propostas, que vão de altas alíquotas de impostos para os ricos, passando pela constituição de fundos para cada cidadão e taxações diferenciadas sobre domicílios. (Kuper, 2019).

Um acalorado debate entre anti-petistas e petistas pode ser visto nos artigos de Paulo Hartung, Marcos Lisboa e Samuel Pessoa - “O populismo está solto” (*Folha de S. Paulo (FSP)*), 1º/12/2019) - e de Aloizio Mercadante e Tereza Campello - “Compromisso democrático e bolsonarismo envergonhado” (*Folha de S. Paulo (FSP)*), 08/12/2019).

Já se falou de Marcos Lisboa; Paulo Hartung é economista e foi, por duas vezes, governador do Espírito Santo (2003-2011 e 2015-2019), enquanto Samuel Pessoa é doutor em economia pela USP, pesquisador do Ibre da FGV, sócio da Julius Bär Family Office e colunista da *Folha*. Aloizio Mercadante é doutor em economia, professor, ex-deputado e senador (PT-SP), ex-Ministro da Ciência e Tecnologia e da Educação e ex-chefe da Casa Civil da Presidência (Dilma Rousseff); Tereza Campello é economista, doutora por notório saber em saúde pública, pesquisadora associada à Universidade de Nottingham e ex-ministra do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (Dilma Rousseff).

Na impossibilidade de realizar um resumo detalhado das ideias contidas nos dois artigos, é possível afirmar, de forma condensada, que Hartung, Lisboa e Pessoa argumentam que “as políticas equivocadas de governos petistas, hoje ignoradas por Lula e seu partido, produziram e alimentaram a ascensão da extrema direita. O País precisa retomar diálogo para evitar radicalismo e encontrar equilíbrio”. Mercadante e Campello, por sua vez, contestam esse mote central e encerram o artigo afirmando que “fica para os bolsonaristas, envergonhados ou de raiz, o temor de uma recaída lulista. O Brasil precisa de um debate qualificado, que discuta propostas para o futuro e fortaleça a democracia”.

O ministro da Economia, Paulo Guedes, no dia 07/02/2020 (entrevista a Nicola Pamplona), “comparou servido-

res públicos a parasitas, que estão matando o hospedeiro (o governo) ao receber reajustes automáticos enquanto estados estão quebrados. ‘O governo está quebrado, gasta 90% da receita com salário e é obrigado a dar aumento’, disse o ministro. ‘O funcionalismo teve aumento de 50% acima da inflação, além de ter estabilidade na carreira e aposentadoria generosa. O hospedeiro está morrendo, o cara virou um parasita’, disse defendendo o fim dos reajustes automáticos”. Informa a matéria que a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) Emergencial “que está em análise no Congresso abre a possibilidade de estados em crise adotarem medidas emergenciais, como a suspensão dos reajustes. Seriam elegíveis estados que ultrapassarem indicadores máximos de endividamento ou gastos obrigatórios”. O governo, tentando defender tais mudanças, entende que “os custos do funcionalismo dispararam nos últimos anos, sem melhora correspondente na qualidade do serviço prestado. A ideia é reduzir a velocidade das promoções e a estabilidade do servidor”.

A resposta ao ministro veio na mesma reportagem, através de Petrus Elesbão, presidente do Sindicato dos Servidores da Câmara, Senado e Tribunal de Contas da União (Sindilegis): “Parasita é o sistema financeiro, protegido pelo ministro da Economia, que escraviza o povo brasileiro em benefício de meia dúzia de banqueiros”. Manifestações vigorosas contrárias à declaração de Guedes vieram, também, do Fórum Nacional Permanente de Carreiras Típicas do Estado (Fonocate) e da Associação Nacional dos Auditores Fiscais da Receita Federal (Unafisco) - conforme a reportagem de Nicola Pamplona.

Considerações Finais

Desde ao menos 1945, o atual governo foi aquele que mais ignorou qualquer aproximação, com maior grau de conse-

quência, com relação à ciência e aos cientistas tentando, em suas ações, operar um desmonte das instituições de ensino e pesquisa do país. Segundo a base de dados *Web of Science*, o Brasil ocupa a 13ª posição na produção científica global entre 190 países listados. A imprensa noticia diariamente as restrições orçamentárias vivenciadas pelo conjunto destas instituições em razão da incúria governista, sendo a ameaça de um colapso geral algo que se coloca em horizonte próximo.

Janio de Freitas (*Folha de S. Paulo (FSP)*, 02/02/2020) afirmou que, até então, o governo atual em 13 meses, não elaborara uma só medida favorável aos oprimidos da sociedade. “Ao fechar 2019, 66% das famílias brasileiras, 2/3 delas, estavam endividadas. 1/4 delas, com as dívidas em atraso. Duplo recorde. Apesar do 13º e dos saques no FGTS”.

Prossegue, falando do desemprego e do Bolsa Família. No início de 2020 ao menos 11,6 milhões procuravam emprego. “No último ano do primeiro mandato de Dilma, 2014, eram 6,6 milhões”. A média mensal de concessão do Bolsa Família caiu de 260 mil para 5.600, com meio milhão na fila. Aumentos de 32% na carne, 13% nos cereais e legumes, 14% nas aves e ovos. “E o governo quer retirar o subsídio que reduz o preço da cesta básica”. Quanto à reforma da Previdência, “ninguém de boa fé dúvida mais, prejudicou quem trabalha e não trouxe contribuição substancial ao problema”. O conjunto das ideias de Paulo Guedes “é contrário ao assalariado, ao aposentado, ao carente. Cada ideia de alguém no governo é sempre contrária aos indígenas, à demarcação de suas áreas e de reservas nacionais, é contrária ao ambiente natural e favorável ao garimpo e aos desmatadores”.

Mas talvez quem melhor pôde sintetizar a situação política nesses tempos bicudos seja Wanderley Guilherme dos Santos (2017), que entende que se experimenta “um processo de

profunda ruptura civilizatória em que a ideia de democracia como liberdade e autonomia submerge diante da versão de democracia como riqueza sem limite legítimo e poder sem constrangimento e afronta (p. 112).

Referências

BOURDIEU, Pierre. A mão esquerda e a mão direita do Estado. In: _____. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, p. 9-20.

CAGLIARI, Arthur. Robalinho Cavalcanti - Estabilidade do servidor engessa e precisa ser discutida (Entrevista). **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Mercado”, 16/11/2019, p. A8.

COSTIN, Claudia. O futuro da universidade. **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Opinião”, 02/08/2019, p. A2.

ECO, Umberto. Por que as universidades? In: <<http://marcoaurionogueira.blogspot.com.br/2014/umberto-eco-por-que-as-universidades.html>.> Acesso em 23 maio 2016.

EDUCAÇÃO de resultados. **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Opinião”, 03/04/2019, p. A2.

FRAGA, Armínio. Falta muito. **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Poder”, 27/10/2019, p. A24.

_____. O SUS tem futuro? **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Poder”, 1º/12/2019, p. A23.

FRAGA, Erica. Claudio Haddad – Inchaço de verba da universidade pública ficou sem contrapartida (Entrevista). **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Cotidiano”, 24/03/2019, p. B4.

FREITAS, Janio de. A palavra do coprófilo. **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Poder”, 18/8/2019, p. 16.

_____. Quem olha o futuro. **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Poder”, 02/02/2020, p. 10.

HARTUNG, Paulo.; Lisboa, Marcos; PESSÔA, Samuel. O populismo está solto. **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Ilustríssima”, 1º/12/2019, p.4-5.

KUPER, Simon. Agora é hora de discutir a riqueza, afirma Piketty. **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Mercado”, 27/9/2019, p. A26.

LISBOA, Marcos. De novo? **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Opinião”, 22/09/2019, p. A2.

_____. Prioridade. **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Opinião”, 06/10/2019, p. 12.

_____. Travessia. **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Opinião”, 10/11/2019, p. A2.

_____. Balbúrdia. **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Opinião”, 13/10/2019, p. A2.

_____. Primeiro tempo. **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Opinião”, 27/10/2019, p. A2.

_____. Desatino. **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Opinião”, 05/01/2020, P. A2.

_____. Acabou o dinheiro. **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Opinião”, 18/08/2019, p. A2.

_____. Alerta. **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Opinião” 16/02/2020, p. A2.

_____. Oportunismo. **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Opinião” 29/03/2020, p. A2.

MERCADANTE, Aloizio; CAMPELLO, Tereza. Compromisso democrático e bolsonarismo envergonhado. **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Ilustríssima”, 08/12/2019, p.6-7.

PAMPLONA, Nicola. Guedes compara servidores a parasitas ao criticar reajuste salarial automático. **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Mercado”, 08/02/2020, p. A26.

PINHO, Ângela. Estado fará ‘entrevista de emprego’ com dirigente de escolas. **Folha de S. Paulo (FSP)**, “ Cotidiano”, 28/03/2019, p. B8.

_____. Maioria defende educação gratuita da creche à universidade, diz Datafolha. **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Cotidiano”, 22/12/2019, P. B5.

SALOMÃO, Alexa. Cândido Bracher - Não dá para cuidar só da economia e não se preocupar com o ambiente (Entrevista). **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Mercado”, 25/01/2019, p. A6.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **A democracia impedida: o Brasil do século XXI**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017.

SCHÜLLER, Fernando. Desigualdade para além da retórica. **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Poder”, 14/11/2019, p. 14.

_____. O detalhe esquecido da Constituição. **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Poder”, 21/11/2019, p. A14.

_____. Apesar do alarmismo, um país normal. **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Poder”, 16/01/2020, p. A11.

_____. O debate do Fundeb. **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Poder”, 12/03/2020, p. A14.

_____. Crise e responsabilidade. **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Coronavírus poder”, 19/03/2020, p. A9.

TAVARES, Maria Hermínia. Proposta amadora. **Folha de S. Paulo (FSP)**, “Opinião”, 15/08/2019, p. A2.

PARTE 2

Em defesa da Pedagogia Histórico-Crítica

A CIDADE EDUCADORA ENQUANTO POLÍTICA-PEDAGÓGICA LIBERTADORA: CONFRONTANDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA*

Antonio Bosco de Lima¹

Jeovandir do Campos Prado²

Leonardo Donizette de Deus Menezes³

1. Introdução

Tudo que sei, eu devo ao mundo, à rua, à vivência e, principalmente, a mim mesmo. Nunca aprendi nada em colégio. Minto. Aprendi a odiá-lo. Sempre procurei ler o que me interessava. Raul Seixas (2003).

[...] eu tenho uma forte experiência de vítima do sistema educacional. Às vezes digo isto e as pessoas se espantam: sofri mais nos quatro anos de ginásio que nos quatro anos de prisão. Frei Betto (1987).

As epígrafes implicam na anulação da escola à la Illich (1983). Pelos depoimentos de Seixas e Betto a escola foi-lhes

*DOI- 10.29388/978-65-86678-04-8-0-f.99-122

¹ Pós-doutor em História, Filosofia e Educação, Professor Adjunto da Pós-Graduação da FAGED/UFU, E-mail: boscodelima@gmail.com. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre os Conselhos Municipais de Educação no Brasil – GEP-CMEBr e Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação – GPEDE.

² Doutor em Educação, Professor da Rede Estadual de Minas Gerais, E-mail: jeovandir@gmail.com. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre os Conselhos Municipais de Educação no Brasil – GEP-CMEBr e Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação – GPEDE.

³ Mestre em Educação, Professor do Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA, E-mail: menezeslidd@ufu.br.

mais um empecilho e uma agressão do que um espaço para a constituição cognitiva, intelectual e de vivências para a formação de um ser pleno. Estes autores estão fortemente implicando com a escola e seu enraizamento conservador, tradicional, reprodutor.

Porém, guardada as devidas diferenças, não é a anulação da escola que, tanto o movimento Cidade Educadora (CEd), quanto a Pedagogia Histórico Crítica (PHC) buscam. A CEd busca ser uma grande escola enquanto Cidade Educadora; cidade enquanto escola, na arte da educação, ampla e plena. Sua concepção aproxima-se, neste sentido, de educadores liberais progressistas como Teixeira (1967) que pensa na escola como se fosse uma cidade, organizada nos moldes da democracia e construção da cidadania, uma espécie de laboratório das relações sociais, de onde partiriam os homens para uma governança democrática. Na corrente dos liberais progressistas, ou democráticos, a defesa da escola se constitui enquanto célula maior da construção da democracia e da cidadania.

Já a PHC está debruçada sobre a construção e a defesa de uma escola pública voltada para os interesses das classes populares: a escola dos trabalhadores, da classe que vive de trabalho e salário. Implica uma escola articulada com a concepção de educação que possibilite a compreensão das relações produção e suas contradições no conjunto das relações sociais constituídas historicamente. Portanto, que contribua com transformação da sociedade, articulando teoria e prática.

Os autores da epígrafe tecem severas críticas à educação formal, pois suas experiências escolares ocorreram por via das suas autodeterminações pedagógicas e filosóficas, descobrindo e criando conceitos próprios. Seixas, por via da arte e da literatura, e Betto, por via dos movimentos populares e culturais religiosos. Isto não quer dizer que estes autores não tenham sido es-

colarizados. Seixas realizou cursos de filosofia, Psicologia e iniciou Direito, inclusive lecionou Língua Inglesa, na qual era fluente, por sua vez, Betto se formou em Jornalismo, atuando na profissão e recebendo prêmios por suas reportagens.

Illich em seu livro que discorre sobre uma sociedade sem escola critica a educação formal referendando que “Não apenas a educação, mas também a própria realidade social tornou-se escolarizada. [...] Em toda parte, não apenas a educação, mas a sociedade como um todo precisa ser desescolarizada.” (1983, p. 23).

A propósito, podemos destacar correntes distintas que disputam teses de desescolarização no momento. Por um lado, os liberais, contemporaneamente Delors (2001)⁴, para quem a educação escolar (formal) está limitada, e, portanto, conclama a educação da vida, ampla, pela vida toda. Daí decorre uma sociedade responsabilizada pela educação (ONGs, Fundações, educação corporativa, dentre outros), ou seja, uma educação em Estado mínimo e que o conceito de cidadania se sustenta na “adaptação” dos indivíduos às necessidades da ordem social do capital.

Por outro, diversa defesa, corroborando a construção do socialismo, com a tese de educação informal, ampla, por toda a vida e sob a manifestação da sociedade organizada, defendida por Mészáros⁵. Isto implica em superar a educação formal (escolar estatal privada) que inculca determinadas ideologias e construir (mesmo com possibilidade limitada) uma escola pública, com organização popular, mantida pelo Estado.

⁴ Educação para a vida toda, na qual todos os espaços são educativos: trabalho, sindicato, teatro, sociedade amigos de bairros, centros de religiosos, etc.

⁵ É válido destacar que para Mészáros a educação escolar é limitada, visto que “muito do nosso contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. [...] Apenas uma pequena parte disso tudo está diretamente ligada à educação formal”. (2005, p. 53).

No caso de Delors trata-se de uma lógica econômica capitalista, desobrigar o Estado⁶ de ser o responsável pela existência e manutenção da escola. No caso de Mészáros, dos aspectos sociais, construir uma educação pela e para a emancipação. Como podemos perceber tratam-se de teses excludentes.

As proposições presentes no livro de Illich (1983) dizem respeito à crítica que ele faz sobre a organização do Estado no controle das políticas públicas, o que configuraria em abandono da organização (das lutas) por parte dos sujeitos que recebem tal cobertura – tratar-se-ia de estatização da vida dos sujeitos, ou no caso da educação, da escolarização da vida dos sujeitos. Assim é preciso desescolarizar a sociedade e também enaltecer o direito de cada indivíduo, configurando a liberdade de escolhas, afinal, nas palavras do autor, “[...] nenhuma incompetência, por mais crassa, pode competir com a incompetência do próprio sistema escolar.” (1983, p. 28).

Neste ponto Illich se aproxima da ideia de Friedman (1984) – na construção de objeções e obstrução ao Estado, defendendo o direito de escolha das famílias e condenando a centralização da condução por parte do Estado na organização escolar.

A escola para Illich não é um bem social, mas um bem de consumo (escolha de direitos), que repercutirá em bem social. Desta forma, pensar a formação por competência e habilidades fora da escola induziria a que grupos (ou mesmo sujeitos) se organizassem para conduzir sua a formação – os créditos, oriundos do Estado, impulsionariam um movimento de ampliação de formação informal. Segundo o autor,

Ou continuamos a acreditar que a aprendizagem institucionalizada é um produto que justifica investimentos ilimitados,

⁶ Subsidiado pela velha tese de Smith (1983), um Estado responsável por aquilo que a iniciativa privada não quer se responsabilizar.

ou redescobrimos que a legislação, planejamento e investimento – se for possível dar-lhes um lugar na educação formal – devem ser usados principalmente para derrubar as barreiras que atravancam as oportunidades de aprendizagem. Estas últimas são exclusivamente atividades pessoais. (1983, p. 91).

Enfim, nessa perspectiva, a escolarização é antirrevolucionária e antidemocrática, pois, “Um programa político que não reconheça explicitamente a necessidade de desescolarização não é revolucionário; está demagogicamente pedindo mais escolarização.” (ILLICH, 1983, p. 127).

Illich, percebemos, destoa da perspectiva de Mészáros (sociedade socialista), flerta com Freire quando da pontualidade da educação não-formal (e mesmo informal) e se aproxima de Delors (sociedade neoliberal).

Quando entramos em contato com a ideia de Cidade Educadora (CEd) tínhamos uma hipótese de lidar com dois conceitos distintos, que formariam distintas lógicas relacionadas à CEd. O primeiro, que implicava em ser educadora uma cidade que trabalha com um processo educador, ou seja, não punitivo, não segregador, não autocrático, tampouco monetarista. Uma cidade, em síntese, que atuasse com uma democracia pedagógica. Uma cidade para além do capital. Um segundo, seria aquele município que implica em seus processos educativos, a educação formal, a qualidade da aprendizagem, a inclusão, enfim, valores voltados para a escola.

Isto porque o primeiro conceito, nomeamos aqui de macro, implicaria em escolhas globais (não submissão ao modelo econômico excludente, defesa de políticas sociais includentes, não aprisionamento, p. ex., mas educamento). E, o segundo, geraria relações com o cotidiano, micro, portanto, voltadas à escola com o centro das atenções e das políticas.

Ainda, que, na constituição macro, as políticas sociais públicas se articulariam, dialogariam entre si: educação convergindo com saúde, com segurança, com cultura e, assim, constituindo-se uma relação transformadora e superadora dos processos de exclusão. Neste caso a política econômica também seria uma política social, que não submeteria as demais políticas sociais (da educação, da saúde, da segurança, dentre outras) sob a sua tutela.

Ter sucesso escolar, por sua vez, embora essencial e urgente, e, não menos importante, não implicaria nestas articulações mais severas. Pois as articulações entre escola e comunidade, articulando preceitos democrático-participativos bastariam para a função e papel que a escola deveria promover para, a partir de condições qualitativas, desenvolver a cidadania. Neste caso, a escola seria o centro das atenções. Não seria qualquer escola, mas uma escola educadora, uma escola cidadã.

Mas o que vem a ser a Cidade Educadora, qual a sua gênese, implica em governos democráticos ou autocráticos, socialistas ou liberais, transformadores ou conservadores? Ainda, em que teses, ou abordagens, ou escolas a Cidade Educadora se apoia.

Sua origem está colada a perspectiva libertadora, ou seja, ela se articula as teses da Escola Cidadã, movimento dos anos oitenta, protagonizado por cidades que tinha a inspiração educacional em Paulo Freire. Teses que se contrapõem a Pedagogia Histórico Crítica.

Este artigo se debruça sobre tais questões. Analisa, por meio de estudo bibliográfico a relação entre a Cidade Educadora, na perspectiva da Abordagem Libertadora, freiriana, confrontando com a Pedagogia Histórico Crítica, PHC, de concepção savianista.

2. Princípios básicos da cidade educadora

O Movimento das Cidades Educadoras contempla uma articulação entre as aprendizagens, ou as educações formais, informais e não formais, além disto tem a característica de descentralização, de sair do global para o local, o que implica em desmontar o Estado educador, a educação centralizada, a normalização burocratizada e a política educacional que centra na educação formal a objetivação, seletividade e criteriosidade quanto aos valores e condutas que os sujeitos devem aprender na escola.

Tal concepção educativa não significa o fim das políticas sociais públicas da educação, mas sim, que estas passam a ser referenciadas nas políticas sociais amplas, sejam públicas ou privadas, redefinindo o papel do Estado Educador.

Tal implica uma redefinição do papel do “Estado Educador” atribuindo-se à dimensão local municipal um papel fulcral de potenciação da possibilidade e realização educativa da cidade, pelo que também se exige uma clarificação do papel dos diferentes agentes na rentabilização dessas potencialidades. (MARQUES e MOREIRA, 2009, p. 1757).

Este movimento tem início na cidade de Barcelona, no ano de 1990, quando representantes de várias cidades de várias partes do mundo se reuniram e elaboraram uma Carta de Princípios⁷ contendo orientações destinadas para aqueles municípios que quisessem ser signatários e anuentes ao modelo proposto.

⁷ A primeira versão da *Carta das Cidades Educadoras* foi formulada em Barcelona, em 1990, pelos representantes das cidades participantes do *I Congresso Internacional das Cidades Educadoras*. Posteriormente, seu texto foi revisto na terceira edição do Congresso, realizada em Bolonha, em 1994, e mais tarde em Gênova, em 2004.

A tese fundamental dizia respeito à missão das Cidades Educadoras, estabelecendo que

A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assuma uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objectivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens. (CARTA, 1990, s/p).

Os princípios que devem regular uma cidade educadora diz respeito a sua humanização, para tanto a presença da comunidade ativa é essencial. Busca-se assim organizar os indivíduos em suas demandas individualizadas e coletivas, criando um sistema de produção e de cidades no qual se constitui naquilo que é comum a todos, na distribuição de serviços, no cuidado e na regulação daquilo que todos usam em comum, naquilo que a cidade oferece para todos.

[...] não basta a uma cidade ser educadora e/ou saudável; é preciso estar associada à proteção social. É necessário fortalecer espaços e oportunidades de convivência social o microlocal. Há um tipo de proteção que advém das redes de relações de proximidade, geradas pela família e organizações comunitárias do microterritório. (CARVALHO, 2006, p. 51).

Suas bases devem ser os processos educativos culturais e sociais articulados ao poder económico sob o controle social. Torna-se fundamental, portanto, as políticas de descentralização, o empoderamento das pessoas, a feição do poder local, a participação cidadã e a autonomia. O indivíduo é essencial neste processo. Focaliza-se a lógica organizativa no sujeito e não no governo.

As bases da Cidade Educadora se apoiam na crença de que a cidade é um espaço educador. E, para que o exercício da cidadania ocorra, o indivíduo necessita de informação e de meios para participar da construção desse espaço coletivo, para que ele seja de fato um espaço público, um espaço com memória e história, conhecida e reconhecida por seus atores. Um território com dimensões humanas, desenhado para ser ocupado por seus cidadãos. (WILHEIM, 2006, p. 140).

Um dos elementos que subsidia as Cidades Educadoras é saber do esgotamento do Estado. Neste sentido o Estado Providência está exaurido, necessitando da colaboração e parceria das entidades civis. “O Estado sozinho já não tem condições de assegurar uma educação de qualidade para todos. A aliança entre o poder público e a sociedade civil assume nos dias atuais posição decisiva para o êxito da política educacional.” (BARROS, 2006, p. 17).

Por sua vez, Nogueira faz uma crítica certeira ao modelo de constituição da Cidade Educadora afirmando que nela está a ideia de redenção presente quando das mazelas sociais. “[...] escola e a educação se tornaram desesperadamente operações estratégicas e decisivas, porque somente processos educacionais e escolares fortes e ativos poderão fazer com que as cidades possam cumprir sua promessa urbana, cívica.” (NOGUEIRA, 2006, p. 20).

As questões que o autor faz são substanciais para entender o *modus operandi* das Cidades Educadora. “Como podemos ter cidades educadoras se elas dependem do ‘protagonismo’ das pessoas, do engajamento cívico? Como se dá o engajamento cívico em contextos que não são cívicos e que, de certa maneira, dificultam esse engajamento?” (NOGUEIRA, 2006, p. 24, grifos do autor).

As Cidades Educadoras encontram vários obstáculos para se constituírem em seu projeto objetivado de cidadania, democracia, acesso aos bens públicos. Passa pela organização social e cultural da cidade, o que se constituiria num processo de educação emancipador, inclusivo e qualitativo. Passa também pela participação cidadã, o que implicaria em fazer parte do poder decisório. E também pela memória, pela história, pela preservação do espaço público e do patrimônio, histórico e artístico. Contemporiza Rocha a necessidade de instituir

[...] memória, registro, porque ninguém escreve nada. [...] As escolas não têm memória e, conseqüentemente, não têm história. E quem não tem memória e não tem história não reflete sua experiência, vai trabalhando sem reflexão. Falta registro das discussões. (ROCHA, 2006, p. 29).

É a mesma questão sobre a democracia e sobre a leitura, ou seja, a escola fala, mas não pratica democracia, estuda leitura, teoria literária, mas não consegue fazer com que seus alunos leiam. Trata de instruir para a democracia e de instruir o leitor, porém não praticam em seu cotidiano as ações necessárias para que se constituam democratas e leitores. Ensina matemática, porém, o aluno não sabe como aplicá-la em seu cotidiano⁸, enfim, seriam necessárias outras práticas didáticas para a constituição do cidadão pedagógico. “[...] E, com isso, formá-los para a escrita, a leitura, a ciência, a filosofia, a ética, a estética, de forma a permitir que esse contingente de pessoas que passa pela es-

⁸ A este respeito consulte o artigo *Na vida dez; na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática* de autoria de Terezinha Nunes Carraher, David William Carraher e Analúcia Dias Schliemann, vale a pena registrar a epígrafe do artigo: “Na sorveteria, o entrevistador pergunta a T., um garotinho de 9 anos, que dizia já ter saído da escola: E: Por que você saiu da escola? T.: Porque eles não 'tava' me ensinando nada.” Cad. Pesq. São Paulo (42): 79-86, Agosto 1982.

cola volte para a sociedade, reorganizando as políticas públicas, as obras, a saúde etc.” (ALMEIDA, 2006, p. 31).

Os princípios basilares da Cidade Educadora consistem em trabalhar a escola como espaço comunitário; locar a cidade como grande espaço educador; aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas; valorizar o aprendizado vivencial e priorizar a formação de valores. Trata-se de um grande desafio que precisa de grandes democratas e de leitores críticos.

Segundo informação da Rede Brasileira de Cidades Educadoras (RBCE), o Brasil conta hoje com a participação de dezoito cidades, sendo elas: Belo Horizonte (MG), Montes Claros (MG), Campo Novo do Parecis (MT), Dourados (MS), Jequié (BA), Horizonte (CE), Porto Alegre (RS), Santiago (RS), Caxias do Sul (RS), Vitória (ES), Santo André (SP), Mauá (SP), Santos (SP), São Bernardo do Campo (SP), São Carlos (SP), Guarulhos (SP), São Paulo (SP) e Sorocaba (cidade localizada no Estado de São Paulo, é atualmente a coordenadora da Rede Brasileira).

No Brasil, a ideia de uma Cidade Educadora está em permanente diálogo com o trabalho de diversos autores, entre eles, Anísio Teixeira (Escolas-Parque), Mário de Andrade (Parques Infantis), Paulo Freire (Educação Cidadã), Milton Santos (Território), Moacir Gadotti (Escola Cidadã) e Ladislau Dowbor (Educação e Desenvolvimento Local), para citar alguns. (CONCEITO, 2009, s/p).

Os autores citados acima focam a escola como palco, agente, em síntese instituição central para as aprendizagens democráticas. A participação e a democracia teriam sua origem ali. Cidadão se constrói na escola. Assim como o leitor é produzido na escola. Idealização de uma formação escolar (instrumental) para a vida e para o mundo.

A composição da Rede Brasileira de Cidades Educadoras (RBCE) indica um modelo de educação e de política social, a qual pode ser percebida a partir dos financiadores⁹ e dos parceiros¹⁰, nos remetendo às orientações do Programa Parceria Público Privado (PPP), na lógica de conciliação de escolas *tops*, empresas conceituadas monetariamente e movimentos do terceiro setor (que podem ou não representar a sociedade civil).

A cidade se espelha na escola, em sua pedagogia, enquanto a escola se espelha na cidade, na sua organização. Trata-se e trava-se uma perspectiva ideológica, política e organizativa. Lembra o teor do poder local, defendido por educadores liberais democráticos como Teixeira (1967) para quem a escola deve refletir a organização da sociedade para construir os processos educativos, bem como a idealização de educadores freirianos, como Gadotti (1992), Romão (1992) e Padilha (2009) para quem a política e a educação é realizada no município, ou ainda Paro (2001) para quem a escola é o lugar de ensinamento da democracia.

3. Princípios fundamentais da pedagogia histórico-crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), diferentemente da concepção das Cidades Educadoras, é uma teoria pedagógica fundamentada em pressupostos teórico-metodológicos marxiano/marxistas, em que a ação coletiva, consciente e organizada, é

⁹ Parceiros Financiadores: Fundação Bradesco – Fundação Itaú Social – Moderna – Fundo Municipal da Criança e do Adolescente (FUMCAD – São Paulo) – Colégio Bandeirantes – Livraria Cultura – Colégio Santa Cruz.

¹⁰ Parceiros estratégicos: Cenário Pedagógicos – UMAPAZ – Universidade Aberta do Meio Ambiente e da Cultura de Paz (Departamento de Educação Ambiental da Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente (SVMA – São Paulo) – mib – apê (estudos em mobilidade – USP) – Instituto Catalisador – Hey Sampa – movimentoentusiasmo.me.

parte principal da sua essência. Em decorrência de tal balizamento, não se exclui em tratar das contradições originadas nos ordenamentos da sociedade capitalista, tampouco a participação no processo de transformação social e de humanização em que alunos e professores são tratados como agentes ativos e transformadores. Tendo em consideração que para Dermeval Saviani (2008, 2012a e 2012b), proponente primeiro dessa pedagogia, a educação é vista como ato de produção, direta e intencional em que os indivíduos, nas suas singularidades, apropriam-se da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Todavia, na sociedade vigente, tal apropriação é impossibilitada à maior parte dos indivíduos.

A compreensão histórico-crítica dada por Saviani implica considerar a educação como atividade mediadora inserida no âmbito da prática social mais ampla (global), para isso é essencial, ao contingente de excluídos, o domínio dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Neles estão a constituição e a origem do modo de produção herdadas das gerações anteriores e como tais relações (sociais, econômicas, culturais, ...) foram constituídas e sedimentadas no estágio da sociedade atual.

Nesse sentido, a PHC considera os educandos como indivíduos concretos, síntese de relações sociais no decurso histórico, cabendo a teoria pedagógica levar este aluno a questionar, conhecer, assimilar os meios e as relações de produção que foram “herdadas” das gerações anteriores (como não sendo fruto de suas escolhas), compreendê-las a fim de interferir com possibilidade de transformá-las.

Sobre a compreensão histórico-crítica da educação e o valor do conhecimento na teoria pedagógica proposta com base no pensamento de Saviani, Scheibe (1994, p. 174) afirma o seguinte:

O conhecimento das necessidades não passa necessariamente pelo interesse imediato dos estudantes e nem pela sua experiência vivida. Esta é uma forte razão para que se tente superar a visão de imediatismo quanto aos conteúdos pedagógicos. Muito mais do que limites para a liberdade, conteúdos fundamentais sempre são potenciadores da liberdade que é, acima de tudo, conhecimento da necessidade.

Para a Scheibe, a socialização do saber existente, como uma importante etapa para a democratização social, necessita de uma metodologia estreitamente ligada ao conteúdo de ensino, por sua vez, requerida pela especificidade do trabalho pedagógico. Trabalho este comprometido com o ponto de vista dos interesses dos dominados que não pode concretizar-se de maneira espontânea. “Isto significaria tomar o senso comum existente como uma verdade revelada, e não levar em conta seu caráter de conhecimento desagregado, incoerente, contraditório e recheado de elementos produzidos através da sensação imediata das coisas” (1994, p. 175).

Nesse sentido, a PHC carrega consigo a defesa de um ensino público formal, a valorização dos conteúdos – considerados como conhecimentos produzidos historicamente pelo conjunto dos homens e indispensáveis para os dominados a apropriação daquilo que os dominantes dominam. Nas palavras de Saviani (2008, p. 51), “[...] é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente ligado à sua historicidade” – e, por fim inclui, além desses, o papel do professor em uma nova relação com os alunos.

Presente, nos traços da PHC propostos inicialmente por Saviani, está o inconformismo com a escola reprodutora denunciada por autores como: Bourdieu/Passeron e Baudelot/Establet,

escola essa, fadada a reproduzir as relações de dominação/subordinação marcadas pelo determinismo produzido na sociedade capitalista e seus respectivos aparelhos ideológicos. Assim como Illich (1983) e os quatro autores franceses mencionados, imputam “[...] à escola uma culpa global, geral, a culpa por excelência, que não é sua” (Snyders, 1977, p. 83). Concomitantemente, obscurece e dissimula o funcionamento da realidade na sua totalidade, complementa Snyders. Saviani entende que a escola tem uma relação dialética com a sociedade e não descarta o papel da escola como instrumento de luta das classes subalternas, apesar de toda adversidade. Todavia, diferentemente do discurso crítico reprodutivista, no qual categorias basilares do marxismo – como a mediação e totalidade – por vezes, encontram-se obscurecidas.

Em contrapartida, a incongruência e as dificuldades em dar ciência, em âmbito escolar estatal, a uma teoria pedagógica marxista que persiste em salientar os aspectos contraditórios da sociedade capitalista, Saviani mostra-se sabedor dos desafios e dificuldades da adoção da PHC como política oficial.

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia *inspirada no marxismo* implica apreensão da concepção de fundo (*de ordem ontológica, epistemológica e metodológica*) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma sociedade, uma nova cultura, um novo homem. (SAVIANI, 2012a, p. 81, grifos nosso).

O contexto que Saviani apresenta os principais aportes teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica foi ao longo das décadas de 1970 e 1980, era o momento em que se discutia as soluções para os problemas educacionais do país, num período que a sociedade civil começava a organizar-se e estruturar-se, tendo em vista a iminência do fim dos governos militares. Também, em contraposição ao crescente movimento das ideias pedagógicas que estavam no sentido contrário às suas (Escola Nova, Escola Tradicional e Tecnicista), a intenção era propor uma teoria que conseguisse articular trabalho pedagógico e relações sociais. Isto é, uma teoria pedagógica em que as concepções de homem, sociedade e educação estivessem em consonância com os pressupostos do materialismo histórico.

Assim, alguns estados e municípios brasileiros tiveram experiências com a PHC em suas respectivas redes de ensino, mas foi no estado do Paraná, a mais significativa e duradora. A PHC foi adotada de forma oficial no estado paranaense entre os anos de 1983 a 1994. Conforme o Baczinski (2007), Nogueira (2012) e Wachowicz (1994), no período compreendido, a mencionada concepção savianista não encontrou condições necessárias para a efetivação da relação teórico-prática exigida para o desenvolvimento da teoria pedagógica. Em comum, no pensamento das autoras, a incompatibilidade do alinhamento da pauta da redemocratização da sociedade nacional, – na qual estava inserida à educacional –, promovida pelo próprio Estado de orientação liberal/capitalista.

Essa é por sinal uma crítica que paira sobre a PHC apontada por alguns autores do campo marxista¹¹. Na confluência, a dificuldade de concretização de uma teoria educacional, enquanto totalidade, na sociedade capitalista, tendo em considera-

¹¹ A título de referência citamos: Magalhães e Silva Júnior (2011), Tonet (2007, 2005a, 2005b), Lessa (2007), Aranha (1994), Pereira (1995) e Tullio (1989).

ção a relação estabelecida entre a forma de trabalho dominante desse tipo de sociabilidade e a educação por ela influenciada. Dessa forma, a PHC não passaria de uma solução formal, limitada e sem poder de enraizamento. O trecho seguinte sintetiza o conjunto das críticas:

Tenho por mim, e a realidade prática cotidiana parece confirmar, que é inteiramente inviável pretender impor à educação – como totalidade – outros objetivos, outras formas, outros conteúdos, outros currículos, outra organização, outras leis e normas, outros procedimentos pedagógicos e didáticos diferentes daqueles exigidos pela reprodução do capital (TONET, 2016, p. 44).

Por conseguinte, no entendimento do autor, a educação “como totalidade” somente será possível em outro modelo de sociedade, numa sociedade sem classes, mais democrática e menos desigual, isto é, em uma sociedade que ainda está por vir.

Por outro lado, não podemos deixar de salientar que a PHC se ancora nas concepções de educação e de escola gramscianas. Educação, como mediação e de combatividade à ordem liberal nas suas múltiplas adjetivações, e escola, como espaço de resistência, reconhecidos seus limites e potencialidades. Ademais, uma pedagogia inspirada na teoria marxista, explicita Saviani (2012a, p. 75): “só faz sentido como uma orientação pedagógica em períodos de transição entre a forma social capitalista com a correspondente pedagogia burguesa e a forma social comunista na qual será possível [...] emergir uma pedagogia propriamente marxista [...]”. Ou seja, uma pedagogia e uma concepção de educação “como totalidade”.

Contudo, há a necessidade de se avaliar que a escola não possui sozinha o poder de mudar a sociedade, ao mesmo tempo, como nos ensina Snyders (1977), não podemos descartá-la en-

quanto campo aberto às possibilidades e tampouco atribuir à pedagogia a responsabilidade pela revolução.

Considerações

Intrínsecos nas discussões envolvendo as distintas concepções de educação propostas ao longo deste artigo, estão o papel da escola, como negação ou como possibilidade, e o embate entre pedagogias com visões e objetivos díspares. De um lado, a ingenuidade de uma pedagogia libertadora, um modelo de educação autorrealizável, não diretiva, focada no sujeito, de achar possível que o nível de democratização do ensino esteja apartado do nível de democratização do Estado e, por outro, de uma pedagogia progressista, de uma pedagogia da diretividade, com vistas a contribuir com a formação de uma consciência de classe a partir da compreensão da realidade histórica, econômica e social.

A Cidade Educadora, em sua experiência brasileira, está em suas generalizações e concepções fundada a partir da idealização da Escola Cidadã. Afasta-se assim de uma completude formal, do ensino formal, do currículo oficial. Destaca-se, neste sentido, a obra freiriana, principalmente na sua versão popular e informal, para além dos muros escolares; da associação com ONGs e conseqüentemente da versão popular; de participação e de produção de conhecimento popular; da educação ampla, a educação para/da vida, toda e sempre. Enfim, da educação produzida em outros loci ou aparelhos, ou seja, conceber o conhecimento a partir da leitura do mundo, superando o status quo, constituir-se enquanto sujeito de sua história, fazer a história, oralizar, verbalizar, construir a história da vida, dos sujeitos, da cidade. Na Cidade Educadora o indivíduo se constitui neste em-

poderamento, no qual se objetiva a indução da sua própria educação.

Sob outra perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica, uma teoria educacional também brasileira, incorpora essencialmente proposições de uma pedagogia socialista, cujo mote principal visa compreender e explicar a relação do movimento e das transformações dos processos sociais, as formas de produção e condições de existência, assim como o fenômeno educacional inserido nesse processo. Diferentemente da visão freiriana de educação e de escola, Saviani não rejeita a sua função mediadora, na qual a transformação social somente se efetiva a partir da elevação das consciências das classes subalternas. A função da Pedagogia Histórico-Crítica, vai além da formação dos indivíduos voltada para a manutenção da estrutura social existente, os credencia para participar do processo de transformação. A educação, para Saviani, é importante porque opera ao nível das consciências e que sozinha não é capaz de transformar tal estrutura, em contrapartida, não se descarta sua função mediadora (OLIVEIRA, 1994).

Nesse contexto, a escola é vista como um espaço de lutas, “[...] o teatro em que se defrontam forças contraditórias – e isto porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar os seus ‘próprios coveiros’” (SNYDERS, 1977, p. 105). Qualquer transformação na sociedade não virá apartada da luta pela escola, pela educação ou organização de princípios pedagógicos que propiciem, ao menos, lucidez e combatividade. Por isso, a educação como um tesouro a descobrir não passa de uma “fachada pedagógica”¹² ou uma pedagogia da conservação da ordem estabelecida.

¹² Termo utilizado por Snyders (1977).

Referências

ALMEIDA, Fernando José. A presença maciça das crianças na escola é, na verdade, um fato recente na história do País. O desafio a ser enfrentado é o da quantidade com qualidade. In: ALMEIDA, Fernando José et al. Qual cidade educadora queremos? **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 1, maio, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/143>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

ARANHA, Lúcia. **Pedagogia histórico-crítica: o otimismo dialético em educação**. São Paulo: EDUC, 1992.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de M. **A implantação da Pedagogia Histórico Crítica na rede pública do Estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradições**. 2007. [s.n.]. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas: SP, 2007.

BARROS, Âmbar de. O pioneirismo da Unesco na proposição da Cidade Educadora e a importância estratégica da abertura das escolas nos fins de semana. **Cadernos Cenpec**. n. 1, v. 1, n. 1, 2006.

CARRAHER, Terezinha Nunes, CARRAHER, David William, SCHLIEMANN, Analúcia Dias. Na vida dez; na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. In: **Cadernos de Pesquisas**. São Paulo (42): 79-86, Agosto 1982.

CARTA das Cidades Educadoras. **Declaração de Barcelona (1990)**. Disponível em: <www.carta-cidades-educadoras-barcelona.org>. Acesso em 20 de março de 2019.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. Educadora, protetora, saudável. Uma cidade feita de pertencimento. **Cadernos Cenpec**. n. 1, v. 1, n. 1, 2006.

- CONCEITO. **Cidades Educadoras**. 2009. Disponível em: <www.Conceito%20-%20Cidades%20Educadoras.html>. Acesso em 20 mar. 2019.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.
- FREIRE, Paulo e BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida** – depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1987.
- _____. **Educação na cidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola**. São Paulo: Cortez, 1992.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- LESSA, Sergio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Desafios para objetivação da Pedagogia-Histórico-Crítica na prática escolar. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 113-135, jan./abr. 2011.
- MARQUES, Ana Paula e MOREIRA, Rita. Cidades Educadoras: transferibilidade de boas práticas para os municípios do eixo atlântico. In: X CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA. 2019, Braga, **Anais...**, Braga, Universidade do Minho, 2019.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Políticas educacionais do estado do Paraná na década de 1980 e a Pedagogia Histórico-Crítica**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Na sociedade urbana do século XXI, estamos mergulhados no paradoxo de vivermos em cidades que não cumprem plenamente suas promessas como cidades. **Cadernos Cenpec.** n. 1, 2006,

OLIVEIRA, Betty A. de. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.). **Dermeval Saviani e a Educação brasileira: o Simpósio de Marília.** São Paulo: Cortez, 1994, p. 105-128.

PADILHA, Paulo Roberto. **Município que educa: nova arquitetura da gestão pública.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PEREIRA, L. A. **Educação, Estado e Revolução.** 1985. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas: SP. 1985.

RIBEIRO, Esperança Jales et al. **Cidades Educadoras: do conceito ao potencial solidário na prevenção dos maus-tratos na infância.** Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde. Informações disponíveis em: <www.edcities.org.> Acesso em 20 mar. 2019.

ROCHA, Selma. Nenhum Plano Municipal de Educação terá a mínima chance de funcionar se ignorar a cidade real onde as pessoas vivem. **Cadernos Cenpec.**, n. 1, 2006

ROMÃO, José Eustáquio. **Poder local e educação.** São Paulo: Cortez, 1992.

RUS PEREZ, José Roberto. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.- dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a, p. 59-85.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b.

_____. **Escola e democracia**. Ed. Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda. A compreensão histórico-crítica da educação. In: SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a Educação brasileira**: o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994, p. 167-179.

SEIXAS, Raul. **Por ele mesmo**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

SMITH, Adam - Livro 5º - a receita do soberano ou do Estado. In: _____. **A riqueza das nações**. Volume 2. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**: dependência essencial da democracia na efetivação desse direito; a educação como problema político e sua organização e administração como serviço público especial e autônomo; bases para um plano de organização dos sistemas estaduais de educação. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CANZATTI, Marli (Orgs.). **Cidade Educadora**: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez/IPF, 2004.

TONET, Ivo. Marxismo, Educação e Pedagogia Socialista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 37-46, jun. 2016.

_____. **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal, 2007.

_____. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005a.

_____. **Em defesa do futuro**. Maceió: Edufal, 2005b.

TULLIO, G. A. **Afinal Proudhon venceu?** Piracicaba-SP: Unimep, 1989.

WACHOWICZ, L. A. A questão do saber e da escola na concepção de Dermeval Saviani. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. (Org.). **Dermeval Saviani e a Educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 153-166.

WILHEIM, Ana Maria. O plano estratégico de Barcelona educadora. **Cadernos Cenpec.**, n. 1, 2006.

ZITKOSKI, Jaime José. Apresentação. In: MORIGI, Valter. **Cidades educadoras: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: APONTAMENTOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO COMO CONDIÇÃO PARA O PROCESSO DE (DES) HUMANIZAÇÃO*

Régis Henrique dos Reis Silva¹

Ivone Rodrigues dos Santos²

Introdução

A educação (e o ensino), tal qual o trabalho, constituem-se numa atividade especificamente humana e, portanto, transformam-se historicamente, adquirindo características específicas em função das condições políticas, econômicas e sociais de cada momento histórico. De forma mais particular, a educação e o trabalho são determinados pelo modo de produção da vida material, por conseguinte, acompanham a história da humanidade.

Logo, entender e discutir a forma como os seres humanos produzem a sua vida material, a forma como as relações de produção e as forças produtivas evidenciam as relações de poder e os modos de produção da sociedade são fundamentais para compreender como os homens pensam e estruturam os mecanismos de transmissão social do conhecimento, e a quais interesses estes estão submetidos, pois a organização da educação (e

*DOI- 10.29388/978-65-86678-04-8-0-f.123-152

¹Doutor em Filosofia e História da Educação. Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. E-mail: regishsilva@gmail.com

²Doutoranda em Educação. Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. E-mail: ivonesantopsico@hotmail.com

dos processos de ensino) não pode ser entendida como uma dimensão separada da vida social (LOMBARDI, 2010; SAVIANI, 2013a).

Em vista disso, percebe-se que tal estrutura, geradora desse fluxo de transmissão social do conhecimento, historicamente, tem se organizado por meio de mecanismos informais, assistemáticos e cotidianos, com características marcadamente herdadas de uma cultura sócio-histórica fruto de um sistema econômico que prioriza as questões mercantis em detrimento das questões humanas, o que tem levado estudiosos como Duarte (2006; 2008), Freitas (2012; 2014; 2018) e Saviani (2012; 2013a), entre outros, a alertar sobre o *status* de recurso fundamental atribuído à educação para a manutenção da soberania e desenvolvimento da sociedade contemporânea.

Contudo, infelizmente, a educação tem adquirido essa posição não pela sua função social de transmissão de conhecimentos³ e/ou pela possibilidade que atribui ao indivíduo singular de se apropriar dos elementos culturais produzido historicamente, necessários à sua formação como ser humano. O alerta desses autores e de vários outros pesquisadores que, a partir de uma concepção marxista da educação, procura compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo, decorre da constatação de medidas político-governamentais que evidenciam um parcelamento da atividade social da educação com vistas a promover o esvaziamento das faculdades e capacidades humanas, reduzindo a formação humana a uma dimensão economicista e operacional.

Ao alertar que, em tempos de mundialização do Capital e de flexibilização do trabalho humano, o conhecimento vem

³ Transmissão nesse texto não é assumido no sentido técnico-operacional do senso comum, mas no sentido ontológico em que seres humanos em relações sociais determinadas no tempo e no espaço transmitem um ao outro afetos e conhecimentos.

assumindo papel relevante no contexto ideológico da sociedade capitalista, Duarte (2008) reitera que, pautados por diretrizes globalizantes, difundidas por organizações multilaterais como o Banco Mundial – articulador do processo de integração das nações ao neoliberalismo –, os países vêm promovendo ajustes em suas economias, bem como reformas sociais e educacionais para ajustar-se aos novos padrões de acumulação da sociedade capitalista. Por este viés, as diretrizes pedagógicas veiculadas privilegiam o desenvolvimento de habilidades e competências indispensáveis para a inserção engajada no mercado de trabalho, de forma que o principal objetivo da educação se limita ao desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender⁴”, ou seja, a educação assume a função de ajustar e adaptar os indivíduos à sociedade.

A educação, neste contexto, tem se efetivado por meio de políticas que visam a padronização do ensino e a mera transmissão dos conhecimentos para as necessidades do mercado, ou seja, o ideário pedagógico contemporâneo, tendo como referência a concepção liberal de ser humano, aparece camuflado por formulações teóricas que resguardam um saber escolar imediatamente vinculado às necessidades próprias da vida cotidiana do aluno, não comprometida com a transmissão dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessário a sua humanização, como se o processo educativo tivesse apenas a função de atender demandas de mercado, minimizan-

⁴ O lema “aprender a aprender” remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. De acordo com Duarte (2006) esse movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e da difusão na América Latina do módulo econômico político e ideológico neoliberal, tendo seu correspondente no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. Sob essa fundamentação teórica a gênese e o desenvolvimento do conhecimento humano são promovidos pelo esforço de adaptação do organismo ao meio ambiente. Do ponto de vista pedagógico ele afasta o aluno do saber objetivo e rebaixa o professor a um papel insignificante no processo de aprendizagem.

do as possibilidades de uma educação que promova a universalização do conhecimento, e que permita a constituição do indivíduo como um ser livre e universal.

De acordo com Freitas (2012; 2014) as políticas federais e medidas direcionadas ao sistema educacional brasileiro evidenciam uma desconstrução de direitos sociais com uma série de propostas que inviabilizam o financiamento das políticas públicas; ratificam a transformação de direitos sociais em “serviços” a serem adquiridos em um livre mercado e; dificulta a defesa, definição e construção de uma matriz formativa que atenda a diferentes e importantes dimensões da formação humana (FREITAS 2012; 2014). Assim, diante dessa centralidade, o propósito deste texto visa discutir as repercussões dessa política no cenário educacional, destacando a preocupação com a defesa do direito à educação como elemento constituinte de uma sociedade democrática e do seu significado e importância para a humanização dos indivíduos, inclusive das pessoas em situação de deficiência.

Considerando que, prioritariamente, a partir da década de 1990, ocorre no Brasil a apropriação do discurso internacional relacionado aos princípios inclusivistas, tratados nas Declarações de Jomtien, em 1990, e na Declaração de Salamanca, em 1994, e que a partir de tais encaminhamentos a escola comum é orientada a organizar-se para receber todas as crianças cujas diferenças sejam ou não explícitas, determinando uma reconfiguração em vários pontos da organização do trabalho educativo, colocamos em posição de destaque nesta discussão as repercussões do atual cenário de crise político-econômica no Brasil no contexto específico da educação especial na perspectiva inclusiva.

Compreendemos que as diferenças tratadas pelos princípios inclusivistas são determinadas também por questões soci-

ais, e não especificamente por diferenças individuais. Assim, torna-se imprescindível discutir a centralidade da relação capital/trabalho (material e não material) para pensar criticamente as “políticas de inclusão” no contexto complexo das políticas sociais e as repercussões que este cenário delinea para o campo educacional, prioritariamente no que se refere a uma organização do trabalho educativo que verse sobre a constituição de uma formação que possibilite, tanto ao professor quanto aos educandos, apropriarem-se do conhecimento objetivo e caminharem no sentido da humanização. Para o aprofundamento dessas questões, tomaremos como referencial teórico os pressupostos histórico-filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica, cujos fundamentos são dados pelo materialismo histórico-dialético.

Deste modo, ao considerar esse contexto, objetivamos, em primeiro lugar, destacar a preocupação com a defesa do direito à educação como elemento constituinte de uma sociedade democrática, alertando sobre uma necessária resistência ativa aos ataques que vêm sendo realizados aos direitos sociais. Em segundo lugar, ressaltamos que, devido à ligação com as bases liberais e economicistas, a educação passa a ser vista como um instrumento de equalização social, espaço onde a especificidade educacional é secundarizada em detrimento de uma educação com princípios compensatórios, provocando um esvaziamento do seu significado e importância para a humanização dos indivíduos, validando, por exemplo, que os profissionais que atuam junto aos educandos em situação de deficiência se dediquem mais aos procedimentos metodológicos e técnicos do ensino do que com a formação do humano neles.

Em seguida, em contraposição a este contexto e consubstanciado nos fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, discutimos a concepção de educação e o papel fundamental que a escola e todos os atores, em especial os

professores, assumem dentro desta perspectiva para a promoção do desenvolvimento humano, procurando compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo, articulado ao compromisso pela transformação da sociedade regida pelo Capital⁵.

1. Trabalho Educativo: desafios para a promoção da socialização do conhecimento

A origem da educação coincide com a origem do próprio ser humano. Como o ser humano não se constitui individualmente, é preciso que este se aproprie do que a coletividade produz. Deste modo, de acordo com Leontiev (1978, p. 265-266), é no processo de produção da própria existência, objetiva-da por meio do trabalho que,

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo.

A partir dessa compreensão, Saviani (2013b) esclarece que o processo de humanização pelo processo educativo, que nas sociedades pré-capitalistas ocorriam no próprio trabalho como produção da vida material, com o advento da sociedade moderna, foi institucionalizado pela escola. A escola se constituiu, então, como instituição responsável pela socialização do

⁵ Oportuno informar que Capital, aqui, é compreendido como uma relação de produção social (modo de produção da vida), relacionada a uma determinada formação histórica da sociedade.

saber sistematizado e como forma principal e dominante de educação. Nas palavras de Saviani (2013b, p. 7):

[...] Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar.

Constata-se, portanto, que a produção da existência humana não é dada pela natureza, implica o desenvolvimento de formas e conteúdos adequados cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. É através da reelaboração do que se encontra disponível na natureza, por meio do seu trabalho – mediação – que ocorre o constante processo de formação humana dos seres humanos.

No contexto educacional, o trabalho educativo, de acordo com Saviani (2013a), é trabalho não material, ou seja, tratam-se da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Assim, a questão que se coloca a partir dessa constatação é como identificar os “[...] elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013b, p.13)”.

Entretanto, em virtude do caráter associado-dependente do modo de inserção do Brasil no sistema do capital, verifica-se que, nos últimos trinta anos, a organização social brasileira ini-

ciou um processo de profundas transformações políticas, econômicas e sociais de forma que, consubstanciados em Saviani e Duarte (2012), inferimos que temos como problemática central não apenas a identificação do que e de como ensinar, mas, fundamentalmente, as (im) possibilidades de promoção da socialização do conhecimento em sua forma mais desenvolvida a todos os indivíduos, visto que, nesta sociedade, o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção e, como propriedade do capital, sua apropriação pelas diferentes classes sociais se distingue, o que nos exige trazer para os vários espaços de discussão a defesa do direito à educação pública, laica, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada, como elemento constituinte de uma sociedade democrática.

Percebe-se, no presente quadro de mundialização do capital e de flexibilização do trabalho humano, marcados por mudanças tecnológicas e pela recomposição do sistema produtivo, um revigoramento do mito⁶ de valorização da educação por sua relevância para o desenvolvimento das nações, voltando esta ao cerne das discussões políticas e econômicas.

Verifica-se que, especificamente, a partir dos anos 1980, a busca pela qualidade do ensino assumiu uma nova conotação ao se relacionar à proposta neoliberal, que incluiu a qualidade na formação do trabalhador como exigência do mercado competitivo, fruto do capital mundializado. A educação, nesse contexto, constitui-se em um espaço que visa à legitimação dos entendimentos entre capital e trabalho, percebendo-se claramente na reforma pelo qual vem se delineando os processos de ensino, um caráter privatista, quando se impõe ao setor educativo a mesma lógica utilizada no mercado.

⁶ Saviani (2012) destaca que tanto a Pedagogia Tradicional quanto a Pedagogia Nova entendiam a escola como “redentora da humanidade”. Acreditavam que era possível modificar a sociedade por meio da educação.

Freitas (2012) esclarece que as categorias centrais que definem esta política educacional envolvem uma combinação de responsabilização, meritocracia e privatização. Uma das consequências desta política é a competição entre profissionais e escola. Os resultados obtidos nas avaliações externas têm sido utilizados para excluir aqueles que não manipulam adequadamente os conteúdos exigidos pelo Estado e para pressionar, via opinião pública, o alcance dos objetivos definidos pelas agências de controle, quando o que de fato deveria importar seria uma formação que contribuísse para o desenvolvimento profissional, intelectual e social do ser humano.

Somada a essas evidências, destaca-se também a necessidade de observar as atuais limitações do sistema educacional, impostas pelas políticas federais e medidas apresentadas por um governo golpista que, por meio de um golpe jurídico-midiático parlamentar desfechado contra a Presidenta eleita, Dilma Rousseff, se compôs movido pela racionalidade financeira e que, ao estruturar seu plano de educação, evidencia a desconstrução de direitos sociais com uma série de propostas que inviabilizam o financiamento das políticas públicas, como “[...] cortes no orçamento; intervenção no Conselho Nacional de Educação destituindo os anteriores e nomeando novos membros sem consulta; congelamento do orçamento por 20 anos; fim da vinculação constitucional dos recursos para educação e saúde (SAVIANI, 2017, p. 560)”.

E, por fim, estamos vivenciando no presente momento a discussão provocada pelo açodamento do governo Bolsonaro em uma conjuntura de disputas sobre o sentido de justiça social no país, junto ao crescimento de posições que expressam fundamentalismo religioso, homofobia, machismo e preconceitos de classe, que explicitam as fissuras sociais, políticas e econômicas da sociedade brasileira.

Se o cenário oferece riscos à democracia, compreendida não apenas no seu sentido estrito de democracia formal institucional, mas em sentido amplo, quando se considera que a justiça social, os direitos humanos, o respeito à alteridade, à diversidade e, aqui nesta discussão, de forma centralizada, o direito à educação, são condições instituintes, cabe problematizar esse contexto, reconhecendo que os processos sociais não são lineares, que a desconstrução de direitos sociais apresentado pelo atual momento de crise político-econômica no Brasil não se trata apenas de lentidão ou estagnação, mas de verdadeiro retrocesso em termos de política educacional.

Retornando à discussão sobre a identificação do acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, que se configuram no currículo escolar, e as formas por meio das quais é possível a cada ser humano singular se apropriar desse saber, Freitas (2012) esclarece que uma das consequências dessas políticas é, justamente, o estreitamento do currículo. O autor denuncia que a proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Tal proposta acarreta consequências graves para a formação dos educandos, privando-os de importantes dimensões da matriz formativa. De acordo com o autor,

O argumento para justificar a limitação ao básico é que os outros aspectos mais complexos dependem de se saber o básico primeiro. Um argumento muito conhecido no âmbito do sistema capitalista e que significa postergar para algum futuro não próximo a real formação da juventude, retirando dela elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um “conhecimento básico”, um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências). A consequência é o es-

treitamento curricular focado nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação do jovem, em nome de uma promessa futura: domine o básico e, no futuro, você poderá avançar para outros patamares de formação (FREITAS, 2012, p. 389-390).

Todavia, sabe-se que as políticas públicas educacionais, produzidas por grupos e organizações internacionais, são claramente comprometidas com a ação de reprodução e acumulação do capital. Nesse sentido, os problemas educacionais vêm sendo abordados sob um modelo centralizador, gerencial e monetarista e, com efeito, não vem resultando em desenvolvimento humano e qualidade educacional e social para todos (as), mas pelo contrário, tem resultado em contextos de exclusão, p.ex., não há postos de trabalho qualificados para todos, não obstante, todo o discurso dos programas educativos alinhados com a teoria do capital humano (SAVIANI, 2013a).

Enfim, de acordo com Saviani (2017), o grande desafio que enfrentamos na situação atual de crise global do capitalismo diz respeito à transformação radical dessa forma social, construindo novos parâmetros para uma sociedade menos desigual e injusta, mantendo uma necessária resistência ativa contra os ataques que vem sendo realizados aos direitos sociais. O autor alerta que:

A resistência ativa é, pois, indispensável como estratégia de luta por uma escola pública livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado. Nessa fase difícil que estamos atravessando, marcada por retrocesso político com o acirramento da luta de classes lançando mão da estratégia dos golpes parlamentares visando a instalar governos ilegítimos para retomar sem rebuços a agenda neoliberal, resulta imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos

sociais, entre eles, o direito a uma educação de qualidade, pública e gratuita, acessível a toda a população. Essa foi e continua sendo, agora de forma ainda mais incisiva, a nossa luta. A luta de todos os educadores do Brasil (SAVIANI, 2017, p. 660).

Partindo dessa compreensão da realidade, a garantia da emancipação não é somente um trabalho da escola, mas de todas as instâncias da sociedade. Assim, um segundo aspecto relevante que precisa ser considerado diz respeito ao delineamento desta política educacional e suas implicações no contexto específico da organização do trabalho educativo voltado para o atendimento das pessoas consideradas com algum “tipo de deficiência”, isto é, aos educandos público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva⁷.

⁷ Importa ressaltar que, desde 2016, após a conclusão do processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, é iniciada uma proposta de atualização da política de educação especial, vigente desde 2008, apresentando alterações em relação ao público alvo dos estudantes apoiados pela Educação Especial. Na atual orientação, ainda em processo de discussão, apresentada no documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida” (BRASIL, 2018), a política adota o conceito de deficiência apresentado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: “pessoas com deficiências são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006)” (BRASIL, 2018, p. 22). Para a finalidade do documento, esse público é desdobrado de acordo com as seguintes caracterizações: intelectual; mental; comportamental, comunicacional e interativa; visual; auditiva; sensorial dupla/surdocegueira; física; múltipla e, estudantes com altas habilidades/superdotação. Evidencia-se, em relação à política anterior (Brasil, 2008), uma ampliação do atendimento aos educandos com deficiência mental, o que, dada as especificidades de acompanhamento, aproxima o trabalho realizado pela educação especial ao aspecto médico-clínico e psicológico.

2. As possibilidades (des)humanizadora da organização do trabalho educativo na política educacional inclusiva na sociedade contemporânea

No Brasil, a apropriação do discurso internacional relacionado à inclusão ocorre, fundamentalmente, a partir dos anos 1990. De acordo com Prieto (2006), a Educação Inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, no qual apresenta o reconhecimento e valorização das diferenças, o apreço pela diversidade, o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagens, e a identificação de possibilidade que poderiam proporcionar a autonomia do sujeito no âmbito escolar e social. Enfim, algo que exige rupturas com o que, até então, estava sendo posto pela sociedade, inclusive mudanças no próprio sistema de ensino.

Porém, a autora acrescenta que, em se tratando do atendimento aos alunos considerados em situação de deficiência, é necessário um olhar crítico sobre essa realidade, pois,

[...] muito desse novo discurso tem servido para condenar práticas da educação especial, sem, contudo ressaltar que sua própria trajetória em muito reflete a marginalização a que foi submetida pelas políticas educacionais, o que a fez constituir-se também como alternativa com poderio de reiterar o isolamento social daqueles em atendimento por essa modalidade de ensino (PRIETO, 2006, p. 40).

Outra constatação importante é evidenciada por Jannuzzi (2012). Refere-se ao alinhamento do tipo de atendimento educacional oferecido com os propósitos de redução econômica para os cofres públicos, concomitantemente ao atendimento às demandas do mercado produtivo, haja vista que, historicamen-

te, a Educação Especial objetivava preparar as crianças para atender à necessidade da vida moderna nos fatores políticos, sociais e econômicos, conforme esclarece:

A defesa da educação dos anormais foi feita em virtude da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho [...]. Vemos que está presente no discurso e na prática de seleção a preocupação com a ordem, com um trabalho que torne os anormais capazes de produzir de acordo com o que socialmente é colocado como produtivo, isto é, para produzir mercadorias, lucro (JANNUZZI, 2012, p. 45).

Tais constatações evidenciam o descaso que o poder público adota com a educação de pessoas que apresentam determinada condição de deficiência ou diferem dos “padrões de normalidade”. Segundo Prieto (2006), a tradução dessa realidade para o termo “inclusão escolar”, restringiu-se, não raras vezes, apenas à oferta de vagas em classes comuns, não evidenciando uma mudança significativa no ensino com vistas a promover seus aspectos físico, psicológico, social, intelectual e cultural.

Dentre as principais diretrizes que foram estabelecidas mais recentemente, que normatizam a atual política inclusiva e que passam a discorrer sobre as políticas e práticas de formação de professores para a educação especial, procurando evidenciar o conceito de educação especial/inclusiva, o público-alvo e a organização da modalidade, destacamos o documento orientador instituído pelo MEC em 2008, denominado “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)”. Esta política, posteriormente, foi complementada pelas “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009)”, por

meio da Resolução nº4 de 02 de outubro de 2009 e pelo Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e redefine o Atendimento Educacional Especializado – AEE (BRASIL, 2011).

Nestas diretrizes, o AEE é apresentado como um programa da Educação Especial e, do ponto de vista curricular, ele passa a ser o *locus* preferencial para a valorização dos mecanismos específicos voltados para os alunos em situação de deficiência ou com um transtorno específico no desenvolvimento. Segundo os documentos orientadores (BRASIL, 2009, 2010) ele pode ser ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola em que o educando está matriculado ou em outra escola de ensino comum, ou ainda em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com as Secretarias de Educação ou órgãos equivalentes, de forma não substitutiva à escola comum e, no contra turno escolar.

A partir dessas diretrizes para o AEE, cabe a educação especial oferecer serviços especializados, em caráter extraordinário e transitório, a uma parte dos sujeitos que compõem a população abrangida pela Educação Inclusiva. Aos demais alunos, as causas da sua “dificuldades de aprendizagem” conforme a PNEE-EI são resultantes das desigualdades sociais e culturais, nessa condição estarão os alunos oriundos dos grupos minoritários representados por etnias linguísticas e cultural, os homossexuais, as mulheres, os negros ou os grupos de classes desfavorecidas ou marginalizados que, historicamente, foram excluídos dos serviços básicos da assistência social (GARCIA, 2006).

Nesse sentido, sem desconsiderar os movimentos em prol de situações menos segregadoras para as pessoas em situações de deficiência, implementadas principalmente a partir da

década de 1990, concordamos com Garcia (2013, p. 107) quando a autora, ao realizar uma análise em torno dos movimentos apresentados pela política de educação especial, ao longo desse período, assevera acerca da,

[...] não superação dos sentidos que a modalidade vem assumindo historicamente, apesar de passar por um momento de investimentos em torno de sua divulgação, da presunção de uma “nova” perspectiva e da suposta ampliação do atendimento público de educação especial nas redes de ensino.

Entendemos que esta realidade exige pensar criticamente as “políticas de inclusão” no contexto complexo das políticas sociais, a partir da relação capital/trabalho presente nas sociedades capitalistas. A filiação da política educacional com as bases liberais e economicistas se refletem em pressões de toda ordem para índices quantitativos de produção na esfera educacional. No âmbito da Educação Especial, observa-se uma preocupação com a formação docente orientada pela não apropriação dos saberes sistematizados, na produção do conhecimento e no ensino, o que representa sérias dificuldades para os alunos em situação de deficiência, pois, de forma compreensível, mas nem por isso justificável, acabam validando que “[...] os profissionais que atuam junto a eles se dediquem mais aos procedimentos metodológicos que a formação, neles, do humano” (BARROCO, 2011, p.172).

No que se refere à formação do professor para atuar na educação inclusiva, verifica-se que, tal como ocorre na educação como um todo, o processo formativo sobrevém de uma forma imperativa para garantir desempenho satisfatório do professor e para atender a determinados fins mercadológicos. Observa-se, filiado a este contexto, o impacto causado pelas tendências pedagógicas hegemônicas, apoiadas em teorias de bases produtivistas e em políticas governamentais, fundamentando cursos

aligeirados e, em grande proporção, alicerçados em uma filosofia utilitarista e pragmatista, que muitas vezes são adotadas por professores que primam pela prática de fragmentação, pelo imediatismo e pela reprodução. Trata-se de uma formação valorizada discursivamente, mas que a rigor é esvaziada da discussão e ensino da compreensão do desenvolvimento humano e da complexidade de sua realização. Assume um caráter ideológico de (con) formação docente, alienando-os diante da sociedade.

Essas ações se consolidam pelas políticas educacionais impostas e refletem a precariedade do sistema educacional atual e o notável descaso do governo em relação às políticas de valorização docente. Muitas vezes, esses profissionais têm que responder a exigências que estão além da sua formação e a adquirir competências necessárias que a demanda educacional apresenta e não as que seriam indispensáveis para sua formação contínua e especializada (SANTOS, 2016).

Decorrente deste contexto percebe-se que o quadro que afeta o professor não se restringe apenas ao plano pedagógico, ou seja, à não apropriação do conhecimento para o fortalecimento da sua atuação docente, mas, sim, ao bem querer da própria prática educativa, ao gosto pelo ofício de ensinar. Sobre isso, Facci (2004, p. 29) afirma:

[...] sentimentos que os professores têm diante de circunstâncias que o próprio processo histórico produziu em termos de educação, tais como desmotivação pessoal e, muitas vezes, abandono da própria profissão; insatisfação profissional, percebida por meio do pouco investimento e indisposição na busca de aperfeiçoamento; esgotamento e estresse, como consequência do acúmulo de tensões; depressão; ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional e outras reações que permeiam a prática educativa que acabam, em vários momentos, provocando um sentimento de auto depreciação.

Outros pontos que passaram a fazer parte da discussão da organização do trabalho educativo com o advento dos princípios inclusivistas giram em torno de: flexibilização curricular, a preparação da escola para receber os alunos considerados deficientes e o uso de técnicas e de recursos pedagógicos para auxiliar o professor e os alunos.

Contudo, devido à falta de políticas sociais mais amplas, estudos realizados por Santos (2016) evidenciam que, ao elaborarem mecanismos para a redução das dificuldades de aprendizagens, uma das alternativas encontradas pelas redes de ensino é direcionar este público para o atendimento na Sala de Recurso Multifuncional, no AEE. Entretanto, entendemos que a matrícula dos alunos com dificuldades de aprendizagem em um serviço da educação especial revela uma prática de transferência do problema de ensino-aprendizagem para a criança e não ao sistema, visto que, se a criança não apresenta nenhuma “deficiência”, a sua dificuldade de aprendizagem pode estar relacionada com a metodologia de ensino e/ou com outros condicionantes provocados pela carência cultural e social. Isso faz com que o AEE, nessa perspectiva, passe a funcionar como um mecanismo de certificação de problemas pedagógicos destinado a compensar deficiências de diferentes ordens.

E, mesmo quando a projeção da ação educacional no AEE está voltada para atender aos fins que lhe são propostos, verifica-se que, devido aos princípios teóricos que regem sua centralidade estarem pautados em uma pedagogia de tendência tecnicista⁸, que objetiva no trabalho pedagógico expectativas de

⁸Assumida como orientação oficial do grupo de militares que passou a constituir o núcleo do poder a partir do golpe de 1964, a pedagogia tecnicista objetivou o trabalho pedagógico conforme o delineamento político-econômico da época, ou seja, orientando-se pelo modo de organização do trabalho nas indústrias, intencionando preparar mão de obra adequada para sua sustentação. De acordo com Saviani (2008, p. 202), fundamentada pelos pressupostos da neutralidade científica, racionalidade, eficiência e produtividade, no con-

um Ser Humano com capacidade técnica e habilidades imediatas para o processo produtivo do mundo globalizado (SAVIANI, 2012; 2013a), sua especificidade não está articulada aos principais objetivos de uma educação com fins emancipatórios, conforme evidencia estudos realizados por Michels (2011, p. 226):

[...] a centralidade das ações dos professores do atendimento educacional especializado (AEE) permanece nas técnicas e nos recursos especializados [...]. Mesmo aquelas ações que dizem respeito à articulação com a classe comum não estão atreladas à discussão pedagógica, e sim a utilização de recursos específicos.

Contudo, mesmo ciente dessas (im) possibilidades, ainda assim, frisamos a importância do AEE como uma conquista adquirida na trajetória da Educação Inclusiva e ressaltamos que a defesa que fazemos é de uma organização do trabalho educativo no Atendimento Educacional Especializado comprometido com o objetivo de possibilitar ao educando em situação de deficiência condição de se reconhecer como sujeito consciente de sua realidade histórica e social.

Assim, embora ainda em processo de discussão, não podemos deixar de demarcar o contexto político em que se encontra a estruturação desse atendimento dentro do contemporâneo contexto de desconstrução dos direitos sociais, posto pelo atual governo federal às políticas educacionais.

texto educacional, a pedagogia tecnicista “Buscou-se, então com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação para dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. [...] A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção”.

Desde 2016, evidencia-se, no cenário educacional, um projeto do MEC, atualmente intitulado por “Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida”, que trata de questões que apontam mudanças de perspectiva sobre a política de inclusão no país, o que em síntese representa retrocessos aos direitos conquistados no campo da Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Entre as reformulações, destacamos dois pontos ainda em discussão. O primeiro está relacionado com a possibilidade de o Atendimento Educacional Especializado voltar a ser ofertado nas instituições especializadas devido à destinação de recursos públicos pelo MEC para as instituições especiais, conforme nos aponta Kassar, Rebelo e Oliveira (2019, p.12):

O documento disponibilizado para consulta pública (BRASIL, 2018a) reafirma a manutenção de espaços considerados segregados pelas gestões de 2003 a 2016, da SECADI (escolas e classes especiais), e justifica-se afirmando “cumprir o disposto na meta 4, estratégia 4.4 do PNE e Artigo 58, § 2º da LDB” (BRASIL, 2018a, s/p.) em que há previsão da oferta de serviços pela escola especial e na classe especial.

O segundo ponto refere-se à possível desresponsabilização do professor da sala de aula comum para com o estudante, trazendo apontamentos que sugerem o direcionamento das ações de planejamento e orientação da atuação da Educação Especial em todo contexto escolar ao professor do AEE, conforme evidencia o documento ao apontar as diretrizes dessa política para as escolas de Educação Básica:

7.2.18. Atribuir ao professor do AEE a orientação do contexto escolar, apoiando os processos de ensino-aprendizagem e a prática curricular em aspectos nos quais os saberes especiali-

zados podem potencializá-los, mediante o emprego de recursos e serviços da Educação Especial (BRASIL, 2018, p. 33).

Nesta perspectiva, de acordo com Garcia (2013), a política transforma o professor de educação especial em um “ser multifuncional”, um “gestor de recursos de aprendizagem”. Frente a tantos desafios para a melhoria das condições educacionais no Brasil, essas configurações nos instigam a discutir um terceiro aspecto: a concepção de educação e o papel que a escola assume dentro desta perspectiva para a promoção do desenvolvimento do ser humano, procurando compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo, articulado ao compromisso pela transformação da sociedade regida pelo capital.

3. Trabalho Educativo: desafios e possibilidades para a formação humana em uma perspectiva crítico-emancipatória

A função da escola a que, aqui, se refere, conforme já evidenciamos em “[...] de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2013b, p.13), estabelece que o ponto de referência da educação é o compromisso de transformação da sociedade em vez de sua manutenção ou perpetuação.

Posto isto, retomamos alguns postulados da Pedagogia Histórico-Crítica como possibilidades de potencializar o enfrentamento pedagógico diante dos desafios e de tomada de consciência sobre os mecanismos que determinam os processos de

ensino-aprendizagem a partir de uma práxis histórico-crítica. De acordo com Saviani (2013a, p. 421):

Numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global.

Diante dessa defesa, a educação envolve um processo intencional e sistematizado de transmissão dos conhecimentos clássicos, de forma que, no contexto específico da Educação Especial, destacamos a necessidade da organização dos processos de ensino para se contrapor ao determinismo biológico e a uma concepção produtivista de educação, que considera o ser humano, inclusive os deficientes, em abstrato, desvinculados de um engajamento contextual; contrapondo-se à racionalidade financeira que rege os planos atuais, explicitados, prioritariamente, na atual Base Nacional Comum Curricular que, além de desconsiderar a modalidade de Educação Especial nas suas discussões, reduz as oportunidades educacionais dos estudantes e a autonomia docente, revelando forte tendência de subserviência e notória vontade de adaptação ao neoliberalismo e aos mercadores da educação.

Consideramos que a instrumentalização da formação subjetiva e ética das crianças e dos jovens a favor dos interesses mercantis representa a submissão do ser humano ao sistema, isto é, a redução dos interesses humanos aos interesses do siste-

ma econômico. Como consequência, a educação do ser humano reduz-se, crescentemente, ao desenvolvimento racional do domínio de conhecimentos e técnicas necessárias ao sucesso profissional no contexto do sistema econômico dominante. Assim, inferimos que urge a necessidade de resgatarmos a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. Para Saviani (2013b, p. 84),

A pedagogia histórico-crítica entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade.

Deste modo, para saber quais são os interesses que impedem e quais que exigem a objetividade, Saviani (2013b) destaca que não há outra maneira senão abordar a questão em termos históricos. Para tanto, afirma que a tarefa a que se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica em relação à educação escolar implica em:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.

c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2013b, p. 8- 9).

A partir dessa perspectiva teórica, segundo a qual teoria e prática são elementos indissociáveis, entende-se que a falta de conhecimento teórico durante a mediação do processo formativo acaba gerando o esvaziamento tanto do educador quanto do educando. A questão que se coloca, a partir dessa constatação e levando em consideração os pressupostos da psicologia histórico-cultural, é que o desenvolvimento da personalidade está condicionado por condições objetivas de existência. O aspecto mais interessante está justamente na objetivação da vida humana, no estabelecimento de vínculo entre o sentido e motivo da atividade. Esta reflexão implica situar o motivo e o sentido da atividade docente para o professor, qual seja: a socialização do conhecimento científico para a humanização do estudante (MARTINS, 2007).

No entanto, conforme aponta Vigotsky (1997), o maior erro da escola tradicional consiste em separar sistematicamente o sujeito considerado “deficiente” do meio social, isolando-o e situando-o num contexto estreito e fechado, limitando-o a um quadro naturalizante de estruturação do ser humano, onde tudo está adaptado ao seu “defeito”, proporcionando-lhe uma educação orientada para a enfermidade e não para a saúde; para o ponto de vista biológico ao invés do social, desvinculando-o de um engajamento contextual.

Desse aspecto, podemos compreender como se dá a alienação, ou rompimento entre o que dá sentido a uma atividade e o que a motiva. Percebe-se que, diante da expropriação dos meios de produção, do produto do trabalho, isto é, diante da expropriação do seu saber docente, o ser humano (o professor) se em-

pobrece, pois não é mais sujeito de seu próprio desenvolvimento e capacidade. Tal constatação interfere na especificidade do trabalho docente e contribui para a constituição de uma prática pedagógica esvaziadas do sentido formativo, educativo.

A ascendência deste contexto provoca um verdadeiro ataque à natureza do trabalho educativo, estimulando uma descrença no poder da escola e dos professores. Assim, de acordo com Silva (2016) o desafio é construir com todos os atores da/na escola, em especial os professores, um processo de construção de uma proposta pedagógica que vá ao encontro dos interesses deles. O autor alerta para a importância de que os professores se façam presentes nos processos de formulação, elaboração, definição e implementação das políticas educacionais, mesmo em redes com uma concepção de gestão mais autoritárias e diretivas. Não obstante, ressalva que, para efetivação de um trabalho educativo que possibilite o desenvolvimento humano de todos os indivíduos, inclusive aqueles em situação de deficiência, a formação dos professores como sujeito que planeja e executa seu próprio trabalho, assumindo uma ação institucional na perspectiva da “responsabilização compartilhada”, deve estar consubstanciada em teorias da educação que atendam os interesses dos atores da/na educação.

Assim, reforçando a defesa feita pela Pedagogia Histórico-crítica, cuja centralidade educacional defende uma perspectiva mais ampla de desenvolvimento humano através da especificidade do trabalho educativo, inferimos que, embora as atividades do sujeito nesta sociedade sejam fragmentadas, estranhadas e constantemente ameaçadas por políticas neoliberais, ainda assim é possível compreender sua condição de classe, apreender o conhecimento histórico que explica o movimento da sociedade e o que ela tem produzido para a minoria dos seres humanos em detrimento da maioria.

Considerações

As reflexões aqui apresentadas, cuja temática centrou-se nos apontamentos sobre a organização do trabalho educativo e as (im)possibilidades que este espaço apresenta para o processo de (des)humanização do ser humano na sociedade contemporânea, tiveram por objetivo contribuir com a luta de classes através da defesa sobre a especificidade do trabalho educativo.

Assim, concluímos reafirmando e concordando com Mézaros (2005) que é necessária uma mudança nos paradigmas da educação. Tais modificações devem promover uma transformação social, criando alternativas para a promoção educacional diferente dos padrões da atualidade. É emergente o estabelecimento de uma educação para além do capital e que promova transformações não somente no sentido de “servir” o sistema capitalista, mas de atuar nele de forma crítica.

Entre as mazelas que pairam sobre a educação brasileira, urge a necessidade de concentrarmos nossa força na luta contra políticas que se encaminham para a privatização da escola pública e de radicalizar nossas concepções de sociedade no sentido de apresentarmos resistências propositivas contra o cenário que está posto, pois verificou-se que a reforma empresarial que vem ocorrendo no campo da educação tem como foco a desconstrução de direitos sociais (com isso, os setores sociais destituídos de recursos são condenados ao seu próprio destino e responsabilizados por seu fracasso) e a destruição do sistema público de ensino. Nesse contexto, as reformas na educação no tocante ao desenvolvimento das capacidades humanas, com vistas à humanização, precisam ser profundas e inegociáveis. Somente, assim, será possível o desenvolvimento de uma nova concepção de mundo contrária à lógica do capital, superando o

que está hegemonicamente posto pelo modo de produção capitalista.

Referências

BARROCO, S. M. S. “Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência”. In: A. C. G. MARSIGLIA (Org.), **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 169-196.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009.

_____. **Nota Técnica nº 11, de 07 de maio de 2010**. Orientações para a Institucionalização na Escola, da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

_____. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e ao longo da vida**. MEC/SECADI. 2018.

DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.

4º ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados. 2006. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação, Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores associados, 2004.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

_____. C. Os empresários e a política educacional: Como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59; jun. 2014.

_____. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.4 [78], p.906-926, out./dez. 2018.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. Bras. de Ed.Esp.** Marília. v.12, n.3, set./dez. 2006, p. 299-316.

_____. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, jan-mar., 2013, p. 101-119.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KASSAR, M. C. M; REBELO, A. S; OLIVEIRA, R. T. Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019, p. 1-19.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42; ago. 2010.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas, Sp: Autores Associados, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHELS, M. H. **O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?** Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. **Inclusão Escolar**. Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

SANTOS, I. R. Bases teórico-pedagógicas do atendimento educacional especializado das redes públicas municipais de Aparecida de Goiânia/GO e Cascavel/PR. 234 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013b.

_____. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 21, n. 3, p. 653-662; set./dez. 2017.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, R. H. R. Formação continuada de professores da escola básica e os princípios da educação inclusiva: contradições, desafios e perspectivas no contexto de execução do PNE (2014-2024). In: ALMEIDA, L. C.; LAPLANE, A. L. F.; PAIXÃO, A. H.. (Org.). **Mudanças atuais na sociedade brasileira e o Sistema Nacional de Educação: Qualidade da educação pública como direito humano**. 1 ed. Timburi/SP: Editora Cia do Ebook, 2016, v. 1, p. 814-829.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectologia**. Tomo V. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

NOTÓRIO SABER: DESREGULAMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA LEI DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO¹

Mara Regina Martins Jacomeli²

Denise Camargo Gomide³

O lançamento em 22 de setembro de 2016, pelo Governo Temer, da Medida Provisória (MP) 746, que em 16/02/2017 recebeu o estatuto de Lei (Lei 13.415/2017) figura como um dos principais retrocessos impostos pelo governo ilegítimo, trazendo à tona uma visão conservadora de educação.

Há de se destacar a arbitrariedade da forma e a nocividade de seu conteúdo. Arbitrariedade da forma porque não se faz reforma educacional por Medida Provisória. A Constituição Federal estabelece que o princípio da educação nacional é a gestão democrática do ensino público⁴.

A edição de uma Medida Provisória pressupõe constitucionalmente uma característica de urgência, o que não se configurou na Medida Provisória editada pelo MEC. Além disso, desconsiderou-se a discussão que já vinha ocorrendo na Câmara

¹ DOI- 10.29388/978-65-86678-04-8-0-f.153-170

¹ Artigo apresentado no IX Encontro Brasileiro da Rede de Trabalho Docente (Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente), ocorrido na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) entre 08 e 10 de novembro de 2017, com o tema "Trabalho docente no século XXI: conjuntura e construção de resistências".

² Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Contato: mararmj@unicamp.br.

³ Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - Unicamp. Contato: dcgomide@gmail.com.

⁴ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Artigo 206, Inciso 7º. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 março 2017.

ra dos Deputados através do Projeto de Lei (PL) 6840/2013⁵, que não avançava muito em termos de políticas educacionais para o Ensino Médio, porém neutralizava os retrocessos propostos pelo texto da MP.

Desta forma, entende-se por arbitrária e antidemocrática a execução de uma Medida Provisória cujo teor afeta as políticas educacionais da juventude brasileira, sem a participação da sociedade no processo.

A nocividade do conteúdo da MP se confirma pelas alterações estruturais no Ensino Médio brasileiro, consubstanciando no estreitamento da formação básica e antecipando a entrada do estudante na profissionalização barata, tornando assim a educação subserviente ao mercado e às empresas. Ao revestir com a norma legal a desigualdade de oportunidades, a lei mutila e sonega o conhecimento aos estudantes de baixa renda, oferecendo a eles a mínima instrumentalização para o trabalho precário e retirando-os da escola pela vertente da profissionalização precoce.

Dentre os retrocessos e ameaças dos principais eixos da Reforma⁶, um dos pontos mais polêmicos diz respeito ao notório saber que é o reconhecimento que uma pessoa recebe sobre determinada área do conhecimento.

A possibilidade de contratação de profissionais com no-

⁵ O Projeto de Lei 6840/2013 está para votação na Câmara dos Deputados e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>>. Acesso em 21 março 2017.

⁶ Sobre os retrocessos e ameaças dos principais eixos da Reforma, recomendamos a leitura do artigo: GOMIDE, D. C.; JACOMELI, M. R. **A Reforma do Ensino Médio e a concepção restrita de formação humana**. Anais da Jornada do XIV HISTEDBR: pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa; Foz do Iguaçu, PR; Maio/2017.

tório saber é, segundo a lei, restrita ao quinto itinerário formativo (educação profissional técnica) e determina que esses profissionais poderão ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional.

O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art.

61
..V – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (BRASIL, 2017, art. 6º)

Embora restrita à educação profissional, é importante que tenhamos clareza que a atividade docente não se limita ao domínio de conteúdos de áreas afins à formação ou experiência profissional. Para ser professor é imprescindível, além de dominar o conteúdo das diversas áreas de conhecimento, a habilidade didática e o entendimento de como se dá o processo de ensino-aprendizagem. A atividade docente requer o domínio de conhecimentos específicos da formação oferecida nos cursos de pedagogia e nas demais licenciaturas.

Justamente por isso essa prerrogativa abre um grave precedente, pois representa uma desvalorização do profissional que se formou na área, indo na contramão de um processo histórico e consagrado que culminou na determinação recente de que todo profissional para ser professor deveria cursar um processo formativo específico, atrelando o conhecimento à questão da di-

dática.

O PNE (Plano Nacional de Educação) definiu na Meta 15 que é preciso uma formação em licenciatura, ou seja, além do notório saber o professor deve ter também todas as ferramentas didáticas necessárias ao processo educativo, além da habilidade para lecionar.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Uma formação que não garanta os conhecimentos necessários para lecionar, impedirá a realização de uma atividade docente com tranquilidade de modo a garantir um ambiente de qualidade ao aluno. Além do que o desconhecimento do saber acumulado no campo teórico/ metodológico contribui para a adoção de práticas que se limitam apenas ao conhecimento pragmático. Quanto mais limitadas forem as condições de formação, a questão da socialização do conhecimento vai se esvaziando porque leva o professor a envolver-se nos problemas do pragmatismo e imediatismo da cotidianidade.

Ademais, os responsáveis pelo reconhecimento do notório saber serão os sistemas de ensino, os conselhos de educação e a secretaria de educação. Isso é de fato muito preocupante pois é preciso que se estabeleça critérios nacionais, considerando que a educação é um direito nacional e cabe à União fixar as diretrizes e bases da educação no país.

Isso abre uma ampla brecha para o apadrinhamento nos moldes do coronelismo que ainda impera, orientando tal reconhecimento aos interesses locais e fortalecendo assim a perversa rede de governo montada sobre a égide do favor e não da competência.

E sobre essa questão é importante destacar que no Estado de São Paulo a Assembleia Legislativa, através de um Projeto de Lei (PL) publicado no Diário Oficial do Estado por Rodrigo Moraes do DEM, já se adiantou e estabeleceu o notório saber para além do ensino técnico profissionalizante, estendendo para a educação básica regular, representando assim um salto na precarização da educação. É fato que o referido PL é um ataque à qualidade da educação pública que é destinado aos filhos dos trabalhadores, a quem o Estado capitalista só oferece as primeiras letras, a mínima instrumentação para o trabalho precário: “Artigo 2º - [...] § 2º - O certificado de Notório Saber terá validade por todo o Estado de São Paulo, nas escolas públicas e particulares que ofereçam cursos nos segmentos de ensino da educação básica, regular e/ou técnica” (SÃO PAULO, 2016).

Para atestar ou não o “notório saber”, o PL propõe a certificação por uma Instituição de Ensino Superior (IES) ou a formação de uma banca composta de no mínimo três professores da rede estadual de ensino, escolhidos pelo Dirigente Regional de Ensino, sendo um doutor na área de atuação do postulante; um doutor em Educação e um Supervisor de Ensino, que obviamente conduzirão o reconhecimento do notório saber pelo crivo ideológico da Secretaria da Educação.

E quanto às IES, cabe-nos indagar qual seria seu real interesse em certificar com o “notório saber” aqueles que poderiam ser seus potenciais estudantes. Isso nos leva a crer que objetivo proclamado de propor critérios mais rígidos em nome da qualidade do ensino, é antagônico ao objetivo real de reduzir o

déficit de professores da rede estadual de ensino mediante contratações emergenciais, abolição dos concursos, esvaziamento do sentido dos cursos de licenciatura e da própria formação dos estudantes da escola pública, isentando esta formação de fundamento, de crítica e de coerência.

1. O caminho contra-hegemônico da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação docente

O trabalho docente deve possibilitar aos alunos a aquisição dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos nas suas formas mais desenvolvidas. Porém, não se trata de reduzir a educação à transmissão de saberes. É importante que tenhamos clareza de que não estamos defendendo uma educação conteudista. A formação humana a que nos referimos se fundamenta no conceito da omnilateralidade entendida como

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2010, p. 96).

A escola burguesa visa somente a formação unilateral, que é a preparação para o trabalho alienado, restringindo a formação à preparação do homem para ingresso no mercado de trabalho. Desta forma, a formação humana fica restrita ao domínio de uma técnica. Os conhecimentos não têm conexão com a vida, tornando o homem um ser alienado e apolítico.

Segundo Lombardi (2011, p.105), a união entre educa-

ção e trabalho na perspectiva marxista é um meio para a formação desalienada e revolucionária dos filhos da classe trabalhadora e um poderoso instrumento de formação das novas gerações para a ação política transformadora.

No processo revolucionário, portanto, a educação é um importante instrumento para que o trabalhador consiga não apenas ter acesso aos conhecimentos, mas que, por meio deles possa controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo (LOMBARDI, 2011, p. 106).

Para além da competência técnica, é importante ressaltar também o caráter humanizador da atividade do professor; dependendo do seu posicionamento quanto ao processo de ensino. Não há posição de neutralidade nesse processo. O trabalho educativo requer além da competência, compromisso político nas condições que estão postas na educação pública hoje.

A sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. A neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político (SAVIANI, 2015, p. 106).

E é nesse sentido que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), enquanto teoria pedagógica, apresenta-se como o caminho contra-hegemônico, pois o objetivo principal da PHC é qualificar a formação humana, elevando o padrão cultural e combatendo a precarização do ensino e a formação restrita para

um trabalho moldado pela lógica pragmática do modo de produção capitalista.

Na conjuntura histórica atual, cabe-nos, enquanto educadores, o enfrentamento dos desafios postos à educação pública pelas concepções hegemônicas de educação.

A PHC defende uma educação de qualidade à população de um modo geral e à classe trabalhadora, em particular, necessitando, portanto, ocupar os espaços da escola pública. Isto porque a educação oferecida por esse Estado, comprometido com os interesses da classe dominante, sofre essa determinação. No entanto, a apropriação da educação burguesa pela classe trabalhadora no interior da escola pública, mantida pelo Estado, se faz necessária para garantir a cultura proletária.

É preciso ter isso em conta quando falamos, por exemplo, da cultura proletária. Sem compreender com clareza que esta cultura proletária só pode ser criada conhecendo com precisão a cultura que criou a humanidade em todo o seu desenvolvimento e transformando-a, sem compreender isso, não poderemos cumprir tal tarefa. A cultura proletária não surge do nada, não é uma invenção dos que se chamam especialistas em cultura proletária. Isso é pura tolice. A cultura proletária tem que ser o desenvolvimento lógico do acervo de conhecimentos conquistados pela humanidade sob o jugo da sociedade capitalista, da sociedade latifundiária, da sociedade burocrática. Todos esses caminhos e atalhos conduziram e conduzem à cultura proletária do mesmo modo que a economia política, transformada por Marx, nos mostrou aonde deve chegar à sociedade humana, nos indicou a passagem à luta de classes, ao começo da revolução proletária (LENIN *apud* LOMBARDI; SAVIANI, 2008, p. 253).

A PHC, por ser uma pedagogia contra-hegemônica, situa a educação escolar no processo de transformação e supera-

ção da sociedade capitalista geradora de alienação. A escola é o espaço de socialização do saber sistematizado. Não se trata de apropriação privilegiada do saber sistematizado, ou seja, apropriação por poucos, como também não se trata da socialização de qualquer tipo de saber, é a socialização das formas mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que a humanidade já produziu.

A apropriação dessas objetivações mais elevadas do gênero humano sistematizadas nos clássicos das ciências, das artes e da filosofia, é indispensável para que os indivíduos possam realizar o salto qualitativo que vai além do imediatismo da vida cotidiana. Dominar esse conhecimento faz parte de um processo mais amplo de domínio pela classe trabalhadora das forças produtivas que vem sendo desenvolvidas ao longo da história da humanidade e que se desenvolveram de maneira gigantesca na sociedade capitalista. Dar um salto em direção a uma sociedade que supere o capitalismo, no sentido dialético de ir além, implica em incorporar as conquistas anteriores, alcançando níveis mais elevados de vida humana.

Assim, fica clara a concepção de escola para a PHC: ela é o lócus privilegiado para a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados e o espaço institucionalizado para a promoção da socialização dos conhecimentos, entendidos como o acervo produzido pelo trabalho intelectual da humanidade.

A escola constitui um espaço de socialização do saber sistematizado, de transmissão do conhecimento. Cumpre funções que não são desenvolvidas por nenhuma outra instância: formação geral, capacidade de ler, escrever e formação científica básica e estética. Sendo aceito que este é o papel da escola, fica implícita uma atividade de ensino e a presença de um profissional que, dominando os conteúdos das diversas áreas de conhecimento; os métodos de investigação da ciência e os sabe-

res pedagógicos próprios da profissão, exerça esta função (SANTOS; GASPARIN, 2011, p. 5052).

O processo de apropriação do conhecimento implica, portanto, a conquista por cada indivíduo das propriedades que caracterizam os seres humanos por um processo histórico de desenvolvimento e formação, oportunizando a cada indivíduo particular as condições e possibilidades para que ele se aproprie e desenvolva aquilo que o gênero humano já se apropriou e desenvolveu.

Este deve ser o papel da escola pública nestes tempos de transição e a PHC é a melhor formulação para a transição, constituindo-se na teoria pedagógica que tem servido de referência para este momento histórico. E nesse contexto os professores precisam assumir o papel de militantes culturais comprometidos com a formação humana e cultural dos indivíduos, em especial da classe trabalhadora, contribuindo para mudanças significativas no padrão cultural atual. Sem esse entendimento, não há como pensar em processo revolucionário. E justamente por isso, não é possível defender uma formação de professores aliçada, superficial e desconexa do saber pedagógico e das teorias educacionais.

A formação precária dos professores não produz um domínio consistente das teorias que permitem compreender de forma aprofundada a realidade social. Essa fragilidade é um elemento dificultador do trabalho de difusão da PHC. Como não há um ponto ideal para atuar na contramão do esvaziamento da formação dos professores, devemos atuar em todas as circunstâncias em que se apresentem possibilidades, ou seja, no dia-a-dia do trabalho nas instituições educacionais, fazendo da PHC um verdadeiro movimento social em luta pela defesa da escola pública onde o conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas se faça presente. Isso exige também o embate incansável de

qualquer teoria que aponte para a negação do trabalho educativo e que nega a transmissão intencional e direta do saber sistematizado, em especial as teorias do aprender-a-aprender cujo efeito deletério é o esvaziamento na formação dos professores⁷.

É importante ressaltar que quando a PHC defende o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas em busca de sua emancipação, o que se defende é o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, ou seja, a cognoscibilidade (inteligência), a sensibilidade (música, dança, teatro, artes visuais e plásticas), a habilidade (esporte e formação profissionalizante) e a sociabilidade (exercício político). A escola da atualidade tem desenvolvido, de forma precária e sucateada, apenas uma faculdade humana (cognitivo), com o objetivo restrito de inserção no mercado de trabalho em condições subalternas. Uma das grandes contribuições da PHC é que possibilita aos educadores um posicionamento teórico e crítico com relação às posições hegemônicas no campo educacional. Assim, o trabalho educativo exige teorias apropriadas pelo professor que vão se contrapor ao agir pedagógico pautado no senso comum e isso implica num processo formativo qualificado, com fundamentação teórica apoiada na reflexão filosófica e no conhecimento científico e que estabeleça uma relação orgânica entre educação e contemporaneidade. Somente assim será possível contribuir efetivamente para a transformação social.

Pensar uma concepção dialética de educação implica em entender como necessária a relação teoria-prática para a construção de uma sociedade sem opressores e oprimidos. Na medida em que forem eliminadas as condições geradoras de desigualdade social, será possível vislumbrar no horizonte uma sociedade mais justa e igualitária; gestada de fato nos marcos do ve-

⁷ Sobre as teorias do aprender-a-aprender, recomendamos a leitura de DUARTE, 2006.

lho regime, porém criando-se as condições para o nascimento do novo. E a formação dos professores é basilar nesse aspecto.

Assim, quanto às possibilidades de implementação da PHC na educação pública, é importante que tenhamos clareza que elas existem, porém estão condicionadas pela situação objetiva, dependendo, fundamentalmente, da consciência dessa necessidade de implementação assumida coletivamente e da decisão de efetivar esta intervenção.

Quanto às perspectivas de êxito, ainda que tenazmente buscadas; subjetivamente estarão determinadas pela correlação de forças na dura luta de classes que compõem o cenário nacional e internacional da atualidade.

No entanto, não se pode perder o horizonte de que é pela militância na luta de classes e luta contra o capital, que devemos nos posicionar, tendo a PHC e o marxismo como fundamento científico no processo de formação de professores.

2 . Considerações

Vivemos atualmente tempos sombrios de fragilidade da democracia no Brasil e os ventos neoliberais avançam contra os direitos sociais. A chamada Reforma do Ensino Médio do governo federal não pode ser considerada fora desse contexto.

É fato que uma reforma no Ensino Médio é necessária, porém uma mudança que altere o quadro para uma situação pior, é inaceitável.

A Emenda Constitucional 95 que supostamente pretende controlar os gastos públicos, representou um ataque frontal ao desenvolvimento de políticas sociais, como a saúde, educação e infraestrutura, durante 20 anos. Com este cenário, como pensar em investir no Ensino Médio, considerando que este investimento exigirá recursos públicos?

Ao admitir que indivíduos com notório saber possam dar aula, evidencia-se que não haverá investimento na formação de professores e os especialistas com notório saber farão “bicos” na profissão docente. Isso configura-se numa total desregulamentação trabalho do professor.

Somando-se à limitação dos investimentos em educação e outros direitos sociais pelas próximas duas décadas, estão em discussão a reforma da previdência que ampliará o tempo de trabalho e reduzirá o valor das aposentadorias, a flexibilização da CLT e a ampliação da terceirização que precarizará ainda mais as condições de trabalho. É, portanto, nessa conjuntura que a Reforma do Ensino Médio deve ser entendida.

Seria possível um governo dar formação profissional de qualidade aos jovens, quando suas normativas legais caminham na direção de acentuar a precarização do trabalho e as condições de vida da classe trabalhadora?

Qualificar o Ensino Médio implica necessariamente no enfrentamento dos desafios reais e estruturais relacionados com a valorização da carreira docente, a formação inicial e continuada de professores, a ampliação da infraestrutura de escolas e garantia não só do acesso, mas da permanência dos estudantes, em especial os mais pobres, na escola.

A conjuntura atual exige de nós, educadores, estudantes e toda a sociedade civil, uma ação de resistência drástica e contundente. A sociedade se mobilizou, colocou-se criticamente, os especialistas da área se posicionaram radicalmente. Embora a sociedade tenha se mobilizado, todo esse movimento não impediu a aprovação da MP do Ensino Médio.

Destacamos aqui a mobilização dos estudantes secundaristas que ocuparam mais de 1000 escolas no ano de 2016, buscando abrir diálogo com o governo sobre a imposição da reforma. Seria uma oportunidade democrática para o governo fede-

ral dialogar com os estudantes secundaristas sobre uma mudança tão profunda na educação brasileira. Porém, o caminho não foi o do diálogo, mas sim da repressão e intimidação, forçando os estudantes e desocupar as escolas.

É fato que o movimento evidenciou que parte dos jovens brasileiros encontrou na discussão da reforma do Ensino Médio uma causa: a defesa do que entendem ser um Ensino Médio de qualidade. A juventude impressionou o Brasil ao mostrar a força e a resistência política daqueles que sobrevivem diariamente os desafios de uma sociedade desigual, racista e violenta.

Diante deste cenário, resta-nos agora nos organizar para acompanhar e fiscalizar com rigor como se dará a implantação da nova lei, tentando salvar o que for possível da qualidade que vai ser oferecida na educação dos nossos jovens e buscando, através da luta pela autonomia pedagógica das escolas, reduzir ou mesmo anular os efeitos perversos da dualização da escola e da desregulamentação da formação docente.

Referências

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 19 mar. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 mar. 2017.

_____. LDB. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> . Acesso em: 21 mar. 2017.

_____. **Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.> Acesso em: 22 março 2017.

_____. **Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 19 mar. 2017.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm.>. Acesso em: 19 março 2017.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós- modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2006

GOMIDE, D. C.; JACOMELI, M. R. M. Fundamentos Histó-

rico-Filosóficos da Pedagogia Histórico Crítica (PHC): alguns apontamentos. VII ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 2016, Belém; **Anais...**, Belém, PA. Maio, 2016.

_____. Fundamentos histórico-filosóficos para uma proposta de trabalho educativo a partir da pedagogia histórico-crítica nas escolas públicas. SEMINÁRIO DERMEVAL SAVIANI E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONSTRUÇÃO COLETIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, 2016, Vitória, **Anais...**, Vitória ES. Out. 2016. No prelo.

_____. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Revista Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016.

_____. **A reforma do Ensino Médio e a concepção restrita de formação humana**. JORNADA DO XIV HISTEDBR: PEDAGOGIA HISTÓRICO – CRÍTICA. EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO: 100 ANOS DA REVOLUÇÃO RUSSA, 2017, Foz do Iguaçu, **Anais...**, Foz do Iguaçu, PR, Maio de 2017.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2ª ed. Campinas: Autores Associados. 2008

MACIEL, A. C. **Desafios dos trabalhadores em educação frente à escola pública de educação integral**. Disponível em: <<http://www.sintero.org.br/noticia/2015/10/30/palestra-desafios-dos-trab-em-educ-frente-a-escola-publica-de-educacao-integral-ant-nio-c-maciel.html>> Acesso em: 22 mar. 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

NASCIMENTO, I. M.; COLLARES, O. Análise da eficiência da Lei 5692/71 na formação dos trabalhadores de Guarapuava sob

a perspectiva de consciência para a cidadania e qualificação para o trabalho. Campinas: **Revista HISTEDBR On-line**, n.20, p. 76 - 85, dez. 2005.

NOSELLA, P. **Ensino médio: à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas: Editora Alínea. 2016.

SANTOS, N.O.B; GASPARIN, J. L. A formação de professores na Pedagogia Histórico- Crítica. X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – 2011, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba, PR. Educere. Novembro/ 2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 30ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9ª ed. Campinas: Autores Associados. 2005.

_____. **História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação**. Campinas: Autores Associados. 2015.

O PIBID E O GERENCIALISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE: A NOVA MORFOLOGIA DO TRABALHO NO CONTEXTO NEOLIBERAL*

Paula Junqueira da Silva¹

Antonio Bosco de Lima²

Este texto apresenta uma análise crítica sobre o Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID) a partir das ‘novas’ relações de trabalho docente na contemporaneidade brasileira e está em consonância com a linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.³ Problematizamos o vínculo do PIBID aos macros interesses internacionais políticos-econômicos e suas influências nas políticas educacionais no Brasil de formação de professores. Assim, elencamos espectros do modelo da gestão empresarial do conhecimento didático-pedagógico que refletem nas novas formas de precarização do trabalho docente. Desde 2007, quando o Ministério da Educação lançou o primeiro edital de

DOI- 10.29388/978-65-86678-04-8-0-f.171-194

¹ Mestra em Geografia e doutoranda em Educação, Pós-Graduação da FACED/UFU, Universidade Estadual de Goiás- Câmpus Iporá, E-mail: paula.junqueira@ueg.br.

² Pós-doutor em História, Filosofia e Educação, Professor Adjunto da Pós-Graduação da FACED/UFU, E-mail: boscodelima@gmail.com.

³ O texto é uma revisão e uma reformulação do texto “PIBID: o gerenciamento pedagógico na formação e no trabalho docente: novas formas de precarização?” publicado no Anais do XI Seminário Nacional do HISTEDBR/IV Seminário Internacional do Trabalho e Educação do Século XXI/I Seminário Internacional do HISTDBR realizado na Universidade Federal de Uberlândia de 20 a 22 de agosto de 2019. Disponível em: https://54c9aae0-13cb-48ec-862e-e9b6e503cfc2.filesusr.com/ugd/0d873b_f1861f288afe47c-caf160d889304baba.pdf

seleção de bolsistas, o PIBID em regime de colaboração entre as unidades federativas e em consonância com as instituições de ensino superior (públicas e privadas) vem reestruturando a autonomia política e pedagógica dos cursos de formação de professores, legitimando as ações das reformas educacionais neoliberais.

O PIBID se territorializa no contexto das políticas educacionais do Brasil como desdobramento da LDB 9394/96. Ele surge no contexto do racionalismo de mercado orquestrado pelos agenciadores financeiros internacionais, no limiar do século XXI, que orientam os países subordinados ao capitalismo dependente a investirem na qualificação da força de trabalho em todos os setores. Assim, coube à educação a proposição de políticas e programas que elevassem a 'qualidade' de ensino útil voltada à inserção da população marginalizada ao mercado.

Nesse contexto situamos o PIBID como um braço dos interesses neoliberais, radicados no Brasil desde os anos 1990, que se reconfigura no período da política econômica neodesenvolvimentista do Partido dos Trabalhadores (PT) a partir de 2002. Momento em que as orientações da Nova Gestão Pública (NGP) se territorializam ainda mais na administração pública brasileira, transformando paulatinamente os direitos básicos da população – educação, saúde, segurança - em frentes de serviços e, logo, em mercadorias. E, por serem mercadorias, devem ser gerenciadas com eficiência os seus modos de produzir para serem entregues ao mercado.

As provocações deste capítulo se caracterizam como um posicionamento político aos enfrentamentos em relação ao discurso da má qualidade de ensino e ao desmonte das licenciaturas de modalidade presencial nas universidades públicas brasileiras, por isso o aporte epistemológico histórico crítico para a construção das reflexões. As discussões almejam compreender o

programa a partir das políticas públicas que trazem no bojo de sua construção o discurso ideológico previsto para a formatação de um novo modelo de formação de professores no Brasil.

1. Caminho teórico metodológico da análise

Esta reflexão se apoia em referenciais de abordagem teórico-metodológica sobre o Materialismo Histórico Dialético (MHD) na Educação que se fundamentam numa análise Histórico-Crítica (Saviani, 2011). O MHD contextualizou as contradições postas pelo capitalismo contemporâneo no que se refere a qualidade de ensino, as estratégias do Estado e as instituições internacionais que atuam na reestruturação educacional que vão se desdobrar na instauração do PIBID como modelo de formação docente no Brasil. Para tanto destacamos os autores Oliveira (2015), Harvey (2008), Freitas (2018), Marini (1993), Macedo e Lima (2017) entre outros.

Referenciados na crítica dialética, Shiroma, Campos e Cardoso (2005), Maués (2003) e Saviani (2007) fazem um retrospecto sobre as políticas educacionais do Brasil, em especial aos dos anos 2000 que, segundo suas reflexões, precarizam a formação de professores. Rosa e Santos (2015) alertaram a comunidade acadêmica como o documento do Banco Mundial (BM) de 2010⁴ orienta as estratégias de formação de professores no Brasil segundo critérios internacionais. Os autores destacam como tais estratégias marcham para a precarização da formação e das condições de trabalho da categoria. E chamam a atenção de como estas estratégias estão vinculadas a evolução do PIBID no contexto brasileiro e a formação em serviço como um viés do trabalho subsumido do novo professor. Para Antunes (2018) a

⁴ Título original do Programa “Achieving world-class education in Brazil: next steps”

ascensão do trabalho subsumido e reificado, digitalizado e individualizado do século XXI reflete no que ele intitula como a nova morfologia do trabalho.

Os trabalhos de Mateus (2014), Mateus, Oliveira e André (2014), Marques, Andrade e Azevedo (2017) utilizados na problematização de nosso objeto de análise têm como aporte epistemológico de suas reflexões sobre a emergência Análise de Discurso Crítica (ADC) contidos na linguagem nas reflexões de Fairclough (2001). Entre a categoria que ele analisa é a do agente-sujeito como uma posição intermediária que sofre uma determinação inconsciente, mas trabalha sobre as estruturas, a fim de modificá-las conscientemente (Melo, 2009, p. 16). Para tanto, ele destaca três dimensões que devem ser consideradas: a análise do texto, a análise da prática discursiva e análise social. A partir desta tríade se desvenda a gênese das motivações que passam as políticas educacionais.

Ao verificarmos nas produções de pesquisa⁵ a quase unanimidade no consenso sobre a eficácia PIBID na formação de professores nos despertou o interesse na reflexão sobre o programa em uma abordagem na perspectiva crítica. Nesse sentido é indispensável analisar, pela crítica do MHD, como o discurso da classe hegemônica, segundo a perspectiva gramsciana, estabelece-se e atua na prática dos sujeitos, que de forma subsumida, legitima o poder e a manutenção dos interesses ideológicos do Estado os quais, na perspectiva neoliberal, alinham-se às agências internacionais do capital.

Entre as análises críticas sobre o programa destacamos os trabalhos de Mateus (2014), Mateus, Oliveira e Sodré (2015) e Medeiros e Pires (2014). Esses autores ressaltam o caráter messiânico do PIBID nos discursos documentais e nas produ-

⁵ Dados acessados em 20 de abril, 2018, disponíveis em http://sdi.Capes.gov.br/banco-de-teses/01_bt_index.html.

ções bibliográficas sobre o programa. Na crítica dos autores o discurso constituído nas políticas públicas educacionais se manifesta como uma prática social sacramentada, que molda o pensamento ideológico dos ‘agentes-sujeitos’, e que reproduz interesses hegemônicos por meio do coletivo. Deste modo, para Mateus (2014, p, 361), recorrer a ACD demonstra um engajamento na “crítica exploratória de práticas de formação de professores em suas relações com as políticas educacionais neoliberais”.

Por meio de uma abordagem qualitativa, fundamentações teóricas e analíticas sobre as políticas educacionais do Brasil que subsidiam a compreensão da dinâmica do PIBID no interior dos cursos de formação de professores a partir da segunda metade da primeira década do século XXI, contextualizamos o papel da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), denominada em como “Nova Capes” após lançamento do PDE em 2007, responsável pela futura política reguladora de um Sistema Nacional de formação inicial e continuada de professores (SAVIANI, 2009, p. 10 e 17). Alinhado ao pensamento de Antunes (2018) o texto se estrutura, a partir de uma análise crítica marxista, sobre os macros interesses internacionais atuantes na reestruturação e reprodução do modo de produção capitalista e que alteram o *modus operandi* do trabalho docente.

2. Políticas públicas educacionais no capitalismo internacional: o PIBID na construção da nova precarização do trabalho?

A gênese do PIBID se materializa no auge da política desenvolvimentista, conciliadora com a classe hegemônica, de cunho neoliberal no governo de Luiz Inácio Lula da Silva em 2007.

O programa nasce no bojo das discussões internacionais sobre o combate a pobreza e na necessidade de equidade ao acesso de serviços básicos – saúde, educação, alimentação, saneamento básico – que tem por objetivo garantir a manutenção da população mundial no ciclo metabólico reprodutivo do capital. O PIBID constitui suas raízes nos cursos de formação de professores quando o Estado brasileiro demonstra governabilidade e governança⁶ interna e externamente nas tomadas de decisões políticas e econômicas. O programa manifesta a dinâmica pretendida pela NGP no processo de reestruturação econômica do Brasil e reforma do Estado iniciadas no país a partir dos anos de 1990 e aceleradas no limiar dos anos 2000 (OLIVEIRA, 2015).

[...] como certas lógicas e mecanismos utilizados pelas reformas iniciadas no período em que o país esteve conduzido por um governo de clara orientação neoliberal, permanecem em vigor apesar da mudança política no plano federal, a partir do governo do presidente Lula. Na tentativa de um exame crítico é importante observar como a NGP foi incorporada por importantes setores do Estado e, mais especificamente na educação, que mesmo em face de significativas mudanças nos enfoques políticos a partir de 2003, ainda persiste contraditoriamente nas instituições e políticas públicas estatais. (OLIVEIRA, 2015, p. 635).

Neste contexto, no intento de construir uma lógica empresarial na administração do desempenho da Educação (SANDER, 2007; FREITAS, 2018), expressões do universo *of management* se tornam cotidianas nos instrumentos das políticas públicas (PINTO, 2016) advindas das recomendações de organismos internacionais multilaterais que financiam o desenvolvimento econômico brasileiro. A este aspecto Shiroma, Cam-

⁶ Sobre os conceitos de governança e governabilidade ver em BRESSER PEREIRA, L.C., 1997.

pos e Cardoso (2005) chamaram a atenção sobre a estratégia desses organismos em colonizar o vocabulário da sociedade para que ela atenda pacificamente, de forma ordeira e subsumida, aos interesses do desenvolvimento econômico dos países credores e a dependência dos países periféricos, mantendo assim, a agenda de interesses neoliberais. De acordo com Sander (2001, p. 101) “a lógica produtivista da economia na educação tem se transformado em paradigma modelador do processo acadêmico e da própria vida humana”.

A construção de consentimento é uma estratégia importante para consolidação e manutenção do pensamento hegemônico. (HARVEY, 2008; SHIROMA, CAMPOS e CARDOSO, 2005). O consentimento no caso brasileiro se constitui pela rede de relações estabelecidas entre os interesses do governo e seus entes federados, da classe política dominante, da classe burguesa e dos meios de comunicações. Aqui é pertinente uma ressalva que no Brasil os meios de comunicações são dominados por grandes empresas monopolistas que atuam como grande instrumento de difusão dos interesses do capital, conforme aponta Orso (2018).

Nesta conjuntura, a interferência na política doméstica para educação se sujeitam ao típico controle de qualidade do desempenho medido e mediado pelos instrumentos sugeridos pelos bancos internacionais (BM, Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID e Fundo Monetário Internacional - FMI) e demais organismos multilaterais como Organização Cultural, Científica e Educacional das Nações Unidas (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL) e etc.

Rosa e Santos (2015, p. 670) destacam como as estratégias de formação de professores no Brasil segundo critérios in-

ternacionais caminham para a precarização da formação e das condições de trabalho da categoria. E nos indicam como estas estratégias estão vinculadas a evolução do PIBID no contexto brasileiro. Segundo os autores cada vez mais estas instituições atuam no processo de reestruturação reprodutiva do capital dos países e exigem do Estado nacional um conjunto de reformas que visam flexibilizar o trabalho docente e o processo de aprendizagem pela tecnificação.

Ao capital é necessário manter o disciplinamento dos trabalhadores ao mesmo tempo em que são introduzidas, via tecnologia, uma série de modificações na produção. Essa contradição entre disciplinamento e novas formas de trabalho em bases tecnológicas flexíveis demandam uma educação que constitua nos trabalhadores novos conhecimentos, que não são mais técnicos, mas sim tecnológicos. (ROSA e SANTOS, 2015, p. 671).

A regulação dos resultados se manifesta como pacote de estratégias e instrumentos de controle social do trabalho docente. Este controle é o meio de produção do comportamento social global padronizado, estandardizado, alicerçado pela demanda da Divisão Internacional do Trabalho, pela lógica do gerencialismo no setor público e, por consequência, pela precarização do trabalho: superexploração do trabalho, docente pela busca frenética da qualidade de ensino conforme as exigências em nível mundial, aos moldes da reflexão de Marini (1993). É a gestão incessante de ferramentas para produzir um conhecimento para o mundo do trabalho.

Diante o cenário internacional a partir de 2002, no governo Lula, o Estado estabelece ‘parcerias’ com empresas capitalistas para uma agenda de ações voltadas para qualidade na educação. Por meio do Decreto n. 6.094/2007 se estabelece no Brasil

o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” que deslançaria as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE de 2007. O PDE foi instituído para o cumprimento das metas previstas no Plano Nacional de Educação (2001-2010), sancionado no governo de Fernando Henrique Cardoso, pela Lei 10.172/2001. (BRASIL, 2008, SAVIANI, 2007; MATEUS, 2014, MEDEIROS, PIRES, 2014). A gênese do PIBID está contida no capítulo IV do PNE de 2001. Para Medeiros e Pires (2014, p. 41), este PNE propõe:

[...] a melhoria da formação docente por meio de formação cultural com foco na formação para a docência, introdução do licenciando no âmbito escolar desde o início da vida acadêmica, vinculação do ensino à pesquisa, integração e domínio das tecnologias de informação e comunicação ao magistério e inclusão de assuntos referentes a vivências na sociedade.

Na crítica sobre o PDE Saviani (2007 e 2009) aponta as limitações do documento alicerçado nos interesses da sociedade civil, representada por agrupamentos empresariais que se vincularam à bandeira da educação, de maneira intencional, por intermédio do movimento “Compromisso Todos pela Educação” em 2006. De acordo com Harvey (2008, p. 86):

Os negócios e corporações não só colaboram intimamente com atores do governo como chegam mesmo a assumir um forte papel na redação de leis, na determinação das políticas públicas e na implantação de estruturas regulatórias (que são vantajosas principalmente para eles mesmos).

Para Saviani (2009) o PDE se caracteriza como um agrupamento de ações para todos os níveis e modalidades de ensino, organizadas de tal forma que buscam o alcance de metas de maneira sistêmica. Originalmente o plano agregou 30 ações e no

decorrer de sua execução estas se desdobraram ao número de 41 em virtude das demandas das ações primárias. Destas ações o autor esclarece que duas tiveram como foco específico à questão docente: Piso Salarial do Magistério e Formação. No que se refere a formação Saviani ressalta a intenção do Estado no aligeiramento da formação por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e cursos de formação inicial e continuada de docentes da educação básica.

Assim coube a Capes, desde o PDE de 2007, assumir novos papéis além de regular a produção de pesquisa e pós-graduação no Brasil. A partir da Lei nº 11.502/2007, que resultou na criação da Diretoria da Educação Básica Presencial (DEB) e da Diretoria de Educação a Distância (DED), a antiga Capes foi transformada em a “Nova Capes” e passou a regular programas específicos de formação e qualificação dos professores da educação básica do território brasileiro. Em consonância com a lógica sistêmica do PDE e diante a ampliação de seu papel a agência se torna responsável pelo fomento de programas de formação inicial e continuada, contidos na embrionária Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Atuando na regulação do PIBID desde 2007 a agência se move a atender “uma realidade que mostra um acentuado crescimento na demanda e no desenvolvimento de programas de formação de docentes e de internacionalização do ensino superior.” (BRASIL, 2013. p. 11).

Regulado pela Nova Capes o PIBID vem buscando ao longo de sua existência, mesmo entre governos diferentes, materializar um mecanismo de formação de professores, eficiente e eficaz, baseado na qualificação do sujeito para a produção de o conhecimento útil ao atendimento ao mundo do trabalho, legitimando o saber padronizado, estandardizado, em detrimento do conhecimento historicamente sistematizado. Neste contexto,

“as ditas contribuições do PIBID, sua articulação com a valorização dos profissionais da educação e com as proposições de reformulações do ensino básico, devem ser avaliadas com atenção.” (MEDEIROS e PIRES, 2014, p. 47).

Neste sentido, propondo ações que estejam vinculadas à construção da identidade docente dos futuros professor e qualifica-los pedagógica e metodologicamente o PIBID, de 2007 a 2013 lançou oito editais. Assim, de 3.088 bolsistas nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática em 2007, atendendo preferencialmente o ensino médio, o programa em 2013 saltou para a concessão de 90.254 novas bolsas para graduandos de instituições públicas e privadas nos diferentes cursos de licenciaturas, para ações em diferentes níveis e modalidades do ensino básico, de norte a sul do país (BRASIL, 2013). No Edital de 2018 foram disponibilizadas cerca 45 mil bolsas de iniciação à docência, conforme as mudanças no programa e nova política da Capes de formação inicial de professores. Junto com o Programa Residência Pedagógica, o PIBID se reconfigura para atender as reformas educacionais de 2017⁷ e à nova agenda política e econômica neoliberal, instituída no país, após *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016.

Apesar dos vários editais do PIBID, eles têm em comum os seguintes objetivos:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-

⁷ Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que altera a LDB 9394/96 e institui a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e altera as diretrizes para o Ensino Médio.

lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura⁸.

Ressaltando sua dinâmica sistêmica e eficiência o PIBID, o Estado buscou aproximar a educação no ensino superior da educação no ensino básico, qualificar a formação de professores para atuar na rede básica de ensino, minimizar a baixa demanda pelos cursos de licenciatura, articular a teoria e prática nas aulas e estimular a permanência dos acadêmicos nos cursos por meio de bolsas.

Assim, a gestão do programa corrobora para formação de uma força produtiva da educação baseada nos resultados da produtividade e da eficiência (MATEUS, 2014; MATEUS, MEDEIROS e SODRÉ, 2015). Os bolsistas que ocupam as escolas como professores em formação e os supervisores, que fazem parte da equipe pela lógica meritocrática de seu recrutamento (seleção dos graduandos por meio de provas, entrevistas e currículo conforme editais internos nas instituições), tem o compromisso de desenvolverem atividades de ensino que, de forma sistemática aos objetivos de outros programas educacionais, alcancem melhores desempenhos dos índices de qualidade de educação da escola e domínio de melhores instrumentos para qualificação profissional.

⁸ Fundação CAPES/Ministério da Educação. PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Acessado em 24 de abril de 2018. Disponível em <<http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/CapesPIBID/PIBID>>.

Sobre o argumento do Estado em implantar a unificação e padronização do ensino no Brasil de maneira sistêmica recorremos ao discurso do ex-ministro da Educação da época, Fernando Haddad, no lançamento do PDE em 24 de abril de 2007:

[...] o Plano de Desenvolvimento [PDE] ora enunciado [...] é a tradução legítima daquilo que eu e o ministro Tarso Genro, atual ministro da Justiça, e a nossa equipe que se mantém nos últimos três anos, fez questão, junto com os educadores de todo o país, de secretários municipais a reitores, defender como conceito estrutural do sistema educacional brasileiro, que vem a ser a visão sistêmica da educação.

A visão sistêmica da educação que se traduz no compromisso do poder público, com todo o ciclo educacional, da creche à pós-graduação. (MEC, 2007)⁹.

Pelos objetivos do programa podemos dizer que as reformas educacionais do Estado sobre a formação docente estão pautadas nos interesses que legitimam o consenso sobre a culpabilização do sucesso ou do fracasso em relação aos resultados esperados da qualidade da educação se expressa pela dialética da *accountability* levada a cabo pelo Neoliberalismo (FREITAS, 2018). Para Macedo e Lima (2017) a lógica da *accountability* se territorializa na dinâmica dos setores da gestão pública e educação se submete ao modelo de responsabilização dos resultados pelo caráter da individualidade, competitividade e eficiência.

Neste sentido, a ideia de precarização do trabalho docente pode ser compreendida a partir das mudanças oriundas da “Nova Gestão Pública” ou “Gerencialismo” que afetaram as condições

⁹Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=223&id=8063:veja-o-que-disse-o-ministro-fernando-haddad-no-lancamento-do-pde&option=com_content&view=article>. Acessado em 28 de abril de 2018.

do trabalho docente, com diversas repercussões sobre esses trabalhadores. (MACEDO e LIMA, 2017, p. 226).

Assim a formação profissional pelo PIBID visa atender os interesses da fase do capitalismo neoliberal, fundamentado na meritocracia, na apropriação e difusão de um conjunto de recursos metodológicos para se produzir um processo educativo que prime pela ‘boa aprendizagem (direito a aprender)’ e não pelo ‘boa educação (direito de ser educado)’, como explicitado por Freitas (2018, p. 82-83). Manifesta-se como uma formação “estandardizada”, pautada na planificação e reificação do trabalho docente para os interesses da sociedade digitalizada e extremamente controlada pela ordem econômica da mundialização do capital, capitaneada pelas agências financeiras.

Estas têm todo interesse num sistema de ensino, que reproduza seus valores, em que a educação “estandardizada” seja um bom e rentável investimento. Os organismos multilaterais são os maiores promotores dessa “ordem mundial” e representantes de uma “elite global” que pretende a mesma “homogeneização” com a ajuda de uma educação planificada e “universalizada”. E o processo de automatização das empresas veio somente a potencializar a “semantização” do trabalho, acirrando a competição por emprego, ao demandar serviços cada vez mais especializados e “abstratos”. (FARIAS, 2014, p. 63).

A partir do manuseio correto de programas curriculares universais de ensino, da cooperação e da minimização dos gastos públicos com concursos públicos e direitos trabalhistas o programa representa o espectro do Estado Mínimo que atua por meio da superexploração do trabalho humano e na preparação do capital humano para a reprodução do capital. Em concordância com Marini (1973, p. 33):

[...] a superexploração é melhor definida pela maior exploração da força física do trabalhador, em contraposição à exploração resultante do aumento de sua produtividade, e tende normalmente a se expressar no fato de que a força de trabalho se remunera abaixo de seu valor real.

A partir destas reflexões é que consideramos que o gerenciamento pedagógico na formação e no trabalho docente, através do PIBID, manifesta-se como a subsunção do sujeito ao novo caminho para a precarização da docência.

3. Reflexões sobre o PIBID e o gerencialismo na formação docente no contexto neoliberal

Em uma superficial observação na construção textual dos objetivos da Nova Capes para o PIBID percebemos o uso de expressões caras ao universo neoliberal (qualidade, inovador, superação, protagonistas) presentes nas educacionais orientadas pelas organizações internacionais. Para desvendar a dialética sobre os interesses neoliberais na formação de professores no Brasil, Mateus (2014) trás para reflexão a inserção de várias outras expressões (tais como colaboração, inovação, conformação, protagonismo, competências, habilidade, democracia participativa, entre outras) que denotam o caráter neoliberal do modelo forjado para uma Política Educacional atrelada às recomendações dos órgãos multilaterais internacionais como: a Fundação das Nações Unidas para Crianças (UNICEF), do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD), da UNESCO, do BM, entre outros.

O programa, por meio das bolsas¹⁰ e das exigências para a manutenção da equipe de trabalho, garante a permanência dos alunos nos cursos de formação de professores, diminuindo a evasão e as reprovações. Os participantes do PIBID com a divulgação de sua produtividade em eventos, publicações e relatórios oficiais alimentam a idealização de um espaço formativo de professores que dispensaria o amplo investimento do Estado para a formação em massa do professor do ensino básico.

A produção bibliográfica, como registro do consenso, materializa, numa perspectiva dialética, a absorção das intenções neoliberais do Estado na formação dos professores. Para Oliveira (2006, p. 266) “a hegemonia é a produção conflituosa do consenso.” Para uma compreensão marxista a divulgação dos resultados do programa expõe a reificação dos sujeitos que incorporam passivamente os interesses do Estado de maneira acrítica. Induzem uma discussão sobre a ineficiência do currículo dos cursos formação de professores nas Universidades e, por isso, frágeis do ponto de vista da qualidade. Na perspectiva da ADC, para Fairclough (2001, p.117): “As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de ‘senso comum’.”

A bolsa de estudo - evocada nos documentos e nas retóricas como compromisso social regido por parcerias entre instituições, professores e futuros professores atua como controle das tensões sociais, maquia a divisão de classe e se revela como um instrumento necessário para manter o controle da sociedade sob o domínio da classe hegemônica capitalista. Destarte, Mateus (2014, p. 357) coloca em xeque as representações dos resultados tidos como satisfatórios pelos pesquisadores do PIBID. Para autora o conceito de ‘parceria’ se naturalizou e popularizou

¹⁰ Iniciação à Docência (ID), Coordenação de Área (CA), Coordenação Institucional (CI), Coordenador de Área de Gestão (CAG) e Professor Supervisor (PS).

como uma solução contemporânea para os vários problemas ascendentes, entre eles a crise da educação.

Na lógica dos interesses dos investidores na economia periférica brasileira o PIBID reflete a desoneração do Estado no investimento na Educação em Nível Superior, especialmente na área de formação docente, considerada um grande nicho de mercado para o setor privado. Mais ainda, formando em serviço, tendo a bolsas de estudo como grilhão dos estudantes e dos professores supervisores, o programa cumpre a lógica da gestão eficiente dos recursos. O bolsista de iniciação à docência se responsabiliza pela qualidade da educação assumindo atribuições que são próprias dos professores regentes, os supervisores assumem mais trabalho e formação continuada em serviço para terem direito ao complemento financeiro, a escola reestrutura seus projetos pedagógicos de modo acolher as propostas dos subprojetos que, por sua vez, devem atender à proposta de Metas “Compromisso Todos pela Educação”. Como critica Saviani (2009, p. 45) “a lógica da proposta do Compromisso Todos pela Educação pode ser traduzida como uma espécie de ‘pedagogia de resultados’”.

Concordamos com Mateus, Oliveira e Sodré (2015, p. 48) quando analisaram o PIBID a partir do relato de ex-bolsistas e concluíram que a “organização discursiva consensualmente presente nos textos que discutimos e analisamos nos permite falar do PIBID como entidade, isto é, como algo com poder para agir. Seu caráter naturalizado e messiânico o torna resistente a leituras alternativas.”

Segundo Ferreira (2016, p. 49) a universidade e educação básica fazem parte de uma mesma sociedade e por este motivo a educação “está inserida num contexto que exprime as ideias neoliberais[...].” Entretanto, diferente dos demais trabalhos que ressaltam o PIBID e suas diretrizes sem fazer uma análise crítica

do discurso ideológico do Estado e das tendências hegemônicas de poder na formação de professores no Brasil, ao contextualizar o programa na Universidade Estadual de Goiás Ferreira (2016) sinaliza a preocupação em fazer do programa uma oportunidade de inclusão dos discentes, sem perder de vista que qualidade na formação e que profissionalização docente se faz com investimentos reais nos diferentes níveis de ensino. Com esta afirmação justifica as razões do Projeto Institucional do PIBID na UEG, aproximando Ferreira e Fairclough da categoria “agente-sujeito”.

Contudo, embora dos agentes-sujeitos existentes no interior dos Projetos Institucionais, o investimento no tripé da universidade ensino x pesquisa x extensão se funde no interior do projeto institucional, verticaliza-se de forma sistêmica e materializa a lógica de parceria tão esperada entre universidade e escola, ou entre teoria e prática, do saber e o fazer: a *práxis* arregimentada para os interesses neoliberais.

De tal modo, o PIBID se transforma em laboratório de uma gestão política e econômica eficaz que movimenta um ciclo interdependente de ações, políticas educacionais, dinâmicas trabalhistas e interesses externos que preparam sistematicamente, o coletivo envolvido no programa ao mundo do trabalho flexível. O desenvolvimento e o uso de novas tecnologias na formação do novo professor, ou seja, a transformação da força produtiva que age na formação de um novo profissional e na produção do conhecimento sobre a docência, reverberam as contradições do modo de produção capitalista desse século. O PIBID se revela como uma mola propulsora da precarização estrutural do trabalho e a nova morfologia do trabalho, marcos da sociedade capitalista do século XXI, conforme aponta Antunes (2018).

4. Considerações finais

Pelo exposto, para compreender as influências do PIBID na crise das licenciaturas no interior das universidades é necessário analisar criticamente o PIBID na sua totalidade e suas contradições. O programa, neste sentido, agrega uma totalidade de elementos de um Estado eficiente, que prepara sujeitos para o trabalho flexível na educação para a manutenção do cenário neoliberal. A partir de 2007, na lógica de elevar a qualidade da formação docente e repercutir na qualidade do ensino básico nas escolas públicas, o governo cria o PIBID como modelo de formação docente no Brasil.

O contexto histórico da economia e da política na metade do segundo quinquênio dos anos 2000 materializa as políticas públicas educacionais brasileiras empresariais. A partir de uma perspectiva crítica, especialmente do ponto de vista do MHD e com as contribuições da ADC, apresentamos a territorialização do PIBID no interior dos cursos das universidades brasileiras, obedecendo a uma lógica de internacionalização da economia e atendimento dos interesses dos credores externos.

Tal contexto, em consonância com o Antunes (2018), ecoa fortemente na política de formação de professores e na constituição de uma força produtiva precarizada da/na educação alienada e fetichizada pela digitalização do trabalho, pela produtividade e relativização do conhecimento, pelo cumprimento de metas, pela competitividade, pela individualidade, pela meritocracia e pela responsabilização pelo fracasso ou sucesso da qualidade, em nível básico ou superior, do ensino.

No PIBID essas características se manifestam pelo gerenciamento das atividades pedagógicas por meio de relatórios sobre a produtividade do trabalho, pela inserção de professores em formação em serviço sem as garantias trabalhistas e pela

fragmentação entre os membros de uma mesma classe por causa do recebimento das bolsas. Estes aspectos denotam a reificação e a subsunção do professor em relação à ‘nova’ educação promovida pelos interesses do capitalismo global do modelo de acumulação flexível.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018. 328 p. (Coleção Mundo do Trabalho).

BRASIL (Senado Federal). Atividades Legislativas. Notas Taquigráficas. **60ª Reunião Extraordinária da Comissão de Educação, Cultura e Esporte da 1ª Sessão Legislativa Ordinária da 55ª Legislatura**, 27 de outubro de 2015. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/notas-taquigraficas/-/notas/r/4147>> Acesso em: 09 set. 2016.

_____. **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <<http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/CapesPIBID/PIBID>> Acesso em: 24 abr. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394, de 20 dezembro 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>> Acesso em: 03 nov. 2015.

_____. **Livro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em: 01 maio. 2018.

_____. **Relatório de Gestão da DEB/CAPES, 2009-2013**. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2019.

BRESSER PEREIRA, L.C. **A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle.** Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (Cadernos MARE da reforma do Estado; v. 1).

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FARIA, Francisco Adjacy. **Pobreza e Educação: as intervenções do BID nas políticas públicas brasileiras.** FORTALEZA-CE.2014. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade). Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, 2014.

FERREIRA, João Roberto Resende. O projeto PIBID da UEG e suas implicações na formação inicial de professores. In: BORGES, Guilherme Figueira-, SILVA, Paula Junqueira da. PERES, Thalitta Fernandes de Carvalho. (Org.). **Formação de professores e demandas educacionais: plano nacional de educação, inclusão, estágio curricular e PIBID.** Campinas-SP: Editora Pontes, 2016. p. 47 a 69. 171 p.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HARVEY, David. O Estado Neoliberal. In: _____. **O neoliberalismo-história e implicações.** Ed. Loyola, 2008. p. 75 a 96).

MACEDO, Jussara Marques; LIMA, Miriam Morelli. Fundamentos teóricos e metodológicos da precarização do trabalho docente . **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. II, nº 03, p. 219-242, jul-dez/2017. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=RTPS&page=article&op=view&path%5B%5D=3680>> Acesso em: 10 jun. 2019.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência**, 1973. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marini/1973/mes/dialetica.htm>.> Acesso em: 20 mar. 2019.

MARQUES, Luciana Rosa; ANDRADE, Edson Francisco de; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Pesquisa em política educacional e discurso: sugestões analíticas**. *RBPAAE*. v. 33, n. 1, p. 055 - 071, jan./abr. 2017.

MATEUS, Elaine Fernandes. Um esboço crítico sobre “parceria” na formação de professores. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 03, jul./set., 2014. p. 355-384. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a16.pdf>.> Acesso em: 17 abr. 2018.

MATEUS, Elaine Fernandes; OLIVEIRA, Vinícius; SODRÉ, Camila Christiane Clivati. “O PIBID me salvou”: a tecnologização de discursos e suas implicações nas práticas de formação de professores/as. Hibarino e Nodari (orgs.) *Experiências do PIBID na formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras*. **Revista X**, vol.1, 2015. Dossiê Especial. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/viewFile/11639/25490>.> Acesso em: 18 abr. 2018.

MAUÉS, Olgaíses. As políticas de Formação de Professores: a ‘universitarização’ e a prática. In: **Periódicos do Mestrado em Educação da UCBB**, Campo Grande-MS, n. 16, jul./dez. 2003. (Série Estudos). Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/514/408>.> Acesso em: 20 abr. 2018.

MEDEIROS, Josiane Lopes; PIRES, Luciene Lima de Assis. O PIBID no bojo das políticas educacionais de formação de professores. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 21, n. 2, mai./ago. 2014. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.->

br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2571.> Acesso em: 15 abr. 2018.

MELO, Iran Ferreira. Análise do Discurso e Análise Crítica Do Discurso: desdobramentos e intersecções. In.: **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, Ano 05 n.11, 2º Sem. 2009. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/Ciencias.Linguagem/Melo_ADeACD.pdf.> Acesso em: 27 abr. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

OLIVEIRA, Francisco de. A dominação globalizada: estrutura e dinâmica da dominação burguesa no Brasil. In: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. **Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendências globales y experiencias nacionales**.

CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006. ISBN: 987-1183-56-9. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br/intranet/ie/userintranet/hpp/arquivos/011020184701_franciscodeoliveira.pdf.> Acesso em: 20 mar. 2019.

ORSO, Paulino José. Reformas educacionais em tempos de golpe ou como avançar andando para trás. In.: LUCENA, Carlos Alberto; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2017. p. 233-260. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/318113085>.> Acesso em: 30 ago. 2018.

PINTO, Fabiana Martins. O Project Management Office (PMO) no desenvolvimento dos projetos das instituições federais de ensino superior. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 5, n. 1, p. 124-139, jan./jul. 2016.

ROSA, Sandra Valéria Limonta; SANTOS, Willian Batista dos. Trabalho docente e qualidade da educação básica: crítica às diretrizes do banco mundial. In.: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n. 46, set./dez. 2015. p. 665-687. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/17655/12593>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SAVIANI, Demerval. **PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas-SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 99).

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, out. 2007, p. 1231-1255. Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima Campos; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acessado em: 10 out. 2018.

PARTE 3

Trabalho, Sociedade e Educação

MILITARISMO, ESTADO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO E A EDUCAÇÃO*

Pedro Henrique Franco¹

Há desafios de nosso tempo, que incomodam profundamente o intelecto, no sentido de superar nossas próprias concepções místicas, de como problematizá-las e alcançar um caminho estratégico possível de ser trilhado, mantendo-se com base sólida material e histórica. Uma das problematizações que pretendemos tratar aqui, se refere a uma discussão “científico-política”. O objetivo dessa discussão é avançar de forma dialética, a respeito do conhecimento sobre a problemática brasileira do militarismo, autoritarismo, e sua correspondência com o Estado brasileiro contemporâneo e a Educação. Sem deixar de demonstrar suas implicações e contradições, e como se estruturam essas correlações sociais, jurídicas, econômicas e ideológicas.

Os problemas que serão apontados, fazem parte do cotidiano brasileiro. Na crise institucional que colocou em “xeque-mate” o governo Dilma Rousseff no ano de 2016, foi perceptível constatar a participação política e ideológica em quadros militares nas instituições do Estado pró-perpetuação do “status quo” de maneira explícita, o que seria concebido como “militarismo”. Essa participação, foi vista boa parte, pelos posicionamentos mais endurecidos no sentido da repressão estatal, pela coerção e manutenção de sua existência. Foi uma conjuntura vivenciada pelos movimentos sociais e quadros estatais que se posiciona-

*DOI- 10.29388/978-65-86678-04-8-0-f.197-220

¹ Mestrando em Ciências Sociais no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências Sociais (INCIS) da Universidade Federal de Uberlândia. Policial Técnico em Segurança Pública pela Polícia Militar de Minas Gerais. E-mail: pedroviskhf@hotmail.com

vam pela política de transformação social na Sociedade brasileira, em relação à constituição do Estado nacional, pela Educação, pela luta contra o conservadorismo político, contra o militarismo e o autoritarismo.

1. Os conceitos de “militar” e “militarismo”: Estado brasileiro contemporâneo, o Estado militarista, a sociedade e o “kraken”

A primeira pergunta é, o que é o “militarismo” afinal? Da silva (2014), afirma que o militarismo seria comumente considerado como uma ideologia na qual a expressão militar do poder de um Estado, teria primazia na formulação de condução das políticas públicas, resultaria na preponderância dos militares em relação aos civis ou a sua forte influência na tomada de decisões. Porém, o termo “militarismo”, corresponderia num feixe de significados, dependendo do contexto social em que o mesmo é empregado e da perspectiva de quem o emprega. De forma, que pode ser praticado enquanto é negado ou mascarado sob o manto do nacionalismo. Ou ser apresentado como um imperativo da busca da paz e, paradoxalmente, de defesa da democracia.

A reprodução do militarismo como ideologia na política de Estado em geral, trata-se de uma problemática do próprio funcionamento de Estado em seus alicerces de constituição e estruturação ideológica, a sua correspondência com próprio modo de produção capital e reprodução social. Retomamos aqui, portanto, a uma discussão e problemática antiga sobre a impossibilidade de aceitação teórica da separação do Estado e Sociedade civil como Hegel havia proposto antes de Marx. O que nos faz rememorar essa problemática, é o fato de não haver uma separação entre Estado e Sociedade civil, como acreditava

Gramsci ao desenvolver sua teoria sobre o Estado ampliado das duas esferas distintas: Sociedade civil e Sociedade Política, fato validado pelo próprio Marx em sua fase madura a partir de 1845 e por Louis Althusser em *Pour Marx* na década de 1965. Ocorre, que não há essa suposta separação do Estado, inclusive isso é demonstrado pela própria reprodução da ideologia do militarismo estruturalmente no Aparelho de Estado contemporâneo, isto é, tanto escolas públicas e privadas, como igrejas, ONG's, partidos políticos, sindicatos e outras instituições no Brasil, que seriam consideradas Sociedade civil, e, simultaneamente os tribunais, prisões, diversos ramos do executivo e do legislativo reproduzem uma mesma estrutura de transmissão ideológica do militarismo de Estado dentre seus quadros. Ocorre que os setores da Sociedade civil que seriam considerados por Gramsci como aparelhos privados de hegemonia, são considerados por Louis Althusser aparelhos ideológicos de Estado em sua totalidade, portanto, as instituições como igrejas e escolas particulares e seus quadros que seriam considerados privados, não estariam isentos do aparelhamento ideológico de uma política de Estado baseada na reprodução ideológica do militarismo.

No Brasil, no legislativo, tomou forma no parlamento o que foi intitulado de "bancada da bala", apelido dado aos grupos de parlamentares que defendem o espírito do militarismo nas políticas institucionais. A coalização política desse setor, principalmente se articula com a "bancada da Bíblia" e com a "bancada do boi", rótulos criados pelos críticos políticos dos jornais brasileiros para os representantes da fração de classe evangélica neopentecostal e para os representantes da fração de classe capital que compõem o agronegócio, os quais apoiam fervorosamente o patriotismo conservador, o autoritarismo e o militarismo, bem como a liberação geral da posse e do porte de armas. Defendem o discurso ideológico da "Segurança", da garantida

da “lei e da ordem” contra os “criminosos” e os “comunistas”, que estariam se “apropriando” do país e das instituições políticas por meio dos movimentos sociais e dos partidos políticos considerados por eles como sendo de “esquerda”. Sustentação para o estímulo à produção bélica nacional e internacional, de mercado de importação e produção de armas voltado principalmente para relações comerciais internacionais com os Estados Unidos e Israel. O mercado de armas e equipamentos militares, tem movimentado uma volumosa quantia de capital, e abrange não só o consumo estatal, mas os artigos militares em geral não estão restritos às forças armadas ou às Polícias, também abrange a procura e consumo pela população civil portadora estrutural da ideologia do militarismo de Estado.

Deputados das bancadas da ‘bala, boi e Bíblia’ atuam juntos em defesa de interesses próprios e aumentam poder do presidente da Câmara. BRASÍLIA- O presidente da Câmara, Eduardo Cunha, tem angariado apoio parlamentar nas mais diversas investidas contra o Palácio do Planalto. Mas é em uma delas, de caráter ultraconservador, que o peemedebista conseguiu de fato criar uma tropa de choque. Ele uniu três grupos de forte poder de pressão num só bloco, que passou a atuar conjuntamente. É a bancada “BBB”. Nada a ver com o ex-Big Brother Brasil e agora deputado Jean Wyllys, do PSOL. A sigla, na verdade, é uma alusão às iniciais de “bala, boi e Bíblia”. Nas principais comissões e no plenário, as demandas dos três setores têm obtido vitórias graças ao apoio mútuo e à liderança do presidente da Câmara. A bancada da bala tem 275 parlamentares. A ruralista, 198, e a evangélica, 74. Vinte parlamentares atuam nas três, entre eles Cunha, que é evangélico. Nas frentes da “bala” e do “boi” há 105 deputados simultaneamente. E 22 congressistas estão nas frentes da “Bíblia” e da “bala” ao mesmo tempo. O presidente da bancada evangélica, João Campos (PSDB-GO), por exemplo, é delega-

do de polícia e vice-presidente da bancada da bala. Ao todo, 373 (73%) dos 513 deputados estão inscritos em pelo menos um dos três grupos. Entre os resultados já obtidos pela ação conjunta, o mais robusto foi o da aprovação pela Comissão de Constituição e Justiça da Proposta de Emenda à Constituição da redução da maioria penal, que estava parada na Câmara havia 22 anos. A comissão formada para redigir a PEC foi dominada pelos integrantes da Frente Parlamentar de Segurança Pública: 15 dos 27 membros decidirão qual será o conteúdo a ser levado ao plenário. Na semana passada, também houve apoio mútuo para a instalação da comissão que revoga o Estatuto do Desarmamento – que pode resultar na flexibilização das regras que dificultam o porte de armas. O presidente da comissão é o presidente da frente ruralista Marcos Montes (PSD-MG). Uma grande vitória dos ruralistas com apoio de evangélicos e integrantes da bancada da bala foi a criação de uma comissão especial para elaborar um texto final sobre a PEC que transfere do Executivo para o Congresso a demarcação das terras indígenas. “Eles atuaram de forma unificada. Essas três bancadas têm uma lógica fundamentalista”, crítica a deputada Erika Kokay (PT-DF). Doação. A afinidade “BBB” aparece na lista de doadores de campanha. O presidente da frente ruralista recebeu a tradicional ajuda do agronegócio – dos grupos Cosan e Cutrale – e também contribuições de duas grandes empresas de armas, a Companhia Brasileira de Cartuchos, que doou R\$ 15 mil, e a Taurus, que entregou o mesmo valor. Já o deputado Alberto Fraga (DEM-DF), presidente da bancada da bala, recebeu R\$ 80 mil da Taurus, mas também foi agraciado pelo agronegócio com R\$ 50 mil da Avícola Catarinense. Campos, líder da bancada evangélica, recebeu R\$ 350 mil da Gentleman, empresa especializada em escolta armada. COLABORARAM DANIEL BRAMATTI, GUILHERME DUARTE e IGOR GIANNASI. (SENADO, 2019).

A articulação da coalizão do bloco político que reúne as bancadas de evangélicos, militares, ruralistas no legislativo federal brasileiro, em relação direta com empresários do ramo da segurança privada e empresários da indústria bélica, ratifica a tese de que os representantes das referidas frações de classe supracitadas, reproduzem a ideologia do militarismo na política de Estado brasileiro contemporâneo. A chamada “retaguarda jurídica”, termo cunhado pelos próprios “milicianos da caserna” que significa garantia de proteção jurídica, tem sido engendrada e assegurada no legislativo e executivo brasileiro contemporâneo nas confecções de projetos de leis, com o objetivo econômico que predomina em última instância: a acumulação capital dessas frações de classe, sua correspondência direta com o modo de produção capital, especificamente o agronegócio, o ramo da segurança privada e a indústria bélica nacional, e a reprodução do Estado e suas instituições, categoricamente as Igrejas que são consideradas Aparelhos Ideológicos de Estado. Há, portanto, uma correlação do aparelhamento estrutural ideológico dos quadros de Estado, que envolve a ideologia do militarismo e nacionalismo conservador, com as políticas públicas, as instituições privadas, a estrutura jurídica e a infraestrutura econômica no território brasileiro.

Na medida em que, as instituições do Estado brasileiro são infiltradas pela ideologia do militarismo que está inserida na psique dos quadros portadores ideológicos do funcionalismo. Esses quadros tendem a reproduzir essa ideologia em suas práticas como agentes de Estado, seja no burocratismo ou no campo operacional. Isso vem ocorrendo no legislativo, executivo e judiciário, e é apenas um dos fatores determinantes, dentro das diversas determinações que correspondem às necessidades dos processos sociais e econômicos que demanda a perpetuação da lógica de funcionamento e perspectiva da Sociedade capitalista.

A reprodução social capitalista, exige a produção industrial bélica, e a lógica do militarismo, do autoritarismo e da guerra, para salvaguardar sua continuidade contraditória em momentos de estabilidade e principalmente nos de crise. Também por isso, de forma despótica, conta com a garantia da dominação social pela estrutura de violência estatal transmitida por correia de transmissão hierárquica, efetuada por um bloco de frações de classes operando em sobre determinação, as quais detém o poder político de Estado. Isso ocorre, com vistas a assegurar as diferenciações nas relações entre classes distintas na sua mais plena diversidade, conservando a disputa generalizada como forma de dissuasão da formação de classe dominada organizada, que uma vez unificada politicamente seria capaz de promover a supressão do Estado vigente.

Mas, qual seria a essência que caracteriza a diferenciação entre militar e militarismo? Segundo Da silva (2014), o conceito “militarismo”, possui etimologia no campo semântico no substantivo latino *miles*, *-itis* = soldado, soldados; ao adjetivo *militaris*, *-e* = de soldado, militar, da guerra, guerreiro; ao verbo *milito*, *-are* = ser soldado, fazer serviço militar, combater; e ao substantivo *militia*, *-ae* = serviço militar, campanha, expedição, tropas, milícia. E que há uma diferenciação no sentido entre “militar” e “militarismo”, que reside no modo peculiar de ser ou de agir de um indivíduo ou grupo. Sua explicação se volta para distinção entre o pensamento militar, que seria o “espírito militar”, que se basearia na cultura interna dos valores praticados pelos integrantes do estamento castrense, isto é, da condição de fração de classe militar sustentada por um código de conduta normativo de ética, disciplina, camaradagem e integridade moral. E que o “militarismo”, seria visto como a ausência dos valores supracitados ou a deturpação dos mesmos, e até o desrespeito pelos militares, dos limites de sua função.

Como pode ser visto acima, a explicação de Da Silva já define que há diferença entre os conceitos “militar” e “militarismo”, contudo, a exposição dele não é o suficiente para explicar com clareza essa distinção do termo “militar”, o qual não possui apenas um caráter particular de conduta individual ou até mesmo de fração de classe sustentada por uma forma de pensamento, valores, cultura e conduta normativa. Tão pouco, o “militarismo” é visto somente como a ausência de valores individuais ou deturpação dos mesmos ou a ruptura com os limites funcionais estabelecidos. O “Militar” dos Estados-nacionais possui seus fundamentos nos objetivos políticos da formação do Estado, sendo conduzido pela superestrutura jurídico-política e seu respectivo modo de reprodução social, ideológico, psicológico e econômico. Dessa forma, o militar enquanto quadro ocupa um lugar de portador ideológico e por ser parte de uma estrutura de reprodução social e ideológica, enquanto sujeito e indivíduo, sua psique e suas ações são dominadas pelas ideias que são predominantes no aparelho de Estado. Por mais que suas ideias sejam contrárias às dominantes, enquanto indivíduo é neutralizado de modo dissuasivo pela repressão violenta, pelo medo, pela violência simbólica ou pela coerção psicológica dos quadros hierárquicos, portadores ideológicos, que detém a força administrativa do burocratismo e do jurídico, quando, conforme sua conveniência particular política ao aplicar as normas administrativas ou penais, são capazes de punir ou deixar de punir conforme seus interesses subjacentes.

Em Weber, no texto *A política como vocação*, ele já havia percebido uma concepção de que o Estado-nacional não se deixa definir por seus fins, a não ser pelo seu específico meio que lhe é peculiar, e que é peculiar a qualquer outro agrupamento político, isto é, o uso da coação física. Em termos, que “todo Estado se funda na força”, seria o que Weber pontua

como o “monopólio legítimo de uso da força ou da violência”. Weber, comenta em seu texto que um dia Trotsky disse a Brest-litovsk, que é verdade que o Estado se funda na força, e que se só existissem estruturas sociais de que a violência estivesse ausente, o conceito de Estado também desapareceria e apenas subsistiria, o que no sentido próprio da palavra, se denomina “Anarquia”. Embora, o próprio Weber já havia constatado em sua definição, que o Estado não somente se utiliza da violência para perpetuar-se, e quando necessário para salvaguardar sua reprodução, ele utiliza dispositivos como a comunicação organizacional interna e externa, o sistema de inteligência e contra inteligência, o planejamento, a tecnologia informacional, os recursos humanos, a tributação e a logística. Não cabe aqui, entrar nos meandros e explicações profundas sobre o Estado atual brasileiro, mas apenas a título de compreensão vale ressaltar que o Estado é um Aparelho muito bem estruturado, e secular. Porém, é preciso definir com clareza, que uma vez que a ideologia do “militarismo” ganha hegemonia no interior desse aparelho a nível local, regional, nacional e internacional, há um problema muito grave e caro para a Sociedade. Ela se torna refém de um algoz, que ao contrário do que Hobbes pensava lhe traria segurança contra o medo, a faz insegura, com uma espécie de “síndrome de Estocolmo”, refém de um controle social desequilibrado, capaz de enxergar e criar o medo e a “ameaça” de um ataque iminente, onde não existe.

Uma vez, criada uma dependência psicológica de consciência social, em delegar função de “garantidor da paz” ao perpetrador que constitui seu poder político por quadros portadores de uma ideologia determinada pelo abuso e violência. Os indivíduos negam sua capacidade de participação política e de organização democrática de cunho deliberativo direto, pelo medo. O terrorismo de Estado imposto pelo “militarismo”, se torna

um monstro de mil tentáculos, é como um “kraken”, o monstro mitológico da era das navegações que ameaçava os navios. A partir do momento, em que há uma hierarquia classista dentre os quadros que compõem toda a formação do Estado e seus dispositivos, e que se tornam psicologicamente instrumentos ideológicos e agentes da política oligopolizada por grupos elitizados das cadeias de comandos e processos decisórios de gestão das instituições. Ocorre então, a concretização da dependência psicológica e social da representação política, as instituições em geral, são colocadas em condições de uso pela ideologia hegemônica das frações de classe que detém o poder político, e que se constituem poder pela preponderância econômica, sua capacidade capital de potência.

O “kraken” que se tornou o Estado, é tido por alguns cientistas como um “Estado de exceção”, como “Estado militarista” ou como um “programa algoritmo capital”. Em Boukalas (2018), o Estado engendra medidas consideradas “antiterroristas” para gerir a atual crise econômica, medidas que possuem “características excepcionais”. Segundo ele, a legislação antiterrorista descartou o judiciário das investigações de “terrorismo”; transformou o policiamento em uma atividade preventiva e baseada na inteligência; dissociou vigilância da suspeita de crime; divorciou a sentença punitiva dos atos ilegais; e difundiu uma legislação vaga, aberta e subjetiva, sobretudo no que diz respeito ao “crime no centro do antiterrorismo (“terrorismo doméstico”) e à categoria-chave da política econômica (“ativos financeiros”).” (BOUKALAS, 2018, p.32). Para Boukalas (2018), essas tendências reduzem a lei a um “mero instrumento para o cumprimento de objetivos políticos”, e esse por sua vez é assegurado pelo soberano, especificamente, o Executivo Federal. O Judiciário passa a ser marginalizado, e o Executivo se torna o único responsável por um aparato vasto, centralizado e policial, e a

máquina dos serviços de inteligência, cada vez mais onisciente, está submetida ao controle presidencial direto. Ele conclui, que as cláusulas legais vagas e mal definidas proporcionam total prerrogativa para que o Executivo selecione os alvos e atue do modo como sua condução pessoal considerar adequada. E, portanto, assevera Boukalas (2018), o Executivo recebeu poderes para legislar, bem como seu próprio sistema jurídico paralelo para a categoria especial de “combatente inimigo”, no qual designa o criminoso e propõe o regime de detenção, julgamento e punição sem respaldo em nenhuma lei; e também promove a autorização de assassinar os indivíduos que escolhe.

Em Franco (2019), há uma demonstração muito clara do lugar que ocupa os agentes de Estado, para o autor, eles se desviam por determinações que os interpelam em suas práticas, algo típico e necessário à própria reprodução do modo de produção social da vida no capital. Pois segundo ele, *a troca, o mercado, o consumo e o modo de produção dessas relações* não se desvinculam da reprodução do “programa formal mercantil expresso”, espécie de “algoritmo” matemático capitalista, e mesmo que os agentes se desviem e desconsiderem em parte essas regras, eles o fazem por inconscientemente estarem seguindo o programa capital, que se pauta na *ideologia contratual do direito de propriedade, de extorsão da mais-valia, do lucro, do consumo e da acumulação capital*. Franco (2019) conclui, que o pensamento em geral dos agentes em cumprir o regulamento e todo arcabouço de normas, incute o real propósito ideológico das instituições capitalistas baseadas no liberalismo, enquanto simultaneamente, faz com que seus desvios inconscientes visem a manutenção da própria reprodução dessas instituições e sua conservação, desde que seja para manutenção da reprodução do modo de produção capital. Sendo assim, Franco (2019) assevera, que um agente repressivo em geral, seja policial ou militar,

visando seguir os regulamentos e códigos institucionais, pratica o uso da violência monopolizada de Estado ou coação, a fim de enquadrar nas normas outros indivíduos, porém cotidianamente de forma consciente ou inconsciente violam as normas constituídas pelo próprio Estado conforme for conveniente, mas o faz para assegurar a própria manutenção do programa, a conservação das relações capitalistas e funcionamento de suas instituições.

Da Silva (2014) sustenta, que nas democracias liberais a atividade militar tem sido concebida como uma profissão regular, com uma ética profissional própria, orientada, acima de tudo, pela virtude da obediência. Porém, a “ideologia militar” correspondente à “mentalidade militar”, própria dos profissionais e a natureza de sua função, cinco características são identificadas: o autoritarismo, o pessimismo a respeito da natureza humana, o alarmismo, o nacionalismo e o conservadorismo político. Que, portanto, a ideologia “militarista” esboça uma exacerbação em seus adeptos que assumem uma postura de enxergar ameaça ou desordem em tudo.

Quanto às origens do “militarismo”, para Da Silva (2014), há historicamente uma íntima relação com o fenômeno da guerra. Sob essa perspectiva o confronto e o enfrentamento dos grupos teriam conduzido ao uso de armas, equipamentos, aplicação de táticas e estratégias ao longo da história. Segundo o autor, a materialização desse fenômeno, estaria presente em achados arqueológicos muito antigos que datam do início da era neolítica, cerca de 9.500 anos a.c. Para o autor em questão, a diferenciação entre “instituição militares” e “militarismo” estaria no fato de que “o militarismo está para as forças armadas, como o fanatismo está para a religião ou o charlatanismo para a Ciência”, de forma que, ao passo que “as instituições militares são a regra; o militarismo é a anarquia, se elas, são a moralidade; ele, é

a corrupção”. Ele também diz, que o “militarismo doméstico” no âmbito interno dos Estados, possui três sentidos principais: 1 – como deturpação do “espírito militar” por parte dos próprios integrantes das instituições militares; 2 – como controle, direto ou indireto, do sistema político-administrativo pelos militares, por exemplo as ditaduras militares; 3 - como compartilhamento, sobretudo em regimes autoritários, ainda que liderados por civis, do “espírito militar” por parcelas significativas da Sociedade, caso do ideal do Estado prussiano, em que os valores e atitudes militares foram inculcados no próprio povo.

Que por outro lado, o “militarismo imperial”, manifestasse nas relações internacionais, como é o caso dos Estados Unidos que se conforma com o modelo democrático, enquanto se estrutura militarmente para impor sua vontade algures. Conforme sua citação sobre o *Estado Militarista*, em Cook (1964), há uma afirmação de que os Estados Unidos é um país que desenvolve sua política externa em consonância com os interesses do chamado “complexo industrial-militar”, e que na Guerra Fria havia interesse tanto dos militares quanto da indústria bélica, de que ela não terminasse. E conclui, que o “Estado Militarista” nasceu servindo-se da “ameaça” da Rússia, e da visão nacionalista de dependência da segurança do país que deveria estar preparado para qualquer “ameaça”. Seria a necessidade obrigatória de aquecer e fortalecer o “complexo industrial-militar” como uma necessidade estratégica, e ainda como já foi supracitado no caso particular brasileiro nesse texto, como bônus econômico de mercado dessa fração de classe no capitalismo. Outras “ameaças” à segurança nacional são pontuadas pelo autor, como a “guerra ao comunismo”, a “guerra às drogas”, a “guerra ao terrorismo” ou a intervenção militar “preventiva” em outros países contra a produção de armas de destruição em massa.

2. Correspondência entre o “militarismo” e Educação no Brasil do Estado militarista neoliberal: a Educação Revolucionária como o caminho

Qual seria a correlação entre o “militarismo” e a Educação no Brasil atual? Os indivíduos se relacionam com os diversos agentes inclusive os da repressão ao longo de sua trajetória de vida, que podem influenciar suas escolhas individuais. Tudo indica que há uma conexão muito forte de indução modeladora entre os agentes e as diversas instituições pelos quais eles passam ao longo da vida, de modo que sua educação não se limita apenas a uma instituição, mas por um bombardeio de instituições que se interdependem e estão presentes nas vidas dos indivíduos. Existe uma espécie de indução modeladora por instituição para com os sujeitos/ agentes, essa referência é sobre a tese das instituições como espécies de matrizes reprodutoras de agentes da produção, isto é, lugar onde esses agentes são gerados, para depois continuar a reproduzir o mesmo modo de produção que lhes foi ensinado. Parece, que o papel da instituição escolar, assim como a igreja e outras diversas instituições que compõem a Sociedade e estão presentes na educação como um todo complexo, possuem o propósito de qualificar os agentes, ou seja, prepará-los no sentido de moldá-los para ser força de trabalho especializada na produção social e econômica como um todo, mas não só isso – além de ensinar as regras sociais da moral, da disciplina, da consciência cívica, da competência profissional e definir um padrão de comportamento dos agentes - também visa difundir as ideias de manutenção da ordem social enquanto formação social constituída.

As palavras de Louis Althusser (1987), se encaixam bem para substancializar essa reflexão. Segundo o autor, desde pré-primária a escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as

classes sociais e inculca-lhe durante anos, os anos em que a criança está mais vulnerável, entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escolar, saberes práticos envolvidos na ideologia dominante (ensino tradicional adotado = Inglês, cálculos, história, ciência e literatura), ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, religião). Por volta dos dezesseis anos, uma enorme massa de adolescentes cai na produção: são os (as) operários (as) ou pequenos camponeses. A outra parte da juventude escolarizável continua: e seja como for faz um troço do caminho para cair sem chegar ao fim e preencher os postos dos quadros médios e pequenos, empregados, pequenos e médios funcionários, pequenos burgueses de toda a espécie. Uma última parte, consegue ascender aos cumes, quer para cair no semi-desemprego intelectual, quer para fornecer, além dos intelectuais do trabalho coletivo, os agentes da exploração, (capitalistas, *managers*), os agentes da repressão (militares, polícias, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda a espécie, a maioria dos quais são laicos convencidos). Cada massa que fica pelo caminho, está praticamente recheada da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes: papel de explorado (com consciência profissional, moral, cívica, nacional e apolítica altamente desenvolvida); papel de agente da exploração (saber mandar e falar aos operários: as relações humanas), de agentes da repressão (saber mandar e ser obedecido sem discussão ou saber manejar a demagogia da retórica dos agentes políticos), ou profissionais da ideologia (que saibam tratar as consciências com respeito, isto é, com o desprezo, a chantagem, a demagogia que convém, acomodados a sutileza da moral, da virtude, da transcendência, da nação, do papel de sua pátria no mundo, etc.).

Os militares, são educados de tal forma, que saibam obedecer, mandar e ser obedecido sem discussão ou saber manejar a demagogia da retórica e da persuasão, a fim de dissuadir simplesmente pela negociação, e quando for preciso utilizar a força. Existem aspectos que são diversos, na correlação entre aparelho escolar e “militarismo”, de modo que sua abrangência impossibilita uma análise muito profunda sobre o tema no momento, e é justamente o que não se pretende neste texto. Contudo, é possível indicar aqui os aspectos que são mais gritantes e destacáveis na Sociedade brasileira atual, sua correspondente relação entre Escola, Estado, “militarismo” e “autoritarismo”. No Brasil atual, foi apresentado pelo Executivo, o *Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares*, segundo o jornal Estadão, o programa tem sua gestão administrativa compartilhada entre militares e civis, parceria entre Secretaria Estadual de Segurança Pública e Secretaria Estadual de Educação, tem cerca de 203 escolas em funcionamento espalhadas pelas regiões norte, sudeste, oeste e centro do país. Que o MEC tem o plano de implementar o referido programa para 216 escolas, que a justificativa seria aumentar o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas, que militares da reserva são selecionados por um contrato que pode durar entre dois e dez anos como monitores auxiliares da gestão educacional e administrativa, ficando a cargo dos civis a responsabilidade pela gestão da organização didático-pedagógica e financeira.

O paradigma de escola citado acima, que está sendo colocado em prática pelo Executivo do Estado brasileiro, possui um aspecto ideológico típico de uma política pública que carrega em sua gênese a ideologia do “militarismo”. O aparelhamento das Escolas por uma ideologia “militar”, oriunda da caserna, traz consigo em seu núcleo, operacionalização das ideias e experiências de monitores auxiliares da gestão educacional e admi-

nistrativa que são quadros militares da reserva, isto é, quadros que pelo tempo de serviço, vivenciaram o período de transição de redemocratização do país. Esses referidos quadros militares, carregam consigo por mais que seja inconscientemente e mesmo de forma sutil, os resquícios ideológicos de um momento histórico do Brasil, em que se travava uma luta da democracia nas instituições do Estado, contra o forte “militarismo ideológico” remanescente da ditadura militar brasileira que durou de 1964 até 1985.

Uma vez que, as instituições educacionais do país se tornam espaço para a difusão dos resquícios ideológicos da ditadura empresarial-militar, inculcados em portadores ideológicos – quadro de militares da reserva imbuídos de monitorar a gestão educacional, isto é, de ocupar lugar no que se considera posição de “controle social” – ocorre um aparelhamento pelo “militarismo” na Educação. Quando esse aparelhamento, concretiza-se em larga escala pelas diversas regiões do país, há possibilidade de uma hegemonia política do “militarismo”, que se pauta no abuso arbitrário do poder, no autoritarismo, no pessimismo a respeito da natureza humana, no alarmismo, no nacionalismo, na violação dos Direitos Humanos e no conservadorismo político. Na concepção de Bosco (2011), em *Estado, Educação e Controle Social*, a forma de “controle social” na Educação, corresponde a uma perspectiva de participação e de práticas que influenciam tanto no plano decisório governamental, quanto ao planejamento e financiamento dos serviços públicos. E na gestão da Educação, se traduz por meio das avaliações institucionais, dos colegiados escolares, dos projetos político-pedagógicos e dos conselhos da Educação. O programa do “militarismo”, se vale exatamente dessa posição de “controle social”, quando coloca seus agentes, exatamente no lugar de gestão educacional no

país, e dessa forma influenciam diretamente a Educação brasileira.

Conforme o ANDES, em *Ditadura empresarial-militar teve grande impacto na educação brasileira*, nos dias atuais o projeto de educação pensado durante o governo ditatorial serve como base para a proposta de desmonte da Educação Pública no país. De acordo com a entidade citada, durante a Ditadura empresarial-militar no Brasil, militares e civis, articulados com o poder econômico internacional, organizaram um golpe e destituíram o presidente eleito João Goulart, implantando uma ditadura que durou cerca de vinte e um anos. Que durante esse período sombrio, milhares de pessoas foram privadas de direitos, perseguidas, presas, torturadas e assassinadas. Que oficialmente, o regime assassinou 434 não indígenas e 8.350 indígenas, conforme relatório final da Comissão Nacional da Verdade. Que dos 434 mortos e desaparecidos, 106 eram estudantes universitários, 12 docentes e 1 técnico administrativo. Que na época da Ditadura, dentro das universidades, foram instalados sistemas de vigilância e espionagem contra docentes, estudantes e técnicos-administrativos, e que ela resultou em prisões, mortes, desaparecimentos, privação do trabalho, proibição de matrículas e interrupção de pesquisas acadêmicas. Que no contexto da ditadura, o regime impôs um projeto de educação de acordo com os interesses de seus financiadores.

Segundo o ANDES, em 15 de maio de 1964, o regime escolheu como ministro Flávio Suplicy de Lacerda, o qual adotou uma política de transformar as universidades brasileiras em grandes escolões tecnocráticos, colocar fim aos espaços de debates, de busca pelo conhecimento, e de mobilizações sociais, e também concretizou acordos do Ministério da Educação (MEC) com a Agência dos Estados Unidos pelo Desenvolvimento Internacional (USAID, em inglês). Que os pactos conhecidos

como acordos MEC-USAID, atacava todos os níveis da educação, diminuindo carga horária de matérias de ciências humanas, tornava obrigatório o ensino do inglês, e buscava iniciar a privatização do ensino superior, de forma que a educação fosse focada na técnica e servisse as transformações do mercado de trabalho. Que os acordos MEC-USAID, propunham uma reforma pautada nas ciências naturais e exatas, referenciadas nas demandas dos empresários nacionais e estrangeiros, buscando servir ao desenvolvimento nacional. Para o ANDES, o governo atual brasileiro está retomando o formato de projeto que no passado foi proposto pelos acordos MEC-USAID.

Como pode ser visto, uma política pública de Estado para Educação fundamentada no “militarismo”, procura reproduzir um ensino tecnocrático voltado para a replicação em massa de qualificações de produtores diretos que estão em concorrência meritocrática por emprego no mercado de trabalho. Segundo Saes (2007), a ideologia do mérito é típica da Sociedade industrial moderna, se compatibiliza com a ideologia emanada da totalidade do aparelho de Estado capitalista e, em particular, do ramo educacional do aparelho estatal capitalista. Para Saes (2007), o corpo burocrático estatal se legitima, na sociedade capitalista, pelos princípios de cidadania e da competência, com pressuposto, de que com base nessa ideologia igualitária e meritocrática, seria possível todos cidadãos pleitear cargos do Estado e, portanto, representar a sociedade na busca do interesse geral, desde que comprovada sua competência para desempenhar suas obrigações para com o trabalho administrativo. Desta forma, Saes (2007) demonstra, que a ideologia do mérito além de cimentar e dar coesão interna do corpo burocrático estatal, ela é essencial para reprodução da Sociedade capitalista, na medida em que os princípios da cidadania e da competência se difundem convencendo especialmente as classes trabalhadoras de que

esses valores regem o funcionamento do Estado e de todas as outras instituições sociais.

A Educação brasileira, caracteriza-se por sua forma ideológica de inculcar na psique dos sujeitos que uma qualificação profissional ou educacional é algo digno de mérito ao mesmo tempo que os induz a não resistência à mera inserção no mercado de trabalho da reprodução do modo de produção capital. Portanto, ela não possui um fim emancipatório, mas sim uma finalidade de manutenção e reposição dos quadros que compõem as diversas especialidades da divisão do trabalho social. Para o bom andamento da lógica de acumulação capital e mercado é necessário que as instituições educacionais sejam uma trava para barrar o avanço da dinâmica das transformações sociais. Na volta do dia, os quadros gestores da Educação, estão pensando em inúmeras fórmulas e estratégias de ensino para “n” formas de manutenção da estrutura educacional, que no final está comprometida com a ordem social capitalista. Para seus devidos efeitos, apenas no terreno do discurso as mudanças de estratégias de ensino estão a ocorrer, enquanto na prática a estrutura caduca permanece de pé, e, em conjunto com ela, a reprodução do currículo e de toda parafernália ideológica que carrega consigo. A Educação neoliberal, se sustenta na lógica da privatização, do programa capitalista baseado em uma formação da competência adquirida, da concorrência, da ideologia do mérito e da capacitação de trabalho para os empregados e para o grande exército de reserva de massa de desempregados. Há um filtro ideológico antiemancipatório muito rigoroso na escola, que possui o propósito de barrar os agentes da transformação social.

As políticas públicas de ensino promovidas no Brasil, ENEM, SISU, FIES, PROUNI, foram esforços de governos mistos sociais democratas liberais, nacionalistas desenvolvimentis-

tas liberais, de cunho paliativo e alotrópico, uteis para o oportunismo eleitoral, para políticas públicas educacionais reformistas, que muito pouco agregou para a transformação social, a não ser um pequeno salto qualitativo de bem-estar, que não atingiu a totalidade social, e privilegiou mais a classe média. O caminho para a Educação contra o “Estado militarista”, o militarismo e o autoritarismo, assim como a lógica do capitalismo neoliberal, é a Educação Revolucionária, que não só ocorre na Escola, ela deve subverter e desafiar a ordem vigente, por isso precisa ser no Campo, na Escola, nas Ruas, nas Fábricas, nas Usinas, nos Quartéis, nos Sindicatos, nos Partidos, e onde houver um *Partisan* para propaga-la. A Educação, deve se basear no princípio da “Omnilateralidade” que Marx propôs, a fim de superar a condição de formação unilateral reproduzida pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho e pela flexibilização contemporânea do mundo do trabalho que o modo de produção da Sociedade capitalista reproduz. A Educação pautada na “Omnilateralidade” dos saberes, é capaz de romper ampla e radicalmente com os princípios de formação tradicionais da educação capitalista, promovendo a abrangência dos múltiplos aspectos da formação do ser social, como a consciência coletiva, o fazer prático, a criação intelectual, a arte, a afetividade, a sensibilidade, as emoções, etc. O ser Omnilateral, é prático e completo, sua Educação não se restringe à unilateralidade de qualquer especialização do saber, mas pelo contrário, se fundamenta na polivalência dos saberes, das práticas e experimentações.

Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

_____. **Por Marx**. Campinas – SP: Editora Unicamp, 2015.

BOUKALAS, C. Sem exceções: estatismo autoritário. Agambem, Poulantzas e segurança interna. **Crítica Marxista**, São Paulo, n.47, jan./ jul. 2018. No prelo.

COOK, Fred, J. **O Estado militarista**: O que há por traz da morte de Kennedy (traduzido de *The warfare state*). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

DA SILVA, Jorge. "Militarismo". In: SANSONE, Lívio; FURTADO, Cláudio (Org.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA, 2014, pp. 349 – 362.

FRANCO, P. H. **Estado enquanto instituição, aparelho e estrutura**. 2019. 45 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Tradução de Manuel Simões. Lisboa: Instituto Gramsci e Empresa de Publicidade Seara Nova SARL, 1977. Vol. III.

HOBBS, T. **Leviatã**. Tradução de João Paulo Monteiro, Maria Beatriz Nizza da Silva, Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JUNIOR, J. S. **Omnilateralidade**. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>.> Acesso em: 08 set. 2017.

LIMA, A. B. Capítulo 1. In: SANTIAGO, Sandra Helena Moreira; PIRES, Joelma Lúcia Vieira; LOPES, Eudóxia Camila Cerqueira; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo; NUNES, LIMA, Antonio Bosco de (Org.). **Estado e o controle social no Brasil**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 15-36.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo – SP: Nova Cultural, 1985.

MARX, K.; ENGELS, F. *Escritos de juventud*. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras fundamentais**: 1ª Reimpresión. México: Fondo de Cultura Econômica, 1987. vol. 1.

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais**. São Paulo – SP: Martins fontes, 1986.

SAES, D. **A ideologia docente em A Reprodução, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron**. Educação & Linguagem, São Paulo, n.16, jul./dez. 2007. No prelo.

SENADO. Bdsf. Desenvolvido pelo *www2.senado.leg.br* notícia. 2019. Apresenta informações do legislativo do Senado. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509963/noticia.html?sequence=1>>. Acesso em: 04 nov. 2019.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES). **Ditadura empresarial-militar teve grande impacto na educação brasileira**. Brasília-DF, 01 abr. 2019. Disponível em: <<https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/ditadura-empresarial-militar-teve-grande-impacto-na-educacao-brasileira1>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

SP: entenda como funcionam as escolas cívico-militares no Brasil. **Estadão**, São Paulo, 5 set. 2019. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,entenda-como-funcionam-as-escolas-civico-militares-no-brasil,70002998025>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

WEBER, M. **Ciência e Política**: duas vocações. Tradução de Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. Berlim: Dunker & Humblot, 1967.

TRABALHO E EDUCAÇÃO DE JOVENS DE PERIFERIA E A HISTÓRIA ORAL COMO METODOLOGIA DE PESQUISA*

Douglas Gonsalves Fávero¹

Sérgio Paulo Morais²

E. P. Thompson (2012), em contradição com autores que defendiam que a Revolução Industrial havia sido uma experiência positiva para os trabalhadores, em razão de um pretenso aumento quantitativo de salários, posto pela Industrialização, propõe-se a distinguir “padrões de vidas” de “modos de vidas”.

Os primeiros estavam entre os dados (evidências) passíveis de medição, principalmente, por meio de análises estatísticas. Por outro lado, a passagem para os “modos de vida” implicaria na extrapolação dos indicadores e médias quantitativas, por meio de fontes que continham valores sociais, tais como “dados literários”. Na visão do autor, essas propiciariam descrição e produção de sentidos para as relações vividas.

DOI- 10.29388/978-65-86678-04-8-0-f.221-240

¹ Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FA-CED/UFU); bolsista FAPEMIG.

² Professor da graduação e pós-graduação em História (PPGH/INHIS) e dos programas de pós-graduação em Educação (PPGED) e em História (UFU). Coordenador do Grupo de Pesquisa Experiências e Processos Sociais (GPEPS) responsável pelos seguintes projetos: “História Social e História oral: pesquisas sobre trabalho e trabalhadores no Triângulo Mineiro (2000-2016)”, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado Minas Gerais (FAPEMIG/APQ – 02063-17); “Ensino Formal e Programa Bolsa Escola Federal: experiências, vivências e interpretações de assistidos na cidade de Uberlândia MG”, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), (Cnpq/409878/2018-9) e Edital Fundação de Apoio Universitário (FAU) da Universidade Federal de Uberlândia, (FAU/UFU – Edital 002/2018).

De modo semelhante, Alessandro Portelli (1996, p. 3) mostrou a contradição existente entre dados quantitativos e qualitativos ao discutir possibilidades de uso da História Oral. Ao questionar uma possível escravidão branda nos Estados Unidos da América (EUA) – pois dados indicavam que os escravos eram chicoteados em média 0,7 vezes por ano – demonstrou que essa irrealdade poderia esclarecer mais sobre a escravatura do que tal tendência parecia demonstrar. Já que em meio a 100 escravos um poderia ser exemplarmente punido, enquanto outros 99, que não passaram pelo açoite, poderiam temer (ou se enraivecer) pela cena, sem terem sido fisicamente chibatados.

Nesse sentido, colocava-se a dimensão da representatividade (o que nada tem a ver com representação ou algo próximo a isso) por meio da produção de história oral. Quando tratamos de narrativas, a representatividade não pode ser calculada estatisticamente, tal como outras informações fornecidas pelos dados quantitativos e por outras medições. Por meio da História Oral, Portelli (1996; 2010) indicava a representatividade em duas direções: a) como um narrador que pode representar um conjunto específico, ou b) como uma narrativa, ou vivência, que coloca as possibilidades de algo ocorrer, como possibilidade compartilhada (PORTELLI, 2010, p. 182).

Para a primeira propositiva (dados estatísticos e padrões de vida) acreditamos não persistir muitas dificuldades de compreensão, uma vez que se aproximava da representatividade quantitativa. Por outro lado, a segunda colocou-nos a possibilidade de vivência social como expectativa que orientam as práticas das pessoas. É nesse sentido que podemos considerar que a escravidão nos EUA assumiu uma dimensão perversa pela possibilidade, ainda que não fisicamente realizada, de que os 99 outros escravos venham a ser chicoteados. Desse modo, Portelli (1996, p. 8; 1997, p. 17) analisou o impacto que teve mortes por

overdose de heroína de jovens em uma pequena cidade industrial. Mesmo com extremo baixo número de jovens usuários de drogas, a possibilidade de uma morte por overdose era real e estava colocada para todos, nesse sentido, a morte tornou-se “representativa” e aparecia como uma possibilidade comum aos entrevistados.

Na pesquisa aqui apresentada, não constatamos uma contradição entre os padrões de vida e os modos de vida, mas, sim, como dimensões complementares³. Dessa forma, conforme Vilanova (1994) as fontes estatísticas puderam ser fortes aliadas à história oral, uma vez que as primeiras levantaram padrões (ou tendências) que foram aprofundadas pelas segundas. A estatística mostrou as minorias na paisagem social, enquanto a história oral possibilita adentrar na intensidade do vivido.

Ao buscar a intensidade do vivido percorremos o caminho que Thompson (2012) denominou dos padrões de vida aos modos de vida. Nesse mesmo sentido, vimos que a história oral possibilitou-nos passar do mundo do trabalho para o mundo dos trabalhadores (KHOURY, 2009). Tal passagem consistiu em ir além das estruturas postas que determinaram a prática humana, ao buscarmos a própria prática em si – premissa básica do materialismo histórico: pois, o ponto de partida são os homens e mulheres produzindo e reproduzindo a própria existência (MARX, ENGELS, 2007, p. 86-87).

Partir do materialismo histórico como concepção de mundo e de ciência implicou, ao trabalhar com a história oral, compreender a dimensão do indivíduo no contexto social. Nesse sentido, nos perguntamos: seria possível o uso da história

³ Parte do levantamento estatístico foi por nós produzidos por meio de um *survey* descritivo (BABBIE, 2003). Realizamos 173 questionários estruturados em uma amostragem aleatória, sistemática e estratificada. Alcançamos um nível de significância de 95%, com uma margem de erro de até 7,5% para mais ou para menos. Os resultados do *survey* foram agrupados em um relatório citado aqui como Fávero e Morais (2015).

oral no âmbito da análise materialista da história? A prática da pesquisa, fez-nos crer que não só a história oral, mas a própria análise social deve sempre partir dos indivíduos e grupos humanos, porém não como sujeitos autônomos e isolados, mas como sujeitos as sínteses de múltiplas determinações (MARX, 2011, p. 40).

Esse ponto de partida colocou-nos vários problemas teóricos, os quais buscamos respostas no materialismo histórico. Pois, ao lidarmos com narrativas, perscrutamos a linguagem, a memória e a representação do mundo social, de forma a captar uma de “consciência prática”. O que não significa termos contato com a realidade em si, mas, de forma distinta, tínhamos evidências que precisariam ser analisadas por meio das condições postas pela teoria e pela própria dinâmica social (que impunha limites, pressões e expectativas). Assim, as fontes orais forneceram-nos tão somente narrativas a partir de perguntas elaboradas, mas, mesmo assim, consistiram em uma fonte inestimável de apreensão da experiência (WILLIS, 1991, p. 155).

Seguindo Marx e Engels (2007, p. 94), na formulação que se tornou a premissa fundamental do materialismo histórico (THOMPSON, 1981), o ser social que determina a consciência social. Nesse sentido, compreender os homens e mulheres em carne e osso, dentro dos limites e das pressões (WILLIAMS, 1979) postas pelas relações produtivas, que são, também, produto das relações sociais, portanto, da ação humana.

Totalmente contrário da filosofia alemã que desce do céu a terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos

ideológicos e dos ecos desse processo da vida real. [...] A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como formas de consciências a elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como a *sua* consciência.

Esse modo de pensar não é isento de pressupostos. Ele parte de pressupostos reais e não os abandona em nenhum instante. Seu pressuposto são os homens, não em quaisquer isolamento ou fixação fantásticos, mas em seu processo de desenvolvimento real, empiricamente observável, sob determinadas condições (MARX; ENGLES, 2007, p. 94, grifos dos autores).

“Pensar e ser são, portanto, diferentes, mas [estão] ao mesmo tempo em *unidade* mútua” (MARX, 2010, p. 108, grifos do autor). É nesta unidade indissolúvel que consiste o ser social, determinado pelas relações sociais que está inserido independentemente de sua vontade ao mesmo tempo que cria as próprias relações sociais. Nesse sentido:

O indivíduo é o *ser social*. Sua manifestação de vida – mesmo que ela também não apareça na forma imediata de uma manifestação *comunitária* de vida, realizada simultaneamente com outros – é, por isso, uma externalização e confirmação da vida social. (MARX, 2010, p. 107, grifos do autor).

Entretanto, por lidar com linguagem e memória, as fontes narrativas não podem ser vistas fora do diálogo com outras fontes e com a teoria. Conforme as contribuições de Thompson (1981) em sua lógica histórica e nos dos diálogos da produção do conhecimento científico: o diálogo entre ser social e cons-

ciência social – que dá origem à experiência – e o diálogo entre fontes e evidências com hipóteses e conceitos.

Portanto, a mediação que fizemos com as fontes narrativas produzidas foram, além dos resultados do *survey* já mencionado (FÁVERO; MORAIS, 2015), fontes estatísticas institucionais (IBGE, 2013, 2015; SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE [SNJ], 2013) e as formulações da sociologia da juventude no Brasil, sobretudo, autores que se debruçaram sobre jovens de periferia (ABRAMO, 2005; DAYRELL, 2001; SPOSITO, 2004). A partir destes diálogos que buscamos adentrar na experiência e na intensidade do vivido de jovens de periferia, sobretudo de ocupações urbanas, os quais apresentamos as principais relações entre trabalho e educação.

Relação trabalho e educação dos jovens de periferia⁴

“[...] A situação foi ficando difícil, minha mãe tava sozinha né, que ela separou do meu pai, aí ela ficou sozinha. Aí meus irmãos teve que trabaiá pra ajuda ela [...] aí eu decidi parar [de estudar], não é.” (ANTÔNIO, 2015, p. 23-24). Antônio, jovem entrevistado de vinte anos de idade⁵, assim narrou o modo em que deixou os estudos. Relatos como esse foram muito comuns entre os jovens da ocupação de área urbana, localizada na cidade de Uberlândia⁶. Pois relacionavam a interrupção

⁴ Adaptado de parte do trabalho apresentado no I Simpósio Nacional Educação, Marxismo e Socialismo, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em novembro de 2016 (FÁVERO; MORAIS, 2016).

⁵ A idade apresentada consiste na que os jovens tinham na época que foram realizadas as entrevistas. Foram realizadas oito entrevistas em novembro de 2015, todas na residência dos jovens e, para garantir o sigilo, os nomes utilizados são fictícios.

⁶ A pesquisa analisou como a juventude foi vivenciada pelos jovens em condição de ocupação de terras urbanas em Uberlândia-MG no período de 2012 a 2015.

dos estudos por meio da necessidade de reprodução do núcleo familiar.

Entre esses, 16,84% interromperam os estudos devido ao casamento e/ou surgimento de filhos, enquanto 26,32% por causa de trabalho, 13,68% sem motivo maior, 12,63% por mudança de cidade e 5,26% por drogas ou prisão. Ao cruzarmos as informações sobre interrupção escolar por sexo, temos uma situação que as mulheres interromperam os estudos por conta dos filhos e casamento em 57,45% dos casos, enquanto apenas 10,64% por necessidade de trabalho. Para os homens, ocorreu o inverso, em que 41,67% dos casos de interrupção deram-se por causa do trabalho, enquanto 16,67% responderam interromper os estudos por causa dos filhos (FÁVERO; MORAIS, 2015).

Este quadro indicou-nos a reprodução patriarcal da divisão de papéis entre homens e mulheres no Brasil, em que as mulheres sofrem uma pressão maior na esfera da reprodução da vida doméstica, enquanto os homens são os provedores financeiros e voltados para o mundo do trabalho. Essa dimensão também foi possível notar em relação ao trabalho doméstico, não visto como trabalho necessário para a reprodução do núcleo familiar. Entre as mulheres, 95% responderam ter responsabilidades com o trabalho doméstico (FÁVERO; MORAIS, 2015).

Entretanto e curiosamente, o trabalho doméstico não apareceu imediatamente entre as mulheres, a não ser que fosse assalariado. No geral, a pergunta relacionava-se ao trabalho e a maioria das mulheres não incluíam o doméstico, somente após serem questionadas de tal. O inverso também ocorria entre os homens, que, além de não incluírem o trabalho doméstico nas relações de trabalho, apenas uma minoria deles que faziam as tarefas da casa. Tito, um jovem pastor de 27 anos, que contribu-

ia “com a louça por insistência da esposa”, é um bom exemplo, afirmando, ao ser questionado sobre o trabalho doméstico:

[risos] [...] A muié que arruma as coisas. Nós dividimos mais que eu agora tô [...] [desempregado]. Ela sempre diz que eu tenho esse [...] esse defeito, de não ajudar né, em casa. Mas eu to me [...] me policiando e tentando melhorar isso aí... agora eu arrumo as vasilhas [...] vasilhas é comigo [risos]. (TITO, 2015, p. 38-39).

A conciliação entre estudos e trabalho não era uma realidade para muitos desses jovens, em que apenas 15% dos que trabalhavam continuavam estudando, como afirmava Antônio ao ser questionado se pretendia voltar a estudar: “Por enquanto não pretendo não né, porque ta meio difícil né. É muito chato também trabaia de dia e estudar a noite, mas se Deus quiser eu vou voltar ainda.” (ANTÔNIO, 2015, p. 24). Essa dificuldade em relacionar estudo e trabalho tornou-se determinante na experiência juvenil, uma vez, que no Brasil, “[...] o trabalho afasta o aluno da escola, que, por sua vez, afasta o aluno trabalhador.” (SPÓSITO, 2004, p. 81).

Esse também é o caso de Rosa, na época com 27 anos e grávida de oito meses, que interrompeu os estudos por conta de uma série de episódios que envolvem drogas, cárcere e a experiência de vida de rua, e relata a tentativa frustrada de retornar aos estudos após ir para a ocupação e ver-se livre das drogas:

Hoje eu sinto falta, porque esses tempos agora eu tentei voltar e fiquei muito sem noção dentro da sala, então eu fiquei com vergonha. Agora eu parei nesse ano passado agora [...] eu parei por causa de vergonha memo, por causa que a matemática e a física já tava bem num nível elevado que eu já nem lembrava mais aí (ROSA, 2015, p. 14).

E continuava ao ser questionada se pretende concluir: “Ah [...] mas agora acho que não dá não, mas eu queria [...] ser assistente social, quatro anos só. Cinco ano eu terminaria tudo né, que só falta um ano. Dá pra fazer segundo e terceiro junto e a faculdade, mas [...] vamo ver né [...] só Deus agora [risos].” (ROSA, 2015, p. 14).

Rosa começou a trabalhar com os pais desde a infância vendendo temperos. Compravam em grande quantidade no Cesa, embalava e revendia em feiras. Após isso contou-nos que já trabalhou em “restaurante, já trabaiei de telemarketing também, manicure, cuidá de cabelo dos outros, vendedora, que eu tenho curso”. Sendo o seu primeiro emprego como “doméstica e faxina memo. Eu sempre gostei de fazer faxina, porque é um dinheiro mais fácil, rápido – cabou, recebeu [...]” (ROSA, 2015, p. 14-15).

Ernesto, 22 anos, sonhava em ser músico. Ele interrompeu os estudos sem motivos aparentes e vive intercalando bicos entre a música e o que aparece. Como músico, ele não consegue uma renda garantida, já tendo trabalhado como auxiliar de operação em uma grande rede de supermercados, em auxiliar de produção em frigoríficos e na época vivia o drama do desemprego:

Eu to procurando, mas na verdade tá mais difícil do que [...] do que [...] eles pedem muito, sabe; tem emprego, mas só que eles não escolhem tanto assim, sabe [...] num [...] eles fazem, mas pegam poucas pessoas, eles [...] Eu acho que até uma estratégia que eles fazem, sabe, eles não deixam a pessoa completar o terceiro mês pra num ter [...] fica só como experiência básica [...] mas aí, a pessoa perde o direito tudo (ERNESTO, 2015, p. 57).

Entre os jovens da ocupação, 57,80% faziam parte da população economicamente ativa (PEA), enquanto 42,20% compunham a população não economicamente ativa (PNEA). Essa, era composta majoritariamente por mulheres, 78,08% contra 21,92% dos homens. Entre a PEA, o fenômeno se inverte, sendo 66% de homens contra 34% de mulheres. Entre os jovens que compunham a PEA, 47% trabalhavam com carteira registrada, 35% trabalhavam informalmente – bicos, *free lancers*, autônomos –, 15% desempregados e 3% com trabalho fixo sem registro (FÁVERO; MORAIS, 2015).

Em relação financeira com a família, um quadro em que 43,35% dos jovens eram financeiramente dependentes, enquanto 31,79% dividia os gastos da casa com a família de origem, 14,45% sustentavam uma nova família e 10,40% eram independentes em relação à família de origem (FÁVERO; MORAIS, 2015). A moradia impunha-se como limites e pressões nas relações familiares, sendo central para a reprodução do núcleo familiar. Dessa forma, percebemos, também, essa preocupação geral entre os jovens na relação familiar, seja no ajudar a comprar os materiais para a construção das casas, assim como no trabalho de construção e no cuidar do espaço.

O desemprego afetava de maneira mais intensa os jovens, sobretudo entre 18 a 24 anos. No período que realizávamos o *survey*, o desemprego encontrado estava um pouco acima da estimativa nacional, em torno de 12%, sendo as faixas etárias mais atingidas entre 18 e 19 anos, seguida por 20 a 24 anos (IBGE, 2015). Em nossa pesquisa, a faixa etária mais atingida pelo desemprego foi, diferente da tendência nacional, entre os jovens entre 25 a 29 anos, os quais 53,85% estavam desempregados, seguido por 20 a 24 anos, com 38,46% e de 15 a 19 anos, com 7,69% (FÁVERO; MORAIS, 2015).

A soma de 38% de jovens da ocupação que trabalham informalmente também mostrou-se um reflexo do mundo do trabalho brasileiro, afetando de maneira intensa os jovens que ficam oscilando entre um trabalho formal e os bicos, como o caso de Antônio, que se profissionalizou em serralheiro, mas trabalhava temporariamente com fundação de prédios, ou com Tito, que estava fazendo bicos com serralheria, mesmo sendo mecânico industrial. Para Cardoso (2012), tornou-se típico do mercado de trabalho brasileiro a alta rotatividade nos empregos formais:

Em uma palavra (e como é sabido), o mercado formal é caracterizado por altas taxas de rotatividade, tanto mais altas quanto mais jovens os ocupados. Mais ainda: quanto mais empregos são gerados, maiores as taxas de rotatividade. Na verdade, as chances de emprego de diferentes coortes de idade são uma função combinada da criação de empregos e da rotatividade, com idade, escolaridade, sexo, raça [...] e outros atributos jogando um papel importante, mas subsidiário. Novos postos de trabalhos são ocupados por novos entrantes e por pessoas que perderam seus empregos para outros, e, em um prazo muito curto. O mercado formal pode ser uma “terra de sonhos” para boa parte dos trabalhadores, mas não é garantia de segurança no emprego. E quanto mais passa o tempo, mais ele se revela como uma experiência ao mesmo tempo múltipla e fugaz nas biografias de jovens e velhos igualmente (CARDOSO, 2012. p. 94).

Aliado as dimensões do desemprego e da informalidade que atingia os jovens, temos a precarização do trabalho que eles estavam inseridos. Apesar do aumento no número de emprego nas últimas décadas, esses davam-se, na maioria das vezes, nas faixas salariais mais baixas e, ainda mais, essas vagas eram preenchidas em sua maioria pela faixa etária entre 25 a 34 anos

(CARDOSO, 2012). No caso da ocupação, podemos notar essa precarização pela baixa faixa salarial e altas jornadas de trabalho que os jovens – e seus familiares – estão submersos. Entre os jovens que trabalham, 23% deles trabalham oito horas por dia e outros 23% trabalhando nove horas. Ainda encontramos 6% que disseram trabalhar doze horas por dia e 5% dez horas (FÁVERO; MORAIS, 2015).

Quanto à renda, 68,97% dos jovens recebiam menos de 1,5 salários mínimos (SM) – 6,90% recebiam menos que 0,5 SM, 25,29% entre 0,5 e 1 SM, 36,78% entre 1 e 1,5 SM –, 17,24% recebiam entre 1,5 e 2 SM e 9,20% recebiam mais que 2 SM. Quanto à renda familiar, 33,53% recebiam entre 1 e 1,5 SM, 10,89% entre 1,5 e 2 SM, 12,14% entre 2 e 2,5 SM, 9,25% entre 2,5 e 3 SM, 9,83% recebiam mais que 3 SM e 21,89% não souberam ou não responderam.

Uma pequena parte de 2,89% dos jovens que responderam viver com menos de um salário mínimo como renda familiar. Entre os jovens que trabalhavam, 60% deles tinham empregos como atendentes, balconistas, telemarketing, *fast food* e serventes, seguido por 13,43% que trabalhavam como diaristas, domésticos, cuidadores, cabelereiros e vendedores autônomos de cosméticos; trabalhadores da indústria (geralmente auxiliares) e da construção civil somam 11,94% e autônomos 10% (FÁVERO; MORAIS, 2015).

À exceção de Tito, os jovens entrevistados viam nos estudos uma forma de melhoria nas condições de trabalho, em um quadro que a educação superior estava colocada apenas como expectativa – dos 173 questionários aplicados, apenas três jovens tiveram contato com curso superior - inclusive Tito, que interrompeu na fase final o curso de teologia. O caso de Patrícia foi-nos bastante emblemático:

Ah, os estudos, eles abre as portas né, do futuro. Aí, eu estudei até o ensino médio, quando eu fui pra fazer faculdade [...] aí apertou um pouco por causa do trabalho, eu dei [...] eu adiantei, aí da outra vez que eu fui fazer, eu engravidei, parei [...] mas o estudo, ele é muito importante, pra pessoa ter um futuro, pode escolher um trabalho, uma profissão melhor. (PATRÍCIA, 2015, p. 31).

Patrícia queria fazer o curso de pedagogia, mas estava repensando a escolha - devido as precárias condições de trabalho dos professores - visualizava à época formar-se em psicologia. Enquanto isso, ela trabalhava como fiscal de caixa em uma rede de supermercados para poder sustentar a filha. Ao mesmo tempo que Patrícia gostava de seu trabalho, percebendo-o como um espaço de aprendizado e também de sociabilidades, expressava a precariedade e a perspectiva de melhoria de condições laborais pelos estudos, afirmando ao ser questionada sobre seus planos futuros:

Bom, meu futuro agora, eu vejo [...] eu vejo ele assim [...] só dando o melhor para minha filha, eu vou atrás do que eu preciso, do que eu quero, pra dar o melhor pra ela. Vou atrás de conseguir me formar, ter um trabalho melhor, porque o meu [...] ele toma todo o meu tempo, eu mal tenho tempo de ficar com ela e [...] to [...] num sorteio das casas e, então, se Deus quiser, eu vou conseguir ganhar. É isso que eu vejo. Então é estudar, arrumar um emprego melhor. (PATRÍCIA, 2015, p. 36).

A entrada no mundo do trabalho pelos jovens implicava em uma dupla relação na experiência juvenil, a limitação de sua vivência, ao mesmo tempo que possibilitava redes de amizades, namoro e formação de sociabilidades. A limitação resultava das responsabilidades que o trabalho trazia, muitas vezes visto

como responsabilidades de adultos, do abandono dos estudos e na necessidade de reprodução do núcleo familiar. Por outro lado, o trabalho possibilitava uma maior autonomia, sobretudo nas tomadas de decisões e, também, um maior acesso cultural e à cidade, abrindo possibilidades para a sociabilidade juvenil, como expressou Eduardo, que trabalhava informalmente em uma lanchonete aos quatorze anos como chapeiro:

Era meio ruim, né! Porque eu trabalhava seis hora. Entrava lá seis hora, saía de lá uma hora da manhã, vinha em casa e acordava seis hora da manhã pra ir pra escola, chegava da escola, arruma a casa, lavava a louça... era correria pra mim. [...] Gostava [...] porque final de semana eu podia ficar de boa, ir pros lugar né [...] pro shopping, assistir um filme. É [...] pra mim era bom. (EDUARDO, 2015, p. 66-67).

Na pesquisa realizada por Dayrell (2001), tanto o trabalho quanto a escola não foram vistos pelos jovens como uma referência moral e fonte de valores, sendo percebido como um mal necessário, o que ocorreu de modo diferente em nossa pesquisa. A nosso ver, os jovens percebiam tanto no trabalho como na escola espaços de referência, aprendizado, realização e sociabilidade. Tal como afirmava Alexandra que trabalhava desde os treze anos como auxiliar de produção em um frigorífico, conciliando com os estudos: “É como se tivesse uma responsabilidade assim a mais. Tipo você focar naquilo sabendo que você é bom naquilo e pra você aprender cada vez com aquilo que você faz, que você gosta de fazer.” (ALEXANDRA, 2015, p. 3). Como também afirmava Patrícia, falando sobre seu trabalho como fiscal de caixa:

Eu gosto de trabalhar lá, assim, a gente tem contato com o cliente direto, já vai ganhando é [...] como eu posso dizer [...] já vai ganhando aprendizado, porque a gente vai tendo conta-

to, caso no futuro a gente queira fazer outras coisas, eu gosto de trabalhar lá. (PATRÍCIA, 2015, p. 32).

Porém, ao mesmo tempo em que afirmavam positivamente o “valor” de serem trabalhadores, as atividades exercidas acabavam negando-lhes a condição juvenil, reproduzindo (de modo imediato e futuro) a divisão entre trabalho manual e intelectual. Como aponta Willis (1991), a reprodução cultural não se dá apenas estruturalmente, mas pela própria cultura que os jovens criam e estão envolvidos. Na pesquisa realizada pelo autor, identificou-se uma cultura contra-escolar como uma variante da cultura operária, que acabava reproduzindo de distintas maneiras a divisão social do trabalho – entre manual e intelectual.

Apesar das diferenças, nossa pesquisa aponta para uma direção aproximada. De forma que, pelos estreitos limites estabelecidos pela condição de classe, suas opções reforçam a divisão intelectual do trabalho colocando-os sempre em trabalhos manuais e precarizados.

Assim, educação e trabalho se relacionam como polos opostos, ou seja, a realização de um torna-se a imediata negação do outro, para os jovens pobres. Essa relação contraditória se manifestava na análise sobre o fim do Ensino Médio como conclusão do período de estudo, aos poucos que alcançavam esse patamar –, ou o abandono dos estudos pela dificuldade de conciliação com o trabalho que realizam para sobreviver. Enquanto isso, demonstravam uma consciência (que mesmo determinada) narrava sonhos de ascensão social e de melhoria nas condições de vida pelos estudos. Mesmo que, contraditoriamente, tiveram que encerrar ou abandonar por conta da própria sobrevivência.

Considerações

Apesar do recorte nas relações entre trabalho e educação, a história oral, como técnica de pesquisa, em diálogos com outras fontes e com a teoria, possibilitou-nos a apreensão da experiência juvenil em múltiplas determinações, como a relação de moradia, de sociabilidade, tempo livre, religião, violência, necessidades e expectativas. Ademais, a pesquisa ainda revelou traços de consciência de classe entre os jovens, tanto pelas condições estruturais que limitavam e pressionavam a prática humana, quanto pela experiência de luta pela moradia - organizada em um movimento social.

Nestas múltiplas relações e nas mediações com outras fontes e discussões teóricas foi-nos possível recompor a experiência social dos sujeitos, de forma a promover uma unidade indissolúvel, proposta pelo materialismo histórico, entre ser social e consciência social. Aprender as experiências, portanto, consiste precisamente nisto, compreender os sujeitos a partir de seus modos de vida, de produção e reprodução da própria existência, mas, também, nos valores, normas morais, representações e expectativas.

Por fim, como sugeriu Portelli (1997), as narrativas, por serem mediadas pelos questionamentos dos pesquisadores, oferecem aos sujeitos uma possibilidade de organizar o pensamento sobre a própria vida cotidiana com maior clareza. Este diálogo entre experiências provoca uma reflexão sistemática dos sujeitos sobre as histórias de modo a poder apresentá-las. E, neste diálogo, nós como pesquisadores, em contato com a riqueza das experiências de distintas e particulares histórias, tentamos “aprender um pouquinho” (PORTELLI, 1997) sobre a concretude social, em processo ainda inconcluso.

Fontes

ALEXANDRA. [**Entrevistas de história oral dos jovens do bairro Élisson Prieto**]. Bairro Élisson Prieto, Uberlândia – MG. 02 nov. 2015. Entrevista realizada pelos autores. p. 1-13. Acervo de pesquisa.

ANTÔNIO. [**Entrevistas de história oral dos jovens do bairro Élisson Prieto**]. Bairro Élisson Prieto, Uberlândia – MG. 05 nov. 2015. Entrevista realizada pelos autores. p. 22-30. Acervo de pesquisa.

EDUARDO. [**Entrevistas de história oral dos jovens do bairro Élisson Prieto**]. Bairro Élisson Prieto, Uberlândia – MG. 05 nov. 2015. Entrevista realizada pelos autores, p. 65-72. Acervo de pesquisa.

ERNESTO. [**Entrevistas de história oral dos jovens do bairro Élisson Prieto**]. Bairro Élisson Prieto, Uberlândia – MG. 03 nov. 2015. Entrevista realizada pelos autores, p. 55-64. Acervo de pesquisa.

FÁVERO, Douglas Gonsalves; MORAIS, Sérgio Paulo. Perfil dos Jovens do Bairro Élisson Prieto. Relatório elaborado a partir do *survey* efetuado entre 12 a 22 de agosto de 2015. In:

FÁVERO, Douglas Gonsalves. **A experiência juvenil no processo de luta pela moradia em Uberlândia – MG (2012-2015)**. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/default.shtm>>. Acesso em: 9 jun. 2015.

IBGE. **Pesquisa Mensal de Emprego (PME)**. Abr. 2015. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/defaulttab_hist.shtm>. Acesso em: 9 jun. 2015.

PATRÍCIA. [**Entrevistas de história oral dos jovens do bairro Élisson Prieto**]. Bairro Élisson Prieto, Uberlândia – MG. 11 nov. 2015. Entrevista realizada pelos autores. p. 30-37. Acervo de pesquisa.

ROSA. [**Entrevistas de história oral dos jovens do bairro Élisson Prieto**]. Bairro Élisson Prieto, Uberlândia – MG. 10 nov. 2015. Entrevista realizada pelos autores, p. 13-22. Acervo de pesquisa.

SNJ. *Agenda Juventude Brasil* (Pesquisa de opinião pública). 2013. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/pesquisa%20perfil%20da%20juventude%20snj.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2015.

TITO. [**Entrevistas de história oral dos jovens do bairro Élisson Prieto**]. Bairro Élisson Prieto, Uberlândia – MG. 09 nov. 2015. Entrevista realizada pelos autores, p. 37-49. Acervo de pesquisa.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; MARTONI, Pedro Paulo (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Tradução Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

CARDOSO, A. Juventudes desnorreadas e gerações perdidas: dinâmicas do mercado de trabalho brasileiro. In: ALVES, G.;

ESTANQUE, E. (Org.). **Trabalho, juventude e precariedade:** Brasil e Portugal. Bauru: Canal 6, 2012. p. 65-98.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena:** o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. 2001. 412 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FÁVERO, Douglas Gonsalves; MORAIS, Sérgio Paulo. A experiência juvenil na periferia: relação entre trabalho e educação. In: I Simpósio Nacional Educação, Marxismo e Socialismo, 2016, Belo Horizonte. **Anais...**, Belo Horizonte, 2016.

KHOURY, Yara. Do mundo do trabalho ao mundo dos trabalhadores. In: PORTELLI, Alessandro et al. (Org.). **Mundo dos trabalhadores, lutas e projetos:** temas e perspectivas de investigação na historiografia contemporânea. Cascavel, PR: Edunioeste, 2009, p. 123-140.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã. Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. 1845-1846.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. Introdução. In: MARX, Karl. **Grundrisse:** manuscritos econômicos de 1857-1858. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. p. 37-64.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

_____. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre história oral. **Projeto História**, São Paulo, v. 15, p. 13-49, jul./dez. 1997.

_____. O melhor limpa-latas da cidade: A vida e os tempos de Valtêro Peppoloni, trabalhador. In: _____. **Ensaio de História Oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010. p. 159-183.

SPOSITO, Marília Pontes. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: GAUDÊNCIO, Frigotto; CIAVATTA, Maria. (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 73-92.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **A formação da classe operária inglesa 2: a maldição de Adão**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

VILANOVA, Mercedes. Pensar a subjetividade – estatísticas e fontes orais. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. (Org.). **História Oral e Multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim. 1994. p. 45-74.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

AS RAZÕES PROFUNDAS DOS ATAQUES À ESCOLA PÚBLICA*¹

Paulino José Orso²

Colocação do problema e aproximação da questão

Confesso que, em vez de discutir sobre os ataques à Escola Pública, gostaria de tratar, por exemplo, sobre como melhorar a educação e ampliar seu acesso, como aumentar os investimentos destinados à escola pública e melhorar sua qualidade, como tornar a escola mais agradável, enfim, como fazer para que ela cumpra efetivamente seu papel social. Entretanto, como nos diz Karl Marx (2019),

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.

* DOI - 10.29388/978-65-86678-04-8-0-f.241-278

¹ Este texto foi elaborado primeiramente para servir de referência à fala feita no XI Seminário Nacional do HISTEDBR, o IV Seminário Internacional Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI e o I Seminário Internacional do HISTEDBR, ocorrido entre os dias 20 e 22 de agosto de 2019. Sofreu pequenas adequações em função de alguns fatos que ocorreram posteriormente até a elaboração definitiva deste artigo.

² Doutor em História e Filosofia da Educação pela Unicamp, professor dos cursos de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Líder do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDO-PR. e-mail: paulinorso@uol.com.br

Portanto, cabe-nos analisar a escola pública nas circunstâncias e nas condições que encontramos e nos encontramos e tratar dos problemas e questões que nos afligem a cada momento.

Inicialmente, o título dessa discussão era “O Empresariamento da Educação”. Todavia, ainda que nos permita tratar de temas e questões importantes para a compreensão de alguns dos ataques à escola pública, a “história” atropelou tudo, da mesma forma que atropelou todos os trabalhadores. Diria que, ainda que este tema esteja em pauta, já não dá mais conta de explicar tamanhos ataques, agressões e a destruição à que a escola e, em especial, a escola pública está sendo submetida.

Muitíssimo longe de cair na cilada pós-moderna e subjetivista de que se trata de “interpretar de outras maneiras”, de que “é preciso modernizar” e lançar “outros olhares” sobre a realidade, a sensação que se tem é que “as placas tectônicas” estão se movendo rapidamente, provocando a hecatombe de tudo o que se encontra sobre elas. O resultado é catástrofe e destruição.

Creio que muitos devem estar com essa sensação. Fico pensando nas crianças, nos jovens, nos trabalhadores, em nós..., na sociedade, no mundo..., vejo os sonhos se derretendo, o futuro sendo abortado, a tragédia iminente... A impressão é de que somos personagens do filme *The Wall*, de Pink Floyd, que estamos caminhando e ou sendo conduzidos em direção a uma máquina de triturar.

Ao juntarmos todas as reformas e todos os ataques, fica visível o plano de extermínio que está em curso. Só uma rebelião pode nos livrar..., só uma rebelião pode impedir uma catástrofe ainda maior..., só uma rebelião pode reverter essa anunciada regressão civilizatória e humanitária.

Por isso, penso que o título: “**As razões profundas dos ataques à escola pública**”, ao mesmo tempo em que se constitui

num título mais adequado para discorrer e compreender o que está ocorrendo com a escola pública, permite explicitar os motivos de tais ataques, trazer à tona a dimensão de nosso desafio, e possibilitar uma intervenção adequada à sua superação.

Engels nos alerta para o perigo do idealismo de nossas análises. “Os homens”, afirma o autor,

[...] acostumaram-se a explicar seus atos pelos seus pensamentos, em lugar de procurar essa explicação em suas necessidades (refletidas, naturalmente, na cabeça do homem, que assim adquire consciência delas). Foi assim que, com o transcurso do tempo, surgiu essa concepção idealista do mundo que dominou o cérebro dos homens [...]. (ENGELS, 2019).

De fato, as análises de tipo idealistas, contra as quais se debateram Marx e Engels estão longe de dar conta de uma compreensão adequada da realidade.

Por isso enfatizam:

É necessário voltar a estudar toda a história, devem examinar-se em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc. que lhes correspondem. (MARX-ENGELS, 2010, p. 107; itálicos não originais).

Trata-se, porquanto, de, em vez de buscar a explicação do ser e da história na consciência dos indivíduos, ou nos próprios indivíduos e nas suas ideias, buscá-las nas relações de produção e no estágio de desenvolvimento das forças produtivas materiais da sociedade. Ou então, nas palavras de Marx, “é necessário explicar esta consciência pelas contradições da vida ma-

terial, pelo conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção”. (MARX, s/d, 301).

Depois de um longo e intenso período de estudos e pesquisas, Marx chegou à seguinte conclusão:

[...] na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. (Idem).

Diria, portanto, que nas análises de tipo idealistas se encontram as razões da maior parte das confusões que assombram nossas cabeças, nossas mentes, que atormentam nosso coração, que não permite compreender efetivamente o que está ocorrendo e é responsável por gerar uma condição de espanto, de pânico e imobilismo, em vez de uma reação implacável contra toda a desgraça, tragédia e catástrofe imposta aos trabalhadores.

É importante alertar, entretanto, que a lucidez não evita o sofrimento, a angustia e a tristeza, provocadas por tanta estupidéz. Mas, ao invés da imobilidade, que pretendem provocar, precisamos transformar tudo isso em energia racional construtora de alternativas superadoras.

Por isso, caso queiramos compreender efetivamente o movimento da história e da realidade, e realizar um enfrentamento adequado, de acordo com a condição de classe trabalhadora, é necessário adotar um método adequado, o materialista histórico dialético. Do contrário, tenderemos a culpabilizar o indivíduo, como se fosse ele o sujeito da história, cometendo muitos equívocos teóricos e práticos.

Assim, inicialmente nos ocuparemos dos ataques a que a escola pública está submetida. Na sequência, verificaremos as origens de tais ataques e, por fim, procuraremos identificar as

razões profundas dos ataques implacáveis à escola e, em particular, à escola pública.

Ataques implacáveis à educação

Não há dúvida de que a escola pública, sempre sofreu ataques pontuais, forçando a realização de reformas aqui e acolá. No entanto, nunca sofreu tantos como no atual momento, nem em tantas frentes, de forma tão cerrada, abrangente e generalizada. Os ataques não têm precedente, nem equivalente, são os mais terríveis de toda sua história – está sendo atacada na sua totalidade, da educação básica à superior, da educação infantil à pós-graduação.

A situação é gravíssima. Está em questão tanto uma mudança da estrutura educacional, como de sua concepção e dos fins da educação – uma mudança ampla, geral e irrestrita – realizar uma mudança completa de toda a escola pública e, diria, não só da escola pública, mas de toda a educação, essa é a finalidade do conjunto de reformas e ataques.

Nessa perspectiva, a privatização e o empresariamento da educação não são o limite, nem é tudo. Se assim fosse, ainda que já seria um grande problema, ao menos preservaria a escola, mesmo que sob o controle privado das elites.

Caso não consigamos deter essa avalanche, amargaremos o desmonte completo da escola tal como a conhecemos, cujos prejuízos serão nefastos, inumeráveis e irreversíveis.

Falo isso não para assustar, mas sim para despertarmos do sono, da letargia e do imobilismo e tomarmos em nossas mãos a direção de nossas vidas. Nunca esteve tanto na ordem do dia como agora a necessidade de se fazer uma revolução.

Ademais, como é do conhecimento de todos, os ataques desferidos pela burguesia na atualidade não cingem-se à educa-

ção, atingem todas as dimensões e condições de vida dos trabalhadores. O peso da crise econômica, política e social forjada foi despejado sobre as costas dos trabalhadores, somente dos trabalhadores. Até o momento, nenhuma reforma, nenhuma medida política e econômica adotada para “resolver a crise”, implicou na redução de algum privilégio da classe dominante, todas foram adotadas contra os trabalhadores, numa velocidade meteórica.

Em 1848, ao escreverem o Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels falavam que a burguesia se encarregou de simplificar as classes e reduzi-las a duas, burguesia e proletariado (MARX, 1998, p. 5). Nós demoramos um pouco mais, mas “com um pouco de atraso”, os governos Temer e Bolsonaro se incumbiram de deixar bem claro que de um lado está a burguesia e do outro o proletariado. Aqui não há nem mesmo “conciliação de classes”³. Diante disso, deixamos uma pergunta. Se antes o problema estava na “conciliação de classes”, porque agora que a burguesia marcha uníssona contra a classe trabalhadora, ela continua desunida e as ruas e praças permanecem praticamente vazias?

³ Uma das queixas de determinados setores de esquerda é que os governos petistas fizeram “um governo de conciliação de classes”. Afinal, “idealizavam” um governo monolítico, “puro”, “revolucionário”. Diante disso, sem fazer distinção dos governos que antecederam, no intuito de se afirmarem como “progressistas” e “revolucionários”, somaram-se à direita num ataque implacável a eles, de tal modo que, por vezes, ficava difícil distinguir se os ataques partiam dos ex-antigos aliados dos posteriores “governos de conciliação” ou da grande elite, representada pela Globo, por exemplo. Assim, ao gosto de ambos, burguesia e críticos de esquerda, o “governo de conciliação de classes” foi destronado. A partir daí a burguesia empurrou seus então “aliados de golpe” para o lugar de onde nunca saíram, à sua condição de classe trabalhadora, e passou a um ataque incomensurável aos direitos deles e de todos os trabalhadores conquistados durante o “governo de conciliação”.

Para viabilizar todos os ataques, primeiramente foi necessário dar um grande golpe, para então, destravar os demais que se sucederiam “com o Supremo, com tudo...”⁴. “Inicia-se” com a derrubada da presidente Dilma Russeff e a posse de Michel Temer, responsável por encetar a instituição de “uma ponte para o passado”⁵. A partir daí a burguesia reuniu em torno de si uma “santa aliança”, formada pelo judiciário, a mídia, o parlamento, fundamentalistas religiosos, setores da igreja católica, militares, empresários, latifundiários, enfim, todos mancomunados contra os trabalhadores.

Então, o primeiro golpe foi apenas o primeiro... que foi seguido e se completa com uma série infindável de outros, desfechos numa velocidade ultrassônica. E parecem não ter fim...

⁴ Em um diálogo interceptado entre o senador Romero Jucá (PMDB-RR e o empresário Sergio Machado, da Transpetro, ocorrido em março de 2017, tornadas público em maio de 2018, em que Jucá diz que é necessário um acordo nacional “...com o Supremo, com tudo...”, revela que o golpe que derubou presidenta Dilma Rousseff foi arquitetado com a participação de políticos, empresários, juízes, a mídia... com o intuito de abrir caminho para desencadear um ataque implacável aos trabalhadores, realizar reformas, promover uma onda de privatizações sem limites, acabar com a educação e saúde públicas e exterminar seus direitos, que se traduziu num golpe de classe contra os trabalhadores.

⁵ Em alusão ao programa “Uma ponte para o futuro”, apresentado por Michel Temer, do MDB, no dia 29 de outubro de 2015, que serviu de base ideológica para o golpe que destituiu a Presidente Dilma Russeff da Presidência da República. Assim iniciava o documento: “Este programa destina-se a preservar a economia brasileira e tornar viável o seu desenvolvimento, devolvendo ao Estado a capacidade de executar políticas sociais que combatam efetivamente a pobreza e criem oportunidades para todos”. Era o “ovo de serpente” que escondia o ataque aos trabalhadores e iniciava não só a condenação dos 40 milhões de brasileiros que haviam ascendido à condição de classe média de volta para a pobreza, mas também avançava na destruição de todo o setor público, promovia a rapinagem das riquezas naturais, submetia o país de cócoras ao imperialismo estadunidense e, conseqüentemente, à condenação ao atraso.

Dentre eles, para mencionar alguns, citamos a PEC 55, que congela os investimentos em educação e saúde por 20 anos, que só nestas duas áreas, implicará uma perda de mais de R\$ 1 trilhão de reais, a reforma do ensino médio (aprovada por *Medida Provisória* (MP nº 748/2016), em 8 de fevereiro de 2017), a reforma trabalhista (Lei 13.467/2017, publicada em 14/07/2017). Todavia, depois de aprovar a RT, não satisfeito em ter alterado mais de 100 itens da CLT, o governo Bolsonaro, para quem o trabalhador deve escolher entre “os direitos e desemprego ou menos direitos e emprego”, tratou de garantir mais liberdade para o capital, atacar os sindicatos e realizar uma nova reforma trabalhista para acabar com o que ainda resta de direitos sociais.

Adicione-se a isso, a terceirização, a aprovação da BNCC, a Escola “sem” Partido, ou melhor, “a escola da mordacão”, o incentivo à educação à distância e a *homeschooling*.

Veja-se que, na reforma do ensino médio, o governo Temer já há havia aprovado até 20% da carga horária dos cursos presenciais à distância. No último dia desse mesmo famigerado governo golpista, o Ministério da Educação (MEC) editou portaria liberando até 40% da carga horária a distância para cursos de graduação presenciais. Isso significa praticamente menos 40% de professores, estruturas... Atualmente, 61% dos professores de pedagogia já são formados à distância. E a tendência é aumentar ainda mais.

Algo não menos trágico é a *homeschooling*, a chamada educação domiciliar ou doméstica. Imagine como será a educação dos filhos dos trabalhadores cuja média de escolarização no Brasil não passa de 7 anos. Pensem no conhecimento que os pais têm de português, matemática, ciência, geografia, histórica, filosofia, política, economia, química, didática, compreensão sobre as fases de desenvolvimento físico e psíquico, os processos de ensino e aprendizagem, etc, etc, para ensinar seus filhos; pen-

se na qualidade das aulas depois de um dia de trabalho intenso e cansativo; pense como será o ensino quando os pais se encontram atordoados e acossados pelo desemprego, preocupados com a sobrevivência... Nem mesmo as ditas “competências e habilidades” aprenderão. Sobrará a “Fé” e o treino para as crianças “nadarem docilmente para a boca dos tubarões”⁶.

Ou seja, se os filhos dos trabalhadores já não têm educação de qualidade numa escola em que se tem um professor para cada disciplina ou área do conhecimento, imagine como será se os pais tiverem que dar conta de todas elas. A exceção, é lógico, fica por conta de uma infinitésima parte da população, a elite, que pode contratar professor particular para cada disciplina ou enviar seus filhos para as escolas de elite no exterior como fazia no período colonial.

Diante do caos social, com cerca de 30 milhões de desempregados, da destruição dos direitos, da precarização das condições de vida e de trabalho, isto, de quem ainda consegue manter seus empregos, do aumento da fome, das drogas e da violência, vem a militarização das escolas e militares sendo plantados nos gabinetes das escolas e universidades, a perseguição a docentes e instituições, os sucessivos cortes nas bolsas, o desmonte da pesquisa, da extensão e do próprio ensino, da ciência e tecnologia, o brutal ataque à autonomia universitária, a instituição da meritocracia e da mercantilização do conhecimento.

A tudo isso some-se os grandes projetos de destruição das universidades, como o “Future-se”, que melhor se traduz por outra expressão homófona, do tipo “mercantilize-se”, “vire-se” ou “fo...-se”, mas que por respeito ao leitor, não mencionamos, ou da “Lei Geral das Universidades - LGU”, como no caso do Estado do Paraná, que se aprovada de acordo com a proposi-

⁶ Alusão ao poema de Bertold Brecht “Se os tubarões fosse homens”.

ção da minuta governamental, acaba com a autonomia universitária, corta cerca de 1.700 professores, reduz o orçamento e exige maior produtividade dos docentes, além da Desvinculação de Receitas de Estados e Municípios (DREM), a ameaça de fechamento de órgão de fomento como o CNPq e o depauperamento da Fundação Araucária, dentre outros, o ataque aos conselhos participativos, em meio a muitos outros ataques.

Só em 2019, os cortes e ou o “contingenciamento”, como o governo pretende chamar, inicialmente atingiu R\$ 8.57 bilhões. O Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) sofreu uma redução de 42,27% dos investimentos previstos, alcançando um patamar simplesmente insustentável, que certamente vai acarretar consequências sociais perversas e irrecuperáveis.

Inicialmente, no dia 30 de abril, no intuito de penalizar 3 universidades (UNB – Universidade de Brasília, a UFF – Universidade Federal Fluminense e a UFBA – Universidade Federal da Bahia), acusadas de, no entendimento do Ministro da Educação Abraham Weintraub, “promoverem balbúrdia” e apresentarem desempenho acadêmico abaixo do esperado, foi imposto um corte de 30% do orçamento discricionário”.

Contundo, devido às críticas e sua inconstitucionalidade, em vez de rever tal medida, a pedido do Ministro da Fazenda, Paulo Guedes, não só “abriu fogo” contra todas, como determinou um corte linear de 30% para todas as universidades extensivo aos Institutos Federais e Hospitais Universitários, tornando-os não administráveis, correndo o risco de fecharem as portas. Ou seja, nem psiquiatra dá conta de tamanha insanidade.

Depois disso, no dia 30 de julho de 2019, o governo bloqueou outros R\$ 348 milhões da Educação. E na sequência, no dia 06 de agosto, suprimiu 926 milhões que se encontravam blo-

queados, de acordo com o próprio Ministro da Educação, para comprar votos em favor da Reforma da Previdência, recursos estes que seriam destinados ao “apoio à manutenção da educação infantil, concessão de bolsas na educação superior e básica e apoio ao funcionamento de instituições federais de ensino”. Além disso, o governo zerou os repasses para a educação em tempo integral e alfabetização. Assim, ao mesmo tempo em que compromete o financiamento e aniquila a educação mediante corte de recursos, penaliza ainda mais as condições de vida dos profissionais da educação com a aprovação da Reforma Previdenciária.

Os cortes atingiram não só o Ensino Superior, estenderam-se desde a educação infantil à universidade, atingiram a construção de escolas e creches, a prestação de serviços de saúde à comunidade e o atendimento em clínicas e hospitais universitários, impediram o combate a doenças, a realização de pesquisas e de novos concursos, a contratação de profissionais já concursados, a reforma de prédios, a construção de novos, a compra de equipamentos e a manutenção dos existentes, a concessão de novas bolsas de estudos, o incentivo a pesquisa, o pagamento de insumos de laboratório, água, energia elétrica..., a realização de novos experimentos, a produção de vacinas, o desenvolvimento de técnicas e tecnologias voltadas para a agricultura e a indústria, etc, ou seja, não atingiram somente a universidade, afetaram todos os setores produtivos e, conseqüentemente, a economia do país no presente e compromete também o futuro. Trata-se de um governo sem projeto social e popular, “demolidor do futuro”, cujo único objetivo é atacar os trabalhadores e o funcionalismo público, sucatear e estrangular todas as instituições e entregá-las à iniciativa privada.

Aliás, o próprio ministro da Educação, que deveria ser o primeiro a zelar e defender o ensino e as instituições públicas,

ao contrário disso, reduz as verbas das universidades e escolas públicas e defende o ensino privado como principal agente na expansão do ensino superior. (SALDAÑA, 2019). Como diz o ditado, é a raposa cuidando do galinheiro.

Assim, nem mesmo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), destinado à promoção de políticas públicas para a educação básica nos municípios e estados, escapou dos cortes. Apesar de o governo ter afirmado que sua prioridade seria a educação básica, que cortaria no ensino superior e aplicar na educação básica, ao contingenciar os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em cerca de 47%, atingiu diretamente o FUNDEB.

Porém, ao contrário do que o governo falava que cortaria os recursos das universidades e aplicar na Educação Básica, que era necessário acabar com os cursos das áreas de ciências humanas como filosofia, sociologia, ..., que “não servem para nada” ..., que o dinheiro do contribuinte deveria ser investido em cursos que “dão retorno econômico”, como engenharia, medicina, etc, até isso se revelou uma grande farsa, pois, os cortes foram lineares, em todas as áreas, em todos os cursos e em todos os níveis de escolaridade, em todo o país, inclusive, como vimos, na Educação Básica, que sofreu “contingenciamento” de R\$ 2,4 bilhões.

Acrescente-se a isso, as perdas de investimentos na educação ocorridas com a venda, ou simplesmente, a entrega de diversos poços de petróleo às grandes petroleiras internacionais, cujos recursos no montante de 75% e 25%, deixam de ser respectivamente destinados à educação e à saúde, como havia sido aprovado no governo Dilma.

Mas, isso ainda não é tudo. Mencionamos outras duas medidas de Paulo Guedes extremamente perversas. Uma que

visa “destravar”, desvincular e flexibilizar os gastos da União, deixando livres os “ilibados” governos para definirem quanto gastarão em saúde e educação, por exemplo. Lembremos que hoje a Constituição obriga os municípios investir no mínimo 25% dos recursos em educação e os estados e a União 18%. Imagine, caso a medida seja aprovada, se depender da vontade dos governantes, sem que tenham que arcar com qualquer responsabilidade, obrigação e punição, quanto e em que investirão. E outra, a reforma administrativa, encomendada pelo Banco Mundial, que melhor pode ser denominada de “ataque ao funcionalismo”, que, dentre outras medidas, visa reduzir o número de carreiras, baixar salários, demitir funcionários, aumentar tempo de estágio probatório, dificultar a estabilidade do servidor, acabar com as licenças e gratificações, reduzir jornada de trabalho e salários, substituir plano de carreira pela meritocracia.

Acrescente-se aos ataques à educação e à universidade pública, a Reforma da Previdência que atinge diretamente as condições de vida e trabalho dos profissionais da educação, aumenta a alíquota de contribuição, obriga os professores a trabalhem mais e, se por ventura se aposentarem, recebam menor benefício, além de, indiretamente, serem forçados a aumentar a carga horária de trabalho em função do fim dos concursos públicos e da contratação de professor horista, sem concurso, via CLT, por meio de Organizações Sociais (OSs).

Os cortes, porém, não atingiram de igual forma todas as escolas. Os colégios militares, por exemplo, não sofreram nenhum corte, aliás, nenhum “contingenciamento”. Observe-se que são os próprios militares que, além de definir quanto, como e em que se aplica ou corta os recursos, são eles que estão fazendo e definindo sua própria reforma previdenciária. Não custa lembrar, porém, que o próprio presidente passou pelos quartéis,

do mesmo modo que praticamente a metade de seus ministros. Tem militar até mesmo responsável pelo ENEM, o general da reserva Carlos Roberto Pinto de Souza, sem qualquer experiência em educação. Aliás, não é o único militar a ocupar cargo no governo que está longe de ser um monumento ao saber. Quase a metade dos ministros são militares ou ex-militares. Ou seja, trata-se de um governo em causa própria.

Todavia, as mentiras mencionadas anteriormente de que o contingenciamento se devia à “balbúrdia”, de que contariam os recursos dos cursos de humanas e aplicar nos que “dão retorno imediato”, de que cortariam no ensino superior e investir na educação básica, mesmo não fazendo nenhum sentido, como vimos, não foram as únicas mentiras. Aliás, mentiras, irracionalismo, credices, autoritarismo parecem ser as marcas patenteadas do atual governo.

Ao contrário da acusação de que as Universidades Públicas são improdutivas e ineficientes, elas são responsáveis por cerca de 95% de toda a pesquisa e inovação tecnológica realizada no país. Algumas delas, por exemplo, encontram-se entre as melhores do mundo.

Também não procede a insinuação de que só alunos ricos estudam em Universidade Públicas, afinal, em 2018, 48,3% dos estudantes das Universidades Federais eram procedentes da escola pública. Os dados revelam que, já em 2011, 43% dos alunos eram provenientes do segmento mais pobre da população. No Nordeste esse índice chega a 68%. A presença de alunos universitários com até 2 salários mínimos mensais, que em 2011, era de 27,1%, em 2015, chegou a 67,5%. O percentual de alunos com até 1,5 salários per capita passou de 66,2% em 2014, para 70,2% em 2018. Nesse mesmo ano, a renda mensal familiar per capitados estudantes de graduação era de R\$ 1.328,00. E a tendência, isto é, caso permaneçam com as portas abertas apesar

dos cortes, devido ao desemprego, à perda de poder aquisitivo dos trabalhadores e a degradação social, é passar de 80%.

Ou seja, temos um governo autoritário, intervencionista, antipopular, anti-trabalhador e anti-humano, que compara professores a animais, que desconhece a realidade, despreza o bom senso, a ciência, a técnica e a tecnologia e se utiliza de críticas gratuitas, formuladas com base no achismo e em opiniões, com base no mais rasteiro senso comum, desprovido de qualquer embasamento teórico, conceitual, estatístico e científico.

Porém, de uma coisa não podemos duvidar desse governo, de sua determinação de destruir a escola e a saúde públicas, o meio ambiente, acabar com os povos nativos, os pobres, os trabalhadores e os funcionários públicos, de extinguir todos os direitos, de entregar todas as riquezas às multi e transnacionais, de renunciar a soberania e se prostrar de cócoras perante o império estadunidense.

Abraham Weintraub, que assumiu o ministério da educação no dia 9 de abril deste ano (2019), assim como seu mandatário e a maior parte de seus colegas de ministério, também parece não ter muita autoridade moral para afirmar que as universidades são improdutivas e apresentam baixo desempenho acadêmico. Primeiro porque, como dissemos, são responsáveis por mais de 95% da pesquisa. Segundo, porque como estudante universitário, está longe de ter sido um exímio aluno, haja vista que, em 1989, quando foi estudante de economia na USP (Universidade de São Paulo), teve uma média ponderada de apenas 2,1 no primeiro semestre, com reprovações, e sem nenhuma presença ou nota no segundo semestre.

Todavia, a desfaçatez é tanta que, após “virar” ministro, no início de outubro de 2019, ao comentar os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que avalia cursos de ensino superior, defendeu que os alunos que ti-

ram nota baixa deveriam ser punidos e impedidos de ter direito a se formar.

Ou seja, se aplicada a regra, não só o próprio ministro não deveria ter tido o direito ao diploma, como jamais deveria ter chegado ao posto máximo na educação, o ministério da educação.

Aliás, parece que o ministro da educação nem mesmo domina bem a língua portuguesa, pois, em dois meses, cometeu 33 erros de português só no Twitter. Todavia, a ausência de domínio da própria língua portuguesa, não é uma exclusividade de Weintraub. O filho do presidente da república, o vereador Carlos Bolsonaro (PSC-RJ), que o pai pretendia indicar para embaixador nos Estados Unidos, sem ter formação específica para o cargo, foi além, cometeu pelo menos 40 erros no Twitter em 30 dias. Aliás, seu pai também está longe de demonstrar domínio da língua materna e até mesmo de ter controle emocional que o cargo de presidente pressupõe.

Ou seja, de fato a autoridade moral parece não ser o forte do atual governo. Ao contrário, o forte tem sido a retórica, o discurso sem fundamento, a verbosidade sem embasamento técnico e científico.

Contraditoriamente, Weintraub foi professor de escola pública, da USP, e está destruindo a escola pública. E, Paulo Guedes, ministro da fazenda, por sua vez, que se formou em Chicago com bolsa do governo, enquanto ministro protagonizou o maior corte de bolsas de todos os tempos.

No discurso de posse de Weintraub, como Ministro da Educação, que melhor seria denominá-lo de adorador do mercado, em substituição ao fundamentalista religioso, Ricardo Vélez Rodriguez, Bolsonaro discursou dizendo que é preciso desestimular as crianças e adolescentes a se interessarem por política nas escolas. “Queremos uma garotada”, afirmava o presidente,

“que comece a não se interessar por política, como é atualmente dentro das escolas, mas comece a aprender coisas que possam levá-las ao espaço no futuro”. E o ministro completou, o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) não terá ideologia: “foquem na técnica”, afirmou Weintraub. “As questões ideológicas”, que ele julga como “muito polêmicas” não terão vez no Enem. “Temos, sim, que melhorar a qualidade da educação. Estudem coisas sem direcionamento ideológico, como havia no passado”.

Ora, seria impensável um presidente falar tamanho absurdo. Além disso, ao contrário do que afirmam, quando mais o governo falou em combater as ideologias, mais ideológico ele tem sido, inclusive prosseguindo e demitindo funcionários que pensam diferente dele.

Diante disso, não estranha que uma pesquisa realizada pelo instituto britânico *Perils of Perception* (Perigos da Percepção), feito com 33 nações, de todos os continentes, revele o Brasil como o terceiro país mais ignorante do mundo. (GERMANO, 2019).

A situação é tão grave que, diante de tantos ataques às universidades, mais de 11 mil intelectuais das instituições mais renomadas do mundo, dentre elas, Harvard, Princeton, Sorbonne, Yale, Oxford, Cambridge, Berkeley e, das brasileiras, USP, UFRJ, UNB, e muitas outras, protestaram contra Bolsonaro. 800 acadêmicos assinaram uma carta aberta escrita em Harvard contra o plano do governo de Jair Bolsonaro de cortar investimentos em cursos de filosofia e sociologia no Brasil. Intelectuais franceses publicaram artigo na renomada Revista *Le Monde* criticando a proposta de corte de gastos em sociologia e filosofia. O Jornal britânico *The Guardian*, publicou um editorial criticando a posição do governo brasileiro com relação a esses cortes. Por fim, a revista de educação *Insider Hingher Ed*, fez um resumo das muitas manifestações ocorridas no mundo e afirmou que há

“um momento de hostilidade contra a academia” no Brasil. (BUARQUE, 2019).

Diante do exposto, portanto, realmente faz sentido nosso “ilustrado” presidente Jair Bolsonaro se vangloriar por exportar 3 cargas de abacate para a Argentina (REDAÇÃO, 2019) e a ministra da agricultura, Tereza Cristina, afirmar que “nós não passamos muita fome porque temos manga nas ruas”. (SIMONI, 2019)

Nesse contexto, não estranha que Bolsonaro venha acumulando títulos nada honrosos. Um blog francês o elegeu “Idiota do Ano” (GOMES, 2019) e a mídia espanhola, o “imbecil do ano” (FOLHA IMPACTO, 2019). Nas palavras de Bernardo Carvalho, o “Brasil virou um território da burrice”. (BECHARA, 2019). De acordo com o filósofo português Diogo Sardinha, o país está passando por um processo de “imbecilização coletiva” (CARTA CAPITAL, 2019).

Tais conclusões não poderia ser outras, afinal, o governo está acabando com as universidades, a pesquisa, a filosofia, a sociologia e instituindo um “apagão intelectual”..., está cortando financiamento estudantil, bolsas de estudo, recursos para a educação infantil ..., está aprofundando a precarização da educação básica, instituindo a mordaza e o crime organizado, eliminando o pensamento crítico, substituindo a ciência pelo achismo, pela fé, pela força e pelo irracionalismo, está pauperizando as condições de trabalho, abortando o futuro, enfim, nunca foi tão verdadeiro como agora o provérbio que diz que “um povo burro é fácil de governar”... Aliás, a promoção da ignorância e a cultura inútil transformaram-se no maior investimento do capital, da mídia e do atual governo.

Sim, seria inadmissível um povo com um mínimo de cultura, com consciência de classe, aceitar “passivamente” tamanha aberração e destruição. Não causa surpresa, portanto, que

rapidamente transformem a bandeira nacional em símbolo de moralismo, conservadorismo, repressão, intervencionismo, militarismo e autoritarismo, conjugado com a hipoteca da soberania nacional, a desnacionalização, a entrega de nossas riquezas, a destruição dos direitos dos trabalhadores, seus sonhos, seu futuro e o futuro do país.

Diria, porém, que tudo isso é apenas parte da realidade, que ao mesmo tempo revela e esconde. Revela os efeitos e manifestações perversas, mas esconde suas razões profundas. O assustador de tudo isso é que não são meros fenômenos, pois, no seu conjunto indicam as tendências e o movimento da história. Então, como e o que explica tantos ataques, tamanha aberração e tanto retrocesso?

Como afirma Karl Marx, “se a aparência e a essência das coisas coincidissem, a ciência seria desnecessária”. (1981, p. 07). Logo, é indispensável buscar as razões profundas de tamanho descalabro. Pois, permanecendo na superfície, no máximo, transforma-se a superfície e não a realidade efetiva.

O ataque a Ricardo Galvão, diretor do INPE, por exemplo, é simbólico, não foi apenas um ataque a uma pessoa por divergências políticas e ideológicas, revela-se como um ataque insano e mortal à ciência, à possibilidade de conhecimento da realidade e sua transformação.

Como dissemos, essas razões não se encontram no indivíduo, nem na maldade humana, senão nas relações de produção e na etapa de desenvolvimento das forças produtivas materiais, no modo de funcionamento da sociedade. No “Prefácio à ‘Contribuição à Crítica da Economia Política’”, escrito em janeiro de 1859, Marx afirma:

Ao chegar a uma determinada fase de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade se chocam com as relações de produção existentes, ou, o que não é senão a sua

expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais se desenvolveram até ali. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações se convertem em obstáculos a elas. E se abre, assim, uma época de revolução social. Ao mudar a base econômica, revoluciona-se, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura erigida sobre ela. (MARX, s/d, p. 301)

Isso significa que o modo de produção capitalista possui uma dinâmica interna própria e que é no seu interior que precisamos buscar as razões dos fenômenos produzidos.

E acrescenta o autor,

O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. [...] O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. (Idem).

É importante lembrar que o “capital não é só irreformável”, como afirmava Mészáros, como também não admite barreiras nem fronteiras. Sempre que encontra barreiras ao seu processo de acumulação, como dizem, “fica nervoso”, entra em crise e, para resolvê-la, necessita revolver todas as barreiras para seguir seu processo de desenvolvimento e acumulação.

Daí a necessidade de acompanhar detidamente seu processo de movimentação. Como sabemos, hoje o capital se encontra extremamente acumulado, concentrado, superacumulado e superconcentrado. Por isso, encontra-se em uma profunda crise e, para resolvê-la, carece implodir e revolver as relações de produção que propiciaram essa etapa de desenvolvimento, mas que se converteram em obstáculos a ele.

Ainda que já seja do conhecimento de todos, tendo em vista os propósitos desta exposição, não custa lembrar que, de acordo com a Oxfam, que publica anualmente dados sobre a concentração de riqueza no mundo, “Os cinco homens mais ricos do Brasil têm riqueza equivalente à metade da população mais pobre do país. Isso quer dizer que Jorge Paulo Lemann, Joseph Safra, Marcel Herrmann Telles, Carlos Alberto Sicupira e Eduardo Saverin detinham em 2018 a mesma quantia de riquezas que 100 milhões de pessoas. Observe que, em 2017, eram seis os que detinham a mesma riqueza de 100 milhões de pessoas. Desse ano até 2018, o país ganhou mais 12 bilionários. Agora já somam 43 pessoas. A fortuna desses super-ricos chegava a US\$ 549 bilhões, ou 43,52% da riqueza do país. Enquanto isso, a metade mais pobre da população brasileira controlava apenas 2% da riqueza nacional, menos do que os 2,7% de 2016”. No campo a concentração de terra também é assombrosa. De acordo com o IBGE, em 2017, 1% dos estabelecimentos rurais concentravam 48% de todas as terras cultivadas no país.

No mundo, nesse mesmo ano, apenas 8 pessoas controlavam a mesma riqueza que 3,5 bilhões de pessoas, a metade da humanidade. 82% de toda a riqueza gerada em 2017 ficou nas mãos de apenas 1% mais rico da população. Ao longo dos últimos 25 anos, enquanto o 1% mais rico capturou 27% do crescimento da renda global, a metade mais pobre do mundo ficou com apenas 13% de cada dólar inserido na economia.

Note-se que, em plena crise, houve um aumento histórico da quantidade de bilionários no mundo. “Esse número cresceu de forma impressionante em 2017, a cada dois dias surgiu um novo bilionário”.

O grupo de pessoas com mais de US\$ 1 bilhão reúne hoje 2.043 pessoas. E segundo os dados da Oxfam, enquanto a fortuna dos bilionários cresceu 13% por ano desde 2010, o salá-

rio dos trabalhadores aumentou, em média, 2% ao ano”. ‘Isso mostra que a crise não afeta aqueles que estão no topo do topo’” da pirâmide e que, para uma ínfima minoria, em vez de ser motivo de tristeza e sofrimento como o é para a maioria da população, ela é extremamente vantajosa, geradora de mais riqueza.

Parece que estamos progredindo, não é mesmo? Afinal, está aumentando o número dos super-ricos. Não. O que está aumentando, ao contrário, é a concentração da riqueza simultaneamente à ampliação da miséria, ao aumentando da distância entre os mais pobres e os mais ricos. E com a reforma trabalhista, a terceirização, a ampliação da flexibilização das condições trabalhistas, com o trabalho intermitente, com o ataque às entidades sindicais e aos direitos dos trabalhadores, as desigualdades certamente aumentarão em muito, da mesma forma que a violência e a miséria.

Como se pode observar é justamente nos períodos de crise que a concentração de riquezas e, conseqüentemente, a pobreza também aumentam. A superacumulação e a superprodução são as grandes responsáveis pela crise, cuja resolução implica no aumento das privatizações, na implosão das relações de produção existentes, isto é, dos direitos conquistados, da seguridade social, da educação, da saúde, dentre outros, tendo em vista a promoção de reformas, a eliminação das barreiras, a alteração das formas jurídicas de propriedade, objetivando romper com as amarras do capital, liberar os empecilhos que o impedem de se apropriar de mais riquezas e recursos naturais e ampliar a extração da mais valia. Assim, a concentração de riqueza e o aumento da pobreza caminham junto, são indissociáveis, aparecem como irmãos siamesas.

Desse modo, em função da voracidade do capital, de sua destrutividade e da necessidade de acumulação, dada a dimen-

são da escola pública, como veremos, num primeiro momento, ela se transforma num grande atrativo para o capital.

Dimensão da escola pública no Brasil e apetite do capital

De acordo com dados do IBGE, do MEC, do INEP, do Censo Escolar, no ano de 2018, o Ensino Superior Público brasileiro contava com 2.045.356 alunos matriculados, perfazendo um total de 24.7%, em 296 instituições públicas. Na Educação Básica, tínhamos 48,5 milhões de alunos matriculados em 181,9 mil escolas. Desses, 39,4 milhões de alunos se encontravam na rede pública de ensino. E, para atendê-los, atuavam 2.2 milhões de trabalhadores docentes.

No sistema federal de educação, tínhamos mais de 1,1 milhão de estudantes, em quase 5 mil cursos. Isso representa a formação de quadros profissionais de alto nível para o mercado de trabalho e para a promoção do desenvolvimento do país, uma vez que, apesar de representar apenas 1/4 das instituições de ensino superior, são responsáveis por 58% dos cursos de mestrados e doutorados, com mais de 160 mil mestrandos e doutorandos, que junto com as instituições estaduais, produzem mais de 95% de toda pesquisa no país, ocupando o 13º lugar na produção científica mundial.

São mais de 330 Campus universitários, 16 Colégios de Aplicação, mais de 50 Hospitais Universitários – os HU's – que formam a maior rede de hospitais públicos do SUS, atendem gratuitamente a população das diversas regiões do país e ofertam mais de 23 milhões de consultas e exames por ano. Os HU's possuem mais de 9 mil leitos ativos, realizam mais de 315 mil internações e 400 mil cirurgias por ano.

Além disso, as universidades públicas oferecem 50% das vagas a cotistas afrodescendentes, estudantes de escola pública, pessoas portadoras de deficiência e indígenas; realizam em torno de 25 mil projetos de extensão que alcançam aproximadamente 20 milhões de brasileiras e brasileiros.

Imagine, portanto, a sedução que esses números representam diante do apetite dos empresários ansiosos por “futurar-se”, ou melhor, por faturar, ampliar a acumulação. Afinal, quanto mais escola pública, menos privada e vice-versa. Daí não é de estranhar que “as hienas” se abatam e queiram destroçar esse “filé mignon” que é a escola pública. Consequentemente, os ataques à educação tornaram-se cotidianos.

Mas, como “botar a mão” em toda essa riqueza incalculável, que vai das escolas e universidades às milhões de mensalidades dos alunos e, das empresas estatais aos recursos do Prê-sal? Como ampliar a extração da mais valia? Enfim, como impedir a socialização da riqueza e continuar acumulando e ampliando o capital que já se encontra extremamente acumulado?

Sabemos todos como a crise da década de 1970 resolveu uma situação assemelhada. Iniciou pelo golpe que derrubou Salvador Allende, no Chile, e se seguiu na Inglaterra com a dama de ferro, Margaret Thatcher, e nos Estados Unidos, com Ronald Reagan, dentre muitos outros, que reprimiram duramente os trabalhadores, destruíram seus direitos e aumentaram tanto a extração da mais valia quanto a pobreza.

Há duas formas de resolver a crise. No atual momento, a forma de resolvê-la, devido à sua profundidade, implica em implodir todas as relações de produção. Como a superacumulação e a superprodução são decorrência de forças produtivas altamente desenvolvidas em relações de produção determinadas, uma alternativa para resolvê-la era/é destruir, queimar, eliminar parte dessas forças produtivas, gerando uma suposta situação de

equilíbrio entre produção e consumo. As reformas para viabilizar as privatizações, os ataques a escola e a saúde públicas e aos direitos dos trabalhadores, são parte dessa alternativa. Outra é o recurso da guerra.

Como o interlocutor deve ter acompanhado, nos últimos tempos, por diversas vezes estivemos na iminência de uma guerra de grandes proporções. Esse é um recurso extremo, mas mais eficiente e, talvez, mais prolongado do ponto de vista do capital, como ocorreu na segunda guerra mundial. Com ela, ao mesmo tempo em que se eliminariam forças produtivas, também se estingue um enorme contingente de “massa humana sobrando”, dispensada pelo capital em função das “novas tecnologias”. Dentre as alternativas para resolver a crise, porém, a menos eficiente e mais arriscada, é a mudança pacífica, via parlamento, apoiada pelo judiciário, galvanizada e incensada pela mídia, sustentada pela repressão, pelo autoritarismo, azeitada pelo fundamentalismo, em que vão sendo eliminados todos os direitos e conquistas, praticamente sem reação social. Esta é a menos duradoura. Haja vista que frequentemente o capital é forçado a recorrer a alternativas diversas com o objetivo de promover reformas para atenuar os problemas circunstanciais.

A opção ou recurso a uma ou outra alternativa depende da profundidade da crise e das necessidades do capital. Se a última alternativa, como foi o caso brasileiro, viabilizou e garantiu ao capital implodir as relações de produção então existentes, reverter as barreiras e garantir um novo, ainda que curto espaço de acumulação, porque recorrer à guerra, não é mesmo? Não falo apenas externamente como no caso de um conflito com países vizinhos, como no caso da Venezuela, em que o Brasil quase se prestou para realizar um serviço sujo pelo imperialismo yankee. Veja que internamente quase chegamos às vias de fato quando o Lula quase foi solto e alguns generais ameaçaram se

rebelar caso ocorresse sua libertação. A crise está profunda e carece de uma grande guerra para resolvê-la. Os Estados Unidos estão à cata de algum país que aceite suas provocações.

Se não foi ou não é necessária uma guerra, significa dizer que somos um povo “cordial”, pacífico e resignado, que “basta aumentar um pouco a repressão”, realizar uma longa e bem feita lavagem cerebral e “convencer” os trabalhadores a apoiar as reformas e entregar os próprios direitos, sejam eles trabalhistas, seja a educação, a saúde, a seguridade social, etc. Em “uma condição normal”, a magnitude dos ataques aos trabalhadores deveria gerar uma resposta massiva e contundente, com muitas lutas, trabalhadores unidos e organizados, como ocorreu no Equador, quando no início de outubro, os povos indígenas se levantaram contra o governo de Lénin Moreno, diante do “pacto” de medidas e do fim dos subsídios aos combustíveis, imposto pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), que acarretou no aumento de 124%. Mas, o que vemos são as praças vazias...

Os ataques à escola pública, porém, não estão ocorrendo apenas no Brasil. Na América Latina, dentre outros, estão ocorrendo praticamente os mesmos ataques na Argentina, no Chile e no Peru. No México, a escola sofreu um duro ataque durante o governo de Enrique Peña Nieto. Isso significa que, de um lado, há um movimento do capital, capitaneado pelo Banco Mundial, que está impondo um severo ataque aos sistemas educacionais de praticamente todos os países e, de outro, grandes empresários havidos por ampliar a acumulação.

Veja que, no Brasil, por exemplo, os ataques às universidades e às escolas públicas, coincidem com as reformas do Ministro da Economia Paulo Guedes, cuja irmã, Elizabeth Guedes, é presidente da Associação Nacional das Universidades Privadas – ANUP, que representa os grandes conglomerados educacio-

nais privados, que comercializam as ações na Bolsa, como no caso dos grupos Anhanguera, Estácio, Kroton, Uninove e Pitágoras.

Além disso, conjugue-se os ataques às universidades e escola públicas, com o fato de que, só nos primeiros três meses do governo Bolsonaro, o MEC enviou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) 120 processos de credenciamento de novas instituições de ensino superior privadas, representando um crescimento de 70% em relação ao mesmo período dos anos anteriores, em 2017 e 2018.

Aliás, não custa lembrar que, de acordo com o jornal *Folha de S. Paulo*, enquanto o “ilibado” ministro da economia, Paulo Guedes, corta recursos e destrói as universidades e escolas públicas, o Ministério Público Federal (MPF) e também o Tribunal de Contas da União (TCU) o investigam por crime de gestão fraudulenta ou temerária na emissão de títulos de 1 bilhão de reais, envolvendo fundos de pensão Previ (Banco do Brasil), Petros (Petrobras), Funcef (Caixa), Postalís (Correios) e BNDESPar, braço de investimentos do BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social), dentre outras, sem lastro ou garantias ao negociar, obter e investir recursos desses fundos.

Mas, o “ilustre” ministro não é o único do governo Bolsonaro a ostentar currículo nada honroso. Outros 5 enfrentam acusações, seja por suspeita de uso de Caixa dois, por desvios de recursos públicos ou por improbidade administrativa. 3 são denunciados, 1 investigado e 1 condenado. Isso sem contar seu Partido, o PSL, que é investigado por usar mulheres como “laranjas” nas eleições de 2018 e sua família suspeita de envolvimento com as milícias do Rio de Janeiro e até mesmo de envolvimento no assassinato da vereadora Marielle Franco. Ressalte-

se que, enquanto candidato, foi o que mais se utilizou da retórica do combate à corrupção.

Paulo Guedes, porém, enquanto desmonta as instituições públicas, também cria a Empresa *private equity*, com o objetivo de levantar US\$ 500 milhões para financiar empresas dos setores de consumo, educação e saúde.

Ao lado dos sucessivos cortes de milhares de bolsas promovidos por Guedes, Weintraub e Bolsonaro, os grandes bancos tradicionais, bancos digitais e fintechs, de olho no potencial de negócios, apressam-se, “generosamente”, a oferecer “alternativas de crédito” para que os estudantes não abandonem seus cursos.

Nesse contexto de rapinagem do setor público, de destruição do Estado social e de devastação dos direitos dos trabalhadores não estranha que empresários plantem lobistas, patrocinem campanhas eleitorais e pagem propinas a políticos. Logo, em vez de legislar em favor da população, o fazem em favor de quem os patrocinam. Dentre os muitos casos, veja apenas um, o da JBS, cujos donos confessaram ao Ministério Público ter patrocinado campanhas eleitorais de nada menos que 1.829 candidatos, num montante que chega à casa de quase 600 milhões de reais, envolvendo 28 partidos políticos, elegendo 16 governadores, 167 deputados federais de 19 legendas, 179 deputados estaduais de 23 estados, além de 28 senadores. Destaque-se que, de acordo com Ricardo Saud, ex-diretor da JBS, no máximo 15 milhões de reais desse montante, ou então, cerca de 2,4% é considerado dinheiro “limpo”. “O resto tudo é propina, tudo tem ato de ofício, tem promessa. Tudo tem alguma coisa”.

E são esses “impolutos” políticos, ou então, essas mario-netes e serviçais do capital, que deveriam estar atrás das grades pagando por seus crimes que, ao invés disso, estão fazendo as reformas, justificadas como condição *sine qua non* à salvação da

educação, da previdência, das aposentadorias, dos empregos de milhões e milhões de trabalhadores brasileiros e do país.

De um lado, o “Future-se” e as demais reformas universitárias que estão sendo feitas Brasil à fora, querem forçar as universidades e seus pesquisadores a se tornarem reféns da iniciativa privada, ou então, desses “imaculados” empresários, e, de outro, a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) esvaziam os conteúdos escolares, retiram sua dimensão científica, filosófica e política e reduzem o ensino ao treinamento de habilidades. Isso num país em que há um processo de franca desindustrialização, de destruição do trabalho produtivo e que, segundo as previsões e projeções, em não mais do que 10 ou 15 anos, cerca de 60% das atuais profissões tendem a desaparecer.

Portanto, atrelar as escolas e universidades ao capital, não significa outra coisa senão o seu fim. Ademais, empresários golpistas estão longe de se preocupar com o progresso social, investir em pesquisas e melhorar o destino do país, não é mesmo? Ao invés disso, preferem o atraso, trabalhadores ignaros, passivos, sem direitos e subservientes.

Ao defenderem a privatização das instituições públicas, tanto os governos Temer como Bolsonaro e também os empresários, para além da retórica, estão longe de estarem interessados em melhorar a qualidade da educação, haja vista que, em 2017, de acordo com dados do MEC, o Brasil tinha 2.448 instituições de ensino superior. Dentre elas, 2.152 instituições eram privadas e apenas 296 eram públicas (GOVERNO, 2019). Ou seja, 87,9% eram privadas e apenas 12,1% públicas. No entanto, aquelas respondiam por não mais que 5% das pesquisas, enquanto que estas, produziam mais de 95% das pesquisas.

Os dados acima também são referendados por pesquisas oficiais feitas pelo próprio governo. O Exame Nacional de De-

sempenho dos Estudantes (Enade), de 2018, revelam que apenas 3,3% dos cursos de faculdades privadas obtiveram conceito máximo. Segundo o INEP, dentre 7.276 cursos de instituições particulares avaliados, somente 240 obtiveram conceito 5, perante 20,3% das instituições públicas. E das que tiveram nota 4, apenas 17,6% eram privadas, contra 32,8% públicas. Ou seja, enquanto 53,8% dos cursos das universidades públicas conquistaram nota máxima, apenas 20,3% dos cursos das privadas atingiram essa nota.

De acordo com o ranking da Folha de São Paulo, de 2019, as 17 universidades mais bem colocadas em âmbito nacional são públicas. Em relação ao ensino, as 22 universidades melhor colocadas são públicas e, na pesquisa, as 18 melhores também são públicas.

Isso não só demonstra o oposto do que o governo afirma, como diferentes institutos nacionais e internacionais comprovam que a produtividade das universidades públicas brasileiras vem crescendo cada vez mais. Logo, privatizar as instituições educacionais ou atrelá-las à iniciativa privada, no mínimo, significa comprometer a pesquisa e a extensão, além de pauperizar o ensino e as condições de vida dos profissionais da educação.

Ou seja, isso demonstra que a preocupação em privatizar as universidades públicas, não tem em vista a melhoria da educação. Ao contrário, de um lado, visa “desonerar” o Estado, aumentando as margens de lucro do capital e, de outro, garantir a ele mais uma significativa fatia do mercado, ainda não totalmente mercantilizada.

Todavia, para o governo privatista e para seus ministros da economia e da educação, defensores do ultraliberalismo, esses dados não lhes importam. Ao invés disso, parecem pensar exatamente o oposto, já que as instituições e a educação pública são as melhores, vamos destruí-las.

Por conseguinte, não dá para deixar o destino das universidades quer seja nas mãos de empresários ou de políticos. Está mais do que na hora de quem produz tudo, os trabalhadores, tomar o destino de suas vidas em suas mãos como fizeram os comunardos de Paris em 1871.

Caso contrário, como dissemos, essa política de ataque às universidades, à pós-graduação, às pesquisas, não conduzirá apenas ao desmonte e a destruição das universidades, mas também o fim do trabalho produtivo e, conseqüentemente, a renúncia da soberania, submetendo-a aos países mais desenvolvidos.

Ademais, as pesquisas dão conta que, somente nos últimos 5 anos, 427.468 empresas brasileiras fecharam as portas. Além disso, como mencionamos acima, cerca de 60% das atuais profissões, inclusive a de pedagogo, devem desaparecer em um curtíssimo espaço de tempo.

Então, se de um lado se destrói as universidades, responsáveis pelo ensino, a pesquisa e a extensão, pela busca de novas alternativas e, por outro, destrói-se o parque produtivo, no contexto da chamada “quarta revolução industrial”, da “indústria 4.0”, que elimina a maioria dos empregos, o que se há de fazer com “a massa de trabalhadores sobrantes”, e que até então, foram responsáveis pelo lucro e acumulação do capita?

Se persistirmos neste caminho não restará alternativa senão a barbárie – aumento dos conflitos, da violência e das mortes. Daí não parece estranho que o governo queira liberar a posse de armas, de acordo com a política do “salve-se quem puder”. Nem mesmo o agronegócio, que é a “menina dos olhos” do governo por seu conservadorismo, conseguirá se beneficiar a médio e longo prazo, pois, ao atacar as universidades, destrói as possibilidades de pesquisa, além de impedir o desenvolvimento de novas sementes, insumos, remédios e até mesmo agrotóxicos.

Foi-se o tempo em que a burguesia considerava a educação importante para o desenvolvimento social. Ela se tornou profundamente conservadora e reacionária a ponto de que, para destruir os trabalhadores e seus direitos e acumular mais, tornou-se não só destrutiva, como autodestrutiva.

O ataque à escola e universidade públicas é parte da estratégia da burguesia para resolver a sua crise e postergar uma possível mudança social. Agora, porém, parece estar disposta não só a privatizá-las, mas também eliminá-las.

A urgente e inadiável necessidade de defesa da educação, da escola e da escola pública

É importante mencionar que a educação não é sinônimo, nem se resume à escola. A escola se constitui numa das formas de educação, a mais desenvolvida, responsável pela socialização do conhecimento científico, a mais importante da modernidade, especialmente para a classe trabalhadora.

Mas, como é do conhecimento de todos, ela nem sempre existiu. Aliás, passamos muitíssimo mais tempo sem escola do que com ela. Antes de seu surgimento, a educação ocorria espontaneamente, no cotidiano, por meio da experiência dos mais velhos, por meio da vida. Criada pela classe dominante, numa sociedade de classes, durante o escravismo, a cerca de 2500 anos, para reproduzir e perpetuar a cultura correspondente a seus interesses, permaneceu como seu privilégio exclusivo pela maior parte do tempo, por aproximadamente 2000 anos. O caráter de classe, porém, ultrapassou esse período e imprimiu a sua marca em toda sua história.

Na modernidade, contudo, foram se desenvolvendo novas forças produtivas que demandavam trabalhadores com braços e pernas “iluminadas”, detentores de alguns conhecimentos.

Assim, o monopólio da escola nas mãos da elite se transformou num problema, pois, impedia seu próprio desenvolvimento. Com isso, a partir do final da Idade Média, sob pressão dos trabalhadores, a classe dominante se viu forçada a abrir mão do privilégio exclusivo da escola e se inicia um lento e gradual processo de socialização e popularização.

Entretanto, isso colocou um problema para a elite. Como fazer para estender o acesso à escola aos trabalhadores sem perder o seu controle, garantindo que ela continuasse a seu serviço? A saída encontrada foi a dualidade da escola – criar uma escola rica para os ricos e outra pobre e rebaixada para os pobres.

A despeito disso, a classe trabalhadora, paulatinamente, foi conquistando cada vez mais espaço, seja no ensino superior, seja na educação básica, chegando ao ponto de praticamente universalizá-la.

No passado, a escola não era um problema para os trabalhadores, nem a universidade não lhes interessava. Afinal, não foram criadas pelos e para eles, nem tinham acesso a elas, pois, permaneceram a maior parte de sua história excluídos da escola básica e, por muito tempo, também ficaram alijados da universidade. Contudo, a escola e a universidade, rapidamente, transformaram-se num problema, pois, os trabalhadores e seus filhos conquistaram a possibilidade de acesso a elas e, junto com isso, o acesso aos conhecimentos científicos.

Por isso estão sendo duramente atacadas. Primeiro porque a escola não foi criada pelos e para os trabalhadores, nem a universidade para ser universalizada e acessível a eles. Segundo, por que, por meio da escola eles podem acessar os conhecimentos científicos e, por conseguinte, compreender a história, a sociedade e a si mesmos e conquistar a consciência de sua condição de classe, superar a alienação e lutar por sua emancipação.

Em suma, de um lado, os fenômenos expressos na forma dos absurdos ataques a que a escola e a universidade públicas estão submetidas, encontram sua explicação na profunda crise do capital e, de outro, decorrem da universalização de seu acesso por parte da classe trabalhadora, o que significa, a possibilidade de dominar o conhecimento científico e transformá-lo num instrumento capaz de revolucionar a sociedade. Por isso, a burguesia não mede esforços para atacá-la e destruí-la.

Porém, não estão destruindo apenas a escola e a universidade públicas. Estão destruindo as possibilidades de desenvolvimento, de soberania e emancipação dos trabalhadores; estão destruindo o futuro do país e condenando sua população ao atraso, à submissão ao capital, às multinacionais e ao imperialismo. Trata-se da pedagogia da tãatos, ou então, da morte.

No momento em que o conhecimento, a ciência e a tecnologia se encontram extremamente desenvolvidas e poderiam ser utilizadas para melhorar a vida do conjunto da população, ao invés disso, a burguesia promove sua destruição tendo em vista a manutenção de seus privilégios. Assim sendo, torna-se não só necessária, mas também urgente a rebelião e a revolução, objetivando colocá-las a serviço dos trabalhadores, sob pena de que aquilo que poderia ser motivo de progresso e desenvolvimento para os trabalhadores, nas mãos da burguesia se transforme em causa de retrocesso civilizatório e humanitário.

Portanto, nunca foi tão necessária a revolução para impedir as guerras e a destruição. Ou estancamos essa avalanche nefasta, doentia e perversa ou o futuro estará seriamente ameaçado, sermos arremessados de volta à era das cavernas quando a escola não existia, a escrita era rupestre e a educação se limitava às experiências dos mais velhos, ao cotidiano.

Referências

BECHARA, Márcia. “**Brasil virou um território da burrice**”, diz escritor Bernardo Carvalho. Disponível em: <<http://br.rfi.fr/brasil/20181014-rfi-convida-bernardo-carvalho>>. Com acesso em: 18 ago. 2019.

BUARQUE, D. **Pesquisadores estrangeiros se voltam contra cortes de Bolsonaro na educação**. Disponível em: <<https://brasilianismo.blogosfera.uol.com.br/2019/05/06/pesquisadores-estrangeiros-se-voltam-contr-cortes-de-bolsonaro-na-educacao/>>. Com acesso em: 07 maio 2019.

CARTA CAPITAL. **Com Bolsonaro, Brasil vive “tentativa de imbecilização coletiva”**, diz filósofo português. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/com-bolsonaro-brasil-vive-tentativa-de-imbecilizacao-coletiva-diz-filosofo-portugues/>>. Com acesso em: 29 set. 2019.

ENGELS, Friederich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>. Com acesso em: 18 ago. 2019.

GERMANO, Felipe. **Brasil é o terceiro país mais ignorante do mundo**. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/ideias/brasil-e-o-terceiro-pais-mais-ignorante-do-mundo/>>. Com acesso em: 18 ago. 2019.

GOVERNO. **DADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR As universidades brasileiras representam 8% da rede, mas concentram 53% das matrículas**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-da-educacao-superior-as-universidades-

[brasileiras-representam-8-da-rede-mas-concentram-53-das-matriculadas/21206](#)>. Com acesso em: 29 set. 2019.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 1º capítulo seguido das “Teses sobre Feuerbach”. Lisboa: Avante, 1981.

_____.; _____. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, K. **Prefácio à “Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, vol.1, s/d.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **O 18 de Brumário de Louis Bonaparte**. Capítulo 1. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1852/brumario/cap01.htm>>. Com acesso em: 04 set. 2019.

REDAÇÃO. **Bolsonaro comemora abertura do mercado argentino para abacate brasileiro**. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/economia/bolsonaro-comemora-abertura-do-mercado-argentino-para-abacate-brasileiro/>>. Com acesso em: 18 ago. 2019.

SALDAÑA, Paulo. **Ministro da Educação defende fortalecimento de ensino superior particular**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/06/ministro-da-educacao-defende-fortalecimento-de-ensino-superior-particular.shtml>>. Com acesso em: 05 set. 2019.

GOMES, Helton Simões. **Por que buscar por 'idiota' no Google mostra Jair Bolsonaro como resultado?**. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2018/12/17/por-que-buscar-por-idiota-no-google-leva-a-noticias-sobre-jair-bolsonaro.htm?cmpid=copiaecola>>. Com acesso em: 29 set. 2019.

SIMONI, Matheus. '**Brasileiro não passa muita fome porque tem muita manga**', diz ministra da Agricultura. Disponível em: <<https://www.metro1.com.br/noticias/politica/71594,brasileiro-nao-passa-muita-fome-porque-tem-muita-manga-diz-ministra-da-agricultura>>. Com acesso em: 18 ago. 2019.

EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO¹

Anselmo Alencar Colares²

Introdução

Tratar do tema proposto para a mesa³, necessariamente, nos remete para uma questão mais ampla que é a educação no modo de produção capitalista, tratada, desde seus primórdios e de forma majoritária, como um serviço privado, lucrativo, para quem pudesse pagar. Mesmo que apareçam algumas exceções quanto a sua oferta pública, já na obra de Adam Smith, por exemplo, e em outros liberais, está longe de ser uma educação “desinteressada”, sendo, ao contrário, pensada e executada para atender aos interesses do processo produtivo, sob a organização do Estado, e este, sob o controle da burguesia. As lutas de trabalhadores, em diversas regiões do mundo, resultaram em conquistas quase sempre lentas, mas muitas delas altamente significativas, entre as quais a da incorporação da educação como um direito. Desta forma, como ponto de partida para esse debate, acredito que seja mister apontar, mesmo que de forma sucinta, o embate público x privado, e o fortalecimento do setor privado

¹ DOI- 10.29388/978-65-86678-04-8-0-f.279-306

¹ Nota dos orgs.: A partir de fala no evento: XI Seminário Nacional do HISTEDBR, IV Seminário Internacional "Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI" e I Seminário Internacional do HISTEDBR. Uberlândia, agosto de 2019.

² Professor Titular da Univ. Fed. do Oeste do Pará.

³ O texto foi elaborado para exposição na Mesa 2: Empresariamento da Educação, na qual também participaram José Carlos Araújo (UFU) e Paulino José Orso (UNIOESTE), sob a coordenação de Carlos Alberto Lucena (UFU). Ressalto que mantive em grande parte o teor da fala e, por essa razão, algumas transcrições podem não estar citadas conforme a normatização corrente, todavia, as fontes estão devidamente indicadas ao final do texto.

no momento histórico em que nos encontramos, tendo a educação se constituído como um negócio altamente lucrativo, propiciando a formação e o crescimento de grandes aglomerados que exercem o controle da oferta educacional e de uma série de produtos e serviços que constituem os empreendimentos e movimentam negócios vultosos nas bolsas de valores em todo o mundo.

Esse deslocamento da educação enquanto direito para a educação mercadoria e, por conseguinte, seu empresariamento, vem acompanhado de uma série de questões problemáticas que afetam também a outros setores da sociedade. Está interligado com o avanço da financeirização, e do retorno, aprimorado, de manifestações fascistas com tudo o que de mais abjeto essa palavra comporta. A cada dia ficamos nos perguntando: isso está acontecendo? É verdade?

Não só é possível, como tem explicação. E isso nos motiva a falar sobre esse tema. Contribuir para a compreensão, e, acima de tudo, para o enfrentamento. Na defesa da Escola Pública. Como alterar esse quadro? Primeiro, precisamos compreender bem. E isso implica esforço, estudo, dedicação. Como por exemplo esse grande evento em defesa da escola pública. Mas ele é apenas um momento e um local de aglutinação de forças. Serve para revigoramento de aprendizagens, ou como ponto de partida. É preciso ir além, a mobilização tem que ser permanente. Refletir e agir. Essas ações precisam estar interligadas. Na exposição – e agora em formato de texto – o tema foi tratado considerando o significado e o conteúdo, a partir de uma abordagem histórica tendo em vista o movimento de atualização dos processos de acumulação de ganhos do capital e suas crises, momentos em que se intensificam a exploração do trabalho e a perda de conquistas sociais. Financeirização e empresariamento são vistos imbricados nesse contexto de perda de referência da

educação enquanto direito para ser tratada cada vez mais como mercadoria, como tudo que está sob a égide do modo de produção capitalista.

Aproveito o ensejo para renovar os agradecimentos aos organizadores do XI Seminário Nacional e I Seminário Internacional do HISTEDBR; e IV Seminário Internacional Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI. Os três ocorreram simultaneamente na Universidade Federal de Uberlândia e abordaram temáticas relativas a educação e o mundo do trabalho, tendo como principal referência a defesa da educação pública.

1. Da educação como direito, à educação como mercadoria

Até pouco tempo, líamos e ensinávamos que a educação é livre a iniciativa privada, desde que atendesse a um conjunto de requisitos legais. Mas as mudanças drásticas e velozes nos últimos anos alteraram a frase. A educação é livre à iniciativa privada, desde que atenda aos preceitos do mercado. Mudaram os fins das instituições de ensino, direcionadas ao mercado de capitais a partir de fusões, de aquisição de outras instituições e da entrada desregulamentada de capital internacional.

Estamos na fase da Educação com base na financeirização. Uma forma intensificada de mercantilização, mudando drasticamente a relação das instituições de ensino no tocante as suas funções sociais, dado a centralidade da oferta da educação como mercadoria. Esse é um quadro recente, pós Constituição Federal de 1988, e sobretudo pós LDB, 1996, que deu base aos processos de especulação de capitais nas bolsas de valores cuja grande expressão foi a formação do oligopólio constituído pela fusão Kroton/Anhanguera. As fusões efetivaram grandes mudanças. Primeiro, no ensino superior, depois, na educação bási-

ca, e hoje atingindo todos os níveis e modalidades. Os oligopólios destroem a diferenciação e a diversificação. Um ou poucos grupos controlam todos os aspectos. Padronizam. Além de alterar a lógica do próprio setor privado. O impacto é imenso e avassalador. A regulação, exercida pelo Estado, para que as instituições privadas cumpram alguma função social, está cada vez mais flexibilizada. Podemos até achar que se ampliou, dado o crescente número de itens a serem cumpridos nos processos avaliativos. Mas são apenas o que chamamos de “perfumaria”. Na essência, o que cresce é a desregulamentação, no campo macro, das finalidades, dos objetivos, dos princípios. A educação cada vez mais dissociada de um projeto mais amplo para o país. E isso tem graves repercussões para a sociedade como um todo, no tocante a que tipo de formação será destinada as pessoas, e como serão garantidas as especificidades regionais, por exemplo.

Somos massacrados com propagandas e mensagens cuidadosamente elaboradas e sutilmente difundidas que vendem a ideia de que o ensino público, a saúde pública, o transporte público, enfim, o público é ruim, é mau administrado, com muita corrupção e pouco resultado, e o privado é bom, cheio de qualidades. No caso da educação, duas são muito enfatizadas e podem ser sintetizadas em uma frase. A promessa de formação rápida, a um baixo custo. Ainda que em um primeiro momento possa parecer vantajoso a expansão da oferta pela rede privada, e a consequente redução do preço das mensalidades. Quando verificamos os fatores que propiciam essas ocorrências, nos damos conta de um conjunto de medidas gerenciais que são muito perversas. E identificamos também de que são recursos públicos que financiam a educação privada.

Aproveitando as possibilidades com a redação da Constituição Federal de 1988, o setor privado aprofundou sua pre-

sença na educação. Dados censitários mostram que muitas instituições sobrevivem às custas de repasse de recursos públicos. A possibilidade de financiamento público para o setor privado foi alargada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/1996). Quando da regulamentação da Emenda Constitucional n. 53 de 2006, que criou o FUNDEB, nova concessão foi institucionalizada. Recursos do FIES e até o ProUni, entre outras fontes, via estabelecimentos das famigeradas parcerias público – privado, constituem o arcabouço geral do empresariamento na educação no Brasil.

Sobre isso (alguns pontos) vou discorrer analiticamente. Antes, todavia, reafirmo o entendimento de que a educação pública universal, laica, inclusiva, gratuita, socialmente referenciada e de qualidade, da primeira infância até a pós-graduação, é fundamental para a construção de uma realidade menos injusta e mais solidária. A educação tratada como mercadoria, nega cada vez mais seu caráter de direito básico do cidadão. Como aponta Lombardi:

[...] como educadores, precisamos lutar para que todos os homens tenham acesso a uma educação que os prepare para além do capital, que possibilite a todos o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, e, enfim, que todos os homens possam usufruir de uma educação crítica, voltada ao atendimento de toda a sociedade e centrada nos conteúdos, dentro de uma perspectiva política de transformação social. (2008, p. XXVIII).

2. A educação no modo de produção capitalista mundial e em nossa história recente

A privatização dos meios de produção constitui aspecto central do modo de produção capitalista. A educação, mesmo

sendo uma atividade cada vez mais presente no cotidiano das pessoas, não constituiu, na essência, uma forma de trabalho produtivo, geradora de mais valia. Isso não a exclui de entrar no rol do que se compreende por mercadoria e de estar sob os ditamos da apropriação privada que se dá, por exemplo, tanto por meio da oferta direta de serviços educacionais por instituições privadas, como também por meio de ações decorrentes das disputas nas quais o setor privado conseguiu direcionar o conteúdo das políticas públicas educativas, para atender seus interesses. É o caso das parcerias público-privadas com sistemas ou escolas, em que o setor privado, com ou sem fins lucrativos, vai assumindo o controle do conteúdo e da forma de execução da educação pública. Isto ocorre na formação de professores, no monitoramento dos sistemas educativos, no patrocínio de avaliações, nas exigências de publicação e na necessidade de que os veículos cumpram regras para as quais os custos se elevam, praticamente inviabilizando a circulação de conhecimentos gratuitamente, enfim, são muitos os mecanismos e cada vez surgem novos ou os velhos são revigorados.

Como chegamos a esse ponto, em que o empresariamento se apresenta tão fortalecido? São muitos fatores a serem considerados na análise. Dadas as limitações de tempo e a característica da exposição em evento, vou usar como recorte o período mais recente, do quadro econômico de crise que afeta a economia capitalista mundial. Essa crise está instalada há mais de uma década. Crise estrutural a partir de 2007. A última havia sido na virada dos anos 1960/70, e dela “herdamos” os processos de: reestruturação produtiva; abertura comercial; desregulamentação do mercado de trabalho. Processos porque não findaram, continuam em curso.

Uma das formas que o capitalismo encontrou para sair daquela crise (a anterior) foi o aumento da rotação (daí ficou

mais nítida a sensação da vida encurtando). Eis uma exigência do capitalismo contemporâneo: A redução do tempo de ganho. O aumento da rotação (velocidade de circulação de capitais) está na base da financeirização, ou seja, na formação de um capital fictício. Fase atual do modo de produção capitalista na qual ocorre a venda do direito de apropriação futura e, mais estranho que isso, se dividem lucros antecipadamente (trazendo o futuro para o presente), e daí o “desespero” pelo crescimento da economia, traduzido em formas agressivas de “desenvolvimento” e intensificação do consumo.

Karl Marx (1818-1883) ao analisar o processo constituinte do modo de produção capitalista, já no Séc. XVIII apontou algumas situações que já estavam presentes e que se tornaram mais intensa e “refinadas”, na medida em que as condições objetivas foram sendo modificadas para melhor atender ao sistema financeiro. Vejamos um trecho no qual afirma:

Com o desenvolvimento do capital portador de juros e do sistema de crédito, todo capital parece duplicar e às vezes triplicar pelo modo diverso em que o mesmo capital ou simplesmente o mesmo título de dívida aparece, em diferentes mãos, sob diversas formas. A maior parte desse ‘capital monetário’ é puramente fictícia. Todos os depósitos, excetuado o fundo de reserva, são apenas créditos contra o banqueiro, mas nunca existem em depósito. À medida que servem para operações de compensação, funcionam como capital para os banqueiros, depois de estes os terem emprestado. Eles pagam entre si os direitos recíprocos sobre os depósitos não existentes mediante compensação mútua desses créditos... Assim como a mesma peça de dinheiro pode efetuar diferentes compras, conforme a velocidade de sua circulação, ela pode servir igualmente para realizar diferentes empréstimos, pois as compras fazem-na passar de uma mão para outra e o empréstimo é apenas uma

transferência de uma mão para outra, que não é mediada por nenhuma compra (MARX, 1893b, p. 8-9).

Vemos no trecho acima transcrito a referência ao aumento da rotação, da velocidade de circulação de capitais que, como dito antes, está na base da financeirização, na formação de um capital fictício. Em outro texto Marx afirma que pela

Formação de sociedades por ações” [ocorre]: 1) enorme expansão da escala de produção e das empresas, que era impossível para capitais isolados... 2) o capital... recebe aqui diretamente a forma de capital social (capital de indivíduos diretamente associados) em antítese ao capital privado, e suas empresas se apresentam como empresas sociais em antítese às empresas privadas. É a abolição do capital como propriedade privada, dentro dos limites do próprio modo de produção capitalista [...] Reproduz uma aristocracia financeira, uma nova espécie de parasitas na figura de fazedores de projetos, fundadores e diretores meramente nominais; todo um sistema de embuste e de fraude no tocante à incorporação de sociedades, lançamento de ações e comércio de ações. É produção privada, sem o controle da propriedade privada. (MARX, 1893a, p. 315-316).

Como se pode notar nessas citações, precisamos mais que nunca, ler ou voltar a ler Marx. Ele não chegou a ver a forma concreta como estamos agora testemunhando e chamando de financeirização, todavia, dado sua genialidade e extrema dedicação em compreender o funcionamento do modo de produção capitalista, nos deixou esse legado extraordinário, e que nos permite compreender o fenômeno do empresariamento na educação.

Sendo a atual fase do modo de produção capitalista caracterizada pela venda antecipada de resultados futuros (que

podem ocorrer ou não), e na qual uma parcela reduzida de capitalistas, para que possa obter lucros astronômicos, depende do crescimento acelerado da economia, tem-se que o chamado crescimento passa a ser uma condição *sine qua non*. Para que aconteça não importa a devastação desenfreada de recursos naturais e a intensificação da exploração humana.

Já em fins do século XIX, Marx observou que os proprietários do “capital real”, tendiam a descolar-se da administração direta das empresas e deixá-las em mãos de dirigentes técnicos especializados, de maneira que o lucro dos acionistas aparecia como um dividendo formalmente semelhante aos juros de um capital emprestado. Assim, ao lado da “aristocracia financeira” e dos acionistas que retêm ações para captar dividendos, Marx identificou a criação de uma classe de dirigentes que assumia funções de direção e aconselhamento das sociedades por ações, que se diferenciava dos demais trabalhadores qualificados sujeitos ao rebaixamento “dos custos de produção da força de trabalho com escolaridade específica” e que se apropriava de parte do lucro dos acionistas.

Embora naquele contexto já houvesse a educação privada, estava ainda longe de assumir a forma empresarial no seu sentido estrito, voltado direta e quase que exclusivamente para a obtenção do lucro, em tempo reduzido. No tempo em que Marx analisou o avanço do sistema capitalista, ainda predominava o aspecto revolucionário da burguesia, pelo qual a escola era vista associada a uma finalidade política e social, portanto, como um direito, o que permitiu alguns avanços na luta em prol da sua gratuidade, laicidade, e obrigatoriedade.

Mas, estamos distantes daquela forma de privatização inicial. Agora, o capital fictício e sua necessidade de rotação em tempo cada vez mais curto, viu na educação uma grande oportunidade, dado ser um campo em larga expansão e a escola ter

se tornado a forma predominante e quase exclusiva de formação tanto para o trabalho quanto para outros aspectos da manutenção do próprio modo de produção capitalista. E tal qual nas fases anteriores, e nos setores inicialmente abarcados pelo mercado, há ganhadores e perdedores. E novamente os perdedores são os trabalhadores uma vez que nessas ondas de reestruturação, aumentaram os níveis de desemprego e são reduzidos direitos durante conquistados. Paradoxalmente, há maior facilidade para a realização de empréstimos.

Esse conjunto de situações vai dando sobrevida ao sistema, mesmo em crise. A distribuição dos prejuízos é condicionada pela dependência estrutural da economia, por meio da arrecadação de impostos, sendo a maior parte usada para socorrer bancos e grandes empresas.

Conter crises financeiras e capitalizar instituições privadas custa muito para os cofres públicos. A crise fiscal resultante tende a aumentar a pressão para o corte de gasto público, sobretudo social, em nítido processo de privatização dos lucros, nas expansões, e socialização das perdas, nas crises. A financeirização se expressa, concretamente, ao contrário do que anuncia, em baixo crescimento econômico (visto sob a perspectiva de ampliação da produção), aprofundando as desigualdades sociais e aprofundando a crise fiscal em regiões periferias do capitalismo, onde o Brasil ainda se encontra. Aqui, altas taxas de juros criaram um diferencial de rentabilidade que atraiu o capital fictício para títulos públicos e sustentou o “Real forte”, principal instrumento de combate à inflação. O custo fiscal resultante, em nome da credibilidade perante os mercados, foi alto, e dificultou o financiamento simultâneo dos gastos sociais, do investimento público e dos subsídios ao investimento privado, criando/aprofundando os problemas e direcionando a agenda política que teve como ponto culminante o impeachment da Presidenta Dil-

ma Roussef, o qual pode ser apropriadamente denominado Golpe, apesar de a não aceitação por parte dos protagonistas que o conduziram.

No segundo mandato de Dilma Roussef já eram visíveis alguns dos problemas fiscais, assim como o distanciamento para com as causas sociais, com a redução de recursos destinados para as políticas públicas, incluindo a educação. Ela sofria massivo ataque da mídia tradicional e dos novos formatos digitais, impulsionados por grupos empresariais e políticos de direita e de extrema direita como se constatou posteriormente. E perdia apoio político até entre aliados. Os contingenciamentos usados para manter o orçamento sob controle, todavia, estão longe de serem comparados ao que se efetivou posteriormente com a aprovação da Emenda Constitucional 95 (oriunda da proposta 241/2016, a chamada PEC da morte).

Se durante os governos progressistas de Lula e Dilma a privatização/o empresariamento da educação já vinha ocorrendo, se intensificou no contexto de aprofundamento da crise econômica e política que assolou o país. Vou retroceder um tempo no tempo para fundamentar a afirmação constante no início, tomando como referência o ensino superior por ser o nível onde se deu inicialmente a maior investida. Depois retomo apresentando as implicações desse fenômeno.

Nos governos de FHC (1995 a 2002), houve um declínio de quase 7% no número de IES públicas e um aumento de 110,8%, no número de IES privadas. Já as matrículas cresceram nas IES públicas e privadas, mas o setor privado registrou uma ampliação de 130% contra 55% de ampliação no setor público. Ressalta-se que, ao final de seus mandatos, as IES privadas universitárias do País haviam saltado de 63, em 1995, para 84 em 2002, e as IES não universitárias passaram de 621 para 1.358, uma ampliação de 119%, de modo que ambas somavam 1442

IES. As matrículas em IES públicas cresceram 55,0%, e em IES privadas quase 130% (INEP, 1995 a 2002). Nos governos de Lula (2003 a 2010), as IES públicas expandiram-se mais, por conta da criação de quatro novas universidades federais, e reformulação de outras 14, além da criação de 74 novas Escolas Técnicas Federais (somadas às 140 que já existiam até 2002) e reestruturação de 33 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), remodelados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Nesse período, as IES privadas tiveram um pequeno recuo, de unidades e matrículas, mas, ainda assim, ambos se ampliaram bem mais do que as públicas, pois cresceram quase 72% no total, contra um crescimento de quase 40% das IES públicas. No referido período, o número de IES universitárias privadas saltou de 84 para 89, e, de IES públicas, de 79 para 97. Quanto às matrículas, estas cresceram 71,5% nas IES privadas, contra os 39,7% das IES públicas (INEP, 2003 a 2010). Lula ainda ampliou os repasses ao FIES e criou o PROUNI, gerando bolsas de estudo, integrais (100%) e parciais (50% ou 25%), por meio de renúncias fiscais, a estudantes de IES privadas, com ou sem fins lucrativos, aprovados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nos governos de Dilma (2011 a 2016), a expansão das IES privadas sofreu um pequeno recuo de 0,6%. Já as IES públicas, cresceram cerca de 4%, tendo sido criadas 11 IES públicas e 116 Escolas Técnicas Federais, entre 2011 e 2013. Nos governos de Dilma, apesar do pequeno recuo do setor privado, este chegou ao final do período representando 87,5% do total de IES do País. No que se refere ao número de matrículas, houve ligeiro acerto, entre os valores de crescimento das IES públicas e das privadas. Dados do primeiro governo de Dilma atestaram que as IES não universitárias privadas reduziram de 2.011, inicialmente, para 1.986 ao final. Já as matrículas cresceram cerca de 20% em IES públicas, contra os

25% de crescimento das IES privadas. Além disso, Dilma elevou ainda mais os repasses de recursos a FIES e PROUNI (INEP, 2011 a 2016). Nos governos citados, o número de matrículas no setor público cresceu de 1.086.000, em 2002, para quase 1.960.000, em 2014, uma expansão de 81%. O setor privado saltou de 2.435.000 de matrículas, em 2002, para quase 5.867.000, em 2014, uma expansão de 141%. O setor privado dominou no número de IES, saltando de 1.208, em 2001, para 2.111, em 2016, apesar de a maior parte destas serem IES não universitárias. Já as IES universitárias cresceram de 54% no setor público, de 1995 a 2014, contra 33% no privado. Durante o período dos três governos, as IES privadas não universitárias cresceram quase 220%, e correspondiam a 82% do total no início do período, tendo chegado a quase 92% no final. As IES públicas cresceram apenas 35% (INEP, 1995 a 2016). (Cf. Lima et al, 2019, p. 10 e 11).

Ocupar o campo educacional de maneira mercantilizada, acompanhando as distintas fases do capitalismo e seus rebatimentos nas formações econômico-sociais, é parte de uma necessidade vital para o sociometabolismo do capital. É assim que esse processo se desenhou na educação superior no Brasil nas décadas de 1960 e de 1970, acompanhando o movimento de modernização conservadora da vida social e econômica no país durante a ditadura empresarial-militar. Tal mercantilização se fez acompanhar de um padrão de financiamento via fundo público presente e eficaz, muitas vezes escondido sob o guarda-chuva da filantropia. Os recursos via verbas orçamentárias transformaram-se em política tributária traduzida em incentivos fiscais vinculados a projetos e programas. Estes mecanismos permitiram a sustentação do crescimento das instituições privadas em meados dos anos 1960. Nos anos 1990 surgiu um novo

ciclo de mercantilização da educação superior que se acirrou na primeira década do século XXI.

Nos demais níveis e modalidades da educação escolar houve importantes avanços no sentido de democratização no período recente, pós ditadura implantada em 1964, em que foram materializados na legislação uma série de direitos, tais como a ampliação da obrigatoriedade escolar, do atendimento às diferenças culturais, sexuais, étnicas.

Após a aprovação da EC 59, que ampliou a obrigatoriedade do ensino para 4 a 17, o Brasil ficou situado entre as nações que mais asseguram o ensino obrigatório no mundo, e este fato despertou ainda mais o apetite privado em todas as etapas da educação básica. Todavia, o processo de correlação de forças, também o setor privado se organizou para disputar tanto os recursos públicos como também o conteúdo e as metodologias da educação.

A municipalização do ensino (desde 1996) contribuiu para a criação de condições da atuação crescente das empresas na educação pública, seja pela oferta de assessorias para prefeituras (leia-se secretarias ou órgãos equivalentes) ou por outras formas estabelecidas nos chamados Arranjos de Desenvolvimento da Educação, mesmo que, *a priori*, aparentemente não envolva “a transferência de recursos públicos para estas instituições e organizações” (BRASIL, 2012, Art. 2º, § 1º).

Dentre as várias instituições que prestam o “apoio”, encontram-se o *Instituto Votorantim*, a *Fundação Vale*, o *Instituto Ayrton Senna* e o *Instituto Positivo*. Alguns desses contam com o suporte do movimento *Todos pela Educação* e integram o *Grupo de Institutos e Fundações de Empresas* (Gife). Operadas por mecanismos bastante sutis, abrem novos espaços de atuação das empresas privadas na educação pública. E compõem a nova “estratégia do capital para ampliar os espaços

de acumulação”. O poder público continua sendo o executor e financiador da política, mas a direção e controle passam a ser de instituições privadas que introduzem elementos da lógica de mercado na gestão escolar, nos conteúdos e nas metodologias de ensino, com a retórica de que a gestão privada é mais eficiente que a gestão pública, e que os resultados são mais visíveis e sintonizados com as aspirações de desenvolvimento (na perspectiva econômica, é claro).

As confluências entre empresários e governo não são mera casualidade, mas resultado da interlocução e trânsito que possuem dentro dos centros de poder. O processo de privatização da educação pública tem avançado de diferentes formas, sendo parte das estratégias do capital para a superação de sua crise estrutural (MÉSZÁROS, 2002), que o impele à busca incessante de novas formas de acumulação. Trata-se do processo, entendido de maneira abrangente, da transferência, por parte do poder público, da responsabilidade de efetivar o direito à educação formal para o setor privado (ADRIÃO; PINTO, 2016).

Os reformadores empresariais justificam sua intervenção pelo pressuposto da existência de uma crise de qualidade da educação pública e, conseqüentemente, do próprio Estado no oferecimento dos serviços públicos, que devem ser ajustados ao molde da gestão empresarial para serem mais produtivos e eficientes. A criação de um clima de caos educacional é o primeiro passo utilizado pelos reformadores para efetivar as reformas, sendo as avaliações de larga escala utilizadas como instrumento político para enfatizar a crise da educação pública e promover as soluções criadas pelos empresários. Em suma, o capital atuando decisivamente para implementar sua agenda na educação, vista como grande fonte para sugar dinheiro público, via colaboração efetiva do Estado, em suas diferentes esferas de gover-

no. São as estratégias para o reordenamento privatista/empresarial da educação pública brasileira.

O empresariamento na educação implica em graves consequências para o processo educativo, afetando todos os envolvidos, porém, de forma mais rápida e intensa o professor, desrespeitado cada vez mais na sua autonomia, quando o seu conteúdo já vem pronto, estruturado, para apenas ser ministrado. São inúmeros os sistemas públicos que compram seus programas de ensino ou metodologias gerenciais de institutos como Unibanco e Ayrton Senna, entre outros. Ações privatistas contaminam a gestão da educação pública em todos os níveis (federal, estaduais e municipais). A formação de professores para a educação básica em nível superior encontra-se majoritariamente articulada a grandes instituições privadas, com forte concentração nos cursos a distância. A privatização não pode mais ser vista como uma simples ameaça ou como uma abstração. A parceria público-privada significa ingerência de interesse privado na educação pública, na sua regulamentação e, fundamentalmente, na captura dos recursos públicos.

3. A desigualdade de renda com reflexos na desigualdade educacional

Qualquer análise sobre sociedade e educação no Brasil precisa levar em conta, mesmo que não seja possível aprofundamento por alguma limitação justificável, a desigualdade expressa na alta concentração de renda em poucas pessoas. Temos 1% de super-ricos (cerca de 1,4 milhão de adultos) que capturam 28,3% dos rendimentos brutos totais. Cada um deles recebe, em média, R\$ 140 mil por mês pelo conjunto de suas rendas. Esses super-ricos estão no topo da concentração de renda global. Ficamos atrás apenas do Qatar, emirado árabe absolutista de 2,6

milhões de habitantes e governado pela mesma dinastia desde meados do século XIX.

Os mais ricos expandiram a renda no período favorável de 2001 a 2015 e os 50% mais pobres também tiveram ganhos. Já a classe média (os 40% “do meio”) perdeu participação nos rendimentos totais, de 33,1% para 30,6%. Ou seja, os muito ricos no Brasil continuaram acumulando ganhos elevados, sobretudo de capital. Os mais pobres progrediram com o aumento da atividade em setores não industriais, menos especializados e que empregam muita gente, como construção e comércio. Os do meio, insatisfeitos pela “compressão”, aderiram ao discurso anticorrupção e anti-PT e endossaram o movimento golpista que culminou com a eleição do Presidente Jair Bolsonaro e o fortalecimento da extrema direita. Segundo dados do FGV Social, com o aprofundamento da crise, o total de pessoas que cruzaram a linha da extrema pobreza desde 2014, passando a viver com menos de R\$ 232 por mês, cresceu 33%. São 23,3 milhões o total de miseráveis no país o equivalente à população da Austrália. 11% da brasileira.

Para a análise empreendida neste texto, vale registrar que apesar do aumento da renda dos mais pobres nos anos 2000 e da redução da pobreza ao longo das últimas décadas, as políticas sociais e as condições macroeconômicas do país não atacaram outras dimensões de caráter estrutural. O Brasil continua sendo um país com barreiras históricas e difíceis de romper que limitam a melhora das condições econômicas – e sociais, tendo a educação como um importante item de referência – dos mais pobres e com baixíssima mobilidade social. Além de alta, a desigualdade no Brasil mantém-se presa a um círculo vicioso que começa no nascimento. Quem nasce pobre parte de um ambiente desfavorável, os pais com baixa escolaridade não conseguem lhes dar a orientação necessária para a inserção na socie-

dade. Ingressa em uma escola pública ineficiente, e em muitos casos com problemas sérios de violência e drogas. Quando atinge o ensino médio, muitas vezes o abandona, seja para tentar uma colocação no mercado de trabalho, ou simplesmente porque não consegue mais permanecer no sistema educacional escolar.

As políticas públicas educacionais efetivadas nas duas últimas décadas melhoraram os indicadores, mas ainda foi pouco diante do enorme déficit. Entre o início dos anos 2000 e 2018, o total de brasileiros com ensino superior passou de 7% para 17%, muitos deles negros que ingressaram em universidades por meio de cotas. Numa eventual recuperação econômica, eles tendem a se sair melhor e a ganhar mais. Todavia, apenas 40,3% dos pretos e pardos maiores de 25 anos, chegaram ao fim do ensino médio. Há também acentuados problemas relativos as desigualdades regionais. Em função da herança histórica, ainda são os estados do Norte e Nordeste que concentram as maiores desigualdades.

É um enorme contingente de pessoas que, conforme Fernando Burgos, professor da escola de administração da FGV-SP, não conseguiram passar na “porta giratória” da desigualdade brasileira. É como se eles tivessem entrado por essa porta, visto o saguão do hotel e sentido o ar condicionado. Só que a porta continuou girando e eles acabaram saindo novamente. E muitos deles agora figuram nas estatísticas da taxa de desemprego de 12% dos 12,8 milhões de pessoas sem trabalho, e 3,3 milhões buscando alguma ocupação há, pelo menos, dois anos.

No biênio 2015-2016, o desemprego subiu, e 4,1 milhões de famílias caíram para as classes D e E, ficando abaixo de um teto de renda mensal de R\$ 2.004,00 e 1.254,00, respectivamente (valores do ano 2014). Isso anulou rapidamente quase toda a as-

censão social registrada entre 2005 e 2012, quando o aumento dos rendimentos tirou 3,3 milhões de famílias da base da pirâmide. O Bolsa Família ainda é, disparado, o melhor e mais efetivo programa de combate à pobreza; e de distribuição de renda do país. Dos 70 milhões de domicílios brasileiros, 9,5 milhões são atendidos pelo programa, que conta com orçamento anual de R\$ 31 bilhões, o equivalente a menos de um décimo dos incentivos fiscais concedidos a vários setores empresariais.

4. Para finalizar a reflexão e prosseguir na ação

O historiador Eric Hobsbawm, em conferência proferida na Universidade da Califórnia, em 1984, afirmou que duas forças turvavam a visão da humanidade naquele momento, a predominância de um olhar a-histórico no enfrentamento dos problemas de então e a distorção da história para fins irracionais, capaz de transformar a história em “mito de autojustificação”. No Brasil atual, forças semelhantes nos afligem e, nesse mar de angústia, estresse, descrença, insatisfação que atravessamos diariamente, não podemos nos esquecer da voz lúcida de Hobsbawm, quando afirma que “é tarefa dos historiadores remover essas vendas ou pelo menos levantá-las um pouco ou de vez em quando”⁴. E mesmo que insistam em não querer aprender conosco, temos muitas coisas a dizer à sociedade das quais ela pode se beneficiar. Então, como historiadores da educação, e defensores da Escola Pública, precisamos continuar o trabalho de desvelamento.

É necessário também compreender o desenvolvimento histórico da educação em sua forma escolar em função dos pro-

⁴ Livro Sobre História, de Eric Hobsbawm, capítulo “O que a História tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea?”, pg. 47-48.

jetos societários em disputa. Esse debate evidencia o papel relevante da pedagogia histórico crítica uma vez que nesta:

[...] a educação é entendida como mediação no seio da prática social. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e o aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (carterse). (SAVIANI, 2008, p. 263)

Não se pode pensar no capitalismo como modo de produção, apenas no nível econômico, mas como um modo total de produção da vida. Isso significa que um dos vetores inerentes ao capitalismo é a mercantilização da totalidade da vida. Assim entendida, a mercantilização da educação não se expressa apenas pela venda da educação-mercadoria, mas pela mercantilização do conhecimento produzido, pela mercantilização dos espaços, e por outras formas, todas expressas no novo arcabouço jurídico-político e na expansão do setor privado de caráter abertamente mercantil. No campo das IES públicas, ampliou-se a venda de serviços – caso dos cursos de pós-graduação (especializações/MBA) pagos, agora legalizados -, mas, também, por um modelo de venda da educação mercadoria em um novo patamar: trata-se da formação de grandes conglomerados educacionais, com capital aberto e internacional. Estes conglomerados educacionais representam um processo de centralização e con-

centração de capital, mas também de oligopolização educacional/institucional significativo e perigoso, levando a mercantilização da educação superior a um novo patamar. Para as universidades e institutos federais o Future-se é a expressão mais elaborada.

Neves (2002) define o empresariamento como um processo que se realiza pelo reordenamento do aparato científico e tecnológico que se expressa no Brasil pelo sucateamento das universidades públicas em múltiplos aspectos, com a correspondente precarização das condições do trabalho docente, e da emergência de um lucrativo setor privado de ensino superior, comandado por uma nova burguesia de serviços educacionais.

Empresariar implica responder ao pressuposto de diminuir custo e aumentar a produtividade de uma organização, tornando-a lucrativa ou otimizada. O pensamento e a prática empresarial trabalham no sentido de extrair uma performance sempre ótima de seus componentes – pessoas, material ou maquinaria. Para tanto, precisa de uma matriz capaz de impor e/ou seduzir. A ideologia gerencial tem essa função. Remodela as instituições, independentemente de sua natureza jurídica, implicando aquilo que chamam de otimização de recursos, trabalhando inclusive com outro vocabulário.

No setor educacional público o empresariamento se revela nos princípios privados de gestão, que fingem um caráter democrático escamoteando todos os processos autoritários – sempre que possível; revela na mudança da cultura das instituições, agora demarcada por ranqueamentos, competitividade, performatividade, aspectos estes que atravessam o trabalho docente na graduação e na pós-graduação; concentração das decisões estratégicas e distribuição de metas e tarefas às pontas da gestão, isso apenas para citar alguns. No setor privado (porém ainda segundo a tradição da educação enquanto direito) o em-

presariamento significa a adoção de práticas de gestão agressivas, baseadas na contratação de consultorias de negócios que impõem processos de enxugamento brutais, mudanças nos modelos pedagógicos para que se tornem mais atraente aos clientes-alunos, dentre outros aspectos. Em alguns casos, implica mesmo uma mudança radical na gestão, com a ascensão de um grupo de gestores com a missão de modificar completamente o funcionamento administrativo e pedagógico das instituições educacionais. (VALE, 2017).

Em síntese, esse é o modo atual de funcionamento do capitalismo global marcado pela especulação. Decisões de compra (venda) de ativos comandadas pela expectativa de revenda (recompra) com lucros em mercados secundários de ações, imóveis, moedas, créditos, commodities e vários outros ativos. Teoricamente, a financeirização envolveu o ganho de autonomia e influência do capital fictício sobre o conjunto das economias capitalistas. O conceito de capital fictício foi cunhado por Karl Marx no Terceiro Volume d'O Capital (capítulos XXV a XXXI) para designar as formas de “capital bancário” (às vezes designado de “capital monetário” no livro, em oposição ao “capital real”. A financeirização é sistêmica e de escopo mundial. Impacta as relações econômicas internacionais e as torna transnacionais, atravessadas por fluxos de capital transfronteiriços capazes de influenciar o comportamento de economias nacionais. Isso não quer dizer que todos os países integrados à economia mundial capitalista experimentam o mesmo grau de aprofundamento.

Tudo isso nos desafia a participar dos debates e das reflexões, bem como a nos posicionar nesse campo de disputas. Precisamos nos manter alertas e resistir à privatização da educação básica e da escola, tendência que faz da esfera pública um lócus privilegiado de proliferação dos interesses privados. É esse nos-

so papel enquanto educadores: não deixar que nos tomem o que tanto lutamos para conquistar.

Além do crescimento do setor empresarial também estamos vendo o acelerado crescimento do neoconservadorismo. Mesmo que pareçam isolados, esses fenômenos se articulam e põem em risco as conquistas democráticas historicamente obtidas por meio de lutas coletivas.

Em tempos de destruição de pessoas e bandeiras que defendem políticas sociais universais e estatais, precisamos estar atentos a esses movimentos, que articulam novas formas de propor o velho arcabouço liberal. Precisamos defender cultura e educação como direito e, ao tratar a coisa pública, que a gestão seja pública e democrática. É de suma importância para pesquisadores e militantes a precisão conceitual sobre esses processos. Erros no plano teórico e metodológico levam a errar o alvo na luta real que travamos, diariamente, na resistência individual ou coletiva a tais processos.

Sem que hajam mudanças bruscas poderá se consolidar o modelo compartilhado de prestação de serviços, com a privatização invadindo todas as esferas públicas e no campo educacional, todos os níveis e modalidades, tornando ainda mais frágil a principal conquista constitucional, ou seja, relativizando o conceito de educação como direito.

Por isso, cada vez se faz mais necessário despertar para a compreensão, e para a luta. Encerro reafirmando o compromisso na defesa intransigente da educação pública, em todos os níveis, com o restabelecimento e ampliação de políticas públicas orientadas para o cumprimento do que estabelece a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, tendo a educação como direito, e rechaçando a forma mercadoriana regida pela financeirização e o empresariamento.

Referências

ADRIÃO, Theresa. PINTO, José Marcelino de Rezende. Privatização da educação na América Latina: estratégias recentes em destaque. In: **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n 134, p. 11-15. Mar 2016.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. **Financeirização, crise, educação**: considerações preliminares. Texto para Discussão. IE/ UNICAMP, Campinas, n. 217, mar. 2013.

BRASIL. **Resolução n. 1**, de 23 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformuladores educacionais. In: **Germinal**, Salvador, v. 6, n.1, p. 48-59, jun. 2014.

LOMBARDI, José Claudinei. Apresentação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.) **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2 ed. Campinas: Autores Associados/Histedbr, 2008. [p. viii-xxviii].

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Senac, 2001.

_____. A organização das células neoconservadoras de agtrop: o fator subjetivo e a contrarrevolução. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLEO, Murilo. (Orgs). **Por que gritamos gol-**

pe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil.
São Paulo: Boitempo, 2015.

MARX, K. **O capital.** V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983a.

_____. **O capital.** V. I, tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1983b.

NEVES, Maria Lúcia Wanderley (org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990.** Rio de Janeiro: Xamã, 2002.

ROCHA, Camila. Direitas em rede: Think tanks de direita na América Latina. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLEO, Murilo. (Orgs). **Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.) **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** 2 ed. Campinas: Autores Associados/Histedbr, 2008. [p. 223-274].

VALE, Andréa Araújo do. “Nem parece banco”: as faces da financeirização da Educação Superior no Brasil. In: 5^o ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E 12^o ENCONTRO NACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL. 5 a 8 de junho de 2017, Vitória/ ES, **Anais...** Vitória/ ES , 2017.

BIBLIOGRAFIA AUXILIAR (UTILIZADA PARA SUBSIDIAR A FALA E O TEXTO)

ADRIÃO, Theresa. GARCIA, Teise. Educação a domicílio. O mercado bate à sua porta. In: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11,

n. 21, p. 433-446, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

ADRIÃO, Theresa. DOMICIANO, Cassia Alessandra. A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. In: **FINEDUCA**. Volume 8 - 2018 | n. 3. Ano 2018.

ANTUNES, Fatima. VISEU, Sofia. A cobertura mediática (midiática) do debate público. Governança e privatização da educação em Portugal. In: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 501-523, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

ARAÚJO, Luiz. Estado da arte da relação público e privado na educação básica. In: **FINEDUCA**, Vol. 5 | n. 8, p. 1-14, 2015.

BELTRÃO, José Arlen. TAFARELL, Celí. A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. In: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 587-601, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

BERNARDI, Liane Maria. BOROWSKY, Fabiola. MONTANO, Monique. SUSIN, Maria Otília. Os think tanks liberais no País. A Universidade Aberta de Porto Alegre. In: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 571-586, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

BEZERRA, Vinicius. ARAÚJO, Carla Maluf de. A reforma do ensino médio. Privatização da política educacional. In: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 603-618, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. A Educação Básica brasileira e as novas relações entre o Estado e os empresários. In: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 525-541, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

- LIMA, João Paulo Costa. ABREU, Waldir Ferreira de. POÇA, Helder Nazaré Ferreira. SILVA, Patricia Carla Costa. FERREIRA, Afonso Pinheiro. Financeirização e Oligopolização no Ensino Superior. Privado-Mercantil Brasileiro: a sestra e a destra numulárias no âmago da educação. In: **FINEDUCA**. Vol. 9, n, 2, p. 1-23 2019.
- PEREIRA, Josué Vidal. AMORIM, Rodrigo de Freitas. Dinheiro Público, Oferta Privada: a dinâmica do financiamento e da oferta de educação profissional no Sistema S. In: **FINEDUCA**, Vol. 5, n. 9, p. 1-12, 2015.
- PERONI, Vera. SCHEIBE, Leda. Privatização da e na educação: Projetos societários em disputa.. In: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 387-392, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>
- PERONI, Vera. CAETANO, Maria Raquel. LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje: As implicações para a democracia. In: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>
- RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoraria. In: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>
- ROSSI, Alexandre José. LUMERTZ, Juliana. PIRES, Daniela de Oliveira. As parcerias público-privadas na educação. Cerceando autonomia e gestão democrática. In: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 557-570, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>
- SILVA, Maíra Teixeira. SOARES, Felipe Furini. Educação na Bolsa de Valores: o FIES e o ensino superior privado. In: **FINEDUCA**. Vol 9, n., p 1-17, 2019, .

SEKI, Allan Kenji. SOUZA, Artur. EVANGELISTA, Olinda. A formação docente superior. Hegemonia do capital no Brasil. In: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 447-467, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

VIZZOTTO, Liane. CORCETTI, Berenice. PIEROZAN, Sandra. O público e o privado para os serviços sociais. In: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 543-556, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

AS DISPUTAS IDEOLÓGICAS EM TORNO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR*

Agnaldo Damasceno Pereira¹

Mara Rúbia Fernandes²

Fabiane Santana Previtali³

Introdução

Podemos afirmar, de maneira menos rigorosa, que a história da educação em nosso país dividiu-se entre a concepção tradicional (conservadora) e a renovadora, no que se refere às concepções pedagógicas, filosóficas e metodológicas, formando, assim, o que conhecemos como as ideias e práticas hegemônicas da educação brasileira (SAVIANI, 2010). No entanto, essa relação parece explicar pouco o fato de o Estado ser parte necessariamente integrante de qualquer sociedade marcada pela cisão em classes antagônicas e, mais, que a cada tipo particular de relações de produção (escravista, “despotismo asiático”, feudal, capitalista) corresponde, necessariamente, um tipo particular de estrutura jurídico-política que se materializa num tipo de aparelho estatal, funcional e estruturado, que atende em última instância, aos interesses hegemônicos de uma época (POULANTZAS, 1977).

*DOI- 10.29388/978-65-86678-04-8-0-f.307-334

¹ Doutorando em Educação pela FACED/UFU, agzapatista@hotmail.com.

² Mestre em Letras pela UFU, Professora de Português da rede estadual de MG e do Município de Uberlândia, E-mail: maragoiana@gmail.com.

³ Doutora em Ciências Sociais pela UNICAMP, professora do INCIS e FACED/UFU, E-mail: fabiane.previtali@gmail.com.

Nessa perspectiva, a aprovação recente da Lei 13.415 de 2017, que institui o “novo ensino médio (EM)”, nos impulsiona ao estudo do Estado, enquanto dimensão jurídico-política, na sua relação com frações da classe dominante e seus interesses educacionais, apresentando um cenário desigual de disputas. Partir dessa concepção é considerar o caráter ideologizado dos discursos, em especial o governamental, que se insere num modelo político-ideológica, que a bibliografia recente nomeou de neoliberal. Assim, torna-se relevante compreender melhor a real intenção e necessidade de se fazer uma reforma do ensino básico, buscando averiguar o sentido defendido da flexibilidade de conteúdos e empregabilidade, tão publicizado nas recentes propagandas governamentais e sua relação com o atual momento de desenvolvimento do capitalismo global, num contexto de reestruturação produtiva dado, especialmente, pelas Tecnologias Informacionais e da Comunicacionais na sua relação com educação e trabalho.

Tendo em vista que, a reforma do EM altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 9.394/1996, que institui a atual LDB) em diversos artigos, além de outros preceitos legais como o artigo 10 da Lei 11.494/2007, o artigo 16 do Decreto-Lei 236/1967, assim como, o artigo 318 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943, prevê no seu bojo (já homologado pelo MEC, desde 2018, referente ao EM) a constituição de um currículo nacional, que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, algumas questões se impõem: como fazer uma reforma na educação, em especial do EM, que prevê a implementação de escolas de tempo integral e a integração entre EM e formação técnica e profissional, com cortes de investimentos por vinte anos (EC 95⁴), cortes de verbas

⁴ Emenda Constitucional 95/2016, promulgada pelo Congresso Nacional, que limita por 20 anos os gastos públicos. Também foi promulgada a Emenda Constitucional 94/2016, que institui um novo regime de pagamento de

em universidades e institutos federais, sendo esse último, as instituições que mais oferecem os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e educação de tempo integral?

Assim, torna-se pertinente compreender e analisar os aspectos econômicos, políticos, ideológicos e culturais que conduzem as políticas educacionais nacionais, em especial do nível médio, de maneira a ter um conjunto de elementos teóricos e metodológicos consistentes, que possa, de fato, revelar a real intenção de flexibilização do currículo, na sua relação da educação com trabalho, garantindo, assim, de fato, empregabilidade – como vem sendo anunciado –, que valorize o conhecimento científico e técnico integrado, bem como a formação ampla e crítica, de modo a possibilitar a construção de um ser humano integral e que rompa com a dualidade educacional, tão presente em nosso país.

Em vista disso, será o “novo” ensino médio a (des) integração entre educação e trabalho? O que nos remete, de plano, a dois projetos principais e antagônicos de educação integral: um que tem no Currículo Integrado a perspectiva de totalidade social, no qual os sujeitos terão uma formação técnica, científica, mas também política, em contraposição a outro, que prioriza a formação do indivíduo com habilidades e competências, com enfoque na dimensão produtiva e mercadológica, isso, claro, quando se pode pagar por ela.

Sustentamos que essas diretrizes, ancorada no “mercado”, estão orientando, de forma majoritária, o processo legislativo e as políticas governamentais, no tempo presente. De modo que, os investimentos em políticas públicas, em especial educacionais, têm apresentado uma estreita relação com os ajustes fiscais, que preponderam em tempos de políticas neoliberais, fazendo aflorar, ainda mais, as disputas em torno de um currículo

precatórios (PEC 233/16).

nacional, e um projeto de educação que visa mais um “treinamento” para o mercado, do que uma formação ampla do ser humano inclusive com influências externa do grande capital (LIBÂNEO, 2012), que nada contribuem para romper com a tradição dualista de nossa educação e o neotecnicismo.

Portanto, objetiva-se aqui, apontar-se, mesmo que incipientemente, algumas evidências e análises, dentro de uma matriz epistemológica, que busque questionar o caráter hegemônico que tem dirigido as teorias e práticas educacionais nos últimos anos, na intenção de iniciar um estudo mais aprofundado, sobre o que será o “novo” ensino médio e os aspectos econômicos, político-ideológicos, que visam a “construção” de uma cultura para a classe trabalhadora, objetivando conhecer alguns elementos que nos possibilitem perceber o caráter e implicações da reforma do EM, na melhoria ou não da qualidade e efetividade da Educação Pública de nosso país.

1. Contexto das políticas educacionais neoliberais e sua relação com a educação técnica e profissional

O sentido e processo de neoliberalização das políticas públicas educacionais brasileiras, pode dá-se como marco inicial a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien, na Tailândia, haja vista que, esse encontro produziu o documento intitulado Declaração Mundial da Conferência de Jomtien, abrindo caminhos para outras conferências bastante semelhantes, como as corridas em Salamanca, Nova Delhi, Dakar etc (LIBÂNEO, 2012). Essas conferências serviram de referência para elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), no governo Itamar Franco, embora seu conteúdo estivesse presente também nas políticas e diretrizes dos governos posteriores, diferindo nas vertentes das

políticas neoliberais com maior ou menor caráter social e desenvolvimentista.

Em se tratando da educação, no período FHC, em que, de acordo com especialistas, consolida-se o neoliberalismo no Brasil, houve uma nítida separação entre o ensino médio e a educação profissional, que ficou a cargo das escolas técnicas, mas que, ao mesmo tempo, estavam unidas pela perspectiva de que a organização curricular deveria ocorrer com base na formação de competências e de habilidades, como demonstram vários documentos produzidos nessa ocasião, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), o Parecer nº 15/98, bem como a Resolução nº 3/98 da câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) (FERRETI e SILVA, 2017). Desse modo, parece ficar bem evidente que as políticas educacionais neoliberais do período FHC estiveram pouco preocupadas com questões de ordem social, bem como um processo maior e integrado entre educação profissional e ensino médio.

No governo Lula, houve uma grande preocupação na relação entre ensino médio e educação profissional, mas, diferentemente de FHC, a postura desse governo seguiu outras diretrizes teórico-epistemológicas, o que lhe rendeu significativa oposição, já que os parceiros do MEC e no CNE “tão predispostos a contribuir para a rápida viabilização da proposta de formação integrada por meio da elaboração de diretrizes curriculares compatíveis com as mudanças introduzidas no ensino médio e na educação profissional” (FERRETI e SILVA, 2017, p. 391) não tiveram o mesmo empenho do período anterior, o que fez com que a proposta de integração do ensino médio e a educação profissional fossem incluídas na LDB só no ano de 2008, bem como a aprovação do DCNEM em 2012 e do ensino técnico de nível médio em 2012.

O período mais recente, iniciado com o governo Temer, se caracterizou pelas políticas neoliberais mais regressivas, com um forte viés na modernização tecnológica e o desenvolvimento produtivo aliado ao capitalismo financeiro, na esfera educacional é promulgado a Medida Provisória nº 746, convertido, na Lei 13.414/2017, caracterizada pela valorização da formação por competências (FERRETTI e SILVA, 2017, p. 392). Diferentemente do governo anterior a proposta de integração não está na ordem do dia, para os governos estaduais, pois embora haja previsão legal para tal, não se produz mecanismos políticos e orçamentários para sua efetividade, haja vista a “lei do teto de gasto na educação e saúde”, e a própria previsão legal do § 2º, artigo 14, da Lei 13.415/2017, que prevê, pela união, que “a transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação (BRASIL, 2017)”, o que coloca condicionante financeiros e orçamentários que pode inviabilizar sua efetivação.

Nesse contexto, era bastante visível a influências de setores empresariais, especialmente do grande capital nacional e estrangeiro, na orientação de políticas públicas, como ocorreu com a reforma trabalhista, lei da terceirização, reforma da previdência e a reforma do ensino médio. De maneira que, a BNCC é um bom exemplo da intervenção e das disputas que ocorreram, deixando bem evidente a presença dos interesses econômicos no setor educacional, a exemplo do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNEM), em contraposição aos demais que lutaram pela adequação no sistema educacional brasileiro às determinações do sistema mundial de produção em bases capitalistas e ao ideário neoliberal, tais como: Itaú, Ab Inbev, Grupo Globo, Odebrecht, Braskem, Credicard, Procer & Gamble, Shell, Consórcio LIDE, Suzano Celulose, Samsung, Playsta-

tion, Avon, Dudalina, Englishtown, Citibank, Nestlé, Odontoprev, Oracle, Droga Raia, Boeing, Souza Cruz, Telefônica, entre vários outros que se organizam para patrocinar iniciativas voltadas para a educação (ANDRADE, NEVES e PICCININI, 2017).

Têm-se, assim, traços básicos das políticas para a educação do Banco Mundial: a) reducionismo economicista, ou seja, definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica; b) o desenvolvimento socioeconômico necessita da redução da pobreza no mundo, por meio da prestação de serviços básicos aos pobres (saúde, educação, segurança etc.) como condição para torná-los mais aptos a participarem desse desenvolvimento; c) a educação escolar reduz-se os objetivos de aprendizagem observáveis, mediante formulações de padrões de rendimentos (expressos em competências) como critérios da avaliação em escala; d) flexibilização no planejamento e na execução para os sistemas de ensino, mas centralização das formas de aplicação das avaliações (cujos resultados acabam por transformarem-se em mecanismos de controle do trabalho das escolas e dos professores) (LIBÂNEO, 2012, p. 19).

Essas empresas juntam-se a organizações não governamentais, como a Fundação Cesgranrio, Itaú Social, Lemann, Roberto Marinho, institutos; Ayrton Senna, Inspirare, Natura, Unibanco e movimentos e organizações, tais como Todos Pela Educação (MTPE), Movimento pela Base Nacional Comum, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Movimento Escola Sem Partido, entre outras, e tornam-se “expoente ideológico do empresariado contemporâneo que busca dirigir à educação pública, e que foi a precursora e naturalmente figura no Movimento pela Base” (ANDRADE, NEVES e PICCININI, 2017, p. 8). Fica bastante evidenciado que se produziu um forte consenso em torno de uma concepção fragmentada de educação e das normas que a orientam, muitas vezes não são perceptíveis,

na formalidade do documento. O que favorece para efetivação de preceitos legais que esteja em consonância com o viés político que prepondera no modelo de Estado atual e o negligenciamento de outros preceitos, como o recém acrescido no artigo 35 – A, da LDB, no § 7º “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017)”.

Desse modo, a reforma do EM, trazida pela Lei 13.415/2017, se insere no contexto atual de desenvolvimentos de nossas forças produtivas, levando em consideração a reestruturação produtiva, o Estado neoliberal e o caráter globalizante e subalterno de nossa economia. Sentido esse que, planejamento, currículo e avaliação guardam estreitas relações, ou melhor, o método usado para implementação das políticas públicas educacionais, bem como a forma de sociabilidade a que estamos cingidas revela mais sobre nossa real situação e os caminhos que trilhamos ou trilharemos do que a “frieza dos documentos” e/ou da letra da lei.

Marx (2011), já argumentava que “educação popular”, a cargo do Estado, é completamente inadmissível, uma coisa é fornecer uma formação técnica/profissional, necessária ao processo produtivo, outra bem diferente é formação crítica/política. Nessa mesma linha, Saes (2006), argumenta que numa sociedade de classe, gerida pelo Estado burguês, busca-se uma educação que atenda ao processo de produção, tanto no que se refere ao conhecimento técnico necessário, bem como à ideologia própria a essa lógica, ao mesmo tempo em que se teme a educação demais, ou seja, que atenda a uma formação política, crítica e questionadora, busca combater a educação de menos, que seja

ineficiente para fornecer os conhecimentos operacionais básicos para a produção.

Mesmo que não seja papel principal da escola básica pública a formação da força de trabalho qualificada, poderá essa contribuir com maior importância para esse fim e, ainda, cumprir sua função maior na manutenção da ideologia dominante. Sendo assim, há uma complementaridade necessária entre a infra e superestrutura da sociedade (no caso aqui, trabalho e educação), as quais podem entender como uma irracionalidade racional na medida em que desqualifica a escola pública (inviabilizando uma formação mais ampla e crítica), para manter sua função política de manutenção de classe (FRIGOTTO, 1993).

De modo, a vir calhar à teoria do “capital humano”⁵, com as concepções que nega o trabalho como categoria central, de modo que, vai ficando evidenciado que o combate a perspectiva da “centralidade do trabalho”⁶, são elementos constitutivos e necessários para construção de um trabalhador de “novo” tipo, adequado as exigências do atual desenvolvimento das forças produtivas. O que nos leva a sustentar que há um fomento a uma forma renovada de sociabilidade, empregada pelas concepções hegemônicas na sociedade, realizada na interface de um modelo de Estado neoliberal e suas políticas públicas (em espe-

⁵A Teoria do Capital Humano prega que o maior investimento na educação torna o indivíduo mais competente para concorrer no mercado de trabalho e que sua escolarização pode garantir uma posição melhor ou uma mobilidade social. Contudo, esta teoria deposita no indivíduo a responsabilidade por sua condição social. Esta teoria auxilia o capitalismo em seus anseios, formando a força de trabalho útil e necessária com os valores e atitudes que fomentam e ajudam o capitalismo em sua perpetuação (consultar Frigotto, 1993).

⁶Essa teoria está ancorada em autores marxistas, podemos destacar Ricardo Antunes como um de seus defensores. A afirmação da centralidade do trabalho consiste em negar algumas teorias que buscam demonstrarem que o trabalho está em crise, como categoria central de sociabilidade humana, argumentando que a inserção de novas tecnologias no processo produtivo pode extinguir o trabalho vivo.

cial a educacional), ancorada pela perspectiva do grande capital nacional e internacional, de maneira a alcançar a subjetividade do trabalhador.

Está em curso à construção de uma nova arquitetura!!
broken!!

a de regulação e de que nela, os sentidos hegemônicos para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido. Trata-se, portanto, de um discurso circular, no qual a medida da qualidade torna-se o seu esteio e a sua garantia. A evidência de qualidade se torna a própria qualidade que se está advogando. [...] trata-se de um conjunto difuso de “inimigos da escola” de qualidade: gestão pública, desperdício de recursos, professores mal formados pelas universidades. Essas causas, genericamente apresentadas, são descritas a exaustão, lançando mão de um conjunto de dados estatísticos que não deixam dúvida sobre a necessidade de intervenção (MACEDO apud BARRETO, 2016, p.777).

Assim, trabalho produtivo e improdutivo são partes constituintes desse processo, no qual, valorize muito mais o trabalhador competente ao consciente. É nesse contexto que Antunes (2018), nos indicam as mudanças engendradas no mundo do trabalho propiciadas pelo uso desigual das tecnologias da informação e comunicação, que tem levado índices intensos de exploração, a partir das desregulamentações de direitos trabalhistas e sociais, que tem mostrado aumentar a informalidade, a terceirização, trabalhos intermitentes, “pejotização”, “uberização”, “walmartização”, dentre diversas outras formas de trabalho em todo global que tem levado a precarização do trabalho e a efeitos psicológicos nocivos.

2. Disputas em torno da BNCC

É necessário que se diga que a educação integral e integrada, na relação de educação e trabalho, é uma reivindicação antiga da classe trabalhadora organizada, no entanto, há que se observar em quais moldes estão ocorrendo sua implementação sob a tão comentada “reforma do ensino médio”.

É nesse contexto que, a BNCC é produto do embate, mas também da estratégia desigual e combinada do capital de adequar o sistema educacional brasileiro às determinações do sistema mundial de produção em bases capitalistas e ao ideário neoliberal (LIBÂNEO, 2012), fato este que justifica o interesse e a interferência de setores da iniciativa privada a se organizarem para patrocinar iniciativas voltadas para a educação, intermediadas e representadas por organizações ligadas ao “terceiro setor” (ANDRADE et al., 2017).

Por outro lado, embora o texto legal reconheça, em algum grau, o ideário de educação a que se precisa chegar, não oportuniza meios para tal, tampouco reconhece as desigualdades sociais, econômicas, culturais e, de forma mais específica, educacionais de nossos educandos, o que faz com que a concepção de integração, proposta pela BNCC, com base no trabalho, na ciência, na cultura e na tecnologia, não possa ser efetivada, já que fatores estruturais e a própria limitação de recursos públicos, inviabilizam a perspectiva de currículo centrada no pleno desenvolvimento científico básico, contribuindo, ao contrário, para seu fatiamento em áreas ou ênfases (GAMA, 2018).

Percebe-se que os itinerários formativos, que em tese representaria a flexibilização do currículo, dando maior liberdade de escolha ao estudante e a escola, para selecionar as unidades curriculares da BNCC e/ou da formação técnica e profissional, para serem cursadas e aprofundadas pelo educando, tem se ex-

pressado muito mais como cortes de disciplinas propedêuticas básicas, o que de plano já contraria o artigo 35 – A, § 8º, que prevê em seus incisos o “I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2017)”.

Torna-se bastante pertinente resgatar teoricamente as disputas em torno dos sentidos e finalidades do EM. Isso porque a previsibilidade de elaboração de um currículo nacional comum e parte diversificada não é exatamente uma inovação, pois constava, inclusive, na Lei nº 5.692, de 1971 (SILVA, 2015). No entanto, abre-se um novo cenário e uma nova perspectiva em torno da concepção de currículo com parte obrigatória e parte diversificada com a previsibilidade constitucional de 1988, expressa na LDB/1996 que, em atendimento ao artigo 26, determina que o Conselho Nacional de Educação (CNE) elabore as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as etapas e modalidades da Educação Básica, o que foi feito entre 1997 e 1999. Assim, segundo Silva (2015), há três momentos que evidenciam as disputas concernentes aos sentidos e finalidades do EM;

O primeiro se situa no imediato pós-LDB quando das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM); o segundo se inicia em 2003 quando da mudança de governo que anunciava novos rumos para a educação e culmina com a produção de novas DCNEM, em substituição às anteriores. Por fim, trazemos um terceiro momento, em que se vê exacerbada a disputa em torno dos projetos para o ensino médio do PL nº 6.840, de 2013 (SILVA, 2015, p. 371).

As DCN de 1998, por meio do Parecer CNE/CEB nº 15, de 1998 e a Resolução CNE/CEB nº 3, do mesmo ano, trazem uma proposta de organização curricular centrada nas competências e habilidades, ancoradas e justificadas na imensa transformação tecnológica e

do mundo do trabalho, de modo a entender que o currículo deveria acompanhar essas mudanças para garantir a empregabilidade, fomentando de um modo mais sistemático, a ideologia da formação de competências para o mercado de trabalho, de forma a exigir uma adequação e subordinação da escola ao processo produtivo e aos desenvolvimentos tecnológicos e científicos de nossa época (SILVA, 2015).

Subsequente ao período pós-LDB, mais especificamente em 2003, foi realizado, em Brasília, o Seminário Nacional de Ensino Médio, organizado pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (Semtec), em que fica evidenciado o caráter conceitual, epistemológico e metodológico que conduzirão a formulação do EM em todo país: “trabalho, ciência e cultura como conceitos estruturantes, base da formação humana e da organização pedagógico-curricular e, aliado a essas proposições, o reconhecimento dos sujeitos, sobretudo dos jovens, como basilar na configuração das finalidades da última etapa da educação básica” (SILVA, 2015, p. 372).

O que difere de uma formação integral, que subestime a dimensão científica da escola, como forma de construir uma pretensa flexibilização de conteúdos, capaz de levar à formação de competências e habilidades no educando que em nada reflete a formação de um ser humano total, mas sim fragmentado, como se percebe nos fatiamentos trazidos pelos “itinerários formativos”, que não se conectam a uma formação científica sólida, tendenciosa a contribuir para uma formação para o mercado e/ou ainda de “arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral” (LIBÂNIO, 2012, p.24).

O terceiro momento das disputas, que ainda se encontra em processo, haja vista a recente homologação do texto da BNCC, pelo MEC em 2018, no tocante ao EM. No entanto, essas discussões se ini-

ciaram por ocasião da aprovação do Projeto de Lei (PL) 6.840/2013⁷. Esse projeto, em linhas gerais, como inicialmente estava sendo proposto, desconsiderava a proposta de integração curricular com base no trabalho, na ciência, na cultura e na tecnologia, como forma de assegurar o pleno desenvolvimento científico básico, e não em fatias dos currículos em áreas ou ênfases. Segundo o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio⁸ (MNEM),

Esta formulação leva à privação do acesso ao conhecimento bem como às formas de produção da ciência e suas implicações éticas, políticas e estéticas, acesso este considerado relevante neste momento histórico em que as fusões de campos disciplinares rompem velhas hierarquias e fragmentações (MNEM, 2018, p.3).

Nesse sentido, o MNEM foi frontalmente contra esse projeto de lei, pelo fato desse não garantir aos cidadãos brasileiros uma formação humana integral, que leve em consideração “o pleno desenvol-

⁷O PL nº 6.840/2013 é resultado do Relatório da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI e propõe alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 com vistas a instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dar outras providências.

⁸O Movimento Nacional pelo Ensino Médio é composto por 10 entidades do campo educacional – ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e foi criado no início de 2014 com vistas intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/2013. Para esse fim empreendeu um conjunto de ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação, além da criação de uma petição pública.

vimento intelectual, afetivo, físico, moral e social, com base nos princípios ético-políticos que promovam a autonomia intelectual e moral e que oportunizem a capacidade de análise e de crítica, tendo, enfim, a emancipação humana como princípio e finalidade” (MNEM, 2014 apud MNEM, 2018, p.5)

No dia 16 de dezembro de 2014, aconteceu a última reunião da Comissão Especial da Câmara dos Deputados (CEENSI) e foi aprovado por unanimidade o Parecer do Relator. Portanto, agora, inaugura-se outro momento na disputa, não mais ao entorno do DCNEM, e sim, da BNCC, sob uma conjuntura de relevante crise política, econômica e de representatividade, retroagindo, em grande medida, o que já havia sido acertado no Parecer da PL 6.840/13.

Percebe-se que, na educação, há uma grande preocupação em desenvolver, nos educandos, competências e habilidades, de modo que o processo de aprendizagem seja menos conteudista e dê mais enfoque ao desenvolvimento e preparação para os desafios do mundo atual.

Dessa forma, ensinar e avaliar devem estar na ordem do dia nas instituições escolares, uma vez que competências referem-se à qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa, quem tem capacidade, aptidão, ou seja, consiste na junção e coordenação de conhecimentos, atitudes e habilidades, refere-se às prerrogativas mais abstratas adquiridas, que estão no plano das teorias e conceitos mentais, permitindo colocá-las em prática. Tendo em vista que as habilidades são partes do mesmo processo, é importante que o educando, além de saber fazer – que seria a habilidade – consiga compreender (competências), ou seja, quando um educando aprender a ler e a escrever, ele tem habilidade para tal, mas só com a compreensão, interrelação e abstração do mesmo vai poder dar competência àquilo e, então, conseguir pôr em práti-

ca o que se apreende no plano teórico. Em vista do esclarecimento feito,

Conclui-se, assim, que a escola passa a assumir as seguintes características: a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades mínimos para a sobrevivência e o trabalho (como um kit de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de Caráter quantitativo, ou seja, independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar) (LIBÂNEO, 2012, p. 20).

Segundo Gama (2018), uma leitura desprovida de certa criticidade sobre a BNCC, nos impede de ver as interdições/limitações do potencial dos nossos estudantes, que estão ancorados numa tradição da escola pública universal recente, no abismo da desigualdade social, de nossa tradição cultural conservadora, dada a dimensão de colonialização, país escravocrata e fragilidade/adesão aos movimentos contestatórios e emancipatórios de nossa sociedade.

O perfil de aluno esperado pela BNCC apenas aparentemente é o mesmo. A incorporação desigual das expectativas europeias em nossa BNCC, considerando-se as influências que a União Europeia exerce a partir de acordos firmados em diversas instâncias supranacionais, cria um futuro cidadão e trabalhador brasileiro, incapaz, por exemplo, de reconhecer os desafios colocados, sobretudo, pelas Artes e Humanidades, e também pelas diversidades culturais, de gênero e de sexo, tantas são as pressões exercidas pelos integrantes e simpatizantes do Movimento Escola Sem Partido e de segmentos religiosos fundamentalistas às disciplinas de Artes, Filosofia,

História e Sociologia e às questões ligadas a gênero e diversidade sexual. Os direitos de aprendizagem dos alunos brasileiros, ainda que garantidos de forma democrática, acabam por constituir um perfil de aluno ao fim da escolaridade infantil e fundamental pouco competente e hábil para conviver num mundo que se torna digital e financeirizado. As restrições aos conteúdos porventura ideologizados, assim como às questões filosóficas, sociológicas, de gênero e sexo impedem que se abram ao mundo fora dos seus locais de trabalho de forma livre, ativa, criativa, consciente de si e do mundo em que se inserem (GAMA, 2018, p.1).

Nesse contexto, percebe-se que constitui um conjunto de elementos teóricos, culturais e morais, capaz de influenciar grande parcela da sociedade e criar os ditos “cidadãos participantes”, “Articulando a teoria do discurso [pós-estruturalista], de Ernesto Laclau, como o conceito de redes de políticas, de Stephen Ball” (MACEDO apud BARRETO, 2016, p. 777), trazendo em seu bojo a concepção de que o problema da falta de qualidade na educação não é estrutural, mas de ineficácia de gestão e professores mal preparados. De maneira que os valores relativos baixos (PINTO, 2008), proporcionalmente falando, de investimentos educacionais em nosso país em comparação a outros, considerados com boa qualidade educacional, pouco ou nada parecem justificar nosso baixo posicionamento mundial nessa área.

Esse discurso pauta-se na prerrogativa que a questão da educação se resolve com uma gestão eficaz, associada às novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização o que, segundo (FREITAS apud BARRETO, 2016), caminha para um neotecnicismo educacional.

3. A dualidade educacional e políticas neoliberais

Em análise preliminar, percebe-se que a reforma do ensino médio tem em seu bojo uma perspectiva de educação tecnicista, própria da concepção do “capital humano”, com pouco apreço a uma formação científica, ampla, crítica e relacional no tocante às dimensões políticas, sociais, artísticas, culturais e do “mundo do trabalho”, como tem demonstrado as flexibilizações ocorridas no BNCC, que pouco priorizam o caráter propedêutico da educação na sua dimensão mais integral e relacional com o trabalho e outras dimensões da vida.

Do mesmo modo, podemos afirmar, com base em Barreto (2016), que os reformadores empresariais da educação atuam no sentido de forjar um “consenso” na sociedade civil, capaz de convergir para o desenho de uma nova regulação educacional e, por consequência, de um trabalhador de “novo” tipo. Desse modo, há uma perspectiva de educação neotecnicista (FREITAS apud BARRETO, 2016), que se baseia na crença que os déficits educacionais são sanados com uma gestão eficaz, associada às novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização.

É justamente nessa perspectiva que se torna relevante demonstrar que houve uma apropriação da concepção de educação integral e integrada, a qual relaciona o saber e o fazer, ou seja, educação, trabalho e política, que nada ou, quase nada, tem a ver com a perspectiva da politecnicidade, de modo amplo, colocada por Marx na medida em que a classe trabalhadora conquiste o poder político, o que não deve ser um obstáculo para sua efetivação ainda no modo de produção capitalista e suas inúmeras contradições (Moura et al., 2015).

Em conformidade com Marx, Gramsci (1991) expõe que, na dualidade da educação, há uma educação interessada,

oferecida à classe trabalhadora, em contraposição a outra educação desinteressada, fornecida à burguesia, que explica bem a dualidade e a perspectiva de educação e trabalho na concepção neoliberal.

Enquanto a primeira – escola interessada –, visa fornecer um conhecimento técnico, voltado a alguma atividade do processo produtivo, a segunda – escola desinteressada –, caracteriza-se pelo fornecimento de um conhecimento mais humanístico, voltado para o universo cultural e científico. Para dar fim a essa dualidade, Gramsci sugere outro modelo de educação e escola que atendam aos conhecimentos técnicos e científicos e, especialmente, subjetivo e político da classe trabalhadora, que denomina de escola desinteressada do trabalho. Gramsci, dentro da boa tradição do marxismo, resgata o sentido original da integração entre educação e trabalho, entendendo este como princípio educativo daquele, capaz de formar o homem completo, que não esteja compartimentado apenas num conhecimento técnico, preponderante no ensino profissionalização de hoje. Dessa forma, a ponta para um novo modelo educacional que

A proposição de unificação entre a formação básica e a formação técnico-profissional é uma estratégia política muito bem articulada com um projeto de sociedade alternativo ao do capital. Entretanto, diversos governos têm levantado a bandeira da integração entre formação geral e formação para o trabalho em outro patamar, com o intuito de construir o consenso em torno de uma espécie de contra-reforma da escola unitária, propagando outras possibilidades de articulação entre a educação básica e a educação profissional. Nesse sentido, “separar o joio do trigo” foi aqui nossa principal finalidade (SOUZA, 2010, p. 155 e 156).

A perspectiva de escola única gramsciana é relevante ao trazer para o centro do debate a necessidade de construção de uma escola que seja tanto para as classes subalternas, quanto como para classes dominantes, oportunizando uma educação básica ampla, que leve em consideração a apropriação pela sociedade da cultura geral, científica e técnica, socialmente acumulada pela humanidade, caminho necessário para romper com a dualidade existente na educação da sociedade de classe.

Assim, parece bastante evidente que a “escola desinteressada”, comumente oferecida para a classe dominante tem sido incapaz de articular os conhecimentos a outras dimensões da realidade humana, bem como a “escola interessada”, fornecida à classe trabalhadora, inviabiliza a interação ampla e articulada do conhecimento técnico-profissional, com o conhecimento científico, cultural e político mais totalizante. Essas reflexões parecem, ainda hoje, compor a perspectiva hegemônica assentadas sobre a reforma do ensino médio e sua articulação com o ensino profissionalizante, de modo a não resgatar o sentido gramsciano de “escola desinteressada do trabalho”. É nesse sentido que uma concepção de ampla, integral e emancipatória não poder romper com os pressupostos marxiano, já que

Por educação entendemos três coisas: 1. Educação intelectual; 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX, 2011).

O que nos permite aferir que as políticas educacionais, sob a égide do Estado burguês neoliberal, preocupam-se em oferecer o mínimo de instrução para as classes mais pauperizadas,

o que pode ser entendido como uma “escola do acolhimento social para os pobres”, em detrimento de uma “escola do conhecimento para os ricos” (LIBÂNEO, 2012, p.13), o que demonstra uma falta de consonância do discurso com a prática, presente no atual projeto de reforma do EM, primeiro por não romper com a dualidade da educação, depois por não propiciar a efetivação da construção de um ser humano total e integral.

Assim sendo, a efetivação de uma educação integrada de forma ampla, passa pelo sentido original da educação enquanto princípio educativo, que consiga, nos dizeres de Marx (2011), estabelecer a integração entre educação intelectual, física e politécnica, própria da “escola única” de Gramsci (1991), capaz de formar o ser humano onilateral, de maneira a evidenciar os limites econômicos e político-ideológicos existentes no projeto do “novo” EM, assim como o caráter real do discurso oficial no tangente a educação e sua relação com o trabalho.

Se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2001, p. 49).

4. Considerações Finais

Percebe-se que as políticas educacionais sob a égide do Estado burguês neoliberal preocupam-se em oferecer o mínimo de instrução para as classes mais pauperizadas, o que pode ser entendido como uma desvalorização do conhecimento técnico e científico na sua relação como o trabalho. Essa afirmação nos permite aferir que a educação integral, na sua relação com ensi-

no médio e profissionalizante, trazida pelas políticas neoliberais nada se assemelha à educação politécnica e à perspectiva da escola única, referenciada pelos escritos marxistas.

De maneira que, ao remetermos às políticas públicas, no nosso caso as educacionais, há que se levar em conta que o processo de elaboração, aprovação e execução destas é resultado dos diversos embates e contradições que ocorrem na sociedade e configuram uma disputa inter e intraclases, de modo que a elaboração da lei é uma evidência importante, mas não última e cabal desse resultado, embora não seja a única e nem traga sempre e de forma explícita no seu texto sua real intenção; é importante que reconheçamos que as colisões estabelecidas para sua efetivação não expressam uma equidade das forças em lutas.

De modo que, podemos perceber que as estratégias de convencimentos são as mais diversas possíveis, como fica evidenciado no discurso e na filosofia pós-estruturalista, dado seu caráter questionador e crítico das velhas formas de autoritárias, binárias e racionais de nosso tempo, têm ganhado cada vez mais “mentes e corações” dos ditos “cidadãos participantes”. No entanto, é importante localizar seu caráter atrativo, mas pouco ou nada emancipador, de maneira a não constituir uma alternativa a lógica desigual do capital, por deslocar o referencial na sua característica de causa para efeito, fazendo com que não seja possível identificar as dimensões fundantes e estruturante de nossa sociabilidade desigual, restringindo a parte desconexa do todo estruturado e a uma forma de individuação “anárquica”, que pouco ou nada ataca as estruturas de distribuições de poder.

Todavia, ainda fica a pergunta, porque diante de tantas mudanças a velha e caduca estrutura social capitalista ainda se reproduz com uma espécie de nova roupagem e mantém-se de pé? Embora tenha trocado de roupa, essa estrutura ainda apresenta, agora de forma mais escamoteada, as características de

sua formação, por exemplo, a divisão em classes sociais, a exploração da mais-valia no mundo do trabalho, a estrutura jurídica que assegura a propriedade privada, a tendência de acumulação capital baseada no aumento das taxas de lucro e no consumo.

Em tom conclusivo, podemos dizer que não será o modelo educacional tradicional e tecnicista, ancorada no “capital humano” que oportunizará um homem mais crítico, conhecedor e participativo, nem tampouco um modelo de educação que se transverte em “novo” e “flexível”, para construir um homem de “novo tipo” que só se realizará no mercado. Enfim, pode-se concluir que a pretensa neutralidade filosófica, teórico-metodológica, pedagógica e, por que não, do senso comum e das práticas sociais é também resultado da hegemonia da classe dominante e da liderança política de suas frações, de maneira que constitui um projeto societal de manutenção de uma dada ordem, que guardadas suas peculiaridades, estão enraizado em uma determinada ideologia de classe, no caso a dominante

Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio Janeiro: Edições Graal LTDA, 1992.

ANDERSON, P. “Além do neoliberalismo”. In: **Pós-neoliberalismo, as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, M. C. P. de; NEVES, R. M. C. das e PICCININI, C. L. Base Nacional Comum Curricular: Disputa ideológicas na educação. XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS, 2017, UFSC, Florianópolis, **Anais...**, jul.2017.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre afirmação e negação do trabalho. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. **O privilégio da servidão [recurso eletrônico]**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2018. {Mundo do trabalho}

BARRETO, R. G. “Entre a Base nacional Comum Curricular e a Avaliação: A substituição tecnológica no Ensino Fundamental”. **Educ. Soc.**, Campinas, v.37, nº 136, p. 775-791, jul.-set., 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 20 de dez. de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 ago. 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jun. 1998b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº2, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 2012b.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União** – Seção 1 – Edição extra – 26/06/2014, página 1.

_____. **Emenda constitucional 95**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para institui o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 13 de dez. de 2016.

_____. **Lei 13.415/2017**. Altera a LDB e institui o “Novo Ensino Médio”. Brasília, 16 de fev. de 2017.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2ªed. Rio de Janeiro-RJ: Livraria Francisco Alves, 1982.

FERNANDES, M. R. 1974-. **Por um Ensino Reflexivo e Produtivo do Pronomes Demonstrativos à luz da Sociolinguística Educacional**. Mara Rúbia Fernandes. -2018.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M, R. “Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 385- 404 abr.- jun, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. 6ª edição, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988.

_____. **Concepção Dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. Ed. Trad. De Carlos Nelson Coutinho. RJ, Civilização Brasileira,1991, 244p.

_____. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luis Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. – 3ª Ed. – RJ: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. v. 2. **Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.** Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** – 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 1993.

GAMA, Z. **A elite do atraso e Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <<http://www.justificando.com/2018/01/16/elite-do-atraso-e-base-nacional-curricular-comum-bncc/>>.

Acesso em: 20 de set. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, p. 13-28, 2012.

MARX, K. “O capital”. In: **Resumo dos três volumes: por JULIAN BORCHARDT.** 7ª ed. Editora Guanabara: Rio de Janeiro, 1982.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino.** Campinas – SP: Navegando, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2017.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (MBNC). **Necessidade e construção de uma Base Nacional comum.** 2015. Disponível em: <[HTTP://basenacionalcomum.org.br/a-base/](http://basenacionalcomum.org.br/a-base/)>. Acesso em 20 de setembro de 2018.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO (MNEM). **Manifesto por uma formação humana integral. Não ao retrocesso no ensino médio.** Disponível em: <[HTTP://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR68899](http://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR68899)> Acesso em: 20 set. 2018.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L. e SILVA, M. R. “Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira”. **Revista Brasileira de Educação**. V. 20, n.63, out-dez. 2015. P. 1057-1079.

PARO, V. **Escola de tempo integral: desafios para o ensino público.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PEREIRA, A. D. **As políticas educacionais em Minas Gerais e seu impacto no plano de carreira dos trabalhadores em educação (2003-2014)** / Agnaldo Damasceno Pereira. – 2015.

PINTO, J. “O custo de uma educação de qualidade”. In: **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola.** 1ªed. São Paulo: Xamã, 2008. p. 57-80.

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais.** 1ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. **A educação, o poder da ideologia e a escola sem partido.** Quaestio, Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 583-599, dez. 2018.

_____. **“Controle e resistência na organização do trabalho no setor automotivo: o caso de uma empresa montadora nos anos 90”.** Campinas – SP: 2002.

SAES, Décio. “Educação e Socialismo”. In: **Crítica Marxista.** São Paulo: Editora Revan, nº 18. 2004. p.73-83.

_____. “Classe média e escola capitalista”. In: **Crítica marxista.** São Paulo: Editora Revan, nº 21. 2005. p. 97-112.

_____. “O Direito à Educação nas Constituições: um modelo de análise”. In: **Revista de Educação**, PUC, Campinas – SP, nº 20, 2006. p. 9-32.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**/Dermeval Saviani – 37. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ªed. Campinas – SP: Autores Associados, 2010.

SHIROMA, E.; GARCIA, R.; CAMPOS, R. “Conversão das ‘almas’ pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação”. In: **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

SILVA, M. da R. “Currículo, ensino médio e BNCC – um cenário de disputas”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p.367-379, jul./dez.2015.

SOUZA, J. dos S. “Trabalho, educação e luta de classes na sociabilidade do capital”. **Trabalho, educação e sociabilidade**/ José dos Santos Souza, Renan Araújo (organizadores); Amélia Kimiko Noma...[et al.]. –1. Ed. – Maringá: Praxis: Massoni, 2010, p. 133-157.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser Trabalhador - Escola, Resistência e Reprodução Social**; Trad. Por Tomaz Tadeu da Silva, Daise Batista. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CINEMA E EDUCAÇÃO POPULAR: CINECLUBE FORMIGA*

Bruno Lopes de Paula¹
João Augusto Neves Pires²

Introdução: as formigas pensantes

[...] as formigas têm um gosto de todo diferente. Elas possuem um edifício surpreendente no gênero, indestrutível para os séculos: o formigueiro. (DOSTOIEVSKI, 2009, p.46)

As reflexões sobre a forma de organização das formigas aparecem no texto de Dostoiévski no momento em que o narrador expõe as angústias e tensões do homem movido por seus

DOI- 10.29388/978-65-86678-04-8-0-f.335-356

¹ Cineclubista. Coordenador de Programação e Operador de Controle-Mestre na EPTV Campinas. Graduado em Comunicação Social – Habilitação em Midialogia, pela Universidade Estadual de Campinas. Mestrando em Educação na Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP) pelo Laboratório de Estudos Audiovisuais (OLHO). De 2016 a 2018 atuou na organização coletiva da Semana do Audiovisual Campinas (SEDA) e, atualmente constrói os coletivos Mídia Livre Vai Jão e o Acervo Formiga – plataforma pública de filmes.

² Cineclubista. Professor da Escola Técnica Estadual Pedro Ferreira Alves (Mogi Mirim/SP) do Centro Paula Souza. Graduação com Licenciatura e Bacharelado em História e Mestre em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia (INHIS/UFU). Doutorando em História na Universidade Estadual de Campinas (IFCH/UNICAMP). Pesquisa na área de Política, Memória e Cidade as práticas culturais periféricas e as performances circunscritas ao Funk e ao Punk/Hardcore. Inserido em coletivos de mídia livre, desenvolve projetos de artes, tecnologias digitais, educação e culturas populares (acervoformiga.art.br). Como produção audiovisual destacam os seguintes trabalhos: É o fluxo (Uberlândia/2015) e (Des)Afetos a composição das emoções na política brasileira (Brasil-Noruega/2019). Atualmente dispõem de bolsa de Doutorado FAPESP.

sentimentos subterrâneos. Dentre seus pensamentos ele diz: “é possível que eu graceje rangendo os dentes. Senhores, os problemas me atormentam; resolvi-os para mim.” (DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 45). O atordoamento sofrido pelo personagem nos coloca diante de uma ácida crítica a consciência moderna, aos ímpetos que se afloraram no século XIX. Ressoa entre suas inquietações algumas perguntas que nos fazem pensar a trama de nossa subjetividade: “O homem gosta de criar e de abrir estradas, isto é indiscutível. Mas por que ama também, até a paixão, a destruição e caos?” (IBID., p.46). Em contraponto à vida humana, à medida que pensamos a maneira de agir das formigas, a narrativa nos levar a compreensão desses seres minúsculos como fonte de dignidade e honra devido à sua “constância e caráter positivo” na construção do formigueiro. No que diz respeito aos sentimentos humanos, os desejos do progresso e os sonhos da modernidade que nos aflige são percebidos pelo autor como operadores de nossa ansiedade. Por outra via “as dignas formigas começaram pelo formigueiro e certamente acabarão por ele, o que confere grande honra à sua constância e caráter positivo. Mas o homem é uma criatura volúvel e pouco atraente e, talvez, a exemplo do enxadrista, ame apenas o processo de atingir o objetivo, e não o próprio objetivo.” (IBID., p. 46).

No período em que o escritor russo formulava suas ideias a história se desdobrava nos processos civilizadores da formação dos Estados nacionais e do arranjo do imperialismo europeu, capitalista e colonizador. Na Rússia Czarista, Dostoiévski contribuiu com a literatura delineando novos caminhos narrativos enquanto produzia um olhar sensível, ao mesmo tempo, crítico das intensidades da vida moderna. As leituras feitas por Nietzsche das memórias do subsolo de Dostoiévski, por exemplo, conforme demonstra Paschoal (2014), direcionaram muitos dos argumentos sobre o ressentimento durante seu livro “A ge-

nealogia da moral”. Os textos que compõem a obra foram gestado “num momento em que o filósofo estava entusiasmado com a leitura das obras de Dostoiévski, as quais acompanhavam sua rotina de trabalho especialmente durante os meses em que ele escrevia os apontamentos que iriam compor o livro” (PASCHOAL, 2014, p. 126). Isso mostra como a ruminação das ideias do personagem dostoiévskiano partilha de uma sensibilidade perturbada e questionadora sobre os rumos da humanidade, algo que também aparece entre tantos/as outros/as interlocutores/as. Se continuarmos seguindo os fios que aproximam estas experiências e os interesses dos/as pensadores/as dos últimos dois séculos veremos as tramas que compõem a filosofia crítica sobre as paixões que (con)fundem a subjetividade moderna. Seguimos os rastros dessas formigas...

Nesses percursos, também encontramos Walter Benjamin, outro autor que deixa as marcas de sua contribuição teórica ao pensar “a obra de arte na época de sua reprodutibilidade” e apresentar perspectivas para politização da arte, em especial a cinematográfica. O filósofo conseguiu perceber, no início do século, os riscos da combinação entre os desejos fascistas e o desenvolvimento das técnicas de reprodução em audiovisual. Essa compreensão lhe fez enxergar, no entanto, as potências do uso das técnicas de reprodução para a luta política. Quase 100 anos após suas observações, seu trabalho continua contemporâneo ao nosso tempo.³ Contrário à estetização da política fomentada pelo fascismo, Benjamin observa, com as lentes do materialismo histórico, que a massa “retrógrada diante de Picasso, ela se torna progressista diante de Chaplin” (BENJAMIN, 1987, p.187). Essa reação, segundo o autor, revela um novo tipo de relação com a obra de arte e mostra as potencialidades das produções audiovi-

³ AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** Editora Argos: Chapecó, 2009.

suais em despertar, em meio a distração do filme, o olhar crítico à sociedade. Ele entendia que o “valor de distração é fundamentalmente de ordem tátil, isto é, baseia-se na mudança de lugares e ângulos, que golpeiam intermitentemente o espectador.” (IBID., p.192).

Em comparação com as expressões do dadaísmo que “ainda mantinha, por assim dizer, o choque físico embalado no choque moral; o cinema o libertou desse invólucro. Em suas obras mais progressistas, especialmente nos filmes de Chaplin, ele unificou os dois efeitos de choque, num nível mais alto” (IBID, p. 192).⁴ Diante da projeção, o público é bombardeado por outras perspectivas de imagens e sons que, muitas das vezes, mesmo quando é reproduzido o desconhecido distante, se aproximam e fazem questionar a realidade. A objetiva da câmera e os microfones da gravação partem da subjetividade de seus operadores e alcançam, por atingir com força e intensidade os sentidos do espectador, o âmago daquelas/es que veem a obra cinematográfica.

Benjamin nota que os fragmentos de filmagem que servem para a montagem da narrativa fílmica, são fruto de escolhas e da capacidade do trabalho coletivo na sua concepção. Por isso, a sua produção, mais do que nunca, representa a condição da vida e das relações entre as pessoas no seu ambiente material e seu correspondente simbólico. O modo capitalista opera o fazer fílmico interessado no lucro e na perpetuação das formas de ex-

⁴ O efeito de choque corresponde a uma das percepções filosóficas de Benjamin ao tratar da modernidade. Segundo o autor os espasmos ou abalos da arte desestruturam a condição sensível do sujeito e iluminam, por um instante, a sua existência. Esse efeito ele nota em Baudelaire e seus desdobramentos em outras expressões artísticas do começo do século XX. Uma reflexão mais aprofundada ver: BENJAMIN, Walter. **Baudelaire e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015; BENJAMIN, Walter. **O capitalismo como religião**. São Paulo: Boitempo, 2013; BENJAMIN, Walter. **Imagens de pensamento: Sobre o haxixe e outras drogas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ploração do trabalho humano com as ferramentas técnicas. O cinema capitalista, na maioria das vezes, acaba favorecendo a pobreza da experiência, pois é capaz de promover “uma explosão terapêutica do inconsciente” diante de um camundongo sorridente. Por outro lado, alerta o filósofo, essa “mesma tecnicização abriu a possibilidade de uma imunização contra tais psicoses de massa através de certos filmes, capazes de impedir, pelo desenvolvimento artificial de fantasias sadomasoquistas, seu amadurecimento natural e perigosos” (p.190). Quer dizer, muitas outras obras serviram para reunir forças de pensamento e provocar as paixões políticas sobre as relações sociais vigentes⁵.

O filósofo não imaginava, no entanto, que a reprodutibilidade técnica chegaria a extremos em que quase toda a população mundial estaria conectada a pequenos aparelhos que reproduzisse, em qualquer hora e lugar, um turbilhão de imagens e sons de diferentes origens e tipos de produção. Tampouco seria capaz de pensar nas múltiplas utilidades possíveis desses materiais audiovisuais disponíveis para a grande parte da população a qual hoje faz circular milhares de filmagens por meio de dispositivos móveis de tecnologias digital. Contudo, suas contribuições ainda apontam para aspectos importantes sobre os usos dessas tecnologias desenvolvidas para a cinematografia e disponibilizada para a massa nos eletrônicos da comunicação.

1. Experiências: ações do formigueiro

Essas leituras provocaram nosso coletivo de formigueiros para pensar a condição humana e as potencialidades da técnica audiovisual. Nas redes de afetos que participamos, temos atenta-

⁵ Algumas das primeiras experiências do cinema como ação conscientemente política no começo do século pode ser lido em: MARINONE, Isabelle. **Cinema e Anarquia**: Uma história obscura do cinema na França (1895 – 1935). Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

do sobre a gestão das paixões políticas e, com isso, procuramos caminhos, seguindo os rastros dessas formigas, na construção de outras formas de formigueiro. As práticas de produção independente e coletiva tem guiado nossos percursos. Basta acessar nosso canal *Mídia Livre Vai Jão* na plataforma do *Youtube*, para ver alguns dos registros de nossas caminhadas. São trabalhos realizados junto com movimentos sociais de diferentes feições e posicionamentos políticos à esquerda. Durante estes sete anos (2013 - 2019) de intensa atividade, nosso compromisso e inserção nessa rede está ligada aos corpos humanos e equipamentos disponíveis para o registro audiovisual. Desta forma, participamos de ações na produção com as casas de Jongo e os quilombos que cultivam a cultura negra na Região Metropolitana de Campinas; filmamos ocupações na luta por moradia; construímos oficinas de mídia livre com indígenas Kariri-Xocó de Alagoas; registramos passeatas e manifestações no centro e na periferia da cidade Campinas; produzimos materiais pela luta antimanicomial e saúde coletiva; fizemos experiências com jovens em escolas ocupadas no ano de 2015 e também desenvolvemos atividades com garotos em situação de encarceramento nas dependências da FUNDAÇÃO CASA de Campinas. Com os dispositivos do audiovisual nos inserimos e participamos ativamente da rede de ação coletiva comprometida com a luta pelos Direitos Humanos⁶.

⁶ Entre os diversos trabalhos que realizamos, vale destacar: **Conversas, Mirongas e Tambus - Salve o Jongo** (2017, 55”); **COTAS SIM! Traços da luta antirracista dentro da Universidade Estadual de Campinas** (2016, 18”); **Oficina de Produção Partilhada do Conhecimento - Ocupação Joana Dar’c Campinas** (2014, 5”); **Derruba 3,80 - Ato contra a aumento da passagem do transporte público** (2016, 5”); **Curtas Fundação Casa - A Liberdade Um Dia Chega** (2014, 3”); **Devolvam Nosso Microfone - O Povo da Rua e a Hegemonia da Comunicação** (2015, 55”); **Bocuia - O Sentido das Relações Kariri Xocó na Luta Pela Terra** (2015, 27”). Todos os filmes podem ser acessados em: <<https://www.youtube.com/user/midialivrevaiajao>>

A Semana do Audiovisual Campinas (SEDA), que ocorreu por 8 anos consecutivos, reunia todo esse corpo coletivo para potencializar nossas ações e ampliar nossos espaços formativos. Afinal, mais do que servir como trabalhadores/as do cinema, queríamos instrumentalizar outros agentes capazes de fazer, junto a seus coletivos, a sua própria produção. Por isso, sempre no segundo semestre do ano, organizamos um calendário de ações por toda Região Metropolitana de Campinas, em diferentes espaços e com outros grupos, para a formação no audiovisual. Daí nossa contribuição e percepção das potências do cineclubes. O processo de construção da SEDA era por si pedagógica dada sua prerrogativa de ação coletiva e autogestionária. A proposta sempre foi construir um festival colaborativo que pautasse as diversas demandas por humanidades que nos foram e nos tem sido negadas, através da exibição de filmes independentes, debates, oficinas, intervenções urbanas, teatro, dança e música. Assim, os corpos que se juntavam para produzir o evento convergiam seus desejos em reuniões abertas e construía as linhas de fuga permitidas na ação.

Entendemos com as experiências da SEDA que a função pedagógica dos/as cineclubistas basicamente é a escolha do filme, organizar o encontro e promover a roda de conversa. No entanto, essa tarefa aparentemente fácil exige alguns pressupostos para que as potencialidades se encontrem e possam se articular para o transbordamento de saberes. No que se refere a escolha do filme a ser exibido deve se atentar a proposta do debate e das vias de interação que a obra possibilita. Durante a SEDA nossas escolhas se pautavam nos desejos das/os protagonistas das ativi-

dades que demandam determinados tipos de temáticas a serem discutidas em rodas de conversa. Os grupos, em reunião aberta, apresentavam suas propostas de atividades e indicavam um caminho para a reflexão sobre determinado assunto. A partir disso, era construída uma sessão que apresentasse as produções audiovisuais que disparavam o diálogo proposto. É fundamental que a obra cinematográfica esteja sintonizada com os anseios do coletivo que propõem a ação e com os desdobramentos do encontro. Isso facilita que as rodas de conversa iniciem sua dinâmica a partir das inquietações que o filme provoca sobre questões políticas do contemporâneo.

Além disso, os proponentes devem cuidar do espaço e dos materiais que deverão ser usados na exibição. Caso ela seja programada para ser feita em espaço aberto temos que ter em conta sua dimensão, considerando o público participante e aqueles/as que passam pelo lugar. O cinema no instante do cineclube está ocupando não só a rua ou a praça, mas o cotidiano das pessoas e intervindo diretamente na rotina dos transeuntes. Nesse sentido, temos a preocupação com o ambiente para garantir o conforto, a permanência do público e a qualidade na projeção do filme. No nosso caso, construímos um cinema móvel montado a partir da estrutura de um carro FIAT UNO MILLE, no qual encaixamos em sua traseira todos os materiais usados para um cinema simples em espaços abertos. O automóvel leva a tela branca – que é presa de forma improvisada na porta traseira –, o fio de energia, a caixa de som, o computador, o projetor e um número razoável de cadeiras ou assentos para o chão.

Figura 1 - Praça Bento Quirino, ao lado do antigo Jóquei e diante ao mausoléu do músico Carlos Gomes, Campinas. SEMANA DO AUDIOVISUAL / 2017. Exibição Web-Série documental “O filho dos outros” (Dir. Bruno Garibaldi & Marina Zazá D’Aquino. São Paulo, 2017).



Foto: Acervo próprio.

Durante a montagem do cineclube é imprescindível a participação de todas/os. No momento em que organizamos a estrutura, dispomos os acentos e ligamos a aparelhagem, confrontamos diretamente com a magia e os segredos do cinema que servem, quase sempre, para distanciar e encarecer o vínculo da obra com o espectador. Mostramos como que as estruturas de uma sala de cinema também podem se transportar para um público mais amplo, fora dos templos do consumo – os *shopping center* que contaminam nossa subjetividade. A experiência da apreciação silenciosa, íntima e individualista fomentada pelas plataformas de filmes com acesso *online* também é posta em risco durante esse processo.

Esta ação mostra como podemos nos apropriar das tecnologias audiovisuais para ocupar espaços, criar relações afetivas e ressignificar as histórias daquele lugar. Na foto acima, estamos na região central da cidade de Campinas/SP, lugar em que os Barões do Café privilegiaram para a construção e intervenção no

tecido urbano. Enterraram nesta região suas memórias e símbolos do progresso: A estátua do engenheiro Bento Quirino, o mausoléu do músico Carlos Gomes, o edifício do Jockey Clube e a Antiga Matriz compõem todo o ambiente daquele Largo. Nesse espaço ocupamos com o “O Filho dos Outros”, uma web-série documental sobre a redução da maioria penal, dividida em 4 episódios, produzida pelo Coletivo Rebento. As questões de classe, raça e gênero que tramam a situação da violência nas periferias e nas políticas de encarceramento foram debatidas no palco da história, ou melhor, no lugar de memória (NORA, 1993), dos Barões escravocratas de Campinas. Ao montar o ambiente coletivamente, interagimos nossos desejos e produzimos uma ação política livre e conjunta, com o simples propósito do cinema. Como sempre, alguns levam água ou bebidas alcoólicas, outros trazem pipocas e comidas para serem partilhadas e os mais a vontade acende seu cigarro para assistirmos a um filme. O corpo coletivo dita a regra e reorganiza os sentidos do espaço. Pensamos a cidade nas entranhas e contradições da própria cidade.

A população em situação de rua, poderíamos dizer, sempre tem cadeira cativa em nossos cineclubes. Mas, vezes ou outra, organizamos uma sessão especial para sentarmos juntos e pensarmos a condição da vida na metrópole. Percebemos que é possível e sempre potente construir atividades com essas pessoas que sentem as dores mais profundas do chão gelado das calçadas. As ações com o movimento da POP Rua, o Fórum da População de Rua de Campinas e Região e os Centros de Atenção Psicossocial de Álcool e Outras Drogas (CAPS-AD) nos levaram a experiências de mobilização intensa de nossas paixões políticas através da denúncia coletiva de nossas angústias. Na ocupação registrada na foto abaixo estamos nas escadarias da Catedral Metropolitana de Campinas assistindo o filme “Mulher guerreira mulher” (2017). Um curta experimental de diretoras indepen-

dentos que filmaram o cotidiano de uma reconhecida cantora e poetisa, mulher trans, moradora das ruas de Campinas. O público era formado em sua maioria por amigas/os que viviam com ela as intensidades da rua, os demais eram frequentadores da noite que ouviam suas poesias e seus cantos entre as mesas dos bares da cidade. A cada palavra reproduzida os espectadores reconheciam os sentimentos expostos e se envolviam emocionalmente com os enquadramentos, os sons gravados e a própria montagem narrativa feita pelas produtoras. Após a exibição, fizemos a tradicional roda de conversa com o microfone aberto, cantamos com o violão arranjado pelo público e, ao final, deixamos marcados com GIZ BRANCO, nos chãos dos arredores da Catedral, nossas angústias e revoltas.

Figura 2. Largo da Catedral Metropolitana de Campinas. SEMANA DO AUDIOVISUAL / 2018. Exibição filme “Mulher Guerreira Mulher” (Dir. Aline & Aline, 2018, 28”).



Para além das exibições em espaços públicos abertos, provocando a ocupação, também agimos em lugares que possibilitam assistir filmes em salas fechadas, se aproximando mais da experiência da sala escura: com fileiras de cadeira, som distribuído e equalizado para o ambiente e com ampla projeção FULL

HD 1080p. No entanto, essa escolha nos obriga a cuidar de importantes detalhes. Por exemplo, o público que se dispõem e que será recebido nesses recintos fechados – a população que vive na rua, em muitos dos casos, não é bem-vinda pelos “donos do lugar”. É preciso negociar com a gestão da instituição os nossos anseios com as prerrogativas/normas do espaço. Até o momento conseguimos nos inserir em um local que possui os equipamentos e se consolidou como ponto de relevância para a cena cineclubista da região, sendo ocupada e gerenciada por outros coletivos de cinema. Isso facilita nossas ações disparadas pelos desejos da vida política. O Museu de Imagem e Som de Campinas/SP, a quase 10 anos é um dos nossos espaços em que realizamos nossas atividades. O professor Orestes Toledo, um dos funcionários gestores da instituição, nos acompanha e luta pela permanência do nosso cineclube mensalmente no Palácio dos Azulejos, onde está sediado o MIS Campinas. Dentro da antiga residência dos Barões de Café do interior paulista, fazemos ressoar nossas revoltas e procurar novos caminhos de ação.

Figura 3. Palácio dos Azulejos, Museu de Imagem e Som Campinas. Exibição filme: (Des)Afetos: a composição das emoções na política brasileira. (Mídia Livre Vai Jão, 2019, 47”). Foto: acervo próprio.



Na imagem em questão preparávamos a sala para a exibição do nosso filme “(Des)Afetos: a composição das emoções na política brasileira”, o qual discute, a partir de captações de imagens e sons das manifestações ocorridas durante o segundo turno eleitoral de 2018, as paixões políticas. Este trabalho se preocupa em descortinar alguns aspectos da vida política brasileira, debatendo questões de raça, classe e gênero, bem como os valores morais, religiosos, partidários e comunitários expressos nos movimentos sociais. Abordamos também o poder das mídias digitais na opinião pública, revelando os problemas com as *fake news* - informações falseadas pelo uso de imagens e sons editados e postos em circulação nas redes sociais da internet. A produção feita pelo Coletivo de Mídia Livre Vai Jão se arrisca na estética dos filmes documentários atuais, apelando para o formato de filmagens em movimento, com câmeras coladas ao corpo e em posição vertical, se assemelhando aos registros feitos aparelhos celulares. Na edição dos fragmentos de imagens e sons captados, dividimos a tela de projeção em três recortes que pudessem levar o espectador por dentro das manifestações realizadas pró-Haddad (candidato da esquerda⁷ e do Partido dos Trabalhadores) e pró-Bolsonaro (candidato da direita e do Partido Social Liberal). No jogo entre as filmagens sugerimos um mergulho nas paixões políticas que moviam as ações nas ruas de São Paulo naquele período eleitoral e apresentamos, a partir das gravações, entrevistas e da pesquisa de arquivos audiovisuais, uma perspectiva sobre os conflitos historicamente perpetuados em nossa sociedade.

A exibição foi organizada para compor a programação do XXIX Encontro Regional de Estudantes de Biologia feita por alunas/os da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

⁷ Nota dos orgs.: seria mais adequado utilizar o termo partido de centro-esquerda.

Durante o evento fizemos a primeira apresentação pública do filme e promovemos uma roda de conversa sobre a situação política no país. Disso, construímos mapas mentais em cartazes e promovemos uma ação de GIZ nas ruas do centro da cidade, marcando, entre os caminhos dos transeuntes as provocações disparadas pelo filme. A intenção era fomentar, por meio do audiovisual, o pensamento crítico sobre o contexto atual e, com isso, refletir sobre as ações possíveis que dizem respeito aos estudantes universitários.

Figura 4. Atividade de GIZação no centro de Campinas/SP, após exibição do filme (Des)Afetos: a composição das emoções na política brasileira. Foto: acervo próprio.



2. Das conexões rizomáticas: as potências do nosso formigueiro.

Se a arte pode repartir de outro modo o comum de uma comunidade, isso ocorre na medida em que ela desestabiliza a distribuição dos lugares e das identidades, dos espaços e dos

tempos, do visível e do invisível, da palavra e do barulho. Ela reparte de outro modo a partilha do sensível até então estabelecida. (GUIMARÃES, 2015, p. 46-47)

Ao refletir sobre estes sete anos de experiências e experimentações (2013 - 2019), encontramos muitos pontos de aproximação entre o nosso percurso e a força de vida dos formigueiros, tais como a intensidade do trabalho, uma consciência de construção coletiva que nos acompanha tanto nas ações conjuntas como nos momentos de ação individual e a nossa propensão em traçar tramas, caminhos que se conectam com outros percursos e experiências, formando assim a Rede de luta onde estamos inseridos. O “devir-formiga” é, portanto, um processo no qual, sem dúvidas, estamos inseridos e que nos define. Porém, a reflexão também aponta para caminhos que divergem da metáfora, caminhos que, assim como as semelhanças, marcam a nossa identidade enquanto movimento.

As conexões que constituem o nosso formigueiro não nos leva apenas a superfície, elas habitam no todo. A nossa prática cartográfica, que afeta e é afetada, compõe o coletivo de forças que agenciam a produção de formas e pensamentos no plano habitado (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2009). As tramas que almejamos trançar não convergem em direção a um centro, elas formam o que Delleuze e Guattari (2011) denominaram como “rizoma”, ou seja, são traçados de composição heterogênea nas quais qualquer ponto pode se conectar a outro. Nosso objetivo não é, portanto, a construção de um protagonismo na ação cineclubista, e sim promover uma apropriação desta prática por outros atores que, a partir disso, passarão a compor e fortalecer a multiplicidade do cineclubismo por meio de suas demandas e singularidades.

A construção do Acervo Público de Filmes Formiga é uma ação que visa a disseminação deste rizoma.⁸ Nesta plataforma web é possível acessar a confluência do trabalho de cerca de dez anos: incluindo atividades da SEDA, cineclubes realizados no MIS Campinas e produções do Coletivo de Mídia Livre Vai Jão. O acervo é resultado da curadoria coletiva e da pesquisa contínua de filmes para exibição em espaços que promovam a interlocução entre os espectadores e a redes de produtores/exibidores, parceiros cineclubistas, redes sociais e circuitos alternativos de cinema. A iniciativa independente e autônoma propõe a via do conhecimento livre e da democratização dos meios e produtos audiovisuais. Preocupado com as diferentes temáticas para usos pedagógicos, o acervo é uma ferramenta para dialogar sobre outras formas de fazer política, de relacionar a sociedade e de circular filmes e saberes.

Seguindo as prerrogativas de César Guimarães (2015) nas quais defende que a arte “reparte de outro modo a partilha do sensível até então estabelecida” e nos aproximando dos conceitos de territorialidade e desterritorialidade de Delleuze e Guattari (2011), concebemos a arte cinematográfica como uma linha de fuga e rearticulação que desterritorializa uma sensibilidade hegemônica. Esta perspectiva abre a possibilidade para uma nova territorialização e configuração do sensível. Ao pensarmos neste sentido, desenvolvemos o conceito de coletividade partindo das relações complementares e recíprocas entre as forças que agem na realidade e as formas e subjetividades que conferem ao mundo linhas mais definidas (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2009). Toda esta reflexão, talvez, ajude a entender nossos desejos com o fazer, o ver e o sentir cinematográfico. Mas o que essas projeções de imagens e som geram em termos de experiência?

⁸ Site do Acervo Formiga: <www.acervoformiga.art.br>

Mantendo num primeiro plano o movimento de desestabilização de uma sensibilidade hegemônica, no sentido da ampliação da multiplicidade deste plano, é coerente partirmos de um princípio de que as imagens e sons não possuem um sentido determinado. Portanto, se a ideia é ampliar o espectro do sensível, é fundamental a possibilidade de conduzir as imagens em direções múltiplas e de maneira errante, uma vez que o que buscamos ainda está por criar, não está estabelecido.

Quando realizamos a exibição da SEDA PRETA em 2018, atividade dedicada ao debate sobre raça e racismo, em conjunto com o Cursinho Popular Flor de Maio, sediado na Associação de moradores/as do bairro Jardim Everest na cidade de Hortolândia/SP, construímos uma roda de conversa que contou com a presença de estudantes, professores/as e artistas da cena do RAP regional (Rasul e grupo Fuluke e a Máfia Afrikana).⁹ A metodologia adotada para o desenvolvimento da atividade convergiu com a ideia cineclubista, a qual se fundamenta pela apreciação ativa do espectador. Os filmes escolhidos para compor a sessão abordavam o recorte temático partindo de propostas audiovisuais muito diferentes entre si. O curta-metragem experimental “Alma no olho” (Zózimo Bulbul, 1974), marco do cinema negro brasileiro, nos traz a trajetória do negritude diaspórica através do “discurso-corporal” do ator-autor Zózimo Bulbul. O curta de ficção “Rapsódia para o homem negro” (Gabriel Martins, 2015), transporta a cultura iorubá para dentro das relações e tensões vividas por uma ocupação urbana da cidade de Belo Horizonte/MG. E o documentário “Cabeças Falantes” (Natasha Rodrigues, 2017), que debate as dificuldades e as violências vivi-

⁹ Rasul é arte educador, poeta, MC e geógrafo. Site: <https://rasul88.webnode.com/>; Máfia Afrikana é um coletivo musical que tem raízes na música preta popular, com influências do candomblé ao jazz, passando inclusive pelo resgate de sambas “marginais” que marcaram os anos 80 e 90. Perfil: <https://www.facebook.com/mafiaafrikana/>

das por estudantes negros ao ocuparem o espaço da universidade pública. Após a exibição das obras, foi realizada a nossa tradicional roda de conversa orientada pelas propostas da Educação Popular e pelo entendimento de que:

[...] a roda não tem dono(a). Todos(as) podem participar. Todos(as) podem chamar para iniciar a roda. O ritmo da roda é ditado por quem dela participa. [...] A roda é alimentada pelo prazer de estar juntos(as). A roda canta a tradição e também cria outros cantos. A roda como forma circular não tem fim, tampouco tem começo. Se alguém entra para a roda passa a ocupar todos os lugares, na medida em que a roda gira. Os(as) participantes vão eleger quais cantigas (temas, as questões sobre esses temas, a metodologia, os materiais de apoio etc.), dia, horário e tempo de duração da roda. A roda deve ter formas de registro resguardando a memória da roda" (NOVAIS; NOVAIS, 2009, p. 2).

A roda girou de forma livre e as sensibilidades expostas foram múltiplas. A ideia inicial era debatermos sobre educação para as relações étnico-raciais, uma vez que promulgação a Lei 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo da Rede de Ensino, acabara de completar 15 anos. Mas como as imagens nos atravessam de forma singular, os filmes foram agenciadores para a revelação de experiências íntimas. Homens e mulheres negras relataram situações de racismo, conflitos sociais e questões referentes ao entendimento da(s) própria(s) identidade(s).

Figura 5. Cursinho Popular Flor de Maio (Hortolândia/SP). SEDA PRETA, roda de conversa após a exibição dos filmes: *Alma no Olho* (1974), *Rapsódia para um homem negro* (2015) e *Cabeças Falantes* (2017). Semana do Audio-visual Campinas /2018.



Foto: acervo próprio.

A conversa desdobrou-se, portanto, num exercício de articulação e tensionamento de corpos e subjetividades a partir do como as questões referentes a racialização da sociedade nos sensibilizam. O eixo temático “educação para as relações étnico-raciais” deixou de ser objeto do debate e passou a ser a prática em si. A roda ali estabelecida, portanto, se assumiu enquanto um exercício de ver, pensar e ser a partir de um viés de rompimento para com os modelos hegemônicos, que bloqueiam a capacidade de nos criarmos, nos imaginarmos em perspectivas libertadoras (HOOKS, 2019, p. 33).

Conclusão: os rastros das formigas

Acreditamos que a educação na ação cineclubista tem o compromisso em transformar realidades, de empoderar sujeitos, de melhorar espaços, criar lugares que valorize subjetividades

críticas e sonhadoras, a fim de questionar o mundo e realizar mudanças, pois, conforme anota o patrono da educação brasileira, “[...] quando um homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções.” (FREIRE, 1979, p. 30). Nossa prática cineclubista, como ficou evidente nas experiências relatadas, se orienta pelas noções da Educação Popular, pois tal base teórica-prática nos possibilita construir uma ação que valorize a produção coletiva em

[...] favor de tornar a Educação algo absolutamente diverso daquilo que ela sempre fora. Ao invés de pensá-la como um tipo de atividade profissional competente, destinada a um tipo de ensino compensatório a sujeitos pobres e defasados, ela pretendeu ser uma espécie de re-totalização de todo o sentido da Educação, desde um ponto de vista não apenas estrategicamente popular, mas historicamente situado como um serviço pedagógico e projetos políticos das classes populares. (BRANDÃO, 1984, p. 7-9).

Por conseguinte, ao se preocupar com a aproximação entre produção audiovisual e Educação Popular, construímos e (re)pensamos uma tecnologia educacional que problematize as relações entre os sujeitos do conhecimento e os saberes historicamente produzidos. (Inter)agindo coletivamente descobrimos possibilidades de trabalhar as sensibilidades por meio do audiovisual. Valorizando e estimulando o debate das experiências individuais e coletivas no espaço do cineclube, potencializamos saberes colocando-os em diálogo. Construímos nesse sentido uma pedagogia da imagem e do som em uma perspectiva colaborativa e horizontal em que todas/os possam apresentar suas experiências e elaborar coletivamente um saber no processo de apreensão e diálogos provocados pela obra fílmica.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** Editora Argos: Chapecó, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Baudelaire e a modernidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. **O capitalismo como religião.** São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Imagens de pensamento:** Sobre o haxixe e outras drogas. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. **Obras escolhidas:** Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____. **Obras escolhidas II:** Rua de mão única. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, C. R. **Pensar a Prática:** escritos de viagem e estudos sobre a Educação. São Paulo: Loyola, 1984.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo:** Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. **Mil Platôs:** Capitalismo e esquizofrenia 2. 2ª ed. Vol.1. São Paulo: Editora 34, 2011.

DOSTOIÉVSKI, F. **Memórias do Subsolo.** 6ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

ESCÓSSIA, L; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Educação e mudança**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

GUIMARÃES, C. O que é comunidade de cinema?. **Revista Eco-Pós**, Rio de Janeiro, v. 18, ed. 1, 2015.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

HOOKS, B. Introdução: atitude revolucionária. In: **Olhares Negros**: raça e representação. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2019.

MARINONE, Isabelle. **Cinema e Anarquia**: Uma história obscura do cinema na França (1895 – 1935).

NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Genealogia da moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28

NOVAIS, Gercina Santana; NOVAIS, Eliane Santana. **As Rodas de Conversa**. Uberlândia, 2009. 6 f. Não publicado.

PASCHOAL, A. E. **Nietzsche e o ressentimento**. São Paulo: Humanitas, 2014.

SANTOS, B. P.; OLIVEIRA, C. C.; MENDER, O. M. **Educação e culturas populares em diferentes contextos educativos**: pesquisas e intervenções. Uberlândia: EDUFU, 2015.

WAYUNKEERA, UN TRENZADO METODOLÓGICO EPISTÉMICO DEL DESARROLLO HUMANO WAYUU COMO UN ANCLAJE A LA METODOLOGÍA PROPIA*

Gabriel Segundo Iguarán Montiel¹

Iván Manuel Sánchez Fontalvo²

Jennifer Tatiana Ortiz Segrera³

DOI- 10.29388/978-65-86678-04-8-0-f.357-400

¹ Docente de Tiempo Completo de la Universidad de La Guajira, Facultad Ciencias de la Educación. Candidato a doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena-RUDECOLOMBIA. Investigador del grupo de investigación Calidad Educativa en un Mundo Plural CEMPLU de la Universidad del Magdalena, Categoría A en Colciencias. Investigador del grupo de investigación Aa'in "Principio Motor" de la Universidad de La Guajira. Correo: gabrieliguaranmu@yahoo.es; giguaran@uniguajira.edu.co

² Docente de planta titular de la Universidad del Magdalena. Doctor en Pedagogía de la Universidad de Barcelona - España. Diploma de Estudios Avanzados en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación - Universidad de Barcelona. Licenciado en Necesidades Educativas Especiales de la Universidad del Magdalena. Normalista en Etnoeducación convenio Etnoeducación Magdalena - Normal Superior María Auxiliadora de Santa Marta. Director Académico del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena, en convenio con RUDECOLOMBIA. Investigador Asociado reconocido por COLCIENCIAS. Director del Grupo Calidad Educativa en un Mundo Plural - CEMPLU, reconocido por COLCIENCIAS en categoría A. Secretario Ejecutivo de la Sociedad Latinoamericana de Estudios Interculturales - SoLEI. Correo: isanchez@unimagdalena.edu.co; ivamas24@gmail.com

³ Joven Investigador e Innovador de la Universidad del Magdalena. Estudiante de Maestría en Educación de la Universidad Sergio Arboleda, Administradora de Empresas de la Universidad del Magdalena. Coordinadora académica del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena, en convenio con RUDECOLOMBIA, miembro Grupo de Investigación Calidad Educativa en un Mundo Plural - CEMPLU, reconocido por COLCIENCIAS en categoría A. Correo: jortizs@unimagdalena.edu.co; jennytati_1208@hotmail.com

La sociedad Wayuu de la que hago parte, como individuo hablante de la lengua y conocedor de la cultura, me ubico en una territorialidad de relaciones complejas, pues nuestro sistema de comunicación es complementaria entre seres planetarios atribuidos desde la génesis de la Gran Madre Noche Oscuridad “*Ja’awai Piyuushi*”, gestora de vida de deidades primigenias, dadores de vida, como la vegetal, animal y el Ser Wayuu heredero de la sabiduría cosmogónica y las Leyes de Origen para mantener el equilibrio y la armonía de la naturaleza bajo la ética y la moral Wayuu.

Desde el punto de vista teleológico⁴, es la que permite develar el devenir cotidiano como el conocimiento sobre la vida humana y de la naturaleza, el desarrollo, la concepción de pobreza en superar paradigmas establecidos desde otras esferas, que se considera importante para lograr que se sortee dentro de una diversidad de opciones sus estrategias para la vida, la manera como se conforma el territorio y el espacio vital del pueblo, las formas de establecer los procesos políticos y sociales internos y la participación política en los diferentes asuntos del país, mientras que lo ajeno se refiere al conocimiento desarrollado, desde las políticas de la educación formal emanadas del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN).

En este sentido, lo teleológico desde el contexto socio-cultural wayuu son las maneras de pensar, ver y entender el mundo y las razones étnicas por lo que se consideran diferentes a otras culturas, que desde un marco conceptual se reconozcan los aportes de esta comunidad indígena en cuanto a biodiversidad, medicina alternativa, entre otras, por la comunidad internacional como válidos para su uso.

⁴ Estudio de los fines o propósitos de algún objeto o algún ser, o bien literalmente a la doctrina filosófica de las causas finales. Usos más recientes lo definen simplemente como la atribución de una finalidad u objetivo a procesos concretos.

El Ser *Wayuu* referido anteriormente, se puede entender desde la filosofía del número cardinal ‘Uno’, que en wayuunaiki es ‘*Wanee*’, se refiere a la vida y a la palabra de nuestros antepasados cuando eran totalmente autosuficientes antes de la llegada de la cultura y la lengua del viejo continente; es decir, cuando el pueblo *Wayuu* estaba regido por unas creencias interconectadas con la “Naturaleza, Hombre y Cosmos” de manera recíproca y equilibrada.

Desde su configuración *wanee* está estructurado de la siguiente manera:

W- = *waya* (nosotros, nosotras). W- prefijo de la primera persona del plural. -*anee* es la noción de deseo, y el deseo es futuro. Es la forma del verbo *anaa* (ser bien, estar bien). Entonces la vocal geminada /*ee*/ significa futuro. La forma completa de la expresión que implica deseo es *anaa aa'in*. *Aa'in* significa corazón, estómago, espíritu, alma, y además de esto, implica sentimientos de alegría y tristeza y se aplica también para designar los valores. Implica además de esto, la noción de salud y su relación integral cuerpo y cosmos y las acciones representadas en las expresiones eróticas presentes en el Ser y la Tierra.

Este pueblo antes del proceso de colonización, gozaba de un territorio, aunque inhóspito y carente de servicios óptimos, en él devienen una ‘cosmización’ que conjuga cosmos, vida y espacio físico en uno sólo, con carácter ritualizador. Sus habitantes poseían una filosofía, una lengua, una cultura, practicaban un aprendizaje basado en una educación propia que carecía de agentes para la enseñanza tal como se practica en occidente.

En lo que respecta a las creencias de esta primera parte, basada en la filosofía del pueblo que se valían por sí mismo, visionaron a través de los médicos espirituales que son los *Outshii*, los que predijeron que iban a estar más tarde con otras personas distintas de ellos en su propio territorio, por lo que el “Es-

tar Bien” que es el *Anaa Aa'in* contiene el deseo de seguir existiendo como pueblo después de la llegada de lo que predijeron los sabios cuando estaban solos en el territorio.

Anee (futuro de *anaa*), desde la perspectiva del Número Cardinal Uno ‘*wanee*’ se refiere a la voz de alarma de nuestros sabios en la predicción de ausosuficientes, significa w- (nosotros / nosotras) + -*anee* (queremos estar bien). Pues con la llegada de una cultura nueva, con todas sus fuerzas lingüísticas, culturales, económicas y políticas, afecta enormemente el pensamiento de la sociedad objeto de invasión, es decir, se rompe todo un equilibrio y armonía por la fuerza colonial que llega.

Entonces *Wanee* a parte de significar ‘Uno’ en castellano, significa “nosotros (as) queremos seguir existiendo, seguir siendo Wayuu en el tiempo y en el espacio”

Después de la predicción dada en *wanee* como el querer seguir siendo wayuu, ya no como pueblo autosuficiente, pero si como pueblo autogestionario, el encuentro de dos mundos se da bajo la perspectiva también del Número Cardinal ‘Dos’ que significa ‘*piama*’, es decir, lo indígena y lo ‘*alijuna*’ que son los no indígena en la actualidad. *Piama*: *pia* (tú) + *ama* que viene de *amaa* (con alguien) y significa “Tú pueblo Wayuu, vas a estar con alguien” el indígena con el alijuna.

Alijuna: *ali-* = *alii* connota dos sentidos, uno de querer y el otro de dolor. -*juna* = desinencia del verbo *ojunaa* que significa botar, arrojar, lanzar, tirar, matar. Es decir, el hombre que tira duro, el que pega fuerte, el que tira para matar. Entonces, se les decía *alijuna* a las personas que llegaron a estas tierras de indígenas matando a sus gentes para obtener sus objetivos.

La noción ‘*piama*’ en la numeración *wayuu*, entró con mucha imposición al territorio compartido entre otros grupos indígenas, siendo los *wayuu* los que acordonaron el paso a los colonos en sus pretensiones bélicas, presentando niveles de re-

sistencia que los mantuvo en el territorio, pese de la dominación española que entraron por el océano, idealizados por la riqueza perlífera que en últimas pasó a ser dominio de los ancestros de los actuales *wayuu*, los tuvo bajo su asedio y por sus condiciones de resistencia, por ser nativos del desierto que dominaban la hostilidad territorial y ambiental de un suelo carente de agua.

A partir del historial del número dos, dado a través del encuentro con el viejo continente y los originarios de Abya Yala, la realidad *Wayuu*, hoy están incrustadas con mucho avance de la cultura hegemónica, con tendencia a acabar la cultura *Wayuu*, pero esta vez con la educación que jalona a la vida nacional. Entonces, con el acoplamiento de las dos realidades sociales, se forma en el centro una intersección que representa el mundo de los profesionales *wayuu*, que son los bilingües que deben custodiar y salvaguardar la cultura y la lengua, para que la sociedad ‘*alijuna*’ no siga avanzando sobre la sociedad *Wayuu*.

La intersección referida es el número ‘Tres’, que significa ‘*Apünüin*’. Número que encontró su configuración a partir del sistema de entierro dentro de las casas anteriormente denominado ‘*Apüü*’, hoy se refiere al entierro de la lengua materna a partir de las instituciones escolares y estatales, pues la desinencia –nüin es una derivada de ‘*anüikii*’, (la lengua) que a su vez asume la conglomeración de anü ‘*aanüküü*’ (boca), -ikii ‘*ekii*’ (cabeza). Entonces, con el sistema escolar, *Apünüin* es el entierro de la lengua, primero por los orfanatos, luego por lo internados, ahora por el modernismo y el poder de los Entes Territoriales.

Es necesario conocer, ¿quiénes son los *Outshii* y cómo predicen? O si aún existen, respuesta que se pueden ir tejiendo de acuerdo a la ontología del mismo pueblo *Wayuu*, a través de

la manifestación y mantenimiento de identidad en la medicina tradicional.

De acuerdo a la Ontología del pueblo wayuu, las plantas representan la segunda generación que habitaron la tierra después de las Deidades Primigenias y anterior a la vida Animal y Humana como seres autosuficientes.

Estos seres de vida vegetal, tenían sus propios territorios, tenían habilidades particulares que los diferenciaban de otros y poseían la misma propiedad que era la de curar y sanar. Sin embargo, las investigaciones y escritos de autores de otras latitudes en el campo de la medicina tradicional wayuu, solo describen la vida de los '*wüichii*', los vegetales como un todo y única expresión, para referirse a la medicina de esta etnia. En este mundo de la medicina wayuu, su trascendencia se remonta desde la vida de los Ancestros Deidades Primigenias, como también en las posteriores vida Animal y Humana; este último, es el que predice y sueña con todos los anteriores bajo el amparo de la Gran Madre Noche Oscuridad.

La medicina tradicional es una manifestación que viene de los dioses para equilibrar Ser/Cosmos/Naturaleza, a manera de un trinomio para lograr la interrelación entre los elementos del universo para llegar a ser uno solo, esto quiere decir que no se puede concebir la vida sin la acción espiritual, es decir, la vida humana, la vida de la naturaleza y la del cosmos sin la reciprocidad de lo espiritual.

De esta apreciación de concebir la medicina tradicional en el mundo wayuu, se puede deducir que la naturaleza tiene leyes que se debe respetar para que haya una armonía de la diversidad y un respeto al origen que es ancestral, principio rector de la etnia wayuu.

Retomando lo planteado anteriormente sobre los *wüichii*, esta expresión está concebida bajo tres elementos fundamentales en el proceso fármaco y se refiere a:

Primero. *Wüittaa* que significa estar reverdecido.

Segundo. *Wüin*, Significa agua. Los *wüichii* que son los vegetales para estar reverdecidos necesitan tener agua verde y es la sangre que corre por dentro de las plantas que es la sabia que da vida y energía.

Tres. *Wüi*; significa culebra, es el protector de las plantas que da el carácter de sagrado.

Nuestros sabios dicen “*kawüüisesü tü wüichiikat*” que de manera literal es “las plantas tienen culebras”, es el espíritu que salta o se asoma al encuentro de los intrusos. Es una especie de ilusión que ven las personas que no tienen en cuenta la ética y la moral wayuu, sin éstas dos razones del comportamiento wayuu, toman las cosas de la naturaleza sin pedir permiso a la naturaleza que posee vida, no practican los respectivos pagamentos, cuyas malas prácticas, hacen que las propiedades espirituales que poseen las plantas, se esfumen sin hacer efecto en los enfermos.

Estas tres palabras, Agua/Planta/Culebra, son representaciones de la primera, segunda y tercera generaciones respectivamente en su orden, para dar vida a la cuarta generación Wayuu.

Una forma de ver esta apreciación de trinomio, es la concepción que hacen nuestros mayores sobre la *Makaira*, que significa “matas de tabaco” cuando está vivo y atado a la tierra, es decir, cuando está reverdecido con todo su energía y agua verde, mientras que cuando está triturado para material de sanación se le dice ‘*Yüi*’ que es el tabaco utilizado como herramienta de predicción de los *Outshii*.

En esta perspectiva, se puede afirmar que una piedra, el fuego o la misma arena que hacen parte de las deidades primigenias, son elementos medicinales y curativos, utilizados en las prácticas por nuestros sabios mayores. Sobre las piedras se hacen los baños para inmunizar el cuerpo, de igual forma para guardar debajo de ellas los residuos de las medicinas y otros elementos empleados durante el proceso de curación. Ahora, la piedra pulida se utiliza como accesorio de protección de las personas, es el caso de la piedra “*Walirinyaa*” que es una variedad de *tu’uma* “collar wayuu” solicitado por los médicos espirituales, a los familiares de algún paciente para devolverle la vida, en forma de trueque con los ‘*wanülüü*’ que son los espíritus malignos que matan a las personas flechadas por ellos.

De igual forma, cada parte de un animal muerto, es un órgano curativo empleado por los médicos espirituales que predicen un mal de ojo. Entiéndase espiritualidad como la concepción del mundo wayuu, basado en el conocimiento científico propio; Quiénes son los médicos espirituales? Son los ‘*Outshii*’, hombres o mujeres que conocen los saberes y conocimientos que hay en el pluriverso wayuu, concedores de los distintos escenarios, llámese espacio de arriba, que es el hábitat de los dioses emisarios del etéreo divino, en cuyo espacio se encuentra la Vía Láctea que expone Michel Perrín en el documento “El Camino de los Indios Muertos”, que para nosotros los wayuu es el camino de los espíritus de las personas fallecidas para llegar a *Jepira*, el paraíso de los muertos, que para este mismo autor es un cerro que está en el mar en el corregimiento del Cabo de la Vela, diferente a la concepción de los mayores wayuu quienes lo conciben como todas las aguas saladas (mar) que rodea la Península de la Guajira.

Otro espacio de interacción de los ‘*Outshii*’ es el Suelo, que también tienen sus dioses protectores de la Madre Tierra,

son seres que habitan distintos sectores de la Península, como las sabanas y sitios desérticos donde ‘*keeralia*’ hace presencia emitiendo sus luces de noche para salvaguardar la flora y fauna de esa zona; ‘*waneetuunai*’ el protector del sector de las planicies; ‘*akalaku’ui*’ el guardián de las montañas. A estos seres no se les veneran, solo se les tributa respeto, cada sitio protegido por ellos tiene un encantamiento, de allí la denominación de sitios sagrados, asignados desde la Ley de Origen que es el Derecho Mayor.

El último espacio es el Sub-suelo, el hábitat de ‘*mmarala*’, dios protector de los recursos que hay debajo de la tierra, quien emite un olor nauseabundo cuando se violenta la tierra. Estos sitios sagrados poseen medicinas endémicas según sea el sector, salvaguardados por los distintos dioses protectores de la flora y fauna wayuu.

La forma de mostrar respeto a estos dioses es conviviendo en armonía con la naturaleza, haciendo las cosas como deben ser; solicitar permiso para acceder a sus protegidos y, a cambio de ello, se intercambia o se comparte por parte del que busca la medicina a manera de trueque, objetos como tela, hilaza roja o simplemente un brindis de ‘*Yootshi*’ o ‘*Yootsü*’ para que la naturaleza esté conforme. La persona que hace este ritual lo debe hacer con mucha delicadeza y respeto, le debe hablar a la naturaleza con mucha prudencia, con el fin de que las plantas, conserven sus propiedades, de lo contrario, las personas serían castigadas con muchas dolencias en el cuerpo, incluso quitándoles la vida de un familiar que es revelado primero en sueño, al escogido por *wanülüü*.

Otro factor importante a tener en cuenta, es la manera de automedicarse con plantas indicadas en sueños a terceras personas, muchas veces las recomendaciones en estos sueños sirven sólo para las personas que sueña, o con quien se sueña,

así sea la misma enfermedad del que se automedica, no le sirve para sanarse, al menos si es recomendado por los Outshii.

Es preciso aclarar que los Outshii son personas graduados bajo el principio de usos y costumbres wayuu, al igual que los procedimientos de sus prácticas, muy distinto de aquellas personas que aprenden a ejercer esta profesión, incorporándose bajo el dominio de espíritus de otras esferas, como María Leonza, Guaicaipuro, el Negro Felipe, entre otros; tales dominios son adquiridos e incorporados bajo el contacto, la observación, la aceptación y encuentros con sectas, que por lo general, estas personas utilizan como herramientas de trabajo, la velación y otros productos no de la cultura wayuu, que finalmente son “saberes de otros modos” que se percibe como un intercambio de saberes.

En este sentido, cada profesional de la Ciencia, debe entender que se debe revivir el *wayuuwaa* “la esencia *wayuu*”, decolonizar la mente para entender, que hay un conocimiento originario, que hay que cultivar desde la simetría científica para su propia revitalización. En este orden de ideas, el médico científico debe conocer y entender la aplicación de la medicina tradicional, tal como lo que adquirió en su formación universitaria.

De igual forma para el abogado, debe entender que existen unas normas y leyes originarias, que procede de distinta forma de la ordinaria, el pedagogo debe entender que hay una pedagogía propia, que tiene una sola noción de aprendizaje y, que ahora con el encuentro de las dos culturas, incorporó la noción de enseñanza. ¿Dónde radica su importancia? En mantener viva las fronteras del conocimiento para las futuras generaciones, asumiendo de esta manera ambas disciplinas del conocimiento, lo propio y lo ajeno, para que la sociedad *alijuna* no eclipsa la sociedad Wayuu y, de esta manera se mantendría la intersección de manera estática, pues somos nosotros los *Wayuu* bilingües

los llamados a detener la fuerza de la otra cultura que día a día es asfixiante y globalizante.

Con base en esto, la palabra que configurada como metodología, no se puede interpretar como un rescate para las prácticas de los niños y niñas con el barro en las instituciones, sino para responder a su propia vitalidad silenciada por la castellanización y la fuerza de la escritura; por consiguiente, la vitalidad que anima a asumir una postura de liberación de la palabra y la memoria colectiva, es una asunción decolonizadora para la reafirmación de la vida, pues la palabra en la cultura *wayuu*, no se vuelve importante fuera de su propia historia, porque, ella hace vivir a la palabra para recrear la sabiduría ancestral en principios de su genealogía.

La palabra se vuelve vida en la medida que construya su propia historia, puesto que ella es creadora y formadora, gesta vida, la rige y la educa, su energía femenina se manifiesta en la diversidad de la vida, en las plantas medicinales, en las plantas comestibles, entre otras perspectivas. Estructura el pensamiento de esta cultura originaria desde los inicios de los tiempos según fundamentación de la genealogía de todo lo existente desde la primera hasta la cuarta generación *wayuu*.

A partir de las posturas de describir el “significado de las palabras” y, el mismo andamiaje del trabajo, se acuñó la expresión *Wayunkeera*, para la constitución de una metodología para construir, mantener y transmitir la sabiduría ancestral para la pervivencia del ser en su propia esencia (*wayuuwaa*), para mantener viva el lexicón *Wayuu*, so pretexto de integrar realidades sociales y culturales a partir del tejido constante que se hace del espacio y la cultura, trenzando elementos que no se pueden separar *Ser/cosmos/naturaleza*, trinomio que constituye la Territorialidad Suprema, el espacio de arriba, el suelo y el sub-suelo, matriz que genera vida y dinámica a la memoria colectiva, ex-

presada en la oralidad, como un constructo permanente que abarca todas las esferas de la vida, para operar y equiparar de manera armónica y equilibrada los conocimientos del pluriverso *wayuu*.

En consideración a estos principios normativos de la ancestralidad *wayuu*, surge la necesidad de profundizar y retomar el tema de la '*wayunkeera*' abordados en el tercer capítulo de mi tesis doctoral, y cómo se dio su trenzado metodológico y epistémico, para concretarse metodológicamente. La asunción de ella, obedece a la manera de erguir el pensamiento *Wayuu*, para la construcción de nuevas cosas necesarias para la pervivencia y bienestar de cada quien como individuo, dentro de su misma sociedad, a la manera de preguntarnos hacia dónde vamos, que define la necesidad de señalar el rumbo para revitalizar nuestras prácticas de vida y de su innovación a las nuevas generaciones.

Las rutas para la configuración epistémica, necesaria para la cuestión metodológica, se dieron a través de los avances de procesos investigativos en la búsqueda del verdadero concepto de las palabras del idioma '*wayuunaiki*', concretado a partir de lo interdisciplinario y de lo interepistémico, trenzando modos de estar, ver y sentir desde los contextos atribuidos en el mundo *wayuu*, bajo la mirada de la antropología, la fenomenología y de lo que se abstrae del conocimiento propio enmarcado en el ámbito del aprendizaje *wayuu*.

De igual manera, se retomaron las disertaciones realizadas para los congresos de etnoeducación, cuya naturaleza se puede entender como una posta de rutas metodológicas propias, tales como el chinchorro, que constituye en un buen ejemplo de las cosas concepto, en él, se pueden vislumbrar múltiples conceptualizaciones que van desde lo corporal hasta lo territorial, es decir, la existencia de una unidad entre la placenta, la

matriz de la mujer y el chinchorro ‘O’ulaa’ (Acho’unlaa) y ‘Süi’ como objeto pasivo. Iguarán (2010)

El chinchorro ‘Süi’ y/u ‘O’ulaa’, es una ampliación de la primera disertación que realizada por Iguarán en el 2010 y publicado en ‘Entretexto’ revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Guajira, en el marco del congreso de etnoeducación, dicho objeto constituye en un elemento de gran trascendencia en la vida de la sociedad wayuu, su importancia radica desde la concepción del bebé en el vientre de su mamá que es *acho’unlaa* ‘matriz’ o ‘placenta’, la que envuelve al bebé en el vientre de su madre durante nueve meses, en ella el feto crece, vive, se alimenta hasta que el chinchorro se deshaga para dar paso al parto.

Producido ya el parto, *acho’unlaa* se convierte en *o’ulaa* que es un objeto material, elaborado en hilos con el propósito de guardar el bebé, que después de atezarse su cuerpo, puede dormir en los otros chinchorros grandes que son los *süi patu’uwashi* o *patu’uwasü*. El primero es el chinchorro del hombre y la segunda es el de la mujer por sus terminaciones –*shi* y –*sü*. Mansen (1984).

A partir del proceso de evolución del feto en el vientre de la madre, *o’ulaa* asume las mismas características que adquiere el bebé, pues esta tiene además de cuerpo, cabeza, ojos, intestinos, hígado, tetillas, ombligo, piernas; mientras que armado aún en el telar, tiene hombros, nariz, costillas, entre otras, Los trenzados que se hacen para formar el cuerpo que son cadenas que van sujetando los hilos que están perpendiculares en el telar, y éstas lo trenza de manera horizontal, representan las venas y las arterias que articulan el tejido.

Finalizado esta etapa y, al bajar el cuerpo del chinchorro del telar, surgen los dos cuellos que atan la cabeza, los dos hígados que cuelgan por el borde del cuerpo rematados con las teti-

llas que cuelgan del hígado. En este elemento de gran valor en la cultura wayuu, existen otras, como los chinchorros que tienen una cadeneta gruesa de hilo que representa el cordón umbilical del niño, son los chinchorros llamados “con ombligo” ‘*Kayüü-lainsü*’ y tienen funciones específicas.

En cuanto al chinchorro *Patu’uwashi* y/o *Patu’uwasü*, el primero que es el de mayor tamaño y valor cultural, es el chinchorro conocido bajo dos perspectivas:

Patu’uwasü y por su terminación –sü, representa un chinchorro de menor tamaño y de carácter femenino, es el de dormir la mujer wayuu.

Patu’uwashi, que también por su terminación –shi representa un chinchorro de mayor tamaño y de carácter masculino, es el de dormir el hombre wayuu.

Existe además, en estas dos palabras, una expresión que es ‘*Patu’uwawaa*’ estar dos personas abrazadas para tener relación, que se concretiza en ‘*Patu’uwaashii*’ dos personas, marido y mujer en acción. De estas definiciones de las palabras anteriores, surge el nombre de los chinchorros que se conocen fuera de la cultura wayuu como “doble cara”. La mujer llega donde está el hombre en el ‘*patu’uwashi*’ para estar ‘*patu’uwaashii*’, como un acto de invitación del chinchorro mayor a la mujer wayuu.

Otro elemento de gran trascendencia, es el tambor ‘*kaasha*’, objeto que identifica claramente la existencia de cuatro generaciones milenarias como las deidades primigenias sol y luna ‘*Ka’i*’ y ‘*Kashi*’ en épocas de eclipse.

Del eclipse se abstrae la circularidad o la areola luminosa que producen en ese momento de transición, en representación de la primera generación. De la segunda generación que son las plantas, se toma del tronco del árbol de olivo para hacer el cuerpo, de la tercera que son los animales (chivo), se toma el cuero

para cubrir la redondez en forma de tapa y, finalmente la cuarta generación que es la persona que ejecuta el tambor.

El origen del tambor nace con la entrada del hombre y la mujer adulta en la danza, pues anteriormente a éstos, eran las niñas que danzaban solas sin pareja, al ritmo del viento, luego se incorporó el tambor para remplazar al viento, que es primera generación en la cultura wayuu. El tambor es el único instrumento de percusión que toma el papel de masculino cuando está en toque y, femenino cuando está sin ejecución, con ello se afirma que lo femenino, no tiene movilidad, cumple la función de la tierra de ser hiperfemenino sin movimiento.

A partir de esta apreciación de ver lo femenino sin movimiento, es el prejuicio que se le atribuye a la mujer de cuarta generación, al considerarla una mujer sin movimientos de cadera durante el acto sexual.

En el baile ‘*yonna*’, la mujer cumple la función de ‘*Pu-loowi*’ deidad que hace encantamiento y el hombre representa el viento, de allí que la mujer danza extendiendo sus brazos para sujetar el pañolón que pende de su cabeza, detrás del hombre que va de espaldas, semejando un barco de vela que surca el mar.

En este sentido, la *Yonna* en cuanto danza ceremonial, muestra la conexión de la territorialidad simbólica Wayuu, dado que *Piouli* en cuanto a espacio circular de danzar la *yonna*, representa también el círculo oscuro de un eclipse total de sol o luna, La mujer quien hace la representación de la deidad *Pu-loowi*, explora el espacio, lo hace caminando descalza por el borde del círculo.

Seguido entra el hombre que hace las veces de *Jouttai* “el viento”, salta, al tiempo que expresa *Joosei* que es el grito de desafío burlesco que reta a la mujer, insinuando que no va ser buena contrincante, ella acepta el reto y sale detrás de él, danzando

el paso *akua'ala* “el paso común”, que se ejecuta para tumbar al parejo, puesto que no todos los pasos tienen el mismo objetivo de derribar al parejo, en cambio este *akua'ala* sí es propio de la mujer que sale con mucha fuerza del encierro hacia la libertad, extendiendo los brazos hacia los lados junto con el *wayuushein* y la *kiaalaa* “vestido y pañolón”.

Esta figura de la mujer con los brazos abiertos es la manifestación de poder y el dominio del cuerpo en un espacio concreto, figura que concretiza y sintetiza la tesis de Parra en “territorioCuerpoMemoria” (2013), matriz que construye, mantiene y transmite la Sabiduría Ancestral de la Tierra.

En este instrumento de percusión, se haya lo femenino en la pasividad del tambor, es decir, cuando no está en ejecución, es masculino, y cuando está en toque, manifestado por las dos baquetas que representan el pene del tambor “*jiera kaasha*”, se convierte en masculino.

De acuerdo con lo anterior, se puede establecer una relación con lo expresado en el ensayo “*Poder-prácticas culturales y educativas-formación del individuo en su dimensión social*” Sánchez E. & otros (2019) que por consiguiente, se interpreta como la “educación en la vida”, que son las creencias situadas en un mundo ‘real’, se apoyan en un metalenguaje que hace referencia a lo tangible y a lo intangible.

De igual manera, este proceso de comunicación es posible mucho más desde la oralidad. Nacer, desde “nuestra manera”, es un proceso que comienza con ‘*a'imalaa*’ el cuidado, componente afectivo, acompañado del componente verbal que demanda la *endoculturación*; ésta se basa en ‘*aapajaa*’ la escucha, ‘*kache'ewaa*’ prestar atención o asumir conscientemente los contenidos culturales que moldearán la conducta a través de *akujaa* ‘contar’. Pimienta M. (2019)

De esta manera de concretar los wayuu su aprendizaje en su propio contexto lugarizado, se asumen que “el conocimiento se produce cuando el individuo de la misma hace uso de lo que sabe y de la información que tiene disponible para la resolución de un problema o el desarrollo de un proyecto” Bustelo & otra (2001). Por consiguiente a esta cita, el conocimiento lugarizado tácitamente se encuentra en la naturaleza, que es dominio de los wayuu monolingües, se pretende explicitarlo para su concreción y tratamiento científico en las instituciones etnoeducativas.

Esto significa que el aprendizaje que se incorpora desde las distintas manifestaciones de las actividades sociales, políticas y culturales en el contexto originario, cuya educación se da primero con la valoración de los hijos, en el sentido de que toda mujer recibe una educación antes, durante y después del encierro de la niña, mientras que el hombre recibe su primera educación en la niñez con su mamá, luego se adiestra en las actividades de pastoreo en las andanzas cotidianas con el papá. La educación comienza con los cuidados de la madre, desde que el niño está en el vientre de su mamá y en el parto, es asistido por su abuela o una mujer diestra en el campo de partear ‘*eemeyuluju-lu*’, quienes reciben el bebé y, después de atenderlo es recostado en una cubre esterilla de montura nueva de los asnos, para que el recién nacido tenga larga vida como las plantas que representa el mundo vegetal de la segunda generación.

El cuidado del bebé desde su nacimiento y su educación y los demás tratamientos menores es responsabilidad de la madre, e incluso durante los juegos, los castigos y los estímulos. Es de gran valor la corrección que hace la mujer Wayuu de los niños menores que la del hombre. La mujer castiga al menor utilizando azotes con yerbas porque no producen malas consecuencias como los golpes y bofetadas que hace el hombre con las ma-

nos, utiliza además objetos como la mochila en donde introduce el menor y es colgado a un árbol meciéndolo hasta marearlo, para que pueda vomitar y expulsar lo malo representado en el mal comportamiento. Esta forma de educación, además de recostar al bebé en una cubre esterilla y la forma de castigarlo, es un acercamiento a los ancestros vegetales para solicitarles a ellos alguna ayuda preventiva y curativa, porque las plantas tienen propiedades medicinales.

Como soporte a la perspectiva de la “cultura del desierto” desde dentro, se tiene el documento que condensa los relatos del pueblo Wayuu de la autoría de Ramón Paz Ipuana denominado *Mitos, Cuentos y Leyendas Guajiro*⁵. Dicho autor sugiere que para profundizar un conocimiento de trascendencia oral, (en este caso el pueblo Wayuu), “se debe recorrer palmo a palmo el territorio para interpretar de la oralidad el sentido y significado de las palabras” que son complementadas por figuras onomatopéyicas y gráficas que se hacen en el suelo por los mayores sabedores monolingües a través del ‘*Waraaralü*’ que es una especie de bastón con muchos usos en la vida cotidiana y que muestra una especie de *wayunkeera* que complementa el discurso.

La oralidad es el conocimiento y la experiencia cultural colectiva, lo cual se realiza en forma espontánea mediante la comunicación directa entre ascendentes y descendentes, entre personas ancianas y adultas, jóvenes y niños. Las conversaciones, los diálogos, las narraciones, historias, las canciones, los refranes, el humorismo espontáneo es lo que constituye una diversión, una expresión espiritual y un entretenimiento para todas las familias (Paz, 1992: 72).

⁵ Esta obra es considerada el Popol Vuh mexicano para los académicos Wayuu e indigenistas que han accedido a su lectura como Esteban Emilio Monsonyi, escritor venezolano de gran trayectoria investigativa en el campo de la cultura y lengua Wayuu.

De allí la necesidad de describir densamente los lugares donde se realiza el estudio y bajo esa perspectiva comparto la postura de Paz Iipwana al mencionar que “muchos investigadores se ubican en puntos clave y desde allí mediante dos o tres tipos de información, recogidos al azar aceptan ciertas argumentaciones hechas a base de preguntas aisladas que luego reconstruyen en el gabinete de estudio, de manera fragmentada”, (Paz, 1972: 22).

Estos elementos, fundamentados en mitos, cuentos y leyendas en los cuales se confunden realidad y fantasía, son asumidos como la continuidad de la vida misma y, funcionan como mecanismos de control social. Las narraciones, toman como punto de partida la precedencia, son historias que encierran reglas y normas de comportamiento y operan como lecciones de vida. Las pautas tradicionales se repiten con altibajos, con niveles de inexactitud y de alternancia. Continuamente se le añaden pautas debidas al contacto intercultural; acercarse a los mecanismos que no sólo mantienen, sino que fortalecen una cultura de tradición oral como la wayuu, permite entender su pervivencia e inserción en un mundo cada vez más cambiante y global.

Así mismo la visión y noción distintas de tiempo y espacio, propias de cada cultura, llevan a concepciones del mundo y a prácticas cotidianas distintas. La diversidad y la vida muestran a las culturas como organismos vivientes que poseen dinámicas complejas. La escuela en sus distintos niveles está dentro de ellas y del grado de armonía escuela-cultura, depende también la intensidad y la extensión de uso de los cuerpos conceptuales, ideas, instrumentos y prácticas que se utilicen para interpretar la realidad. Pimienta M. (2019. Versión inédita) Desde esta perspectiva, la posición personal frente al mundo, aportada entre otras, por la escuela en general o por la escuela intercultural en parti-

cular, está en relación íntima con el manejo que una y/u otra le conceda a la diversidad.

El referente Epistémico Metodológico con que inicié el consecutivo interpretativo '*Akua'ipaa*', la acción de '*akuwaa*' el caminar, el transitar, el danzar las personas, los animales y las cosas en el tiempo, ligado al morfema *-ipa* que deriva su significado de *e'ipaa*, que es una expresión para referir a los pedazos o estadios de sucesiones que hace un sujeto u objeto.

Dicha expresión '*akua'ipa*' manifiesta acciones e imágenes captados por los sentidos y designados desde el pasado según una mirada del presente, y desde esta perspectiva, la palabra ha cohabitado desde el origen del universo wayuu como la sombra adherida al cuerpo, toda vez que el ser adquiere movimiento.

En consideración a esto, la endoculturación wayuu constituye una experiencia de aprendizaje (consciente e inconsciente) a través de la cual se establecen procesos educativos que inducen modos de pensar y de comportarse de acuerdo con las tradiciones culturales.

Visibilizar este referente tiene como propósito derrumbar el colonialismo interno que aún permanece en nuestro país; bajo este sentido y significado, el *akua'ipa*, tiene el mismo enfoque a la teoría que desarrolló la estudiosa Aymara Silvia Rivera Cusicanqui (2010), quien planteó su propia postura a partir de unas reflexiones sobre prácticas y discursos descolonizadores donde plantea una metodología novedosa para el análisis histórico acerca de la sociología de la imagen, no en el sentido estricto y sintáctico de lo que se muestra más adelante.

A continuación se transcribe un párrafo de autoría de Iguarán (2010) a partir de los planteamientos que dicha autora presenta en su escrito *Ch'ixinakax utxiwa*, el cual da cuenta de una amplia reflexión sobre prácticas y discursos descoloniales.

Ir a los orígenes no significa estar quieto, estático ni mucho menos caer en arcaísmo, es más bien afirmar la coetaneidad de las poblaciones para incluirlos en los ideales de la modernidad, puesto que un cambio significa además de la teoría una verdadera práctica de subalternización como lo ha sido el discurso del multiculturalismo que es historicista de la cuestión indígena, mas no del problema de fondo de la aculturación y de la colonización. Rivera (2010: 58, 59 y 60)

Este ir a los orígenes lo concibo del significado de ayer, pero en la perspectiva Wayuu ‘*aliikamüin*’ como un anclaje de los “significados de vida” que en mi lengua es “*Jüsanaaya pütchi*” revisión profunda de la palabra, que también es una manera de hacer wayunkeera con mi lengua para concretar posturas epistémicas.

‘*Aliikamüin*’, la manera de ir al origen de las ideas, pues este término a la luz del hoy y, por el sistema de escolaridad, ha caído en pasividad con relación a su verdadero significado constructor de historias. Dicha expresión desde su propia configuración ‘*Aliika-*’ pisar + ‘*müin*’ hacia usted, que traduce “hacia tus propias pisadas”, se refiere a la historia misma que se constituye por las acciones del Ser que se reconstruye en el presente, evocando el pasado para anticipar su proyección a través de los sueños.

Una manera de entender el ‘*aliikamüin*’ desde su propia configuración conceptual, es “yendo a su propia historia de lugarización”, pues el ayer (hoy) ha cambiado para bien o mal, pues al principio, el sinecismo Wayuu de ‘*Wüinpümüin*’ Alta Guajira según “occidente”, estaba constituido por un territorio específico de los ‘*E’irukuu*’ “apellidos matrilineal” bajo una autonomía de gobierno y unas prácticas de vidas cotidianas, tejiendo sus propias pisadas.

La expresión *e'irukuu* no solo es para representar la carne animal y la carne humana, también es una denominación para referirse al grosor de los árboles, los cristales en las cactáceas y las pulpas en las frutas. La vida vegetal fueron los primeros en poseer la carne que heredaron los animales a través de la vegetación consumida.

En este sentido, *e'irukuu* es la representación de la carne vegetal en la vida animal de este tercer momento, que por un castigo fueron convertidos a la figura animal que hoy se conoce, pero esa animalidad lo conserva el Ser Wayuu de dos maneras. Uno, en la forma de apellido, y es el *e'irukuu* vegetal que me da vida y fortaleza para prolongar lo matrilineal como también la comunicación a través de los sueños. Dos, el *e'irukuu* asignado por los animales de acuerdo con las características del suelo donde habitan, como también de las cualidades y habilidades del animal de quien se hereda el nombre de su carne, de allí que es necesario su presencia en todos los actos ceremoniales y rituales para solicitar permiso para acceder al mundo espiritual como también para agradecer los favores recibidos.

En todo acto social como una sanación de enfermo, iniciación (encierro de la niña durante el desarrollo), actos fúnebres, son indispensables la sangre animal, que durante un sacrificio, ésta se deja correr por el suelo, que es el alimento de los espíritus, mientras que la carne que se consume, es el pacto entre el Ser Wayuu y el Ser de la naturaleza. Ahora, aquellos animales que se entregan en etapas por el pago de una vida a un *e'irukuu* específico, la primera entrega que se da junto con collares son por el derramamiento de la sangre del difunto, que es el *is-ho'upunaa* que literalmente sería (lo rojo de la cara), que en este caso son las piedras rojas (collares) y la sangre que llevan los animales suman los materiales que representan por el acto de esconder el rostro de una persona para toda la vida. Esta entrega

se da a los familiares del padre, por ser el padre portador de la sangre, entrega que se da casi que inmediatamente tal como se quitó la vida en un momento. Luego viene otra entrega durante un tiempo prudente que reciben los familiares de la madre del difunto que no se veló según los velorios de muerte natural, sino que lo sepultan en el suelo y de manera inmediata, no lo lloran, la familia se resguarda en el dolor producido por la pérdida del familiar. Un tercer pago que es por el dolor producido a la familia que no pudieron llorar ni hacerle la debida ceremonia como es debido en la cultura. Un último pago que es para verse los contrincantes y estar libres.

En cada pago se hace una ritualidad, en el primero se reciben los collares sobre un trapo rojo y por una mujer adulta de la familia del difunto, y ésta lo lleva a un sitio de la casa para que toda la familia procedan a llorar los objetos recibidos que representan la cara de la persona fallecida. De igual forma para los animales, se les rodea el corral donde están encerrados, y la familia los llora porque es la carne que representa el cuerpo del fallecido.

De esta apreciación de concebir la carne desde el mundo vegetal, animal y humana en lo que respecta a las propiedades que hay en las pulpas y en los cristales de los vegetales, la carne como proteína alimenticia y el apellido tradicional en el mundo *wayuu*, se puede deducir que la naturaleza tiene leyes que se debe respetar para que haya una armonía de la diversidad, un respeto al origen que es ancestral, principio rector del pueblo originario *wayuu*.

Desde la postrimería misionera, iniciada al comienzo del siglo pasado, se abre una convivencia diglósica Wayuu / Alijuna. Es decir, ‘*Alijuna*’ ”no indígena” llevando e imponiendo sus criterios, Esta denominación ‘*alijuna*’ en el ayer, se refería al ser

“que tira duro”, el que “pega duro”, el que ‘mata’, ahora es el ‘bueno’, el que ‘sabe’ y el que ‘tiene’.

Con la llegada de los misioneros españoles (1900) en *Wüinpümüin* y al nuclear la feligresía alrededor de su propia unidad administrativa (Iglesia -Internado) se inicia una nueva manera de cohabitar los Wayuu, es decir, de la manera del *Epiepa’a* “sistema de vivienda” diseminados en cada punto estratégico del territorio extenso a un sistema conglomerado (pueblo), aquí se aprecia una sociedad wayuu que pasa al servicio militante de la iglesia, disciplinándola jerárquicamente, Ángel Rama (1998) que de manera contrastiva con los planteamientos de Rama en el texto “La ciudad letrada” se da a partir de un ordenamiento que es un sueño que sirvió para perpetuar el poder y para conservar la estructura socio económica y cultural que esa hegemonía quería garantizar, es decir, transitar por el sueño de otro orden.

Seguido a esto se afianzó en una ciudad letrada, que en la realidad de *wüinpümüin* es la imposición de la educación escolarizada en cada ‘*Oumainpa’a*’ el territorio, a manera de exigencias sean estas administrativo, evangelizadora que dio pie a una transculturación a través de valores ajenos, ocasionando con ello un desarraigo cultural, traducido en cambios de sentidos y significados a las palabras del *wayuunaiki*.

Es necesario aclarar que no existe una palabra para designar la expresión *educación* (enseñanza aprendizaje) como es entendida en la sociedad hegemónica colombiana, se enseña primero y luego se aprende, aquí era (aprender) acercamientos a los procesos de formarse como ser humano, no existía la enseñanza. En ese sentido y del ejercicio escolar de occidente, se tiene una primera expresión contemporánea a la escolarización iniciada en la época de los primeros orfanatos de la iglesia católica y continuada con los internados, es la palabra ‘*E’ikaa* o

‘*A’ikaa*’. Ambos según el contexto tienen el mismo significado, a pesar de que el último sirve para referirse a tres formas de expresarse.

1.- Cuando se refiere al entierro de un difunto.

A’ikaa se refiere a la cara del muerto que nunca se va a ver, es decir, se esconde para siempre.

2.- Cuando la gallina pone su huevo en el nido. En esta misma idea *A’ikaa* se refiere a la gallina que deposita su huevo y después de tanta algarabía, no lo ve más hasta tanto no sienta otra necesidad.

3.- Cuando se orienta a una persona que está perdida o desorientada en el camino de sus andanzas. Estas expresiones que no tienen nada que ver con educación, era la forma de antes de iniciar el proceso de enseñanza por parte de los maestros en el tablero, en mostrar el camino de las letras a sus estudiantes para formar sílabas, palabras, frases y expresiones, pero en una lengua ajena que tiene una estructura distinta a la de sus estudiantes y a la de él como maestro, se volvían como la gallina repitiendo, y al salir de su salón no los recordaba sino hasta el otro día que repetían la misma operación. En otras palabras, la enseñanza de las primeras letras por los egresados de los orfanatos que no alcanzaban el grado quinto de primaria, semejaba a la forma de esconder la cara del muerto.

La segunda expresión que nace en los albores de la etnoeducación en Colombia bajo la tutela de la Universidad de La Guajira, es la palabra *Shikii Ekirajiapülee* para referirse a la Universidad como cabeza de la educación en el Departamento de La Guajira; luego surge *Ekirajia* para las instituciones etnoeducativas después de conocerse el proyecto entregado al MEN de Colombia en el 2003 por parte de las organizaciones Wayuu denominado ‘*EKIRAJAA*’ que significa “dar de comer a la cabeza”, que es la misma persona que alimenta su propia cabeza con

cosas sanas para la vida y su desempeño en sociedad. En esta idea está implícito el sentido de aprender primero.

Este ir a la historia de las palabras, que también es una manera de realizar ‘*wayunkeera*’ “aprender jugando”, es para referenciar la epistemología propia, tal como lo concibe, el sentido y significado de la palabra ‘*akua’ipa*’, que es ante todo, la prolongación de la vida a la muerte, y más allá de esta última; en tal sentido, esta expresión configura una totalidad del conocimiento y forma de como el sujeto la hace móvil en su contexto espacial y temporal, asirlo, desde sus raíces para llegar a un análisis más profundo de las cosas concepto que es una aproximación a la epistemología que se pregona en occidente.

Es de esta manera como se empleó la búsqueda de información en el campo, enviando primero un emisario a la comunidad, aunque no para ventilar un conflicto entre *e’irukuu*, pero si un problema social y educativo.

La circularidad del diálogo *wayuu*, es similar a la metodología espiralizada o pensamiento en espiral, el cual está encapsulado por la dificultad de entender la diversidad, y se acude a ella en primer lugar para posicionar el pensamiento indígena como respuesta positiva para hallar soluciones al problema latente que ostenta el pueblo *wayuu*, de igual manera para los demás pueblos originarios, incluyendo la sociedad nacional colombiana, cuyo sistema educativo está basado desde el pensamiento que desarrolla occidente, que según estudios realizados sobre los esquemas mentales “es sin duda alguna lineal en el dualismo antagónico o en la ley de los contrarios” (Gavilán, 2011: 5). En segundo lugar, se acude al pensamiento en espiral debido que en la oralidad *wayuu* se aprecia en cada palabra el alcance de la circularidad, que es un mundo que posee vida e historia que se interconecta a otro de similar proceso.

Por consiguiente, se retomó la metodología discursiva *wayuu* por las siguientes consideraciones: (a), por respeto a la palabra de las Autoridades Tradicionales con quienes se interactuaron durante la búsqueda de información; (b), para darle el valor a esta metodología muy propia del pueblo *wayuu*, porque la palabra es ante todo una manifestación que tiene su principio en tres expresiones, ampliadas más adelante que fundamentan el respeto entre las personas; (c), para iniciar una nueva mirada de asumir una ética de la investigación para contribuir al debate de cómo se da la investigación en los contextos indígenas o en grupos minoritarios, tal como se propone en las Ciencias Sociales, propiciando una reflexión filosófica y teniendo en cuenta sus características particulares, para no seguir ostentando procesos de vulnerabilidad en cuanto a investigación se refiere (Santi, 2016: 47).

El respeto visto desde la cultura *wayuu* en su principio está fundamentado en las siguientes expresiones claves para entender el valor de la palabra, estas son:

Kapülanii significa “tener mucho asidero en algo”, lo que está atado a lo territorial que es propio, se refiere a las energías de algo (persona, animal o cosa) basado en el respeto tanto de la ética como la moral, asumido frente a una persona mayor en rango, jerarquía, experiencia y en edad. Es la que equilibra la armonía entre hombre y naturaleza para convivir en sociedad.

Kapülainwaa (estar en el respeto), es decir, lo que asume cada persona de manera individual como buena práctica de convivencia social.

Kapülainjirawaa se refiere a un respeto entre personas, cada quien aporta su energía vital para estar en armonía tanto Hombre/Naturaleza/Cosmos, para equilibrar la pervivencia entre los seres humanos como de su propio entorno.

Estas expresiones, sino no se aplica en las buenas prácticas, se desbordan las energías y se da en procesos nefastos para la vida, es lo que se conoce de igual forma como *kapūlainwaa*, pero aquí, bajo lo negativo, representados en “mal de ojos” que es sinónimo de *pūlajuuwaa* o *ajapūwaa* que finalmente se da en *kerajuuwaa*. Este último se manifiesta en sudor que sale del cuerpo por la contaminación por no asumir el respeto a las energías presentes en cualquier cuerpo físico y se refiere a “lo flechado por malas energías”, “lo asumido por las manos de malas energías que están incrustadas en la naturaleza o en personas contaminadas” sea por presenciar, ayudar, compartir, degustar en los velorios por asesinatos, actividad social que contagian las personas. De igual manera, sino no se atienden los mayores, su energía interior se desborda y ocasiona malestares en la armonía entre las personas que no asumen el respeto.

Entonces *kapūlainjirawaa*, es la prudencia que debe asumir las personas que asisten a velorios o cualquier evento violento, deben guardar la dieta, purificarse para no llevar las malas energías, también deben saber y entender que si llega a una casa donde hay niños menores de tres años, éstos visitantes deben soplar a los menores con el mal llamado chirrinchi que es *yootshi* o *yootsü* según sea su utilidad

Emplear el *kapūlainjirawaa* en el diálogo de investigación como técnica propia y natural, me brindó mayor seguridad y dominio, con esto quiero decir, que las técnicas e instrumentos de investigación que se diseñaron inicialmente no se aplicaron en su totalidad tal como se diseñó, debido que estos producen temor y silenciamiento en los actores, o porque ellos y ellas asumen que las tecnologías absorben todas las energías de los entrevistados o fotografiados, salvo en los macro eventos donde se utilizaron algunos medios como filmadora para registrar los acontecimientos y la validación del proyecto al cual me adherí.

Se consideró fundamental los marcos conceptuales desde las percepciones originarias y dimensiones socio-culturales locales por lo que el hilo conductor de este entramado es hallar respuestas al problema de entender de fondo la diversidad, reconocimiento de la multiculturalidad y los procesos e intenciones de interculturalidad que existen en los contextos socio – políticos como el colombiano, que solo se da a manera de folklorización, debido a que no aceptan del todo, otras maneras de ver las realidades de los pueblos originarios. De la misma forma, se pretende avanzar a través de teorías epistemológicas afines a la Cosmovisión y Espiritualidad indígena, que entre otras cosas son similares entre sí, para hacer entender al Estado sobre sus políticas educativas homogenizantes y monoculturales.

Frente a esta posición de retomar teorías de esta naturaleza, primero se debe entender ¿qué son las culturas locales y sus relaciones?, necesarios para hallar el sentido de cultura e interculturalidad y hacer un análisis previo sobre sus alcances como nociones, debido a que la cultura desde la perspectiva de la ciencia antropológica es un fenómeno social que conlleva de manera inherente el quehacer del hombre, mujer y sociedad pero de manera distante de la naturaleza, y en este sentido es la apreciación que se hace de folklore que es sinónimo de danza, música entre otros sin ninguna relación con lo espiritual.

Desde su interpretación la cultura debe ante todo ser entendida como “la capacidad del ser humano de calificar las potencialidades milenarias que también son modernos por convivir en los tiempos actuales” Arratia (2004). Esta misma autora refleja en sus escritos las diversas críticas a que ha sido objeto la interculturalidad, es decir, en “su desarrollo sobre la base de categorías científicas de cultura, sobrepasando las percepciones que tienen las diferentes culturas o pueblos originarios, al igual que la reducción de las relaciones interculturales al plano inter-

personal, dejando de lado la dimensión estructural que puede ser interpretada en las relaciones de inequidad y desigualdad” (35).

La dimensión TerritorioCuerpoMemoria, escrita de esa manera, “vivencia la esencia de la Sabiduría Ancestral para la búsqueda permanente del Equilibrio con el Todo, con la Dualidad/Complementaria, basado en la Proyectualidad Existencial”. (Parra, 2013: 13). Dicha dimensión está basada en la memoria colectiva, describe e interpreta el Conocer y el Sentir a partir del cuerpo y de las emociones/sensoriales.

En tal sentido, la memoria debe ser la semilla heredada de nuestra abuela *jaa’awai/piyuushi*, a nuestras generaciones en cabeza de cada ‘*Oushuu*’ abuela de cada ‘*e’irukuu*’ territorial, que debe ser el motor institucional de los Centros e Instituciones etnoeducativas, para que sea aliento que aviva el quehacer de los maestros y maestras, para producir ‘*waiyee*’ semillas de vida.

Wayunkeera como manifiesto metodológico emerge de ser considerado como un simple muñeco de barro por la misma sociedad, asumida desde las concepciones de las sociedades, que vienen de afuera e incluso por los Wayuu bilingües, inicio mis pesquisas ‘*awayunkeerajawaa*’ desde su propia configuración lingüística conformada de la siguiente manera:

w- “waya” [primera persona plural].

-ayunk- raíz verbal de ayunkaa [lograr un objetivo].

-eera es la expresión eeraa [pene], representa la forma de erguir algo que no estaba hecho.

Entonces wayunkeera es [nosotros (as) logramos hacer pene].

“Nosotros (as) logramos erguir nuestro pensamiento”

El pene es la apreciación de lograr una meta, un objetivo trazado, intencionado y logrado, es el trabajo finalizado con éxi-

to, la prueba superada, la perseverancia, la insistencia lograda con sacrificio y amor, implica además la germinación de una nueva vida en las plantas que es ‘*keeraipaa*’ “brote de pene”, la germinación de una plántula, entre otras apreciaciones muy propias del código *wayuunaiki*. Su aplicación se exceptúa para los hechos violentos para la vida. Iguarán (2014: 27).

La *wayunkeera* permite mejorar las motricidades de los niños y niñas, articulando sus percepciones individuales con los fenómenos de la naturaleza y su cotidianidad, generando un desarrollo de habilidades y competencias motoras y sensoriales; en esta perspectiva, la *wayunkeera* como herramienta para la formación del conocimiento, es la ruta que conduce al éxito las creaciones artísticas que expresan las especificidades del ser wayuu, es una metodología constituida de mi tesis doctoral para comprender la gestión del conocimiento wayuu; primero, en cuanto a la concepción del arte del tejido, las cerámicas, las pinturas, el canto, el mito y la poesía; segundo, cómo se construye la dinámica de la cotidianidad individual y social dentro de un sistema dominante y tercero, para comprender la policromía del color, la simetría de los dibujos, la dimensión corporal de los objetos con las fuerzas telúricas presentes en el pluriverso de la sociedad en referencia.

Es a partir de esta apreciación, que la *wayunkeera* es retomada de la “mala práctica” de los mismos hablantes de la lengua, para una nueva metodología de enseñanza aprendizaje en las instituciones etnoeducativas de los territorios wayuu con el objetivo de dignificar las estructuras política - organizativa y lingüística del mismo pueblo, para que estos puedan tener y estar *Yalayalaa Aa’in* “tener dominio en el Saber Hacer”; *Tütaa Aa’in* “tener el dinamismo de hacer bien las cosas” para llegar a ser un ‘*Washirü*’ que es la máxima expresión para referirse a la riqueza espiritual, material y humana de las personas, para tener la ca-

pacidad cognitiva, lingüística y corporal para vivenciar los valores, normas de convivencia, ética y moral, reflejadas en el “*Anaa Aa'in*”, que es el principio motor de la sociedad Wayuu y con la cual se regulan el mismo sistema.

Este *Anaa Aa'in*, el “Estar Bien” referido en la cultura *wayuu*, va más allá de las cosas materiales que pueden representarse en riquezas producto del desarrollo de explotaciones, se sitúa en el **Corazón**, el que filtra la palabra para agradar a las personas con quien se vive o con quien se interlocuta.

El **estómago** aparte de ser el depósito de los alimentos, es también el lugar donde se guarda la palabra para toda la vida, es la biblioteca del conocimiento para las nuevas generaciones.

El **espíritu** es el motor que dinamiza el conocimiento de las personas mientras están despiertas o dormidas, este último bajo el amparo de los sueños, es la fuerza que está presente en los vegetales que son propiedades curativas, y por último es quién vigila, controla y salvaguarda lo que está presente en la faz de la Tierra, en el subsuelo y en el espacio de arriba, el cual es el escenario de ‘*lapü*’ el sueño para enviar mensajes tanto para los animales que emiten señales que hieren el corazón cuando el resultado es nefasto para las personas, y éste último los recibe a través de los sueños a lo que ellos y ellas deben interpretar y contrarestar, para esfumar las energías negativas y el mal augurio.

Lapü (sueños) es la fuerza que existe por medio de la actividad de dormir y que teje la relación que hay entre el mundo material y el espiritual; es la fuerza que permite lograr tener la armonía con el cosmos, es la que permite dejar el malestar del materialismo, del egoísmo y de los sentimientos negativos (Mercado, 2014: 36).

El estar bien en las particularidades del cuerpo humano, es homólogo a la perspectiva del Buen Vivir, que considera “la

espiritualidad y educación ecológica, la hospitalidad, el respeto, la tolerancia y, la convivencia, son los valores que el ser humano debe promover y suscitar una actitud personal de amor a la vida”. Rojas (2013: 73), que también hallaron sus respuestas e inquietudes por el encanto de vivir, a partir de las propuestas indígenas de los países de Bolivia, Ecuador y Perú para entender la relación del hombre con la naturaleza, del autor Guillermo Rojas en *Índice de Felicidad y Buen Vivir*, quien plantea, que el Buen Vivir:

Es una visión holística e integrada del ser humano con el aire, el agua, los suelos, las montañas, los árboles, los animales y el universo, obteniendo así permanente armonía con todo. [...] La naturaleza debe ser el elemento central de los procesos de globalización y tiene que ser objeto de análisis en los mandatos y todo lo referido a la vida del ser humano debe ser la responsabilidad primordial de los planes políticos de un Estado. (Rojas, 2013, 25).

Por tales razones, *wayunkeera* es una expresión que permite resignificar los saberes y conocimientos propios desde la formación académica, pero de manera orientadora para que sea correspondiente al proyecto global de vida que apuesta por la interculturalidad e interdependencia planetaria, mediante una nueva forma de enseñanza que sitúa la palabra que es femenina en tres partes del cuerpo, tal como es concebida por los mayores. Dichas partes o estadios del cuerpo que concentra y depura las palabras son: *Ekii* “cabeza”, *Aa'in* “corazón” y *Ale'e* “estómago”, dista de las maneras de la sociedad hegemónica y, en consideración a ésta, considero relevante la postura de Levi Strauss (1961) quien manifiesta que todos los grupos humanos poseen un lenguaje, un conocimiento de tipo científico, creencias reli-

gias, una organización social, económica y política, que de manera general lo cambia en cada cultura es la dosis.

Además de este proceso de la palabra por las regiones del cuerpo existe otra fuerza muy relevante para los Wayuu, el sueño '*lapü*', la fuerza que existe por medio de la actividad de dormir y que teje la relación que hay entre el mundo material y el espiritual; es la fuerza que permite lograr tener la armonía con el cosmos, es la que permite dejar el malestar del materialismo, del egoísmo, de los sentimientos negativos.

El sueño no es un acto de descansar, es el medio por el cual los espíritus de nuestros difuntos nos revelan acontecimientos, es la conexión que se experimentan con los espíritus de los fallecidos

Exponer la importancia que reviste la *wayunkeera* para propiciar un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en los Centros e Instituciones etnoeducativos en *wüinpümüin* con percusión en otros sectores, es con el objetivo de salvaguardar el conocimiento ancestral, revitalizar la lengua desde la escuela que ahora incorpora las dos nociones Enseñanza / Aprendizaje, sin necesidad de traducir los conceptos, sino buscar la adecuación desde cada pensamiento, como el de nosotros los indígenas que somos de pensamiento en espiral, en donde se aprecia en cada palabra el alcance de la circularidad, que es un mundo que posee vida e historia que se interconecta a otro de similar proceso, desde el devenir de cada pueblo originario.

La metodología *Wayunkeera* que aspiro seguir profundizando, está definido por cinco etapas, trenzado desde mi locus de enunciación indígena, que son las rutas del proceder metodológico propio, para tejer mundos posibles desde el pensamiento y su lógica indígena, sujeto a la disciplina científica como la Declaración de los Derechos del Niño por la UNICEF (1989) y la reivindicación de éste como sujeto de derecho

Se considera como *Wayunkeera inicial* lo realizado por los padres para entretener a los niños de brazos hasta los dos años y consiste en asir toda clase de objetos que encuentran a su alcance, asimilando de esta manera el peso y forma de los objetos utilizados. Como entretenimiento se utilizan objetos sonoros para que los niños y niñas vayan diferenciando los distintos sonidos, de igual forma para las texturas de los objetos materiales. Con este sistema distinguen las voces de las personas del escenario local como también la de los animales que están a su alrededor. Ésta permite desarrollar el sistema auditivo en las personas hasta llegar a distinguir distintos sonidos de los fenómenos naturales como el viento.

Con la wayunkeera inicial es notoria la presencia de las ‘*ayuujujii*’, una manera de institutriz, que ocasionalmente recae sobre la abuela o una hermana menor de la mamá del bebé, quienes hacen la función de adiestramiento produciendo sonidos e imitando a los animales. Este acto de imitación de sonidos, es lo que conlleva en el discurso oral de los mayores la utilización de las onomatopeyas, es decir, las narraciones y los cuentos de los mayores son complementados con las onomatopeyas que produce la naturaleza o las actividades que ellos mismos realizan.

De esta primera etapa de entretener a los menores con instrumentos sonoros y sonidos que se hace con la boca del que hace las veces de niñera, ese aprendizaje de la escucha se vuelve en una fortaleza al Ser, formado en sus prácticas de narrar cuentos, utilizando en sus narraciones onomatopeyas de las cosas objetos, de los sonidos naturales del viento, las lluvias, el mar como también, de los animales, las caídas al suelo de un objeto y las manifestaciones, que produce el cuerpo como por un viento, la sexualidad, los ronquidos, las risas y el llanto, todas estas expresiones no tienen traducción.

Aapajaa “la escucha” tiene asidero en esta primera etapa y, que en la medida de su evolución va incorporando imágenes de elementos concretos que toman movilidad según su uso, afianza la escucha de los sueños como un mandato a acatar y dinamizar en las prácticas de vida. Se puede considerar como la dimensión comunicativa de intercambio y construcción de significado que el niño le da a su mundo a través del llanto, la risa, y otros gestos, que utiliza para hacerse entender, potencial que se da de manera progresiva.

Un segundo momento se refiere a la *Wayunkeera para la motricidad*, se da a partir de la etapa de los dos a cuatro años, se refiere a las representaciones que hacen los menores con sus propios atuendos, asumidos del escenario familiar. Con sus *waireñas* y *ko’usu* zapatos típicos encorvan uno dentro del otro que hace las veces de plataforma o base y, de esa manera, representan un objeto con movilidad.

De igual manera, emiten sonidos del objeto representado a quienes les construyen caminos en forma recta, curvilíneos y circulares sobre la arena. Retoman los utensilios del hogar y otros instrumentos para personificarlos. En esta etapa incorporan el aprendizaje inicial emitiendo sonidos adquiridos de ese primer aprendizaje muy utilizado en las narraciones de los mayores bajo la figura de onomatopeyas. El niño actúa sobre su medio, pues de este recibe permanentemente información a través del cuerpo, elabora imágenes del mundo que lo rodea, pues su cognición a esta edad, permite construir conocimientos de su realidad, construyendo representaciones y simbolismo de la cultura.

La tercera etapa de *Wayunkeera*, es el *constituido del escenario local*, se da con las salidas de los niños y niñas fuera de la casa, en esta actividad prevalece en la producción de los menores las imágenes de los objetos observados y escuchados. Se

da aproximadamente desde los cinco a siete años, cuando ellos hacen el papel de ayudantías, como la búsqueda de agua del jagüey, que es un reservorio construido en lugares arcillosos y con el barro representan imágenes de personas, animales y cosas del entorno.

Esta creatividad está a la vista de todos y todas, entre personas de la región como de visitantes externos, y quizás bajo esta mirada es la asignación del muñeco de barro a la *wayunkeera* que generaliza a las otras que no son constructos de arcilla. En esta etapa se asoma una dimensión artística que desarrolla la creatividad a través de la observación y la escucha, con ello combina, transforma y crea imágenes captadas de su realidad y que representa sus sentimientos y emociones en un espacio fuera del escenario familiar a una dimensión social.

Con la estaticidad de los muñecos de barro como objetos inertes y sin vida, sin energía, son denominadas las personas que no tienen intensión, ni movilidad en realizar cualquier acción, los que no tienen espíritu para autoatenderse a sí mismo, similar a la historia de la génesis de los Mayas al crear los dioses por primera vez al 'Ser' y con intento fallido con el barro, luego intentaron con la madera hasta encontrar la vida, la energía y el aliento en el Maíz que originó la vida de esa sociedad originaria.

La cuarta etapa de *wayunkeera es la que se realiza con un propósito*, que también es una dimensión personal y social, cuya actividad se da desde los ocho hasta los once años aproximadamente, edad fundamental para entender y apropiarse la cultura, en la cual se encuentra inmerso.

En esta etapa se separan los ideales de la *wayunkeera* según el género de los menores. En el caso de la niña se inicia con orientaciones mínimas de los adultos. Se dan los primeros intentos en el arte del tejido con hilos rústicos, fibras o cortezas de árboles, para que la niña pueda avanzar y retroceder en lo que

hace. Si logra alcanzar su objetivo, su tutor recomienda a la niña que done su producto a un representante mayor en la familia, esto con el ánimo de animarla en su quehacer. Prevalece más en esta etapa el papel de ayudantías, puesto que a esta edad el niño y la niña ya son capaces de atender una visita en ausencia de sus padres y de velar por los demás hermanos menores.

Para el caso del niño su *wayunkeera* lo representa en las herramientas de cacería del papá, es ejercitado en el papel de velar por la familia. Entra el proceso de *achime'ejaa* “adoptar animales” para incentivar en ellos el valor de lo que se entrega como parte de él.

La quinta etapa se refiere a la *wayunkeera para la formación en la vida*. Básicamente este proceso se da con la clausura de la niña en la etapa del desarrollo. Su aprendizaje se produce con más intensidad y con rigor en las manualidades, puesto que la niña debe perfeccionarse en el arte del tejido, en el comportamiento en sociedad, en el conocimiento de las medicinas hasta el comportamiento como futura esposa.

A partir de esta formación se sigue haciendo *wayunkeera* con lo que se quiere inventar, innovar desde el pensamiento. En la actualidad, en este nivel se sitúa la investigación para los *wayuu académicos*, puesto que deben producir conceptos a través del pensamiento propio. Entonces desde la *wayunkeera*, el aprendizaje de los menores se va puliendo hasta perfeccionarse, cuyo sentido debe ser retomada para fortalecer el aprendizaje para cultivar el amor y el respeto frente a los materiales didácticos que se posee en las instituciones y sobre todo para dominar las tecnologías y no ésta dominando al individuo.

Con estas etapas planteadas, quiero concretar que en la cultura wayuu tradicional, el niño y la niña reciben una formación denominada educación en la vida práctica formativa endógena del mundo rural que se revitaliza en la cotidianidad fami-

liar, centrada en la cultura, tiende a ser humanística a la medida de la persona y, es una pedagogía del ser en dos vertientes: intracultural (familia) e intercultural (grupos diferenciados en la misma sociedad).

El centro de esta visión es el niño, el adulto se encarga de captar su atención y de cerciorarse de su comprensión. Universidad de La guajira (2014: 141)

El aprendizaje de los oficios se orienta según el sexo; hay una predeterminación de roles por género que implica la división en actividades socioeconómicas y socioculturales; sin embargo, la libertad de elegir lo que se quiere hacer se ejerce ante las posibilidades situacionales; poco a poco se aprende a ejecutar las labores que van a ocupar su vida.

Finalmente, asumir desde las voces de los actores locales, una metodología propia, necesaria para las prácticas del docente etnoeducador de Wüinpümüin para la enseñanza aprendizaje de los niños y niñas Wayuu en formación escolarizada, no es nada fácil, implica valerse del acervo cultural, de la participación de las comunidades, autoridades tradicionales, organizaciones indígenas y, en últimas el cuerpo profesoral que aún son coloniales en sus prácticas. Por consiguiente, el motivo que me impulsó a investigar y configurar una metodología desde la Wayunkeera, es debido a la mortalidad de niños y niñas originados por mala nutrición (desnutrición) en pleno asistencia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

Las políticas del ICBF es asistir al niño con alimentos y adiestramiento motriz desde la escolaridad; sin embargo, estas políticas inducen a los niños indígenas desaprender de su propia alimentación y prácticas de vida a partir de la figura de “hogares comunitarios” que concentra a los menores y los adiestran a través de metodologías ajenas.

En dichos hogares comunitarios, los niños son alimenta-

dos con variados productos cosechados en las grandes fincas ali-junas que son subsidiadas por el gobierno, con ello se introducen las enfermedades producidas por roedores, insectos y aves desconocidas en la región wayuu, estos contagios de energías impregnadas en dichos alimentos, afectan la armonía y desarrollo de la niñez wayuu que son vulnerables hasta los cinco años, es decir, los animales al hacer contacto con las frutas, los granos y las verduras, dejan en ellas sus energías negativas ocasionando contagios que no se curan con medicina ortodoxa, sino con los mismos depredadores. Con el contagio estos menores pierden el apetito y van tomando características del animal que lo contagi-ó.

De igual manera ocurre con las personas que siembran, cosechan y manipulan los productos, sus energías quedan impregnadas en esta, siempre y cuando hicieron malas prácticas, tales como: cometer o ser partícipe de un crimen o simplemente tener menstruación para el caso de la mujer en el momento de la recolección de los productos, sus malas energías las captan los niños menores ocasionándoles la muerte.

Es por esto que las actividades para el caso de los indígenas en general, se debe realizar de acuerdo a la armonía de la luna, el sol, la lluvia a través de pagamentos que son las entradas de los sujetos planetarios que tienen vida y son recíprocos, pues en esta sociedad toda existencia tiene una reciprocidad y conexión Ser /Naturaleza / Cosmos, la desatención a ella, genera un alto índice de necesidades insatisfechas en el Pueblo Wayuu, debido a la ausencia de políticas con enfoque étnico diferencial, vulnerando los derechos colectivos e individuales de la Gran Nación Wayuu.

Por lo tanto, se hace necesario encaminar una adecuada y contextualizada educación a las poblaciones que son diversas, por esta razón, la educación ha sido objeto de enfoques críticos,

formulados en función de puntos de vistas filosóficos y bajo la influencia de las condiciones socioculturales de cada época, sin embargo, existen concepciones que solo tienen en cuenta que solo se educa en la escuela, no dimensionan otras esferas distintas de la escuela, como el sistema Wayuu que se aprende a través de la participación en la vida social.

Esto quiere decir, que en la escuela tomamos nuestros objetos materiales para desarrollar una actividad específica, hacemos muestras artesanales que no van más allá del mero comentario interpretativo que no es malo hacerlo, mas no lo hacemos en el sentido de un buen empoderamiento para proponer nuevos patrones para dignificar nuestras vidas de manera categórica, que responda a una formación científicamente planeada, con amplias gamas e incidencias en la vida de sus propios actores sociales de manera sistemática y progresiva, concebirlos como una característica de la ciencia.

Dinamizar lo endógena en nuestro quehacer docente, es para dar un pare a los procesos nefastos de colonización del pasado, que condujeron un nuevo conocimiento; remplazando las creencias sobre lo propio, induciendo a un olvido total o parcial de las tradiciones ancestrales, originada por la escuela, los internados, las universidades y el modernismo, pero hoy es por el poder de los mandatarios de turno, quienes son los que hasta ahora desajustan más la estructura social indígena en el Departamento de La Guajira colombiana, en el sentido de hacerlos cada día, subalternos.

Por último, debemos nosotros los Wayuu, tomar decisiones para la construcción de metodologías de enseñanza aprendizaje acorde con nuestras prácticas de vida, generar currículos acordes con las necesidades, requerimientos y aspiraciones de quienes serán los sujetos de aprendizajes, a partir de la dinámica de la lengua materna.

Referencias

- ESMERAL, José S. **Estado actual de la educación en comunidades indígenas frente a su proyecto de vida y las relaciones interculturales.** Santa Marta. Colombia, 2014
- GARCÍA, Noelia. **La Autoetnografía. Una experiencia de corporalidad en la investigación sociológica,** Instituto de investigaciones GinoGermani. Facultad Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires,
- GAVILÁN, P. Victor M. (*El Pensamiento en Espiral. El paradigma de los Pueblos Indígenas. Espirales en la Mente.* Santiago, Chile: Editor Jorge Calbucura, 2011.
- GONZÁLEZ, C. Francisco. **Lugarización. Fondo Editorial Valle del Momboy,** Estado Mérida, Venezuela, 2014.
- GREEN, Stocel Abadio. **Significados de vida. Espejo de Nuestra Memoria en defensa de la Madre Tierra.** Universidad de Antioquia, Medellín Colombia, 2011.
- IGUARÁN, Gabriel. Reflexiones en torno a las cosas concepto y la etnoeducación. **Revista Entretextos.** Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira – Colombia, 2010.
- IGUARÁN, Gabriel. **Etnoeducación en la perspectiva de la palabra mujer, matriz de las cosas concepto en la cultura wayuu.** Tesis Doctoral en curso. 2018
- MANSEN, Richard. **Aprendamos Guajiro.** Editorial Townsend. Colombia, 1984
- MERCADO, Rafael y otro. **La Palabra en la Cultura Wayuu.** Fondo editorial WAYUU ARAURAYU. Riohacha, La Guajira Colombia, 2014.

LLANOS H. Luis. **El concepto de territorio en la investigación de las ciencias sociales**. Universidad Autónoma de Chapigño Estado de México. México DF. 2010

PARRA, Yolanda. **Oltre Oceano: Altri rizzorti del possibile**. Episten ologie di Abya Yala e Progettualità Epistenziale . Tesis doctoral, universidad de Bolonia, 2013. Disponible en <http://amsdoctorato.unibo/5428/1/PARRA_YOLANDA_TESIS_pdf>

_____. Epistemología de Abya Yala para una pedagogía de reconexión. En **Revista Pensar. Epistemología y Ciencias Sociales**. N° 8. Rosario Acceso Libre, 2013a.

PAZ, Ramón. **Mitos, leyendas y cuentos guajiros**. Instituto Agrario Nacional. Caracas Venezuela, 1972.

PIMIEN TA M. (**Versión inédita**) “**Modelo Teórico de La Práctica Educativa de La Familia Wayuu en La Guajira Colombiana**”, 2019.

RIVERA, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descoloniales**, 2010.

ROJAS, Guillermo. **Índice de Felicidad y Buen Vivir**. Fundación Naturaleza. Planeta y Vida. España – Colombia, 2013.

SÁNCHEZ, E. & otros. **Universidad de La Guajira: Laboratorio de la interculturalidad en una sociedad multi e intercultural - Tres miradas- Riohacha, La Guajira.**, 2019

SANTI, María F. (2016: 47). Ética de la Investigación en Ciencias Sociales. Un análisis de la Vulnerabilidad en la Investigación Social.. **Globethics.net**. Theses N° 18, 2016. Sitio Web: <www.globethics.net/publications>

VASCO, Luis Guillermo. (2002). **Entre selva y páramo y pensando la lucha india**. Instituto colombiano de antropología e historia. Bogotá Colombia, 2002.

PEDAGOGÍAS EN DESACUERDO*

Judith Naidorf¹

Guido Riccono²

El desacuerdo no es el conflicto entre quien dice blanco y quien dice negro. Es el existente entre quien dice blanco y quien dice blanco pero no entiende lo mismo o no entiende que el otro dice lo mismo con el nombre de la blancura. Jacques Ranciere, *El desacuerdo*, 1996.

Introducción

Solemos pensar el desacuerdo como un obstáculo, como una traba y como un límite. En efecto, la distancia de pareceres aparece generalmente como un problema en las sociedades contemporáneas ya que convenir suele caracterizarse como el fin en sí mismo y la llave para el bienestar entre los miembros de una comunidad. En diversos escenarios -pero sobre todo en la política – la búsqueda por la unión, por un *acuerdo nacional* en los diversos aspectos que hacen a un país, se presenta como la meta a la que deben llegar los países que se proponen alcanzar un buen porvenir. Incluso, en Latinoamérica esta premisa suele aparecer bajo la referencia a una supuesta madurez de un pueblo. En efecto, comunicadores, políticos suelen presentar el acuerdo como el resultado de sociedades sin conflictos ni grietas que dividen a esas sociedades.

*DOI- 10.29388/978-65-86678-04-8-0-f.401-416

¹ Docente PhD da Universidade de Buenos Aires (UBA), do Instituto de Ciências da Educação.

²Docente de la Universidad de Buenos Aires / Facultad de Filosofía y Letras / Instituto de Investigaciones en Cs. de la Educacion.

Ranciere (1996) nos propone en cambio comprender al desacuerdo como cualidad propia de la racionalidad política. Desde la definición que propone, la política es la esfera de actividad de un común que no puede no ser litigioso. La distorsión, afirma, se ha producido siempre. La lucha no es el motor secreto de la política o la verdad oculta tras sus apariencias, es la política misma, afirma. La política es la institución del litigio y la distorsión por la cual hay política, por tanto, no supone que deba existir reparación. En este sentido no se trata de buscar compensaciones, ni siquiera consensos y en este marco el propio debate³ halla sus límites.

En tiempos de claras polarizaciones y modelos antagónicos en América Latina este texto procura contribuir no solo a aceptar la grieta – a la que se hace referencia como si se tratara de un “error” del sistema democrático o una enfermedad a zanjar – sino a comprenderla como condición de la política y de la relación entre los miembros de una comunidad. Los términos de esa grieta no son únicamente dos (por eso se manifiesta

³ Al momento de la escritura del presente texto ha tenido lugar la contienda electoral en Argentina que expuso varios modelos de país a partir de la exposición de seis programas de gobierno que encabezan el mismo número de candidatos que han obtenido al menos un porcentaje mínimo de votos en las llamadas PASO (elecciones primarias, abiertas, simultáneas y obligatorias). Tal como se establece por ley los candidatos participaron de “debates” presenciales en los cuales se seleccionó una serie limitada de temas y cada uno expuso sus ideas (no siempre traducida en forma de propuestas) al respecto. Esta modalidad mediática fue criticada por algunos analistas por la ausencia de debate, dado que no estaba permitido el diálogo entre candidatos más que en los tiempos estipulados para la ampliación de las ideas propias luego de escuchar las ajenas. Consideramos que más que el reclamo mediático de una contienda televisiva lo que en el fondo reconoce este formato (posiblemente de manera implícita) es que las propuestas corren por caminos paralelos y no tiene sentido (más que por el espectáculo que pueda generar dado que no deja de ser una instancia televisiva) procurar arribar a acuerdos ya que el espectador informado es quien detecta los aspectos de las visiones contrapuestas y la disputa que se dirime en la democracia formal a través de voto secreto y obligatorio.

como grieta y no como simple partición) porque eso sí supone una simplificación – en el mejor de los casos – o un intento por silenciar diversas posturas sobre un mismo problema – en el peor. Donde no hay política, es decir, donde no existe el contrapunto de ideas, hay silencio o, peor aún, hay coerción y violencia.

El libro “El desacuerdo” escrito por Jacques Ranciere a mediados de los ‘90 nos inspira a reflexionar sobre un presente plagado de antagonismos, de veredas opuestas, de litigios producto de las distorsiones que la política supone. En especial vamos a abocarnos al terreno de la pedagogía que no escapa a la política pero que es específica y particular como ámbito de disputa frente a modelos educativos también en litigio.

Nos inspiran los extremos por los que ha atravesado la educación como eje articulador de modelos sociales inclusivos o excluyentes durante los primeros veinte años de este milenio que transcurre. Basándonos en la imposibilidad de abarcar en un texto la multiplicidad de sentidos que atribuimos a los cambios educativos que han tenido lugar en este período y apoyándonos en el fácil acceso a textos anteriores que hemos escrito los autores del presente, vamos a centrarnos en el hoy inmediato, en el escándalo educativo que mueve nuestras fibras como pedagogos y que nos obligan a pronunciarnos al respecto.

La oportunidad de contribuir con el Seminario en Defensa de la Escuela Pública llevado a cabo en Uberlândia en 2019 y en particular en este *post script* la queremos aprovechar en virtud de sumarnos al sueño latinoamericano de construir una sociedad más justa mediante – entre otras – la poderosa herramienta de la educación en general y la pedagogía en particular.

1. Las grietas de la política

La distorsión que es inconmensurable instituye a la comunidad política como antagonismo de partes. En este sentido habíamos afirmado (NAIDORF, CURSCHNIR, 2019) que las concepciones pedagógicas remiten también a teorías pedagógicas paradigmáticamente opuestas que se posicionan en hegemonía o en contrahegemonía según la correlación de fuerzas de las partes. Las pedagogías del oprimido (FREIRE, 1968), de la esperanza (FREIRE, 1991) también existen junto con la pedagogía de la crueldad (SEGATO, R. 2017) y las diversas pedagogías neoliberales de las emociones controladas y las neurociencias sin sujeto (CASTORINA, 2016; TERIGI, 2016, HORN, 2018; NAIDORF, CURSCHNIR, 2019). En este sentido Ranciere contribuye a través de su reflexión sobre el desacuerdo a afirmar que el litigio y la disputa se dan en un escenario donde la voz negada de los que no tienen parte, puja por expresarse mientras ocurre la negación, como diría Arturo Jauretche por los profetas del odio (1957) que promulgan la colonización pedagógica.

Así, las identidades políticas se constituyen en función de intereses que las exceden y que involucran otras dimensiones de la sociedad como la clase, el género, la nacionalidad y una identidad cultural. De ese modo las perspectivas políticas se constituyen en función de intereses cuyo dinamismo es también el de la política.

Ranciere (1996) afirma que hay política porque quienes no tienen derecho a ser contados como seres parlantes se hacen contar entre éstos e instituyen una comunidad por el hecho de poner en común la distorsión, que no es otra cosa que la contradicción de dos mundos alojados en uno solo: el mundo en que son y aquel en que no son, el mundo donde hay algo “entre”

ellos y quienes no con contados⁴. En ese sentido es que *los nadies no son, aunque sean* (GALEANO, 1989, 52) como modo poético de sintetizar la búsqueda por ser contadas sus perspectivas en un mundo en el que no son sino algo menos que seres parlantes.

A continuación y porque vale la pena incluirlo en un texto académico por su fuerza argumentativa les compartimos el cuento completo del uruguayo Eduardo Galeano (1989):

Los Nadies

Sueñan las pulgas con comprarse un perro
y sueñan los nadies con salir de pobres,
que algún mágico día
llueva de pronto la buena suerte,
que llueva a cántaros la buena suerte;
pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy,
ni mañana, ni nunca,
ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte,
por mucho que los nadies la llamen
y aunque les pique la mano izquierda,
o se levanten con el pie derecho,
o empiecen el año cambiando de escoba.
Los nadies: los hijos de nadie,
los dueños de nada. Los nadies: los ningunos, los
ninguneados,
corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos,
rejudidos:
Que no son, aunque sean.
Que no hablan idiomas, sino dialectos.
Que no profesan religiones,

⁴ Es recurrente la referencia a los hechos del presente que conmueven e inspiran nuestros escritos como los que mientras escribimos este texto tienen lugar en Chile donde los que no tienen educación pública y gratuita ni derecho a la salud se manifiestan (octubre de 2019).

sino supersticiones.
Que no hacen arte, sino artesanía.
Que no practican cultura, sino folklore.
Que no son seres humanos,
sino recursos humanos.
Que no tienen cara, sino brazos.
Que no tienen nombre, sino número.
Que no figuran en la historia universal,
sino en la crónica roja de la prensa local.
Los nadies,
que cuestan menos
que la bala que los mata.

Ranciere (1996) propone reservar el nombre de política a la actividad que rompe con la configuración sensible donde se definen las partes de los que no tienen parte. La actividad política, afirma, es la que desplaza a un cuerpo del lugar que le estaba asignado o cambia el destino de un lugar, hace ver lo que no tenía razón para ser visto, hace escuchar como discurso lo que no era escuchado mas que como ruido.

¿Es posible “zanjar” esta distorsión? Ranciere (1996) considera que no se zanja porque los sujetos no son entidades a las cuales les ocurre su negación como sujetos de derecho por accidente sino que su existencia es el modo de manifestación de esa distorsión. El litigio político revela el carácter inconciliable que excede el diálogo así como la reciprocidad de derechos y deberes. Se constituye por la constitución de sujetos específicos que toman a su cargo la distorsión. El sujeto político no es un grupo que toma conciencia sino aquel que opera reuniendo las capacidades existentes de la experiencia dada, une lo que parece no tener relación, es capaz de producir y demostrar escenarios polémicos que hacen ver la contradicción. Finalmente la política implica relaciones de esos mundos.

Al respecto afirma que la manifestación de la partición, del desacuerdo y del litigio es la misma política. Asimismo considera que no es el derecho sino la distorsión lo que funda la política. El consenso que presupone la desaparición de la diferencia, del litigio también es para Ranciere (1996) la desaparición de la política.

En este sentido la noción inclusión/exclusión así como el consenso no asume la relación litigiosa entre dos mundos sino la prohibición de la subjetivación política de la parte de los sin parte. La supresión de la distorsión según Ranciere (1996) conduce al racismo y a la xenofobia.

Al respecto comenta para el caso europeo que los mismos que antes eran denominados obreros o trabajadores inmigrantes ahora son *uno – que – sobra* definido como enfermedad de la comunidad. La alteridad es vista como un defecto de la política por pura diferencia con lo común consensual. Esas identidades cruzadas, locales son nombradas por la política y concebidas como anomalía desde un modelo que niega el litigio constitutivo y en definitiva el desacuerdo.

Un ejemplo de esa negación de la parte de los sin parte y de la falacia del consenso es la expresión que efectuó en estos días el candidato a vicepresidente del partido de gobierno (2015-2019) Juntos por el Cambio en Argentina:

Recomendamos al lector detenerse en el siguiente video:
<https://www.youtube.com/watch?v=DV7QwF8JP44>.

El candidato a vicepresidente del macrismo Miguel Ángel Pichetto, pidió “dinamitar” y “que vuele por el aire” la Villa (*favela*) 1-11-14.

Le responde Nati, docente del Bajo Flores, zona urbana empobrecida de la Ciudad de Buenos Aires:

¿Hay que "dinamitarlo todo" Pichetto? ¿Hay que "dinamitarlo todo", decís? ¿Sabes quiénes están y estamos en ese "todo" que querés hacer volar por los aires? Ahí están los pibes y las pibas, día a día en la escuela, observando a través de microscopio, preguntándose si les interesa más la técnica o la artística para el año que viene, identificando las aves de la ciudad, alfabetizándose con el cancionero, haciendo poesía. Ahí están las familias de los pibes laburándose todo, con la máquina de coser, en la obra durante el invierno, vendiendo la comida más rica del Perú. En el grado de aceleración de sexto séptimo tenemos un mundo cultural bien diverso para ofrecer: un día tuvimos clases de guaraní y otro día de jueguitos con el pie, vimos fotos de Christopher en la selva de Perú, aprendimos sobre el sistema educativo boliviano (contaron los chicos que allá se paraban para saludar a la profe que entraba), Carla nos compartió sus técnicas de dibujo, Bran nos enseñó la receta de su guiso, Noe nos debe la de la sopa paraguaya, pero familia vino el año pasado a mostrarnos su campo de yerba y a contarnos sobre el proceso productivo. Ahí estamos los y las docentes y otros trabajadores del barrio, viendo cómo faltan derechos y cómo sobra cinismo. Viendo cómo sobra creatividad y faltan cloacas, calles que no se inundan, obras públicas, abrigo. ¿Dinamitarlo todo? ¡Ya están dinamitando todo! Los salarios, las fuentes de trabajo, la educación pública, la salud, el pan de la mesa. "Dinamitarlo todo" me hace recordar las topadoras que en la dictadura quisieron borrar la 31. Aunque Pichetto insista con la xenofobia y el fascismo, dijimos y seguiremos diciendo Nunca más. Ellos dinamitan. Nosotros, en cada reunión con las familias, en cada clase, en cada festival por la escuela pública, construimos.

Fuente: Revista Sudestada. 4 de octubre de 2019

La escuela una vez más es escenario de una interpretación *otra* de la parte de los sin parte, de un litigio que reconoce

el desacuerdo y que mira lo mismo desde otra perspectiva no consensual.

Para esta maestra la división existe pero toma la posición que parte del reconocimiento de la igualdad, que recupera la voz y la experiencia de los sin parte. En ese sentido no se persigue la igualdad, se la reconoce, se la presupone.

Ranciere (1996) discute la idea de que todo es política porque considera que entonces nada lo es. Por ello busca definirla como el espacio de los heterogéneos. La igualdad se verifica en tanto institución fundada en un litigio que solo existe por la división.

Respecto de la igualdad afirma que no es un dato que la política aplica, una esencia que encarna la ley ni una meta que se propone alcanzar. No es más que una presuposición que debe discernirse en las prácticas que la ponen en acción.

2. Pedagogías funcionales al neoliberalismo

Ranciere (1996) historiza a la política porque reconoce que sus límites son cambiantes y sujetos a los cambios de las sociedades. Particularmente, la negación de la política como actividad transformadora y pleito necesario, fue producto de la hegemonía neoliberal de la década de 1970 en Latinoamérica. Allí encontramos las raíces históricas del avance del Estado Neoliberal caracterizado por la difusión de un tipo de relaciones sociales fundadas en la meritocracia y la competencia. Más tarde o más temprano –pero siempre a través de la violencia institucional- en todos los países de la Patria Grande proliferaron una serie de alianzas de gobierno cuya matriz de pensamiento hundía sus raíces en una fuerte crítica a los estados benefactores y sus lógicas y a la creación de nuevos sujetos acrílicos y despolitizados. Sujetos aptos para el trabajo y para el mercado laboral, para

competir entre ellos a través de sus aptitudes y cualidades. El neoliberalismo constituye así el aglutinante de las teorías y prácticas a partir de las cuales la competencia se constituye en la lógica paradigmática de las relaciones sociales, dejando de lado otras formas de relacionarse más propias de un pasado que no debería volver o de un futuro utópico sobre el que no conviene perder el tiempo en intentar construir. Al mismo tiempo, la negación de la política como relación social fundante de las sociedades se elevó a premisa básica de funcionamiento social, a través del uso del terrorismo de Estado. Desde Chile hasta Brasil y desde Argentina hasta México, el neoliberalismo impuso su lógica trasladando sus responsabilidades a la ciudadanía, además de la privatización de la mayoría de los servicios públicos básicos que dejaron de ser derechos para convertirse en servicios brindados por empresas privadas con lógicas mercantiles medidas a través de la eficiencia. Se buscó separar a los y las ciudadanas de su carácter político y transformar su ser en el mundo en ser consumidores y a eso lo llamaron progreso. Así, el neoliberalismo decretó el fin de la historia y por lo tanto del debate y las alternativas: el fin de las grietas ideológico políticas que separan históricamente a las sociedades latinoamericanas porque el capitalismo neoliberal se alzó con la victoria mundial y no habría política que hacer sino consumir lo poco o mucho que el mérito individual permitiese.

La política como disenso fue ubicada en el renglón de los aspectos negativos de la sociedad e incluso llegó a ser una manera de deslegitimar acciones colectivas. *Lo politizados* pasó a ser un adjetivo peyorativo. El substrato ideológico neoliberal que logró una profunda capilaridad en la sociedad en su conjunto, incluso en contra de sus propios intereses colectivos. Asimismo, lo público se asoció a mediocridad, estancamiento y malversación de fondos. Esta manera reduccionista de caracterizarla

fue funcional al objetivo de deslegitimar el litigio por el Estado, cedido a la Ceocracia antiderecho.

La educación fue asumiendo un carácter de un servicio más que en un derecho de las sociedades. De este modo, durante décadas se pretendió propiciar un vaciamiento ideológico de la educación, transformando su rol: de igualador social a mercancía adquirible y escenario de las desigualdades sociales.

La política como instancia transformadora y el Estado como terreno de lucha y disenso fueron perdiendo su vitalidad y hasta las propias resistencias a las políticas neoliberales se autonomizaron de la disputa por lo público y de la política pretéritas. De la sumisión a las políticas del Estado neoliberal a la negación de la política como espacio de negociación disidente, las décadas posteriores abandonaron la crueldad del terrorismo de Estado porque el consenso neoliberal había ganado la batalla y ya no era necesario utilizar la violencia para imponer estas lógicas a la sociedad. Simultáneamente las sociedades latinoamericanas resistieron focalizada y autónomamente, logrando recomponer a fines de los años '90 al sujeto político necesario para cuestionar al neoliberalismo. La disputa por el Estado a través de las herramientas históricas que la política posee para expresarse: los partidos políticos, las organizaciones sociales, los movimientos sociales se reconfiguraron (2001-2015) y tomaron impulso. La política entendida como disenso colectivo, volvió a aparecer al tenor de la transformación que esos mismos Estados estaban produciendo. Esta recomposición del tejido social que no es menos que la articulación política de los miembros de una comunidad, revitalizó la idea de que el Estado y la política son ejes centrales a partir de los cuales los seres parlantes y sus demandas logran alcanzar status de Estado.

Actualmente (2015-2019), el modelo neoliberal en gran parte de la región volvió a ser esencia del Estado a partir de la

victoria de coaliciones electorales cuya ligazón es el rechazo a este paradigma de la política como disenso. Esta vez, la idea de la grieta política como disenso es presentada como atraso y se apela discursivamente a los acuerdos nacionales, la cohesión social y la armonía.

En trabajos anteriores afirmamos que la grieta pedagógica se produce al calor de paradigmas en disputa, que en términos de Ranciere (1996) se presentan en la escena en formas de litigios de sentido.

La educación emocional y el uso reduccionista de las neurociencias para explicar los procesos educativos y configurar pedagogías de la aceptación de lo dado han dado lugar a lo que aquí llamaremos pedagogías en desacuerdo.

No aceptamos la premisa del retiro de la pedagogía ni de su suicidio (BRASLAVSKY, 1998). Tampoco la muerte de la pedagogía (FERRY, 1967) dado que en simultaneidad con el desarrollo de las pedagogías empresariales (FIGARI, 2019) del marketing y la prensa que los gobiernos neoliberales han sabido dar a estas pedagogías, se ha desarrollado una práctica pedagógica como la que la maestra Naty expresa.

Pedagogías decoloniales y descoloniales, contrahegemónicas, feministas, la trans-pedagogía se manifiestan como tecnologías normativas contra la indiferencia y el odio. Todas estas pedagogías configuran lo que denominamos las pedagogías en desacuerdo. Un desacuerdo que acepta el litigio por el sentido, que reconoce la condición de igual de los que no tienen parte y que asocian la pedagogía con la política y con la disputa.

3. Mas allá de lo blandas que puedan ser las habilidades...

En este trabajo vamos a completar el cuadro de pedagogías *light* muy de moda y naturalizadas que son importadas del modelo empresarial a través de las llamadas “habilidades blandas” que todo trabajador flexibilizado debe adquirir.

Para desenmascarar la fábrica de humo construida alrededor de las pedagogías empresariales (Figari, 2019) que buscan exportarse a la escuela y a cualquier ámbito de la educación vamos a cuestionar la buena prensa que estos nuevos gurúes nos quieren imponer mediante estrategias de *marketing* eficaz.

En primer lugar vamos a afirmar que las habilidades blandas apelan a comportamientos esperables para la aceptación acrítica y pasiva del discurso que justifica ya no el desacuerdo sino la culpa de existir del que no tiene parte en el modelo consensual.

Incluso las habilidades sociales y las conductas individuales más comunes se reescriben en el diccionario lleno de espejos de colores que estas pedagogías creen haber descubierto.

Por ejemplo el manejo de la incertidumbre se convirtió en un desafío positivo. Desconociendo la angustia del despojado se asume que su resolución solo implica una actitud individual de creatividad y tolerancia frente a la injusticia.

La culpabilidad es de la víctima respecto del presente precarizado y no de la ausencia de políticas orientadas a la garantía de los derechos. La creatividad se convirtió en el atributo de aceptación de una condición que se desentiende de las condiciones sociales en que se desarrolla el pensamiento y la acción.

La adaptación es la condición para aceptar individualmente lo dado y el trabajo en equipo no es más que aquel orientado a la resolución de las necesidades del capital.

El disciplinamiento se asocia a las capacidades de comunicación del *líder* en su faceta de cipayo del convencimiento del pensamiento único. Hasta el pensamiento crítico ha caído hace tiempo en las redes discursivas que procura impactar sobre la subjetividad del trabajador y sobre el ciudadano.

La solidaridad fue reemplazada por la competencia y el esfuerzo individual como el premio al mérito que desconoce la desigualdad de posiciones (Dubet, 2016; Naidorf, 2016).

El sujeto se convierte en colaborador del proceso que justifica su propia ruina y alienación. La subjetividad como blanco de ataque lavada de componente político se encuentra teñida y tapada con un manto mercantil.

El optimismo como habilidad blanda resulta un valor de mirada positiva ciega, frente a la injusticia y la quita de derechos. La capacidad de “colaborar” es un límite autoimpuesto a la protesta por lo injusto. Hasta la alegría, resulta asociada, desde esta pedagogía empresarial a una cualidad de mirada positiva ante los embates del neoliberalismo. La alegría se disocia de la política y se mercantiliza para su consumo privado.

4. La recuperación de la política y de la alegría de la lucha

Sin duda las nuevas formas de expresión política de la juventud y del movimiento de mujeres ha aportado renovadas miradas sobre formas alternas de politizar la alegría. Como valor irrenunciable y en disputa frente a sentidos atribuidos a los que no se renuncia, la política se reinventa en cada nuevo ciclo y retoma aspectos instituidos e instituyentes (Castoriadis, 1975). Ocupa las calles y las redes, se abraza para resistir la violencia institucional y apela al arte y a la ciencia. En sociedades divididas y en desacuerdo se expresa en intersección y cruce de de-

mandas divergentes y crea y recrea espacios colectivos no siempre coherentes pero sí apelando a valores comunes.

La política triunfa cuando logra ser contenedora y medio de expresión de la perspectiva de opciones alternativas. Esa es una relación de desacuerdo que se expresa en forma de litigio y entre las que tienen lugar las pedagogías en desacuerdo pujando por legitimidades que son miradas de manera situada y simultáneamente histórica.

Referencias

BRASLAVSKY, C. . **Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores.** Biblioteca digital de la OEI, 1999. Disponible: <<http://oei.gov.o.html>> Consulta: 19 out. 2019.

CASTORIADIS, Cornelius . **La institución imaginaria de la Sociedad.** Tusquets Editores, Buenos Aires, 2 Vol., 1993.

CASTORINA, J. A. La relación problemática entre Neurociencias y educación. Condiciones y análisis crítico. **Propuesta educativa**, n. 46, p. 26-41, 2016.

DUBET, F. **¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario).** Siglo XXI editores, Buenos Aires, 2016.

FERRY, G. **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.** Paidós Educador, Buenos Aires, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido.** Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 1968.

_____. **Pedagogía de la Esperanza.** Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 1991.

FIGARI, C. La pedagogía empresarial en la consolidación hegemónica: un debate silenciado. En: **Espacios en blanco.**

Revista de Educación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina. vol. 1, núm. 29, p. 145 – 160–enero/junio 2019,.

GALEANO, E. **El Libro de los abrazos**. Cúspide Libros. Buenos Aires, 1989.

GENTILLI, P. El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. **Revista Archipiélago**, n,29 p. 56–65, 1998.

HORN, A. **¿El cerebro va a la escuela o los alumnos aprenden en un contexto social? Pistas para el inicio de un debate sobre el avance de las neurociencias sobre la escuela**. OTEADAS de la educación superior, 2018. Disponible en: <http://mediateca.ctera.org.ar/files/original/0f3cece645525079dea105276ffca2cb.pdf>

JAURETCHE, A. **La colonización pedagógica. Conferencia del Primer curso de temporada de la Universidad Nacional del Nordeste**. Departamento de Extensión Universitaria y Ampliación de Estudios, Universidad Nacional del Nordeste. Chaco, Argentina, 1968.

NAIDORF, J. Mitos y desafíos para la universidad latinoamericana. **Eventos Pedagógicos**, v. 7, n. 1, p. 18-36, 2016.

NAIDORF, J., & CUSCHNIR, M. S. La grieta pedagógica: temas de educación del siglo XXI (The pedagogical rift: Issues in education in the 21st century). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 3, p. 813-826, 2019

RANCIERE, J. **El desacuerdo. Política y Filosofía**. Nueva Visión, Madrid, 1996.

Revista Sudestada. Edición de Octubre de 2019. Buenos Aires.

SEGATO, R. **Contrapedagogías de la crueldad**. Prometeo Libros, Buenos Aires, 2015.

TERIGI, F. Sobre aprendizaje escolar y neurociencias, In: **Revista Propuesta Educativa**, vol 2, n. 46, p. 50-64, Nov. 2016.

Disponible en:

<http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?id=105&num=46.>

Esperamos que este livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Formato 15,5 x 23,0 cm

1ª Edição Maio de 2020

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Nunca se defende (ou afronta-se) tanto algo, e esta coisa nunca é tão comentada, estudada, defendida ou acusada, quando da presença no cotidiano das pessoas, nas manifestações da sociedade, influenciando e alterando rotinas, espaços, destinos. É disto que este livro trata: da crise da democracia e da defesa das políticas públicas. É claro que os democratas sempre defenderam a democracia e os publicistas estatistas a escola pública, isto é histórico. Entretanto, não parece ter ocorrido tais lutas, anteriormente, no Brasil, com a ênfase destes atuais dias, desta atualidade tacanha que está rompendo com o equilíbrio das regras do jogo democrático (crise da democracia, golpes, impedimentos, autocracia, etecetera) e com a obstrução e desmoralização da escola pública (principalmente visando a desmanutenção estatal).

A presente obra é em parte resultado de um projeto que busca fomentar os debates sobre as questões atuais do trabalho e da educação. O evento ocorreu entre os dias 20 e 22 de agosto de 2019 na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), especialmente neste ano o SEMINTER foi organizado em parceria com o HISTEDBR, o que resultou no XI Seminário Nacional do HISTEDBR, o IV Seminário Internacional Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI e o I Seminário Internacional do HISTEDBR.

