

nº 07

Revista Semestral  
jan. – jun. 2022



# FIM DO MUN DO

ciência  
transformadora  
discussões para  
a emancipação





Revista Fim do Mundo, nº 7, jan. — jun. 2022

Dossiê temático:

**Educação, Emancipação e Democracia**

**unesp** 

Revista Fim do Mundo. Publicação da UNESP - Marília em parceria com o IBEC – Instituto Brasileiro de Estudos Contemporâneos – nº 7, jan/jun 2022. Marília-SP: Universidade Estadual Paulista, 2022.

282 p.

Semestral

Inclui bibliografia

Resumo em português, inglês e espanhol

1. Capitalismo. 2. Marx. 3. Crise Estrutural. 4. Transição.  
5. Crítica da Economia Política. I. Universidade Estadual Paulista (UNESP).



**unesp**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília

**Faculdade de Filosofia e Ciências**

Av. Hygino Muzzi Filho, 737 - Mirante - Marília/SP

CEP 17.525-900

Telefone: (14) 3402-1300

**Revista Fim do Mundo**

ISSN: 2675-3812 | e-ISSN: 2675-3871

e-mail: [revista.fimdomundo.marilia@unesp.br](mailto:revista.fimdomundo.marilia@unesp.br)

<http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RFM>

As ideias e opiniões expressas nos artigos são de exclusiva responsabilidade das(os) autoras(es), não refletindo, necessariamente, as opiniões da revista.



Revista científica interdisciplinar, vinculada ao pensamento crítico em diálogo com Marx, sobre temas contemporâneos e questões teóricas da modernidade. Aberta aos temas brasileiros e latino-americanos, sobre as profundas transformações mundiais promovidas pelo surgimento do novo capital financeiro, especialmente as políticas, econômicas, ecológicas, científico-tecnológicas e geopolíticas. Atenta a todas as formas da produção intelectual humana.

A **Revista Fim do Mundo** nasce seguindo o que Marx ensinara há mais de 150 anos: "os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo". Assim, a preocupação desta revista é não apenas debater teoricamente as questões fundamentais de nosso tempo, mas acima de tudo servir como uma ferramenta aos que pretendem intervir diretamente na realidade com o objetivo último da *emancipação humana*.

A **Revista Fim do Mundo** surge por iniciativa do Instituto Brasileiro de Estudos Contemporâneos-IBEC, que reúne intelectuais militantes das mais diversas áreas do conhecimento que por mais de 3 décadas vêm pensando criticamente e enfrentando os temas centrais em busca da superação do capital.

A **Revista Fim do Mundo** reverbera, pois, os aprofundamentos teóricos destes intelectuais, principalmente como fruto de suas dissertações, teses e do curso "Movimentos Sociais e Crises Contemporâneas", espaço criado pelo IBEC e o Grupo de Pesquisa Organizações & Democracia - GPOD, em parceria com a Universidade Estadual Paulista - UNESP, visando a formação da classe trabalhadora.

A **Revista Fim do Mundo** é um espaço de socialização de artigos científicos que se apoiam em Marx e no marxismo, para compreender temas históricos e contemporâneos. As publicações terão periodicidade quadrimestral e o acesso aos trabalhos é aberto, pois acreditamos que o acesso livre e universal ao conhecimento é fundamental para o avanço da ciência comprometida com as lutas sociais, com a socialização do conhecimento e a desmercantilização completa da sociedade.

## **Editores:**

Henrique Tahan Novaes | UNESP - IBEC  
Paulo Alves de Lima Filho | IBEC  
Fabio S.M. de Castro | Doutorando UFABC - IBEC

## **Conselho Editorial:**

Adilson Marques Gennari | UNESP  
Aleksandr V. Buzgalin | Universidade de Moscou -  
Lomonossov - Rússia  
Carmen Junqueira | PUC-SP — Instituto Máira  
Henrique Tahan Novaes | UNESP-IBEC  
Maria A.N. Moraes Silva | UFSCAR  
Maria Orlanda Pinassi | UNESP  
Modesto Emilio Guerrero | Venezuela  
Paulo Alves de Lima Filho | IBEC

## **Conselho Científico:**

Adilson Marques Gennari | UNESP  
Aleksandr V. Buzgalin | Universidade de Moscou -  
Lomonossov - Rússia  
Aline Marcondes Miglioli | Doutoranda UNICAMP  
André Moisés Gaio | UFJF  
Andrés Ruggeri | UBA - Argentina  
Carlos A. Cordovano Vieira | UNICAMP  
Carlos Maciel Sanchez | México  
Carmem Junqueira | PUC-SP — Instituto Máira  
Daniel Lopes Faggiano | Instituto Máira - IBEC  
Diego Barrios | UDELAR - Uruguay  
Douglas Rodrigues | Doutorando UNESP - IBEC  
Fabiana de Cássia Rodrigues | UNICAMP - IBEC  
Fábio Campos | UNICAMP - IBEC  
Fabio S.M. de Castro | Doutorando UFABC - IBEC  
Henrique Tahan Novaes | UNESP - IBEC  
Ivan Lucon Jacob | Doutorando UNICAMP - IBEC  
Ivanor Nunes de Oliveira | *In Memoriam*  
Juan Carlos Pinto Quintanilla | *In Memoriam*  
Lalo Minto | UNICAMP — IBEC  
Layza Rocha Soares | Doutoranda UFF

Liev C. Maciel Sanchez | UNP - ESE - ECH -  
Rússia

Lucien Sève | *In Memoriam*

Manuela Lowenthal Ferreira | Doutoranda UNIFESP

Marcelo Micke Doti | FATEC-SP

Márcio Farias | CELACC ECA-USP

Márcio H. M. Baroni | IBEC

Marcos del Roio | UNESP

Maria Aparecida de Moraes Silva | UFSCAR

Maria Orlanda Pinassi | UNESP

Marieta A. Barros Magaldi | IBEC

Modesto Emilio Guerrero | Venezuela

Natalia G. Yakovleva | Universidade de Moscou -  
Lomonossov - Rússia

Neusa Maria Dal Ri | UNESP

Newton Ferreira da Silva | IFSP-IBEC

Paulo Alves de Lima Filho | IBEC

Plínio de Arruda Sampaio Jr | UNICAMP

Rogério Fernandes Macedo | UFVJM - IBEC

Sergio Bacchi | IBEC - Chile

Sinclair Mallet Guy Guerra | *In Memoriam*

Zuleica M. Vicente | Doutoranda UNICAMP - IBEC

## **Designer:**

Tiago Stracci | Cultivare Design

## **Tradução e Revisão** (espanhol):

Hector Ilich Meleán Durán | IBEC

## **Editoração:**

Gláucio Rogério de Moraes | UNESP

## **Equipe de produção:**

Angelita A. Gonçalves | Mestranda USP - IBEC

Naylla Manenti | IBEC

Maria E.L. Pessoa | IBEC

Wellington Silva | IBEC

## **Imagens da Capa:**

Kamikia Kisedje | fotógrafo e cineasta

# SUMÁRIO



- 10** Artista Convidado: Kamikia Kisedje
- 13** Editorial: Educação, Emancipação e Democracia
- Debate do Fim do Mundo**
- 19** Ideias educacionais para adiar o fim do mundo  
Fabiana de Cássia Rodrigues | Henrique Tahan Novaes | Zuleica M. Vicente | Aline M. Miglioli | Fabio S. M. Castro
- Artigos**
- 29** Financeirização da Educação: uma síntese do problema  
Natalia G. Yakovleva | trad. Aline M. Miglioli
- 47** Da periferia ao centro: experiências de educação popular em El Salvador e seu legado histórico, contradições e desafios atuais na crise do capital.  
Maria Gabriela Guillen Carias
- 70** Educación en Chile: Pensar lo público en el ‘oasis’ neoliberal  
Rodrigo Sánchez Edmonson | Erick Valenzuela Bello
- 86** Notas sobre a educação na Venezuela: a escola na comuna ou a comuna como escola?  
Simone Maria Magalhães Meleán | Héctor Ilich Meleán Durán
- 107** A educação brasileira: histórico de privilégios e desigualdades  
Maria Solange Melo de Sousa | Eliana A. S. S. Feitosa
- 122** Universidade popular, radicalidade intelectual e gratuidade do ensino: para além dos modelos, uma construção coletiva  
Jeferson Anibal Gonzalez
- 135** Abordagem da história e cultura afro-brasileira na BNCC do ensino médio: reflexões a partir da lei nº 10.639/03  
Washington Góes



**158** Dez anos de integração do ensino técnico ao médio na habilitação profissional da agropecuária do Centro Paula Souza

Bruno Michel da Costa Mercurio | Henrique Tahan Novaes

**174** Epidemia e Educação: a participação dos estudantes nas avaliações de aprendizagem em processo na Escola Estadual de Campinas

Zuleica M. Vicente & André Ramalho dos Santos

**188** O corpo prisioneiro em tempos de barbárie: a pandemia e a política

Renato Sampaio Sadi

### **Ensaio Crítico**

**202** Juventude, Literatura e Cinema: educação dos afetos e emoções na classe (social)

Marcelo Micke Doti

### **Resenha**

**226** Sobre 'A luta em defesa da Educação Pública no Brasil (1980-1996): obstáculos, dilemas e lições à luz da história'

Camila Posso

### **Entrevistas**

**231** Paulo Alves de Lima Filho | Entrevistadores: IBEC

**252** Gigi Malabarba | Entrevistador: Henrique Tahan Novaes

### **Memorial**

**257** Acima de Tudo, Professor

Heloísa Dias, Fabiano Ionta e Paulo Alves de Lima Filho

**277** Colônia, neocolônia, pesadelo sem fim: em memória de Bruno e Dom

Paulo Alves de Lima Filho

## Kamikia Kisêdjê<sup>1</sup>

10

O artista convidado da edição número 7 da Revista Fim do Mundo é **Kamikia Kisêdjê**, originário do povo Kisedje no estado do Mato Grosso. É fotógrafo, cineasta e educador. Tem formação pelo projeto Vídeo nas Aldeias, escola de cinema para povos indígenas do Brasil. Acompanha as lutas dos povos indígenas desde 2000 e é colaborador da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB). Suas produções e publicações de



fotos e filmes têm como objetivo promover a educação, incentivar a saúde, fortalecer a cultura e a defesa da causa indígena e da natureza. Também contribui para monitoramento de área de recuperação, de queimadas e de rios.

Para Kamikia, sua câmera é um instrumento de luta política em defesa dos direitos dos povos indígenas e da natureza. Nesta edição 'Educação, Emancipação e Democracia', temos a honra de apresentar um pouco de seu trabalho através de quatro fotografias que retratam a riqueza cultural, a arte, o trabalho, a dança, a arquitetura como parte da natureza, bem como a denúncia de remoção da floresta e obstrução da vida natural.

Entrelaçar o olhar de Kamikia nesta edição da Revista Fim do Mundo, em que o debate gira ao redor da educação, possibilita refletir sobre que educação queremos para a sociedade que almejamos construir. Ao mesmo tempo em que escancara a ruptura que o ser humano estabeleceu no processo histórico com a natureza, levando-nos a refletir sobre a educação que foi desenvolvida até aqui.

---

<sup>1</sup> Contato: [kami.fotosefilmes@gmail.com](mailto:kami.fotosefilmes@gmail.com) | instagram: @kamikiakisedje | <https://www.kamikiakisedje.com/>



## Artista Convidado

A fotografia da capa retrata a Dança do Tawarawana realizada pelos Kisedje na aldeia Khiktxi, na qual se pode observar a arte através dos



instrumentos, das roupas, a presença nítida de elementos naturais, como as folhas, e a beleza original da aldeia. Expressando a importância da memória e da preservação da cultura.

11

Na contracapa temos uma explícita ilusão natureza viva. A bela imagem de um tamanduá bandeira em meio ao verde, quase deixar passar despercebido que o retrato mostra de fato um processo de ruptura na floresta, e toda diversidade que esta proporciona. Trata-se de uma

plantação de soja, um verdadeiro deserto verde em que o animal silvestre procura por um abrigo, em meio à destruição de seu habitat provocado pela monocultura.



A fotografia de abertura da edição apresenta uma foto aérea da Aldeia Khikatxi, onde Kamikia vive, localizada na Terra Indígena Wawi no município de Querência – MT. O distanciamento permitido por este tipo de fotografia revela, neste caso, a simbiose entre a comunidade indígena e a



natureza como um todo, indica a aldeia como núcleo daquela floresta, e esta como proteção, corpo e parte fundamental da aldeia.

12



Por fim, a imagem de encerramento simboliza a esperança do futuro, onde temos o retrato da beleza de uma criança indígena sendo pintado cuidadosamente por uma mulher Kayapo para festa na aldeia Pykararak no Pará. Trata-se de seu filho, Kubeí Kisedje.



## Editorial nº 7: Educação, Emancipação e Democracia

A **Revista Fim do Mundo** traz à luz em sua edição número 7 a temática *Educação, Emancipação e Democracia*. Os desafios educacionais contemporâneos do Brasil e da América Latina - numa perspectiva anti-capital, emancipatória e radicalmente democrática - são derivações da condição histórica advinda da exploração colonial, neo-colonial e imperialista secular, às quais estiveram e estão submetidos todos os países que constituem a região. A extração capitalista sistemática de riquezas por meio da destruição da biodiversidade e da superexploração do trabalho humano assalariado e semi-servil, articulada à opressão de classe em uma estrutura marcadamente patriarcal, genocida e racista, conforma uma realidade perene que traz iminentes bloqueios à universalização da educação como meio civilizatório, bem como impossibilita tanto a construção de nações econômica e politicamente soberanas, quanto a plena constituição da maioria trabalhadora como classe política, organizacional e ideologicamente emancipada. Tratamos, portanto, do mundo ex-colonial escravista que forjou o capitalismo da miséria, hoje sob o impacto do colapso universal da reprodução do capital financeirizado mundialmente dominante, altamente concentrado e centralizado.

Tendo em vista este quadro, a Edição de número 7 da *Revista Fim do Mundo* teve como objetivo discutir a educação brasileira e latino-americana em suas graves dimensões atuais: reiteração de uma educação sexista e racista; crescente processo de mercantilização e financeirização da educação; destruição sistemática da universidade pública e das condições de produção científica; a privatização da escola pública em seus vários níveis; exclusão dos povos indígenas e negro do acesso à educação pública. Almejando também tratar estratégias de resistência dos movimentos sociais, apresentamos algumas experiências que engajam projetos educacionais anticapitalistas no campo e na cidade. É a partir de tais temas, face a estas pelejas que envolvem a revolução e a contrarrevolução, que esta edição foi elaborada.

A edição traz em sua abertura o **Artista Convidado** *Kamikia Kisêdjê*, cujas fotografias são um importante mecanismo de reflexão sobre os temas que são abordados nos trabalhos publicados nesta edição. Seu olhar em quatro fotos permite ao leitor ampliar o horizonte de suas interpretações sob a forma da imagem, expondo questões profundas de nosso território latino-americano.



No *Debate do Fim do Mundo*, nós, organizadores desta edição, refletimos conjuntamente e trazemos aos leitores as ideias que buscam, dentro do âmbito da educação, adiar o fim do mundo, em um diálogo com o famoso livro de Ailton Krenak: *Ideias para adiar o fim do mundo*.

A seção **Artigos** se inicia com um importante trabalho da pesquisadora russa *Nataliya Yakuleva*, no qual a autora debate a 'Financeirização da Educação', indicando os caminhos pelos quais está ocorrendo a subordinação da educação aos interesses econômicos e ideológicos do capital financeiro. Natalya demonstra como este processo é fundamental para a reprodução do capital em sua fase atual.

Na sequência são apresentados três artigos que discutem temas da educação em países da América Latina. O primeiro texto 'Da periferia ao centro: experiências de educação popular em El Salvador e seu legado histórico, contradições e desafios atuais na crise do capital', de *María Carías*, apresenta a experiência de auto-organização e educação popular nas comunidades de El Salvador, entre as décadas de 1970 e 1980. Neste caso, o espaço de resistência criado por estes centros de educação forjou-se como uma resposta à Revolução Verde, que buscava inserir a região de Morazán (ao norte de El Salvador) na produção agrícola intensiva com uso de agrotóxicos e ao violento poder oligárquico nacional. Em seu texto, a autora mostra a importância do movimento de educação popular para a organização campesina, que dura até hoje, e reflete sobre a importância dos espaços de educação popular.

No texto 'Educación en Chile: pensar lo público en el 'oasis' neoliberal', *Rodrigo Edmonson* e *Erick Bello* relembram os últimos quarenta anos de história do modelo de educação neoliberal no Chile. O texto se inicia recuperando a gênese neoliberal do modelo de educação chileno implementado durante o governo ditatorial de Pinochet. Em seguida, os autores apresentam os movimentos sociais que marcaram a história da luta pela educação gratuita e que culminaram, em 2019, em uma revolta social que levou à elaboração de uma nova constituição, na qual está sendo debatida, atualmente, a inclusão da educação como um direito social. Desta forma, os autores concluem que, a despeito das tentativas de privatização completa da educação ao longo dos últimos quarenta anos, a luta por uma educação pública segue ativa no Chile.

Em 'Notas sobre a educação na Venezuela: a escola na comuna ou a comuna na escola?', *Simone Meleán* e *Héctor Durán* apresentam a



experiência de educação e formação política na Escola Técnica Agropecuária “Ernesto Guevara” na Comuna Socialista Agroecológica El Maizal (Venezuela) enquanto uma forma de resistência ao imperialismo, de fortalecimento do poder popular e de destruição do Estado burguês. Os autores demonstram como, a partir da educação popular, é possível questionar a hegemonia sobre os saberes, a ciência e a educação.

Posteriormente, quatro artigos apresentam discussões sobre temas da educação no Brasil. *Maria de Sousa* e *Eliana Feitosa* relacionam o desenvolvimento econômico brasileiro às políticas educacionais nos últimos 30 anos em ‘A educação brasileira: histórico de privilégios e desigualdades’. As autoras partem da reflexão sobre a influência das políticas neoliberais na educação pública para concluir que, a despeito de algumas conquistas recentes, desde 2016 ela está sob forte ameaça devido aos retrocessos políticos que o país tem vivenciado.

O artigo ‘Universidade popular, radicalidade intelectual e gratuidade do ensino: para além dos modelos, uma construção coletiva’, de *Jeferson Gonzales*, debate o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, ressaltando as especificidades que decorrem da nossa particularidade capitalista. O objetivo do artigo é, sobretudo, debater a universidade popular, cuja construção, segundo o autor, depende da radicalidade intelectual e gratuidade do ensino.

Os próximos dois textos debatem o ensino fundamental e médio brasileiro. O primeiro deles, de autoria de *Washington Goes*, ‘Abordagem da história e cultura afro-brasileira na BNCC do ensino médio: reflexões a partir da lei nº 10.639/03’ traz um importante debate sobre como a história e a cultura afro-brasileira são abordadas na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, concluindo que ela não contempla uma agenda antirracista, pois, as questões raciais são abordadas de modo amplo e aligeirado, privilegiando o conhecimento e a cultura eurocêntrica e ocidental.

Em ‘Dez anos de integração do ensino técnico ao médio na habilitação profissional de agropecuária do Centro Paula Souza’, *Bruno Mercúrio* e *Henrique Novaes* debatem como ocorreu a integração do ensino técnico ao médio no curso de Habilitação Profissional em Agropecuária oferecido pelo Centro Paula Souza. Este curso foi escolhido para análise pois ele permite que o aluno participe de atividades produtivas, desenvolva a auto-organização e a convivência em coletiva. No entanto, os autores evidenciam que estas atividades não são realizadas, devido à ausência de



espaços de construção de conhecimento coletivo e pela própria estrutura do curso técnico, que impõe aos professores longas jornadas de trabalho.

Por fim, dois artigos discutem os impactos da pandemia do novo coronavírus em diversos âmbitos da educação. *Zuleica Vicente* e *André dos Santos* refletem sobre a participação dos estudantes nas avaliações externas, ou seja, aquelas que se propõem a medir o processo de ensino e aprendizagem para os gestores públicos, em 'Epidemia e Educação - a participação dos estudantes nas avaliações de aprendizagem em processo na Escola Estadual de Campinas'. Os autores partem de uma pesquisa de campo em Campinas e concluem que pela forma como as avaliações externas foram conduzidas durante a pandemia, é questionável seu poder de avaliação do ensino e aprendizado.

Em um texto ensaístico e reflexivo, *Renato Sadi* trata dos elementos objetivos e subjetivos que marcaram nossa existência durante o período de confinamento imposto pela pandemia de COVID-19. A prisão do corpo é discutida em diversos aspectos: na falta de espaço, na baixa convivência social, na liberdade limitada, na reformulação das práticas diárias e na ausência das atividades físicas. Dialogando com os vieses da política brasileira neste período, o autor nos remete a todos os aprendizados pandêmicos e suas consequências no texto 'O corpo prisioneiro em tempos de barbárie: a pandemia e a política'.

O **Ensaio Crítico** de *Marcelo Micke Doti*, 'Juventude, literatura e cinema: educação dos afetos e emoções na classe (social)', enriquece a edição trazendo uma reflexão acerca dos impactos da literatura e do cinema na construção da consciência da juventude no mundo neoliberal. Por sua vez, a **Resenha** desta edição ficou por conta de *Camila Posso* que aborda o livro "A luta em defesa da educação pública no Brasil (1980-1996): obstáculos, dilemas e lições à luz da história" de *Lucelma Silva Braga*.

Na seção de **Entrevistas**, o primeiro convidado, um dos editores da *Revista Fim do Mundo*, é *Paulo Alves de Lima Filho*, que faz uma excelente reflexão sobre como a educação permeou sua trajetória, entrelaçando-a aos grandes acontecimentos da segunda metade do século XX para compreendermos o mundo contemporâneo. O segundo entrevistado é *Gigi Malabarba*, que nos contou um pouco de sua experiência de autogestão na Itália.

Para encerrar a edição, a seção **Memorial** está composta de dois escritos. O primeiro faz uma homenagem póstuma ao *Professor Sinclair Mallet Guy Guerra*, por meio de um texto elaborado a partir do resultado da





troca de correspondências entre *Heloisa Dias*, Paulo Alves de *Lima Filho* e *Fabiano Ionta* em que se comentava sobre o privilégio de dividir o espaço tempo com Sinclair, sob o título 'Acima de tudo, professor'. O segundo memorial reflete sobre a bárbara execução do jornalista Dom Phillips e do indigenista Bruno Araújo, num enredo que se constituiu entre a floresta, o garimpo e o tráfico internacional de drogas. *Paulo Alves de Lima Filho* reflete sobre como o processo histórico, marcado pela violência sistemática do mundo (ex) colonial, se inteconecta com este caso.

Assim esperamos oferecer aos leitores da **Revista Fim do Mundo** um amplo debate sobre o tema da educação e contribuir com a construção do conhecimento crítico e emancipador.

Junho de 2022.

*Coordenação do Dossiê Temático*

Fabiana de Cássia Rodrigues | Henrique Tahan Novaes

Zuleica M. Vicente | Aline M. Miglioli

E os Editores.

**Nota dos editores:** A Revista Fim do Mundo, assim como todo o âmbito da educação e da pesquisa em nosso país nesse momento histórico, passa pela imposição de limitações profundas. Neste cenário desestabilizador, o Comitê Editorial da Revista optou por alterar a periodicidade de nosso periódico a fim de viabilizar sua continuidade e desafogar o trabalho voluntário de diversos colaboradores que permitem a revista existir. Desta forma, a partir desta edição número 7, a Revista Fim do Mundo passa a ser publicada semestralmente.



18

# Debate do Fim do Mundo



# Ideias educacionais para adiar o fim do mundo

Fabiana de Cássia Rodrigues<sup>1</sup>

Henrique Tahan Novaes<sup>2</sup>

Zuleica M. Vicente<sup>3</sup>

Aline M. Miglioli<sup>4</sup>

Fabio S. M. Castro<sup>5</sup>

19

## Resumo

Este texto faz referência ao livro de Ailton Krenak (2019), *Ideias para adiar o fim do mundo*. A obra traz uma esperança presente na possibilidade de "adiamento". Estender o tempo, postergar o fim do mundo, nos permitiria vislumbrar a construção de relações sociais para além do capital. As ideias educacionais destacadas neste texto têm em comum o princípio de inserir educadores e educandos nas rédeas do processo pedagógico, indagando e definindo suas finalidades, agindo, desse modo, conscientemente em nome de objetivos coletivos. Pensamos que somente por um caminho em que sejamos genuinamente construtores da realidade há possibilidade de adiar o fim do mundo. E assim, lutar para que, quiçá, seja este apenas o fim do mundo regido pelo capital e, não, o da espécie humana.

**Palavras-chaves:** Fim do Mundo, educação emancipadora, alternativas para além do capital, trabalho docente, Estado Capitalista.

---

<sup>1</sup> Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP. | [fabicrod@unicamp.br](mailto:fabicrod@unicamp.br)

<sup>2</sup> Coordenador do Programa de Pós Graduação em Educação da UNESP - Marília. | [hetanov@gmail.com](mailto:hetanov@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestra em Educação (UNICAMP), professora da Rede Estadual de Educação de São Paulo. | [zig\\_zu@hotmail.com](mailto:zig_zu@hotmail.com)

<sup>4</sup> Formada em Ciências Econômicas pela UNICAMP (2013), mestra pela UNESP (2016) e doutoranda em Desenvolvimento Econômico pela UNICAMP com a tese "O papel da moradia na transição ao socialismo em Cuba". Estuda principalmente a produção da moradia, urbanismo e Cuba. | [alinemiglioli@gmail.com](mailto:alinemiglioli@gmail.com)

<sup>5</sup> Doutorando em Economia Política Mundial pela UFABC, pesquisador do IBEC. | [fabio.castro@ufabc.edu.br](mailto:fabio.castro@ufabc.edu.br)



### Resumen

Este artículo hace referencia al libro de Ailton Krenak (2019), Ideas para posponer el fin del mundo. La obra trae una esperanza presente en la posibilidad de “aplazamiento”. Prolongar el tiempo, posponer el fin del mundo, permitiría vislumbrar la construcción de relaciones sociales más allá del capital. Las ideas educativas destacadas en este texto tienen en común el principio de insertar a educadores y educandos en las riendas del proceso pedagógico, indagando y definiendo sus fines, actuando así conscientemente en pro de objetivos colectivos. Pensamos que sólo a través de un camino en el que seamos genuinamente constructores de realidad existe la posibilidad de postergar el fin del mundo. Y así, luchar para que, quizás, este sea solo el fin del mundo gobernado por el capital y no el fin de la especie humana.

**Palabras clave:** Fin del Mundo, educación emancipadora, alternativas más allá del capital, trabajo docente, Estado Capitalista.

### Abstract

This paper refers to the book by Ailton Krenak (2019), Ideas to postpone the end of the world. The work brings a present hope in the possibility of “postponement”. Extending time, postponing the end of the world, would allow us to envision the construction of social relations beyond capital. The educational ideas highlighted in this text have in common the principle of inserting educators and students in the reins of the pedagogical process, inquiring and defining their purposes, thus acting consciously on behalf of collective objectives. We think that only through a path in which we are genuinely builders of reality is there a possibility of postponing the end of the world. And so, fight so that, perhaps, this is just the end of the world ruled by capital and not the end of the human species.

**Keywords:** End of the World, emancipatory education, alternatives beyond capital, teaching work, Capitalist State.

### Introdução

Este texto faz referência ao livro de Ailton Krenak (2019), ‘Ideias para adiar o fim do mundo’. Escrita por um intelectual indígena engajado em denunciar o massacre sistemático a que os povos indígenas têm sido submetidos ao longo dos últimos séculos, a obra traz também uma esperança presente na possibilidade de “adiamento”. Poderíamos indagar se diante da crise terminal do capital, com expressões bélicas e ultra-destrutivas - como na guerra entre Rússia e Ucrânia - seria possível adiar o fim do mundo. De todo modo, estender o tempo, postergar o fim do mundo, nos permitiria vislumbrar a construção de relações sociais para além do capital.



Subjaz à reflexão de Krenak (2019) a ideia de que os povos indígenas têm convivido e resistido ao fim do mundo há cinco séculos. Sendo assim, o que suas lutas têm a nos ensinar? Como esses povos têm educado gerações para manter suas culturas e resistir à ganância dos brancos?

Eliane Brum, no recém-lançado *Banzeiro Ôkôtô*, trata do tema dos massacres, da violência, do estupro, do extermínio de povos indígenas que têm presidido as atividades econômicas exploratórias na Amazônia com ainda maior intensidade nos últimos anos. Contudo, a autora não se detém na superfície dos problemas, no simples anúncio ou descrição da destruição sistemática. A jornalista mergulha nas contradições menos aparentes aos observadores apressados, quando trata da resistência dos indígenas, dos beradeiros e, em particular, das mulheres que compõem esses grupos. Assim, atribui à Amazônia o lugar de centro do mundo, para onde toda espécie humana deveria estar dirigindo esforços de preservação da floresta em nome das diversas espécies que habitam o planeta.

Um dos fios que percorre a escrita de Brum é a persistente questão agrária brasileira, fundamento do subdesenvolvimento, essa modalidade de desenvolvimento que cria e recria desigualdades, além da miséria, como contrafaces da produção de riquezas. A maneira como a terra foi desde sempre apropriada e explorada extensiva e concentradamente nas mãos de poucos está na base das abissais desigualdades sociais e de toda sorte de violência contra os povos indígenas, quilombolas, camponeses.

### **Enredo do problema**

O século XX presenciou os fatos desta dinâmica destrutiva. A política agrária da ditadura anunciou que a Amazônia era território vazio e que era preciso ocupá-la. A difusão desta visão equivocada gerou inúmeros conflitos agrários envolvendo povos indígenas, posseiros e grandes empresas colonizadoras no Norte do país. O problema de fundo era o avanço exploratório sobre essas terras, derrubando árvores, expropriando camponeses e expulsando indígenas de seus territórios (RODRIGUES, 2020). Tal política não foi interrompida em nenhum momento nas últimas décadas, tendo se agravado enormemente sob o governo Bolsonaro.

No entanto, como afirma Brum (2021), vigoram não apenas as forças de destruição, há também as forças de resistência:



A Amazônia é hoje a fronteira onde é travado o embate contemporâneo entre as forças de destruição (representadas pelas elites extrativistas, econômicas, políticas e também intelectuais; pelos religiosos e suas igrejas, evangélicas neopentecostais na liderança; pelas grandes corporações transnacionais e pelos bilionários e super milionários ligados a elas) e as forças de resistência encarnadas pelos povos indígenas e pelas comunidades tradicionais da floresta, como quilombolas e beiradeiros” (BRUM, 2021, p. 67).

Houve e há resistência, mesmo com toda sorte de brutalidade em nome da extração de riquezas naturais, numa formação social dependente e subalterna aos interesses imperialistas. Existem, portanto, forças que buscam anular e frear os ataques, no momento em que chegamos a uma emergência climática e num ponto de destruição da floresta próximo ao do não retorno.

Os estudiosos da emergência climática têm, reiteradamente, mostrado que é preciso agir já para evitar a dilapidação das condições de existência humana. A sanha da acumulação de capital precisa ser contida, pois, este modo de produção não nos possibilita idear o futuro. Segundo o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, os povos indígenas podem nos ensinar a viver num mundo que foi invadido, saqueado, devastado pelos homens, já que eles já viveram o fim do mundo em 1500 (CASTRO, 2014). Desde então, persistem vivendo, apesar de serem tidos como povos a serem exterminados, basta verificar o ato do presidente da república brasileiro que vetou o fornecimento de água potável aos indígenas em meio à pandemia de Covid-19 (El País, 2022).

Os povos da floresta defendem sua morada, porque não se vêem apartados dela, eles são a floresta, segundo Brum (2021). O respeito à floresta, às outras espécies e aos outros seres humanos é uma experiência comum a muitos povos indígenas. O discurso de Ailton Krenak, em 04 de setembro de 1987, na Assembleia Nacional Constituinte reforça essa ideia e nos faz lembrar que esses povos cultivam e mantêm as florestas em pé:

O povo indígena tem um jeito de pensar, tem um jeito de viver, tem condições fundamentais para sua existência e para manifestação de sua expressão, da sua vida, da sua cultura que não coloca em risco, nem nunca colocaram, a existência sequer da vida dos animais que vivem ao redor das áreas indígenas, quanto mais de outros seres humanos (KRENAK, 1987).



Seguramente os brancos têm muito a aprender com os povos indígenas. Quando Ailton Krenak afirma que o jeito de viver e de pensar desses povos não destroem outros seres humanos, nem outras espécies de seres vivos, podemos abstrair que estas não são formas de vida submetidas ao mercado, à acumulação de capital. As maneiras de existir desses povos deveriam ser referências para se pensar um mundo em que não prevaleça a violência, o trabalho super explorado e alienado. Assim como, o respeito à cultura e aos idiomas desses povos teria que ser um dos pontos centrais da pauta educacional.

Numa passagem dos Cadernos de Paris, de 1843, Karl Marx faz uma reflexão inspiradora:

Suponhamos que produzíssemos como seres humanos - cada um de nós haveria se afirmado duplamente na sua produção: a si mesmo e ao outro. [...] Nossas produções seriam como que tantos espelhos que irradiariam nossa essência em nós. Nesta reciprocidade o que seria realizado de minha parte sê-lo-ia também da tua parte. (MARX, 2015, p. 221/222)

O trabalho, nesses termos, se insere no horizonte da emancipação humana, logo, da libertação com relação às peias da propriedade privada, do trabalho sob o regime da exploração e dos desígnios da acumulação capitalista.

Na leitura de István Mészáros (2004), a transcendência do trabalho alienado é o tema mais urgente neste novo milênio. O filósofo defende a necessidade de universalização do trabalho enquanto atividade vital do ser humano. Certamente, quando Mészáros se refere à universalização do trabalho, quer nos dizer que todos devemos trabalhar, desde que seja um trabalho não explorado, que nos enriqueça enquanto ser humano por ser uma atividade cheia de sentido e não embrutecedora ou degradante de si e dos outros ao redor. Poderíamos acrescentar, desde que também não fosse uma atividade que destrói o meio ambiente e inviabiliza o futuro da vida humana.

Tanto é preciso olhar e buscar inspirações em povos que, apesar de estarem constantemente sob ameaça, não estão submetidos à acumulação de capital e permanecem resistindo, quanto acompanhar experiências que constituem práticas de combate ao trabalho alienado e o subvertem no interior do modo de produção capitalista.



## Algumas ideias

24

O mundo do trabalho associado tem trazido contribuições importantes por meio das fábricas recuperadas no Brasil e na Argentina, das experiências de cooperação e de cooperativismo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), dos mutirões e cooperativas de trabalho dos Sem Teto. (NOVAES, 2020). Acreditamos que, em alguma medida, tais experiências demonstram a possibilidade e a urgente necessidade de alteração do sentido do trabalho. São formas de trabalho que embrionariamente o alteram e possuem potencial emancipatório.

No mesmo contexto de avanço do mundo do trabalho associado, surgiram na América Latina diversas experiências de educação para além do capital. Nas próprias fábricas recuperadas, além da auto educação no trabalho, foram criadas escolas que alteram o conteúdo e a forma escolar.

Em lutas por soberania e segurança alimentar, contra a produção destrutiva, observamos a criação das escolas de agroecologia do MST. Elas fazem uma crítica ao uso e posse da terra, à chamada “revolução verde” e, ao mesmo tempo, teorizam e praticam a agroecologia. As escolas de agroecologia compõem uma série de estratégias que postergam o fim do mundo e abrem novas perspectivas para além do capital. Além de colocarem a questão ambiental no cerne das práticas pedagógicas, também contrariam a lógica individual ao inserirem uma dinâmica coletiva na organização da vida escolar e do assentamento, através de núcleos, comissões, assembleias que questionam a tecnocracia escolar-estatal e praticam a autogestão escolar.

As Universidades Populares, pela sua enorme capacidade de crítica ao modo de produção capitalista, vêm cultivando ideias que apontam aberturas para perspectivas de futuro. Elas conseguem combinar uma percepção crítica da realidade com formas de organização anti tecnocráticas, que dificilmente podem ser alcançadas pelas universidades estatais, em que viceja o pensamento conservador. A Escola Nacional Florestan Fernandes do MST e a Universidade Intercultural de Nacionalidades e Povos, localizada no Equador, são centelhas nesse âmbito.

Tais experiências, por si só, não conseguirão frear o avanço destrutivo do capital e sua incessante força para tentar mercantilar todas as dimensões da vida, mas elas são farol de práticas educacionais que subvertem as relações sociais sob o capital.





## Estado, trabalho e educação

Mészáros (2002) defende a superação do Estado capitalista por formas de controle social em que a educação para além do capital ganhe papel de destaque. A luta pela educação emancipatória, nos dias de hoje, exige da classe trabalhadora atingida pelo capital a retomada das rédeas educacionais, dentro de enfrentamentos mais amplos pelo controle social da produção e da reprodução da vida.

Num país de capitalismo dependente, premido pela tragédia do subdesenvolvimento, as bandeiras clássicas da democratização da escola permanecem atuais: da gratuidade da educação, da gestão democrática do sistema educacional, do uso dos fundos públicos exclusivamente dirigidos à educação pública, de melhores condições de trabalho para os educadores.

Adicionalmente, se faz importante definir a descolonização cultural como princípio orientador dos rumos educacionais; tanto para embasar a pesquisa científica produzida de maneira autônoma e articulada aos anseios do conjunto da população brasileira, quanto para servir como matriz de uma política educacional que considere as especificidades regionais e culturais de um país de dimensões continentais como o Brasil. Em outras palavras, o conhecimento, a preservação e a difusão das culturas indígenas por meio das escolas, assim como o resgate e enaltecimento de nossas raízes africanas precisam compor os eixos daquilo que se ensina às novas gerações.

Nada mais nada menos do que colocar na ordem do dia o sentido da educação pública e a necessidade de convertê-la em educação para além do capital, como parte de uma estratégia radical e abrangente de construção de uma sociedade para além do capital. Mészáros (2002; 2004) é enfático a esse respeito, deve haver alterações concomitantes no mundo da educação e no mundo do trabalho, obviamente tendo em vista a alteração radical do sentido do trabalho.

Marx (2012) afirmou que o financiamento da educação deve ser público, mas que o Estado não pode educar o povo. Podemos dizer, então, que o controle do que ensinar, como ensinar, como avaliar deve estar nas mãos da classe trabalhadora e bem distante das mãos do capital e suas personificações que habitam os ministérios, secretarias da educação e, mais recentemente, fundações, institutos e Organizações não Governamentais.

Como parte da luta pela desmercantilização completa da educação, a conversão do trabalho assalariado docente em trabalho associado será um dos maiores desafios. E, ao mesmo tempo, a completa erradicação da



educação enquanto mercadoria rentável também deverá fazer parte das nossas lutas.

A difusão de escolas próprias e até mesmo a criação de sistemas próprios de educação para além do capital pelos movimentos sociais também deve ser lembrada, como parte da transição para outro modo de produção e reprodução da vida.

## Considerações Finais

26

Mais do que nunca é preciso seguir desenvolvendo experiências educacionais que confrontem a dinâmica destrutiva do capital fundamentada no individualismo, no aniquilamento do meio ambiente e na produção de miséria. A emergência climática sinaliza que é preciso parar já a ocupação dilapidadora da Amazônia. A questão agrária brasileira se coloca na ordem do dia, a guerra por terras quer acabar com formas de vida que representam justamente a possibilidade de futuro para a espécie humana. Curiosamente, o futuro está no avesso daquilo que se denominou progresso e civilização.

As ideias educacionais que brevemente destacamos neste texto têm em comum o princípio de inserir educadores e educandos nas rédeas do processo pedagógico, indagando e definindo suas finalidades, agindo, desse modo, conscientemente em nome de objetivos coletivos. Pensamos que somente por um caminho em que sejamos genuinamente construtores da realidade há possibilidade de adiar o fim do mundo. E assim, lutar para que, quiçá, seja este apenas o fim do mundo regido pelo capital e, não, o da espécie humana.

## Referências

- BRUM, E. **Banheiro Òkòtó**. Uma viagem à Amazônia centro do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- CASTRO, E. V. Do Antropoceno à Idade da Terra, de Dilma Rousseff a Marina Silva, o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro e a filósofa Déborah Danowski pensam o planeta e o Brasil a partir da degradação da vida causada pela mudança climática. In: BRUM, E. **Diálogos sobre o fim do mundo**. Brasil: El País, 2014. Disponível em: [Diálogos sobre o fim do mundo | Opinião | EL PAÍS Brasil \(elpais.com\)](#). Acesso em jun. 2022.



- El País, **Bolsonaro veta obrigação do Governo de garantir acesso à água potável e leitos a indígenas na pandemia.** Disponível em: [Bolsonaro veta obrigação do Governo de garantir acesso à água potável e leitos a indígenas na pandemia | Atualidade | EL PAÍS Brasil \(elpais.com\)](#)  
Acesso em jun. 2022.
- KRENAK, A. **Discurso na constituinte.** 1987. Disponível em: [Ailton Krenak - Discurso na Assembleia Constituinte - YouTube](#) Acesso em jun. 2022.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MARX, K. **Crítica do programa de Gotha.** São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, K. **Cadernos de Paris; Manuscritos econômico-filosóficos.** 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2002.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.
- NOVAES, H. T. **Reatando um fio interrompido: a relação universidade movimentos sociais na América Latina.** 2a ed. Marília: Lutas anticapital, 2020.
- RODRIGUES, F. C. **MST: Formação política e reforma agrária nos anos de 1980.** Marília: Lutas Anticapital, 2020.

*junho de 2022.*



# Artigos



# Financeirização da Educação: uma síntese do problema

Nataliya G. Yakovleva <sup>1</sup>

Tradução: Aline M. Miglioli <sup>2</sup>

29

## Resumo

Neste artigo a autora propõe e discute o conceito de financeirização da educação, conceptualizando-o a partir da atual fase do capitalismo tardio e mostrando a sua essência, qual seja, a subordinação da educação ao capital financeiro e aos seus atores. O artigo também demonstra a influência da financeirização da educação na sociedade e nos indivíduos. O trabalho conclui que o capital financeiro subordina o conteúdo, os objetivos e os valores da sociedade e cria uma atmosfera social em que a educação se torna um condutor da financeirização da sociedade. Portanto, o capital financeiro forma estereótipos para o comportamento social dos principais grupos e leva à formação de um novo tipo de pessoa, o *homo finansus*. Este processo fortalece e acelera a financeirização da economia e da sociedade como um todo. Este trabalho também apresenta as características específicas que distinguem a financeirização da educação em comparação com outros setores sociais e as características que os assemelham.

**Palavras-chaves:** educação, financeirização, *homo finansus*.

---

<sup>1</sup> Doutora em Economia, Coordenadora de pesquisa no Instituto de Economia (Centro de Teoria Econômica e Setor Social) - Academia de Ciências Russa - Faculdade de Filosofia - Centro Científico Educacional de Estudos Marxistas Contemporâneos (CCEEMC), Universidade Estatal Losmonov de Moscou, Rússia. | [tetn@yandex.ru](mailto:tetn@yandex.ru)

<sup>2</sup> Doutoranda em Desenvolvimento Econômico pela UNICAMP. | [alinemiglioli@gmail.com](mailto:alinemiglioli@gmail.com)



## Resumen

En este artículo, la autora propone y discute el concepto de financiarización de la educación, conceptualizándolo desde la etapa actual del capitalismo tardío y mostrando su esencia, es decir, la subordinación de la educación al capital financiero y sus actores. El artículo también demuestra la influencia de la financiarización de la educación en la sociedad y los individuos. Concluye que el capital financiero subordina los contenidos, fines y valores de la sociedad y crea un ambiente social en el que la educación se convierte en motor de la financiarización de la sociedad. Por lo tanto, el capital financiero forma estereotipos para el comportamiento social de los principales grupos y conduce a la formación de un nuevo tipo de persona, el *homo finansus*. Este proceso fortalece y acelera la financiarización de la economía y la sociedad en su conjunto. Este trabajo también presenta las características específicas que distinguen a la financiarización de la educación en comparación con otros sectores sociales y las características que los hacen similares.

**Palabras clave:** educación, financierización, *homo finansus*.

## Abstract

In this paper, the author proposes and argued the concept of financialization of education, characteristic of the current phase of late capitalism, and shows its essence, which is, the subordination of education to financial capital and its actors. The work also demonstrates the influence of the financialization of education on society and on individuals. And concluded that financial capital subordinates the content, goals, and values of education and creates a social atmosphere in which education becomes a driver of society's finances. Therefore, financial capital forms stereotypes for the social behavior of the main groups and leads to the formation of a new type of person, the *homo finansus*. This process strengthens and accelerates the financing of the economy and society as a whole. This work also presents specific characteristics that distinguish the financialization of education in comparison with other social sectors and the characteristics that are associated.

**Keywords:** education, financialization, *homo finansus*.

## Introdução

As transformações tecnológicas do final do século XX e começo do século XXI tornaram o Homem o principal fator de desenvolvimento social e econômico, o que o levou a mudanças no papel da educação e em particular, do seu status econômico e social. A educação tornou-se uma das esferas que formam o potencial humano e, conseqüentemente, o potencial para o desenvolvimento socioeconômico da sociedade.

Estas mudanças transformaram a esfera da educação, tornando-a em um espaço de contradições econômicas e sociais graves e profundas, preconizadas também por suas características particulares que, de um lado,



criam bens públicos e, de outro lado, resultados comerciais. Como consequência desta “bifurcação” em uma área que contribui para a formação e reprodução da sociedade, a educação passou a representar um espaço de relações sociais inalienáveis e ao mesmo tempo um espaço de comercialização, subordinada ao modelo de relações sociais do mercado.

O processo de comercialização da educação intensificou-se no final do século XX e começo do século XXI, quando se implementou o modelo neoliberal de capitalismo tardio<sup>3</sup> em muitos países, levando a uma dessocialização da economia e da sociedade, o que afetou inicialmente a esfera social, em particular, a educação. Assim como pontuado por I. Mészáros (2010), para não perder o controle da situação, o capitalismo contemporâneo e neoliberal foi forçado a não intensificar suas agressivas expansões “externas” e, como consequência, avançou para sua expansão “interna”, introduzindo relações capitalistas em áreas que anteriormente não eram comerciais (como por exemplo, a educação, o sistema de saúde, as ciências, a cultura e os serviços públicos) em vista de comercializá-las e incluí-las no esquema de geração de mais-valia.

Os estudos sobre o modelo de educação orientados pelo mercado, em particular aqueles sobre os problemas da comercialização da educação na economia moderna, têm sido abordados por K. Genell (2002), I. Mészáros (2010), I. Wallerstein (2004), A.M. Osipov (2017; 2019), I.V. Pavliutkin (2009; 2010) e A.A. Ugriumova (2013).

É importante pontuar que o desenvolvimento de relações de mercado na educação é uma tendência internacional, que tem ocorrido e se intensificado nos países do capitalismo central, assim como naqueles da semiperiferia ou da periferia, devido à transição neoliberal ao modelo de economia de mercado. Este processo, assim como suas consequências econômicas e sociais, tem sido objeto de estudo de pesquisadores em

---

<sup>3</sup> O conceito de “capitalismo tardio” empregado neste trabalho é o mesmo presente nos trabalhos de E. Mandel (1987) e F. Jamenson (1991), assim como de A. V. Buzgalin e A. I. Kolganov (2018), os quais definem o capitalismo tardio como “*um estágio no desenvolvimento do modo de produção capitalista, cujo progresso (em termos de evolução tecnológica e crescimento econômico) necessita de relações pós-capitalistas: regulação econômica conscienciosa; distribuição gratuita de bens e serviços, como a educação, serviços de saúde pública e outros; redistribuição de uma parte dos lucros capitalistas em favor dos trabalhadores assalariados e camadas socialmente vulneráveis da população e outros*” (BUZGALIN, KOLGANOV, 2018, p. 52-53).



muitos países, como por exemplo, H. Lauder, D. Hughes (1999), T. Griffiths e R. Imre (2013); S. Borgohain (2016), S. Motta, M. Cole (2013); R. Twebaze (2015), R. Kumar (2012), que têm enfatizado os impactos contraditórios deste fenômeno tanto para a educação, como para o desenvolvimento econômico no geral.

Neste artigo, será dada ênfase a este outro lado do processo, qual seja, o de aprofundamento da comercialização da educação, que leva à formação de um novo fenômeno, o da financeirização da educação. As razões para esta ênfase são óbvias: o processo de dessocialização e expansão do modelo neoliberal do capitalismo tardio, iniciado nos finais do século XX, expandiu a mercantilização da educação a nível global, pois como consequência da redução do orçamento estatal, passou a haver mais espaço para programas educacionais privados, aumentando os custos privados com a educação, os empréstimos estudantis e outros.

A evolução do capitalismo tardio nas décadas recentes resultou em uma dominação do capital financeiro<sup>4</sup> em relação ao capital produtivo, o que também levou à expansão do processo chamado de financeirização. Este processo se expandiu não apenas para as relações econômicas, como também impactou o setor público da economia e em particular, a educação.

Sendo assim, o problema da financeirização da educação e suas consequências sociais não têm sido ainda objeto de investigação extensiva e de debates acadêmicos. Este artigo parte das pesquisas sobre a financeirização da educação realizadas por Krippner (2005), Buzgalin e Kolganov (2018) e Riazanov (2016), os quais mostraram que a financeirização da educação durante o processo de subjugação da economia real ao capital financeiro. Segundo as conclusões de Victor Ryzanov (2016) em seu livro "*The (Non)real capitalism*":

A financeirização não é um fenômeno novo nas economias capitalistas, mas uma financeirização mais profunda testemunhada ao longo dos últimos dez ou vinte anos envolveu uma tentativa de transformar todas as esferas da nossa vida num bem financeiro (RIAZANOV, 2016, p.71).

---

<sup>4</sup> O capital financeiro deve ser compreendido como "*capital monetário autônomo, que proporciona rendimentos regulares de juros provenientes da detenção de títulos ou outros rendimentos da própria atividade financeira*" (RIAZANOV, 2016, p. 52).





## Materiais e métodos.

O principal método de pesquisa aplicado a este artigo envolve o método dialético (ILYENKOV, 1984), em particular ao identificar as contradições socio econômicas da educação no sistema do capitalismo tardio.

Pode-se afirmar que a principal característica da educação, no momento atual, é a grande contradição que ela carrega. Por um lado, a quarta revolução industrial e os progressos tecnológicos determinaram mudanças no papel da educação para nossa sociedade. O alargamento e aprofundamento do progresso tecnológico levaram à demanda por educação para todas as pessoas e por toda a vida. Em sua essência econômica e social, a educação é a produção de ilimitados bens públicos com efeitos externos positivos, por isso deve ser ofertada para toda a população e deve ser gratuita, especialmente para as crianças, e financiada pelo orçamento público, pelo Estado, etc. Por outro lado, a tendência neoliberal de dessocialização e de redução do financiamento público da educação levou a resultados opostos.

A solução para esta contradição, que impõe de um lado a necessidade de desenvolvimento da educação e por outro lado a necessidade de reduzir o financiamento público, está de acordo com a forma em que as organizações estão buscando novas fontes para financiamento da educação. Isto tem levado a um impulso do processo que nomearemos de “financeirização da educação”.

É preciso enfatizar: a financeirização da educação e o financiamento da educação são processo interrelacionados, porém não são equivalentes. O financiamento da educação acontece atualmente por três canais: financiamento estatal, mensalidade dos alunos e patrocínios, tal como os fundos patrimoniais<sup>5</sup>. No entanto, a financeirização da educação, assim como a financeirização da sociedade, não é o processo de captação de recursos financeiros para instituições educacionais, trata-se de algo diferente.

---

<sup>5</sup> NT: Em inglês utilização o termo *endowment*, se refere a um fundo financeiro de longo prazo em que os recursos são adquiridos por meio de doações de pessoas físicas e jurídicas. Tais recursos são investidos no mercado financeiro e seus rendimentos são direcionados a projetos e instituições desejadas pelos doadores (<https://comoinvestir.thecap.com.br/endowment>).



Partindo-se de uma definição mais básica, a qual será aprofundada a seguir, nós consideramos que a financeirização da educação é a submissão do processo educacional (seu propósito, o conteúdo, a forma e o critério do progresso) aos propósitos do capital financeiro. Esta descrição reflete a influência cada vez maior sobre o processo educacional e sobre o controle de organizações educacionais exercida pelas motivações dos mercados financeiros, pelas empresas e agências financeiras e pelas pessoas influentes na esfera financeira. Este processo afeta os setores privado e público da educação e, como resultado, a financeirização através da educação afeta indiretamente todos os estratos sociais (das classes alta e média à precariedade) e todas as faixas etárias (do jardim de infância aos pensionistas - por exemplo, todos são alfabetizados financeiramente).

## Resultados

### 1. *Financeirização da educação: universidades estão subordinadas ao capital financeiro.*

Vamos considerar alguns efeitos empíricos da financeirização da educação em universidades (principalmente, mas não exclusivamente, dos EUA e da Europa Ocidental), onde este processo é mais intenso. É importante notar que os pesquisadores do tema atualmente estão formulando e escrevendo sobre este processo e referindo-se a ele como a comercialização da educação, no entanto, o que eles estão observando é a financeirização da educação.

Se nos debruçarmos sobre o livro de D. Bock (2018), em que ele trata do desenvolvimento das universidades sob as condições pró-mercado, nós podemos vislumbrar quão grave é o problema da comercialização (e financeirização) incontrolável, como a que está ocorrendo em universidades como Harvard e outras universidades de ponta, e que faz com que estas universidades estejam se transformando em empresas. O prefácio do livro começa com a seguinte frase "durante os últimos 25 anos, as universidades têm vendido os seus conhecimentos e competências, em um volume sem precedentes, a particulares e empresas" e termina com um veredito desanimador "enquanto eu assistia isto acontecer, receava que a natureza das instituições acadêmicas se transformaria sob a influência da comercialização e que nós iríamos nos arrepender disso" (BOCK, 2012, p.18-38).



Assim, o ponto de partida deste processo é que o financiamento estatal diminuiu. Nos anos 2000, em dois terços nos países da OCDE, a despesa pública em educação decresceu, embora durante o período de crise entre 2008 e 2011 em 16 dos 31 países, a despesa pública em educação cresceu a taxas mais elevadas (ou diminuiu mais lentamente) do que as despesas públicas em todos os outros serviços. Nos países da OCDE, a despesa pública em educação (em qualquer nível educacional) em percentagem do PIB diminuiu em média 3% entre 2010 a 2012 e em média 4% entre 2012 a 2018; sendo que somente no ensino superior, diminuiu 8% (OCDE, 2017).

Ao mesmo tempo, as receitas provenientes das atividades financeiras e de investimento das universidades está aumentando (BOCK, 2012). De acordo com Bock (2018), o resultado é

[...] uma transformação significativa do papel social da educação: de uma instância formada com fundos públicos e implementando principalmente os objetivos da sociedade, a educação está se tornando uma área em que o conteúdo, as formas e os objetivos são formados principalmente por instituições financeiras privadas (BOCK, 2012, p. 9 – 10).

Este processo tem se dado com a subordinação de um canal tradicional de financiamento das instituições e estabelecimentos educacionais ao capital financeiro: as matrículas e mensalidades. Nos países desenvolvidos (principalmente, nos EUA), este método de financiamento é realizado cada vez mais por meio da aquisição de empréstimos escolares por parte dos estudantes, o que resulta em um substantivo crescimento das dívidas a serem pagas por eles e da dependência dos estudantes e dos estabelecimentos de ensino às instituições financeiras. A dívida média dos estudantes de graduação e pós-graduação que tomaram empréstimos (cerca de 60% do número total de estudantes) para frequentar faculdades e universidades estatais e privadas entre os anos 2014 e 2015 foi de US\$28,1 mil dólares americanos (BAUM, 2017). De acordo com a matéria do “Financial Times” de 11 de novembro de 2018, o total da dívida estudantil naquele ano excedeu US\$1,5 trilhões (FINANCIAL TIMES, 2019). Este estudo mostrou que cerca de 40% dos tomadores de empréstimos provavelmente não conseguirão pagar suas dívidas até 2023 e que os empréstimos estudantis cresceram 149% entre 2007 e 2018 nos EUA. A dívida média do



empréstimo estudantil, em 2018, totalizou 29,2 mil dólares americanos, o que é 2% maior do que em 2017, segundo a Forbes (2020).

Em um segundo momento deste processo, ocorre uma mudança das relações sociais e econômicas dentro do próprio processo educacional e uma redistribuição dos papéis entre vários grupos sociais e instituições dentro das organizações educacionais, como já foi empiricamente registrado. Uma das manifestações mais marcantes é o maior papel dos departamentos financeiros e dos gerentes financeiros nas estruturas organizacionais das universidades. Neste caso, nos referimos às universidades onde o processo por nós estudado se manifesta mais ativamente. Nelas, pudemos observar um processo de dominação dos departamentos comerciais e financeiros, e até mesmo das organizações filiadas, que subordinam a eles os departamentos educacionais, ou seja, aqueles responsáveis por implementar funções educacionais e de pesquisa. Ao caracterizar este processo, Bock observa que "a empresa gestora especial criada pela universidade [Harvard University<sup>6</sup>] para administrar o fundo patrimonial [Harvard Management Corporation<sup>7</sup>] é um investidor muito bem sucedido, e o crescimento do fundo ocorre em grande parte devido aos lucros gerados pelos investimentos" (BOCK, 2012, p.9-10).

Não é apenas o crescente papel dos departamentos e unidades financeiras na vida universitária que ensejam estas transformações, mas também as mudanças no sistema de gestão universitária. Analisemos este último aspecto com mais detalhe. Na maioria dos países ocidentais, mas cada vez mais também nas universidades dos países "semiperiféricos" e "periféricos", as decisões estratégicas na gestão e desenvolvimento das instituições educacionais são tomadas pelos chamados "conselhos de administração". Na Rússia, por exemplo, os conselhos de administração de algumas universidades estão envolvendo cada vez mais representantes empresariais, incluindo os do capital financeiro.

Por exemplo, o conselho de administração da Universidade Estadual de São Petersburgo inclui gerentes e executivos das seguintes corporações, empresas financeiras e de investimento e bancos: Sistema, ALROSA, Inter RAO, VTB Bank, Rosneft, Norilsk Nickel, Severstal, e o Ministro das Finanças

---

<sup>6</sup> Nota do autor.

<sup>7</sup> Nota do autor.



da Federação Russa<sup>8</sup>. O conselho de administração da Escola Superior de Economia inclui os executivos e gerentes dos seguintes bancos: VTB Bank, Sberbank, URALSIB Bank, Otkrytie, o fundo de investimento ONEXIM, assim como os executivos e gerentes de grandes empresas: Grupo Renova, Gazprom, NOVATEK, USM Holdings<sup>9</sup>. O conselho de administração da Universidade Estadual de Moscou Lomonosov inclui, entre outros, os executivos e gerentes dos bancos Oil Alliance e VTB e as empresas financeiras e de investimento: Fundo Russo de Investimento Direto e Sistema PJSC<sup>10</sup>. O conselho de administração da Faculdade de Economia da Universidade Estadual de Lomonosov Moscou inclui os executivos e gerentes dos seguintes bancos: VTB, Sberbank da Rússia, VLM-Invest, Derzhava, RCB Bank Ltd, FC Otkrytie e as empresas de investimento: Septem Capital, Veles Capital, Fosun Eurasia Capital, Astana Financial Center, assim como o Presidente do Banco da Rússia e Presidente da Associação de Bancos Russos - Ombudsman Financeiro<sup>11</sup>.

Nos conselhos de administração, estes indivíduos perseguem uma política alinhada predominantemente aos seus interesses econômicos e do capital. O envolvimento de representantes empresariais e do capital financeiro nos conselhos de administração tem um impacto não apenas no processo de apoio às universidades, mas também no próprio processo educacional.

Como resultado, as principais interações dentro da estrutura educacional estão mudando, os gestores financeiros e as pessoas associadas às suas atividades estão no topo da estrutura, enquanto os participantes que uma vez desempenharam o papel principal - professores e docentes - se encontram na base da nova hierarquia orientada para as finanças da universidade. Um exemplo disso são as conhecidas boas práticas, ou seja, a aplicação das decisões tomadas pela alta administração das universidades, as quais estão cada vez mais dependentes, embora não diretamente, mas indiretamente, dos negócios e do capital financeiro em particular.

---

<sup>8</sup> Informação disponível em <https://spbu.ru/universitet/popechitelskiy-sovet>. Acessado pela última vez em 09/06/2021.

<sup>9</sup> Informação disponível em <https://www.hse.ru/info/council/>. Acessado pela última vez em 09/06/2021.

<sup>10</sup> Informação disponível em: <https://www.msu.ru/info/>. Acessado pela última vez em 16/03/2019.

<sup>11</sup> Informação disponível em: <https://www.econ.msu.ru/about/bot/staff/>. Acessado pela última vez em 16/03/2019.



Tudo isso é uma consequência das mudanças mais gerais no processo de gestão<sup>12</sup> da educação. Explica-se assim o papel reduzido dos órgãos colegiados entre os executivos e os gerentes e sua baixa influência para o estabelecimento de objetivos e métodos de gestão dos estabelecimentos de ensino. Em contrapartida há a transição para o domínio dos chamados "gerentes efetivos". Este processo está diretamente associado a um papel cada vez mais forte dos conselhos de administração, que determinam cada vez mais frequentemente e formalmente, o pessoal da gestão e administração das universidades, e onde eles exercem um papel cada vez maior, por um lado, por motivações financeiras e, por outro lado, por serem financiadores.

Em um terceiro momento, a financeirização mais ativa da educação resulta em uma transformação gradual das universidades, que passaram de instituições com objetivos sociais, para uma espécie de corporação comercial (e financeira, como perspectiva futura).

Este processo já foi empiricamente documentado, no entanto, há o emprego de diversas terminologias utilizada pelos estudiosos para descrevê-los. B. Clark (2011) e J. Wissema (2009) chamam estas universidades de universidades 3.0 (de terceira geração). Em essência este termo descreve os fenômenos que nós estamos observando, qual seja, o fato de que ao adaptar-se às condições impostas por esta fase do capitalismo neoliberal e ditadas pelo Estado, pela economia e pelo capital financeiro, as universidades estão cada dia mais se tornando entidades econômicas comerciais e burocráticas, caracterizadas pela competição pelos melhores estudantes e pelo melhor financiamento estatal; pela formação de uma estrutura de gestão vertical e rígida, com múltiplas equipes administrativas, e pela transformação dos indicadores financeiros nas principais ferramentas para mensurar as atividades dos departamentos e dos professores<sup>13</sup>.

Em quarto lugar, a financeirização mais intensa da economia e da sociedade tem impactos sobre o conteúdo e a estrutura do processo de aprendizagem e de ensino, a gestão institucional e o conteúdo educacional (ou seja, o conjunto de departamentos e cadeiras, as especialidades de pesquisa, as áreas de treinamento, as disciplinas ministradas etc.),

---

<sup>12</sup> NT: No inglês utilizou-se o termo "managerism", porém de acordo com a autora, na literatura ocidental, é utilizado o termo "managerialism" (KLIKAUER 2013).

<sup>13</sup> Para mais detalhes sobre o significado socioeconômico e os objetivos condicionados a este processo, veja o trabalho de CHEPURENKO A.Y. Marx in University 3.0?. *Sociologicheskie Issledovania*, nº 5, 2018.



especialmente no estudo da ciência econômica. A financeirização também subordina a educação através dos alunos. Isto acontece porque estamos observando a subordinação de toda a sociedade ao capital financeiro, não apenas à economia. Por isso, na medida em que a sociedade e seus membros orientam seus objetivos e aspirações de vida para os objetivos e resultados do capital financeiro e das instituições financeiras ("as regras do jogo") e na medida em que é o capital financeiro e a participação em sua reprodução que dá prestígio - através da renda, status, etc. que ele gera - os candidatos e estudantes começam a se orientar para as especialidades financeiras e afins.

É assim que se desenha o aspecto social da financeirização da educação (no sentido restrito da palavra): a formação de uma sociedade financeirizada e de um homem financeirizado. A seguir, vamos nos concentrar neste aspecto.

## 2. *Financeirização da educação como uma consequência da financeirização da sociedade.*

O envolvimento das universidades no processo de reprodução do capital financeiro se traduz na transformação das universidades em um dos elementos e ferramentas deste processo. Ao mesmo tempo em que o processo educacional subordina seu conteúdo e sua estrutura ao capital financeiro – reproduzindo os desejos dos especialistas que apontam para o envolvimento das universidades ao capital financeiro e colocando o cotidiano e suas principais atividades educacionais sob as regras do capital financeiro – as universidades estão promovendo a financeirização da sociedade, ou seja, a formação de uma sociedade financeiramente organizada. Ou seja, as universidades estão tornando-se agentes da reprodução ampliada.

Para simplificar esta afirmação, nós podemos formular as seguintes relações: em uma sociedade dominada pelo capital financeiro, os estudantes estão estudando para se tornar *financiers* – ou semelhantes – enquanto isso, as universidades estão gradualmente se transformando em empresas que visam resultados financeiros e, em última instância, são geridas pelos agentes do capital financeiro. Estas universidades respondem à demanda de financeirização dos *financiers* e estão ativamente desenvolvendo estas especialidades ao treinar especialistas que promoverão o aprofundamento da financeirização da economia e da sociedade.



Se nós nos atentarmos para uma visão geral da sociedade, temos uma pessoa, cujos valores, motivos e comportamento são determinados pela financeirização, que vai à universidade em busca de certa escala de valores. Por outro lado, a universidade, cujas atividades são subordinadas ao processo de financeirização, intensifica estes mesmos valores. Este ciclo se fecha. O resultado é a formação de um novo tipo social de indivíduo, o *homo finansus* (LEVINA, 2006), que representa uma pessoa cuja vida é guiada pelas regras do capital financeiro e que as reproduz no cotidiano. Esta pessoa é, por um lado, um produto da financeirização, e por outro lado ela reproduz a financeirização e ambos processos são mediados pela educação, que é outro atributo do fenômeno da financeirização da educação.

Nós identificamos aspectos que promovem a influência direta e indireta da financeirização da sociedade na educação e vice-versa. A ligação direta pode ser identificada como a subordinação da educação ao capital financeiro através da transformação na captação de renda das universidades, em que as rendas advindas da atividade financeira se tornaram a fonte primordial de reprodução das instituições educacionais. Isto condiciona o papel dominante das instituições financeiras na formação do campo social e da hierarquia de tal instituições, bem como determinam o sistema específico de gestão da universidade. Devido a estes fenômenos, as organizações educacionais mudaram seu *status* e seu papel social, transformando-se em um tipo de empresa comercial e financeira. Estas mudanças resultam na transformação do conteúdo e estrutura do processo educacional, que como resultado, é subordinado ao capital financeiro. Esta subordinação mudou de acordo com a natureza e as funções da comunidade educacional na sociedade como um todo e o resultado foi a formação de um novo tipo de indivíduo, o *homo finansus*.

Sob o modelo neoliberal de capitalismo tardio, o processo de subordinação do homem aos fetiches do mercado é mantido pelo Estado e implementado pelas principais universidades do mundo. O resultado é um ciclo de retroalimentação na interação entre capital financeiro e educação: uma universidade "financeiramente" produz (1) especialistas que reproduzem a financeirização da sociedade, e (2) o arcabouço intelectual que produz um modo de vida e pensamento "financeirizado".

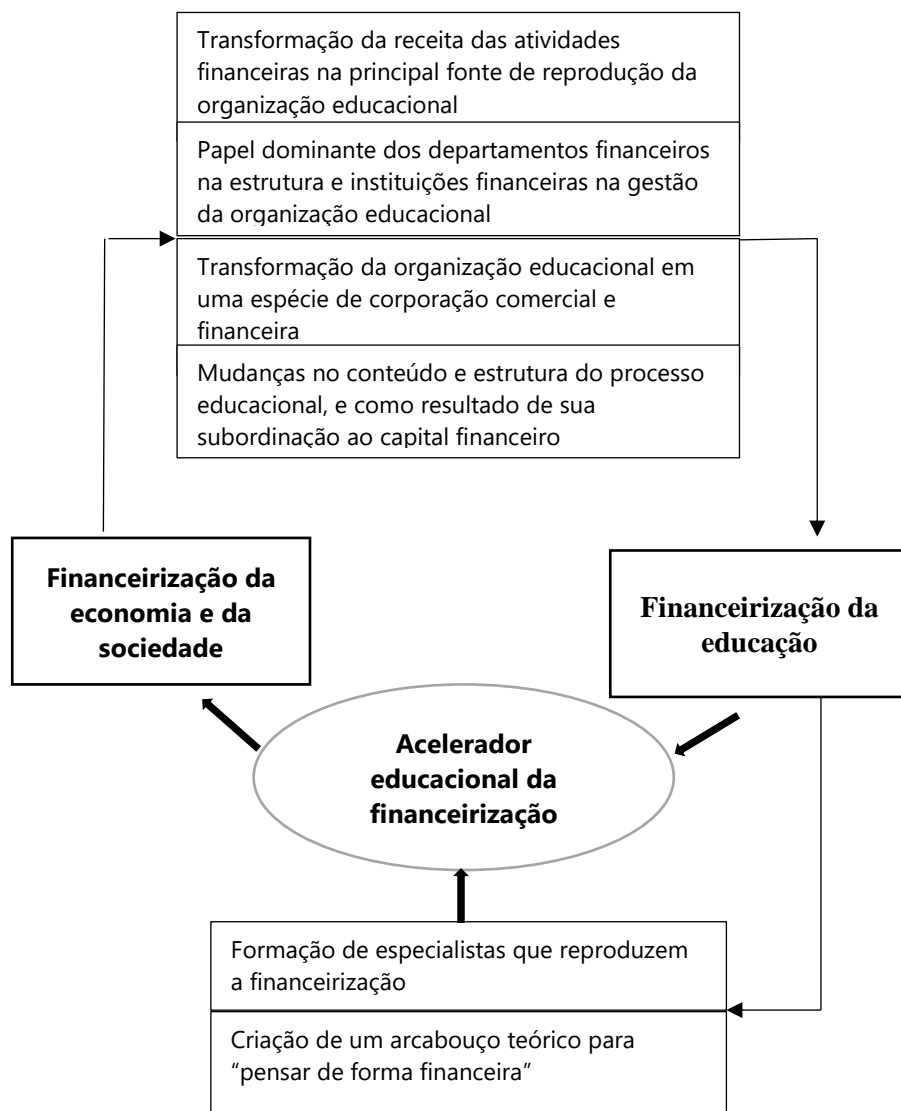
A **Figura 1** mostra como funcionam os mecanismos diretos e indiretos de retroalimentação entre a financeirização da sociedade e da educação. A união entre os vínculos diretos da retroalimentação da financeirização da sociedade com a financeirização da educação cria um





modo de pensar da "pessoa financeira" e "financeirizada" e, em última instância, um modo de vida "financeirizado" e uma sociedade "financeirizada".

**Figura 1.** Interrelação entre a financeirização da sociedade e da educação.



Fonte: Elaboração própria.



### 3. Características especiais da financeirização da educação.

A educação financeirizada se tornou um agente da financeirização em outras esferas das atividades públicas e econômicas, intensificando a financeirização da sociedade. Neste sentido, a educação pode ser definida como um acelerador educacional da financeirização da sociedade.

Outra característica deste processo deriva da própria natureza da educação, que forma o potencial criativo do homem - o principal fator de desenvolvimento da sociedade e da produção nas condições atuais, a produção - tornando-se cada vez mais intensiva em conhecimento (BODRUNOV, 2018). É através da educação que o capital financeiro subordina a produção e a reprodução do principal fator do desenvolvimento econômico de hoje: o potencial criativo do homem.

Uma característica distintiva significativa da financeirização da educação é condicionada pelo fato de que a educação por sua própria natureza é uma atividade criativa, que cria valores culturais sem limites, o conhecimento. Portanto, chegamos à seguinte conclusão: a educação pode ser vista como uma área capaz de criar principalmente bens públicos (BUZGALIN, 2017). Sua transformação no âmbito da criação de bens privados em uma mercadoria especial ("serviço educacional"), é o resultado do domínio das relações socioeconômicas e das instituições do capitalismo tardio. Assim, a financeirização da educação torna-se um dos processos mais importantes que subordinam a criação de bens públicos ao capitalismo financeiro. Neste fato reside sua diferença significativa em relação a outras esferas de atuação estatal, nas quais o capital financeiro subordina a produção de bens privados e onde não existe uma contradição tão profunda entre o conteúdo do objeto da financeirização e sua forma social<sup>14</sup>.

Como a educação é a instância onde são criados os bens públicos, ela passa a ser também um dos mais importantes subsistemas de interação social, o qual forma a integridade e a estabilidade da sociedade, minimizando os conflitos sociais. À medida em que as atividades vitais desta esfera são subordinadas pelo capital financeiro, a educação torna-se o

---

<sup>14</sup> Na teoria econômica moderna, bens privados são aqueles bens e serviços que só podem ser vendidos a um determinado comprador para seu consumo pessoal (por exemplo, roupas, aconselhamento médico); em contraste, bens públicos são aqueles bens e serviços que são produzidos para um número indefinido de consumidores sem pagamento imediato (por exemplo, aplicação da lei).



espaço para a produção de serviços comerciais e um modo de vida "financeirizado", transformando-se no fator de contradições sociais mais agudas.

## **Conclusões**

O processo de financeirização, que é a subordinação da economia e da sociedade ao capital financeiro, vem causando recentemente um impacto cada vez mais forte na esfera social, em particular na educação, o que exige pesquisas sobre a financeirização da educação e suas consequências sociais.

Se assumirmos que a financeirização da educação se desenvolve na medida em que o processo educacional (seus objetivos, conteúdo, formas, critérios de progresso) está subordinado aos objetivos de funcionamento do capital financeiro, então o desenvolvimento deste processo atualmente reflete a crescente influência das motivações e mercados financeiros, corporações e instituições financeiras, indivíduos influentes específicos da esfera financeira no processo educacional e na gestão de organizações educacionais, em particular universidades.

O processo de financeirização do ensino superior se manifesta nos seguintes aspectos: primeiro, em uma menor participação no financiamento estatal e maior peso das receitas provenientes das atividades financeiras e de investimento das universidades; segundo, um maior papel dos órgãos financeiros e do pessoal administrativo (gerentes) nas universidades; terceiro, a transformação das universidades enquanto instituições que implementam objetivos sociais da sociedade para uma espécie de corporações comerciais; e, quarto, mudanças no conteúdo e na estrutura do processo educacional, mudanças gerenciais e institucionais, mudança de conteúdo da educação (departamentos e cátedras, especialidades, áreas de treinamento e disciplinas).

O processo de financeirização da sociedade e da educação estão intimamente interligados e têm vínculos diretos e inversos de retroalimentação. A ligação direta é a subordinação do processo educacional ao capital financeiro através da transformação da renda proveniente das atividades financeiras na principal fonte de reprodução da organização educacional, o que determina o papel dominante dos setores e instituições financeiras na formação da atmosfera e hierarquia social desta organização, bem como um sistema específico de gestão social; como consequência, uma organização educacional muda seu status e papel social, transforma-se num



tipo de corporação comercial e financeira, que resulta na transformação do conteúdo e estrutura do processo educacional. Como consequência de sua subordinação ao capital financeiro, há mudanças em relação à natureza e função da comunidade educacional e da sociedade como um todo. O resultado é a formação de um tipo social de homem - *homo finansus*. O outro lado deste processo, por sua vez, apresenta uma universidade financeiramente especializada que reproduz a financeirização da sociedade e do espaço intelectual, que fomenta a financeirização da sociedade e do espaço intelectual e que forma um modo de vida e de pensamento "financeirizados".

O principal perigo da financeirização da educação é que através da educação, o capital financeiro subordina a produção e reprodução do atual principal fator do desenvolvimento social e econômico - o potencial criativo do homem.

Os referidos processos, que caracterizam a financeirização da educação, não são os únicos determinantes das relações sociais na esfera educacional. Além do mais, eles ainda não se tornaram os decisivos. O processo de financeirização na esfera da educação está apenas começando. Em comparação com outras áreas da economia, ela é relativamente "jovem" e ainda não assumiu completamente a educação e a subjugou. Em alguns países, ela está apenas começando a emergir. Mas estes processos estão se desenvolvendo de forma intensa. E quanto mais cedo e mais ativamente a sociedade avaliar adequadamente seu impacto (positivo e negativo), menores serão as consequências sociais negativas. Só a socialização da educação, sua descomercialização e desburocratização é que podem desacelerar e, idealmente, deter as tendências acima.

## Referências

- BAUM S. **Student debt:** Rhetoric and reality. Forum for Social Economics. Routledge, v. 46, nº 2, pg. 206–220, 2017.
- BODRUNOV S.D. **Noonomics.** Cultural Revolution, Moscou. 2018.
- BOCK D. **Universities in a market environment.** Commercialization of Higher Education. National Research University Higher School of Economics, Moscou. 2012.
- BORGOHAIN S. **Commercialization of Education system:** A critical analysis. International Research Journal of Interdisciplinary & Multidisciplinary Studies (IRJIMS), vol 1, nº 12, pg 71–76, 2016.



- BUZGALIN A.V. Creative Economy: Private Intellectual Property or Everyone's Ownership of Everything? **Sociologicheskie Issledovania**, nº 7, 2017.
- BUZGALIN A.V., KOLGANOV A.I. **Global Capital**. V. 2: Theory: Global Hegemony of Capital and its Limitations. Lenand, 2018.
- CHEPURENKO A.Y. Marx in University 3.0? **Sociologicheskie Issledovania**, nº5, pag 26–34, 2018.
- CLARK B.R. **Establishment of Entrepreneurial Universities**: Organizational Areas of Transformation. National Research University Higher School Of Economics: Moscou, 2012.
- CZARNIAWSKA B., Genell K. Gone shopping? Universities on their way to the market. **Scandinavian Journal of Management**. Vol. 18, pg. 455–474, 2002.
- FINANTIAL TIMES, **US student debt balloons past \$1.5tn**, 2019. Disponível em: <https://www.ft.com/content/18530da6-a637-11e8-926a-7342fe5e173f> - Acessado pela última vez em 24.03.2019.
- FORBES, **Student Loan Debt Statistics In 2020**: A Record \$1.6 Trillion, 2020. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/zackfriedman/2020/02/03/student-loan-debt-statistics/?sh=319d3e24281f> – Acessado pela última vez em 21.01.2021.
- GRIFFITHS T.G., IMRE R. **Mass Education, Global, Capital, and the World**: The Theoretical Lenses of Istvan Meszaros and Immanuel Wallerstein. St. Martin's Press LLC, 2013.
- ILYENKOV E.V. **Dialectical Logic**. Essays on Theory and History. Politizdat: Moscou, 1984.
- JAMESON F. **Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism**. London–New York: Verso, 1991.
- KLIKAUER T. **Managerialism: a Critique of an Ideology**. Palgrave Macmillan, 2013.
- KRIPPNER G.R. The financialization of the American economy. **Socio-Economic Review**, nº 3, pg 173–208, 2005.
- KUMAR R. (Ed.). **Education and the Reproduction of Capital**: Neoliberal Knowledge and Counterstrategies. Palgrave Macmillan, 2012.
- LAUDER H., HUGHES D. (Eds). **Trading in Futures**: Why markets in education don't work. Buckingham: Open University Press, 1999.
- LEVINA I.G. On Correlation of the Real and Financial Sectors. **Voprosy ekonomiki**, nº 9 pg. 83–102, 2006.
- MANDEL E. **Late Capitalism**. London–New York: Verso, 1987.
- MESZAROS I. **The Structural Crisis of Capital**. New York: Monthly Review Press, 2010.



- MOTTA S.C., COLE M. **Education and Social Change in Latin America**. Palgrave Macmillan, 2013.
- OECD. **Educational Opportunity for All: Overcoming Inequality throughout the Life Course**. – OECD Publishing, 2017. Disponível em : [https://read.oecd-ilibrary.org/education/educational-opportunity-for-all\\_9789264287457-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/educational-opportunity-for-all_9789264287457-en#page1) – Acessado pela última vez em 17.02.2021.
- OSIPOV A.M. “The Trojan Horses” of Neoliberalism in Education. **Sociologicheskie Issledovania**, nº 8, pg. 136–146, 2017.
- OSIPOV A.M. Market Mechanisms - Social Deadlock of Russian Education. **Higher Education in Russia**, v. 28, nº 5, pg. 63-72, 2019
- PAVLIUTKIN I.V. The Market as Metaphor: A Critical Analysis of the Marketization of Education. **Sociology of Markets Workshop Series**, v. 24, nº 2, pg. 1-16, 2009
- PAVLIUTKIN I.V. Universities, Ratings, and the Market. **Voprosy Obrazovania**, nº 1, pg 25–41, 2010.
- RYAZANOV V.T. **(Non)Real Capitalism**. The Political Economy of the Crisis and its Consequences for the World Economy and Russia. Moscow: Economica, 2018.
- TWEBAZE R.M. Commercialization of Education in Uganda: causes and Consequences. **International Journal of Recent Scientific Research**. Vol. 6. No. 7: 5107–5112, 2015.
- UGRIUMOVA A.A. Marketization of Education: Pros and Cons. Professionalnoe Obrazovanie. **Stolitsa**. Nº 5: 20-21, 2013.
- WALLERSTEIN I. **World-Systems Analysis: An Introduction**. London: Duke University Press, 2004.
- WISSEMA J. **Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition**. Cheltenham: Edward Elgar, 2009.
- YAKOVLEVA N.G. Commercialization of Russian Higher Education: Historical and Logical Counterpoints. **Ekonomicheskoe vrozozhdenie Rossii**, nº 4, pg. 49–59, 2017.
- \_\_\_\_\_. Commercialization, Bureaucratization, and Managerialization of Education in Post-Soviet Russia: A Political Economy Perspective. **Problems of management theory and practice**, nº 3, pg. 122–131, 2017.
- \_\_\_\_\_. Education in Russia: Public Good or Commercial Service? **Sociological Studies**, nº 3, pg. 149–153, 2018. .

*Recebido em 20 abr. 2022 | aceite em 14 jun. 2022*



# Da periferia ao centro: experiências de educação popular em El Salvador e seu legado histórico, contradições e desafios atuais na crise do capital.

María Gabriela Guillén Carías <sup>1</sup>

47

## Resumo

O presente artigo tenciona abordar a experiência de auto-organização e educação popular de comunidades camponesas salvadorenhas no contexto da guerra popular dos anos 70 e 80. No cerne das transformações do padrão de acumulação capitalista em que houve a passagem de um modelo fordista dependente de acumulação a um padrão pós fordista flexível com a manutenção da matriz agroexportadora de bens primários, as comunidades criaram um poderoso movimento auto-organizado em que a educação popular se tornou elemento fundamental no processo de mudança social, se contrapondo à educação formal. Após um breve histórico dos marcos mais importantes da educação popular na América Latina, faremos um exame dos elementos que caracterizaram a experiência, seu legado histórico, contradições e desafios atuais na crise estrutural do capital.

**Palavras-chave:** Comunidades camponesas, Educação popular, auto-organização, crise estrutural do capital.

---

<sup>1</sup> Professora adjunta do curso de Ciências Sociais e colaboradora do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul. Atualmente é pós doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Marília. | [mariacarias@ufgd.edu.br](mailto:mariacarias@ufgd.edu.br)



## Resumen

El presente artículo pretende abordar la experiencia de auto-organización y educación popular de las comunidades campesinas salvadoreñas en el contexto de la guerra popular de las décadas de los años 70 y 80. En el centro de la transformación del patrón de acumulación capitalista, em que hubo el paso de un modelo fordista dependiente de acumulación a un patrón posfordista flexible con el mantenimiento de la matriz agroexportadora de bienes primarios, las comunidades crearon un poderoso movimiento auto-organizado en el que la educación popular se convirtió en un elemento fundamental en el proceso de cambio social, en oposición a la educación formal. Luego de un breve recorrido por los hitos más importantes de la educación popular en América Latina, examinaremos los elementos que caracterizaron la experiencia, su legado histórico, las contradicciones y los desafíos actuales en la crisis estructural del capital.

**Palabras clave:** Comunidades campesinas, Educación popular, auto-organización, crisis estructural del capital.

## Abstract

The present article intends to approach the experience of self-organization and popular education of Salvadoran peasant communities in the context of the people's war of the 70's and 80's. In the center of the transformation in the pattern of dependent capitalist accumulation in which the transition from a Fordist model of accumulation to a flexible post-Fordist pattern occurred, with the maintenance of primary goods agro-exportation matrix, the communities created a powerful self-organized movement in which popular education became a fundamental element in the process of social change, opposing formal education. After a brief history of the most important milestones of popular education in Latin America, we will examine the elements that characterized the experience, its historical legacy, contradictions and current challenges in the structural crisis of capital.

**Keywords:** Peasant communities, Popular education, self-organization, structural crisis of capital.

## Introdução

Historicamente a educação popular na América Latina, e particularmente na América Central, tem sido e é expressão criativa de comunidades indígenas e camponesas em resposta à expansão capitalista que ciclicamente inviabilizou a produção e a reprodução da sua vida. Desde que se expandiu pelos territórios latino-americanos através da colonização que faz parte da assim chamada acumulação originária, o capital engendrou e continua a engendrar crises que combinam a violência das suas origens com os mecanismos intrínsecos ao seu modo normal de funcionamento baseado na reprodução ampliada. A instabilidade e o saqueio têm sido constantes junto com a permanente superexploração do trabalho dessas populações. Em começos do século passado a expropriação dos *ejidos*, terras comuns onde comunidades indígenas e camponesas tinham uma retaguarda





para sua sobrevivência em momentos de escassez por más colheitas, a expansão do capital monopólico incidiu na liberalização dessas terras comuns para o monocultivo de café e as plantações de bananeiras em toda Centro-américa (TORRES-RIVAS, 2007). A expropriação dos *ejidos* desembocou em um dos episódios mais violentos da região cuja determinação externa a encontramos na crise mundial de 1929 e a queda dos preços do café, principal produto de exportação de El Salvador. O levantamento indígena e camponês das regiões cafeeiras do país teve como motor a opressão, os baixos salários ancorados no trabalho semi-servil e o imaginário ainda vivo das terras comuns recentemente perdidas para uma oligarquia que impulsionava o monocultivo de café para o mercado mundial. Para controlar a violenta irrupção social, o Estado salvadorenho militarizado massacrou aproximadamente trinta mil camponeses cujas tradições, cultura e língua, fortemente enraizadas nas comunidades indígenas, foram banidas por estarem, segundo as elites, vinculadas ao comunismo internacional. O Partido Comunista Salvadorenho tinha tido um papel importante na organização de sindicatos de trabalhadores rurais em que muitos destes camponeses de origem indígena se organizaram. Após esse violento episódio a oligarquia cafeeira continuaria a exercer seu poder em aliança com uma casta militar encarregada de manter a ordem social e política do país. Esta configuração, também existia naqueles países como Guatemala e Honduras cuja economia se baseava nos enclaves bananeiros operados por um único monopólio, a United Fruit Company, em que permaneceu a alta especialização produtiva em bens primários exportáveis. A industrialização chegaria de forma retardatária e em graus e ritmos desiguais no istmo centro-americano a partir de um novo padrão de acumulação baseado na industrialização para substituir importações, mas sem reforma agrária, o que significou para o campesinato de países como El Salvador, Nicarágua, Guatemala, Honduras e Costa Rica em menor medida, o acúmulo de contradições não resolvidas que se tornaram a base do protesto social e das guerras de libertação desatadas na década de 60 e 70 em que o terror e a violência estatal e paramilitar continuaram a operar.

Independentemente das particularidades de cada país e do grau de desenvolvimento das forças produtivas, há um sentido histórico que se alastra em todo o istmo: o despojo e o uso da violência e o terror para garantir o controle social necessário a uma superexploração do trabalho no campo e na cidade e o acesso aos territórios para exportação de bens primários. As respostas dadas pelas massas camponesas são diversas e



muitas com uma dimensão auto-organizativa onde a educação teve um papel crucial, não só para a sobrevivência das comunidades, mas também para a sua politização e tomada de consciência sobre as estruturas de exploração, opressão e dominação em que a luta pela terra, a necessidade de organizar o trabalho comum e a distribuição do que e produz se torna chave para a compreensão da emergência de uma alternativa educacional que apresenta formas e conteúdos diversos daqueles característicos da educação formal oferecida pela rede pública estatal.

A educação popular na região, e especificamente em El Salvador, emerge em um contexto de constante reconfiguração do que o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (1977) chamou de dupla articulação, caracterizada pela dependência frente às potências estrangeiras e os padrões de dominação que estas induzem ao interior dos países latino-americanos e de um sistema social de segregação e exclusão das grandes maiorias. Neste contexto, políticas voltadas para a educação foram relegadas a um último plano levando ao alastramento de problemas que ainda hoje são crônicos na educação pública: subfinanciamento, precarização do trabalho docente, analfabetismo, elitização do ensino superior e particularmente no campo, falta crônica de infraestrutura e professores de educação básica. Essa lógica ficou intacta no bojo da 'modernização' na América Central e El Salvador, o que fortaleceu o controle social e a hegemonia da oligarquia tradicional, muito apesar do surgimento de novos setores sociais como as camadas médias urbanas com a industrialização retardatária em meados do século passado. Esta aconteceu concomitante a manutenção de uma estrutura agrária baseada na alta concentração de terra e no mesmo padrão semi-servil de exploração do trabalho. A combinação de formas modernas de produção e relações de trabalho semi-servis havia possibilitado em alguns momentos a reprodução do modo de vida camponês no limite da sobrevivência.

Mas este limite foi ultrapassado no final da década de 60 e o padrão de acumulação baseado na industrialização para substituir importações, realizada sem uma reforma agrária pela entrada do paradigma da revolução verde e a agricultura a grande escala, gera uma crise em toda América Central que abre as comportas de mais um ciclo de lutas populares, desta vez com um nível auto-organizativo superior ao dos acontecimentos passados. A resposta das oligarquias tradicionais, antidemocráticas e excludentes foi o terror e a violência desmesurada através de um Estado autocrático e militarizado, para conter a agitação popular que aumenta de



maneira acelerada e da origem a poderosas organizações de massa e organizações guerrilheiras que mais tarde confluíram na Frente Farabundo Martí para a Liberação Nacional (FMLN). É no contexto destas lutas populares, predominantemente de origem camponesa, que emergem as experiências de educação popular das comunidades do norte de Morazán, departamento localizado no leste de El Salvador e que serão o foco do presente artigo. Mas antes disso, vejamos um pouco das origens históricas da educação popular no continente latino-americano que precederam e nutriram o chão para a experiência salvadorenha.

### **Marcos históricos da Educação Popular na América Latina.**

Inúmeras são as experiências históricas de educação popular na América Latina, mas duas são chave para apreender o movimento contínuo de configuração da classe trabalhadora e das camadas subalternas latino-americanas em sujeito político coletivo: as Ligas Camponesas e o movimento de cultura popular em Recife, Brasil de onde emerge o intelectual orgânico da educação popular, Paulo Freire, e a campanha de alfabetização da Revolução Cubana.

É no Brasil que surgem as condições que possibilitaram a emergência de experiências douradoras de auto-organização em que uma práxis autoeducativa elaborada pelo povo se tornará um elemento fundamental da luta e da produção e reprodução da vida. Um desses marcos, cuja exposição faremos brevemente, o encontramos nas Ligas Camponesas do Nordeste brasileiro nos anos 50. Neste período de intensa industrialização do campo, destacou o I Congresso Camponês e a marcha para Recife, evento em que camponeses colocaram o problema da terra em termos políticos exigindo uma Reforma Agrária radical, colocando a redistribuição de terra como bandeira da luta de massas no Brasil. Em inícios da industrialização havia uma política populista em que “a ideia-força do desenvolvimento nacional [...] incitava à mobilização de massas, de cujo apoio os dirigentes políticos dependiam para obter êxito no processo eleitoral” (SAVIANI, 2010, p. 316). Neste âmbito o direito ao voto cobrava importância, mas estava condicionado à alfabetização. A partir do Estado ganham destaque campanhas e programas de alfabetização de jovens e adultos dirigidos a contingentes de trabalhadores urbanos, mas também à população rural. As campanhas ministeriais de alfabetização que vão desde finais dos anos 40 e se intensificam no governo de João Goulart, tinham a limitação de equiparar



a educação popular à instrução pública, ou seja, à educação elementar de crianças e adultos. Segundo Saviani (2010) este sentido mudaria na década de 60, quando o Movimento de Educação de Base (MEB) de responsabilidade da Igreja Católica, dirigido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), foi confiado a leigos que rapidamente superaram o viés institucional das origens da expressão “educação popular” e que se limitava à erradicação do analfabetismo. Estes leigos logo se distanciaram da catequese e deram impulso a uma educação popular com novos conteúdos em cujo cerne encontramos a sustância social das lutas populares: o que ganha força aqui é a “participação política das massas a partir de uma tomada de consciência da realidade brasileira [...] e a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização” (SAVIANI, 2010, p. 316). O novo sentido é de que a educação pertencia ao povo, era elaborada pelo povo a partir de suas tradições culturais. O novo paradigma de educação popular emergia como uma crítica ao modelo educacional anterior que passou a ser entendido como uma educação controladora e manipuladora das elites para ajustar as camadas subalternas e trabalhadores à ordem. Saviani (2010) salienta que esta mudança se dá no âmbito das discussões do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE); nas reflexões de pensadores cristãos e marxistas no pós-guerra europeu; e pelos ventos renovadores que o espírito do Concílio Vaticano II tendia a introduzir no baixo clero da Igreja Católica.

A partir de movimentos como a União Nacional dos Estudantes e a criação dos Centros Populares de Cultura em todo o Brasil, e especificamente em Recife, a fundação do Movimento de Cultura Popular, emergiu uma educação popular que visava a conscientização política das massas. A alfabetização se tornou um meio para a politização e não mais um fim em si mesmo, centrando-se na cultura do povo para a transformação das estruturas sociais opressivas e o fim dos laços de dependência com as potências imperialistas. A estratégia de inserção da cultura popular como fundamento da práxis educativa e de mobilização contou com a participação de cantadores, cordelistas, folhetinistas, para trabalhar a formação dos camponeses.

É nesse contexto que Paulo Freire, a partir das experiências das massas mobilizadas, elabora as suas ideias principais e as bases do sistema de alfabetização de adultos. Importante ressaltar que ele vinha de uma trajetória institucional do interior do Movimento de Cultura Popular e do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, a partir do qual



assessora a Campanha de Educação Popular da Paraíba. A alfabetização de 300 pessoas em Angicos em 40 dias, o leva a ser designado para presidir a Comissão Nacional de Cultura Popular do Ministério e coordenar o Plano Nacional de Alfabetização. No entanto, com o golpe de 64 aparecem os limites da tão sonhada democracia liberal que não se concretiza e emerge um regime civil-militar que expressa o caráter autocrático da burguesia brasileira (FERNADES, 2007). As lutas e a mobilização popular são interrompidas e as organizações e movimentos são duramente reprimidos. Paulo Freire vai para o exílio onde ele se dedica a sistematizar todas essas experiências. É em "A pedagogia do oprimido" que encontramos suas principais formulações (FREIRE, 2002).

A revolução cubana e a campanha de alfabetização é a segunda experiência que dará continuidade ao movimento de educação popular na América Latina tornando-se o berço de um dos sistemas de educação pública mais reconhecidos no mundo e um legado para todo o continente latino-americano. A experiência prefigurativa do que seria a nova sociedade cubana onde a educação é um eixo central na conscientização das massas aconteceu na Sierra Maestra, quando as demandas dos camponeses que viviam em extrema miséria e analfabetismo, foram atendidas pelo movimento guerrilheiro 26 de Julho. Um acontecimento importante foi o I Congresso da Reforma Agrária e vinculado a este a alfabetização dos *guajiros*, nome dado aos camponeses cubanos, mostrando como a distribuição da terra e a educação popular estão profundamente imbricadas nos caminhos da emancipação social e da superação das opressões, uma vez que a classe dominante cubana, dona dos grandes latifúndios, apostava sistematicamente na manutenção da ignorância do camponês cubano para perpetuar a concentração fundiária e o controle social. Florestan Fernandes (2010, p. 132) salienta que "no processo de conquista de poder a própria revolução social foi antecipada". As mudanças necessárias à emancipação do povo cubano haviam começado antes da chegada dos guerrilheiros ao poder político. Os guerrilheiros se ressocializaram ao compartilhar a realidade vivida pelos *guajiros*, fato que os tornou sensíveis as suas demandas, operando esta mudança fundamental desde a Sierra Maestra com a distribuição da terra.

Uma vez no poder, o Movimento 26 de Julho daria continuidade ao atendimento dos anseios da população do campo e da cidade, colocando em marcha uma profunda Reforma Agrária, que foi acompanhada por uma campanha de alfabetização nacional em 1961: 250 mil pessoas oriundas das



camadas médias urbanas, se deslocam ao interior do país para emular a experiência guerrilheira e ter uma vivência com as famílias camponesas. Entre os brigadistas, como foram chamados na época, havia 100 mil jovens adolescentes dos quais mais da metade eram mulheres. As brigadas alfabetizaram perto de 700 mil camponeses e camponesas, muitos descendentes de antigos escravizados da colônia que nunca haviam tido a oportunidade de aprender a ler e a escrever, muito menos um pedaço de terra para subsistir. Em finais do ano de 1961 Cuba era um país livre de analfabetismo (LANGER, 2020). Mas para além da alfabetização das comunidades camponesas, os jovens cubanos haviam se politizado assumindo as tarefas da revolução e se ressocializado com a experiência de vida no campo.

### **Luta popular em El Salvador: a experiência de auto-organização e educação popular das comunidades camponesas no norte de Morazán.**

Um episódio pouco conhecido da educação popular e que desenvolveremos com mais detalhe neste artigo é o das comunidades camponesas no âmbito da guerra popular salvadorenha de liberação nacional, especificamente aquelas comunidades localizadas ao norte do departamento de Morazán. Esta região ficou às margens da industrialização para substituir importações devido à vasta cadeia montanhosa que que dificulta o acesso aos seus territórios. As comunidades se vincularam ao movimento popular nos anos 70 por sofrer os impactos da modernização sem usufruir dos sistemas públicos de educação e saúde que se expandiam concomitantemente ao avanço do padrão de acumulação baseado na industrialização para substituir importações e na mecanização da agricultura sob o paradigma da Revolução Verde. Este padrão de acumulação fora implementado em toda América Central com capitais estrangeiros, a partir dos quais se industrializou toda a região. A criação do Mercado Comum Centro-americano (MCCA) visava a integração regional e a coordenação da produção de mercadorias, mas serviu muito mais para facilitar a entrada de capitais e proteger os investimentos dos Estados Unidos na América Central. No entanto, entrara em crise devido a que todos os países concorriam entre si para escoar suas mercadorias, as contradições entre eles se acirraram devido à similitude dos seus produtos de exportação que não podiam ser objeto de intercâmbio no interior do mercado comum. Cada país membro buscou proteger sua nascente indústria da concorrência dos outros. A



expressão mais nítida do desmoronamento do MCCA e o fim do padrão de acumulação baseado na industrialização na América Central foi a guerra entre Honduras e El Salvador em 1969.

Importante lembrar que a industrialização centro-americana veio com reformas educacionais imbuídas do espírito de contenção do comunismo da Aliança para o Progresso pautado na teoria de modernização de Rostow. Em El Salvador, essa visão etapista e evolucionista buscava superar o “atraso” do país expandindo a educação a toda a população e na visão de tecnocratas iluminados, seria funcional à decolagem das forças produtivas. As reformas educacionais teriam um papel democratizante visto que melhorariam as oportunidades dos trabalhadores que se qualificariam para se incorporar nos novos postos de trabalho fabril. O etapismo de Rostow impregnava a reforma educacional que era vista pelo governo militar e os tecnocratas estatais, assessorados por especialistas norte-americanos, como uma saída para a desigualdade social. Um dado curioso é que esta reforma implementou pela primeira vez em El Salvador, um sistema educativo estatal baseado na televisão, que na época fazia sua estreia como médio de comunicação de massas, e era tida pelos reformadores como um instrumento educacional que alavancaria a economia do país (LINDO-FUENTES; CHING, 2017).

No entanto, as contradições se acirravam não sem passar despercebidas pelas classes dominantes, pelo governo civil-militar e seus pares norte-americanos. A televisão e a reforma educacional não chegariam a tempo, nem jamais poderiam conter a convulsão social que estava por vir. A crise do MCCA e da industrialização eclodiram quando por um lado o governo militar hondurenho bloqueou a entrada de produtos industriais salvadorenhos e por outro, começou a expulsar as centenas de milhares de camponeses salvadorenhos que emigraram para Honduras nas décadas anteriores. “...mais de 100.000 salvadorenhos, na sua maioria camponeses, que retornaram de Honduras ou que foram forçosamente repatriados para a zona norte do país [causando] uma saturação insustentável de força de trabalho” (CABARRÚS, 1983, p. 42). O desemprego galopante, a expulsão de camponeses dos seus territórios em função da agricultura mecanizada, a crescente repressão estatal e terror paramilitar e a deslegitimação do sistema de poder pelas cada vez mais fraudulentas eleições determinariam na década seguinte o surgimento de organizações de massa e de grupos armados que abandonaram toda e qualquer possibilidade de atuação dentro da ordem. O sistema educacional baseado nas últimas tecnologias



comunicacionais foi substituído por um poderoso movimento popular que criaria para si, ante o aumento da repressão e a ausência de serviços públicos de saúde e educação em lugares longínquos, uma experiência organizativa em que a educação e a cultura popular teriam um papel fundamental na auto-gestão da vida produtiva e reprodutiva das comunidades. De forma geral, esta foi uma época de efervescência social em todos os países do istmo centro-americano com ritmos desiguais e combinados de luta eleitoral, atuação reivindicativa dentro da ordem, ou contra a ordem como alguns

grupos sociais que vão intentar se organizar e lutar fora dos partidos políticos e dos métodos tradicionais, por atingir melhores condições de vida. É neste período que os trabalhadores rurais vão iniciar um processo autônomo de coordenação de modo a justificar petições por terras arrendadas a menor preço, redução do custo dos pesticidas e abonos, salários mínimos justos, direito a prestações trabalhistas concretas [...] (LÓPEZ-VALECILLOS, 1979, p. 865).

Na época, um marco que dará fôlego às lutas populares centro-americanas será o triunfo da revolução sandinista em 1979 com a derrocada de Somoza pelo Frente Sandinista de Liberação Nacional (FSLN) que, seguindo a experiência cubana, impulsionará uma campanha de alfabetização na Nicarágua onde se alfabetizam centenas de milhares de camponeses.

A experiência que nos interessa, por não ser impulsionada desde o Estado, mas por ser uma iniciativa popular de auto-organização é o episódio das comunidades camponesas do norte de Morazán de origem indígena Lenca e Cacaopera, cujo ponto de partida o encontramos nas Comunidades Eclesiais de Base (CEB) organizadas pela Igreja Católica em sua vertente da Teologia da Liberação (ALAS, 2003). O contexto que deu origem a esta resposta organizativa já foi delimitado anteriormente, trata-se de um período que coincide com a entrada massiva do paradigma da Revolução Verde: monocultivo a grande escala de cana-de-açúcar e algodão com uso intensivo de agrotóxicos, pressão populacional pela emigração de Honduras: todos estes elementos se somaram ao empobrecimento e proletarização das comunidades camponesas da região norte de Morazán. Uma das experiências mais valiosas a partir das CEB foi a prática dos cultivos coletivos, que começaram a se expandir em boa parte da região, a partir de pequenos





povoados que praticavam a agricultura comum. Esta prática se estendeu a vários municípios e aos vilarejos mais empobrecidos. O trabalho coletivo se destinou à *milpa*, sistema de cultivo mesoamericano que associa milho, abóbora e feijão, típico do campesinato salvadorenho, na forma de mutirões. Em alguns lugares também a comunidade se organizou para a obtenção da matéria-prima para fabricação de sisal para fabricação de cordas. Camponeses possuidores de pequenas propriedades emprestavam um terreno durante um ano para que um grupo de trabalhadores rurais e camponeses com dificuldades, pertencente às CEB, o cultivasse coletivamente distribuindo o produto do trabalho de maneira igualitária e entre os setores mais vulneráveis das comunidades, em função das suas necessidades e da sua reduzida capacidade produtiva eventualmente prejudicada por doença, invalidez, velhice ou, no caso das mulheres, por viuvez (GUILLÉN CARÍAS, 2016). As comunidades de base introduziram um sentido de coletividade e solidariedade às pessoas que nelas participaram. A responsabilidade e o senso de compromisso pelo outro era rapidamente levado ao plano da ação prática e coletiva. Isto permitiu às comunidades estabelecerem vínculos baseados na confiança e na possibilidade de pensar em outra ordem social onde o esforço comum seria o vetor das transformações para superar a miséria em que se encontravam. Também foram criadas brigadas que passaram por momentos de formação, com ajuda de centros camponeses sustentados pela Igreja Católica, para a educação e a capacitação em saúde que tencionavam superar a ausência de escolas e a falta de atendimento médico na localidade. Essas brigadas se envolviam também em atividades de conscientização política da população mais afetada pela crise econômica.

A auto-organização no campo prolifera e junto com ela um movimento reivindicativo e de protesto simultâneo às mobilizações na cidade capital. Ao ver a capacidade organizativa do povo, a resposta repressiva do Estado e o terror paramilitar financiado pela oligárquica cafeeira e a burguesia industrial atingem níveis paroxísticos em inícios dos anos 80: massacres na forma de operativos de terra arrasada, similares aos perpetrados pelos Estados Unidos em Vietnam, visavam acabar com as comunidades auto-organizadas no campo. Exemplo disso são os massacres do Mozote do norte de Morazán e outras regiões do país em que milhares de mulheres e crianças foram violentamente assassinadas pelos militares. Isto produziu um novo deslocamento populacional massivo, predominantemente de mulheres, que tiveram que fugir com seus filhos



para o outro lado da fronteira em direção a Honduras, enquanto os homens se armavam e iam para linha de frente se incorporam nos batalhões de autodefesa.

No total, foram 8.400 pessoas que se deslocaram em direção a Honduras por causa do terror estatal e paramilitar. Cruzaram a fronteira e se estabeleceram em acampamentos ficando cercadas por um cordão militar de soldados hondurenhos que as fustigavam com frequência. Estes foram os começos de uma história que duraria 10 anos de muita dificuldade. Uma das primeiras tarefas organizativas que tiveram que assumir para a sua sobrevivência imediata foi a cozinha coletiva e a distribuição dos escassos alimentos que tinham conseguido levar na fuga (CAGAN & CAGAN, 1993).

As primeiras dificuldades vieram com a coordenação e distribuição dos alimentos: Como coordenar um acampamento onde 85% das pessoas eram analfabetas? O ponto de partida foi fazer um censo das pessoas que soubessem ler e escrever. Descobriram que de cada cem pessoas apenas quinze estavam alfabetizadas. Pouco a pouco foram se organizando em uma dinâmica de partilha de conhecimentos em que um dos princípios mais caros à educação popular operou de forma sistemática: os que mais tinham conhecimentos de leitura e escrita, por pouco que fosse, ajudavam às crianças e adultos que não haviam sido alfabetizados. O começo foi desorganizado e não havia nem metodologia nem material além dos textos bíblicos para trabalhar. Nos primeiros dias as aulas eram ministradas no descampado, ao redor de uma árvore em um círculo de pedras que funcionavam como cadeiras para os alunos: uma caixa de papelão era pendurada nos pinheiros para fazer as vezes de lousa e com o carvão do fogão a lenha das cozinhas coletivas se implementou o giz para escrever. As agências de cooperação internacional percebem a iniciativa da comunidade e sua auto-organização e levam material escolar para apoiar as atividades educacionais. Mas as doações eram muito escassas e o material teve que ser dividido: os cadernos eram separados em vários pedaços e os lápis quebrados em três partes para que toda a comunidade tivesse material para aprender a ler e escrever.

Mesmo com todas essas dificuldades, no período de dois anos, se instituiu toda uma dinâmica de alfabetização havendo a possibilidade de chegar até a quinta série. Aquelas pessoas que tinham um mínimo de conhecimentos, se incorporaram a apoiar e ajudar aquelas que não sabiam ler e assim a comunidade foi superando o analfabetismo. Foi se criando um sistema de ensino dentro do acampamento que estava vinculado fortemente



à produção de bens e à formação da consciência política. Uma das atividades centrais desenvolvidas na comunidade foi o trabalho produtivo através da implementação de oficinas que funcionavam simultaneamente para o aprendizado de vários ofícios e para a produção de bens de consumo que a comunidade precisava.

As oficinas foram apoiadas por um programa da *Catholic Relief Service* que forneceu os equipamentos, a matéria-prima e a capacitação. Havia oficinas de sapataria, funilaria, alfaiataria, têxteis, carpintaria, mecânica automotriz, desenho técnico, bordado e trabalhos manuais, fabricação de utensílios e brinquedos, produção de instrumentos musicais, etc. Muitas camponesas acostumadas aos trabalhos domésticos, adquiriram uma série de habilidades que a divisão sexual do trabalho em tempos de normalidade lhes negaria. Toda a comunidade estava voltada para o trabalho nas oficinas, inclusive havia crianças aprendendo e produzindo, “de cada pessoa apta do acampamento se esperava realizar algum tipo de trabalho, e se estimulava às pessoas a escolher o tipo de trabalho que queria fazer” (CAGAN & CAGAN, 1993: 82). A distribuição dos bens produzidos era equitativa, não existia propriedade privada visto que os equipamentos para a produção eram doações e o produto final era armazenado e entregue de acordo com as necessidades das famílias. Dentro do acampamento não circulava dinheiro, por tanto as trabalhadoras não tinham salário e os horários de trabalho não eram tão rigorosos como no âmbito de trabalho da fábrica capitalista. Não importava o número de horas trabalhado e sim a qualidade dos produtos e a produção para a satisfação das necessidades da comunidade. Ao não existir um mercado, a produção de valores de troca carecia de sentido.

Quando os primeiros grupos retornaram do exílio em 1989, quase no fim da guerra, a comunidade contava com 400 educadores populares, o sistema de ensino chegara até a nona série, e a maioria dos acampados estava alfabetizada. Quando se incorporaram a vida civil em finais da década de 80, aproximadamente um 85% havia aprendido a ler e escrever. Se alfabetizaram não apenas às crianças, mas também idosos, que aprenderam a ler e a escrever com 75 a 80 anos (GUILLÉN CARÍAS, 2016). Os educadores populares, formados ao interior da própria comunidade, participavam em todas as instâncias da vida social incluída a produção material e os cultivos, desenvolvidos resgatando a prática do mutirão presente antes do início da violenta repressão estatal, o que mostra como a educação popular, as dimensões da produção e reprodução da vida material são inseparáveis das atividades de educação e formação, apontando para o



fato que a educação não é um mero ato intelectual mas também de práxis nesse movimento de autoformação.

O legado dessa experiência comunitária está vigente ainda hoje, o município de Meanguera, e mais especificamente a Comunidade Segundo Montes, onde se estabeleceram os exiliados ao seu retorno. As comunidades hoje em dia contam com uma das melhores redes de educação pública do país e os territórios possuem altos índices de alfabetização, levando em conta o contexto extremamente difícil ao qual retornaram em que políticas sociais voltadas para a educação começavam a ter um caráter neoliberal. Vale a pena mencionar que esta experiência de auto-organização e educação popular pouco conhecida na América Latina foi visitada pelo Paulo Freire em 1992, uma vez terminada a guerra e assinados os acordos de Paz. Os registros visuais dessa visita podem ser encontrados no site do Acervo do Instituto Paulo Freire e é possível encontrar um breve relato na obra *Pedagogia da Esperança* de 1992. É pouco provável que o método de aprendizagem desenvolvido por Paulo Freire fosse utilizado de forma sistemática em inícios da experiência auto-organizativa das comunidades no exílio. A educação popular possivelmente foi mais filha da necessidade e da criatividade do povo do que uma aplicação metódica dos ensinamentos do educador brasileiro. Isso não elimina a probabilidade de que no trabalho das Comunidades Eclesiais de Base antes da guerra, através de padres da Teologia da Libertação e de camadas médias radicalizadas o espírito da pedagogia do oprimido se fizesse presente na formação política. O próprio Paulo Freire, sem deixar de reconhecer a originalidade da experiência salvadorenha em seu livro *Pedagogia da Esperança* (1999, p. 195), aponta que, “Talvez dissesse melhor que esteve presente a *Pedagogia do Oprimido* enquanto alma fundamental da alfabetização realizada como leitura do mundo e leitura da palavra, como leitura do contexto e leitura do texto, como prática e teoria em dialética unidade”. É a partir do fim da guerra na década dos 90 que uma educação popular aparece, em pesquisas e estudos sobre as comunidades, de forma mais assumida e conectada com o método de Paulo Freire.

### **O sistema do capital em crise: a educação popular na democracia administrada.**

Desde finais da década dos anos oitenta, os educadores populares formados no exílio foram progressivamente se incorporando, não sem



poucas contradições, à rede pública de educação que começava a se expandir pela mão do primeiro governo neoliberal de ARENA. Na medida em que o sistema educacional se expandia, avançava também o processo de institucionalização que respondia a uma nova lógica de controle social produto da reestruturação estatal impulsionada a partir do Consenso de Washington e que obedecia à crise do padrão de acumulação fordista. O padrão de acumulação industrial clássico de corte fordista se deslocou para um padrão flexível de acumulação. Na nova divisão internacional do trabalho, sempre hierarquicamente estruturada, os países centro-americanos ficaram subordinados a redes de cadeias globais de acumulação flexível. Permanecia a matriz agroexportadora de bens primários e o paradigma dos monocultivos de grande escala com uso intensivo de agrotóxicos como eixo predominante e ganhava fôlego a indústria têxtil das maquilas que se caracterizou pela flexibilização trabalhista e a superexploração da força de trabalho feminina com amplos benefícios fiscais para o capital nacional e internacional.

Como parte do novo paradigma, o governo de ARENA implementou programas de ajuste estrutural e de estabilização econômica que tinham por objetivo uma série de reestruturações institucionais para adequar o Estado à “resolução” da crise da dívida externa e garantir a remuneração do capital financeiro internacional. Esses ajustes estruturais que direcionaram enormes quantias de recursos públicos para honrar a dívida, afetaram os quase inexistentes serviços públicos de saúde, educação e previdência que em alguns casos foram privatizados ou foram alvo de outros mecanismos de flexibilização como veremos a seguir. Estas privatizações e flexibilizações podem ser caracterizadas como sendo parte do saqueio dos comuns que Harvey (2014) chamou de ‘acumulação por espoliação’: a acumulação originária esboçada por Marx em *O Capital* (2013) e que implicou na mercantilização e privatização da terra, conversão da propriedade comum em propriedade privada com a subsequente separação violenta das comunidades camponesas da terra e dos seus meios de produção, não teria sido um fenômeno apenas inscrito nas origens do capitalismo, mas continuariam operando junto a mecanismos correspondentes ao funcionamento intrínseco do capital baseados na reprodução ampliada. Haveria junto a isso, segundo Harvey (2014), uma tendência à intensificação de ações ilegais: corrupção, saqueio puro, existindo uma linha muito fina entre os marcos legais e ilegais de acumulação e expansão do capital. O espólio legalizado se manifestaria através de diversos planos de ajuste



estrutural desenhados para tornar o Estado mais “eficaz” e “eficiente” a partir de um estrangulamento dos recursos públicos destinados à serviços para a população.

De fato, antes do término da guerra o primeiro governo neoliberal de El Salvador, já buscava a modernização do país e mais uma vez a educação se tornava uma questão chave para atingir esse objetivo. O governo era expressão de uma “nova” oligarquia financeira profundamente transnacionalizada que chegara ao poder executivo por meio do partido Alianza Republicana Nacionalista (ARENA), sustentáculo do terror paramilitar dos conhecidos esquadrões da morte que operaram durante a década dos oitenta. Nesse contexto, o programa EDUCO, impulsionado pela USAID e o Banco Mundial, organismos multilaterais que procuravam fortalecer essa fração de classe financeirizada da oligarquia salvadorenha, afim aos novos tempos e à abertura do país em direção a políticas liberalizantes, para colocar término à guerra e estabilizar o país. Mais uma vez, como na época do padrão de acumulação baseado na industrialização para substituir importações, a educação e a expansão do sistema educativo passaram a ser uma prioridade de governo. Em 1990, dois anos antes dos Acordos de Paz, 37% de crianças entre 7 e 14 anos não estava escolarizado, o sistema escolar não atingia muitas zonas rurais e o que mais preocupava as elites no poder, eram as regiões onde as comunidades tinham se auto-organizado e conseguido estabelecer um certo controle territorial. Sobretudo nas comunidades do norte de Morazán e Chalatenango cujas experiências já tinham uma ressonância não só dentro de El Salvador, mas em nível internacional.

Havia que incorporar essas comunidades apoiadoras da luta popular da FMLN ao projeto educativo neoliberal de modernização estatal. Segundo Alvear Galindo (2002, p. 189) para finais da guerra “havia 900 educadores populares e 13.500 educandos” em todo o país dentro dos sistemas educacionais que as comunidades tinham criado: havia que subjugar-las e estabelecer um controle ideológico e social dessas populações. Na época, uma consultoria da UNESCO visitou El Salvador para assessorar o projeto de expansão educacional do governo. Após várias incursões e estudos de campo em todo o país, incluídas as áreas de controle guerrilheiro onde as experiências de auto-organização popular mostravam como a comunidade geria o ensino das crianças e adolescentes através de uma tomada de decisão comum e mediante a sustentação comunitária dos educadores populares que recebiam uma compensação mínima pecuniária ou em



doações de alimentos produzidas coletivamente, a consultoria reconheceu o sucesso da autogestão comunitária e chegou à conclusão de que era possível emular a experiência incorporando-a ao projeto educativo que o governo se encontrava elaborando (EDWARDS JR.; PAGÈS, 2017).

Por estar influenciada pela Teologia da Liberação e educar às crianças e suas comunidades a identificar a origem dos problemas sociais nas estruturas de opressão, dominação e exploração no sentido de uma tomada de consciência coletiva, em que esta é um campo de atos em que se assumem comunitariamente os problemas e se atua para se mobilizar contra essas estruturas, a educação popular foi vista com receio pelas elites e burocratas governamentais sendo relutantes, em um primeiro momento, a incorporar esse “modelo” de autogestão no projeto educativo.

No entanto, após muita insistência da consultoria da UNESCO, a experiência de autogestão foi incorporada e se transformou no programa de governo intitulado “Educação com Participação da Comunidade” ou EDUCO que atingia simultaneamente dois objetivos: a estabilização e o controle social necessários ao fim da guerra mediante a incorporação das comunidades rebeldes e seus educadores populares a este projeto e, a descentralização da gestão educacional que encaixava com o corte de recursos públicos que os ajustes estruturais preconizavam para desonerar o Estado de gastos na área social. Assim a gestão dos centros escolares foi repassada para muitas comunidades camponesas. É importante salientar que este programa também continha um componente de flexibilização do trabalho docente, posto que os educadores não seriam efetivados na rede pública por meio de concurso, mas incorporados ao sistema educacional através de contratos temporários e suas funções e atividades seriam administradas pela comunidade, que em tese, teria o poder de decisão sobre a sua permanência e recontração. Na tônica neoliberal de ataque aos instrumentos organizativos da classe trabalhadora, o programa enfraquecia o poder sindical porque inicialmente os aderentes ao programa não se sindicalizavam.

A proposta de descentralização para aumentar a eficiência dos sistemas educativos era também parte do viés liberalizante do Banco Mundial e outros organismos multilaterais que buscavam o recorte de recursos públicos na área de educação. O princípio de descentralização propalado por estes órgãos caía como uma luva a outro conceito impulsionado pela USAID: o de participação. A participação comunitária se tornou elemento central para, segundo a retórica dos assessores externos



que colaboraram na formulação do programa, o fortalecimento da democracia e a efetividade das instituições públicas.

Em 1991 o Ministério de Educação assinou um primeiro empréstimo de \$10.3 milhões para implementar este modelo “autogestionário” de escolas públicas e que envolvia às comunidades. Segundo Edwards Jr. R Pagès (2017, p. 27) o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento “forneceram um total de 69.3 milhões de dólares em empréstimos para a reforma do sistema educativo e a ampliação e a melhoria do programa EDUCO entre 1991 e 2006”. O caráter liberalizante do programa obrigou às comunidades a assumir responsabilidades que eram do âmbito do Estado, esperava-se que “dedicassem tempo, trabalho e materiais para a construção e para a manutenção da sua escola local, particularmente em inícios do programa - e isto era somado aos custos básicos em que os pais incorriam para manter seus filhos matriculados na escola” (EDWARDS; PAGÈS, 2017, p. 28).

O programa se expandiu a todo o sistema escolar, Edwards e Pagès (2017) calculam que para o ano de 2010, 55% das escolas públicas rurais, ou o equivalente a dois terços de todas as escolas em El Salvador, operavam sob o programa EDUCO. Muitas avaliações encomendadas pelos órgãos financiadores, sobretudo o Banco Mundial, ressaltaram o sucesso inicial do programa quanto à retenção de estudantes. Mas estas avaliações eram feitas com uma perspectiva quantitativa que foi contestada por estudos posteriores que fizeram um levantamento qualitativo da situação das escolas e suas comunidades demonstrando os efeitos deletérios na educação<sup>2</sup>. Por um lado, além do governo não ter promovido um amplo debate público para a implementação do programa, a participação da comunidade ficou restringida a apenas uns quantos membros da Associação Comunal para a Educação (ACE), entidade legal criada pelo governo para a gestão escolar, a administração de recursos, e contratação de professores. Esses membros não contavam a maioria das vezes com conhecimentos técnicos para a gestão, que ganhou um peso muito maior que aspectos curriculares e inclusive pedagógicos. Outro problema foram as arbitrariedades que o programa gerou contra os docentes: como não existia um plano de carreira (seguro

---

<sup>2</sup> Para mais detalhes sobre estes estudos qualitativos ver Helga Cuéllar-Marchelli, “Decentralization and privatization of education in El Salvador: Assessing the experience” (2003) e “The cost-effectiveness of EDUCO and traditional public school in rural El Salvador” (2003)





social, acesso ao sistema de saúde) e os professores não eram sindicalizados, sofriam com recortes salariais e despedidos injustificados ficando à mercê dos gestores que muitas vezes se limitava a 2 ou 3 membros da ACE em cujo âmbito não se efetivava a toma de decisão coletiva e muito menos a participação comunitária, colocando em xeque o enfoque “solidário” e de “empoderamento comunitário” que os assessores e os tecnocratas do governo buscavam para reproduzir a experiência de educação popular das comunidades que apoiavam a guerrilha. Muito pelo contrário, com o passar do tempo ficaram evidentes os problemas do caráter hierarquizante do programa, que fora implantado de cima para baixo e carente da substância social que uma comunidade auto-organizada poderia imprimir aos processos de educação popular. Por outro lado, o Ministério de Educação não oferecia nem assessoria nem formação adequadas e o programa se burocratizou colocando em questão a “eficiência” quanto a gastos de recursos públicos. Quando o primeiro governo da FMLN, movimento guerrilheiro tornado partido político, chega ao governo pela via eleitoral em 2009, dá início ao desmonte gradativo do programa EDUCO. Não haverá espaço neste artigo para analisar as políticas públicas educacionais dos governos de esquerda que precisariam uma análise rigorosa e detalhada. Após os ajustes estruturais dos governos de direita neoliberais, veio um segundo momento em inícios do século XXI com a entrada em vigência de acordos comerciais com vários países da região. O de maior impacto tem sido o Tratado de Livre Comércio entre América Central/República Dominicana e os Estados Unidos, ratificado em 2006 e que forneceu um instrumento de respaldo jurídico para que grandes corporações transnacionais possam exercer o espólio e saqueio de recursos naturais e serviços públicos junto com a superexploração da força de trabalho em todo o istmo centro-americano (MORENO, 2012). Estas reformas de corte neoliberal inseridas no âmbito dos ajustes estruturais e dos tratados de livre comércio aumentaram a emigração de camponeses salvadorenhos para os Estados Unidos, configurando um novo ciclo de expulsão e acumulação originária logo após a firma dos Acordos de Paz e que continua ainda na segunda década do século XXI. Os tratados de livre comércio forneceram mais poder a atuação das cadeias produtivas globais e a investidores e operadores da bolsa de valores que se beneficiam através destes instrumentos. De uma massiva repressão estatal se passou a uma tolerância repressiva em que os movimentos social e popular são administrados a través da democracia. Os dissensos, como mostrou o programa EDUCO,



podem ser mimetizados e esvaziados dos seus conteúdos radicais de transformação para a emancipação, sendo absorvidos institucionalmente para administrá-los e controlá-los socialmente. Quando a democracia administrada não funciona, então o sistema do capital se mostra menos tolerante e lança mão não apenas da violência estatal, mas também de ações ilegais se utilizando de elementos ligados à máfia e a cartéis do narcotráfico que operam articuladamente e são a parte não visível de uma institucionalidade que é funcional à abertura dos territórios para a extração de recursos naturais e minérios a qualquer custo e à superexploração do trabalho.

### **Considerações Finais**

O padrão de acumulação dependente no marco das receitas desenvolvimentistas dos anos 60 não resolveu os crônicos problemas da classe trabalhadora salvadorenha nem centro-americana, muito menos serão resolvidos no contexto do padrão de acumulação pós fordista que lança mão do saqueio de bens naturais, de recursos públicos do Estado e da superexploração dos trabalhadores, quando os mecanismos de acumulação através da reprodução ampliada entram em crise e falham. A dívida pública se tornou o dispositivo por excelência para o capital financeiro exercer o saqueio de países que se endividam e tem que responder ante a banca internacional cortando serviços públicos essenciais à reprodução da classe trabalhadora do campo e da cidade. Em El Salvador e em toda América Central, organizações multilaterais como o FMI e o Banco Mundial, impulsionaram uma série de contrarreformas que colocaram em risco as frágeis conquistas produto da auto-organização popular nos territórios que estiveram em controle da FMLN. A contradição do movimento popular salvadorenho é que sua desmobilização significou a institucionalização de suas demandas em um momento que coincide justamente com a crise estrutural do sistema do capital, incluídas toda as suas instituições políticas e mediações de segunda ordem como o Estado (MÉSZÁROS, 2005). As demandas do movimento popular estiveram impregnadas de uma radicalidade social na qual a educação popular teve um papel fundamental na formação da consciência coletiva. Essa radicalidade vinda desde baixo, tendo como vector principal a autogestão dos processos produtivos e reprodutivos, foi integrada dentro da ordem através de reformas que as classes dominantes jamais fariam sem a pressão popular. No bojo da crise



estrutural do capital voltaram a se reconfigurar os sentidos excludentes, antinacionais, antidemocráticos e antipopulares do regime oligárquico. As mazelas estruturais não foram contestadas pelos governos de esquerda da região que se dedicaram a administrar a crise se adaptando a linha de menor resistência para gerar consensos adaptativos à ordem, também em função da expansão e acumulação de capital (MÉSZÁROS, 2005).

Elaborada pelos povos e para os povos, a educação popular está intrinsecamente ligada às lutas pela conquista de direitos sociais e pela emancipação humana. Ela se encontra no âmago dos conflitos sociais e ela não deve responder apenas à demanda de aquisição de conhecimentos formais. A apropriação da ciência e da tecnologia da sociedade burguesa é um momento importante, mas não é possível ficar nesses limites se se pensa na emancipação humana: é necessária a construção de um projeto societal que elimine as classes sociais e a luta de classes, e para tal, o âmbito educativo tem que contar com o protagonismo do sujeito político coletivo, que se forma e se auto-educa no próprio processo de transformação das suas condições materiais de vida, simultaneamente apontando para uma dimensão de autoformação da consciência voltada para uma práxis que fortaleça a vida nos territórios e a possibilidade de produção e reprodução das comunidades em condições de dignidade. Apesar da modernização capitalista, as tradições camponesas e indígenas continuam vivas e em defesa dos seus territórios, ensinando os caminhos para uma sociabilidade comunal, de resguardo dos comuns e do meio ambiente com uma metodologia própria que tem um sentido coletivo e crítico para a configuração de uma nova sociedade superadora da sociabilidade alienada do capital.

## Referências

- ALAS, José Inocencio. **Iglesia, Tierra y lucha campesina**. Suchitoto, El Salvador 1968 – 1977. San Salvador: Asociación de Frailes Franciscanos OFM de C.A. 2003.
- ALVEAR GALINDO, Virginia. **La educación popular em Morazán, El Salvador, durante la guerra civil de 1981 a 1992: ¿parte de una estrategia de supervivencia?** [Tesis de doctorado no publicada]. Berlin Free University, p. 1 – 366, 2002.



- CABARRÚS, Carlos Rafael. **Génesis de una revolución.** Análisis del surgimiento y desarrollo de la organización campesina en El Salvador. México D.F.: Ediciones de la Casa Chata, 1983.
- CAGAN, Steve; CAGAN, Beth. **El Salvador: La tierra prometida.** La historia de la ciudad Segundo Montes. Trad. Richard Paolo Lüers. San Salvador: Ediciones Arcoiris, 1993.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil:** ensaio de interpretação sociológica, 5ª ed., São Paulo, Globo, 2007.
- \_\_\_\_\_. **As classes sociais na América Latina.** Rio de Janeiro: Paz Terra, 1977.
- \_\_\_\_\_. **Da guerrilha ao socialismo:** a revolução cubana. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GUILLÉN CARIÁS, María Gabriela. Vozes de Morazán: mulheres, resistência e organização popular. In: PINASSI, Maria Orlanda. (org.) **Dimensões da miséria desenvolvimentista Brasil/América Latina.** São Paulo: Alameda, 2016.
- HARVEY, David. **O Novo Imperialismo.** Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 8ª Edição, São Paulo: Editora Loyola, 2014
- LANGER, Shirley. **A revolução de Anita.** Trad. Geraldo Fontes. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2020.
- LINDO-FUENTES, Héctor. CHING, Erik. **Modernización, autoritarismo y guerra fría.** La reforma educativa de 1968 en El Salvador. San Salvador: UCA Editores, 2017.
- LÓPEZ VALECILLOS, Ítalo. Rasgos sociales y tendencias políticas en El Salvador (1969 – 1979). In: **Estudios Centroamericanos.** San Salvador, Año XXXIV, No. 372 - 373, p. 863 – 884, Oct./nov. 1979.
- MARX, Karl. A assim chamada acumulação primitiva. In:\_\_\_\_\_ **O capital:** crítica da economia política. Trad. Rubens Endearle. São Paulo: Boitempo, 2013. [1867] p. 514-541.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital.** Rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MORENO, Raúl. **CAFTA-DR a seis años de vigencia en El Salvador.** 2012 Disponível em: < <http://alainet.org> > Acesso em: 13/02/2013
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3ª Ed. Rev. Campinas: Autores Associados, 2010.



TORRES-RIVAS, Edelberto. **La piel de Centro-América**: una visión epidérmica de setenta y cinco años de su historia. San José: FLACSO, 2007.

*Recebido em: 16 mar. 2022 | aceite em 11 abr. 2022*



# Educación en Chile: Pensar lo público en el ‘oasis’ neoliberal

70

Rodrigo Sánchez Edmonson<sup>1</sup>  
Erick Valenzuela Bello<sup>2</sup>

## Resumen

El 18 de octubre del 2019, comenzó la revuelta popular más grande de la historia de Chile. Una respuesta popular contundente luego de más de 40 años de políticas neoliberales, un laboratorio que comenzó en Chile y que se amplió al resto de América Latina, generando reformas estructurales en todo el sistema de vida. El sistema de educación pública, se vio fragmentado y atomizado, transformando el rol del Estado, que pasó de ser garante de derechos a un rol subsidiario. Ante esa situación han sido los movimientos sociales y en particular el sector estudiantil quienes han impulsado las movilizaciones más contundentes y que han levantado propuestas que conduzcan hacia transformaciones de fondo del sistema educativo y sistema de vida en Chile.

**Palabras-clave:** Movimientos Sociales; Revuelta Popular; Estallido Social; Educación Pública; Neoliberalismo; Chile.

---

<sup>1</sup> Profesor asistente, Universidad De Chile y Universidad de Santiago de Chile, investigador del Observatorio Chileno de Políticas Educativas OPECH | [rosanche@uchile.cl](mailto:rosanche@uchile.cl)

<sup>2</sup> periodista del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH) | [evalenzuelabello@gmail.com](mailto:evalenzuelabello@gmail.com)



## Resumo

O dia 18 de outubro de 2019 marca a maior revolta popular da história do Chile. Uma resposta popular vigorosa aos mais de 40 anos de políticas neoliberais que transformaram o Chile em um laboratório, que posteriormente se expandiu para o resto da América Latina, gerando reformas estruturais em todo o sistema de vida. O sistema de educação pública foi fragmentado e atomizado, transformando o papel do Estado de um garantidor de direitos a um papel subsidiário. Diante desta situação, os movimentos sociais, e em particular o setor estudantil, têm sido a força motriz por trás das mobilizações mais vigorosas e que têm apresentado propostas que levam a transformações fundamentais no sistema educacional e no sistema de vida no Chile.

**Palavras-chave:** Movimentos Sociais; Revolta Popular; Mobilização Social; Educação Pública; Neoliberalismo; Chile.

## Abstract

On October 18, 2019, the largest popular revolt in the history of Chile took place. A resounding popular response after more than 40 years of neoliberal policies, that turned Chile into a neoliberal laboratory that began in Chile and spread it to the rest of Latin America, generating structural reforms in the entire system of life. The public education system was fragmented and atomised, transforming the role of the state from a guarantor of rights to a subsidiary role. Faced with this situation, it has been the social movements, and in particular the student sector, who have been the driving force behind the most forceful mobilisations and who have put forward proposals that lead to fundamental transformations in the education system and the system of life in Chile.

**Keywords:** Social Movements; Popular Revolt; Social Outburst; Public Education; Neoliberalism; Chile.

## Introducción

El siguiente análisis tiene como objetivo describir los aspectos centrales del modelo educativo en Chile, sus alcances y consecuencias de los últimos 40 años, junto con enunciar algunos elementos sustantivos que atañen a los movimientos sociales en la actual coyuntura en materia educativa.

## Antecedentes

Antes de 1920, en Chile la educación era un espacio esencialmente de ejecución por instituciones privada, en especial de la Iglesia Católica. Desde 1920 en adelante y a partir de la Ley de Instrucción Primaria, la educación pública fue tomando mayor relevancia (Insunza, 2009; Redondo, 2015). Este proceso democratizador aún con sus debilidades y falencias fue profundamente rechazado por los sectores vinculados al poder económico y al capitalismo transnacional. Este rechazo se concretó en una cerrada



oposición al gobierno de Salvador Allende y la Unidad Popular que culminó con el Golpe de Estado de 1973.

La dictadura cívico-militar fuertemente influida por los postulados de Milton Friedman<sup>3</sup>, instaló mediante la represión y violencia un modelo de economía de Mercado que fomentó el predominio del sector empresarial y disminuyó del papel del Estado en la protección y garantía de los derechos económicos, políticos, sociales y culturales.

## Génesis del modelo: Neoliberalismo y educación

La implementación del modelo neoliberal en la educación en Chile comenzó durante la dictadura militar en los primeros años de la década de 1980 (Assaél et. al, 2011; Bellei, 2015; Cornejo et. al, 2019), una vez despejado el camino a cualquier tipo de oposición mediante la muerte, las desapariciones, la cárcel, la tortura, la relegación y el exilio de personas, entre otras formas de represión a miles de personas. Resulta importante señalar que este proceso no sólo tuvo lugar en el ámbito de la educación:

“Chile destaca por la profundidad y persistencia con la que se han aplicado las políticas neoliberales en muchos ámbitos: Se privatizó la totalidad de los servicios básicos (agua, luz, gas, teléfono); el transporte urbano, ferroviario y aéreo; (...) el sistema de jubilaciones o pensiones laborales (salvo para las Fuerzas Armadas,); el sistema carcelario; se privatizan metros cúbicos de mar, vía concesiones, para la explotación de recursos marinos; se privatizan pedazos de tierra (...) el sistema de Salud y educación, esta última área en todos sus niveles. De esta forma, se ha construido un país ultra segregado, con una

---

<sup>3</sup> Cabe señalar que Milton Friedman y Friedrich Von Hayek, ambos considerados como los padres del neoliberalismo influyeron de forma directa en la construcción del modelo de sociedad y particularmente en las políticas educativas durante la dictadura, ya que los principales ministros y asesores de Pinochet en materia económica se formaron junto a ellos en la Facultad de Economía de la Universidad Chicago. Una vez, estos a cargo de las políticas implementadas durante la dictadura invitaron a ambos economistas a Chile para entregar orientaciones sobre el desarrollo del modelo neoliberal en el país.





heterogénea y desigual forma de integración económica y con una creciente exclusión de las mayorías.”<sup>4</sup>

Por otra parte, mientras las tasas de ganancia de los grandes grupos económicos, de nuestro país y de las transnacionales, son de las más altas de la historia. Según el "Informe Regional de Desarrollo Humano 2021"<sup>5</sup>, elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2021), "“La gente se siente frustrada no solo por la injusticia en los resultados sino también en los procesos, en particular por la enorme influencia política de unos pocos grupos poderosos. Existe un acuerdo abrumador entre la población latinoamericana de que sus países son gobernados en interés de unos pocos grupos poderosos y no por el bien de todos.” Este indicador de descontento y frustración para el caso chileno alcanza un 91% en la percepción de la población.

Ahora bien, todo proceso de implementación realizado en contextos antidemocráticos constituyen elementos que reconfiguran la actividad económica, el sistema político (Klein, 2007) y los esquemas culturales e ideológicos, transformando las condiciones de (re)producción de las subjetividades e identidades, y el sistema educativo es uno de los instrumentos con que la política pública construye sentidos ideológicos en la población.

En el ámbito específico de la educación, Chile ha sido un verdadero laboratorio de aplicación de recetas neoliberales. A continuación detallaremos algunos elementos de estas recetas:

### 1. En el ámbito jurídico

Se constituye lo que se llama una anomalía jurídica internacional (Cornejo et al, 2019). De los países del Cono Sur, Chile es el único que en su constitución no garantiza una adecuada protección para el ejercicio del derecho a la educación. Eso ha significado, en resumen, que la educación sea entendida y tratada como un bien de consumo, como una mercadería que se adquiere en el mercado educativo, tal como lo ha manifestado el propio ex Presidente Piñera.

---

<sup>4</sup> Cornejo et. al (2010) *Las luchas del movimiento por la educación... y la reacción neoliberal* en Propuestas para la (auto)educación de las mayorías. ED Quimantú, Chile. También: [http://www.opech.cl/inv/analisis/luchas\\_movimiento\\_educacional.pdf](http://www.opech.cl/inv/analisis/luchas_movimiento_educacional.pdf)

<sup>5</sup> Ver Informe PNUD disponible en <https://media.elmostrador.cl/2021/06/undp-rblac-Resumen.pdf>



## 2. *En el ámbito del financiamiento*

A partir de la constitución de 1980 el estado transforma su rol garante a un rol subsidiario en educación. El sistema de educación escolar en todos sus niveles, junto con el sistema de educación superior público pasaron a funcionar con un sistema de "voucher", un subsidio portable a la demanda. Esto quiere decir que se pasó de un modelo de financiamiento público basal, a un modelo de financiamiento por estudiante.

Este cambio constitucional generó como resultado una "igualdad de trato" por parte del Estado hacia instituciones públicas como privadas, lo que se tradujo en una presencia creciente de instituciones privadas, hoy ya mayoritarias en número y cobertura.

Por otra parte en el ámbito de educación superior, las universidades del Estado comenzaron a autofinanciarse cobrando aranceles mensuales por estudiantes<sup>6</sup>. Esta práctica es equivalente al 80% y en algunos casos alcanza incluso el 90% de su presupuesto mínimo para su funcionamiento. El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL/UNESCO, 2008), señala a Chile como el primer país que tiene toda su educación superior privada, si se considera la forma de financiamiento que estas tienen, pues para esta institución internacional, el modelo de financiamiento para una educación superior pública, debiese estar garantizada por el Estado en al menos en un 50% para dar cobertura a todas las áreas que involucra el sistema de educación superior (investigación, docencia y extensión). Pero no es sólo el primer país que tiene su educación superior privado por la razón anteriormente mencionada, sino el único país del continente.

## 3. *En el ámbito de la administración educacional*

Las reformas iniciadas en los años 80, despojaron al Estado de su función preferente en educación: la provisión. Estas reformas pretendían y han ido avanzando hacia la universalización de la participación del sector privado en la provisión de la educación inicial, primaria, secundaria y terciaria o superior, creando la figura del "sostenedor", a quien no se le exige más que poseer una licencia de educación secundaria completa y cumplir requisitos mínimos de infraestructura en sus instalaciones. Se ampararon en

---

<sup>6</sup> Para el año 2022, el valor promedio de arancel mensual de las Universidades del Estado corresponde a \$308.000 (pesos chilenos) un monto equivalente a US\$400.



la idea de la libertad de enseñanza (Assael et. al, 2011), constitucionalmente garantizada, que solo en Chile es entendida como la facultad de “abrir, mantener y cerrar establecimientos” (Constitución 1980, art 19, inciso 11) cuando lo desearan. Esta acepción dista de la concepción de “libertad de enseñanza” que tienen la mayoría de los países y que se centra en el desarrollo de procesos educativos que resguarden la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De la misma forma, la reforma educativa impulsada durante la dictadura de Pinochet y profundizada luego del “retorno a la democracia”, generó bajo la lógica de descentralización del Estado, la entrega de la administración de los establecimientos educacionales fiscales a los municipios, que en nuestro país son 345, cada uno de ellos con realidades muy diversas, entre ellas las financieras. De esa manera el Estado se desentendió de la educación, pues si bien se entregó al nivel local la administración de los establecimientos, esta no fue acompañada del presupuesto y estructura de gestión adecuadas, compitiendo en condiciones desiguales y en desventaja con las nuevas escuelas llamadas “particular subvencionadas”. Esto se traduce en el cierre progresivo de escuelas municipales (más de 800) y la apertura de más 2.900 colegios particulares subvencionados en los últimos 20 años.

A lo anterior se suman los “procesos de endoprivatización”<sup>7</sup> en instituciones que hasta ese momento tenían un carácter público. En esta línea, los directores y directoras han pasado de ser líderes pedagógicos a ser gerentes que administran recursos humanos, reducen costos, maximizan beneficios y diseñan e implementan campañas de marketing, intentando que las familias los escojan mientras éstas prefieren a las escuelas y universidades privadas que por medio de la selección de estudiantes o el cobro a las familias, aseguran un espacio de socialización para que a sus hijos e hijas, se les brinde distinción y una supuesta movilidad social. Para sobrevivir, algunas escuelas municipales y universidades públicas de mayor tradición y prestigio (principalmente, las estatales de élite), recurren a

---

<sup>7</sup> Entre los primeros autores que abordan esta dimensión se encuentran el sociólogo, Stephen Ball, y Deborah Yudell, que en el año 2007 publicaron el libro “Privatización encubierta en la educación”. Según el equipo investigador el concepto de “endoprivatización” se refiere a una serie de prácticas al interior del sistema educativo, en todos sus niveles, que acompañado de procesos de tercerización en la gestión interna que van desarticulando y jibarizando la cohesión de los espacios educacionales.



prácticas discriminatorias propias de la educación privada y seleccionan a sus estudiantes, excluyendo a los de menor rendimiento académico, que también son los que pertenecen a familias con menores ingresos económicos.

## **Los Movimientos Sociales por la Educación Pública: Un racconto necesario para entender la actual coyuntura**

76

En este escenario, son los movimientos sociales y en particular el movimiento estudiantil secundario, los actores que han desarrollado propuestas de cambio al sistema educativo. El año 2011, comenzaba la movilización estudiantil más grande que se había visto desde la “revolución pingüina” del año 2006<sup>8</sup>. Desde entonces, año a año el sector estudiantil y particularmente los estudiantes secundarios vienen insistiendo por cambios estructurales del sistema educativo (Rifo, 2013). Tal como en las movilizaciones de los 80 o en el mochilazo del 2001, será el sector estudiantil la cara visible de un sistema que se hacía insostenible (Schwabe, 2018).

El año 2011, mientras Sebastián Piñera se encontraba en su segundo año del primer mandato gubernamental, su ministro de educación de entonces era Joaquín Lavín, Chicago Boy, economista, miembro del Opus Dei, un militante activo al interior de la dictadura cívico militar. El ministro de educación, de profesión ingeniero comercial, abandonaba toda política de administración pública y profundizaba las prácticas de gerenciamiento del sistema educativo<sup>9</sup>, llevando las tesis de Friedman a una fase superior del modelo.

Habían transcurrido más de 30 años (Aguilera, 2015) de neoliberalismo, aún era complejo crear un relato capaz de desbaratarlo y que pudiera convocar a toda la sociedad. Las consignas levantadas por los

---

<sup>8</sup> La llamada “Revolución Pingüina”, fue un movimiento por la educación principalmente articulado por estudiantes secundarios que buscó cuestionar los pilares de la educación instalados durante la dictadura y principalmente se centró en la crítica a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que fijaba parámetros restrictivos para el desarrollo de la educación pública y otorgaba todas las garantías para el crecimiento del sector privado en educación. Para el año 2011, la movilización estudiantil tuvo un carácter más amplio y se generaron articulaciones entre sectores de estudiantes secundarios con estudiantes universitarios.

<sup>9</sup> En febrero del 2011, se promulga una nueva ley de “Calidad y equidad de la Educación”, la que no sigue una lógica de administración pública, sino que con un mayor control y rendición de cuentas con respecto al trabajo docente.



estudiantes y que comenzaban a esbozar otro horizonte, eran “Educación Gratuita” y “Fin al lucro”.

Lo comunitario y lo colectivo se volvía a redibujar entre escuelas tomadas y universidades en paro. Más de 200.000 mil personas marchando por la Alameda eran registros que no se veían desde las multitudinarias manifestaciones en apoyo a la Unidad Popular, en los años 70. El ministro Lavín fue removido de su cargo.

El ánimo colectivo indicaba que era el año 2011 había que jugarse todo o nada. “Estamos dispuestos a perder el año académico” versaban las asambleas universitarias. Por otra parte, los secundarios que estaban en procesos de movilización ultimaban recursos tales como realizar huelgas de hambre y en paralelo resistían levantando propuestas como los colegios tomados autogestionados y la creación de currículums escolares emergentes desde la comunidad.

La represión por parte de agentes del Estado, fue en escalada, existen varios casos de estudiantes secuestrados en las calles, además de sufrir torturas y vejaciones por parte de carabineros. Según el informe de la Red de Abogados en Defensa de los Derechos Estudiantiles (Vejar, 2011), el año 2011 fueron expulsados más de 5.000 estudiantes secundarios, es decir, jóvenes menores de edad, que se movilizaron contra el negocio y el mercado de la educación, quienes no pueden ejercer su derecho a la educación.

El 4 de agosto será el punto más alto de la movilización. Plaza Italia, hoy Plaza Dignidad, era el escenario de una lucha entre estudiantes y carabineros, durante todo el día y de manera desbordante cada calle a la redonda sería cortada, cada centro educacional, una trinchera.<sup>10</sup>

El 25 de agosto del año 2011, Manuel Gutiérrez, de 16 años y de la población Jaime Eyzaguirre, caería abatido por los disparos de la fuerza policial, misma bala que 27 años atrás y en el mismo lugar fue asesinado el peñi (‘hermano’ en mapudungun) Pedro Mariqueo, a los mismos dieciséis años de edad. Ese duro golpe marcaba también un declive en la movilización, y la táctica empleada por el gobierno será el uso de las “mesas de diálogo”, con sectores del Confech<sup>11</sup> (Confederación de Estudiantes de Chile) entraban en procesos de negociación con el ejecutivo.

---

<sup>10</sup> La jornada reportó 874 detenidos solo en la Región Metropolitana.

<sup>11</sup> Organización que agrupa a estudiantes de educación superior tanto pública como privada en Chile.



La movilización más grande hasta entonces, dejaba amplias lecciones para el movimiento popular, con respecto a la generación de liderazgos, el rol de las vocerías, la legitimidad de las asambleas como espacio organizativo, entre otras<sup>12</sup>.

El año 2015, el gobierno de Michelle Bachelet en un intento por desarticular las demandas del sector de educación superior, aprueba una modificación a la ley de presupuestos. Este ajuste presupuestario fue utilizado para afirmar que existía una “Ley de gratuidad”, que en su discurso afirmaba que 70% de los/as estudiantes podría acceder de manera gratuita a la educación superior, pero que en la práctica construía una nueva burbuja especulativa en torno al negocio de la educación, la acreditación, las instituciones privadas y el/la estudiante en condición de “voucher” (OPECH, 2015) como “commodity”.

### **El movimiento feminista<sup>13</sup>**

A partir del ciclo de movilizaciones iniciadas con la “revolución pingüina” en los años 2006 y 2011 el movimiento feminista fue posicionándose al interior del movimiento estudiantil.

El año 2016 con la masividad del hito internacional conocido como #NiUnaMenos, se desarrollan espacios de articulación feminista contra la violencia de género al que se sumaron diversas generaciones.

El año 2018, las tomas de sedes universitarias y escolares llevaron a miles de jóvenes a las calles en las jornadas del Mayo Feminista que activaron el movimiento estudiantil tras la demanda por educación pública, gratuita y no sexista, abriendo el debate sobre las distintas formas de abuso, violencia y acoso sexual inscritas en las relaciones pedagógicas y laborales al interior de establecimientos educativos:

“Al momento de analizar que, tras años de movilización feminista, estábamos inscritas en un relato que nos narraba

<sup>12</sup> Dentro de las movilizaciones también se sumaron otros actores del movimiento popular por la educación. Entre ellos destacan, las y los docentes de la educación obligatoria y expresiones del movimiento popular, levantando espacios de educación autogestionados, libertarios, escuelas libres y colectivos articulados desde la educación popular y de base.

<sup>13</sup> Síntesis elaborada a partir de capítulo sobre movimientos sociales desarrollado en el marco del proyecto “R de Revuelta” para la Fundación Rosa Luxemburgo RegiónAndina.



como víctimas de las violencias que habíamos salido a denunciar y gritar a viva voz, agotando desde allí nuestra capacidad de hablar de nosotras mismas. Con la intención de movernos de ese lugar, en enero del 2018 nos llamamos a pasar a la ofensiva como sujetas políticas. Nos llamamos a hablar de nuestra vida entera, y de cómo la violencia patriarcal es inseparable e incomprensible por fuera de todas las condiciones de esa vida que queríamos cambiar en su totalidad”<sup>14</sup>.

La marcha del 8 de marzo de 2018 fue la movilización más masiva en Chile durante todo el periodo de administración de los gobiernos civiles hasta antes de la revuelta popular que comenzó el 18 de octubre del 2019.

### **La Revuelta Popular: Aperturas y continuidades**

El año 2019 marcará un punto de inflexión con respecto al acumulado histórico de luchas populares. Sebastián Piñera era nuevamente el presidente de Chile, y se encontraba en pleno proceso de impulsar su agenda neoliberal. Aseguraba por televisión abierta que Chile era “un verdadero oasis dentro de una América Latina convulsionada” en materia política.<sup>15</sup>

El gobierno, ese mismo año, aumentó el precio del transporte público, convirtiéndose en ese entonces en el sistema de transporte más caro de América Latina: un dólar con veinte centavos. En promedio duplicaba el precio al resto del continente. En paralelo los estudiantes secundarios llamaron a realizar evasiones masivas en las estaciones de metro de Santiago.

En el transcurso de dos semanas el “Oasis” que señalaba el entonces presidente Piñera, se desmoronaba. La revuelta social, estalló en Chile el 18 de octubre de 2019. Una revuelta de carácter múltiple, compleja y transversal que atravesó el país en un levantamiento que nadie podría haber leído en términos de profundidad, alcance y magnitud. Las consignas que se repetían

<sup>14</sup> Manzi, J. y Carillo, A. (2019). Lo constituyente, lo destituyente y la imaginación política feminista. En S. E. Brito (Comp.), *Por una constitución* Pez espiral. Pp.170.

<sup>15</sup> Ver declaraciones de Sebastián Piñera, disponibles en <https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/presidente-pinera/presidente-pinera-chile-es-un-verdadero-oasis-en-una-america-latina/2019-10-09/063956.html>



“hasta que la dignidad se haga costumbre”, “hasta que valga la pena vivir”, “no eran 30 pesos<sup>16</sup>, eran 30 años” dejaban entrever que no era una sola demanda o un sector aislado de la población que irrumpió en las calles, sino que era la misma forma de organizar la vida lo que se había sido puesto en cuestión.

Fue una impugnación radical de las formas de administración de más de 30 años de gobiernos de postdictadura. A partir del 18/O (dezocho de octubre) se devela el quiebre existente en las instituciones, de las estrategias políticas, así como las formas de gestión y comprensión social, en el marco de una movilización que ha cambiado completamente las formas de protesta y representación. La democracia representativa fue cuestionada en su legitimidad, representatividad y legalidad se ponía en contraste a las formas de movilización y participación popular desplegadas por todo el territorio.

El gobierno respondió con una inusitada violencia institucional. El presidente Piñera declaró: “Estamos en guerra, contra un enemigo poderoso”, dejando bajo “toque de queda” a todo el país. Los militares volvían a recorrer las calles como lo hicieron durante la dictadura y junto a la Policía, fueron los responsables de una sistemática violación de Derechos Humanos, nunca antes vista durante la administración de gobiernos civiles.

Los datos oficiales del Instituto Nacional de Derechos Humanos indican que fueron más de 460 las víctimas de traumas oculares por parte de agentes del Estado. Según el doctor y presidente de la Sociedad Chilena de Oftalmología, Dennis Cortés, se trata de una cifra inédita en la historia de la humanidad, “Más aún, cuando hablamos de esto a nivel internacional, haciendo una revisión exhaustiva del número de casos de pacientes que han perdido un globo ocular por uso de armas no letales, el número es también muy alarmante y lideramos, tristemente, esta cifra”<sup>17</sup>

Según el INDH, el origen más frecuente de lesiones, son los proyectiles de escopetas antidisturbios, sumando más de 2.133 casos. Entre los principales hechos vulneratorios consignados se encuentran, golpizas que se contabilizan en 1.001 casos, disparos que cifran 714, y desnudamientos o tocaciones que alcanzan los 275 casos. En total, 1.234 personas han sido víctimas de tortura y otros tratos crueles, inhumanos y

---

<sup>16</sup> 30 pesos hace alusión al aumento del pasaje del transporte público por parte del gobierno de Piñera.

<sup>17</sup> Ver entrevista, disponible en <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50354968>





degradantes. En tanto 282 personas han sufrido torturas con violencia sexual; y 34 personas que han sido víctimas de homicidio frustrado a manos de agentes del Estado.

Los informes de Human Right Watch, Amnistía Internacional y La Corte Interamericana de Derechos Humanos, indican que en Chile hubo violencia institucional sistemática y desmedida, "Chile vive una situación de grave crisis en materia de derechos humanos"<sup>18</sup> indica el informe de la CIDH.

Ante este escenario de crisis institucional, las protesta populares exigían la salida del presidente y comenzar un proceso constituyente, territorial con participación de las comunidades que habían levantado las movilizaciones. Por otra parte el parlamento instaló una propuesta llamada "Acuerdo por la paz y una nueva constitución", Firmada por parlamentarios de derecha e individualidades de oposición. Esto derivó en un plebiscito que originalmente se planificó para abril de 2020, pero que la pandemia contribuyó a diferir para octubre del mismo año. Esta consulta pública presentaba dos opciones, rechazar o aprobar un cambio constitucional.

Con esta acción se garantizaba la continuidad del gobierno del presidente Piñera aún contando con un 6% de aprobación<sup>19</sup> y por otra parte se aprobó la llamada "Ley Antibarricadas", junto con aplicar la "Ley de control de armas" como mecanismos de disuasión y persecución de la protesta social<sup>20</sup>. El acuerdo de "paz", generó dos grandes movimientos, por un lado dar todas las garantías para la persecución de la "Revuelta Popular" y por otra parte respaldar la institucionalidad vigente. Las demandas populares quedarían supeditadas a mecanismos institucionales definidos por la misma élite que el movimiento popular buscaba remover.

<sup>18</sup> Ver recomendaciones de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos disponible en <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2020/01/31/recomendaciones-preliminares-de-la-cidh-chile-vive-una-situacion-de-grave-crisis-en-materia-de-derechos-humanos/>

<sup>19</sup> Según la encuesta del Centro de Estudios Públicos, en enero del 2020, el presidente Sebastián Piñera alcanzó un 6% de aprobación, siendo la segunda aprobación más baja en la historia de América Latina. Disponible en <https://www.elmostrador.cl/dia/2020/01/17/liderazgo-internacional-historico-el-6-de-aprobacion-de-pinera-rompe-records-en-sudamerica/>

<sup>20</sup> Ver "Ley Antibarricadas" disponible en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1141780>



## La crisis del “Oasis” Neoliberal

Los actores de la revuelta se volvieron una polifonía de luchas y demandas, pero nuevamente destaca el rol de jóvenes y estudiantes secundarios como agentes movilizadores de la protesta y catalizadores del malestar de otras generaciones, que a través de acciones de desobediencia civil impulsaron el cambio contra la violencia estatal (Luengo, 2019).

La historia del último siglo muestra que la educación pública fue mayoritaria y hegemónica y durante las últimas dos décadas ha sido la educación privada, la que ha ido tomando ese rol. Actualmente se está dando un debate en torno a lo constituyente/destituyente y esto se debe en gran medida al flujo de movilizaciones que se han desarrollado en las últimas décadas protagonizadas por el sector estudiantil, que ha puesto en la agenda pública leyes que intentan responder y se constituyen en los hitos de la política educativa del país.

En el siguiente cuadro se presentan de forma esquemática las acciones generadas por el movimiento popular y su injerencia en la política pública educativa:

<b>Movimiento Social</b>	<b>Política Pública</b>
Movilización Pingüina 2006	Ley General de Educación: No a la selección de estudiantes, pero se mantiene el lucro y la igualdad de trato 2007
Movimiento Estudiantil 2011	Ajuste Ley de Presupuestos 2016 y 2017 para dar gratuidad pero que da más recursos financieros a las instituciones privadas, Ley de Fortalecimiento de la Educación Pública 2018
Movimiento Feminista 2018	Creación de Políticas de Inclusión, Diversidad y Género en los Espacios Universitarios – Creación de Protocolos contra el Acoso Sexual en Instituciones de Educación Superior.
Revuelta Popular 2019	Convención Constituyente – Nueva Constitución – Debate en torno a la Educación como Derecho Social

Esta síntesis expresa la relación intrínseca que existe entre movimientos sociales, lucha por la educación pública y políticas emergentes a partir de movilizaciones. La crisis de la institucionalidad pública ha sido



puesta en tensión por los actores sociales populares, que hacen parte de los movimientos sociales y también de las demandas por el acceso a la educación superior.

Aún con todo el despliegue del movimiento popular, las políticas públicas no han dado respuesta a las necesidades por una educación pública, más bien han respondido a una política centrada en el aumento de asignación de recursos, sin tocar los modelos de gestión ni las instituciones que actualmente responde a criterios neoliberales.

Si bien la nueva coyuntura permite abrir el debate en torno al Derecho a la Educación y la Educación Pública como pilares centrales, 40 años de dismantelamiento del sentido de lo público tiene sus implicancias a la hora de redefinirlo. La disputa de sentidos por lo público debe comprender la sociedad que se ha configurado en el relevamiento de los derechos sociales pero que no ha estado ante la oportunidad de construir sus propias definiciones, "Necesitamos también la construcción común de un nuevo ethos de lo público, en que lo público sea sinónimo de construcción de comunidad, con las "voces" de todos, y no de lo que hay que evitar, de lo que tengo que "salir"(Hirschman) para no encontrarme con los "otros" estigmatizados."<sup>21</sup>

Las grandes transformaciones en la política pública, (en una capa no institucional) actualmente vienen desde quienes no han tenido voz en la tradición educacional: mujeres, disidencias sexuales, comunidades indígenas, estudiantes secundarios, organizaciones estudiantiles de todo el país.

Son estos actores sociales, quienes han desatado las movilizaciones y luchas por el derecho a la educación en Chile. Es muy importante hacer foco en que estas luchas desbordan el sentido de lo estrictamente educacional, para expresar en un sentido amplio, las urgencias históricas de las luchas feministas, antiextractivistas, plurinacionales, de las comunidades LGBTIQ, y la gran mayoría que el sistema margina de la toma de decisiones y que probablemente volverán a movilizarse si no hay un cambio estructural al modelo neoliberal.

---

<sup>21</sup> Ruíz, Carlos ¿Estatismo o reconstrucción de un Estado democrático social? Disponible en <https://opech.cl/estatismo-o-reconstruccion-de-un-estado-democratico-social/>



## Referências

- AGUILERA, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. **Educ. Pesqui**, 41, 1473-1486. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>.
- ASSAEL J, GONZÁLEZ J, REDONDO J, SÁNCHEZ R, SOBARZO M, (2011) La Empresa Educativa Chilena en rev **Educación y. Sociedad**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 305-322, abr.-jun. 2011
- BELLEI, C. (2015) **El gran experimento**. Mercado y privatización de la educación chilena. Ed LOM. Chile.
- CORNEJO, Rodrigo; GONZÁLEZ, Juan; SÁNCHEZ, Rodrigo y SOBARZO, Mario (2010) **Las luchas del movimiento por la educación...** y la reacción neoliberal en Propuestas para la (auto)educación de las mayorías. ED Quimantú, Chile. También: [http://www.opech.cl/inv/analisis/luchas\\_movimiento\\_educacional.pdf](http://www.opech.cl/inv/analisis/luchas_movimiento_educacional.pdf)
- CORNEJO, Assaél, Gonzalez, Redondo, Sánchez y Parra (2019): Notas para reflexionar sobre el nuevo marco regulatorio de la educación chilena: las oleadas privatizadoras en el punto 0 del neoliberalismo, **Revista temas em educacao**, Brasil, V.29, N3
- INSUNZA, J. (2009): **La Construcción del Derecho a la Educación y la Institucionalidad Educativa en Chile**: Antecedentes para una polémica de 200 años. Ed OPECH. Santiago de Chile.
- KLEIN, N. (2007): **La doctrina del shock**. El auge del capitalismo del desastre. Ed Paidós
- LUENGO, P. (2019). **"Cabros, esto no prendió"**: protestas estudiantiles, desobediencia civil y estallido social en Chile. Ciper Académico.
- MANZI, J. y CARILLO, A. (2019). **Lo constituyente, lo destituyente y la imaginación política feminista**. En S. E. Brito (Comp.), Por una constitución Pez espiral. Pp.170
- OPECH (2015) **"Minuta Sobre Gratuidad en Educación Superior"**. Disponible en <https://opech.cl/wp-content/uploads/2016/05/Minuta-sobre-Gratuidad-en-Educaci%C3%B3n-Superior-OPECH.pdf>
- REDONDO, J (2015): **La extinción de la educación pública en Chile**. Ed CLACSO. Buenos Aires.
- RIFO, M. (2013). Movimiento estudiantil, sistema educativo y crisis política actual en Chile. **Polis**, 12(36), 223-240.
- SITEAL Unesco (2008). **Sistema de Información de Tendencias Educativas en América**; Boletín N°8, agosto. Buenos Aires.



- SCHWABE, N. (2018). «No somos hijos de la democracia, sino nietos de la dictadura» El movimiento estudiantil chileno en 2011 y después. **Nueva Sociedad**, pp. 273
- VEJAR, Patricio (2012): Criminalización de la movilización estudiantil en Chile el año 2011. Ed. **ACHNU-Foro por el Derecho a la Educación**. Chile. También en: [http://educacionparatodos.cl/wp/?attachment\\_id=1377](http://educacionparatodos.cl/wp/?attachment_id=1377)

*Recebido em 15 mai. 2022 | aceite em 10 jun. 2022*

85



# Notas sobre a educação na Venezuela: a escola na comuna ou a comuna como escola?

Simone Maria Magalhães Meleán<sup>1</sup>  
Héctor Ilich Meleán Durán<sup>2</sup>

86

## Resumo

Neste artigo apresentamos algumas impressões sobre a experiência de educação e formação política da Escola Técnica Agropecuária “Ernesto Guevara” na Comuna Socialista Agroecológica El Maizal, localizada entre os estados de Lara e Portuguesa na Venezuela. Consideramos que esta experiência corresponde a um processo de educação oriunda da auto-organização popular, vinculada à organização produtiva da comuna, e que se constitui em parte essencial da resistência ao imperialismo e da estratégia de organização para a territorialização do poder popular no país. Para refletirmos sobre a referida experiência, analisamos alguns marcos legais concernentes à educação e à organização comunal do país, bem como a proposta pedagógica da escola, além da observação in loco de algumas das atividades desenvolvidas pelos estudantes na Comuna El Maizal nos meses de fevereiro e março de 2022.

**Palavras-Chave:** Educação, Comuna, Poder Popular, Venezuela.

---

<sup>1</sup> Educadora Popular, militante do Movimento das trabalhadoras e dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST, doutoranda no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da USP. | [magalhaessimone1623@gmail.com](mailto:magalhaessimone1623@gmail.com)

<sup>2</sup> Militante do Movimento das Trabalhadoras e dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST e pesquisador do Instituto Brasileiro de Estudos Contemporâneos/ IBEC. | [hectorilichmelean@gmail.com](mailto:hectorilichmelean@gmail.com)



## Resumen

En este trabajo presentamos algunas impresiones sobre la experiencia de educación y formación política de la Escuela Técnica Agropecuaria “Ernesto Guevara” en la Comuna Agroecológica Socialista El Maizal, ubicada entre los estados Lara y Portuguesa en Venezuela. Consideramos que esta experiencia corresponde a un proceso de educación a partir de la autoorganización popular, vinculado a la organización productiva de la comuna, y que constituye parte esencial de la resistencia al imperialismo y de la estrategia organizativa para la territorialización del poder popular en el país. Para reflexionar sobre esta experiencia, analizamos algunos marcos legales en materia de educación y organización comunal en el país, así como la propuesta pedagógica de la escuela, más allá de una observación in situ de algunas de las actividades que realizan los estudiantes de la Comuna El Maizal, en los meses de febrero y marzo de 2022.

**Palabras clave:** Educación, Comuna, Poder Popular, Venezuela.

## Abstract

In this paper, we present some impressions about the experience of education and political formation of the Agricultural Technical School “Ernesto Guevara” in the Socialist Agroecological Commune El Maizal, located between the states of Lara and Portuguesa in Venezuela. We consider that this experience corresponds to a process of education originating from popular self-organization, linked to the productive organization of the commune, and which constitutes an essential part of the resistance to imperialism and of the organizational strategy for the territorialization of popular power in the country. In order to reflect on this experience, we analyzed some legal frameworks concerning education and communal organization in the country, as well as the school's pedagogical proposal, beyond an on-site observation of some of the activities carried out by students in the Comuna El Maizal in the months of February and March 2022.

**Keywords:** Education, Comunne, Popular Power, Venezuela.

## Introdução

Maizal significa milharal, e seu processo de plantio e colheita representa uma boa imagem da dinâmica de transformações baseadas nas Comunas em curso na Venezuela. Num contexto de permanente agressão imperialista, sob as investidas da tática da guerra híbrida, utilizada para sufocar o povo e tentar atingir o governo, boa parte da esquerda no Brasil e no mundo se pergunta: como resiste a Venezuela?

Quando olhamos o processo de organização popular, de construção de Poder Popular e da busca pela edificação de um novo Estado venezuelano, a partir da estrutura comunal, podemos encontrar algumas pistas que elucidam os fundamentos e o êxito da resistência venezuelana ao imperialismo.



Em fevereiro do ano corrente, tivemos a oportunidade de conhecer *in loco* experiências educacionais que estão sendo desenvolvidas em algumas comunas na Venezuela.<sup>3</sup> Por mais de trinta dias foi possível conhecer um pouco do cotidiano, da organização produtiva, sociocultural e política das comunas urbanas *El Panal 2021*, *Ciudad Caribia*, e *Comuna Socialista 05 de Marzo*, em Caracas, e das comunas rurais *Comuna Socialista Agroecológica El Maizal* e a *Comuna 05 Fortalezas*, no interior do país. Além disso, participamos do Congresso fundacional do Movimento “União Comunera”, a mais nova organização social autônoma da Venezuela. Na ocasião, participamos também da Marcha da Juventude (12/02/2022), momento de encontro da juventude organizada em movimentos sociais e partidos de todas as regiões do país para reafirmar seu compromisso com o processo bolivariano e comemorar o 208º aniversário da Batalha da Vitória, importante evento da história da independência venezuelana.

Em todas as comunas visitadas, há escolas oficiais/públicas, mas também experiências robustas da forma que comumente denominamos aqui no Brasil de educação popular. Nas experiências comunais de educação popular que conhecemos, foi possível identificar práticas pedagógicas articuladas com os processos de organização política e produtiva nas referidas comunas. Nesse sentido, nos perguntamos: em que medida práticas pedagógicas que articulam educação e trabalho podem conformar uma educação anti-capitalista? Em que medida a educação que se realiza nas comunas, pelas e para as comunas podem se configurar em experiência educacional emancipadora? Nestas breves notas, apresentamos algumas reflexões sobre a experiência de educação autogerida pelas comuneiras e comuneiros da *Comuna Socialista Agroecológica El Maizal*, a partir da experiência da Escola Técnica Agropecuária *Ernesto Guevara*.

### **As Comunas, o Projeto Político Bolivariano e a Educação**

Nas décadas de 80 e 90, uma crise econômica, social e política deteriorou profundamente as condições de vida e de trabalho na Venezuela, fazendo explodir mobilizações e levantes populares por todo o país. O mais

---

<sup>3</sup> Como integrantes da brigada de militantes internacionalistas de solidariedade à Venezuela “Apolônio de Carvalho” organizada no país pelo Movimento das Trabalhadoras e dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST, conhecemos as experiências comunais em fevereiro de 2022.





explosivo dos levantes, o Caracazo (1989), unificou trabalhadores e estudantes num processo de sucessivas ações para derrotar, nas ruas, as políticas neoliberais em curso no país. O povo em movimento descortinava o receituário neoliberal de “ajuste fiscal”, que implicava em cortes de salários e de serviços públicos, bem como de privatização de bens públicos, e evidenciava que este modelo servia apenas para reestruturar a economia nacional em favor de sua subordinação aos interesses do mercado global. Foi a insatisfação completa do povo frente às políticas neoliberais implementadas que levou os movimentos populares a abrirem o caminho para a ascensão de Hugo Chávez (1999) ao governo venezuelano (CICCARIELLO-MAHER, 2020).

A principal proposta de Chávez foi a de “refundar a Pátria” por meio de uma constituinte que levasse a mudanças significativas nas esferas do Estado, e, para isso, foi necessário estabelecer na Carta Magna os princípios orientadores de uma sociedade que se pretendia “democrática, participativa, protagônica, multiétnica, pluricultural, plurilíngue e intercultural” (CRBV, preâmbulo, 1999). Nesse sentido, foram incorporadas três mudanças fundamentais, a saber:

- A caracterização da República Bolivariana de Venezuela como um Estado Social democrático de direito e de justiça;
- A implementação de uma Democracia Participativa e Protagônica sobre a tradicional Democracia Representativa e, com isso, a possibilidade de projetar a Construção do Poder Popular;
- A prevalência do ideário bolivariano e de um novo sentido patriótico, o que levou a promover a união cívico-militar e a integração do bloco de América do Sul e do Caribe (CRBV, 1999).

Para poder cumprir com os fins estabelecidos na nova Constituição e para garantir o processo de participação cidadã, a Educação e a formação política viraram chaves fundamentais para a transformação social e o desenvolvimento integral dos cidadãos.

A denominada educação bolivariana precisava estar vinculada às diferentes esferas da vida social, do trabalho, da participação ativa das pessoas nos processos de transformação social. A concepção nela presente ratifica a missão de fornecer as condições para as pessoas se afirmarem como sujeitos da história, bem como de participar ativamente da transformação social no sentido proposto por István Mészáros (2008), “no



projeto socialista, em virtude da crítica radical inevitável e abertamente professada da falsa consciência estruturalmente dominante do sistema do capital, as medidas adotadas de transformação material são inseparáveis dos objetivos educacionais defendidos" (MÉSZÁROS, 2008, p. 92).

Para corresponder ao novo processo político-social em marcha, foi desenvolvida a reestruturação curricular consoante aos princípios e concepções contidas na Constituição de 1999, que resultaram no Sistema Educacional Bolivariano, bem como no Currículo Nacional Bolivariano (CNB) (CNB, 2007). Com efeito, expressar claramente que a educação bolivariana não se pretende neutra, ao contrário, indicar a necessidade de formação para a efetiva participação popular em todas as esferas do poder, significa dizer com Vitor Henrique Paro, que a educação está sendo entendida aqui como exercício de poder. Portanto, nela encontra-se expressa a intenção de demover a forma educacional domesticadora dos sentidos e alienante em favor de uma educação que afirme a condição de sujeito (PARO, 2014, p. 47).

Ao mesmo tempo em que a Educação Bolivariana se consolidava como direito a partir da garantia institucional, conforme seus instrumentos legais, acontecia também a institucionalização dos conselhos comunais e das comunas como dimensões estruturadoras da revolução bolivariana.

A comuna é uma forma organizativa histórica que esteve presente em diferentes experiências na América Latina (Colômbia e Chile, por exemplo). Todavia, salientamos que a experiência desta forma organizativa na Venezuela assume contornos distintos, pois expressa a centralidade de um projeto econômico e social chamado Socialismo Bolivariano do século XXI e se afirmou em um espaço intencional de "construção do poder popular e edificação do Estado Comunal" como uma alternativa de Estado que se diferencie do estado burguês convencional. A construção desse processo foi inspirada na experiência histórica dos povos indígenas, principalmente andinos, conforme indica o próprio Chávez em seu pronunciamento "Alô Presidente Teórico Numero 1". Trata-se de uma forma de exercício de democracia participativa e protagônica que o governo do presidente Chávez projetou para concretizar a "democracia revolucionária" no seu país.

A organização popular a partir de sua territorialização em comunas consiste em um componente fundamental para o fortalecimento do poder popular e da destruição do Estado burguês. Como salienta a pesquisadora Vanessa Borges (2021),



Desde o princípio de seu governo, Chávez buscou trabalhar em torno da ideia de que as transformações necessárias na Venezuela viriam por meio de uma radicalização democrática, por meio de mecanismos de participação. E, neste sentido, criou, ao longo de seu governo, diferentes instrumentos de participação popular. O primeiro se deu no marco do debate para elaboração e aprovação da nova constituição, em 1999 e o último, e o mais radical, foi a Comuna (BORGES, 2021, p. 18).

Porém, como observa Imén (2011):

Na organização territorial também convivem de modo conflitivo o velho e o novo. Nesse sentido, as instituições da democracia representativa são cenário de intensas disputas para adequar as tradicionais estruturas político-administrativas às exigências de uma democracia protagônica e participativa. Simultaneamente, se vai gerando uma nova institucionalidade que se agrupa sob a denominação de Conselhos Comunais e Comunas que pranteiam novos modos de gestão do público. Toda a estrutura de instituições comunitárias desdobra uma crescente participação popular da vida social, ou seja, os conselhos comunais e as comunas e sua relação com as instâncias tradicionais da organização político-administrativa – bairros, municípios, governações – é complexa e contraditória (IMEN, 2011, p. 397)

O que mostra que nenhuma conquista revolucionária deve ser encarada como definitiva, mas exige a organização diuturna e a resistência ativa para conseguir mantê-la e enfrentar as investidas contra-revolucionárias, e evidencia ainda o caráter transitório do processo de liberação venezuelano, no qual as contradições entre a ordem do capital e as alternativas emancipadoras se encontram em pleno apogeu.

Em 2012, durante um apelo feito pelo presidente Hugo Chávez para a construção da "Rota de transição ao Socialismo Bolivariano do século XXI", é apresentado o plano de governo denominado "*El Plan de la Patria (PP)*". O *Plan de la Patria* tinha como objetivo construir bases econômicas e sociais alternativas ao modo de produção capitalista. A nova fase do governo bolivariano, anunciada em 2012, durante uma reunião ministerial, na qual o presidente Hugo Chávez realizou um discurso de autocritica do governo, exigiu a responsabilidade e o empenho de todos os ministros para a implementação da transição rumo ao socialismo a partir da ampliação e do



fortalecimento das comunas. Nesse último discurso, Hugo Chávez afirmou a necessidade de transformar as bases econômicas do país e isto passaria pelo poder e pela economia comunal. Em realidade, inspirado por István Mészáros e utilizando uma passagem de *Para além do Capital*, do mesmo autor, Hugo Chávez enfatizou, naquele discurso, o papel das comunas para o fortalecimento da democracia no país e a sua relação com o socialismo.

Aqui tenho o [livro de] István Mészáros, capítulo XIX, que se chama "O sistema comunal e a lei do valor". Há uma frase que sublinhei há algum tempo, vou ler, senhores ministros, ministras, vice-presidente, falando de economia, de desenvolvimento econômico, falando do impulso social da revolução: "O padrão de medição - diz Mészáros - das conquistas socialistas é: até que ponto as medidas e políticas adotadas contribuem ativamente para a constituição e consolidação bem enraizada de uma forma substancialmente democrática, de controle social e autogestão geral". Então, chegamos com a questão da democracia, do socialismo e sua essência absolutamente democrática, enquanto o capitalismo tem em sua essência o antidemocrático, o excludente, a imposição do capital e das elites capitalistas. O socialismo não, o socialismo liberta; socialismo é democracia e a democracia é socialismo no político, no social e no econômico (CHÁVEZ, 2012).

Desse modo, o presidente Hugo Chávez estava a dizer que não bastava apenas elevar as condições de vida das pessoas por meio de um Estado de bem-estar social, mas tratava-se de implementar o Socialismo que, conforme a reflexão de Chávez sobre as formulações de Mészáros, se confundia com o aprofundamento da democracia. Como afirma Chávez, "o socialismo é democracia e a democracia é socialismo no político, no social e no econômico".

A comuna como experiência e como referência de democracia direta, de autogestão e de controle dos meios de produção e das relações sociais pelas trabalhadoras e pelos trabalhadores exige também pensar a formação para o desenvolvimento de todas as dimensões humanas. Assim, a educação ocupa também lugar central no projeto sociopolítico que a comuna representa, já que, inserida numa realidade social concreta, pode convidar a/o sujeita(o) a "formular os valores pelos quais seu compromisso ativo com determinadas formas de ação pode levar a cabo a realização de sua parte



apropriada de maneira consciente” no processo de emancipação (MÉSZÁROS, 2008, p.94).

## **A Comuna Socialista Agroecológica El Maizal e a Escola Técnica Agropecuária “Ernesto Guevara”**

A *Comuna Socialista Agroecológica El Maizal* está localizada entre os territórios do município Simón Planas, no estado Lara, e município Araure, estado Portuguesa, na região centro ocidental da Venezuela. A partir de uma ocupação de terras de 3800 hectares que estavam improdutivas, a comuna foi criada em 2009, após a visita do presidente Hugo Chávez à região<sup>4</sup>.

Produtora de milho, feijão, café e hortaliças, vivem e trabalham nela de forma coletiva 4,5 mil famílias, organizadas por 24 conselhos comunais distribuídos em 10 comunidades. Como explica a jornalista Michele de Mello:

Com jornadas de trabalho de 6h diárias, 180 comuneiros são responsáveis pela manutenção de 14 empresas de produção social fundadas pela Comuna. Além do milho, café, leguminosas e hortaliças, os agricultores também processam farinha de milho e produzem leite, queijo e carne com bovinos e suínos (MELLO, Brasil de Fato, 2021).

O trabalho produtivo da comuna tem por objetivo a auto-sustentação das camponesas e dos camponeses, bem como estabelecer um modelo produtivo sustentável em contrapartida ao modelo rentista característico da economia venezuelana por décadas. As trabalhadoras e os trabalhadores da comuna se dedicam ao trabalho nas lavouras de milho, café, feijão, na pecuária entre outras. E, por meio de suas Empresas de Produção Social<sup>5</sup>, a

---

<sup>4</sup> Em 05 de março de 2009 o Presidente Hugo Chávez estava na região para a inauguração da Rodovia Acarigua – Barquisimeto, quando camponeses que ocupavam as instalações das fazendas El Piñal e El Maizal atraíram sua atenção e reivindicaram a desapropriação das terras para destinar à Reforma Agrária e constituição de uma Comuna. Em 21 de maio de 2009 se instala a Sala de Batalla Social para iniciar o processo de organização da Comuna e, posteriormente, em 29 de novembro de 2009, acontece a visita de Hugo Chávez ao território para a realização do Programa Aló Presidente número 344 ao vivo. Na ocasião, o presidente apresentou a experiência da Comuna El Maizal como um modelo de organização popular rural a ser fortalecido.

<sup>5</sup> As Empresas de Produção Social são entidades econômicas dedicadas à produção de bens ou serviços em que não existem privilégios laborais associados à posição



comuna organiza os processos produtivos de forma a garantir trabalho e renda aos comuneiros e às comuneiras, bem como a distribuição de alimentos a preço justo a partir do seu próprio Centro de Distribuição, chegando às feiras e lojas comunais. Igualmente, produzem sementes agroecológicas, a fim de fortalecer os esforços para alcançar a soberania alimentar.

Consciente do papel da comuna no processo de transição para o Socialismo, um dos comuneiros de *El Maízal* (e atual prefeito do município Simón Planas), Angel Prado, afirma que: “A este projeto nós dedicamos nossas vidas. A comuna é nossa forma de vida. Da comuna passaríamos ao socialismo ou passaríamos a uma guerra brutal, como a guerra de independência, para defender a nossa pátria” (PRADO apud MELLO, 2021). E conclui ressaltando:

Nosso horizonte estratégico é o socialismo e queremos dar continuidade ao projeto nacional Simón Bolívar. A comuna como modelo político demonstrou que pode trabalhar, produzir, incidir na economia do país, industrializar seus alimentos, pode disputar qualquer campo de batalha, governar e assumir responsabilidades políticas, no nosso caso, na Venezuela (PRADO apud MELLO, 2021).

Foi a partir de 2015, no contexto das sanções financeiras, do bloqueio do petróleo e do assédio permanente do governo dos EUA contra Venezuela, que a Comuna *El Maízal* conseguiu constituir-se em referência para o movimento comunal venezuelano. As sanções financeiras e o bloqueio impediam, por exemplo, que o povo venezuelano tivesse acesso a remédios, sementes e insumos agrícolas. No entanto, a Comuna *El Maízal* conseguiu avançar na produção, se projetar politicamente e impulsionar o movimento comuneiro a nível nacional.

No cenário de grande impacto nas condições materiais e na subjetividade do povo venezuelano a Comuna *El Maízal* desenvolveu grande capacidade de resposta e auto-organização frente à crise da inflação induzida, do espiral especulativo, do desabastecimento de produtos básicos, da desvalorização da moeda, que ocasionou o desaparecimento de coisas

---

hierárquica, com igualdade substantiva entre os seus membros, com base no planejamento participativo e protagônico e sob regime de propriedade estatal, propriedade coletiva-comunal ou uma combinação delas.



tão necessárias para os processos de produção, como diesel, gasolina, peças de reposição e sementes.

Isso porque, em 2009, quando foi fundada a Comuna *El Maizal*, foi dada ênfase à necessidade de configurar uma infraestrutura produtiva, uma nova forma de organização do trabalho e das comunidades, para atender às necessidades materiais dos moradores e moradoras do território e não desestimular a organização comunal. Assim, durante os primeiros anos da comuna, foram realizados programas sociais do governo como as Missões educativas, a Missão de alimentação Mercal e a Missão de Moradia (Misión Vivienda), como resposta imediata às necessidades das comuneiras e dos comuneiros, mas paralelamente se buscou organizar e potencializar a estrutura produtiva com autonomia econômica e organizativa. Por isso, durante os anos de intensificação da guerra financeira contra a Venezuela pelos Estados Unidos, quando os programas sociais governamentais tiveram sua atuação reduzida e os bancos públicos encontraram muita dificuldade para subsidiar a produção agrícola, a Comuna encontrou condições para resistir e avançar (PRADO apud GILBERT & MARQUINA, 2021, p. 13)

Nos anos de 2015, 2016 e 2017, anos em que a agressão imperialista agudizou a guerra econômica interna e impôs sanções financeiras à Venezuela, as pessoas que não foram embora do país ou não foram trabalhar no setor privado, mas que decidiram permanecer na Comuna *El Maizal* e lutar para sobreviver trabalharam muito para combater a escassez de abastecimento e diversificar a produção de alimentos. Como explica o líder comunal Angel Prado:

Desesperados e abatidos pela situação, alguns desistiram da luta. Muitos foram trabalhar no setor privado, enquanto outros venderam tudo o que tinham e deixaram o país. A crise e as sanções foram um duro golpe na subjetividade do povo, em seu espírito. Mas Chávez nos ensinou sobre dignidade e sobre a importância da organização, participação e poder popular, e aqui em El Maizal conseguimos manter vivo nosso projeto. Fizemos isso com um espírito ativo e combativo com o qual conseguimos enfrentar o desaparecimento de coisas tão necessárias para nossos processos produtivos como diesel, gasolina, peças de reposição e sementes (PRADO apud GILBERT & MARQUINA, 2021, p. 11).

No entanto, a auto-organização das comuneiras e dos comuneiros colocava como desafio a reconstrução das condições materiais e o



fortalecimento das relações comunitárias como a estratégia elementar para a sobrevivência. Nesse contexto, a comuna construiu escolas, casas para as famílias mais vulneráveis, levou eletricidade a muitas casas, construíram estradas etc. Portanto, a crise causada pelo bloqueio e as sanções levaram as/os comuneira/os a reorganizar-se, a assumir com maior compromisso o controle dos bens coletivos, a desenvolverem o sentido de pertença ao comum. Além disso, exigiu que as atividades fossem desenvolvidas a partir de planejamento e de muito trabalho para superar as sanções e os setores sociais contrários ao projeto comunal (GILBERT & MARQUINA, 2021, p 20).

Nesse cenário, surgiram as Unidades de Produção Familiar, pois os camponeses da região, afetados pela crise, buscavam apoio na Comuna *El Maizal*. As Unidades de Produção Familiar consistem no apoio material para qualquer família do território da comuna que tenha interesse em produzir, seja para plantar milho, feijão e hortaliças, ou para criar gado e porcos<sup>6</sup>. Para tanto, as famílias recebem insumos agrícola, sementes, fertilizantes ou animais para criação, bem como assessoria técnica e treinamento através do programa auto-organizado e auto-gerido pela Comuna *El Maizal*; não se trata de uma iniciativa estatal, mas uma iniciativa que nasceu na comuna para oferecer alternativas aos pequenos produtores durante a crise e tem se mostrado uma política eficaz tanto para aumentar a produção quanto para fomentar o vínculo com a comunidade. Sendo agora uma política econômica permanente da Comuna *El Maizal* (BONILLA apud GILBERT & MARQUINA, 2021, p. 19).

Além do trabalho produtivo para o autoabastecimento como estratégia para resistir ao bloqueio e às sanções, em 2017, outras iniciativas foram adotadas, como a reativação da escola de educação infantil para atender às crianças da comuna, que integra o sistema regular de ensino público. A retomada de atividades socioculturais e a expansão produtiva comunal permitiram maior vínculo entre as/os trabalhadoras/es da comuna, mas também representou a possibilidade de mobilizar o povo e fortalecer a identidade dos comuneiros e das comuneiras.

Nesse processo de fortalecimento da economia comunal e das atividades socioculturais da Comuna, foi criada a Escuela de Formación

---

<sup>6</sup> As Unidades de Produção Familiar se constituem em um programa de apoio às famílias agricultoras da Comuna *El Maizal*. Desenvolvido em 2020 pela equipe de economia e produção da comuna, o programa visa o financiamento e o apoio às famílias impactadas pela crise econômica e que necessitam de recursos para voltarem a produzir.





Política, Ideológica e Técnica de El Maizal, que, no contexto da União Comuneira, busca preparar quadros políticos e técnicos comprometidos com o desenvolvimento comunal, além de favorecer o encontro e troca de experiências entre diferentes Comunas e diferentes movimentos sociais venezuelanos e de outros países (FREITES apud GILBERT & MARQUINA, 2021, p. 25). A Escola de Formação Política, Ideológica e Técnica de *El Maizal* não é estatal, mas uma iniciativa autônoma da própria Comuna *El Maizal*.

O surgimento da escola no contexto de intensa atividade de resistência comunal e de enfrentamento à crise econômica, ocorreu no momento em que experiências de formação propostas pelo governo se mostraram insuficientes ou tinham deixado de acontecer. No entanto, entendendo ser central a formação ideológica e técnica para superar as contradições e os desafios impostos pela realidade, a Comuna *El Maizal* desenvolveu ao mesmo tempo experiências educativas próprias, isto é, independente do Estado, para a profissionalização e formação política dos sujeitos.

Nos processos de formação da Comuna busca-se superar a alienação através da relação consciente dos trabalhadores com sua produção, ou seja, dos camponeses na relação com agricultura; o que lhes permite assumir suas atividades produtivas como uma ação voluntária, compreendendo a totalidade do processo (planejamento, execução, controle social). Dessa forma, a educação na comuna não se restringe à escola; tenta superar o caráter utilitário que leva à reprodução do trabalho alienado e à reificação da vida, e emerge como um espaço para construir novos valores, sentidos, novas sociabilidades e novas realidades.

Ao permitir o exercício do autogoverno no território, o que envolve a necessidade da participação popular, a Comuna favorece a reconexão do sujeito com a natureza e com seus pares, portanto, a consciência da necessidade de uma produção sustentável, e ao mesmo tempo, confere uma força moral para assumir a autodefesa do território e do projeto político.

Igualmente, nesse ponto, se alcança “a capacidade criadora do povo”, criatividade que surge da compreensão dos sujeitos sobre a realidade, sobre a conjuntura, sobre o processo, permitindo superar as ações individualizadas pela sobrevivência, mas de localizar-se num contexto coletivo para dar respostas eficientes às vicissitudes causadas pela crise.

A formação, por sua vez, visa superar o monopólio dos meios de produção, da técnica e do conhecimento por parte das classes dominantes,



além de fomentar a reapropriação cultural necessária para manter a identidade e a valorização da dinâmica comunal.

Em 2021, foi criada pelas comuneiras e pelos comuneiros a Escola Técnica Agropecuária “Ernesto Guevara”, que oferece cursos com o apoio de diferentes movimentos sociais nacionais e internacionais. A Escola Técnica é uma iniciativa da comuna que ainda não foi incorporada ao sistema de ensino público estatal. Tendo por base a experiência da Escola “Ernesto Guevara” é que desenvolveremos a seguir algumas reflexões.

### **Características da Escola Técnica Agropecuária “Ernesto Guevara”**

A Escola Técnica Agropecuária “Ernesto Guevara” está instalada na área da Unidade Produtiva da Comuna “Casa de Cultivos” composta por 12 casas de cultivos protegidos, contendo sistema de irrigação por gotejamento, área de germinação, casa de mudas e minhocário. Esta unidade de produção, que desenvolve principalmente hortaliças, destinou uma casa para a realização de atividades práticas da escola. Conforme informado pela coordenação política pedagógica (CPP) da escola, também está projetada a ampliação das atividades práticas no âmbito das demais casas de cultivo da unidade.

A escola possui uma sala de aula, uma sala para a secretaria (esta sala abriga também o acervo para a futura biblioteca) e dois banheiros. Atualmente, atende 60 estudantes, a partir de 15 anos, oriundos das comunidades que compõem a Comuna *El Maizal*. Devido ao grande número de interessadas e interessados, o público deve se candidatar a uma vaga no curso. A seleção se baseia nos seguintes critérios: ter idade acima de 15 anos, estar nos anos finais do ensino médio ou já ter concluído e residir em um dos territórios pertencentes à Comuna. Portanto, na prática, o curso técnico de agropecuária se desenvolve como complementar à formação escolar e está organizado para se desenvolver em dois anos, com encontros semanais aos sábados e domingos, com carga horária de 6 horas diárias.

Uma iniciativa das comuneiras e dos comuneiros da Comuna *El Maizal*, a Escola Técnica Agropecuária “Ernesto Guevara” se constitui em experiência para desenvolver e aprimorar os conhecimentos agrícolas e pecuários da comunidade, bem como ampliar os saberes a partir de sua territorialização. Conforme estabelecido em sua proposta pedagógica, a escola tem por objetivo “formar e treinar jovens camponeses (comuneiros e comuneiras) na área agropecuária, para contribuir com os processos



técnicos, produtivos e sociais da agricultura camponesa nas comunas a nível local, regional e nacional, garantindo a soberania alimentar do povo” (PPP, 2021). Parte da Escola de Formação Política, Ideológica e Técnica, a escola Ernesto Guevara abriga em suas formulações as dimensões técnicas e políticas, pois entende que a formação integral, que articula teoria e prática, se constitui em condição elementar para uma educação emancipadora, já que não há formação humana sem a mediação da atividade transformadora da realidade concreta.

Como salienta Roseli Caldart, a práxis permite que a realidade seja elaborada uma vez que esta se relaciona com a totalidade formadora do ser humano por meio do trabalho concebido em sua dimensão formativa (CALDART, 2012, p. 549). Portanto, a práxis é o fundamento que afirma a educação como um processo histórico e social capaz de produzir condições subjetivas para a emancipação.

Analisando os objetivos da Escola, podemos afirmar que existe uma aproximação com Moisey M. Pistrak quando este autor se refere à perspectiva da “atualidade” estruturante da escola do trabalho. Ao lado da auto-organização dos estudantes, a perspectiva da atualidade consiste em entender a escola como parte da realidade concreta; não separar a educação e os estudantes da vida, das lutas, da possibilidade de construir as condições para a emancipação. Nesse sentido, Pistrak considera que do ponto de vista da revolução social, a formação precisa ter o objetivo de formar lutadores e construtores do futuro e isso passa por conhecer e dominar a realidade (PISTRAK, 2009, p.116)

Em visita à Comuna *El Maizal*, em março do presente ano, durante as celebrações do aniversário de seus 13 anos e do Congresso fundacional do Movimento Nacional “União Comunera”, pudemos observar a participação ativa das educandas e dos educandos da Escola “Ernesto Guevara” nos processos de organização de atividades tais como mesas-redondas, mística de abertura, ornamentação dos espaços para os eventos, organização da comunicação, atividades culturais, infraestrutura e logística dos eventos. A participação ativa desses sujeitos na organização coletiva das diferentes tarefas dos eventos aqui mencionados se relaciona com os objetivos pedagógicos de não abstração das práticas pedagógicas do conjunto de atividades sociais e políticas da própria Comuna. Ao contrário, perceber que as ações sociais e os diferentes espaços de produção material, simbólica e de lutas da comuna são também espaços formativos implica em reconhecer que a educação não se restringe à sala de aula, mas afirmar que a socialização



promovida nos diferentes espaços da comuna são momentos educativos para o fortalecimento da práxis e da emancipação.

As atividades específicas na escola são distribuídas em: mística, aula, almoço, tempo trabalho. A organização pedagógica como um todo está estruturada em tempos educativos e espaços diferentes, porém inter-relacionados: tempo escola, tempo comunidade, tempo mística, tempo estudo, tempo trabalho militante, tempo núcleo de base. O tempo escola se constitui no momento em que atividades pedagógicas são desenvolvidas no espaço escolar. Já o tempo comunidade consiste naquele momento em que as ações pedagógicas e educativas transcendem o espaço escolar e englobam o trabalho que as educandas e os educandos desenvolvem a partir da interação com a natureza, nas relações comunitárias e de militância política. Essa forma de organização pedagógica se relaciona com a Pedagogia da Alternância, a qual se constitui em estratégia teórico-metodológica de formação, assumida pelo movimento de Educação do Campo, a partir de 1980, que visa potencializar as dimensões produtivas da existência no contexto do campo (HAGE; ROCHA; MICHELOTTI, 2021).<sup>7</sup>

Como salientam os autores:

A formação em alternância reconhece que diferentes tempos, espaços e saberes são educativos e, portanto, todos contribuem com a formação dos sujeitos do campo. Essa compreensão provoca mudanças na dinâmica da organização dos processos educativos, da organização do trabalho dos educadores e educadoras, da organização e planejamento curricular e dos processos de produção do conhecimento (HAGE; ROCHA; MICHELOTTI, 2021, p. 432).

Toda esta organização está pensada para fomentar a construção e a participação coletivas no processo de formação, alterando a lógica da escola

---

<sup>7</sup> A Pedagogia da Alternância tem suas raízes na França, quando famílias agricultoras, no início do século XX, queriam ofertar a seus filhos uma escolarização que vinculasse a formação profissional aos seus modos de existências e sem que estes tivessem que abandonar as famílias e os territórios. Em meados do século XX, o modelo alcança outros lugares, passando a ser desenvolvido na Itália e no continente Africano, e, no Brasil, a primeira experiência de Alternância foi realizada no estado do Espírito Santo, em 1969, por famílias associadas com o apoio da Igreja Católica. A experiência é desenvolvida até hoje em 22 estados do Brasil, conta com 273 centros e atualmente as instituições se organizam por meio do Movimento Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (Ceffas) (HAGE; ROCHA; MICHELOTTI, 2021, p. 430).



neoliberal que pressupõe a divisão entre os que pensam e os que executam, entre os que elaboram conhecimentos e os que aplicam na sala de aula.

O programa do curso articula os componentes técnicos específicos com os de formação política, tais como História crítica, Materialismo Histórico-dialético, Teoria da Organização Social entre outros, indicando que as práticas pedagógicas ali desenvolvidas se baseiam nos fundamentos teóricos e metodológicos do materialismo histórico-dialético e na Educação Popular.

Analisando o currículo do curso, localizamos componentes como: produção agroecológica de hortaliças, produção de sementes, plantas medicinais, administração comunal e unidade de produção, entre outras. Esses componentes evidenciam a relação da proposta pedagógica com a realidade concreta na qual a Escola está inserida, uma vez que eles se vinculam aos problemas e desafios para a auto-sustentabilidade da Comuna Socialista *El Maizal* e com os processos de lutas para assegurar as condições estruturais para a emergência de uma nova sociabilidade. Ou seja, se relacionam com a necessidade de aprimorar os níveis educacionais e econômicos das comunidades, bem como em desenvolver as condições subjetivas para a construção do socialismo naquele país. Portanto, podemos afirmar que a escolha dessa organização curricular sugere a intencionalidade de um projeto que visa a educação não apenas como um direito, senão também como uma ferramenta para constituição do novo sujeito social da democracia participativa revolucionária, uma vez que o conteúdo curricular e os métodos de estudo, conforme salientado por Pistrak, são como instrumento de “luta e criação” e requerem a habilidade de serem utilizadas na vida prática dos estudantes (PISTRAK, 2009, p.117).

A perspectiva de formar técnico-lutador-constitutor demonstra que a Escola procura contribuir intencionalmente para afirmar a Comuna como a forma de poder popular necessária à estruturação de condições objetivas e subjetivas para a emancipação da classe trabalhadora. Ademais, informa claramente o seu propósito, de que as/os estudantes intervenham e transformem a realidade local, regional e nacional, a partir da organização e lutas em seus territórios.

Como explica Caldart

Afirmar que o ser humano se forma na luta social é reafirmar que ele se constitui como humano na práxis, que se educa na dialética entre transformação das circunstâncias e autotransformação. É a atividade que forma o ser humano; mas



a atividade que humaniza mais radicalmente é aquela que exige a autotransformação que passa pela compreensão teórica da realidade (CALDART, 2012, p. 550).

A iniciativa da construção da Escola como um projeto com perspectiva local, regional e nacional reafirma a intenção da Comuna *El Maizal* em criar a cidade comunal, uma experiência resultante da política de autogoverno, que busca o desenvolvimento de um sujeito dinâmico, complexo e com capacidade de dimensionar seu poder para se firmar como sujeito de ação das múltiplas necessidades das comunidades e a construção do Estado Comunal como:

Forma de organização político-social, fundada no Estado Democrático e Social de Direito e Justiça estabelecido na Constituição da República, em que o poder é exercido diretamente pelo povo, por meio de autogoverno comunal, com modelo econômico de propriedade social e de desenvolvimento endógeno e sustentável, que permita alcançar a suprema felicidade social dos homens e mulheres venezuelanos na sociedade socialista (Lei Orgânica das Comunas, art. 4º, 2010)

Nesse sentido, surge a União Comunera, definida como um Movimento Político Nacional de Comunas que levanta as bandeiras do socialismo, da luta anti-imperialista, do feminismo comunal, do ambientalismo e do projeto bolivariano e chavista de Estado comunal; assume como responsabilidade a construção de uma Federação Comunera Nacional que consiga reunir, num programa de luta comum, os esforços de diferentes pontos do território nacional no sentido do fortalecimento das organizações comunitárias, e, que assume igualmente, o desafio de aprofundar as reflexões sobre a educação comuneira. Estará aí a possibilidade do aprofundamento de uma práxis educativa anti-capitalista, anti-colonial, anti-empresarial, autônoma e emancipadora?

### **Algumas Considerações**

É certo que o processo bolivariano tem contradições já que ainda não conseguiu destruir a estrutura burguesa do Estado e das consequentes relações sociais por ela engendradas. A burocratização das instituições, a corrupção e a sabotagem por parte de setores sociais reformistas no



processo de fortalecimento das comunas, bem como os impactos perversos das sanções financeiras e do bloqueio estadunidense atentam fortemente contra os esforços de consolidação e expansão da estrutura comunal por todo o país. Prefeitos, governadores, funcionários públicos de oposição ao chavismo tensionam e disputam as instituições para que estas pautem suas ações e políticas públicas consoante os interesses privados em detrimento do coletivo. Contudo, o Estado e as instituições são igualmente disputadas pelos setores populares para que as políticas estabelecidas tenham como prioridade o povo e as suas demandas em favor do fortalecimento do poder popular e da soberania nacional. Até o momento, o processo bolivariano encontra diferentes críticas, porém a opção política feita pelo governo venezuelano desde Hugo Chávez e sustentado atualmente por Nicolás Maduro vem estimulando a experiência produtiva e de organização das comunas e do fortalecimento político e social, a partir dos conselhos comunais, para a garantia do povo como sujeito histórico. A participação popular a partir das comunas e dos conselhos comunais, além do exercício do poder em territórios concretos (socialismo territorial) representa também a possibilidade do controle social e de enfrentamento coletivo aos desvios inerentes à estrutura do Estado burguês, que também as famílias comuneiras precisam lidar.

A tarefa de desmontar o Estado e a democracia burguesa em favor da emergência de um Estado comunal e da democracia direta exige homens e mulheres transformados, capazes de criar as condições para a efetivação da emancipação. Nesse sentido, os saberes, o conhecimento, a ciência, a educação correspondem a um campo de hegemonia, porque se localizam nas relações de poder em constante disputa, que podem favorecer ou obliterar os interesses do projeto societal emancipador. Portanto, como considera o pensador marxista italiano Antonio Gramsci, as disputas pela hegemonia entre as classes não se dão exclusivamente no campo da infraestrutura, isto é, no processo produtivo da vida material, em que as classes dominantes operacionalizam todo o aparato estatal (domínio jurídico e força) para impor seus interesses particulares sobre as classes trabalhadoras e subalternas na relação entre capital e trabalho. Para Gramsci, o campo político, social e cultural (superestrutura) também são esferas disputadas pelos capitalistas para “criar condições favoráveis à expansão da própria classe” (GRAMSCI, 2016, p. 15). As investidas da burguesia neste terreno superestrutural, correspondem às ações para a criação de



hegemonia por meio do consenso com vistas à direção da sociedade pelas classes capitalistas, conforme seus interesses particulares.

Sendo assim, a escola, uma instituição que compõe a esfera superestrutural, abriga as contradições inerentes ao conjunto das relações sociais de produção e, como as demais instâncias do campo cultural, deve ser um espaço a partir do qual as classes trabalhadoras e subalternas possam criar consciência do seu lugar no mundo e na luta de classes, e, além disso, criar uma práxis que promova a emergência de subjetividades autônomas e sociabilidades antagônicas às capitalistas e neoliberais. Portanto, um processo transgressor dessa ordem, deve ter em perspectiva não apenas a centralidade nos conteúdos e métodos, mas na construção de conhecimento como processo coletivo, como produto social, que não se limita ao espaço escolar como exclusivo na formação.

A vida social em comuna, ainda sob o modo de produção capitalista hegemônico, é um processo contraditório, e deve reunir esforços contínuos e coletivos para aprender e desaprender, mas sobretudo afirmar o sujeito a partir do comum, de uma ética, valores, sentidos e conceitos que buscam superar a lógica do capital. Portanto, a experiência comunal pode representar uma grande escola que, sob a perspectiva da educação popular, constrói sujeitos transformadores da realidade, já que a experiência comunal exige e evidencia a necessidade de todos, crianças, jovens e adultos, terem consciência de sua importância como sujeitos capazes de mudar a sua realidade concreta. Já salientava o educador Paulo Freire:

Ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne; mas, neste caso, se as suporta com resignação, se busca conciliá-las mais com práticas de submissão que de luta. Isto é verdade se se refere às forças da natureza: seca, inundações, doenças das plantas e dos animais, curso das estações, isto não é menos verdadeiro dito das forças sociais: "o latifundiário", "os trustes", "os técnicos", "o Estado", "o fisco" etc., todos os "eles" de que nós não temos senão uma vaga idéia; sobretudo a idéia de que "eles" são todo-poderosos, intransformáveis por uma ação do homem do povo (FREIRE, 1979, p. 22).

Com base no princípio da participação, no envolvimento com as demandas e desafios comuneiros, as/os jovens da Escola Técnica Agropecuária Ernesto Guevara aprendem também a agir naquele território, e podem criar uma práxis revolucionária e a consolidação do poder popular





emancipador. Nesse sentido, o processo de reativação da estrutura educacional na *Comuna Socialista Agroecologia El Maizal*, a partir da experiência da Escola Técnica Agropecuária Ernesto Guevara, contém a intencionalidade de formar construtoras e construtores de futuros.

## Referências

- BORGES, Vanessa Aguiar. **As comunas como a estratégia de transição ao Socialismo na Venezuela**. Guararema, 2021. 309 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Geografia) - Unesp, São Paulo, 2021.
- CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento. IN: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete [et al.] 3.ed.,3. Reimpr. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.
- CURRÍCULO NACIONAL BOLIVARIANO: DISEÑO CURRICULAR DEL SISTEMA EDUCATIVO BOLIVARIANO. **Educere**, Merida, v. 11, n. 39, p. 751-775, dic. 2007. Disponível em <[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102007000400020&lng=es&nrm=iso](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000400020&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em 17 março 2022.
- FRÍAS, Hugo Chavez. Golpe de Timón. I Consejo de Ministros del nuevo ciclo de la Revolución Bolivariana, **Imprenta Oficial y Gaceta Oficial**, 2013. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/0BzEKs4usYkReYIZSVXkxSHpsV0k/vie w?resourcekey=0-RCKuF6WK82YWGZ8jLam2xw> Acesso em: 12/05/2022.
- \_\_\_\_\_. Las comunas y los cinco frentes para la construcción del Socialismo. **Aló Presidente Teórico** 1. 2009. Disponível em <https://www.marxists.org/espanol/chavez/2009/2009-comunas-y-cinco-frentes.pdf>. Acesso em 12/05/2022.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, volume 2; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – 8ª Edição – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- GILBERT, Chris e PASCUAL MARQUINA, Cira. **Resistencia comunal frente al bloqueo imperialista**: Voces de la Comuna El Maizal. 2021. Disponível em: <https://observatorio.gob.ve/wp->



content/uploads/2021/08/Resistencia-comunal-El-Maizal.pdf Acesso em: 10/05/2022

- HAGE, Salomão Mufarrej; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel & MICHELOTTI, Fernando. Formação em Alternância. IN: **Dicionário de Agroecologia e Educação**/Alexandre Pessoa Dias [et al.] São Paulo: Editora Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021.
- IMEN, Pablo. Pedagogía y emancipaciones en la Venezuela Bolivariana: la política educativa para el socialismo del siglo XXI. **Educ. Soc., Campinas**, v. 32, n. 115, p. 393-410, abr.-jun. 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/ghRRzdw4mHVrh7VHqz8CcTK/?lang=es&format=pdf> Acesso em 17 março 2022.
- MELLO, Michele de. Na Comuna El Maizal, 4,5 mil famílias constroem projeto socialista para Venezuela. **Jornal Brasil de Fato**. Caracas/Venezuela, 2021. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2021/11/10/na-comuna-el-maizal-4-5-mil-familias-constroem-projeto-socialista-para-venezuela> Acesso em 12/05/2022
- MÉSZÁROS, István. **A educação para Além do Capital**. Tradução Isa Tavares. 2ª Edição – São Paulo: Boitempo, 2008.
- PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 3º Edição - São Paulo: Cortez, 2014.
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A Escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 1ª edição – São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- VENEZUELA. **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela**. Gaceta Oficial extraordinário no 5.453, 24 de mar. 2000. Disponível em [http://www.cne.gob.ve/web/normativa\\_electoral/constitucion/indice.php](http://www.cne.gob.ve/web/normativa_electoral/constitucion/indice.php) Acesso em: 22 de março de 2022
- \_\_\_\_\_. **Ley Orgánicas de las Comunas**. Gaceta Oficial extraordinario no 6.011, 21 de dece. 2010. Disponível em <http://www.minci.gob.ve/wp-content/uploads/downloads/2012/11/LEY-ORGANICA-DE-LAS-COMUNAS-WEB-6-11-2012-SG.pdf> Acesso em 13 de maio de 2022
- \_\_\_\_\_. **Proyecto Nacional Simón Bolívar**. Primer Plan Socialista - PPS-Desarrollo Económico y Social de la Nación, 2007-2013. Disponível em <http://www.psu.org.ve/wp-content/uploads/2011/03/Proyecto-Nacional-Sim%C3%B3n-Bol%C3%ADvar.pdf> Acesso em 12 de maio de 2022.

*Recebido em 16 mai. 2022 | aceite em 26 mai. 2022*



# A educação brasileira: histórico de privilégios e desigualdades

Maria Solange Melo de Sousa<sup>1</sup>  
Eliana Aparecida S. S. Feitosa<sup>2</sup>

107

## Resumo

O artigo trata da educação brasileira como processo de desenvolvimento em um contexto de gestão neoliberal. Durante a discussão, o texto abordará o desenvolvimento econômico brasileiro e o relacionará com as políticas públicas educacionais nos últimos trinta anos. O objetivo é analisar o modelo neoliberal que foi adotado pós década de 1990 e o seu impacto na educação pública. A abordagem metodológica é de cunho qualitativo e para o aporte teórico, o texto tem como base os autores Freitas (2021), Santos (2000, 2009, 2014) e Sousa (2021). O resultado das discussões realizadas na pesquisa permite concluir que nos últimos 30 anos, apesar do modelo de desenvolvimento econômico, houve algumas conquistas que favoreceram a educação pública, mas os avanços sofrem ameaças em decorrência do retrocesso vivenciado na política brasileira após 2016.

**Palavras-chave:** Educação; Neoliberalismo; Políticas Públicas.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB), mestranda em Geografia, também pela UnB, é especialista em EaD e graduada em Geografia. É professora aposentada da SEEDF; professora da UAB/UnB. | [solangemelosousa@gmail.com](mailto:solangemelosousa@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda em Geografia pela Universidade de Brasília; Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB); Especialista em Gestão Ambiental, Direitos Humanos e Sociologia; Licenciada em Geografia; atua como professora da SEEDF e professora tutora da UAB/UnB. | [eliana.geo.bsb@gmail.com](mailto:eliana.geo.bsb@gmail.com)



## Resumen

El artículo aborda la educación brasileña como un proceso de desarrollo en un contexto de gestión neoliberal. Durante la discusión, el texto abordará el desarrollo económico brasileño y lo relacionará con las políticas educativas públicas de los últimos treinta años. El objetivo es analizar el modelo neoliberal que se adoptó después de la década de 1990 y su impacto en la educación pública. El enfoque metodológico es de carácter cualitativo y para el aporte teórico, el texto se basa en los autores Freitas (2021), Santos (2000, 2009, 2014) y Sousa (2021). El resultado de las discusiones realizadas en la investigación nos permite concluir que, en los últimos 30 años, a pesar del modelo de desarrollo económico, hubo algunos logros que favorecieron la educación pública, pero los avances están amenazados debido al retroceso experimentado en la política brasileña después de 2016.

**Palabras-clave:** Educación; Neoliberalismo; Políticas Públicas

## Abstract

The article deals with Brazilian education as a development process in a context of neoliberal management. During the discussion, the text will address Brazilian economic development and relate to educational public policies in the last thirty years. The objective is to analyze the model adopted and its impact on public education. The methodological approach is qualitative in nature and for theoretical support, the text is based on authors such as Freitas (2021), Santos (2000, 2009, 2014) and Sousa (2021). The result of the discussions conducted in the research allows us to conclude that in the last 30 years, despite the model of economic development, there were some achievements that favored public education, but advances are threatened due to the setback experienced in Brazilian politics after 2016.

**Keywords:** Education; Neoliberalism; Public Policy.

## Introdução

Em sua obra *Desenvolvimento à moda brasileira: dinheiro e desigualdade na educação*, Urânia Flores da Cruz Freiras faz uma reconstrução do modelo de desenvolvimento implantado no Brasil desde que teve início o processo de conquista territorial do país. Para Freitas (2021) o modelo que se estabeleceu no Brasil, provocou desigualdades sociais que permanecem até hoje e, também ocasionou consequências na educação.

Entende-se que a educação é o caminho para o desenvolvimento de uma nação, mas o tema não pode ser discutido em um viés estritamente capitalista, dessa maneira, Freitas (2021, p. 77) argumenta que o “modelo ideológico de educação baseada na adaptação advinda da visão capitalista, não consegue suprimir a sua contradição como instrumento de libertação e conscientização [...]”. É preciso considerar as políticas públicas em que a educação seja essencial para o planejamento e desenvolvimento do país.



Quando se analisa o modelo de desenvolvimento econômico brasileiro, entende-se que ele ocorreu por meio da concentração de renda, privilegiando uma minoria que deu origem a elite e formou uma massa de excluídos, promovendo assim uma grande desigualdade social. Portanto, ao longo da história, o Brasil se caracterizou por apresentar graves contrastes sociais e dependência econômica.

A partir do contexto apresentado, o artigo tem por objetivo analisar o modelo de desenvolvimento econômico brasileiro e seu impacto na educação pública. Em relação a metodologia, ela se desenvolveu em uma abordagem qualitativa e teve o apoio nas discussões as obras de Freitas (2021), Santos (2000, 2009, 2014) e Sousa (2021) como principais referenciais teóricos.

Quanto ao recorte temporal, o texto analisará os últimos 30 anos – período em que se consolidou as ideias neoliberais na economia do país. Neste recorte, se discutirá a importância da educação para o desenvolvimento econômico e como essa concepção pode ser um fracasso de política pública quando ela não atende aos anseios sociais.

A investigação se justifica porque o Brasil é um país em que as políticas públicas não alcançam toda a sociedade. Diante disso, o desenvolvimento econômico ocorrido a partir da segunda metade do século XX não favoreceu para a superação dos graves contrastes sociais, com isso, as desigualdades aqui estabelecidas promovem situações de vulnerabilidades diversas, dentre elas na educação.

Para se alcançar o objetivo proposto, o artigo foi desenvolvido em duas partes. No primeiro tópico, fez-se uma reconstrução histórica do projeto econômico neoliberal que se consolidou no Brasil a partir da década de 1990. Na segunda parte, analisou-se o modelo econômico neoliberal, as políticas públicas educacionais do país e as conquistas alcançadas entre os anos de 2006 e 2010, que favoreceram a educação no Brasil.

Os resultados da pesquisa permitiram concluir que nos últimos 30 anos, a educação pública teve pequenas conquistas, mas, o viés ideológico decorrente dos conflitos políticos pós 2016, tem provocado retrocessos que comprometeram os pequenos avanços alcançados na primeira década do século XXI. O aumento das desigualdades sociais e a polarização política impactaram na educação favorecendo um cenário de retrocesso alimentado pelo discurso ideológico.



## Uma breve reconstrução histórica do desenvolvimento neoliberal no Brasil

110

A partir da década de 1930, do século passado, tem início no Brasil a mudança da mentalidade agroexportadora para a industrial, Cardoso Jr. argumenta que “[...] com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, tem início um processo de organização e aceleração do crescimento econômico, comandado por uma estrutura estatal burocrática ainda incipiente e em lenta conformação no país (2010, p. 15). Na segunda metade do século XX o Plano de Metas de JK promoveu um período de desenvolvimento econômico caracterizado pela internacionalização da economia, endividamento externo e com o estímulo do consumo de bens duráveis. Esse ciclo de desenvolvimentismo tem continuidade durante o governo militar, nas décadas de 1960 e 1970, “O desenvolvimentismo que perdurou até os anos de 1980 trouxeram como herança o endividamento externo exacerbado e estagflação persistente” (CARDOSO JR., 2010, p.19). Com isso, o país enfrentou a década perdida de 1980 com hiperinflação e recessão econômica.

No período descrito no parágrafo anterior, a educação não era acessível para uma parcela significativa dos brasileiros. Até a década de 1950, o Brasil era um país que transitava do rural para o urbano, logo havia poucas escolas para atender a população. Com o desenvolvimentismo que caracterizou as décadas de 1960 e 1970, o processo de industrialização exigia mão-obra mais qualificada é nesse cenário que a educação merece mais atenção no que diz respeito às políticas públicas. No entanto, ela ainda não tem caráter universalizante e as desigualdades regionais representavam um entrave para um acesso mais democrático à educação.

Todo o cenário descrito até aqui, fez com que o Brasil chegasse ao final do século XX com uma situação socioeconômica deteriorada. A política neoliberal germina no Brasil com a proposta de reorganizar o cenário econômico e social, a partir daí, a intenção é promover políticas públicas rumo ao retorno do desenvolvimento. A concepção do pensamento neoliberal gera fortes críticas entre alguns cientistas e especialistas de diversas áreas, para Melo:

[...] Dizer que é um ‘ideário’ ou uma ‘doutrina’, não está incorreto, mas pode fazer pensar que o neoliberalismo é uma falácia, uma fraude, um discurso enganoso, provocador de uma falsa consciência ou, por outro lado, ser um mero discurso de



professores de economia sem compromisso científico, produtores de panfletos sem importância ou embasamento teórico [...] (MELO, 2004, p. 31).

Diante do exposto, é importante compreender que o ideal neoliberal é uma tendência mundial desde a década de 1970, e o Brasil encontra-se em uma totalidade global. Logo, as elites que controlam o poder político no país compartilham dos mesmos ideais mundiais de desenvolvimento econômico por meio da livre iniciativa e tendo o Estado com certo poder regulador desse processo, mas, esse modelo tem um preço para as nações que o adotam. O mercado é quem dita as regras, e nesse jogo a educação também se transforma em mercadoria, “É a partir da análise do desempenho da educação que organismos internacionais direcionam investimentos para os países como, por exemplo, o Banco Mundial” (SOUSA, 2021, p. 118). Para a autora,

o Brasil, como um país que está inserido na totalidade, se ajusta às orientações impostas por essas agências internacionais, pois as doações e os investimentos exigem contrapartidas. Quando se define a qualidade de ensino do país, ela passa por um processo de avaliação que seguem as regras estabelecidas por organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), também conhecido como ‘Clube dos ricos’, mesmo que tais diretrizes não sejam adequadas para a realidade de um país tão desigual quanto o Brasil (SOUSA, 2021, p. 118-119).

No projeto econômico neoliberal, valoriza-se o desempenho escolar e profissional. Com isso, instiga-se o sujeito à competição na busca por oportunidades tanto no ensino superior quanto no mercado de trabalho. Mas, no Brasil, a disputa não é democrática, devido falta de investimentos por parte do Estado e a desvalorização da educação pública. Assim, a educação no país enfrenta um quadro de crise permanente deixando os estudantes da escola pública em desvantagem em relação aos alunos da rede privada de ensino.

Para certos segmentos da sociedade, o modelo neoliberal adotado no Brasil a partir da década de 1990 favoreceu o controle da inflação e permitiu certa estabilidade econômica. Dessa forma, o país chegou ao século XXI com algumas conquistas, mas, ainda com enormes problemas a serem superados.



As desigualdades regionais e sociais ainda são fortes entraves para o desenvolvimento do país. Ainda segundo Sousa:

Embora a OCDE, por meio de seu Comitê de Políticas Educacionais, coordene ações com o objetivo de alcançar um ensino de qualidade, ela é uma organização que privilegia a economia de mercado e sua análise baseia-se em dados estatísticos [...]. Assim, é pouco provável que seus objetivos alcancem uma compreensão de que a escola pública tem uma função social e que, além da qualidade ela precisa possibilitar aos jovens, oportunidades de superação das adversidades vivenciadas no seu cotidiano (SOUSA, 2021, p. 119).

112

Segundo reportagem da Globo.com, a OCDE projeta que a economia global crescerá cinco vezes mais do que a do Brasil em 2022 (2022, online). Segunda a mesma reportagem, alguns países têm projeção de crescimento superior ao do Brasil para 2022, inclusive na América Latina, como a Colômbia (6,1%), Argentina (3,6%) e México (1,9%) e se destacam apresentando significativos percentuais de crescimento, enquanto o Brasil padece com a projeção de pífio índice de 0,6% (2022, online). Dessa maneira, pergunta-se o que o país pode fazer para reverter tal situação?

O pensamento neoliberal traz consigo mudanças de paradigmas no que diz respeito à participação do Estado e últimos 30 anos há um crescimento significativo no processo de privatização dos serviços públicos. Nesse sentido, a educação não está fora desse processo, nem tão pouco inerte a influência do neoliberalismo. O fato é que cresce no meio político a defesa das parcerias entre o público e o privado, com ou sem fins lucrativos, ignorando o caráter social, político e emancipador do ato de educar. Segundo Tripodi e Sousa,

Tratar dos contornos do público e do privado, no âmbito da gestão pública, supõe, contudo, considerar a existência de dois movimentos que vem delineando o modo concomitante: de um lado, iniciativas do poder público de assinalar e adaptar, ao setor estatal, conhecimentos e práticas gerenciais desenvolvidas no setor privado e, de outro a transferência da prestação dos serviços públicos para instituições privadas, com ou sem fins lucrativos (TRIPODI E SOUSA, 2018, p. 04).

A partir do contexto apresentado, é importante analisar qual é o papel do Estado brasileiro no que diz respeito às políticas públicas voltadas





para a educação, se vai delegar cada vez mais a gestão para o setor privado com características mercadológicas e atuar como agente regulador ou irá estimular investimentos para que a educação pública alcance os objetivos estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Muitas das nações que vem se desenvolvendo e prosperando tem investido e valorizado a educação. Há necessidade de promover mudanças substanciais na educação básica, na educação profissional, na graduação e na pós-graduação, que acompanhem as mudanças que estão ocorrendo no mundo. Para Freitas,

O movimento atual da nascente revolução industrial 4.0, provavelmente, vai criar demandas educativas, econômicas, sociais, culturais e políticas em outras bases. Poderá exigir além de novas formas de trabalho, a formação de um tipo de trabalhador adequado, novamente, à dinâmica assumida pelo processo de produção que lhe será característico (FREITAS, 2021, p. 80).

Mas, como é possível planejar políticas públicas para o desenvolvimento tendo como foco a educação? Os planejamentos de governo precisam aproveitar o potencial técnico-científico disponível na juventude brasileira para trilhar rumo a um desenvolvimento sustentável em um contexto de globalização mundial. Segundo Santos:

O mundo parece agora, girar sem destino. É a chamada globalização perversa. Ela está sendo tanto mais perversa porque enormes possibilidades oferecidas pelas conquistas científicas e técnicas não estão sendo adequadamente utilizadas (SANTOS, 2009, p. 224).

As enormes possibilidades descritas por Milton Santos são justamente alcançar o desenvolvimento sustentável e que seja acessível a todos. O Brasil precisa compreender essa realidade. Caso contrário, continuará sendo um país do futuro, mas em que o futuro é incerto, "Analisar a implementação significa se interessar pela forma com que um programa público é apropriado e não apenas pela forma como ele foi concebido e estruturado [...]" (LASCOUMES; GALÊS, 2012, p. 67). Assim, o sucesso de uma política pública exige que os atores envolvidos no processo acreditem em suas potencialidades, evitando assim o fracasso.

A educação enquanto política pública recebe críticas de vários segmentos da sociedade, ela não avança e os seus resultados não corroboram para o desenvolvimento do país. Lascoumes e Galês em sua



obra, **Sociologia da Ação Pública**, faz uma análise do fracasso de uma política pública. Para esses autores,

A análise dos fracassos ou limites dos programas públicos vai progressivamente evidenciar as fragilidades do modelo *top down* (de cima para baixo) e das abordagens estado-centradas. Ela demonstrará que, por equívoco, vinculamos política pública a um programa diretivo naturalmente dotado de autoridade e legitimidade (LASCOUMES e GALES, 2012, p. 68).

114

A legitimidade proposta por Lascoumes e Galês deve ser representado pela participação da sociedade, "O exercício do poder social real tem de ser legitimado" (SOUZA, 2019, p.12). Dessa forma, faz-se necessário compreender se a significação da formação escolar é, de fato, do jovem ou de um modelo de sociedade dominante que insere a educação na totalidade.

Santos argumenta que "o dado global, que é o conjunto de relações que caracterizam uma dada sociedade, tem um significado particular para cada lugar, mas esse significado não pode ser apreendido senão no nível da totalidade" (2014, p. 32). Contudo, a compreensão da totalidade deve levar em consideração a questão de que educação no Brasil representa um problema a ser superado, frente ao contexto de grandes desigualdades. Diante disso, o projeto deve ser na dimensão de política de Estado que favoreçam a melhoria na qualidade de educação.

### **O modelo de desenvolvimento adotado no Brasil pós década de 1990 e as políticas públicas educacionais**

Apesar dos investimentos serem essenciais, não são apenas eles que irão resolver os problemas da educação no Brasil. Por isso, o país necessita repensar a sua prática e sua lógica de desenvolvimento, evitar seguir "receitas" prontas externas. Para Santos:

[...] quanto ao fazer, é como que se preferiram impor distorções a imaginar práticas menos danosas na condução dos destinos nacionais. Quanto ao ser uma espécie de complexo de culpa, nem sempre confessado, marca frequentemente os comportamentos (...) os responsáveis não se acham falaciosos ao defender formulações absurdas, no afã de adequar o país a modelos exógenos. O próprio pensar não escapa dessa



evolução distorcida, pois as elites intelectuais são insistentemente convidadas a negligenciar as pretensões de elaboração de um pensamento próprio (2000, online).

Mesmo com a tendência de seguir modelos externos em suas políticas, a década de 1990 se caracterizou por ser um período de mudanças na educação brasileira, seguindo ideias nacionais. A Lei de nº 9.394 de 1996 estabeleceu a criação da nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira (LDB) que, apesar de não ser revolucionária trouxe alguns avanços que merecem ser considerados (SOUSA, 2021). É preciso entender que:

LDB consolidou o ensino médio como educação básica e a sua obrigatoriedade foi efetivada em 2009 pela Emenda Constitucional nº 59. Entretanto, a obrigatoriedade de oferta não significou, necessariamente, a universalização e nem a democratização, uma vez que apenas a oferta de vagas não caracteriza a permanência e o sucesso do estudante no ambiente escolar (SOUSA, 2021, p. 65).

É importante destacar que a LDB de 1996 não significou uma revolução na educação brasileira (SOUSA, 2021), o modelo econômico neoliberal vigente naquela década comprometeu os recursos destinados à educação para promover mudanças significativas. Assim, os investimentos não atendiam às necessidades em decorrência dos anos em que a educação não foi prioridade no país (SOUSA, 2021).

De acordo com Freitas (2021), as reformas educativas adotadas no país, deste a década de 1930 com continuidade nos anos de 1990, eram justificadas pela necessidade de modernização e desenvolvimento do país que necessitava de força de trabalho mais qualificada e adequada aos novos processos de reestruturação produtiva.

A partir da primeira década do século XXI, os avanços na educação ganharam mais destaque.

O artigo 206, mudou após a Emenda Constitucional nº 3, de 2006, e assim o ensino público passou a ser ministrado com base, também, nos princípios da valorização dos trabalhadores da educação escolar, com a garantia dos planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público. Ficou estipulado a criação de um piso salarial profissional nacional para os trabalhadores da educação escolar (FREITAS, 2021, p. 202).



As mudanças constitucionais para a educação, por meio de Emendas, na primeira década do século XXI, favoreceram as pautas de interesse da sociedade civil, pois:

O governo, em consonância com a sociedade civil, começou a criar instrumentos de gestão pública como o Fórum Nacional de Educação (FNE) e ampliar espaços de fala e de construção das políticas públicas de educação (FREITAS, 2021 p. 202).

116

Com isso, os interesses dos trabalhadores da educação começam a ser garantidos por lei e passíveis de controle social (FREITAS, 2021). As mudanças trouxeram ainda: a educação básica e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade; estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração decenal; criou o Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); para citar alguns dos avanços na educação básica.

Em relação ao ensino superior, promoveu o acesso à universidade por meio do PROUNI – Programa Universidade para todos e o FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, é importante destacar que ambos são voltados para atender a concepção da educação neoliberal, transferindo para o setor privado pesados investimentos que se tornam lucrativos para as instituições particulares que atendem aos programas.

O SISU – Sistema de Seleção Unificada, é um outro programa de acesso ao ensino superior, mas em universidades públicas. Para a formação de professores, foi criado em 2006 por meio do Decreto 5.800 o programa UAB – Universidade Aberta do Brasil, Para Sousa:

O projeto estimulou a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) para criar cursos de licenciatura, possibilitando a formação de professores para atuar em áreas de conhecimentos específicos como, por exemplo, a Geografia. Os cursos seriam realizados na modalidade a distância e o alcance dos cursos seriam as regiões remotas do interior do país ou qualquer outra cidade ou universidade que se candidatasse a integrar ao Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB (SOUSA, 2022, p. 117).

Na pós-graduação criou o PROFOR – Programa de Formação Continuada, que tem por objetivo proporcionar o aperfeiçoamento pedagógico de docentes. Por meio do programa “Ciências sem Fronteiras ofereceu, em dinheiro, mais de 100 (cem) mil bolsas de estudo no exterior



para as áreas tecnológicas, de engenharia, exatas e biomédicas” (FREITAS, 2021, p. 206).

Os parágrafos anteriores tiveram por objetivo, mostrar as algumas das conquistas educacionais alcançadas nas últimas duas décadas, em que as gestões do governo brasileiro ampliaram de forma significativa o investimento financeiro na educação. Portanto,

Nas duas últimas décadas tivemos governos que focaram fortemente na visão de desenvolvimento, com espaços de participação da sociedade civil no planejamento das políticas públicas e com visão prospectiva mais abrangente, ao menos no campo da educação (FREITAS, 2021, p. 210).

Mas, é importante destacar que, “Por outro lado, fortaleceu ainda mais, o ensino privado e o empresário das escolas e universidades ao utilizar investimentos públicos nesse ator” (FREITAS, 2021, p. 210). Dessa forma, constata-se que o modelo neoliberal de economia permanece vigente.

A partir do ano de 2016, tem-se percebido um retrocesso nas políticas públicas educacionais no país, com sucateamento dos serviços educacionais, queda de investimentos e diminuição de políticas de acesso à universidade pública, Freitas argumenta que:

Atualmente, apesar dos discursos focados no desenvolvimento e crescimento do país, o que se percebe é a aposta na privatização de setores importantes e que estavam previstos garantir o aumento do financiamento das políticas sociais, em especial, de educação e saúde (FREITAS, 2021, p. 218).

Segundo estudo da Campanha pelo direito à educação, divulgado em reportagem pelo Extra Classe, “o orçamento do Ministério da Educação (MEC) perdeu mais de R\$ 30 bilhões, na comparação com o ano de 2015, quando a previsão orçamentária era de R\$ 174,4 bilhões – ante os atuais R\$ 145,70 bilhões aprovados antes dos cortes” (LAMPERT, 2021, online). Ainda segundo a reportagem

O recorte é significativo. Afinal, foi o último ano do governo de Dilma Rousseff (PT) e o fechamento de um ciclo de valorização da educação. A partir de 2016, o que se viu foram cortes e mais cortes na previsão orçamentária do MEC ano a ano: R\$ 158,2 bilhões em 2016; R\$ 140,84 bilhões em 2017; R\$ 139,91 bilhões em 2018, R\$ 149,74 bilhões em 2019 – até chegar ao pior cenário em 2020: R\$ 142,11 bilhões (LAMPERT, 2021, online).



Segundo Freitas (2021, p. 219) “[...] além do avanço da privatização mercantil cada vez mais potente; são perceptíveis o deslocamento e a falta de compromisso no que tange a uma pedagogia emancipadora e uma concepção de escola integral e libertadora”. Na visão de educação emancipadora, entende-se que o sujeito deve ter conhecimento da realidade (FREIRE, 2001), sem a construção de uma consciência crítica dos problemas que se vivencia em sociedade é difícil a intervenção do sujeito para transformá-la.

Dessa forma é possível perceber que a investida neoliberal ganha proporções significativas e que estão comprometendo os avanços alcançados na educação nas duas últimas décadas. Logo,

Neste novo velho pacto social entre as elites, o governo federal e o capital internacional, pulsa a ideia de que o mercado será o ator incumbido de fornecer os bens sociais. De acordo com mediador dinheiro, é possível pensar que o resultado mais provável desse processo de submissão ao mercado poderá ser transformar os direitos sociais em mercadoria (FREITAS, 2021, p. 216).

Diante do contexto apresentado, entende-se que, mais uma vez a educação brasileira não alcançará resultados positivos que possibilitem avanços capazes de promover mudanças significativas e, ao contrário, o que se pode observar é que o retrocesso irá impactar de forma negativa no desenvolvimento de uma educação de qualidade.

O século XXI também apresentou intensos debates no pensamento filosófico, científico em decorrência de transformações, também intensas, no mundo e na organização das sociedades. As diversas áreas científicas, especialmente as ciências humanas, têm efetuado reflexões e análises para compreender os processos de mudanças e seus desdobramentos Cavalcanti (1998).

Neste processo, as presentes e futuras gerações sofreram impactos irreversíveis decorrentes da ausência de investimentos na educação e a falta de critérios na aplicação dos recursos que subsidiam as políticas públicas implantadas no chão da escola. Embora a revolução técnico informacional, a informação rápida e imediata e a tecnologia “acessível” onde estes recursos tecnológicos são possibilidades educacionais não compatíveis com os modelos educacionais vigentes no Brasil.



O modelo “Pátria educadora” promovido na atualidade pelo governo vigente além de destacar o cenário de privilégios e desigualdades promove a militarização das escolas em detrimento do pensamento crítico e do caráter emancipatório da escola pública. Não só age em favor do retrocesso, mas a despeito de tudo o que foi historicamente conquistado, inclusive a erradicação do analfabetismo implanta a cultura de segmentação educacional social onde exista escola para pobre (tecnicista, formadora de mão de obra) e escola para rico (acesso a arte, cultura, filosofia para formar a liderança).

### **Considerações finais**

As discussões apresentadas analisaram a educação e o seu reflexo no desenvolvimento do país. A abordagem foi realizada em um contexto de economia neoliberal e levando em consideração as desigualdades que expõem os sujeitos às condições de vulnerabilidade social e educacional ampliadas pela política econômica vigente e os retrocessos nas políticas públicas de acesso à educação e a serviços sociais.

O artigo fez uma reconstrução histórica da implantação do modelo neoliberal no Brasil após a década de 1990 e mostrou como essa política teve por objetivo favorecer a educação privada em detrimento à pública. Mas, após a primeira década do século XXI, com a ascensão do governo de esquerda no país, houve avanços que promoveram muitas conquistas nas políticas públicas educacionais e que beneficiaram tanto os profissionais quanto aos projetos ligados à educação em várias dimensões sociais.

O texto mostra também que, apesar dos avanços, a partir de 2016, o Brasil vem enfrentando um novo viés de retrocesso conservador que ameaçam os avanços conquistados até então. A atual política desconstrói as conquistas e tenta implantar o modelo privatista que amplia o sucateamento dos bens públicos a fim de torná-los ineficientes ao ponto de direcionar a opinião pública para que apoie a privatização.

Cabe aqui a reflexão que o modelo neoliberal promove a fragmentação do Estado e não apresenta nenhum benefício a população que utiliza os serviços públicos, neste caso, os serviços educacionais que formam a população brasileira e hoje vive a estagnação pela ausência de investimentos e políticas de fomento para a melhoria da qualidade da educação.



Portanto, faz-se necessário uma ampla discussão envolvendo os diversos segmentos sociais como, profissionais da imprensa, professores, lideranças políticas, estudantes, pesquisadores para entender que tipo de sociedade atende aos brasileiros. É preciso analisar se o Brasil pretende continuar com o modelo de desenvolvimento que perpetua a injustiça e a desigualdade, na qual a educação que se oferece não liberta o sujeito para uma concepção crítica e política e que luta para a transformação da realidade individual e coletiva.

## Referências

- CARDOSO JR, José Celso. Planejamento governamental e gestão pública no Brasil: elementos para ressignificar o debate e capacitar o Estado. **Textos para discussão**. Brasília: IPEA, 2011.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Papirus editora, 1998.
- ECONOMIA global crescerá 5 vezes mais que o Brasil em 2022, diz OCDE. Globo.com, Rio de Janeiro, por **BBC News**, 08 de jun. de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/06/08/economia-global-crescera-5-vezes-mais-que-brasil-em-2022-diz-ocde.ghtml>. Acesso em: 16 de jun. de 2022.
- FREITAS, Urânia Flores da C. **O desenvolvimento à moda brasileira: dinheiro e desigualdades na educação**. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- LASCOURMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. **Sociologia da Ação Pública** – Capítulo 2: Implementação: A entrada chave das políticas públicas. EDUFAL, Maceió, 2012.
- LAMPERT, Adriana. Educação pública perdeu quase 40% do orçamento em seis anos. **Extra Classe**, Porto Alegre, 11 de nov. de 2021. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2021/11/educacao-publica-perdeu-quase-40-do-orcamento-em-seis-anos/>. Acesso em 16 de jun. de 2022.
- MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina**. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.





SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. 1. ed. 3 reim. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_. Por uma Globalização mais Humana. Texto do livro “**O País Distorcido**” – Publifolha pg. 224 15 de ago de 2009. Disponível em: [www1.folha.uol.com.br/folha/publifolha/ult10037u351805.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/folha/publifolha/ult10037u351805.shtml).

\_\_\_\_\_. Por Um Modelo Brasileiro de Modernidade (Artigo). **Jornal Ciência** e-mail 1648 17 out/2000.

SOUSA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão a Bolsonaro. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SOUSA, Maria Solange M. de. **A escola e seus jovens**: lugar de controvérsias e perspectivas. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

SOUSA, Maria Solange M. de. A formação inicial de professores de Geografia por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil: uma análise do polo de Posse. In: SILVA, Adilson T. B.; DARSIE, Camilo; MENEZES, Eduardo P. **Experiências e reflexões sobre a formação e ensino de Geografia** (Ebook). Santa Maria – RS: Arco Editora, 2022, p. 113-127.

TRIPODI, Zara Figueiredo; SOUSA, Sandra Zákia. Do governo à governança: permeabilidade do Estado a lógicas privatizantes na educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 167, p. 228-253, 2018.

*Recebido em 03 mar. 2022 | aceite em 22 jun. 2022*



# Universidade popular, radicalidade intelectual e gratuidade do ensino: para além dos modelos, uma construção coletiva

Jeferson Anibal Gonzalez <sup>1</sup>

122

## Resumo

O presente trabalho discute o histórico de desenvolvimento do ensino superior no Brasil marcado pela particularidade capitalista e aponta para a radicalidade intelectual e a gratuidade do ensino como elementos fundamentais no processo de construção da universidade popular. Defende, assim, um projeto de ensino superior ligado aos anseios das camadas populares para além dos modelos pré-estabelecidos e transplantados de outros países.

**Palavras-chave:** ensino superior; radicalidade intelectual; gratuidade do ensino.

## Resumen

El presente trabajo discute la historia del desarrollo de la educación superior en Brasil marcada por la particularidad capitalista y apunta a la radicalidad intelectual y la gratuidad de la educación como elementos fundamentales en el proceso de construcción de la universidad popular. Defiende así un proyecto de educación superior vinculado a las aspiraciones de las clases populares más allá de los modelos trasplantados de otros países.

**Palabras-clave:** educación superior; radicalidad intelectual; educación gratis.

## Abstract

The present work discusses the history of development of higher education in Brazil marked by the capitalist particularity and points to the intellectual radicality and the gratuitousness of education as fundamental elements in the process of construction of the popular university. It thus defends a higher education project linked to the aspirations of the lower classes beyond the pre-established models transplanted from other countries.

**Keywords:** higher education; intellectual radicality; free education.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela FE - UNICAMP e professor no IFSP - Campus Hortolândia. | [anibal.gonzalez@ifsp.edu.br](mailto:anibal.gonzalez@ifsp.edu.br)



## Introdução

A educação entendida como atualização histórico-cultural é organizada partir da maneira como os seres humanos produzem a sua própria existência. Isso não quer dizer que a educação reflete mecanicamente a estrutura social, mas que estabelece com essa estrutura uma relação dialética, contraditória, possibilitando que a formação dos sujeitos seja objeto de disputa entre e no interior das classes antagônicas que compõem a sociedade.

O ensino superior enquanto etapa final do sistema educacional formal não foge a essa relação, sendo os diversos modelos e projetos sempre referenciados em determinada posição de classe. Das universidades-catedrais, passando pelas de modelo napoleônico, humboldtiano e chegando ao atual apelo pela universidade-empresa, o que se observa são as classes dominantes imprimindo a sua forma particular de ensino superior.

Ataques à ciência e, por conseguinte, à universidade por meio do corte de verbas para as pesquisas, perseguição aos trabalhadores e estudantes que se posicionam criticamente, o apelo a um tipo de inovação mercantil supostamente “neutra” ideologicamente são características do contexto neoconservador e neoliberal que privilegia a expansão do ensino superior via setor privado, especialmente em cursos à distância.

Por outro lado, aqueles que almejam uma sociedade de outro tipo, calcada na organização coletiva, na oferta conforme as possibilidades e a demanda de acordo com as necessidades dos sujeitos, podem encontrar no processo de construção da universidade popular uma forma de resistência e superação. Um projeto coletivo para além de modelos transplantados ou pré-estabelecidos e que sustente os anseios concretos das camadas populares como parâmetro de qualidade.

Tendo isso em vista, no presente trabalho<sup>2</sup> recupera-se brevemente o histórico de desenvolvimento do ensino superior no Brasil e aponta-se para a radicalidade intelectual e a gratuidade do ensino como elementos fundamentais no processo de construção da universidade popular na

---

<sup>2</sup> Parte deste trabalho foi elaborado a partir das discussões e reflexões realizadas na disciplina *Seminário avançado I – Educação superior no Brasil: história, políticas e questões atuais*, ministrada pelo Prof. Dr. Lalo Watanabe Minto no Programa de Pós-graduação em Educação da FE/UNICAMP durante o 2º semestre de 2017.



perspectiva do movimento de enfrentamento e superação da sociedade capitalista.

## O ensino superior no Brasil

As marcas da dominação de classe estão impressas na formação social do Brasil. Numa perspectiva culturalista, assinala Anísio Teixeira:

Todo o passado foi este: todo o passado brasileiro era conservado em cultura estrangeira. A alienação não é uma figura de retórica; mas, uma realidade. Educaram-nos em uma cultura diversa da cultura local. Os nossos modelos de cultura eram sempre estrangeiros, tanto que as pequenas e modestas escolas profissionais existentes no Brasil tinham padrões de cultura copiados da cultura europeia (TEIXEIRA, 1988, p.94).

Dessa forma, pode-se inferir que essa questão cultural é parte do tipo de formação econômica pela qual passou a estrutura social brasileira enquanto subdesenvolvida e dependente dos grandes centros do capitalismo. Essa característica influenciará a organização da educação brasileira e em especial a constituição do ensino superior.

No que diz respeito ao Brasil, as origens do ensino superior remontam ao período de dominação dos jesuítas no campo educacional, com uma formação voltada para as atividades imediatas da colônia ou para o prosseguimento dos estudos da elite em universidades da metrópole – lembrando que no período a criação de universidades na colônia era proibida por Portugal que com isso:

(...) pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentista, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América (CUNHA, 2011, p.152).

A expulsão dos jesuítas em 1759 não livrou a educação das mãos dos religiosos, sendo principalmente o ensino de Filosofia, ministrado por outras irmandades, como os franciscanos (SAVIANI, 2007). Em 1808, com chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, foram criadas cátedras isoladas de ensino superior: “unidades de ensino de extrema simplicidade, consistindo num professor que com seus próprios meios ensinava seus alunos em locais improvisados” (CUNHA, 2011, p.154). A reunião dessas cátedras autônomas



originou mais tarde as faculdades isoladas que se multiplicaram pelo país e foram incorporadas pelas universidades em momento posterior.

Tendo como base o surgimento oficial das universidades nos anos 1920/1930, Minto (2014) sintetiza em quatro momentos a longa transformação da educação superior no Brasil: 1) agregação de velhas escolas superiores sem maior vinculação social ou abrangência nacional, formando o tipo denominado *universidade conglomerada* – a Universidade do Brasil (1920) e a USP (1934), como exemplos; 2) expansão e consolidação da universidade conglomerada entre o final dos anos 1940 e início dos anos 1960, tornando-se objeto de disputa política pelas camadas intermediárias da sociedade de classes, mas sem perder seu caráter fechado e elitista; 3) configurado no pós-golpe de 1964, buscou uma solução conservadora às reivindicações por acesso e o silenciamento do engajamento político na universidade via lógica do privatismo; 4) a partir dos anos 1980, com o apoio dos organismos internacionais operou-se a “reprodução enquanto educação superior da miséria capitalista brasileira” (MINTO, 2014, p.372).

As contrarreformas da educação superior conformaram um tipo de universidade domesticada, alheia aos anseios das camadas populares e utilitária ao sociometabolismo do capital. É o contexto da ampliação do consumo da educação-mercadoria – valorização do capital a partir da venda de serviços educacionais – e da justificativa pela mercadoria-educação – educação e conhecimento como insumos necessários à produção de outras mercadorias (RODRIGUES, 2007).

O processo de mercantilização do ensino superior ataca diretamente a ideia de autonomia universitária, pois identifica a função das universidades com os anseios do mercado. Sobre a autonomia das universidades, afirma Leher:

Como instituição social milenar, mas implementada em contextos históricos particulares nos diversos países, a universidade constituiu mediações próprias que a conforma institucionalmente, tema consagrado na autonomia universitária, isto é, em sua prerrogativa de se autonormatizar e de se autogovernar. No caso brasileiro, as universidades são instituições tardias, em que a autonomia somente foi elevada a preceito constitucional em 1988. Historicamente, a autonomia é sustentada como um valor universal para garantir espaços públicos de produção e socialização do conhecimento, livre de ingerências indevidas dos governos, igrejas e interesses



particularistas, sobretudo os econômicos e dos dispositivos de poder contra a vida. Tais prerrogativas podem ser sintetizadas na liberdade de cátedra (no fazer universitário) e na liberdade de pensamento (no âmbito geral da sociedade) (LEHER, 2019, p.42).

Diante do exposto, torna-se imperioso a construção de um projeto de universidade popular, uma universidade que para além dos modelos seja resultado da organização coletiva dos trabalhadores e sirva aos interesses das camadas populares. São inúmeros os desafios a essa construção. No entanto, entende-se que à resistência é salutar a defesa de dois pontos iniciais: a radicalidade intelectual e a gratuidade do ensino.

### **A radicalização dos intelectuais**

Em artigo escrito em 1965, Florestan Fernandes coloca entre as principais ameaças que pairavam sobre a universidade naquele momento a questão da supressão do radicalismo intelectual. Para o autor:

O que é essencial, em nossas meditações, vem a ser o grau de radicalismo intelectual que precisa ser incentivado pelas instituições universitárias de que carecemos. Não precisamos da universidade como um bem em si, como um símbolo de progresso e de adiantamento cultural. Precisamos dela como um meio para avançarmos da periferia para o núcleo dos países que compartilham a civilização baseada na ciência e na tecnologia científica. Por isso, pretender universidades e sufocar o radicalismo intelectual que elas pressupõem vem a ser o mesmo que destruir o doente pela cura... Aí está um fato que poderíamos chamar de fato simples, luminoso, de inteligibilidade imediata e pura. A tendência a avaliar a produção intelectual (ou os requisitos dessa produção) dos universitários à luz de critérios exteriores e irremediavelmente ideológicos conduz a um beco sem saída. Se os que se arvoram em juízes da situação não pretendem ser, também, os algozes da ciência e da tecnologia científica, impõe-se que eles façam uma rotação copernicana, que ajuste suas ideologias, pelo menos, aos interesses e aos valores sociais de uma sociedade capitalista (FERNANDES, 1979, p.35-36).



Essa reflexão se apresenta de maneira bem atual se pensarmos a situação do trabalho intelectual no ensino superior no Brasil hoje. Nas palavras de Minto (2014):

O tipo de intelectual predominante hoje é o do acadêmico produtivista e alheio às lutas sociais, as quais são consideradas antiquadas, porque despropositadas ou ineficazes, e/ou radicais, porque extrapolam o “bom comportamento” acadêmico. Quando muito, este intelectual permanece objetivamente distante dessas lutas, mas as transforma em meros objetos de estudo, que lhe permitem acumular currículo (em campos do saber devidamente fracionados). Razões estas que o impedem de contribuir nos processos de transformação social, que exigem engajamento e reflexão/teorização genuinamente radicais (MINTO, 2014, p.373-374).

Percebe-se, assim, a necessidade de resistir aos ditames das agências de fomento, das práticas avaliativas meramente quantitativas e de controle do trabalho intelectual para que seja possível a reorganização das atividades acadêmicas na perspectiva da universidade popular. Com esse intuito, duas iniciativas são de extrema importância: 1) o fortalecimento do movimento sindical e estudantil como garantia das condições de trabalho e estudo com integração às lutas dos trabalhadores num contexto mais amplo que o da própria universidade; e 2) a resistência ao produtivismo acadêmico que propugna a produção intelectual por ela mesma, sem o devido engajamento nas questões candentes da sociedade.

O fortalecimento do movimento sindical e estudantil favorece a luta pela universidade popular na medida em que propicia um ambiente de reivindicações no ambiente acadêmico por melhores condições de trabalho e estudo ao passo que também integra as bandeiras internas às lutas mais amplas dos movimentos sociais populares. Essa integração é aliada à radicalidade intelectual na medida em que os movimentos populares animam o trabalho acadêmico junto aos interesses das camadas populares.

A resistência ao produtivismo também é favorecida pelo fortalecimento do movimento sindical e estudantil já que o enfrentamento às políticas educacionais que organizam o ensino superior sob a ordem das classes dominantes exige respaldo político ante o frequente assédio moral e ameaça de demissões. Para além disso, a resistência ao produtivismo exige diferentes formas de realização de pesquisas, divulgação científica e



extensão universitária frente às políticas de inovação introduzidas pela lógica capitalista na universidade.

Como analisa Sacramento:

A constituição das políticas de inovação modificou estruturalmente a universidade. Foi uma mudança lenta e gradual, com poucos reveses. As fundações introduziram a lógica empresarial na universidade, em que a prestação de serviços se tornou o objetivo central do trabalho de parcela dos professores-pesquisadores. Transformou os professores-pesquisadores em agentes de mercado, uma vez que passaram a oferecer e a procurar nichos pelos quais poderiam prestar serviços, provocando a introdução de métodos da organização empresarial dentro das faculdades e departamentos. Modificações nas relações de trabalho acompanharam pari passu o desenvolvimento de relações institucionais de prestação de serviços de professores-pesquisadores, moldando a jornada de trabalho ao fenômeno da mercantilização das relações de trabalho dos professores-pesquisadores e formatando-os à lógica do produtivismo acadêmico (SACRAMENTO, 2019, p. 263).

O apelo à inovação sob a lógica capitalista se integra às perspectivas fetichistas e alienantes de que a universidade de qualidade é aquela que se “reinventa”. Essa reinvenção inovadora determina a organização da universidade sob a demanda da reestruturação produtiva que exige trabalhadores flexíveis, em postos de trabalhos flexíveis e conhecimentos também flexíveis. Para isso, a dinâmica didático-pedagógica imposta é de que os alunos devem aprender por eles mesmos, a partir de problemas cotidianos imediatos, revelando a intenção pragmática e utilitarista das chamadas metodologias ativas. Discussões longas e aprofundadas são caracterizadas como contraproducentes. A radicalidade intelectual, nesse sentido, pode ser um fator de resistência ao estimular o debate crítico a partir dos conteúdos clássicos produzidos pelos seres humanos ao longo da história, sem o domínio dos quais não se pode construir o novo.

Como condição à construção coletiva do projeto de universidade popular, a radicalização intelectual demanda a ida do intelectual às raízes dos problemas, dos entraves à transformação revolucionária da sociedade. Lembrando Marx: “Ser radical é agarrar as coisas pela raiz” (MARX, 2005, p.151).





## Gratuidade do ensino

A questão da gratuidade do ensino há muito perpassa as discussões sobre a organização da educação pública e em especial do ensino superior. Para se ter uma ideia sobre a forma como os representantes das classes dominantes enxergam a questão, pode-se citar o relatório *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* publicado pelo Banco Mundial em 2005, no qual aponta que:

Es posible fortalecer la base financiera de la educación superior a cargo del Estado mediante la obtención de una mayor parte del financiamiento necesario de los propios estudiantes, que lograrán probablemente ingresos mucho mayores en su vida como resultado de su asistencia a una institución de enseñanza superior, y que provienen muchas veces de familias que tienen suficiente capacidad para sufragar los gastos de esa enseñanza. Es posible establecer sistemas de participación en los costos mediante el cobro de derechos de matrícula en las instituciones públicas y la eliminación de los subsidios para los gastos no relacionados con la instrucción. Los gobiernos pueden permitir a las instituciones públicas que fijen sus derechos de matrícula y otros cargos sin ninguna interferencia, y centrarse en proporcionar a los posibles estudiantes información objetiva sobre la calidad de las instituciones. Los países pueden también eliminar todos los subsidios para gastos distintos de la instrucción, como la vivienda y las comidas (BANCO MUNDIAL, 2005, p. 45).

O Banco “orienta” que os Estados devem obter financiamento para o ensino superior a partir do pagamento de “direitos de matrícula” dos estudantes e também eliminar os gastos com assistência estudantil, notadamente moradia e alimentação. Medidas que atingiriam diretamente os trabalhadores das camadas populares que têm muitas vezes a gratuidade aliada à assistência estudantil como únicas garantias de permanência na universidade.

Em 2017, o Banco publicou o documento *Um Ajuste Justo - Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil*, no qual volta a atacar a gratuidade do ensino superior público:



Os retornos do ensino superior são altos no Brasil, o que justificaria deixar que os estudantes paguem pela própria educação. Embora os retornos do ensino superior tenham se reduzido um pouco nos últimos anos, eles permanecem altos no Brasil. Estudantes de famílias mais ricas têm acesso a ensino superior gratuito, o que aumentará sua renda futura. Portanto, o ensino superior gratuito pode estar perpetuando a desigualdade no país (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 136).

Ou seja: depois de 12 anos, os apologistas do capital retornam com sua fórmula infalível, qual seja, a cobrança no ensino superior público. Como conclui Sguissard (2009, p.63): “priorizam-se os sinais do mercado e o saber como bem privado”.

Em texto intitulado *Banco Mundial: ajuste regressivo e antidemocrático*, publicado no dia 28/11/2017 no Correio da Cidadania, Roberto Leher, professor e então reitor da UFRJ, desmonta um dos principais argumentos do relatório em favor da cobrança de mensalidades nas universidades públicas. Para o autor:

(...) se as universidades públicas dependessem de mensalidades para o seu financiamento, e considerando o perfil de renda de seus atuais estudantes (com cotas etc.), nenhuma delas poderia manter hospitais universitários, laboratórios, pesquisas, museus, teatros, estádios de esporte, instalações em que professores, técnicos e estudantes pudessem conviver em processos de aprendizagem mútua.

É sabido ao lado de quem o Banco Mundial se posiciona. Mas por que o interesse desses grupos de poder pelo fim da gratuidade do ensino superior público? Entende-se, por um caminho, que esses grupos dominantes estão ligados aos grandes conglomerados educacionais privados e, por isso, entendem a universidade pública como concorrente no negócio de vendas da educação-mercadoria e para eles essa concorrência seria desleal, pois o Estado garantiria a sobrevivência da universidade pública mesmo ela sendo “ineficiente”, fato contestável ao se verificar que grande parte do orçamento das instituições privadas de ensino superior é composto por dinheiro público repassado via FIES e PROUNI<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Entende-se que políticas como o FIES e o PROUNI articulam um complexo ideológico no qual as reivindicações das camadas populares – o acesso ao ensino



Por outro caminho (ou pelo mesmo), há na discussão da gratuidade do ensino uma disputa por projetos antagônicos de formação dos sujeitos e organização da sociedade. Os que defendem o pagamento de mensalidades defendem na verdade um tipo de sociedade na qual todas as relações estabelecidas entre os sujeitos se resumam em relações mercantis, de compra e venda; na esteira do jargão “não existe almoço grátis”, afirmam “não existir educação grátis”, sendo que ao “pagar” via recolhimento de impostos o Estado estaria impondo o seu destino como “caminho da servidão”. Nesse sentido, defender a gratuidade é defender uma educação pública e de qualidade para todos, na qual a relação entre os sujeitos se estabelecem tendo em vista a construção de uma sociedade realmente igualitária, com cada um oferecendo conforme as suas possibilidades e recebendo conforme suas necessidades.

Como apontou Florestan Fernandes:

(...) o desafio presente não vem da imperiosidade de mercantilizar o ensino oficial e da prática de uma tortuosa justiça às avessas. Ele provém das necessidades educacionais do povo. Impõe-se atentar para os problemas da educação popular e abrir todas as escolas, inclusive as universidades, ao povo. Antes que isso possa acontecer, porém, é preciso que esse mesmo povo adquira a condição humana, inerente à civilização moderna. Não é abolindo, solapando e arrasando os serviços públicos nacionalizados que se poderá iniciar esse processo... (FERNANDES, 1979, p. 130).

A gratuidade do ensino, uma gratuidade também radical, que abarque todas as atividades universitárias, é condição essencial à resistência contra a mercantilização da educação superior no Brasil e construção da universidade popular. Uma universidade que se “abre ao povo” em toda a sua diversidade e possibilidades.

## **Considerações**

Os ataques à ciência e ao pensamento crítico no atual governo brasileiro englobam um conjunto de ações notadamente de caráter neoconservador e neoliberal. Se por um lado as chamadas “pautas de

---

superior, no caso – são reconvertidas em elementos de manutenção do capital via financiamento do setor privado com verba pública (GONZALEZ, 2010).



costumes” reservam à universidade o local de balbúrdia, orgias e consumo de drogas, por outro, defendem a integração universidade-empresa, com professores-empresendedores que devem incrementar a produção mercantil, reduzindo o conceito de autonomia à capacidade de se autofinanciar. A mercantilização da educação caminha a passos largos, com forte expansão do setor privado, principalmente com cursos na modalidade a distância regida por grandes conglomerados.

Contudo, apesar das adversidades do presente, é importante lembrar que nem as ditaduras empresarial-militares silenciaram as universidades por completo. É preciso reconhecer que naquele contexto as vozes dissonantes somente foram possíveis com enorme esforço pessoal de cientistas e estudantes comprometidos com os problemas nacionais e com as lutas contra a exploração e expropriação. Nos tempos atuais, igualmente, escrever a história a contrapelo requer esforço redobrado, enfrentar restrições financeiras, enfrentar polêmicas ásperas, agressões e ameaças. As dificuldades ultrapassam o plano dos indivíduos. Na produção do conhecimento crítico, como destacado, a problemática da pesquisa e as condições epistemológicas e epistêmicas do trabalho científico dependem hoje, em grande parte, do protagonismo dos movimentos sociais que identificam os problemas, localizam seus agentes, discutem as resistências, elaboram diagnósticos sobre a degradação ambiental e suas consequências para a vida que ultrapassam os marcos da lógica do capitalismo de hoje. Nunca é demais reafirmar que o pensamento crítico requer um ambiente de lutas e de protagonismo social que possibilite o seu desenvolvimento com radicalidade crítica (LEHER, 2019, p.184-185).

Um projeto de educação popular não surgirá a partir das cabeças de seres iluminados que um dia apresentarão um modelo pronto e aplicável imediatamente. Tendo em vista a sociedade dividida em classes antagônicas e regida pelo modo de produção capitalista, um projeto de universidade popular que seja parte da mudança dessa sociabilidade requer uma construção coletiva que envolva os diversos seguimentos e que para além valores mínimos, esses que almejam reformas, tenham claros os seus valores supremos, aqueles que exigem revolução.



## Referências

- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington D.C.: BIRD/Banco Mundial, 1995.
- BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo** - Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2022.
- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. et al. (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: AlfaÔmega, 1979.
- GONZALEZ, Jeferson Anibal. Concepções, reconversões e perspectivas para a construção da educação popular. Quaestio - **Revista de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/188>. Acesso em: 8 mar. 2022.
- LEHER, Roberto. Banco Mundial: ajuste regressivo e antidemocrático. **Correia da Cidadania**. Disponível em: <<http://www.correiacidadania.com.br/2-uncategorised/12966-banco-mundial-ajuste-regressivo-e-antidemocratico>>. Acesso em: 5 dez. 2017.
- LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Expressão Popular, 2019.
- MARX, Karl. **Crítica à filosofia de direito de Hegel**. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Editora Boitempo, 2005.
- MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da miséria**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. São Paulo: Outras Expressões, 2014.
- RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SACRAMENTO, Leonardo Freitas. **A universidade mercantil**: um estudo sobre a universidade pública e o capital privado. Curitiba: Appris, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.



SGUISSARD, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

*Recebido em 08 mar. 2022 | aceite em 22 jun. 2022*



# Abordagem da história e cultura afro-brasileira na BNCC do ensino médio: reflexões a partir da lei nº 10.639/03

Washington Goes<sup>1</sup>

135

## Resumo

Este trabalho tem como objetivo fazer uma reflexão acerca da abordagem da história e cultura afro-brasileiras na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio à luz da Lei nº 10.639/03. Para tal, foi realizada uma pesquisa bibliográfica calcada no exame de artigos acadêmicos, livros, documentos, leis e normas oficiais que incidem nas formulações de políticas, planos e sistemas educativos. Os estudos demonstraram que as abordagens referentes ao ensino da história e cultura afro-brasileira nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias não contemplam os anseios da sociedade em relação à educação antirracista; problematizações acerca das questões estruturais e institucionais que são bases para uma cultura racista não estão presentes no documento; as questões raciais são abordadas de modo amplo e universal que privilegia o conhecimento da cultura ocidental eurocêntrica e desconsidera as especificidades de outras culturas.

**Palavras-chave:** Lei 10.639; História e Cultura Afro-brasileira; BNCC.

---

<sup>1</sup> Faz parte do Coletivo Força Ativa e da biblioteca comunitária Solano Trindade (no território de Cidade Tiradentes, zona leste de São Paulo). Especialização em Cultura, Educação e Diversidade Étnico-Racial (USP). Graduado em Letras e Mestre em Educação pela PUC-SP. É pós-graduado em socioeducação (UNB). | [washingtonlopesgoes@gmail.com](mailto:washingtonlopesgoes@gmail.com)



## Resumen

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el abordaje de la historia y la cultura afrobrasileñas en la Base Curricular Común Nacional de Enseñanza Media utilizando como referencia la Ley n° 10.639/03. Para ello se realizó una investigación bibliográfica a partir del examen de artículos académicos, libros, documentos y leyes que cometen en la formulación de políticas y sistemas educativos. Los estudios revelaron que los enfoques referentes a la enseñanza de la historia y cultura afrobrasileña en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales Aplicadas y Lenguas y sus Tecnologías no contemplan las aspiraciones de la sociedad en relación a la educación antirracista; las problematizaciones de las cuestiones estructurales no están presentes en el documento; Los temas raciales presentase de una manera amplia y universal que privilegia el conocimiento de la cultura occidental eurocéntrica y desprecia las especificidades de otras culturas.

**Palabras-clave:** Ley 10.639/2003; Historia y Cultura Afrobrasileña; BNCC.

## Abstract

This work aims to reflect on the approach to Afro-Brazilian history and culture in the National Common Curricular Base of High School in the light of Law n° 10.639/03. To this end, a bibliographic research was carried out based on the examination of academic articles, books, documents and laws that affect the formulation of policies and educational systems. The studies showed that the approaches referring to the teaching of Afro-Brazilian history and culture in the areas of Humanities and Applied Social Sciences and Languages and their Technologies do not contemplate society's aspirations in relation to anti-racist education; problematizations about structural and institutional issues that are the basis for a racist culture are not present in the document; racial issues are addressed in a broad and universal way that privileges the knowledge of Eurocentric Western culture and disregards the specificities of other cultures.

**Keywords:** Law 10.639; Afro-Brazilian History and Culture; BNCC.

## Introdução

[...] Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade? (GOMES, 2012, p. 99).

Iniciar o texto com esses questionamentos aponta para a necessidade de refletir os rumos do aprendizado, pensando em qual escola queremos, mas não só isso. Os questionamentos de Gomes levam à reflexão de qual sociedade estamos querendo formar e com base em que epistemologia. Paraphrasing the author, one can say: will we continue with a school that prioritizes utilitarian teaching in a market logic? And more: the curriculum that





se pauta em um pensamento que coloca o conhecimento europeu como universal corresponde aos anseios de uma sociedade composta por culturas de diferentes povos: africanos, indígenas, entre outros?

Em 2003, o governo brasileiro aprovou a Lei nº 10.639/03 que altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A Lei nº 10.639/03, por sua vez, torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em especial nas áreas de artes, literatura e história. Em decorrência, uma série de normativas foram elaboradas no sentido de oferecer elementos para a composição dos currículos escolares. Vale ressaltar que a existência dessa lei busca a concretização de um percurso de lutas e proposições dos movimentos negros até sua elaboração e os desdobramentos (GÓES, 2017).

Este artigo tem por objetivo refletir acerca da abordagem da história e cultura afro-brasileira na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio à luz do que preconiza a Lei nº 10.639/03. Pretende-se, com base na análise das habilidades e competências elaboradas para as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias entender se a BNCC (2018) está dialogando com o que prevê a Lei nº 10.639/03.

Muitos estudos foram realizados para tratar da organização, estrutura e configuração da BNCC<sup>2</sup>, todavia, este texto apresenta um pequeno

---

<sup>2</sup> Ver CARTH, J. L. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana)**. Brasília, 2019; SILVEIRA, Ana Paula e VETORAZO, Helena Vetorazo. **A democracia racial na Base Nacional Comum Curricular: permanências e/ou rupturas?** [Revista UFRR](#). Ano III | Volume 5 | Nº 14 | Boa Vista | 2021. <[www.revista.ufr.br/boca](http://www.revista.ufr.br/boca)>. Acesso jan. 2022; SILVA, Assis Leão da e SILVA Clesivaldo. **A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista**. Revista Eletrônica Pesquiseduca. Revista do Programa de Educação - Universidade Católica de Santos. <<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056>>. Acesso jan. 2021; SOUZA, Marcia Lucia Anacleto de. **Quais as crianças da base nacional comum curricular? um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural**. Dossiê: “Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate”, 2016. <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/issue/view/213>>. Acesso: 30 de jan. 2022; SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. SANTOS, Lourival dos e SANTOS, SANTOS, Janaina Soares Cecílio dos. **Ensino de história para a (re)educação das relações raciais: processos de significação e produção de sentidos na base**



panorama do documento. Cabe mencionar que

Ao longo do processo de construção da BNCC fortaleceu-se a expectativa de que as demandas historicamente levantadas por entidades e por lideranças ligadas ao Movimento Negro fossem incorporadas ao texto final forçando uma reformulação do currículo escolar a fim de fortalecer, na lei e na prática, o esgarçamento da noção de democracia racial e o enfrentamento do preconceito racial no ambiente escolar (SILVEIRA e VETORAZO, 2021, p.45).

138

A BNCC (2018) denomina-se como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que integra a política nacional da Educação Básica. Na sua introdução, constam as seguintes contribuições: 1. Alinhamento com outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais; 2. Balizadora para se alcançar a equidade da/na educação; 3. Trata-se de uma política que assegura o patamar comum de aprendizagem aos estudantes e a aquisição de dez competências gerais. De acordo com o documento, essas competências se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e estão articuladas entre si na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores.

Ainda sobre a definição do sentido da base, a apresentação do Ministério da Educação é incisiva: “A base é a base” (BRASIL, 2015), ou seja, o documento é o ponto de partida e a exigência obrigatória a todas as escolas, desde a Educação Infantil, no que se refere aos processos de aprendizagem, experiências

---

**nacional comum curricular (BNCC).** História & Ensino, Londrina, v. 27, n. 1, p. 123-149, jan./jun. 2021.

SILVA, Clesivaldo da. **A educação étnico-racial na Base Nacional Comum Curricular: invisibilidade ou promoção de uma Educação antirracista?** ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2020.



educativas, conteúdos disciplinares, ao Ensino Fundamental e Médio a que todas as crianças e adolescentes devem ter acesso, e que constituem parte de seus direitos. Considerada como “a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo” (BRASIL, 2015), surge como a possibilidade de unir num bloco único – e aí a imagem da capa é expressiva –, diferentes formas de educar, didáticas, pontos de partida para a construção do encontro entre crianças, suas experiências e a ampliação de conhecimentos acerca do mundo físico e social (SOUZA, 2016, p. 141).

Trata-se de uma norma obrigatória aos Sistemas de Ensino em diferentes instâncias federativas e todas as instituições e redes escolares da Educação Básica. Tem, portanto, abrangência nacional e abrange rede pública e privada de educação. Normatiza, por sua vez, a parte comum do currículo. Assim, “[...] a existência de uma BNCC é uma exigência constitucional e, não menos importante, uma inspiração para que muitos sistemas de ensino e escolas (públicas e privadas) elaborem seus currículos” (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 33 apud SANTOS, SANTOS e SANTOS, 2021, p. 124).

Na parte que fala sobre as referências e marcos legais que embasam a BNCC (2018), além da Constituição Federal, LDB (entre outras), no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais é citado o parecer nº 7/2010 do CNE/CEB<sup>3</sup>. Diga-se de passagem, a BNCC não é currículo, porém, como uma normativa que vai determinar as habilidades e competências obrigatórias para toda rede educacional, pode-se dizer que se trata de uma política curricular, pois, “[...] a Base não é currículo, mas deve ser considerada como um conjunto de referências para as escolas. Assim, não se deve teimar e fazer da Base um currículo único nem um currículo mínimo” (CALEGARI, 2108 apud FAGUNDES e CARDOSO, 2019, p. 72). Em síntese, “[...] na prática, a Base constitui um documento mandatário, fato que faz dela uma norma a ser seguida, sob pena de punição em caso de descumprimento (FAGUNDES e CARDOSO, 2019, p. 72).

Este artigo está organizado com esta introdução, na qual se traça um panorama sobre a BNCC de 2018 e com as seguintes seções: a primeira delas

---

<sup>3</sup> Versa sobre “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade.”



apresenta um panorama da abordagem das questões relacionadas à educação para as relações raciais na BNCC, oferecendo uma reflexão sobre os paradigmas que permeiam os currículos; na sequência, apresenta uma análise das habilidades e competências na BNCC (2018) – no Ensino Médio – sob a luz da Lei nº 10.639/03; e finaliza-se com as considerações finais.

Como subsídio teórico, foram referenciados os seguintes autores e autoras: Gomes (2012) que propõe uma reflexão sobre a descolonização do currículo; Silva e Silva (2021); Souza (2016); Santos e Santos (2021). Estes ofereceram um panorama sobre a abordagem da educação para as Relações Étnico-raciais na BNCC.

Foi, também, necessário um estudo da BNCC de 2018, especificamente das habilidades e competências previstas para as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). A escolha por estas áreas se deu por serem elas que englobam os componentes previstos como especiais na Lei nº 10.639/03<sup>4</sup>. Desta forma, coletou-se reflexões decorrentes dos estudos citados acima, as quais possibilitaram a produção de uma análise crítica com base nas contribuições daqueles autores sobre a referida lei e sua abordagem na BNCC.

### **Abordagem das relações étnico-raciais na BNCC: alguns apontamentos**

Estamos, portanto, em um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros e sua cultura construídos histórica e socialmente nos processos de dominação, colonização e escravidão e as formas como esses são reeditados ao longo do acirramento do capitalismo e, atualmente, no contexto da globalização capitalista (GOMES, 2012, p. 106).

Nesta seção, pretende-se apresentar alguns estudos sobre as questões relacionadas à Lei nº 10639/03 na BNCC e, refletir sobre a importância de pensar um currículo que rompa com os padrões

---

<sup>4</sup> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).



estabelecidos até então, numa perspectiva epistemológica que assegure, de fato, uma educação para as relações étnico-raciais.

Carth (2019) faz uma discussão sobre o uso do termo diversidade na BNCC. Ele identificou que o termo aparece muitas vezes no documento, e que, pretende contemplar distintos grupos sociais: diversidade cultural; diversidade biológica; diversidade climática; diversidade social; diversidade sexual; diversidade étnica; diversidade econômica. Segundo o autor, há o uso não designado da palavra que não deixa nítido o que se pretende contemplar.

Essa forma de adotar o termo diversidade não contribui para identificar, realmente, as particularidades, pois “Alerta-se, entretanto, que a palavra diversidade precisa de complemento para revelar exatamente ao que está se referindo.” (CARTH, 2019, p. 6). Por si só, a palavra diversidade não pode representar todos os grupos étnicos.

Pode-se inferir que há uma importância em focar nos temas relacionados à questão racial. Isso quer dizer que, o tema não pode ser tratado fora do contexto em que o debate está inserido. Parte dos movimentos negros e da academia tem refletido sobre isso. Pois, quando se reduz tudo à diversidade, se discute tudo e não resolve nada, porque as particularidades ficam pulverizadas.

Santos, Santos e Santos (2016) ao analisarem a BNCC do Ensino Fundamental repercutem a discussão de raça e etnia na BNCC. Segundo as autoras, o termo raça foi praticamente excluído do documento e substituído por étnico-racial e étnico-cultural, num movimento que contribui para generalização e esvaziamento do significado social que o termo raça representa.

A substituição do significante raça pelo significante étnico-racial não nos pareceu uma escolha aleatória, uma vez que o primeiro vem sendo utilizado pelo Movimento Negro, enquanto uma categoria para lutas e reivindicações por direitos, especialmente o direito de acesso à educação. Ou seja, neste contexto, o significante raça é utilizado em seu sentido político, enquanto um instrumento de identificação e de pertencimento a um determinado grupo (SANTOS, SANTOS e SANTOS, 2021, p. 138).

Para as autoras, esse ocultamento representa uma tentativa de apagar as bandeiras de luta presentes nos movimentos negros, os quais enfrentam



o racismo em diferentes dimensões, sendo uma delas a crítica aos fundamentos que o constitui. Ademais, elas constataram que a BNCC não apresenta o racismo como elemento fundamental na Educação Básica e ressaltam que em nenhuma parte o documento menciona o termo discriminação racial.

Ao tentar substituir raça por étnico-racial a BNCC retoma uma polêmica muito presente na academia, nas entidades negras e nos movimentos sociais em geral. Abordar a palavra raça e racismo como conceito corresponde ao reconhecimento desses termos como construção social que ganhou força com os teóricos do iluminismo em defesa da modernidade.<sup>5</sup> Portanto, na contemporaneidade os conceitos apesar de carregarem todos os significados pejorativos, foram ressignificados pelos movimentos negros de resistência como forma de valorizar a identidade de povos subjugados e, também, denunciar o racismo latente na sociedade.

Portanto, para as autoras, a substituição da palavra raça por étnico-racial, não se trata de algo aleatório ou politicamente correto, corresponde a uma posição ideológica que pretende esvaziar e silenciar as pautas dos movimentos negros,

[...] na medida em que deixa de considerar a raça como uma categoria estruturante das relações sociais presentes no Brasil, ocultando, por decorrência, o caráter estruturante que infelizmente o racismo ainda ocupa no país, suprimindo, concomitantemente, o papel da educação, e do ensino de História, enquanto instrumentos de desvelamento destas práticas e de reeducação das relações raciais em perspectiva decolonial (SANTOS, SANTOS E SANTOS, 2021, p. 145).

Os aspectos da diversidade e da tentativa do silenciamento do termo raça, entre outros, remetem para a reflexão sobre a necessidade de repensar o currículo e suas bases legais. Nesse sentido, Gomes (2012) chama a atenção para o desafio da descolonização dos currículos enfrentado pela educação escolar. Para ela, esse desafio envolve a formação de professores,

---

<sup>5</sup> LUKACS, Georg. **Os inícios da teoria das raças no século XVIII** in Destruição da Razão. São Paulo: Instituto, 2020; e GILROY, Paul. **O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência**. São Paulo / Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes. Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001. Esses autores demonstraram como o conceito de raça e racismo foram construídos no contexto e pretexto da modernidade.



organização curricular, mudança na relação entre os segmentos que atuam na escola. Para tal, esse processo necessita criar condições para que seja pensado em uma transformação de mentalidades que vai muito além da educação escolar. Trata-se, portanto, de uma mudança epistemológica.

Para a autora

O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial (GOMES, 2012, p. 105).

Partindo desse pensamento, podemos dizer que requer uma mudança de paradigmas que vai além de prescrição de temas a serem trabalhados. Nesse sentido, depende de uma transformação total na cultura do ensino e aprendizado e na tradição escolar.

Vale ressaltar, que pensar a implementação da Lei nº 10639/03 e, por consequência, a reformulação da política curricular, dos sistemas de educação e dos projetos políticos pedagógicos, entre outros, não são suficientes para acabar com o racismo e as discriminações raciais. Trata-se de uma ferramenta que pode possibilitar o silenciamento que existe na escola sobre o racismo, num movimento de valorização dos povos africanos e seus descendentes.

Segundo Gomes (2102), a Lei nº 10.639/03 abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que vai acarretar em uma ruptura epistemológica e curricular. Essa ruptura, além de contribuir com a mudança de paradigmas ancoradas numa cultura universal, compete para tornar público o que ela define como o falar sobre a questão afro-brasileira e africana, pautada no diálogo intercultural se propõe ser emancipatório no interior da escola. Todavia, diz respeito ao reconhecimento da igualdade como seres humanos e sujeitos que são diferentes e singulares em gênero, raça, entre outros (GOMES, 2012).

No entanto a aparente ausência de uma reflexão crítica sobre a realidade brasileira quanto a formação inicial de professores e às demandas impostas às escolas, reforçam a acomodação e a continuidade do currículo tradicional e a acomodação das



práticas de exclusão (SILVEIRA e VETORAZO, 2021, pp. 52, 53).

Em linhas gerais, “Trata-se de uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante.” (GOMES, 2012, p. 107). Que depende de uma mudança conceitual, epistemológica e política na estrutura da sociedade, buscando a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo.

Pode-se inferir que a educação escolar pode ser uma possibilidade que contribui para o fortalecimento dos indivíduos em seus grupos e coletivos, em toda forma de sociabilidade para combater e denunciar o racismo. Parafraseando Paulo Freire: Se uma educação para as relações étnico-raciais sozinha não acaba com o racismo, sem ela, tampouco a sociedade o eliminará.

144

### **Aspectos da história e cultura afro-brasileira presentes na BNCC do Ensino Médio**

A BNCC privilegiou ou preferiu adensar as questões de cumprimento da Lei Federal 10.639 nos conteúdos de Língua Portuguesa, Artes e História, mas aparecem também em Geografia e Ciências (CARTH, 2019, p. 9).

Nesta seção, procurou-se mostrar a organização da BNCC (2108) do Ensino Médio com foco nas questões relacionadas ao ensino da história e cultura afro-brasileira. Portanto, foram mencionados aspectos presentes na finalidade, habilidades e competências do texto que dialogam com o tema desse trabalho.

De acordo com as normativas, o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Segundo a BNCC, é necessário que a escola atenda as expectativas dos jovens nesta etapa de sua formação. É importante não caracterizar a juventude de forma homogênea, compreendendo-a na sua pluralidade e com múltiplas culturas, assegurando suas singularidades. Assim, é imprescindível que a escola se organize para acolher as diversidades juvenis. (BRASIL, 2108)

A escola deve (entre outros):

Valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para





além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida”; garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; (BRASIL, 2018, p. 465).

Ainda, nesta perspectiva, é papel da escola acolher as juventudes, se constituindo como um espaço que permita aos estudantes “compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história” (BRASIL, 2018, p. 467); bem como “combater estereótipos, discriminações de nenhuma natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença” (BRASIL, 2018, p. 467).

O documento orienta que os currículos devem assegurar uma formação geral básica e aprendizagens essenciais nele definidas. Contudo, o currículo deve contemplar (entre outros) os estudos e práticas de: história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia; história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2018).

Conforme determina a BNCC,

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas) (BRASIL, 2018, p. 468).

As habilidades e competências estão organizadas por áreas, nas quais estão contemplados os componentes específicos. Será demonstrado, o que o documento prevê em relação a Lei nº 10.639/03 para as áreas do Ensino Médio. Este trabalho vai analisar as competências e habilidades previstas para as áreas de linguagens e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas por serem estas que contemplam as disciplinas de artes, literatura



e história. Diga-se de passagem, a Lei nº 10.639/03 vai dizer que é obrigatória essa temática em todo o currículo, porém, há um destaque especial para as disciplinas citadas.

### **Área de linguagens e suas tecnologias**

Nesta área estão organizados os componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

São previstas sete competências específicas, dentre as quais destacam-se:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza - competência 2 – (BRASIL, 2108, p. 490).

Em relação às habilidades previstas para a área de linguagens e suas tecnologias destacam-se:

(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo (BRASIL, 2018, p. 494).

(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos (BRASIL, 2018, p. 495).

Aqui, encontra-se uma menção ao uso de inglês como língua global. Essa orientação desconsidera totalmente as outras línguas. Línguas indígenas e africanas não são citadas em nenhum momento. Ou seja, há uma predisposição para a valorização de uma língua ocidental.

O componente de língua portuguesa está organizado em campos de atuação social, competências específicas comuns aos componentes e habilidades específicas a cada campo de atuação. Os campos de atuação



são: campo de atuação na vida pessoal; campo de atuação na vida pública; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático; campo artístico literário.

A título complementar, encontra-se no Ensino Fundamental a seguinte afirmação:

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira (BRASIL, 2018, p.68).

A esse respeito,

Adiante, não fica claramente exposto no texto da BNCC o que deseja se referir a “línguas crioulas e afro-brasileiras”, logo é necessário cuidado para definir cientificamente os termos na construção de conteúdos para evitar desenvolvimento adverso que perpetuem o racismo ainda vigente e o preconceito com termos advindos de religiosidades de matriz africana, entre outras (CARTH 2019, p. 8).

Ao mesmo tempo que é citada a diversidade de línguas, estas são colocadas como patrimônio cultural, mas não há nenhuma pré-disposição para o ensino delas. Infere-se que são tratadas como algo que ficou registrado na história e não tem um uso pertinente na atualidade. Além do inglês e do português, as outras são abordadas como peças de museu.

No campo artístico literário encontra-se a seguinte citação:

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas (BRASIL, 2018, ano, p. 523).

É importante refletir sobre o termo artes tradicionais e clássicas e



obras da tradição literária brasileira de língua portuguesa em contraposição à literatura africana, afro-brasileira e indígena. Infere-se que esse tipo de classificação da arte e da literatura revela uma propensão a atribuição de valores sobre estas linguagens, uma vez que, está constituído um peso maior histórica e ideologicamente na sociedade à qualificação do que é clássico e tradicional. Nota-se que as outras literaturas não estão inseridas nesse contexto. Há, portanto uma diminuição da importância destas. Este ponto revela um olhar eurocêntrico presente no documento.

Ainda no campo artístico literário, na parte que descrevem os parâmetros para a organização/progressão curricular, há uma menção para a inclusão da literatura africana de língua portuguesa e afro-brasileira ao lado da americana e estrangeira, porém, na sequência, encontra-se a seguinte orientação: “Ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos” (BRASIL, 2018, p. 524).

Mais uma vez ao se referir a clássicos, não são mencionadas as literaturas afro-brasileira nem africana. O texto deixa aberto para inferências do que vem a ser as obras estrangeiras mais complexas. Assim como no ponto seguinte que diz: “Propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira” (BRASIL, 2018, p. 524). Diga-se de passagem, em nenhum momento foi proposta a leitura da literatura africana de forma específica. Em uma visão e análise universalista alguém pode inferir que os textos literários afro-brasileiros estão contemplados nesse contexto.

Sobre as habilidades previstas para o campo artístico literário estão descritos:

(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos (BRASIL, 2018, p. 525).

(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros

textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente (BRASIL, 2018 p. 526).

Na primeira habilidade, há a orientação para identificar assimilações, rupturas e permanência no processo de constituição da literatura brasileira, considerando a leitura e análise de obras do cânone ocidental. Há, então, uma afirmação de que as outras literaturas, além das ocidentais, não influenciaram no processo da literatura brasileira. Esta prescrição é reveladora, pois aqui, o documento afirma de vez a opção por uma literatura eurocêntrica.

É possível perceber que os termos adjuntos às literaturas não africanas e afro-brasileiras apresentam caráter universal. Outra curiosidade, presente na segunda citação, é o fato de que quando se faz menção à literatura indígena ou africana, estas vêm acompanhadas das americanas e europeias (portuguesa).

### **Área de ciências humanas e sociais aplicadas**

Na área de história é que se encontra a maior parte das indicações para a construção de conteúdos com foco em Educação para as Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de história e Cultura Afro-brasileira [...] (CARTH, 2019, p. 8).

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Prediz que os estudantes explorem conhecimentos próprios da Geografia e da História: temporalidade, espacialidade, ambiente e diversidade (de raça, religião, tradições étnicas etc.), modos de organização da sociedade e relações de produção, trabalho e poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo. Além disso, pretende que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas. Estes, considerado elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade (BNCC, 2018).

E mais,

Considerando as aprendizagens a ser garantidas aos jovens no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e



problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura (BRASIL, 2018, p. 562).

São, portanto, categorias que irão servir de bases para o desenvolvimento das habilidades previstas para a área. Nesse sentido, cada uma delas tem as prescrições particulares, as quais definem e caracterizam o que pretende o documento. Conforme registrado abaixo, apenas quando se refere ao território e fronteira, identificam-se fragmentos que de alguma forma dialogam com a temática desse trabalho e reafirma a opção de uma epistemologia eurocêntrica.

### **Território e fronteira**

Povos com culturas e saberes distintos em muitos casos foram separados ou reagrupados de forma a resolver ou agravar conflitos, facilitar ou dificultar deslocamentos humanos, favorecer ou impedir a integração territorial de populações com identidades semelhantes (BRASIL, 2018, p. 564).

Na busca da unidade, de uma natureza (*physis*), os primeiros pensadores gregos sistematizaram questões e se indagaram sobre as finalidades da existência, sobre o que era comum a todos os seres da mesma espécie, produzindo uma visão essencializada e metafísica sobre os seres humanos (BRASIL, 2018, p. 565).

A política está na origem do pensamento filosófico. Na Grécia Antiga, o exercício da argumentação e a discussão sobre os destinos das cidades e suas leis estimularam a retórica e a abstração como práticas necessárias para o debate em torno do bem comum. Esse exercício permitiu ao cidadão da pólis compreender a política como produção humana capaz de favorecer as relações entre pessoas e povos e, ao mesmo tempo, desenvolver a crítica a mecanismos políticos como a demagogia e a manipulação do interesse público. A política, em sua origem grega, foi o instrumento utilizado para



combater os autoritarismos, as tiranias, os terrores, as violências e as múltiplas formas de destruição da vida pública (BRASIL, 2018, p. 567).

No primeiro excerto, há o reconhecimento de que povos e culturas foram separados ao longo da história e que estas separações causaram conflitos. Porém, não situa o que significam essas questões e que tipo de conflito está presente na abordagem. Mais uma vez os temas são tratados de forma ampla.

No fragmento seguinte, a BNCC é mais uma vez taxativa ao afirmar a Grécia antiga como origem do pensamento e da política como produção humana e que foi utilizada para combater os autoritarismos e as violências. Aqui, nitidamente há uma narrativa eurocêntrica que reconhece a civilidade baseada na filosofia grega. Nota-se que, outros povos como indígenas e africanos não são mencionados nesse contexto. Ou seja, foi feita uma opção por um aprendizado que privilegia a cultura ocidental como matriz histórica e política do mundo.

As competências gerais previstas para essa área são seis. Em sua maioria aparecem termos como pluralidade de procedimentos epistemológicos; relações de diferentes grupos, povos e sociedades. É apenas na competência número cinco que se encontra algo mais específico possível de fazer induções sobre a relação com a Lei nº 10.639/03, a saber: “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (BRASIL, 2018, p. 570).

Sobre as habilidades previstas na BNCC para a área de ciências humanas e sociais aplicadas no Ensino Médio, destacam-se:

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos (BRASIL, 2018, p. 572).

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no



tempo e no espaço (BRASIL, 2018, p. 572).

(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras) (BRASIL, 2018, p. 573).

(EM13CHS601). Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país (BRASIL, 2018, p. 579)

(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.) (BRASIL, 2018, p. 579).

Em relação às habilidades identificadas nesta área, que dialoga com a Lei nº 10.639/03 é perceptível a opção pela diversidade. Povos indígenas e populações afrodescendentes aparecem textualmente quando se fala da contemporaneidade. Nos demais, há uma mistura de conceitos e categorias, as quais dificultam pensar em focos de análise e estudos das diferentes sociedades, raças e povos. Etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, entre outros são colocados em uma espécie de “balaio de gato”, mais uma vez dependendo de inferências do que seria desenvolver tais habilidades. Nota-se, no último fragmento, que os conceitos básicos (Estado, poder, etc.) são também baseados nos valores eurocêntricos de sociedade. Todo esse movimento leva a interpretação de que os valores europeus, representados pela cultura Grega, são considerados universais.

Desta forma,

[...] a proposta apresentada ao componente curricular de História tem como objetivo primordial reforçar as estereotipagens e práticas folclorizadas, uma vez que apenas falar de racismo, contextualizando-o em uma concepção de





História eurocentrada, linear e evolutiva, ou promover situações de reconhecimento de sua presença, não são ações suficientes para efetivamente transformar a realidade de seus condicionantes (SANTOS, SANTOS e SANTOS, 2021, p. 146).

A análise das competências e habilidades presentes na BNCC do Ensino Médio levam a interpretação de que, apesar do documento mencionar em algumas passagens a importância da Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes, a temática não é abordada de modo eficiente, conforme preconiza a própria lei. É notório que os temas, quando aparecem, são abordados como complementares e insuficientes.

Gomes (2012) chama a atenção para análise do currículo numa perspectiva da diversidade. Assim,

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas (SANTOMÉ, 1995, p. 163 apud GOMES, 2012, p. 104).

É o caso da análise feita do que prevê e orienta a BNCC do Ensino Médio para as áreas de linguagens e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Desta forma, é possível entender que,

Da análise dos documentos é possível inferir que não está prevista a ruptura com uma História do Brasil na qual os negros são incluídos como escravos e não como pessoas que foram capturadas, escravizados e explorados dentro da lógica de formação das estruturas do capitalismo comercial, ao longo dos séculos XV e XVI. É importante ressaltar que os negros não podem ser reafirmados na condição de escravos, desconsiderando-se suas historicidades e identidades (SILVEIRA e VETORAZO, 2021, p.53).

As autoras identificaram que no documento não existe uma referência direta à necessidade de combater o preconceito racial que ocorre dentro e fora da escola, e propõe caminhos e estratégias para que a comunidade escolar seja fortalecida no enfrentamento cotidiano dos conflitos raciais que se manifestam.

As questões apresentadas por Gomes (2012) no início deste texto permanecem latentes, o que inferimos do estudo em voga é que há



continuidade de pensar o currículo como um rol de conteúdos que concebe o estudante para o mercado de trabalho e para o vestibular. No entanto, não aparenta o interesse de lidar com as desigualdades de fato.

Entende-se que a escola pode ajudar com problematizações e abordagens positivas sobre a população preta na história. Porém, é necessário mais do que isso, além de um profundo processo de formação continuada com todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, crianças e adolescentes precisam se reconhecer nas pessoas. A sociedade precisa criar condições para ter educadores, educadoras, gestores, gestoras, coordenadores, coordenadoras pretas e pretas. Isso vai muito além da abordagem da Lei nº 10639/03. Vale lembrar que isso por si só não será suficiente se a população preta continuar sendo encarcerada, a maioria das desempregadas, a maioria em situação de rua, o jovem preto continuar sendo vítima do genocídio, etc.

### **Considerações Finais**

O racismo é uma relação de poder em que uma determinada raça (a branca) subjuga a outra (a preta). Ele se manifesta em todas as dimensões (cultural, social, política, pessoal, entre outras) e assegura um privilégio para a raça que domina. É fruto do escravismo colonial<sup>6</sup> e se manifesta nas relações. Portanto, não é apenas um comportamento, e sim uma ideologia arquitetada. Se o racismo está na estrutura da sociedade, essa estrutura tem que ser desmontada. Estamos muito longe de acabar com o racismo, primeiramente é necessário que as pessoas (e seus grupos – classe) que foram beneficiadas com o escravismo colonial abram mão de seus privilégios. Necessitamos de políticas que reparem toda a herança maldita que a sociedade escravocrata reservou aos descendentes de africanos no Brasil. Sem inclusão e equidade é impossível pensar em acabar com o racismo. E a escola é apenas parte importante para isso.

O presente texto procurou analisar a abordagem da Lei nº 10.639/03 na BNCC de 2018, mais especificamente nas áreas de linguagens e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas no Ensino Médio. Os

---

<sup>6</sup> Ver GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 2.ed. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2010.



estudos demonstraram que as questões referentes ao ensino da história e cultura afro-brasileira são superficiais ao que preconiza a Lei nº 10.639/03. Ao longo do documento é possível se deparar com termos genéricos, como diversidade, culturas, entre outros. Pode-se inferir que esses vocábulos representam uma amplitude que não contribui, necessariamente, para chegar ao foco da abordagem. Ademais, as questões estruturais e institucionais que são bases para uma cultura racista não estão presentes, e como consequência dessa ausência, não são problematizadas no documento. Então,

[...] é possível perceber que o tema foi silenciado sem trazer atividades que possibilitem ao educando reflexões concernentes às práticas antirracistas. E os conteúdos que são contemplados no documento já fazem parte integral de cada componente, sem agregar nenhum conhecimento ou prática de fato que venha promover uma educação antirracista (SILVA, 2020, p. 6).

Como afirmam Fagundes e Cardoso (2019), a temática da educação étnico-racial na BNCC foi empurrada para a margem, e o documento privilegiou as competências com destaques para reflexões sobre a igualdade e direitos humanos.

É notório no documento que há uma forte tendência para a valorização da diversidade, respeito aos direitos humanos, exercício do diálogo e de formas cooperativas de convivência com o mundo e com o meio ambiente. Entretanto, a BNCC não considera o ensino da história e cultura afro-brasileira em sua totalidade, negligenciando as mobilizações das entidades e movimentos negros e o histórico acumulado destes. Portanto, não há o alinhamento com outras políticas e ações, conforme previsto na introdução da BNCC (2018); as questões raciais são abordadas de modo amplo e universal que privilegia o conhecimento da cultura ocidental eurocêntrica e desconsidera as especificidades de outras culturas.

Decorre dessas interpretações, a necessidade de rever as políticas de currículos, verificar como e por que a Lei 10639/03 não foi implementada em sua totalidade. É mister assegurar reflexões sobre a cultura e história afro-brasileira numa perspectiva decolonial e a denúncia do racismo em todas as dimensões e esferas da sociedade. Outrossim, é preciso compreender e explicar como o racismo se configura na sociedade, no Estado e nas relações diversas. Ou seja, entender a dinâmica das bases sócio históricas do racismo



é fundamental.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 30 de out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.934 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/serviços.asp>>. Acesso em 14 out. 2021. Acesso em 10 mar. 202.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/serviços.asp>>. Acesso em 14 de out. 2021.

\_\_\_\_\_. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/pdf>> - Acesso em 15 out. 2021.

CARTH, J. L. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana)**. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>> Acesso: 13 de mar. 2020.

FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto Fagundes e CARDOSO, Berta Leni Costa. **15 anos de implementação da Lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular**. Revista Exitus. Santarém/PA, Vol. 9, Nº 3, p.59 - 86, JUL/SET 2019.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência**. São Paulo / Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes. Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001. MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

GÓES, Djalma Lopes. **Ações afirmativas e ação pedagógica na educação: a aplicação da lei 10.639/03 em sala de aula**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP. <<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1690/2/Djalma%20Lopes%20Goes.pdf>> Acesso em 01 de nov. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr



2012.

- GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 2.ed. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2010.
- LUKACS, Georg. **Os inícios da teoria das raças no século XVIII** in *Destruição da Razão*. São Paulo: Instituto, 2020.
- SILVEIRA, Ana Paula e VETORAZO, Helena Vetorazo. **A democracia racial na Base Nacional Comum Curricular: permanências e/ou rupturas?** Revista UFRR. Ano III | Volume 5 | Nº 14 | Boa Vista | 2021. <[www.revista.ufrr.br/boca](http://www.revista.ufrr.br/boca)>. Acesso jan. 2022.
- SILVA, Assis Leão da e SILVA Clesivaldo. **A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista**. Revista Eletrônica Pesquiseduca. Revista do Programa de Educação - Universidade Católica de Santos. <<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056>>. Acesso jan. 2021.
- SILVA, Clesivaldo da. **A educação étnico-racial na Base Nacional Comum Curricular: invisibilidade ou promoção de uma Educação antirracista?** ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2020.
- SOUZA, Marcia Lucia Anacleto de. **Quais as crianças da base nacional comum curricular? um olhar para as "culturas" sem diversidade cultural**. Dossiê: "Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate", 2016. <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/issue/view/213>>. Acesso: 30 de jan. 2022.

*recebido em 03 mar. 2022 | aceite em 22 jun. 2022*



# Dez anos de integração do ensino técnico ao médio na habilitação profissional de agropecuária do Centro Paula Souza

158

Bruno Michel da Costa Mercurio<sup>1</sup>  
Henrique Tahan Novaes<sup>2</sup>

## Resumo

O presente artigo propõe-se a apresentar uma síntese dos resultados apresentados na dissertação Integração do Ensino Técnico ao Médio na Habilitação Profissional de Agropecuária do Centro Paula Souza, defendida junto ao Programa de Pós – Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp. A pesquisa buscou avaliar como ocorre a integração na referida habilitação profissional, após 10 anos de implantação. Tendo como métodos investigativos aplicados, a pesquisa documental, pesquisa bibliográfica; com relação a pesquisa empírica, foram realizadas observações assistemáticas e entrevistas semiestruturadas com docentes de duas unidades agrícolas do Centro Paula Souza. Conclui-se que a Proposta Pedagógica desenvolvida pela instituição está alicerçada em uma abordagem da Pedagogia das Competências que privilegia o desenvolvimento das competências voltadas ao mercado de trabalho, alerta-se para os potenciais desperdiçados ao se negligenciar as demais dimensões da existência humana; além das percepções dos docentes entrevistados com relação ao processo de integração.

**Palavras-chave:** Educação Profissional; Ensino Integrado; Ensino Agrícola.

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Licenciatura Plena em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2010), graduação em Gestão Pública - FATEC São Paulo (2020) e mestrado em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus Marília (2021). Atualmente é orientador educacional - ETEC Deputado Paulo Ornellas Carvalho de Barros e pesquisador vinculado ao grupo de pesquisa Organizações e Democracia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. | [bmercurio@gmail.com](mailto:bmercurio@gmail.com)

<sup>2</sup> Coordenador do Programa de Pós Graduação em Educação da UNESP - Marília. | [hetanov@gmail.com](mailto:hetanov@gmail.com)



## Resumen

El presente artículo se propone presentar una síntesis de los resultados presentados en la disertación Integración de la Enseñanza Técnica y Media en la Calificación Profesional de la Agricultura en el Centro Paula Souza, defendida por el Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Unesp. La investigación buscó evaluar cómo ocurre la integración en la referida cualificación profesional, después de 10 años de implementación. Teniendo como métodos investigativos aplicados, la investigación documental, la investigación bibliográfica; En cuanto a la investigación empírica, se realizaron observaciones asistemáticas y entrevistas semiestructuradas con profesores de dos unidades agrícolas del Centro Paula Souza. Se concluye que la Propuesta Pedagógica desarrollada por la institución se fundamenta en un enfoque de Pedagogía de las Competencias que privilegia el desarrollo de competencias dirigidas al mercado laboral, alerta sobre el potencial desaprovechado al descuidar las demás dimensiones de la existencia humana; además de las percepciones de los profesores entrevistados respecto al proceso de integración.

**Palabras clave:** Educación Profesional; Enseñanza Integrada; Educación Agrícola.

## Abstract

This article presents a synthesis of the results obtained in the dissertation Integration of Technical and High School Education in Professional Qualification in Agriculture at the Paula Souza Center, defended by the Post-Graduate Program in Education at the Faculty of Philosophy and Sciences at Unesp. The research sought to assess how integration in professional training takes place after 10 years of implementation. Having as investigative methods, documental research, bibliographical research; in relation to empirical research, unsystematic observations and semi-structured interviews were carried out with teachers from two agricultural units at the Centro Paula Souza. It is concluded that the Pedagogical Proposal developed by the institution is based on an approach of the Pedagogy of Competences that privileges the development of competences aimed at the labor market, alerting to the wasted potentials when neglecting other human existences; in addition to the perceptions of the interviewed professors in relation to the integration process.

**Keywords:** Professional Education; Integrated Education; Agricultural Education.

## Introdução

A publicação do Decreto n. 5.154/2004 em substituição ao Decreto n. 2.208/1997, marca o início de um novo ciclo na Educação Profissional de nível médio no Brasil, ao reestabelecer a oferta do Ensino Técnico de nível Médio integrado ao Ensino Médio. O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) retoma o Ensino Técnico integrado ao Médio (ETIM) a partir de 2009, através da Habilitação Profissional em Agropecuária, que por sua vez, constituiu-se no objeto desta pesquisa. O presente artigo, apresenta uma síntese dos resultados apresentados na



dissertação *Integração do Ensino Técnico ao Médio na Habilitação Profissional de Agropecuária do Centro Paula Souza* a respeito dos dez anos da adoção da integração nessa Habilitação Profissional, defendido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp.

De forma geral, objetivamos analisar se e como ocorre a integração da Formação Técnica de Nível Médio e a Base Nacional Comum do Ensino Médio na Habilitação Profissional em Agropecuária do Centro Paula Souza. Enquanto objetivos específicos, objetivamos analisar a concepção de integração, presente no Decreto n. 5.154/2004 e nos documentos norteadores; analisar a concepção de integração presente na proposta adotada pelo Centro Paula Souza; e, por fim, analisar como docentes e como gestores pedagógicos compreendem a integração no contexto escolar.

### **Revisão de Literatura**

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a presidência da República em 2002, o debate em torno da Educação Profissional é retomado, em meio às perspectivas de um governo progressista, tendo em vistas a substituição do Decreto n. 2.208/1997, que separava a formação profissional e formação geral no Ensino Médio, por uma nova legislação que possibilitasse a integração entre ambas as bases, contemplando os anseios dos mais diversos setores engajados nesse debate.

A estratégia adotada, frente as dificuldades de articulação e sinalizações de que o governo Lula (2003-2010), viu-se a necessidade de caminhar em direção da construção de um novo decreto.

[...] sem negar nossas posições teóricas e compreendendo que estávamos num governo que se move no âmbito de uma democracia restrita, que as sucessivas versões da minuta de decreto que recebeu o número 5.154/2004 foram geradas, com uma complexa acumulação de forças, com a participação de entidades da sociedade civil e de intelectuais. O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e



conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o Decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o status quo, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 4).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 21), a revogação do Decreto n. 2.208/1997 possui um sentido simbólico e ético-político, uma vez que representava o ideário do projeto neoliberal e de “[...] afirmação e ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 21). O Decreto n. 5.154/2004 não reverte, por si só, os retrocessos promovidos na década anterior, e, ainda, revelaria contradições que indicam a persistência de forças conservadoras, as quais atuam pela manutenção de seus interesses, e a timidez do governo no sentido de promover rupturas e reformas estruturais em direção a um projeto nacional voltado para as massas.

Mesmo reconhecendo a matrícula única para o Ensino Médio integrado a Educação Profissional, o Parecer n. 39/2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelece que os conteúdos do Ensino Médio e da educação profissional são de natureza distintas (SANTOS, 2017). Além de manter a possibilidade de oferta do Ensino Técnico subsequente e concomitante.

### 1. *Formação Integrada no Centro Paula Souza*

A proposta curricular de integração entre o Ensino Médio e as Habilitações Profissionais de nível médio na modalidade de Ensino Técnico integrado ao Médio (ETIM) adotada pelo Centro Paula Souza tem sua primeira versão publicada em 2006, passando por uma atualização em 2011.

A proposta curricular apresenta as competências que os alunos deverão desenvolver ao final de cada série e ao final do curso. Estas, por sua vez, serão desenvolvidas a partir dos componentes curriculares, a partir da divisão em três funções, (*Representação e Comunicação; Investigação e Compreensão e Contextualização Sociocultural*), que, segundo o documento, correspondem a “[...] um conjunto de competências voltadas a consecução de um mesmo objetivo” (CEETEPS, 2011, p. 13).

O docente deverá, então, organizar seu Plano de Trabalho Docente (PTD) seguindo as orientações a respeito das competências, das habilidades



e dos valores, os quais deverão ser adquiridos ao final de cada série e em cada um dos componentes curriculares.

As competências são compreendidas por Ramos (2001) enquanto a “[...] conquista de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo sobre as situações profissionais com as quais ele se confronta; a competência é uma inteligência prática das situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam [...]” e “[...] a faculdade de mobilizar os recursos dos atores em torno das mesmas situações, para compartilhar os acontecimentos, para assumir os domínios de corresponsabilidade [...]” (RAMOS, 2012, p. 535).

As competências emergem em um contexto de reestruturação das forças produtivas do capital, marcado pela eliminação de postos de trabalho e de redefinição de seus conteúdos mediante aos avanços tecnológicos, promovendo um reordenamento de inúmeras profissões.

[...] é acompanhada de um fenômeno observado no mundo produtivo de eliminação de postos de trabalho e redefinição de seus conteúdos de trabalho à luz do avanço tecnológico, promovendo um reordenamento social das profissões. Este reordenamento levanta dúvidas sobre a capacidade de sobrevivência de profissões bem delimitadas, e nele fica diminuída a expectativa da construção de uma biografia profissional linear, do ponto de vista do conteúdo, e ascendente, do ponto de vista da renda e da mobilidade social (PAIVA, 1997, p. 22 apud RAMOS, 2012, p. 535).

Em meio a este contexto, a pedagogia das competências sugere um leque de modelos inovadores, que contam com o apoio de diversos organismos internacionais, adaptados a novos paradigmas educacionais, impostos aos trabalhadores no contexto político-econômico neoliberal.

Segundo Ramos (2001), a pedagogia das competências produziu um processo de descolamento da qualificação para competência, produzindo um contexto desfavorável ao trabalhador, pautado pela instabilidade revestida de “resiliência”, e o deslocamento da possibilidade de construção de um projeto de educação emancipador. Posição essa que é complementada por Santos (2015), ao afirmar que [...] o chamado paradigma das competências é mais um aparato ideológico utilizado pelo capital que ganha foro privilegiado dentro da educação, destacadamente no currículo da educação profissionalizante e, de modo especial, na graduação tecnológica (SANTOS, 2015, p. 102). Por sua vez, o trabalhador, submetido a esse



paradigma, receberá uma dupla qualificação: em primeiro lugar, relacionada a sua contribuição no processo de produção; em segundo, em relação a seu lugar na hierarquia salarial. Para Santos (2015), não deveria haver uma distinção entre competência e qualificação, compreendendo que as competências se relacionam com a construção da qualificação (SANTOS, 2015, p. 97).

No plano pedagógico produziu-se um deslocamento do ensino pautado em saberes disciplinares para o de produção de competências verificáveis em situações-problema ou em tarefas específicas. Passa a exigir, então, tanto no ensino geral quanto no ensino profissionalizante que as noções associadas (saber, saber fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazem compreender, explicitação essa que revela a impossibilidade de dar uma definição a essas noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam (RAMOS, 2012, p. 536-537).

Além das competências cognitivas, relacionadas ao conteúdo dos componentes curriculares, há, ainda, uma segunda vertente que trata das competências socioemocionais (ou ainda individuais e pessoais), que não constam no currículo formal. A disciplina sobre a mente do trabalhador adquire níveis mais elevados, recrutando competências, não identificadas em seu currículo por meio de sua formação acadêmica e experiência profissional.

[...] a nova fase do capital retransfere o saber fazer para o trabalho, apropriando-se de sua dimensão intelectual, procurando envolver mais intensamente a subjetividade operária. Ao mesmo tempo, transfere parte do saber intelectual para as máquinas informatizadas que se tornam mais inteligentes, reproduzindo parte das atividades a elas transferidas pelo saber intelectual (ANTUNES, 2002, p. 42-43 apud KUENZER; GRABOWSKI, 2016, p. 27).

Adotada e multiplicada nos espaços de formação continuada do Centro Paula Souza, a abordagem tem sido a desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna (2019), instituição parceira do grupo *Todos pela Educação*, cujo modelo adotado subdivide as 10 competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em cinco macrocompetências, quais sejam: (i) *abertura ao novo*, diz respeito à flexibilidade diante de situações “desafiadoras, incertas e complexas e tem relação com a disposição para



novas experiências estéticas, culturais e intelectuais"; (ii) *autogestão*, compreendida como a "capacidade de ter foco, responsabilidade, precisão, organização e perseverança com relação a compromissos, tarefas e objetivos estabelecidos para a vida"; (iii) *amabilidade*, "compreendida como a capacidade de ser "solidário e empático, ou seja, ser capaz de compreender, sentir e avaliar uma situação pela perspectiva e repertório do outro"; (iv) *engajamento com os outros*, relacionada "à motivação e à abertura para interações sociais"; e, por fim, (v) *resiliência emocional*, que se refere "à capacidade de aprender com situações adversas e lidar com sentimentos como raiva, ansiedade e medo" (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019).

Segundo Freitas (2018) as competências socioemocionais inserem-se dentro de um modelo de sociedade baseado na acumulação do capital, não só no sentido econômico propriamente, como, também, no sentido ideológico, sendo necessário as decodificar para melhor compreender seus reais significados, "[...] portanto, está nas concepções que subjazem a estas habilidades [...] o conceito de sociedade e de educação que o neoliberalismo toma como fundamento colocando os indivíduos em um cenário de competição entre eles" (FREITAS, 2018, p. 114), produzindo um paradigma inadequado ao papel da escola, além de capturar a subjetividade do trabalhador.

## 2. O ETIM em Agropecuária

A Habilitação Profissional em Agropecuária foi a primeira oferecida pelo Centro Paula Souza na modalidade ETIM, autorizado pela Portaria CETEC n.21, de 7 de janeiro de 2009. Ao concluir o curso, o aluno recebe o diploma Técnico em Agropecuária em Nível Médio, habilitado ao exercício profissional, junto ao conselho da categoria e ao ingresso no Ensino Superior.

Com relação à formação profissional, são apresentadas as competências, as habilidades e as bases tecnológicas desenvolvidas em cada componente curricular. Os componentes curriculares, que compõem a formação geral, são responsáveis por prover as bases científicas necessárias para o desenvolvimento das bases tecnológicas nos componentes curriculares da formação profissional.

Entre os componentes curriculares desenvolvidos na formação profissional, merece destaque o componente curricular Agricultura Orgânica, apenas uma de suas bases tecnológicas está relacionada à Revolução Verde



e ao mercado de trabalho; quanto às demais, relacionam-se ao uso de defensivos agrícolas alternativos, à rotação de culturas com o intuito de proteger o solo, aos princípios da agroecologia, entre outros.

O Plano de Curso apresenta de forma sucinta a metodologia sugerida para adoção da Integração. O ensino-aprendizagem nesta modalidade deverá priorizar a integração em todos os sentidos entre a Formação Profissional (Ensino Técnico) e a Educação Geral (Ensino Médio), de modo a otimizar o tempo e os esforços de professores e alunos e os recursos disponíveis, para o mesmo objetivo de trabalhar as competências de formação geral com as de formação profissional de tal modo que elas se complementem e se inter-relacionem, por meio de projetos interdisciplinares e de diferentes tipos de atividades, nas quais as habilidades, conhecimentos e valores desenvolvidos nos componentes curriculares referentes à formação geral (Ensino Médio) sejam contextualizados e exercitados nas práticas de formação profissional.

Os componentes curriculares da Formação Geral (Ensino Médio) devem prover a Formação Profissional (Ensino Técnico) com as Bases Científicas necessárias ao desenvolvimento das Bases Tecnológicas requisitadas pela formação profissional na Habilitação Profissional de TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA, e as atividades práticas dos componentes profissionalizantes devem ser encaradas, também, como laboratórios de experiências para demonstração de teorias científicas na área das ciências humanas e da percepção e compreensão da importância de suas aplicações na produção e na geração de tecnologias diversas. Além disso, elas poderão contribuir muito com os componentes curriculares profissionalizantes, compartilhando contextos históricos e geográficos, cenários, problemas e projetos (CEETEPS, 2017, p. 131).

A elaboração de parcerias com empresas que possam fornecer desde vagas de estágio, a profissionais para ministrar palestras, *workshops* e visitas técnicas, até mesmo insumos para as aulas, são incentivadas e valorizadas, com o intuito de aproximar os alunos da realidade das empresas, contribuindo para moldar um profissional que seja útil aos seus interesses.

Os temas 'geração de emprego' e a preocupação com o 'mercado interno e externo' são mencionados também nos itens 'tendências da Agropecuária para o Brasil' e 'as vantagens



da integração Agricultura – Pecuária’ no plano de curso em questão. Observa-se, portanto, a intenção de justificar a implementação e manutenção do curso em virtude da importância da Agropecuária, e de se formar profissionais desta área para compor o abrangente mercado de trabalho (BORRO, 2018, p. 62).

## **Análise e discussão dos resultados**

166

Santos (2017) reforça que o objetivo da integração seria aumentar a escolarização e melhorar a qualidade da formação de jovens e de adultos trabalhadores (BRASIL, 2007, p. 6). Entretanto, alerta, para “[...] a ideia de reduzir a educação profissional a fins e valores do mercado, ao domínio de métodos e técnicas da produtividade” (MARINHO, 2003, p. 202 apud SANTOS, 2017, p. 233).

O ajuste do currículo aos interesses do mercado traz consigo um vocabulário repleto de expressões que impõem uma visão ideológica, em que o “novo” trabalhador deve estar disposto a se transformar para garantir sua sobrevivência (SANTOS; RIBEIRO; SABINO, 2020). Introjetando, no trabalhador, o conformismo e a aceitação a perda de direitos, como sendo partes do processo de formação “resiliente” do trabalhador.

A proposta adotada pelo CEETEPS, fundamentada na Pedagogia das Competências e seus desdobramentos em Competências Socioemocionais, tende a despertar um alerta, a partir da perspectiva pela qual vem sendo desenvolvido, compreendidas através do referencial adotado como padronização de comportamentos e de atitudes exigidas pelo mercado de trabalho.

[...] educar para as competências determinadas pelo capital é promover a subsunção humana ao capital pelas vias da educação. Nestes rumos, a educação escolar assume um sentido único que exclui os sentidos críticos construídos ao longo de intensas disputas acerca do caráter da educação e de seu papel na sociedade (PEÇANHA, 2014, p. 295).

A partir das análises apresentadas acima e na observação assistemática (RUDIO, 2007), constatamos que a integração da formação geral e da formação profissional na modalidade ETIM tem, como uma de suas bases fundamentais, o processo de ensino-aprendizagem pautado na



interdisciplinaridade. Entende-se a interdisciplinaridade como a abordagem de um determinado conteúdo, simultaneamente, em dois ou mais componentes curriculares, através de diversos instrumentos pedagógicos e tendo como resultado instrumentos avaliativos compartilhado entre diversos componentes curriculares.

A respeito do processo de integração no ETIM Agropecuária, realizamos entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987), que nos permitiram o aprofundamento em questionamentos que se fizessem necessário, bem como dar voz aos sujeitos da pesquisa. Para a coleta de dados, escolhemos duas unidades escolares. Com o intuito de evitar comparações e preservar a identidade dos sujeitos entrevistados, a fim de permitir com que se manifestassem com total liberdade, utilizamos nomes fictícios na redação, tanto para menção aos docentes entrevistados quanto para as unidades utilizadas como campo para coleta de dados. Nomeamos as unidades, como ETEC Ouro Negro e ETEC dos Eucaliptos: aquela, uma das mais antigas escolas agrícolas em funcionamento no estado de São Paulo, tendo sido umas das primeiras unidades a adotar o ETIM em Agropecuária, ainda em 2009, em vigor, há 10 anos; a segunda, por sua vez, adotou a modalidade apenas em 2013. Devido à necessidade de garantir o distanciamento social, realizamos entrevistas remotas, por meio de videochamadas, através do aplicativo *Microsoft Teams*.

As entrevistas foram realizadas com três docentes em cada unidade escolar, com perfis específicos, a saber: (i) docente que ocupe a função de coordenador do Núcleo Pedagógico, (ii) docente que ocupe a função de Coordenador de Curso e (iii) docente da Base Comum do Ensino Médio. Tal distribuição justifica-se pelo intuito de captar as concepções a respeito da integração, a partir dos níveis hierárquicos da organização da gestão escolar, definidas segundo o *Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza*.

A partir da coleta de dados nas entrevistas, identificamos que os docentes não estão familiarizados com as bases documentais que sustentam a Proposta Curricular de Integração da instituição. Quando há alguma familiaridade, essa é referente ao Plano de Curso, documento necessário para que os docentes elaborem o Plano de Trabalho Docente. Percebemos que o conhecimento e o contato com os documentos norteadores se distanciam na medida em que a hierarquia da gestão escolar vai se aproximando da sala de aula. Demonstrando, que há um conhecimento maior com relação a estes, por parte dos docentes que exercem as funções



da coordenação pedagógica, mas que há dificuldades em multiplicar os instrumentos e dados expressos nos documentos aos demais docentes. A esse fenômeno a comunicação organizacional denomina de *ruído na comunicação* e “[...] refere-se a barreiras de diversas ordens, que prejudicam a comunicação, sejam elas obstáculos, erros ou distorções. Identificar e classificar esses ruídos permite a tentativa de tentar mitigá-los” (PIZZAIA; SANTANA, 2015, p. 1).

Cabe ressaltar que o Centro Paula Souza possui uma vasta rede de formação continuada gerida pela CETEC (Unidade de Ensino Médio e Técnico), com uma oferta diversa de cursos para docentes e para servidores técnico-administrativo, possibilitando que estes busquem conhecimentos pedagógicos que possam contribuir com suas práticas docentes e de gestão escolar. Todavia, é relatado por dois docentes a ausência de espaços de formação e de troca de saberes que possam colaborar com o desenvolvimento de uma proposta de integração curricular. Com destaque para o relato em que é apontada a ausência de espaços como as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) no Centro Paula Souza, contribuindo para minar o trabalho da instituição, ao oferecer a possibilidade de docentes e servidores se capacitarem, mas não proporcionar espaços suficientes para multiplicação dos conhecimentos adquiridos.

A interdisciplinaridade enquanto ação fundamental para o desenvolvimento de uma proposta de integração, encontra-se bem destacada nos relatos de todos os docentes entrevistados. Destaca-se, na fala dos coordenadores pedagógicos, a dificuldade de trabalhar, a partir da perspectiva da interdisciplinaridade, devido à resistência e/ou a necessidade de aprofundamentos a respeito. Está, por sua vez, tende a se materializar na dificuldade em desenvolverem atividades que integrem os componentes da Formação Geral e Profissional nos projetos relacionados à área técnica agrícola.

Na fala dos docentes observa-se que há uma relação entre a interdisciplinaridade e a integração enquanto sinônimos. A interdisciplinaridade é apontada pela Proposta Curricular como um princípio pedagógico que pode contribuir para o diálogo entre os conhecimentos. Segundo Rodrigues e Araújo (2017), a “interdisciplinaridade” promove a comunicação e a superação da fragmentação entre os diversos campos do conhecimento; enquanto a “integração” objetiva aumentar as possibilidades de integrar as diversas dimensões da existência humana através da organização do currículo escolar. Portanto, ressaltamos que não se trata de





sinônimos, mas que a interdisciplinaridade e a integração se relacionam e complementam-se, sendo, a primeira, um princípio pedagógico que contribui para o desenvolvimento da integração.

Verificamos que a percepção dos docentes ainda é bem incipiente, relacionada à integração entre ambas as bases. Os relatos das entrevistas demonstram que o movimento de construção de integração ainda é muito tímido e limitado a ações pontuais. Verificamos que há interesse em se avançar na construção do ensino integrado por parte dos docentes, mas que esbarra na falta de conhecimento e espaços para a sua construção.

Ao analisar as indicações do Plano de Curso (CEETEPS, 2017), com relação à construção da integração, verificamos que o “[...] ensino-aprendizagem nesta modalidade deverá priorizar a integração em todos os sentidos entre a Formação Profissional (Ensino Técnico) e a Educação Geral (Ensino Médio)” (CEETEPS, 2017, p. 131), de modo que se relacionem e complementem-se através do desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

Segundo Ramos (2011), a construção do currículo integrado, sob a perspectiva de formação integral, deve ser pensada a partir da relação entre as partes e a totalidade.

Ele organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta. Esta concepção compreende que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los (RAMOS, 2011, p. 776).

Notamos a ausência nos relatos colhidos juntos aos docentes, menções ao desenvolvimento de projetos produtivos, como os relacionados a Agricultura Orgânica, Compostagem, bem-estar animal ou até mesmo a Cooperativa-Escola; da realização de visitas técnicas, de atividades práticas e o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); modalidades de ensino interdisciplinares e que contribuem para a integração. Os instrumentos pedagógicos citados são comumente desenvolvidos nas unidades escolares agrícolas e estimulados, justamente, por conta do potencial de relacionar os mais diversos componentes curriculares,



demonstrando a dificuldade dos docentes em reconhecer essas práticas como interdisciplinares e integrativas.

## Considerações Finais

170 Após as discussões dos dados, verificamos os obstáculos e as dificuldades para a construção do Ensino Médio integrado em unidades escolares agrícolas do Centro Paula Souza. O ETIM Agropecuária destaca-se das demais habilitações profissionais por possibilitar ao aluno, além da formação profissional, a vivência na escola, a participação em atividades produtivas e a possibilidade de desenvolverem a auto-organização e a convivência coletiva; demonstrando imenso potencial para o desenvolvimento do aluno em suas diversas dimensões. Entretanto, por mais que os docentes tenham boa vontade em aprofundar os conhecimentos a respeito da proposta curricular de integração, há, ainda, barreiras referentes à ausência de espaços de construção de conhecimento, além da própria jornada exaustiva e que, para muitos docentes, exige a sua complementação em diversas unidades escolares.

A ausência de uma concepção bem formulada entre os docentes, demonstra que a Integração do Currículo é um campo em aberto, ressaltando a necessidade da instituição em capacitar os educadores a respeito dos princípios pedagógicos que regem a proposta curricular de integração.

Assim como do olhar crítico dos docentes, através da compreensão de que o papel da escola técnica, em meio as contradições em que se insere, vai muito além de formar mão-de-obra apta aos interesses do capital. Devendo buscar promover estratégias que possibilitem a integração a partir de um olhar crítico, formando cidadãos aptos a ocuparem posições de destaque em nossa sociedade, com capacidade crítica para compreender as relações sociais e de produção a qual estão submetidos, e assim, tornarem-se agentes de transformação.

## Referências

BORRO, A. V. N. A **Pedagogia Socialista e os cursos integrados em Agropecuária do Centro Paula Souza**: Contradições e Limites. 2018.



Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 39/2004**. Brasília: MEC, 2004b. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_re\\_de\\_parecer392004.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_re_de_parecer392004.pdf). Acesso em 20 fev 2021.

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). **Plano de Curso para Habilitação Profissional em Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio**. São Paulo: CEETEPS, 2009.

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). **Plano de Curso para Habilitação Profissional em Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio**. São Paulo: CEETEPS, 2017.

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Portaria CEETEPS n. 21, de 7 de janeiro de 2009. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, de 21 de janeiro de 2009.

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). **Proposta de Currículo por Competência para o Ensino Médio**. São Paulo: CEETEPS, 2006.

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). **Atualização da Proposta de Currículo por Competência para o Ensino Médio do Centro Paula Souza**. São Paulo: CEETEPS, 2006.

FREITAS, L. C. D. **A Reforma Empresarial da Educação nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, p. 1-26, 2005.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **BNCC: construindo um currículo de educação integrada**. 2019. Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>. Acesso em 1 dez 2019.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, Natal, v.6, p. 22-32, 2016.



- MERCURIO, B. M. C. **Integração do Ensino Técnico ao Médio na Habilitação Profissional em Agropecuária do Centro Paula Souza: Limites e Contradições.** 2021. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021.
- PEÇANHA, V. Pedagogia das Competências: a nova diretriz da formação escolar na sociedade capitalista. In: **JORNADA DO HISTEDBR**, 12., 2014, Caxias. Anais [...]. Caxias: [s.n.], 2014. p. 285-302.
- PIZZAIA, A. F. L.; SANTANA, A. Educação a Distância e os Ruídos na Comunicação. As distorções na comunicação entre emissor e receptor. In: **IX EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica UniCesumar**, n.9, 2015, Maringá. Anais [...] Maringá [s.n.], 2015, p. 4-8.
- RAMOS, M. N. O Currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul/set 2011.
- RAMOS, Marise. Pedagogia das Competências. In: CALDART, S. et al. **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 535-540.
- RAMOS, N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- RODRIGUES, D.D; ARAÚJO, M.C.P. A integração curricular na concepção dos docentes do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. **Revista Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, Bogotá, v.12, n. 1, p.13-26, 2017.
- RUDIO, F. V. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica.** 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SANTOS, D. Pedagogia das Competências para a educação profissionalizante de nível superior: síntese, conceito e crítica. **Trabalho Necessário**, Niterói, n. 21, p. 79-110, 2015.
- SANTOS, J. D. D. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, dez 2017.
- SANTOS, J. D. G.; RIBEIRO, E. C. G.; SABINO, T. C. As Oscilações em torno do conceito de Técnica e de Tecnologia na precarização da Educação



Profissionalizante. In: MAGALHÃES, D. R.; DIAS, J. A. (orgs). **Memória com História da Educação**: desafios eminentes. 1ª ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

*Recebido em 07 mar. 2022 | aceite em 02 jun. 2022*

173



# Epidemia e Educação — a participação dos estudantes nas avaliações de aprendizagem em processo na Escola Estadual de Campinas

Zuleica Cristina Mizael Vicente<sup>1</sup>

André Ramalho dos Santos<sup>2</sup>

174

## Resumo

Atualmente todas as escolas do estado de São Paulo passam por avaliações externas, como o SARESP e as AAPS. Estas avaliações possuem como meta traçar um panorama do processo de ensino aprendizagem e oferecer aos gestores e professores uma base de dados sobre os alunos que permita a eles desenvolver técnicas mais assertivas para conseguir melhora nos resultados. Porém, há dúvidas se esta possui, realmente, condições de oferecer parâmetros seguros e verdadeiros para servir de base para o desenvolvimento de estratégias para melhorar do desempenho dos estudantes. O objetivo deste trabalho é elencar possíveis motivos para a baixa participação nas 1º e 2º avaliações de aprendizado em processo (AAPS) de matemática. A pesquisa foi realizada com os estudantes de uma escola estadual de ensino fundamental I e II (PEB I, PEB II), localizada na cidade de Campinas\SP, disponibilizadas pela Plataforma do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Plataforma CAED). Foram analisadas três AAPS de matemática do corrente ano (1º, 2º e 3º bimestres de 2021) dos estudantes do ensino fundamental II, totalizando 170 estudantes. Também foi aplicado um questionário contendo oito questões objetivas e uma dissertativa afim de compreender o cenário sociocultural no qual os estudantes estão inseridos, bem como sua real capacidade de acompanhar e realizar as atividades durante o período de ensino remoto e híbrido. 113 estudantes responderam ao questionário.

**Palavras-chave:** Avaliação de aprendizagem em processo; vulnerabilidade social; pandemia.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestra em Educação (UNICAMP), professora da Rede Estadual de Educação de São Paulo. | [zig\\_zu@hotmail.com](mailto:zig_zu@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em física pela Universidade Estadual Paulista (UNESP - Rio Claro - SP) professor da Rede Estadual de São Paulo, com formação em física e matemática. | [exatas.andre@gmail.com](mailto:exatas.andre@gmail.com)



## Resumen

Actualmente, todas las escuelas del estado de São Paulo pasan por evaluaciones externas, como SARESP y AAPS. Estas evaluaciones tienen como objetivo brindar una visión general del proceso de enseñanza-aprendizaje y ofrecer a los directivos y docentes una base de datos sobre los estudiantes que les permita desarrollar técnicas más asertivas para lograr mejores resultados. Sin embargo, existen dudas sobre si realmente tiene condiciones para ofrecer parámetros seguros y verdaderos que sirvan de base para el desarrollo de estrategias para mejorar el rendimiento de los estudiantes. El objetivo de este trabajo es enumerar las posibles razones de la baja participación en la 1ª y 2ª evaluación de aprendizaje en proceso (AAPs) de matemáticas. La investigación fue realizada con alumnos de una escuela primaria estatal I y II (PEB I, PEB II), ubicada en la ciudad de Campinas\SP, puesta a disposición por la Plataforma del Centro de Políticas Públicas y Evaluación de la Educación (Plataforma CAED ). Se analizaron tres AAP de matemáticas del año en curso (1º, 2º y 3º bimestre de 2021) de estudiantes de primaria, totalizando 170 estudiantes. También se aplicó un cuestionario que contiene ocho preguntas objetivas y una disertación para comprender el escenario sociocultural en el que se insertan los estudiantes, así como su capacidad real para monitorear y realizar actividades durante el período de enseñanza remota e híbrida. 113 estudiantes respondieron el cuestionario.

**Palabras Clave:** Proceso de evaluación del aprendizaje; vulnerabilidad social; pandemia.

## Abstract

Currently, all schools in the state of São Paulo undergo external assessments, such as SARESP and AAPS. These assessments aim to provide an overview of the teaching-learning process and offer managers and teachers a database on students that allows them to develop more assertive techniques to achieve improved results. However, there are doubts as to whether it really has conditions to offer safe and true parameters to serve as a basis for the development of strategies to improve student performance. The objective of this work is to list possible reasons for the low participation in the 1st and 2nd assessments of learning in process (AAPs) of mathematics. The research was carried out with students from a state elementary school I and II (PEB I, PEB II), located in the city of Campinas\SP, made available by the Platform of the Center for Public Policies and Assessment of Education (CAED Platform). Three mathematics AAPs of the current year (1st, 2nd and 3rd bimesters of 2021) of elementary school students were analyzed, totaling 170 students. A questionnaire containing eight objective questions and a dissertation was also applied in order to understand the sociocultural scenario in which the students are inserted, as well as their real ability to monitor and carry out activities during the remote and hybrid teaching period. 113 students answered the questionnaire.

**Keywords:** Process learning assessment; social vulnerability; pandemic.



## Introdução

Ao longo dos anos de 2020 e 2021 discutimos as formas possíveis de educação em meio à pandemia causada pela ovid-19 e não raro, nos deparamos como matérias como esta, veiculada pelo portal UOU, intitulada "Educação pós-pandemia: falta de acesso à tecnologia dificulta a vida de alunos de baixa renda", na qual se discute as diferenças no acesso às tecnologias e a participação dos estudantes nas atividades escolares.

Na matéria citada, Carla conta como foi a rotina de estudos de seus filhos em uma escola particular localizada em Pernambuco.

Os filhos gêmeos de Carla passavam quase 6h por dia na frente do computador. A mesma carga horária que tinham quando a escola estava funcionando presencialmente. Através de uma plataforma gratuita, oferecida pelo Google, a escola, que é particular, enviava links de atividades e de aulas online ao vivo, para que os estudantes pudessem interagir com os professores. "Na primeira semana todo mundo não gostou, porque dispersava muito, não dava para aprender muito bem", contou Vitor Borba, um dos filhos da professora.

A história de Carla e de seus filhos traz à tona as diferenças quanto ao acesso às tecnologias, fundamentais para o desenvolvimento dos anos letivos de 2020 e 2021, quando comparamos a realidade relatada por ela com a verificada nas casas dos estudantes da rede pública, sobretudo os de regiões periféricas.

É certo que a desigualdade social contribuiu muito para a qualidade do acesso à educação nos anos já citados, sobretudo se considerarmos que, ao contrário do que acontece na casa de Carla, nas periferias, é raro encontrar casas que possuam computadores, como mostrou nossa pesquisa realizada em uma escola estadual localizada no bairro Vila Esperança, situado na zona Norte da cidade de Campinas, na qual verificou-se que 82% dos estudantes não possuem computadores em suas casas.

O ano de 2021, segundo ano letivo dentro de um cenário caótico causado pela pandemia, escancarou o abismo existente entre ricos e pobres, entre escolas da rede privada e da rede pública e mesmo dentro da rede de escolas públicas (entre as regiões centrais e as periféricas) ficou evidente e este pode ser notado pela baixa participação dos estudantes nas atividades





realizadas pelas escolas, sobretudo no período de ensino remoto e híbrido em que boa parte destes não conseguiu ter uma participação efetiva.

Os dados da PNAD Contínua Educação (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), aplicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, confirmam que a educação acontece de forma sócio e espacialmente desigual (IBGE, 2019); principalmente, quando consideramos a análise espacial, a partir das diferenciações existentes entre as áreas centrais e periféricas urbanas.

Destarte, entendendo que o problema existe e que encontra raízes no modo de produção capitalista, destacamos duas condições que estão necessariamente ligadas à forma como a educação é vista hoje, sobretudo na sua esfera pública estadual<sup>3</sup>, quais sejam: (1) o atual estágio do capitalismo neoliberal e como este é experienciado nas periferias; (2) a teoria do capital humano e como esta passa a fazer parte do currículo escolar.

No modo de produção capitalista, sobretudo em sua fase neoliberal, há, segundo Dardot e Laval (2016), um sistema normativo que estende essa lógica do capital a todas as relações e as esferas da vida. “As formas de gestão da empresa, o desemprego e a precariedade, a dívida e a avaliação, são poderosas alavancas de concorrência interindividual e definem novos modos de subjetivação” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 9).

Por outro lado, a Teoria do Capital Humano<sup>4</sup>, tem sido, desde as décadas de 1950\1960 uma importante ferramenta para ajudar a fortalecer a cultura do “Eu empresa”, por meio da propagação da necessidade da busca individual e continuada por formação como forma de manter-se em condição de vender-se como força de trabalho para um mercado cada vez mais competitivo.

---

<sup>3</sup> Nos referimos aqui à educação estadual de São Paulo e a integração do Projeto INOVA no currículo da rede.

<sup>4</sup> Associada a ideia de barateamento da mercadoria força de trabalho, na década de 1950\1960, Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago, desenvolveu a “Teoria do Capital Humano” (SCHULTZ, 1973), que colocou como um dos mais importantes meios de ampliação da produtividade econômica a qualificação profissional do trabalhador por meio da educação escolar. Nesse sentido, uma concepção tecnicista de organização da educação passou a figurar como sendo essencial para assegurar o desenvolvimento econômico por meio da qualificação profissional dos trabalhadores. Para o trabalhador, essa teoria deixou o legado da necessidade constante de formação, e transferiu para ele a culpa pelo desemprego, ou seja, pela impossibilidade de “vender” sua força de trabalho (VICENTE, 2018, p. 89).



E a classe trabalhadora fica imersa em um regime de concorrência em todos os níveis, fruto do agravamento das tensões entre capital e trabalho postas pelo modo de produção capitalista em sua forma neoliberal.

Nesse sentido questiona-se como seria possível medir tal desigualdade social e educacional entre as escolas periféricas e as centrais?

Veja que a comparação não é entre escolas públicas e particulares, mas entre escolas públicas, posto que mesmo nessa condição, existem diferenças importantes quanto à forma de como se deu o acesso à educação nos anos de 2020 e 2021.

Na tentativa de responder a este questionamento, realizamos uma pesquisa em uma escola estadual localizada no bairro Vila Esperança, situada na zona Norte da cidade de Campinas.

A Macrorregião Norte é uma das regiões mais desenvolvidas economicamente em Campinas. Possui aproximadamente 200 km<sup>2</sup> de área e sua população concentra algo em torno de 200.000 habitantes, com 95% de sua área pavimentada. Contudo, ainda que a região possua um dos maiores índices de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade, existem grandes contradições e abismos separando os bairros dentro da própria região. Como é o caso da Vila Esperança, bairro na periferia da região Norte do município, que tem 20 anos e surgiu quando moradores foram retirados de uma área de risco e levados para o local. Antigamente o espaço era ocupado por uma fazenda de algodão.

De acordo com Guzzo e Euzébios Filho a desigualdade social é elemento cada vez mais presente no cotidiano das grandes cidades brasileiras. Este fenômeno tem se caracterizado como marca dos grandes centros urbanos, que são capazes de congrega, em uma mesma localidade, diferentes grupos sociais com interesses econômicos, políticos e sociais antagônicos.

O bairro Vila Esperança, apesar de contar com a assistência de Organizações não Governamentais (Ongs) que auxiliam os moradores, sobretudo no que se refere ao oferecimento de cursos no contraturno do horário escolar, ainda é um espaço de grande vulnerabilidade social, constituído, em sua maioria de moradores pretos e pardos, trabalhadores informais ou do Ceasa e das redes de atacados da região. Nesse sentido, a escola se torna um espaço em que a assistência social, principalmente com o oferecimento de refeições, se torna vital para os estudantes, secundarizando a importância das atividades referentes ao ensino. Há relatos da diretora da



escola no sentido de afirmar que a refeição oferecida ali é a única que o estudante terá no dia, tamanha a vulnerabilidade social do bairro.

É nesse cenário que realizamos nossa pesquisa composta por oito questões objetivas. Também examinamos os dados das avaliações de aprendizado em processo (AAPs) de matemática, a fim de mensurar a participação dos alunos, posto que a realização destas, sobretudo no período de ensino remoto, se deu via internet.

De acordo com Lemos e Fantin (2021), o processo de segregação espacial urbana e de desigualdade social estão intimamente imbricados, de modo que tais diferenciações se refletem no processo de ensino-aprendizagem, naquilo que se chama de desigualdade educacional. Aqueles que dispõem de uma grande quantidade de capital cultural, conforme destaca Bourdieu em sua extensa obra sobre o assunto, teriam maiores possibilidades de sucesso escolar.

Para Pierre Bourdieu, os seres humanos são possuidores de quatro tipos diferentes de capital: (1) o econômico, relacionado à renda; (2) social, relacionado à família e amigos; (3) cultural, relacionado a educação (institucional e certificada) e as artes; e (4) simbólico, relacionado ao prestígio, a honra e ao reconhecimento. De acordo com Bourdieu (2004), é por meio do capital simbólico que as diferenças de poder seriam definidas socialmente. Todavia, ainda que as relações de poder sejam definidas pelo capital simbólico, a construção desse capital perpassa o acesso ao capital econômico, social e cultural, e inclui a própria definição do que é belo e aceito como expressão dessa cultura.

Nesse sentido, a lógica neoliberal atribui um papel estratégico à educação na propagação de seus ideais e implementação dos seus objetivos, qual seja, o de perpetuar o modo de produção capitalista, no qual a escola tem um papel importante na difusão da ideologia oficial.

Ainda neste sentido, Torres et. al (2005), acrescentam que:

[...] o indivíduo que mora na área periférica – com alta proporção de pobres – tem menor probabilidade de concluir o atual Ensino Médio que outros indivíduos igualmente pobres e oriundos de famílias de baixa escolaridade, porém moradores de área mais centrais da cidade. Nesse sentido, o elemento espacial teria uma incidência no desempenho escolar desses indivíduos (TORRES et al., 2005 apud TORRES et al., 2008, p. 4).



É sabido que, mesmo antes da pandemia, a imensa desigualdade no acesso à internet já era objeto de estudo de inúmeras pesquisas, como a TIC Domicílios, divulgada em 2019, e que já apontava que, apesar de 70% dos lares brasileiros, localizados em áreas urbanas, terem acesso à internet, o mesmo apresentava grandes disparidades.

Ainda nesse sentido, Pretto, Bonilla e Sena (2020), destacam que:

Em um país com uma enorme desigualdade social, como o Brasil, é necessário especificar que essa casa, para as classes média e alta, se constitui numa edificação com diversos cômodos, que permite arranjos para o desenvolvimento de atividades individuais e coletivas; já para as classes populares, a casa é, muitas vezes, um único cômodo, onde convivem muitas pessoas, de pequenos a idosos, o que torna praticamente impossível permanecer nesse espaço o dia todo, ou desenvolver qualquer tipo de atividade que exija o mínimo de concentração e dedicação, como são geralmente aquelas ligadas à experiência educacional (PRETTO, BONILLA, SENA, 2020, p. 2-3).

Desse modo, de acordo com Lemos e Fantin (2021), os jovens que vivem em famílias mais estruturadas, seja pelo aspecto cultural, social, econômico ou mesmo espacial, dispõem de privilégios em relação aos menos favorecidos. Nesse sentido os estudos geográficos contribuem bastante com o debate, ao abordar a segregação urbana e, especificamente, dos conceitos de centro e periferia.

Ao autores Ritter e Firkowski, (2009) destacam que:

As periferias são caracterizadas cada vez mais por outros contextos, não aqueles mensuráveis simplesmente por quilometragem ou marcação de anéis, coroas ou outro qualquer representativo geométrico, contextos esses alicerçados nas condições e contradições econômico-sociais dos seus moradores, pelas infraestruturas existentes, pelas territorialidades estabelecidas e reestabelecidas, enfim, pelas suas espacialidades (RITTER; FIRKOWSKI, 2009, p.22).

Silva (2014) reforça a visão de Ritter e Firkowski (2009), ao argumentar que a periferia não deve ser entendida somente como uma área distante do centro, já que não é a distância que determina as relações socioeconômicas



nos espaços urbanos, como destacam Lemos e Fantin (2021), mas as condições socioeconômicas.

Nesse sentido, pensando nas escolas existentes nas regiões periféricas, temos que considerar que quem determina a sua estrutura e seu *modus operandi* não são as relações sociais e culturais das pessoas que ali habitam, mas a classe dominante. De acordo com Ponce (2003), a classe que domina materialmente é também a que domina com sua moral, a sua educação e as suas ideias.

### **Sobre as AAPs (Avaliações de Aprendizagem em Processo)**

De acordo com Sedemaca (2017):

A AAP foi implantada como projeto piloto em agosto de 2011 e foi uma ação desenvolvida de modo colaborativo entre a Coordenadoria da Gestão da Educação Básica, a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional e um grupo de professores coordenadores das Oficinas Pedagógicas de diferentes Diretorias de Ensino do estado de São Paulo (SEDEMARCA, 2017, p. 15).

A autora segue dizendo que o intuito era traçar um panorama sobre as possíveis dificuldades dos alunos da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

Porém, segundo relatos dos professores, os resultados obtidos por essas avaliações não refletem muito a realidade posto que os estudantes as realizam sem dar para a avaliação a devida atenção, em parte por não entenderem o sentido ou a importância de uma avaliação externa e por outro lado por acharem as avaliações longas demais. As avaliações de língua portuguesa e matemática possuem vinte e seis questões cada.

### **Dados coletados**

A pesquisa foi realizada na primeira quinzena do mês de dezembro de 2021. Aplicamos um questionário contendo oito questões, que foi respondido por 113 estudantes. Também analisamos os dados das três avaliações de aprendizado (APs) de matemática de 170 estudantes, que foram realizadas durante o ano de 2021.



No quadro abaixo, as perguntas que foram feitas aos estudantes:

**Quadro 1.** Questões feitas aos estudantes

Questões	Percentual
Você possui computador em casa?	82% não possuem
Você possui celular com acesso à internet?	91,78% possuem
Você possui internet banda larga em casa?	67,13% possuem
Na sua casa existe um espaço apropriado para você estudar?	50,68% possuem
Antes do retorno presencial você conseguia fazer as tarefas do Google Classroom?	82,19% não conseguiam
Você utilizou celulares e/ou computadores de familiares e conhecidos? Se sim, de quem foi?	64,38% utilizaram
No ensino remoto, você teve ajuda de familiares e/ou conhecidos para fazer as tarefas?	70,68% não tiveram
Você adquiriu equipamentos eletrônicos como celulares e/ou computador durante o ensino remoto?	63,01% adquiriram

**Fonte:** elaborado pelos autores.

Como podemos observar no quadro, a grande maioria dos estudantes não possuem computador em suas casas, 82% e também não possuem internet de banda larga, 67,13%, o que torna a participação nas atividades escolares bastante prejudicada. Ainda que possuam celular, e que o governo do estado de São Paulo tenha distribuído chips para acesso à internet móvel, esse esforço se mostrou insuficiente, posto que 82,19% dos estudantes afirmaram não conseguir participar das atividades escolares via Google Classroom.



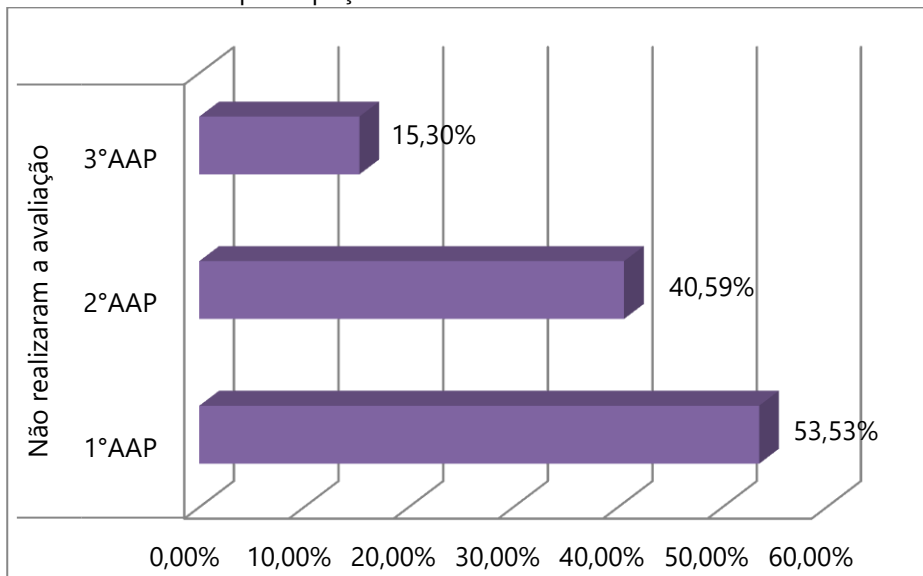
Os estudantes também não contaram com a ajuda de familiares e conhecidos para realização das atividades, realidade bastante diferente da relatada pela nossa personagem Carla, trazida pela matéria que mostramos no início.

## Participações nas AAPs

No gráfico abaixo podemos observar o percentual de estudantes que não realizaram as avaliações.

Note que a participação foi aumentando durante ao ano, devido, em parte, ao retorno das atividades presenciais. Também é importante destacar que para a realização da 1ª AAP houve um esforço da escola no sentido de oferecer a avaliação impressa para os estudantes, mas mesmo com esse esforço, a participação foi abaixo do esperado pela escola.

**Gráfico 1.** Sobre a participação dos estudantes nas AAPs



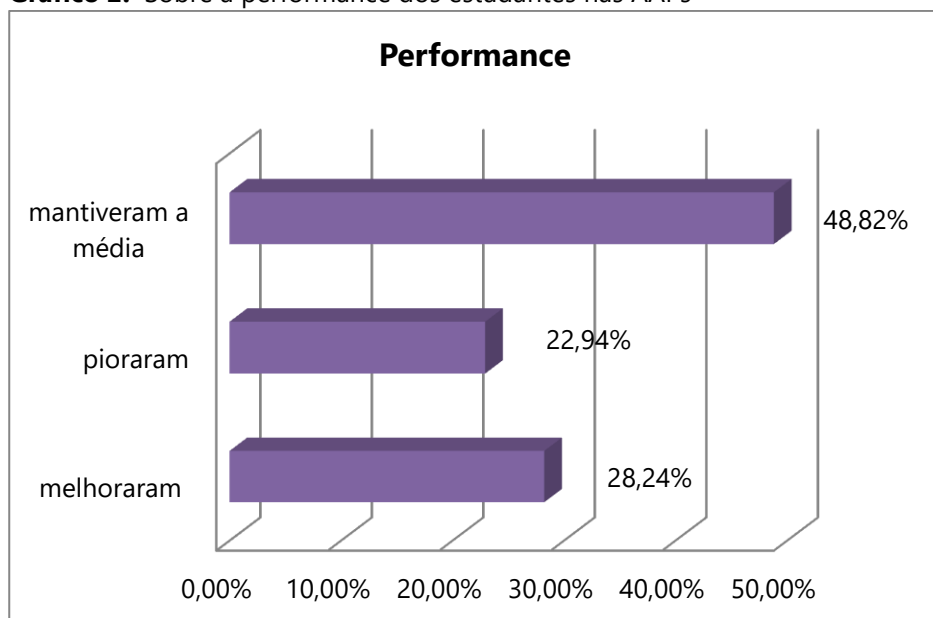
**Fonte:** Elaborado pelos autores

No que se refere à performance dos estudantes, ao longo do ano, esta se manteve estável, posto que quase metade dos estudantes, 48,82% mantiveram a média de acertos, como podemos observar no gráfico a seguir. Porém é importante destacar que 22,94% dos estudantes pioraram



de rendimento, já mostrando os reflexos do ano anterior em que a maioria dos estudantes não conseguiram participar das atividades escolares, como já foi destacado anteriormente.

**Gráfico 2.** Sobre a performance dos estudantes nas AAPs



**Fonte:** Elaborado pelos autores

### Considerações finais

Os resultados apurados mostram que do total de estudantes 28,24% obtiveram melhora nos resultados das AAPs, 22,94% pioraram seus índices e 48,82% mantiveram o índice anterior ou realizaram apenas uma avaliação. Na 1ª AAP a participação dos estudantes foi pequena (42,35%), pois foi realizada durante o período de ensino remoto. Nesta ocasião os pais retiraram uma versão impressa da avaliação na escola para que os estudantes pudessem realizar a prova e os resultados foram digitados na Plataforma CAED pelos professores da disciplina. Na 2ª AAP a participação melhorou, 59,41% dos estudantes realizaram a prova. Na ocasião já estávamos no ensino híbrido, com os estudantes frequentando a escola em alguns dias da semana. Na 3ª AAP a participação dos estudantes foi de 84,71%, já no ensino presencial.





Atualmente todas as escolas do estado de São Paulo passam por avaliações externas, como o SARESP e as AAPS. Estas avaliações possuem como meta traçar um panorama do processo de ensino aprendizagem e oferecer aos gestores e professores uma base de dados sobre os alunos que permita a eles desenvolver técnicas mais assertivas para conseguir melhores resultados. Porém, observando a forma como se deu a realização das AAPS na escola na qual realizamos nossa pesquisa questionamos se esta possui, realmente, condições de oferecer parâmetros seguros e verdadeiros para servir de base para o desenvolvimento de estratégias para melhorar o desempenho dos estudantes.

Isso se nos atermos às condições de realização das avaliações, que em muitos casos acontece de forma improvisada, sem o número adequado de computadores ou tempo que seja suficiente para a sua realização. Mas, o que queremos destacar aqui, com este pequeno esforço de pesquisa é o quanto essas avaliações externas perdem o sentido diante de situações socioeconômicas de extrema vulnerabilidade.

Entendemos que é papel da escola se esforçar em encontrar meios para cumprir as exigências burocráticas impostas pelo estado, mas diante de um cenário tão complicado quanto o que vivemos nesses dois últimos anos, será que o esforço deveria mesmo ser direcionado no sentido da realização das avaliações, cobrando entendimento de temas não estudados pelos estudantes posto que estes não conseguiram acompanhar as atividades escolares?

Compreendemos que a associação destes dois elementos, quais sejam avaliar e aprender, não pode se dar de modo tão direto quanto o proposto por estas avaliações, posto que há outros fatores envolvidos e que impactam diretamente na qualidade dos resultados obtidos.

## Referências

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Resultados Finais do SAEB 2019**. Brasília: SAEB, 2019a. Disponível em: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo>. Acesso em: 15/01/2022
- BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.
- DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.



- GUZZO, R. S. L; EUZÉBIOS FILHO A. **Desigualdade social e sistema educacional brasileiro**: a urgência da educação emancipadora. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-98432005000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005). Acesso em 20/12/2021
- LEMOS, M.H.A; FANTIN. M.E. Análise educacional de escolas públicas no centro e periferia de Curitiba. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, vol 10, n 26, p. 140-151, 2001.
- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 20ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.
- PRETTO, N; BONILLA, M.H.S; SENA I.P.F. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19. **Revista Interfaces científicas** – número temático – vol. 10 n° 1. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/zig\\_z/Downloads/9181-Texto%20do%20artigo-26318-1-10-20200906.pdf](file:///C:/Users/zig_z/Downloads/9181-Texto%20do%20artigo-26318-1-10-20200906.pdf) Acesso em: 25/12/2021
- Prefeitura Municipal de Campinas**. Prefeitura inicia pavimentação da Vila Esperança, na região Norte. Disponível em: <https://novo.campinas.sp.gov.br/noticia/26051>
- RITTER, C.; FIRKOWSKI, O. L. C. de F. Novo conceitual para as periferias urbanas. **Revista Geografar**, Curitiba, p. 22-25, 2009. Edição Especial. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/geografar.v0i0.14334>.
- SILVA, R. S. M. Contribuições para o Ensino de Geografia: o xadrez como instrumento didático para compreensão dos conceitos de território, centro-periferia. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS**, 7., 2014, Vitória. Anais [...]. Vitória: UFES, 2014. v. 1.
- SOUZA, M. N.; GUIMARÃES L. M. S. Vulnerabilidade social e exclusão digital em tempos de pandemia: uma análise da desigualdade de acesso à internet na periferia de Curitiba. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6 - N. Especial II – p. 284-302 (jun - out 2020): "Educação e Democracia em Tempos de Pandemia". DOI: 10.12957/riae.2020.51097
- TORRES, H. G. et al. Educação na Periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais? In: RIBEIRO, L. C. Q. KAZTMAN, R. (Orgs.) **A Cidade contra a Escola?:** segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ, IPPES, 2008
- SEDEMARCA, E. **A avaliação de aprendizagem em processo (AAP) a serviço da formação de formadores**: limites e possibilidades. Disponível em:



<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/20558/2/Edislene%20Sedemaca.pdf>. Acesso em 15/01/2022

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. ZAHAR editores. Rio de Janeiro: 1967. Título original: The economic value of education. Columbia University Press, New York: 1964.

VICENTE, Z. C. M. **O curso superior de tecnologia tem condições de promover ascensão socioeconômica?** O caso da FATEC Mococa. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2018.

187

*Recebido em 06 mar. 2022 | aceite em 04 abr. 2022.*



# O corpo prisioneiro em tempos de barbárie: a pandemia e a política

Renato Sampaio Sadi<sup>1</sup>

188

## Resumo

A pandemia e a política são analisadas a partir da ideia de um corpo prisioneiro no tempo histórico do atual capitalismo. Confinado e impactado por elementos objetivos e subjetivos, o corpo encontra sua maneira de viver, em tempos de uma nova barbárie. A prisão do corpo é discutida a partir de questões concretas, vividas no confinamento (falta de espaço, baixa convivência social, liberdade limitada, lazer reformulado, ausência ou diminuição de atividade física) e pontos gerais e específicos da conjuntura política no Brasil.

**Palavras-chave:** pandemia; política; corpo.

## Resumo

La pandemia y la política se analizan desde la idea de un cuerpo carcelario en el tiempo histórico del capitalismo actual. Confinado e impactado por elementos objetivos y subjetivos, el cuerpo encuentra su modo de vivir, en tiempos de una nueva barbarie. Se discute la prisión del cuerpo a partir de cuestiones concretas, vividas en el encierro (falta de espacio, baja convivencia social, libertad limitada, ocio reformulado, ausencia o reducción de la actividad física) y puntos generales y específicos de la situación política en Brasil.

**Palabras clave:** pandemia; política; cuerpo.

## Abstract

The pandemic and politics are analyzed based on the idea of a prisoner body in the historical time of current capitalism. Confined and impacted by objective and subjective elements, the body finds its way of living in times of barbarism. The prison of the body is discussed based on concrete issues, lived in confinement (lack of space, low social interaction, limited freedom, reformulated leisure, absence or decrease in physical activity) and general and specific points of the political context in Brazil.

**Keywords:** pandemic; policy; body.

---

<sup>1</sup> Professor Titular do DCEFS - UFSJ | [renatosampaio63@gmail.com](mailto:renatosampaio63@gmail.com)



## Introdução

Este ensaio foi escrito a partir de um ponto de vista da periferia do sistema e de um ideário ideológico, situado do centro à esquerda, em busca de caminhos alternativos à atual barbárie em curso. Trata-se de uma nova barbárie, diferente da barbárie da primeira guerra mundial e do próprio debate político ao redor deste tema, popularizado pela expressão: “Socialismo ou Barbárie” de Rosa Luxemburgo (LOUREIRO, 2020). A atual barbárie parece revestir-se de características subjetivas e sutis, como a imposição de mentiras, os ataques à democracia e um engessamento forçado das capacidades do Estado. Tais características são incorporadas à engenharia da barbárie tradicional por meio dos aparatos tradicionais de destruição do nazifascismo, como a tortura, a perseguição e a restrição às liberdades. Assim como a humanidade do homem, nos dizeres de Bento (2013) rema a favor, a voracidade e ganância são aspectos inseparáveis da mistura, que rema contra. Os comportamentos e sentimentos rebatidos em corpos presos no confinamento (ou isolamento social), nos levam à uma estranha maneira de ver (e ser) este vasto mundo dos donos (e dos danos) do Capital. O estranho é a manutenção do contraditório, sua convivência com a alta tecnologia, de um lado e, a miséria e desigualdade, de outro.

Neste metabolismo, o sistema enquadra a realidade e, reposiciona a barbárie, na qual, o corpo prisioneiro, principalmente dos mais pobres, sofre de maneira aguda, os impactos da pandemia. Prisioneiro pelo confinamento, prisioneiro pelo desemprego ou subemprego, prisioneiro pela consciência, o corpo individual pouco está conectado ao corpo social, isto é, ao sentido coletivo e histórico da rebeldia. O mundo do trabalho, em degradação, e os impactos das relações destrutivas do capitalismo, são amplamente afetados. “Não foi a pandemia que trouxe a tragédia. Ela é o resultado de uma tragédia de um sistema de metabolismo antissocial e destrutivo. O capitalismo é letal, pandêmico e virótico” (ANTUNES, 2020).

Seria ingênuo pensar que após o sangue de guerras e da larga produção destrutiva e, em escala, o sistema pudesse ser oxigenado e preparado para uma recomposição sustentável<sup>2</sup>. Igualmente ingênuo,

---

<sup>2</sup> Guerras e revoluções marcaram o capitalismo do século XX. Ver a respeito: HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX**. Editora Companhia das Letras, 1995. Nesta obra, o tempo histórico é dividido em: Era da catástrofe, Era de Ouro e Era de decomposição.



também, seria prognosticar a vitória dos trabalhadores, isto é, de coletivos mudancistas e organizados em massa, no quadro catastrófico de sofrimento presente e futuro incerto. Seria ingênuo configurar, portanto, o futuro. Isso não significa que os projetos em disputa não possam ser discutidos, melhorados e com isso, se possa reconfigurar as mudanças necessárias.

Na pandemia, engulimos a tragédia do noticiário político e suas expressões mais perversas, como o desemprego em alta, os baixos salários, a estagnação, as elevadas concentrações de renda, os juros descabidos, a não trégua das reformas trabalhistas, suas insistentes (e extenuantes) jornadas de trabalho e o bombardeio de discursos estapafúrdios e sem lógica aparente do negacionismo governista. Os tempos se tornaram confinados com o coronavírus e, a mensagem de que as rotas capitalistas deveriam ser desviadas e substituídas por uma humanidade diferente aos homens, não foi compreendida pelo centro nervoso do capital. Tal tragédia fez aflorar o egoísmo exacerbado. Em outras palavras, o discurso da falência do Estado como instituição que seria incapaz de regular e planificar a economia foi sendo objetivado a partir da famigerada Emenda Constitucional 95, de 2016, conhecida como teto de gastos<sup>3</sup>.

A fervura do capital, como sistema metabólico de dominação e permanência, esmagou a economia, diminuiu o valor do salário mínimo e dos auxílios emergenciais. Houve falta de vacinas, de medicamentos e profissionais, ou seja, a torneira de recursos fechada. Na linha desta argumentação, muitas questões não foram respondidas como, o desenrolar das *fake news*, o agravamento do quadro de fome, a insistência da estratificação social incluindo o *apartheid*, o preconceito, a homofobia, o sufoco dos aposentados e mesmo dos jovens quanto ao primeiro emprego, entre tantas perplexidades. Então, se a pandemia não trouxe a tragédia, pois ela já existia anteriormente, este cenário de caos foi aprofundado. Na verdade, a falta de alternativas também cresceu, diante de um conjunto de problemas sem solução imediata. Tudo isso também ocorreu nos países do eixo socialista, porém, a intensidade, o enfrentamento e a programática

---

<sup>3</sup> O egoísmo crescente e ignorante da contenção de gastos pode ser assim interpretado: “Como Karl Marx indica, a burguesia e seus intelectuais percebem como se produz dentro da relação capitalista, mas são incapazes de perceber como se produz essa relação. Ou seja, percebem as crises, mas não sabem entender o que as determinam e como resolvê-las.” (Frigotto, 2021)



foram diferentes <sup>4</sup>. Na periferia do sistema capitalista, os senhores do poder indicaram aos países emergentes, a perversa continuidade do pagamento de juros, a retirada do Estado de setores estratégicos da economia e o enxugamento das políticas sociais e públicas que salvam pessoas pobres. Esta lógica é indutora de um pensamento retilíneo, isto é, há uma ausência de perspectiva econômica planejada por parte do Estado e, ao mesmo tempo, uma crença monetária de que a única saída para a crise seja maior contenção e maior flexibilização fiscal para induzir o crescimento.

A política autoritária em conjunção com o ideário neoliberal passa, pela reta oposta, a aplicar uma atualização da barbárie; aproveita o momento da pandemia para abraçar o discurso bélico e, literalmente devastar o mundo dos trabalho e as conquistas dos trabalhadores.<sup>5</sup> Paralelamente, para pingar algum colírio nos olhos e continuar com o sonho de uma vida produtiva e justa, a posição ecológica começa a se fixar a favor da vida e de uma eco dependência, contra o desmatamento e a agressão agrotóxica.

Longe da ideia de falsa autonomia, a que conduz o individualismo liberal, devemos entender que somos seres interdependentes e abandonar as visões antropocêntricas e instrumentais para voltar à ideia de que fazemos parte de um todo, com os outros, com a natureza. Na chave da crise civilizatória, a interdependência é cada vez mais lida hoje em termos de ecodependência, pois estende a ideia de cuidado e reciprocidade para com os outros seres vivos, para com a natureza (SVAMPA, 2020).

Na perspectiva da vida em primeiro plano, do ecológico e do bioecológico, no sentido mais amplo possível e na construção de um civismo ainda não existente na política, a sociedade ficou perplexa com a reunião ministerial do dia 22 de abril de 2020, marcada por palavras, instigação à violência e linguagem imprópria. Não parou por aí, a cada dia, uma nova

---

<sup>4</sup> Números da pandemia em Cuba: "Com uma população de 11.338.138 habitantes, Cuba apresenta uma taxa de contaminação de 0,033% da população e de 0,001% de falecimentos, correspondente a 82 casos em 27 de agosto de 2020" (MIGLIOLI, 2020).

<sup>5</sup> Segundo o Ex-Ministro Ricardo Salles (CNN, 2020): "Tem uma lista enorme em todos os ministérios que têm papel regulatório, aqui, para simplificar, não precisam de Congresso" A expressão *passar a boiada e mudar as regras enquanto a mídia se volta para a Covid*, ratifica a ideologia do governo, nitidamente eugênica e despudorada.



notícia bomba para minar a democracia, os pressupostos da república e, ao mesmo tempo, alimentar a curiosidade do povo, no sentido de mostrar uma suposta competência presidencial diante da avalanche de equívocos. As monstruosidades foram tecnológicas, como, por exemplo, as milícias digitais<sup>6</sup>.

## O confinamento necessário e avassalador

192

Desde março de 2020, o corpo do indivíduo ficou mais prisioneiro de si do que já era. No início, saía de casa, apenas para não pegar a doença, mas, também, para não a passar. Aos poucos, a pessoa (corpo) arriscou a aventura das saídas de casa, mas voltou atrás, diante dos alertas relativos ao aumento de casos e mortes. A prisão logo se configurou como loucura, a loucura do trabalho confinado, remoto, esquisito e, profundamente isolado. Dentro ou fora do trabalho, os profissionais de várias áreas, produtores, intelectuais, artistas, donas de casa e estudantes, formaram uma compreensão da pandemia que foi crescendo em complexidade à medida em que o tempo avançava. Tal compreensão, como parte da luta ativa pela vida teve ampla repercussão no *Jornal Nacional da Rede Globo* e, então, constituiu-se, uma grande frente contra o governo genocida do presidente Bolsonaro.<sup>7</sup> O confinamento como necessário e justo para todos foi alastrado como conhecimento popular, muito embora, tenha encontrado resistências contrárias entre comerciantes e, mesmo se pensarmos nas dificuldades dos setores mais pobres da sociedade.<sup>8</sup> O sentimento de um prisioneiro (na cadeia ou em qualquer lugar), é subjetivo/mental e atado ao

---

<sup>6</sup> “Ao determinar a prisão, o Ministro do STF, Alexandre de Moraes acusa o ex-deputado Roberto Jefferson, de participar de uma suposta milícia digital em ataques às instituições democráticas. A organização criminoso teria sido montada, principalmente, para atacar a próxima eleição” (CNN, 2020)

<sup>7</sup> “O clima de pressão aumentou ainda mais para os protestos Fora Bolsonaro a partir do superpedido de Impeachment, uma vez que o pedido foi suprapartidário, com forças políticas que vão da esquerda à direita, o que inclui o MBL e outras forças de centro e direita dissidentes ou contrárias ao bolsonarismo” (EXTRA CLASSE, 2021).

<sup>8</sup> O exemplo da China e a rápida desinfecção e controle do vírus, em poucos três meses, ilustra uma argumentação que mais à frente seria sintetizada pela frase *vacina no braço e comida no prato*. Nesta toada e na comparação com inúmeros países, o Brasil ficou desmoralizado, ou seja, enquanto engolimos mais de meio milhão de mortos, os chineses não chegaram a 1% deste total.





corporal/temporal. Na sequência, são apresentadas tendências com contornos ou feixes subjetivos do confinamento vivido por muita gente.

- A falta de conversa. Como animais sociais, a conversa sempre foi a ligação da palavra ao sentido, o conteúdo e a forma com significado. Cortar trocas e afetos presenciais, substituindo-as por conversas eletrônicas (reuniões online, chamadas por vídeo, chats) tira, na verdade, a proximidade corporal, energética e indispensável.
- A falta de espaço. Muitos tiveram que se adaptar na utilização do espaço, na criatividade para dividir espaço, no espaço simbólico da liberdade, também confinada e condicionada aos cuidados com a máscara, as mãos e o próprio corpo.
- A baixa convivência social. Na escola ou no trabalho o corpo, antes da pandemia, era responsável por expressar atitudes e comportamentos que permitiam ao meio social, as trocas constantes de conhecimento, interação e energia. A restrição do *distanciamento social* afastou os corpos e todo tipo de afeto embutido, lançando-os ao colorido, multifacetado (e perigoso) palco das redes sociais.
- A limitada liberdade. O corpo precisa exercitar, falar, gritar, alongar e respirar. Tudo isso não o torna livre. Então, limitar a já limitada liberdade trouxe consequências físicas desastrosas. Segue algumas: dores de cabeça, contrações musculares, lombalgia, má circulação, aumento ou diminuição de peso, tédio, apatia, etc. A lista é maior, com impactos psicossociais, somáticos e que deixam sequelas.
- O lazer reformulado e confinado. Para as classes médias, as opções e pacotes de TV em *streaming* e o confinamento no sofá. Para as classes populares, a aglomeração em festas clandestinas. No processador da pandemia, o lazer foi afetado e o tempo ficou confuso na cabeça das pessoas, dificultando agendas de trabalho em combinação com horários ditos livres.
- A diminuição (ou ausência) da atividade física. Doenças de todo tipo aparecem quando as energias corporais são bloqueadas, quando não há circulação adequada de sangue. O excesso de



peso, a autoestima em declínio e a falta de movimento, esporte ou exercício físico também impactou o *ambiente obesogênico*, o relaxamento, a indolência e a preguiça, com ameaças diretas à saúde (BENTO, 2007).

- A preocupação com o futuro. O descontrole da ansiedade se fez nítido pois não houve domínio do tempo, ou seja, de quando tudo poderia acabar. O consumo também foi afetado, para mais ou para menos, dependendo da situação; o que e quando consumir foram preocupações constantes.

### **O corpo prisioneiro, o social despedaçado**

A ideia marxiana de um *exército industrial de reserva* permite alargar a discussão sobre a prisão do eu, criar tensões a partir do tempo pandêmico que confina dinheiro e perceber que a empregabilidade é uma enganação<sup>9</sup>. Uma população desempregada, mas ao mesmo tempo, disponível, existe na medida em que busca o emprego para a sobrevivência. Não existirá na medida em que o desemprego a levar para o fundo do poço. A perversidade do sistema impõe, ainda, a lógica do mérito em primeiro plano, desconsiderando que a massa da escravidão assalariada não tem como alçar o mérito sem apoio. Disso resulta que há, dentro da crueldade do desemprego, uma crueldade ainda maior, o desalento. O corpo se despedaça, se deteriora, se consome por dentro, mesmo que, por fora, possa ser disponível ao trabalho. Fôssemos indivíduos sem conexão com a humanidade, não teríamos como sentir pulsões, paixões, empatias. Ao contrário, somos inteiramente conectados, sensíveis, pensantes, inteligentes e, portanto, o que despedaça nos outros, despedaça em nós também.

Nossa prisão, o corpo, se divide entre a humanidade dentro de si e o indivíduo isolado, sufocado pela depressão. A situação depressiva aumentou na pandemia e os impactos deste tema não interessam apenas aos psiquiatras, psicólogos e profissionais da saúde, mas ao conjunto da população que busca resolver como pode, quadros de doença psíquica antes

---

<sup>9</sup> O Capital conhece, portanto, o mecanismo de manutenção da produção e do consumo como constantes da equação social = apropriação privada de determinadas classes aos bens produzidos, pauperização das classes populares; emprega e desemprega com base na população apta (e disposta) ao trabalho; extrai excedentes de cada unidade da mercadoria em forma de lucro e mais valor (MARX, 2015).



não vistos. Os compartimentos tóxicos dentro do cérebro solicitam aos neurônios que dupliquem seu trabalho na condução dos estímulos. Todavia, a conexão neural se encontra parcialmente comprometida, devido aos impactos sociais sofridos (seriam torturas?), em razão das inversões de prioridade<sup>10</sup>.

Há ainda, o fato de as pessoas criarem restrições à terapia no orçamento doméstico, em razão do colapso econômico que atingiu as famílias de classes médias. Na mesma direção, os sistemas de saúde, públicos ou privados, foram colocados à prova: como atender com qualidade os pacientes em um momento tão dramático como o que vivemos? O envolvimento de profissionais de saúde, a exposição ao vírus assim como o conjunto de variáveis históricas que aos poucos sucateou os serviços, piorou na verdade, os já dramáticos números da covid<sup>11</sup>.

Um retorno à história permite estabelecer um paralelo com a questão do corpo prisioneiro para reafirmar que ele nunca foi livre. A permanente dominação e degradação do sistema, ontem com formas primitivas, como o fogo, o chicote da escravidão e o espalhamento de epidemias (peste, varíola, influenza, cólera, malária e febre amarela); hoje, com a sofisticação do coronavírus, sugere que as mudanças são, antes de tudo, urgentes. Por meio de uma ecologia de saberes é possível decodificar os principais elementos dos dominadores: colonialismo, patriarcado e negócios na pandemia. São várias ramificações econômicas: vacinas, medicamentos, indústria advocatícia, comunicacional, educacional e exclusões de todo tipo. O capitalismo abissal aproveita a brecha do coronavírus e impõe suas regras de acumulação (Souza Santos, 2020). O mercado, na palma da mão de crianças, jovens e adultos comercializa produtos infantilizados para atrair vendas. Para que a realização deste consumo possa ser efetiva, áreas virgens são exploradas, desenvolvidas e potencializadas. Esta é uma das engrenagens principais do *processo infantilizador* que atravessa a cultura, o cinema, o fast

---

<sup>10</sup> Os estudos sobre a depressão durante a pandemia elencam os seguintes efeitos psicológicos: estresse gerado pela duração imprevisível do confinamento; medo de infecção, sentimento de frustração e perda de energias para situações corriqueiras relacionadas à família e ao trabalho, humor depressivo, insônia e acúmulo de notícias sobre o mesmo assunto: a pandemia. Aproximadamente 90% das pessoas relataram algum tipo de desconforto dentro deste quadro tão complexo, como tristeza, depressão, ansiedade, nervosismo e/ou insônia (BARROS et al., 2020).

<sup>11</sup> Em Manaus, por exemplo, houve colapso que poderia ter sido amenizado (BARRETO et al, 2021).



food, os cosméticos, os brinquedos, a moda, envolvem altas cifras e trancam o corpo aprisionado na prisão do eu. A sedução do mercado é aguçada pelo marketing segmentado das redes sociais, fazendo com que, em cada etapa da vida, um consumo, uma maneira de vender e comprar mercadorias para o corpo seja incentivada (SADI, 2016).

## Barbárie à Brasileira

196

Os tempos políticos, pós 2018, no Brasil podem ser sintetizados pelo subtítulo acima, referência direta ao modelo nazifascista vivido hoje. Provavelmente sejam tempos neoliberais e neoconservadores em combinação, induzindo uma barbárie à brasileira, bem antes do atual afunilamento bárbaro de 2018<sup>12</sup>. Por que barbárie? A resposta envolve uma atualização do conceito. Para além dos argumentos econômicos e bioecológicos, esbarramos no consumo e na cultura. No consumo, para elaborar uma nova forma de consumir sem agredir, já que dispomos de mecanismos sofisticados de *natureza verde*. Na cultura, refazendo o *escopo adorniano*, pelo fato de que é possível lapidar os conhecimentos da indústria cultural, ponto nevrálgico de nosso capitalismo *subjetivo e tardio*, situar a atual discussão sobre o trabalho, sua dependência ao Capital e, buscar com isso, amenizar sofrimentos.

A forma do fazer político foi degradingolada desde 2013 com a farsa dos movimentos pela ética que posteriormente, revelaram o golpe e o impeachment em 2016. Muito foi banalizado, a vida, o trabalho, o lazer, a saúde, a família, a falta de perspectiva, a permanência do caos. Respostas críticas, autocríticas e produtivas? Zero. O acúmulo de ódio, destilado pelo atual chefe do poder executivo é apenas mais um exemplo bárbaro na atualidade sofrida da grande massa populacional. A barbárie volta a amedrontar a sociedade não apenas na queima de corpos vivos e no enterro em massa de corpos enfileirados, mas em aspectos subjetivos como

---

<sup>12</sup> Os insultos, xingamentos e posturas inadequadas do chefe máximo da nação envergonham até mesmo os estrangeiros que poderiam investir no país, mas que, diante das aberrações, hoje são antipáticos à ideia. O caminho que abriu novas fissuras, como, por exemplo, a extensiva naturalização da morte e a enxurrada das violências, tem mais a ver com um nazifascismo sem disfarce do que com a ingenuidade liberal-social de uma democracia eleitoral. UOL. Declarações de Bolsonaro. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8qczQ8MviQw> Acessado em 10/8/2021.



anedotas preconceituosas, ameaças à sexualidade de jovens mulheres e rapazes, perversidade contra os animais e tantas outras estupidezes<sup>13</sup>.

Os vínculos militares do presidente e seus apoiadores não podem ser considerados como mantenedores da ordem, mas como defensores de uma ideologia aventureira de poder, na qual a matança é uma diversão. É possível desenhar esta forma ideológica e política, em representação, como um *anarco-capitalismo*. Os comportamentos demonstram, visivelmente, uma banalidade, boçalidade e brutalidade que, em união com o darwinismo social, faz lembrar um caráter libertário e de faroeste, à moda brasileira (Ghiraldelli, 2018).

O corpo, situado no confronto de perspectivas antagônicas, implode os pensamentos mais avançados e críticos para a sua emancipação; torna-se presa fácil da indústria digital, especialmente no *Instagram*.

Nos últimos anos, sob influência das mídias digitais, os investimentos no corpo com exercícios, dieta, cosméticos, ganharam um aliado significativo (...) pelas observações das postagens de duas Digital Influencers, infere-se que a dieta, os treinamentos e as roupas sejam os focos na valorização do corpo feminino, os quais se tornam referência para as alunas das academias como consequência deste aplicativo ligado à Indústria Cultural (VIANA; LEAL; BAPTISTA, 2021).

Ao ser espalhado no mundo com uma velocidade espantosa, o coronavírus também informou outras questões: conseguiu atrair os holofotes da grande mídia, descobriu os nossos hábitos e a proximidade em que vivemos para melhor nos atingir. Suas variações podem piorar ainda mais o quadro da nova barbárie.

O coronavírus comporta-se como o 1% mais rico da população mundial, um senhor todo-poderoso que não depende dos Estados, não conhece fronteiras, nem limites éticos (...) alimenta um pessimismo de tipo apocalíptico, um pessimismo histórico, por vezes moralista, por vezes, nostálgico, de um passado íntegro, um pessimismo politicamente ambíguo que serve à esquerda e à direita (SOUZA SANTOS, 2020).

---

<sup>13</sup> Exemplos de ignorância e estupidez: Compre uma arma, eduque sem escola, coma veneno, cace animais, corte uma árvore, mate minorias, desdenhe das vacinas, viva sem arte. Vivemos a fase mais tenebrosa da nossa história (retirado do perfil Instagram montenegrodora).



A extrema direita é sórdida na metodologia contra o coronavírus. Distribui pancadas, faz barulho contra as instituições, mente e pouco resolve. Não está interessada em informação de qualidade<sup>14</sup>. A barbárie atualizada, nesse viés, assume a conotação canalha, um significado político que pode ser expresso em um alargamento do tempo, ou seja, uma barbárie mantenedora do populismo, penetrante em mais de uma década de confusão política. Para efeitos de indicadores político-econômicos, a nova barbárie é anterior ao atual governo Bolsonaro.

Já há muito vivíamos a barbárie capitalista, inclusive nos anos de crescimento econômico do neodesenvolvimentismo petista, com suas grandes obras, o aumento da violência nas cidades e no campo, o agravamento da guerra aos pobres e negros, o encarceramento em massa. Tudo isso foi piorando com a crise, sob Dilma Rousseff, e ainda mais dramaticamente sob a pandemia e o genocida Jair Bolsonaro (PERRUSO, 2020).

Os traços centrais (e continuístas) desta política tradicional (da esquerda à direita) e sua luta intestina de manutenção do poder a qualquer custo, constituem o latejamento e os diversos pontos de ansiedade engolidos pelo corpo prisioneiro, algo parecido com o coronavírus, que ameaça profundamente a sociedade adoecida. Por fim, o sentido brasileiro da barbárie é mais amplo do que um ou outro governo, uma ou duas décadas e extenso para a presente análise. É preciso desobstruir o mato, oxigenar a natureza, reescrever os penduricalhos e atalhos esquisitos da História. É preciso sobretudo, formar inteligências dispostas a libertar o corpo.

---

<sup>14</sup> Com o povo, comporta-se de forma sutil pois sabe que a perda eleitoral pode ser enorme. Além disso, não é capaz de construir aliança com partidos de direita, históricos aliados e defensores do neoliberalismo, no sentido de arrumar, por menor que seja, os cacos da sociedade. Quando procuram parceiros aliados, o interesse, geralmente é eleitoral. O bolsonarismo poderia ter alçado maior popularidade com o tema do auxílio emergencial, por exemplo, porém, utilizaram disso, no sentido de resguardar o próximo pleito eleitoral. UOL. Bolsonaro prorroga auxílio emergencial por mais três meses. Youtube, Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=csWnnVYJ58Y> Acessado em 10/8/2021.



## Considerações Finais

O leitor deve levar em conta que, muitas das análises e discussões sobre a pandemia, envolvem um clima de emoções elevadas, ambiente propício para que as ideologias cubram as verdades e, não propício para que a política seja apaziguada. As ideias desse texto podem ser consideradas radicais pois retiram das raízes algum tipo de luz para compreender melhor os atuais tempos de pandemia, confinamento, desconforto, mal estar, etc. Entretanto, não garante que a compreensão de uma totalidade mais complexa seja absorvida. Vivemos um momento de intensas energias, na política e fora dela, no sentido do bem e do mal, a se espalhar pelos ares e atingindo as consciências dispostas ao diálogo. Só assim poderemos crescer.

## Referências

- ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. Boitempo Editorial, 2020.
- BARROS, Marilisa Berti de Azevedo et al. Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de COVID-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 29, p. e2020427, 2020.
- BENTO, Jorge Olímpio. Da conjuntura corporal e do ambiente obesogénico, relaxado e indolente. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 7, n. 1, p. 3-5, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Desporto: discurso e substância**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.
- BARRETO, Ivana Cristina de Holanda Cunha et al. **Colapso na Saúde em Manaus: o fardo de não aderir às medidas não farmacológicas de redução da transmissão da COVID-19**. 2021.
- CNN**. Cable News Network Brasil. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/2020/05/22/assista-ao-video-da-reuniao-ministerial-com-bolsonaro> Acessado em 10 de agosto de 2021
- \_\_\_\_\_. <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/2021/08/13/alexandre-de-moraes-determina-prisao-do-ex-deputado-roberto-jefferso> Acessado em 10 de agosto de 2021
- EXTRACLASSE**. Atos contra Bolsonaro aumentam pressão por impeachment. Disponível em:



- <https://www.extraclasse.org.br/movimento/2021/07/atos-contrabolsonaro-aumentam-pessao-por-impeachment/> Acesso em 10 de agosto de 2021
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, p. 636-652, 2021.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. **A filosofia explica Bolsonaro**. Leya, 2019.
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX**. Editora Companhia das Letras, 1995.
- LOUREIRO, Isabel. SOCIALISMO OU BARBÁRIE: a atualidade de Rosa Luxemburgo no centenário de sua morte<sup>1</sup>. **Revista de Políticas Públicas**, v. 24, p. 34-44, 2020.
- MARX, Karl. **Grundrisse: Manuscritos econômicos de 1857-1858**. Esboços da crítica da economia política. Boitempo, 2015.
- MIGLIOLI, Aline Marcondes. O Socialismo como estratégia para enfrentar a pandemia de COVID-19: reflexões a partir da experiência cubana. **Revista Fim do Mundo**, n. 03, p. 159-180, 2020.
- NEVES, Jorge Alexandre. **Vozes do atraso**. Disponível/Acessado em 10/8/2021. [https://jornalgggn.com.br/editoria/educacao/vozes-do-atraso-por-jorgealexandre-neves/?\\_cf\\_chl\\_jschl\\_tk\\_=pmd\\_69699b711cd74eaa27fa6dfc6d9bfd2a96dfce25-1628880061-0-gqNtZGzNAiKjcnBszQoi](https://jornalgggn.com.br/editoria/educacao/vozes-do-atraso-por-jorgealexandre-neves/?_cf_chl_jschl_tk_=pmd_69699b711cd74eaa27fa6dfc6d9bfd2a96dfce25-1628880061-0-gqNtZGzNAiKjcnBszQoi)
- PERRUSO, Marco Antonio. Pandemia e crise societária. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. 61-78, 2021.
- SADI, Renato Sampaio; SANTOS, Ivan dos; ARAÚJO, Rafael Vieira. **Pedagogia do Esporte: explorando os caminhos da formação permanente e da intervenção criativa em crianças e jovens esportistas**. São Paulo: Editora Ícone, 2016.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021. 426p.
- SVAMPA, Maristella. Reflexiones para un mundo post-coronavirus. **Nueva Sociedad**, v. 286, 2020.
- VIANA, Thaynara Talyta Duarte; LEAL, Cátia Regina Assis Almeida; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. O corpo no Instagram: um olhar sobre as postagens do mundo fitness. **Praxia-Revista on-line de Educação Física da UEG**, v. 3, p. e2021001-e2021001, 2021.

*Recebido em 18 ago. 2021 | aceite em 14 jun. 2022*





# Ensaio Crítico



# Juventude, literatura e cinema: educação dos afetos e emoções na classe (social)

Marcelo Micke Doti<sup>1</sup>

## Resumo

Parte-se da ideia de significante cultural e educação como processos de formação de sentidos nos anos 1980 traçando em linhas indeléveis, tecidas delicadamente para serem linhas abertas e não fechadas, sobre significações da década de 80. Desenvolve o tema cultural contra pano de fundo do neoliberalismo ascendente e seus significados marcando a vida da juventude e sua educação não formal: educação das emoções, paixões e afetos; sentidos importantíssimos de posicionamento da juventude na existência e nas estruturas sociais. Assim imbrica cultura com ideologia em um campo de signos e sua instrumentalização como poder. Coloca-se o filme de Francis Ford Coppola, *The outsiders* (1983), como um significante cultural dos anos 1980 e traça elementos próprios à adolescência. Neste adensamento constante de problemáticas políticas, culturais e sociais (neoliberalismo), a significância dos anos 1980 na forma dos elementos culturais na forma de educação dos sentidos chega-se a algumas conclusões atuais do desamparo neoliberal.

**Palavras-chave:** cultura/educação, classes sociais, desamparo juvenil.

---

<sup>1</sup> Professor e pesquisador em regime integral (RJI) do CPS (CEETEPS) do Estado de São Paulo na Faculdade de Tecnologia (Fatec/Campus Mococa) e psicanalista (em formação). O campo intelectual de meus estudos configura-se especialmente nas interfaces entre filosofia da tecnologia, sociedade e formas atuais de sujeição. Isso envolve e articula de maneira muito especial a filosofia, a crítica social e a psicanálise com suas potencialidades de intervenção nesta crítica não sendo apenas, mas também, um campo clínico. Dentro desta perspectiva dá-se, então, estudos relacionados com as TICs e suas modalidades, suas configurações sobre os indivíduos dentro de uma sociedade de controle e de modulação das subjetividades, afetando-as tanto em seu fazer psíquico como também em seus atos educacionais fortemente imbricados. Isto é altamente relevante quando se fala em mundo digital e educação, sobretudo a depender qual o conceito de educação está em evidência: educação como formação e engajamento de sujeitos em complexidades da realidade histórica e social a lhe permear a existência. Formado em Ciências Econômicas (Unesp/FCLAr), mestrado em Filosofia Política (Unicamp/IFCH), mestrado em Sociologia (Unesp/FCLAr), doutorado em Planejamento de Sistemas Energéticos (Unicamp/FEM) e pós-doutorado em Pesquisas Energéticas (UFABC/CECS).| [marcelo.micke@uol.com.br](mailto:marcelo.micke@uol.com.br)



### Resumen

Se parte de la idea de significativo cultural y educación como procesos de formación de sentidos en la década de 1980, trazándose en líneas imborrables, delicadamente tejidas para ser líneas abiertas y no cerradas, sobre significados de los años 80. El trasfondo del neoliberalismo ascendente y sus significados marcan la vida de los jóvenes y su educación no formal: educación de las emociones, pasiones y afectos; sentidos muy importantes del posicionamiento de los jóvenes en la existencia y en las estructuras sociales. Así, la cultura imbrica la ideología en un campo de signos y su instrumentalización como poder. La película de Francis Ford Coppola *The Outsiders* (1983) se ubica como un significativo cultural de la década de 1980 y rastrea elementos propios de la adolescencia. En esta constante densificación de las cuestiones políticas, culturales y sociales (neoliberalismo), la trascendencia de la década de 1980 en forma de elementos culturales en forma de educación de los sentidos lleva a algunas conclusiones actuales de desamparo neoliberal.

**Palabras clave:** cultura/educación, clases sociales, desamparo juvenil.

### Abstract

It starts from the idea of cultural signifier and education as processes of formation of meanings in the 1980s, tracing in indelible lines, delicately woven to be open and not closed lines, on meanings of the 80s. In the background of ascending neoliberalism, and its meanings, have marked the life of youth and their non-formal education: education of emotions, passions and affections; very important senses of youth positioning in existence and in social structures. Thus, culture imbricates ideology in a field of signs and its instrumentalization as power. Francis Ford Coppola's film *The Outsiders* (1983) is placed as a cultural signifier of the 1980s and traces elements specific to adolescence. In this constant densification of political, cultural and social issues (neoliberalism), the significance of the 1980s in the form of cultural elements in the form of education of the senses leads to some current conclusions of neoliberal helplessness.

**Keywords:** culture/education, social classes, youth helplessness

*Se te vir na escola e não te disser olá,  
por favor, não leve para o lado pessoal.*  
(The outsiders, 1983)



*Quero muito saber que estado de necessidade fez com que ela tirasse a roupa [a modelo para pintores] na nossa frente, mas talvez eu não pergunte, pois a resposta, como a adolescência, seria assustadora demais para esquecer.*  
(Carmem Maria Machado, O corpo dela e outras farras, p. 27)

## Anos 1980 e sua fascinação

Até hoje os anos 1980, a década de 80 exerce certa fascinação. Não faremos uma amostragem estatísticas sobre isso e nem propor diálogos com intérpretes deste momento. Isso é desnecessário, pois não é centro de nossa proposta. Nossa proposta é situar determinados valores simbólicos, determinadas “cápsulas do tempo” ou significantes que articulam referências múltiplas em muitas pessoas, em grupos sociais e atitudes ou embasamentos culturais e sua influência em *outra educação*: a educação dos sentidos, dos afetos, das paixões, amores, decepções, vida. Enfim, as maneiras pelas quais a juventude/adolescência se forma e se formou e como, nos anos 80, ainda percebíamos – especialmente no Brasil – *espaços de possíveis*: uma educação possível para a democracia e para a vida. Portanto, ao abordar educação imbricada como/com cultura, estamos dentro de processos de formação mais amplos. Tal é o que acontece com Wilhelm Meister ao passar do livro I para o livro II dos *Anos de Aprendizagem*: ali ele está se educando como formação, mas nesta passagem específica são os “males do coração” que ele tenta abrandar (GOETHE, 2009, p. 87 ss).<sup>2</sup>

A própria delimitação de uma década é bastante precária do ponto de vista analítico-sociológico, cultural, econômico, político etc. A única coisa oferecida por ela é determinado número de anos (10) que permite um prazo longo de verificação de atitudes, tendências sociais, culturais, políticas e por aí vai. Mas o tempo pode ser entre 1975 e 1985: são 10 anos afinal, mas não constitui a cápsula chamada “anos 1980”. Dessa maneira, “na real” – como se

---

<sup>2</sup> Na linguagem “pornográfica” do atual neoliberalismo ou capitalismo em seus momentos de velhice e que não deixa o novo nascer (Gramsci) trocaríamos a frase por “gerir os males do coração”. A estupidez dessa ideia de gestão chegou a tal ponto que se quer introduzir educação financeira nas escolas para que a criança possa aprender a “gerir” desde pequeno “seu dinheiro”.



falaria no atual cotidiano de determinados grupos sociais – nunca temos algo tão bem formado assim. No entanto, mesmo que determinada tendência cultural, ou uma música tenha feito sucesso em 1978 seu estilo, ritmo, uso dos instrumentos, acordes da guitarra, teclado eletrônico (isso sim, anos 1980 absoluto como o violão ovation) e outras questões mais (conjunto, cantor solo, roupas que vestia, coreografia) pode ser percebida por alguém e situada – certamente e na maioria das vezes com nostalgia, saudosismo, especialmente para nós, brasileiros como será referido adiante – nos “anos 1980”.

Perceptível assim que não se trata de um constructo conceitual sociológico, mas de uma percepção cultural. A suposta música exemplificada acima de 1978 será ouvida pela pessoa e será dito na conversa:

– Ah, pode não ser dos anos 80, mas já tem o estilo... Perceba o ritmo, a letra...

Sim, tornou-se um significante cultural que avança para outras instâncias e precisaria de um estudo específico para cada um dos significantes. Esta é a definição que vimos delimitando de cultura: um significante para outro significante em uma cadeia de significâncias produtora de múltiplos e, por que não, – bem ao estilo do que se queria ainda “fisgar” nos anos de 1980 – infinitos significados desses significantes extensos. Em outros termos a cultura apresenta tal variedade de objetos, relações, imagens, vídeos, formas, sons, cheiros, texturas, movimentos que é impossível significar todos. Neste sentido, diante de nós sucede-se – ouvidos, boca, olhos, pele, cheiros e as transformações que damos aos nossos próprios corpos e vida por outros e outros instrumentos – tal variedade de elementos da percepção, tal profusão de elementos perceptivos que um se segue ao outro na forma de elementos significantes, para outro e outro e outro significante. O resultado disso é o mundo da cultura ser uma inundação de sentidos possíveis diante, sobre e através de nós. Especialmente no Brasil, tal como pouco acima referido, as “fisgadas” desses significantes incorporados nos significados de nossa existência parecia querer o infinito. Talvez isso possa ser exemplificado de múltiplas formas.

“Eu vejo a vida melhor no futuro/ Eu vejo isso por cima de um muro” e prossegue a música *Tempos Modernos* de Lulu Santos: “De hipocrisia que insiste em me rodear”. Pode-se ainda na mesma música “fisgar” infinitos além da crítica à hipocrisia: “Vamos viver tudo que há pra viver/Vamos nos permitir”. Também uma nova era que parecia abolir os frios homens do



capital – como veremos adiante – e seus múltiplos destroçares de vidas, de juventudes: “Eu vejo um novo começo de era/ De gente fina, elegante e sincera/ Com habilidade pra dizer mais sim que não”. Tempos importantes que urgiam para nós e ainda urgem para a juventude atual.

Colocam-se neste momento de nosso texto algumas referências ou problemáticas essenciais para o desenvolvimento dos argumentos que nos levarão, por fim, a uma conclusão um tanto trágica dos resultados históricos nos quais vivemos. *Resultados históricos* é por si mesmo um bom significante para dizer a história em carne e osso: a história escrita e interpretada é um *morto* cheirando ou assombrando nossas consciências e inconsciências; o *resultado* é a fria vida em sua sujeira, nódoas, sangue, carne e destruição de sonhos e muitos, muitos pesadelos. A história é, enfim, o escrito, por isso passado. O futuro reserva o que?

Uma primeira referência é a escolha dos anos 1980 que justificará em seguida o filme ao qual dedicaremos maior atenção. Essa justificativa, para nós brasileiros, é dupla.

Temos na década de 80 os primeiros e aberrantes sintomas e aprofundamentos do neoliberalismo instalado no centro dos poderes hegemônicos. Junto com este manancial de problemas que é o neoliberalismo – e explica o motivo de termos colocado *resultados históricos* em destaque e suas tragédias atuais, especialmente para jovens – verificamos concomitantemente seus impactos nos anos 80 já nos países centrais. Convém breve explicação e muito sintética dos movimentos então a se passar em termos de luta de classes – explicitamente posta e não apenas seu conceito expandido para a interpretação histórica – e a resposta neoliberal para estes bem como uma breve dimensão definidora do regime de acumulação e dominação na qual ele se configura.

O neoliberalismo possui dimensões as mais diversas: desde o movimento de financeirização acentuada do capital (CHESNAIS, 1996), movimentos de desterritorialização produtiva, encurtamento ou compressão espaço-tempo, novas formas de acumulação e suas lógicas culturais (Jameson, 1996; Harvey, 2013), formas de gestão do capital e a “pesada artilharia” gerencial (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009) até novas formas de perceber o mundo e suas configurações de dominação (DARDOT; LAVAL, 2016) bem como articulações de poder autoritário (CHAMAYOU, 2020). Para nossos propósitos temos uma configuração de poder financeiro e elites governamentais assenhoreando-se do poder e as formas de fazer políticas públicas. Ou dito de outra forma: com Pinochet e os “Chicago boys”, Reagan



e Thatcher temos apenas alguns daqueles que instrumentalizarão o Estado para propósitos financeiros de acumulação privada destruindo políticas públicas e produzindo uma nova forma de mal-estar. É o mal-estar na pós-modernidade (BAUMAN, 1998) e o desamparo a que jovens serão progressivamente submetidos. O resultado-catástrofe será o campo de desalentados vividos hoje entre os jovens e sua busca de lugares no mundo. Busca atual levando parcela expressiva dos jovens a instaurarem-se em posições conservadoras.

Todo o panorama descrito em suas múltiplas configurações sobre os diversos significados do neoliberalismo estão atuando em uma espécie de baixo contínuo produzindo transformações tais como, por exemplo, a destruição da indústria americana. Ao mesmo tempo esta grande fascinação pelos anos 1980 parece, diante deste baixo contínuo condutor ao desamparo atual, uma floração da juventude ainda a se afirmar sobre ideias ou figuras culturais que pairavam desde os anos 1960 e 1970. Em uma imagem mais literária é como se a dureza histórica dos homens e seu pragmatismo estivessem elaborando planos para seus futuros de acumulação de capital enquanto alguns jovens ainda vivessem esperanças e descontrações de viver uma vida digna ou ao menos divertir-se um pouco.

Seguindo a esteira da ideia lançada anteriormente neste texto, um significativo e suas possibilidades interpretativas, algo que muito bem se coaduna com esse quadro é o filme *Curtindo a vida adoidado* (Ferris Bueller's day off, 1986). O adolescente Ferris Bueller (Matthew Broderick) quer "matar" aula e para isso recruta sua namorada Sloane Peterson (Mia Sara) e seu amigo Cameron Frye (Alan Ruck). No filme os "velhos homens que manipulam nossas vidas, homens do capital" – novamente, precisamos de licenças literárias no sentido de fazer frutificar metáforas e construir uma concepção ao mesmo tempo histórica, mas também promovendo luz sobre o desamparo – seriam representados pelos pais de Ferris (ele se diz doente para "matar" aula enganando-os), o diretor da escola (Jeffrey Jones) a todo momento querendo mostrar que o adolescente é um farsante e a própria irmã Jeanie Bueller (Jennifer Grey) não conformada com o irmão que só "se dá bem". Mesmo jovem, ela já seria uma velha.

Vários filmes e seriados nos anos 1980 e mesmo depois possuem esse processo de "enganação" dos alunos para com os professores ou autoridades. Poder-se-ia, então, falar de um processo inverso de negação e ridicularização de professores, sempre estúpidos e os adolescentes "espertos". Interpretação possível e isso não está em discussão. Afinal,



pensemos no público ao qual o filme se dirigiu, adolescentes: era isso que eles queriam ser, Ferris, “matando” aula, passeando pela cidade de Chicago com namorada e amigo, divertindo-se ao cantar *Twist and Shout* (Beatles, 1963) em um desfile (na cena o pai de Ferris revela já ter sido adolescente de geração anterior ao dançar enquanto está enfiado no princípio de realidade marcuseano-freudiano de seu escritório ganhando dinheiro) e ainda andar em uma Ferrari *retrô*. Seria o elogio da destruição do saber instituído em proveito de adolescentes. Preferimos, neste filme, também icônico da década de 80, manter a interpretação que seguimos especialmente por um momento catártico próximo do final: Cameron vê o carro de seu pai cair de cima da casa e ser destruído, carro que sempre recebeu mais atenção do pai do que ele. Um elemento de vida revelada: Cameron, não acabará sendo, no fim, mais um senhor do capital e suas velhacarias? Também outra indagação: professores representam realmente saber e liberdade ou são apenas conformadores, enformadores sociais das paixões e pulsões adolescentes? Por fim e não menos interessante, o filme é *uma narrativa*, afinal Ferris fala direto para o público ao conversar com a câmera. Fica uma incógnita para além do filme: todos eles, não acabarão sendo adolescentes, vivendo suas existências, divertindo-se um pouco, rindo, sendo *fun* para no fim terminarem em um escritório como o pai de Ferris? Todos tragados pelo princípio de realidade tão cru do neoliberalismo em ascensão.

Para nós brasileiros, uma segunda camada de significantes recobre esse momento histórico. Ao longo dos anos 1980 fomos vivenciando o final da ditadura militar: a distensão ou “afrouxamento” dela já ocorria desde o governo do general Geisel (1974/1979). Com este general promete-se uma volta à democracia de forma gradual –tão gradual que quase nem a notamos. Mortes do jornalista Vladimir Herzog, em 1975, e do sindicalista Manoel Fiel Filho (1976) causaram uma série de manifestações políticas contra o governo demonstrando conflito de interesses dentro do Estado: a maior liberdade para a democracia ocorria em conflito direto com militares contra tal processo (a chamada “linha dura”) e a demissão de Sílvio Frota marca esse momento. Em maio de 1978, foi registrada a primeira greve de operários metalúrgicos desde 1964, em São Bernardo do Campo, sob a liderança do presidente do sindicato da categoria, Luís Inácio Lula da Silva. Por fim – em nossa enumeração de fatos, mas não de todos os fatos – em 31





de dezembro do mesmo ano, Geisel revogou o AI-5. Em 1982<sup>3</sup> as eleições para governador, em 1985 o colégio eleitoral promovendo de forma indireta a chegada ao poder do primeiro presidente civil desde 1964, Tancredo Neves. Vivenciar isso como adolescente em ver professores chorando com a morte de Tancredo sem assumir a presidência. Por fim a constituição de 1988 após uma Assembleia Constituinte – constituição esta cada vez mais desmontada e desde 2016 este é o plano do golpe.

Juntamente com esta conjuntura política o rock nacional se renova e temos em 1985, por exemplo, o primeiro *Rock in Rio*. Bandas como *Queen*, *Iron Maiden*, *Whitesnake*, *AC/DC*, *Scorpions*, *Yes*, *The B-52's* entre as estrangeiras e nacionais como *Barão Vermelho*, *Kid Abelha & Os Abóboras Selvagens*, *Os Paralamas do Sucesso* (e seu som maravilhoso de metais com ritmos do caribe e a canção "Óculos"), *Blitz* (a banda mais irreverente e luminosa dos anos 1980) comporiam um pouco desse retrato, deste instantâneo fotográfico abrindo para novos sons. No mesmo evento ainda cantores como Lulu Santos, Baby Consuelo e Pepeu Gomes, Gilberto Gil, Rod Stewart, Ozzy Osbourne, Rita Lee, Moraes Moreira e a lista continua. Mas tínhamos, fora do evento, ainda a explosão de sucesso e vendas do *RPM*, bandas como *Ira* e *Capital Inicial*, *Titãs*, *Legião Urbana* e as letras marcantes, fortes de Renato Russo entre tantas outras. Diante de todo esse cenário é impossível não perceber ou "fisgar", como enunciado acima, que o infinito era nosso horizonte: liberdade, democracia e música. Não poderíamos (e não posso) esquecer este momento que "como a adolescência" é "assustadora demais para esquecer". Sim, nos anos 1980, neste país, sonhamos perigoso e sonhamos alto. O dia nascia feliz.

### **"The outsiders": vidas sem rumo**

No filme *Um tira da pesada* (*Beverly Hills Cop*, 1984) temos um policial que vai em busca dos assassinos de seu amigo. Eddie Murphy é o policial Axel Foley e precisa ir de Detroit para Los Angeles em "férias" de seu trabalho de "tira" (*cop*). "Férias", pois na verdade ele usa este recurso para

---

<sup>3</sup> Para mim, em termos pessoais, data significativa, pois com 14 anos pude ver e participar da primeira eleição para governador depois de 1964. Claro, participação de um adolescente que pouco entendida de política, porém via ali "alguma coisa de bom". Inclusive, na época, seguindo ainda as linhas políticas vinda dos pais, como algo hereditário, ver um cartaz do PMDB pregado na garagem de casa e o nome de Franco Montoro na cabeça.



entrar em uma jurisdição que não é sua e investigar algo que não lhe pertence. Vingar o amigo e descobrir o que aconteceu ou ainda acontece. Não é necessário descrever todo o filme já muito conhecido e ícone dos anos 1980. Chamamos atenção ao filme para continuar com nossa linha de raciocínio: os significantes culturais marcantes de um momento histórico e como eles *aderem* ao nosso existir e vão se transformando em significados.<sup>4</sup> O motivo condutor deste texto em seu nível teórico é justamente esta afirmação, porém em seu nível de conteúdo sua linha é investigar a juventude perdida dos “outsiders” e como a sociedade atual e seus dispositivos de poderes (econômico, cultural, ideológico, social, político) vem produzindo cada vez mais vidas sem rumo.

Assim, no filme *Um tira da pesada* temos alguns elementos bastante interessantes a expor o processo pelo qual já se mostrava a destruição completa do estágio anterior de regulação do capitalismo fordista (HARVEY, 2013): as cenas iniciais do filme, enquanto os créditos são apresentados, mostra a periferia de Detroit e sua pobreza. Visualmente a *pobreza* é muito mais feia do que a palavra e por isso o destaque na palavra. *Pobreza* vista ou falada. Vemos, então, o orgulho da indústria americana, o orgulho do início do século XX, a indústria metalmeccânica e automobilística, a cidade de Detroit, em sua aparência chocante. Isso em um filme dos anos 1980: mais recentemente no documentário *Capitalismo, uma história de amor* (Capitalism: a love story, 2009) de Michael Moore a profundidade do conceito de pobreza alastrou-se muito mais. Por outro lado, ao chegar em Beverly Hills o policial Axel Foley irá se deparar com as grifes de luxo, hotel, pessoas “brancas” e “ricas” (pleonasma neste espaço social e geográfico, Beverly Hills, falar de “branco rico”) e o bem equipado instrumental da polícia do lugar. Para nós é bastante simbólico que um filme de entretenimento e aventura mostre espaços tão desiguais e nos coloque, bem em seus créditos iniciais, diante de aspectos tão drásticos da pobreza. A

---

<sup>4</sup> Não adentraremos nos motivos que fazem esse significado funcionar. Em outros termos, em uma teoria da cultura e da ideologia, temos os signos sendo postos diante de nós como significantes. Ao serem estruturados na forma de poder simbólico, poder dos significantes estruturando o significado teremos um processo ideológico ou “signológico”. No entanto, os significantes da cultura também podem se constituir em sentido quando aderem às existências humanas e seus processos individuais de toda ordem. Por esse motivo a questão do que faz o significante funcionar como significado está ligado a múltiplos fatores.



descontração e divertimento, uma licença para ser jovem e “irresponsável”<sup>5</sup>, de *Curtindo a vida adoidado* se transforma aqui em realidade muito mais crua; mostra-se o que as políticas públicas destruídas estão fazendo até mesmo com orgulhos da sociedade americana. David Harvey aponta em seu livro *O enigma do capital* (2010, p. 9) que a crise de 2008 não era vista ou percebida quando eram pobres da periferia de Detroit que perdiam casas, não pagavam suas hipotecas: naquele espaço é a regra.

Estes elementos explanados são formas pelas quais agenciamos através de alguns e aleatórios filmes dos anos 1980 e podem demonstrar em suas espessuras linguísticas os sinais, signos, pelos quais a década de 80 fascinou, mas também apresentava garras e dentes mortíferos para todos e para a juventude em particular. Hoje isso é mais evidente ainda. Todo filme – destacadamente os chamados “filmes comerciais” – tem um público e um direcionamento de sua linguagem. Expusemos isso anteriormente ao referir a *Curtindo a vida adoidado*. Semelhantemente valeria aqui: *Um tira da pesada* é a história do homem preto, policial de um cidade destruída mostrando a vigarice dos “bacanas” de Beverly Hills e sua galeria de artes. Isso não exclui a possibilidade de olharmos, hoje, com novos contornos, novos *aparelhamentos visuais* e usar o mesmo filme dentro de nova narrativa. Afinal, a escrita da história é sempre posterior: é linguagem de certa maneira morta, pois já passado o acontecimento; viva, no entanto, quando esses novos olhares nos remetem ao futuro e à crítica sociocultural do presente.

*The outsiders* (Vidas sem rumo, 1983) nos atrai por motivos semelhantes ao de *Curtindo a vida adoidado*, porém com enredo e intensidade totalmente outros: filme com temática adolescente e voltado para um público adolescente nos anos 1980, mas expressivo da vida e das formas de viver dentro das dificuldades sociais e culturais – como

---

<sup>5</sup> O termo deve sempre vir entre parênteses uma vez que responsabilidade ou irresponsabilidade são dispositivos de disciplinamento e modelamento sociais. Por exemplo, diante de um fato ou experiência existencial, algumas pessoas podem reagir com extremo sofrimento psíquico. Perguntamo-nos, então, o que ela possui que outra não possuem, ou seja, por que sua sensibilidade e paixões da alma são diferentes. Na verdade, a pergunta deveria ser outra: por que a experiência existencial de tal ou qual realidade é tomada como normal? Por que a “realidade” em sua enorme complexidade narrativa e discursiva é tida como “normal” e aquele que a sente mais profundamente é tido como “problema”? Inverte-se quase sempre os termos da indagação.



observaremos em seguida. Dentro do universo de significantes da cultura o filme possui um lugar especial na década de 80, a década que irá marcar o “resto de nossas vidas” com a desestruturação dos aparelhos de Estado para o bem-estar público que, para nós brasileiros, começaria a chegar na década de 90 e com força total nos tristes anos após o golpe de 2016.<sup>6</sup>

Aspectos interessantes do filme podem ser destacados neste universo de significantes entre eles o fato de ser um filme para juventude, para adolescentes, já referido, no entanto estreando a referida temática que desaparecera das telas. Como veremos, esse fato, por si, já é muito significativo dada a época do filme e o que ele vem a representar. Antes, no entanto, convém traçar um pequeno resumo de *The outsiders* e pontuar expressões de relevo.

Os acontecimentos do filme ocorrem na pequena cidade de Tulsa, Oklahoma em meados dos anos 1960. Ainda que haja no livro indicação direta da data (1965) não foi necessário ao diretor fazer isso: apenas caracterizar as roupas, carros, músicas e situá-lo, por meio desses artifícios cênicos, em um significativo do tempo e da cultura. O personagem central é Ponyboy Curtis (C. Thomas Howell), garoto sensível, sonhador. Em determinado momento do filme ele declama o poema *Nothing Gold Can Stay* de Robert Frost. Em cenas desse tipo pode-se dizer que o filme adquire “sentimentalismo” ou tom “piegas”. Abordaremos esse aspecto na análise posterior e veremos que isso não é assim e constitui, de fato, uma artifício cênico importante para representar a juventude. Esta cena nos remete ao encontro de Clarisse McClellan e Montag de *Fahrenheit 451* (BRADBURY, 2020, p. 18 ss.). Clarisse diz a Montag sobre o orvalho da grama, da velocidade baixa em que seu tio dirigia e por isso foi multado – o que nos remeteria ainda ao conceito de caos em Deleuze e Guattari: a velocidade é o caos. Também fala da lua e Montag se lembra que há muito tempo não

---

<sup>6</sup> As políticas públicas dos governos PT nunca excluíram, longe disso, os altos ganhos de capital. Exemplo disso é o crescimento da bolsa de valores: cerca de 1900% nos referidos governos. No entanto, as políticas públicas tinham forte participação para vetorizar, forçar a inserção dos mais pobres, desamparados, desvalidos ou discriminados dentro da sociedade e mercados consumidores. A escalada do golpe de 2016 tinha justamente esta intenção: promover um neoliberalismo muito mais “hard” do que havíamos experimentado nos anos 1990, especialmente um neoliberalismo, como se vê hoje, imbuído de autoritarismo e ameaças de rupturas institucionais (CHAMAYOU, 2020). Não é espaço de discussão sobre isso neste texto. Advertimos, no entanto, que as cronologias são diferentes, porém com resultados semelhantes.



olhava para o céu e que, provavelmente, nenhum de seus colegas de trabalho o faz e olhe para a lua. Nesta cena do filme temos semelhança: após declamar o poema e dizer que não entende direito seu significado, seu amigo Johnny Cade (Ralph Macchio) diz que não percebera como as nuvens eram douradas ao amanhecer e é como se nunca tivessem estado lá. Pony continua o diálogo: talvez nunca possa falar sobre o dourado da aurora e das nuvens para Darrell "Darry" Curtis (Patrick Swayze) seu irmão mais velho ou para seus amigos Keith "Two-Bit" Mathews (Emilio Estevez) e Steve Randle (Tom Cruise). Fascinante a fala de Johnny: enquanto não se olha e se deixa penetrar por uma realidade física (ou social) as coisas não estão lá. A pressuposta "pieguice" da cena acaba sendo um tema importante quando se pensa mais ainda: o filme começa com a mesma cena de seu final e nos revela Pony escrevendo uma redação sobre sua experiência. A redação foi um pedido de seu professor para que ele passe de ano e o próprio sugere relatar o que viveu e sofreu. É a primeira imagem do filme: a redação designada "The Outsiders". Assim, sentimentos intensos no filme são, na realidade, os sentimentos intensos de um jovem, um adolescente, contando em primeira pessoa sua experiência. Com isso o "sentimentalismo" cederia espaço para a vivência juvenil.

Pony é o caçula de uma família formada ainda por Darrel, o referido primogênito, e Sodapop "Soda" Curtis (Rob Lowe). Os três são órfãos e membros da "gange" ou grupo social *greasers* (de grease, graxa). Seus pais morreram em um acidente e Darry, para evitar que eles sejam separados, resolve criá-los. Os três possuem ainda outros amigos *greasers*: Dallas "Dally" Winston (Matt Dillon), o mais "durão" deles tendo estado na prisão, e os irmãos Keith "Two-Bit" Mathews e Steve Randle. Completa-se o grupo e o elenco principal dos "jovens perdidos" Johnny Cade. A convivência deles com os *socs* (de social, os "sociáveis", pessoas mais ricas e vivendo do outro lado da cidade) é conflituosa levando ao assassinato de um deles em uma primeira briga. Aqui outro elemento que será abordado depois: ao contrário de outros filmes para adolescentes, além de sentimentos intensos, temos violência explícita e luta física entre os grupos ou "ganges" rivais na parte final do filme. Este elemento também será importante na última parte deste texto quando for comparada a obra de Coppola com filmes para adolescentes recentes, explicitamente a saga Harry Potter e os conflitos do pequeno bruxo: décadas diferentes, significantes culturais diferentes. Após o assassinato mencionado, Pony e Johnny fogem e vão viver uma pequena aventura que os leva a sentimentos mais intensos, beleza, risco e um



desfecho infeliz: ao salvar crianças presas em um incêndio de uma velha igreja, Johnny é atingido por uma viga partindo-lhe a coluna, fica paraplégico, com o corpo muito queimado e acaba morrendo.

A partir deste ponto torna-se possível outras considerações sobre o filme e sua importância na década de 80 e tantos filmes centrados na juventude a partir de então (VALAREZO, 2020). Um destaque notável logo no início é o número de atores que despontariam no cinema de Hollywood: Christopher Thomas Howell, Rob Lowe, Emilio Estévez, Matt Dillon, Tom Cruise, Patrick Swayze, Ralph Macchio e Diane Lane. Aliás, esse grupo de atores apareceriam em outros filmes – juntos ou separados – ao longo dos anos 1980 levando a constituírem o “Brat Pack” em comparação com o “Rat Pack” dos anos 1950 e 1960 (Frank Sinatra, Dean Martin, Sammy Davis Jr., Peter Lawford e Joey Bishop). Literalmente, o “pacote pirralho” dada a idade deles com exceção de Patrick Swayze nascido em 1952 e já com 31 anos. Desse modo, o núcleo central de atores eram todos jovens, interpretando jovens, vivendo vida de jovens e para um público igualmente jovem.

Porém há muito mais do que isso no filme. Com este filme dirigido por Francis Ford Coppola abre-se espaço para todos os outros direcionados para adolescentes durante os anos 1980 (VALAREZO, 2020). No entanto, por alguns fatores, este filme ficou menos conhecido do que *Clube dos cinco* (The breakfast club, 1985), *O primeiro ano do resto de nossas vidas* (St. Elmo's fire, 1985), *A garota de rosa shoking* (Pretty in pink, 1986) e o já citado *Curtindo a vida adoidado*. Mas é este filme que irá redescobrir um gênero popular nos anos 1950 até final dos anos 1960, ou seja, os filmes para jovens. Sintomático o gênero desaparecer nos anos 1970: justamente nesta década as diretrizes neoliberais começariam explicitamente a galgar o poder institucional dentro do conjunto social da luta de classes (CHAMAYOU, 2020).<sup>7</sup> O neoliberalismo não surgia, não seria e não é apenas determinada

---

<sup>7</sup> Também sintomática a atualidade: com exceção de filmes como a *Saga Crepúsculo* e *Harry Potter* ambientados no fantástico, mas ainda tocando em alguns problemas adolescentes, não temos mais filmes tratando ou abordando, existencialmente, a educação afetiva como faz *The Outsiders* de Coppola. Sintomático também os filmes de maior expressividade (diga-se, altíssima bilheteria e garantindo lucros para os estúdios) para adultos e, especialmente, adolescentes serem os de super-heróis. Neste caso é o próprio Eu gigante e vencedor do neoliberalismo: neste temos uma ética e um doutrina moral, ou seja, vença sozinho, seja você mesmo seu herói; isso significa, tenha dinheiro. Os inchaço de filmes de super-heróis colocou em pauta para a juventude o que tirou: tirou afetos e desdobramentos deles como educação social



técnica ou mecanismo acumulador de riqueza a expensas de direitos trabalhistas e espoliação dos dispositivos de políticas públicas: vinha também para estabelecer ordem diante das manifestações dos fins dos anos 1960 e início dos anos 1970. Seu objetivo não é apenas o capital, mas a *governamentalidade* (FOUCAULT, 2014; DARDOT; LAVAL, 2016): disciplinar e estabelecer um corpo de dominação sobre carne, ossos e alma dos indivíduos. Por isso ressaltamos: sintomático desaparecer neste momento reforçando a hipótese básica deste texto, qual seja, o simbolismo cultural dos anos 1980 e seu lugar social, especialmente no contexto da juventude que se perdia e se perderia.

Coppola eterniza o livro de S.E. Hinton de 1967 (HINTON, 2012): *The outsiders*. A grande marca do livro da escritora – que viria a trabalhar o roteiro com Coppola posteriormente – é o de ser um livro escrito por uma adolescente – Susan E. Hinton, nascida em 1948, tinha 15 anos quando começou a escrever e 16 quando da publicação – para adolescentes e com as problemáticas vividas por adolescentes. O livro marca o início do mercado dos livros juvenis, voltados para adolescentes e seus problemas, suas existências, seus dramas e traumas. No filme isso transparece em tons de realidade melodramáticos, fotografia que engrandece cenas tocantes (a citada declamação poética de Pony ao alvorecer), expressivas, emocionantes e por vezes o enredo e suas emoções chegam a parecer “piegas”: não é defeito, mas qualidade da direção de Coppola uma vez que, quando adolescentes, sentimos e nos emocionamos de maneira extremamente passional. O tom estabelecido desta forma não denigre, mas engrandece o sentido de “fim do mundo” para tudo, “amores eternos”, sonhos inefáveis. Não seria a adolescência o único momento da vida após o nascimento e nossa inserção no simbólico posterior em que mais nos aproximamos do *Real* lacaniano?

Independentemente da resposta, a questão marcante é não ser um filme saudosista com este momento da vida e nem com os anos 1960 nos quais desenvolve-se a trama e abordaremos em seguida. Justamente essas emoções fortes é o que interessa ao diretor: a relação entre os personagens e suas emoções é grandemente destacado. O estilo dos *greasers* é de serem

---

nas emoções e filmografia que abordava isso colocando no lugar um Eu frio e a fórmula de qualquer filme de super-herói, “lute e sofra, pois chegará lá”. Sim, isso é o capitalismo turbinado atual do neoliberalismo, um campo enorme para sofrimentos e seus rituais (VIANA, 2013).



“durões”. Em nada ser “durão” desabona o sentimento e os afetos extremados, ao contrário: ser “durão” é uma forma de colocar-se no mundo, colocar-se como posição simbólica e situação existencial, mostrar sua emoção paradoxalmente revelando dureza diante das emoções. Semelhante a um *rapper* mostrando sua “dureza”: é sua emoção diante da existência extravasando de outra maneira. Os *greasers* são emotivos como todo ser humano e Coppola usa planos para reforçar isso com cenas de todos eles em grupo, em união. Nota-se ainda mais esse caráter das emoções tipicamente adolescentes, pois, ao contrário, por exemplo, de *Curtindo a vida adoidado*, não existir adultos no filme, não haver adultos dentro da trama, não haver contraponto entre o adulto e o adolescente: somente ele está ali com sua existência desnudada, exposta, sangrando e, ao mesmo tempo, em profunda alegria com sua vida aparentemente eterna: quando adolescentes a distância para os 50 ou 60 anos parece incomensurável.

*The outsiders* foi subestimado dentro da filmografia de Coppola e mesmo entre os outros filmes da época tão celebrados e anteriormente citados a despeito de ser ele a reintroduzir ou reinaugurar o estilo de filme para jovens, para a juventude e, especificamente, para adolescentes. Motivos para o esquecimento podem ser de várias ordens. O filme não foi sucesso de bilheteria, o elenco que viria a produzir atores atuantes até hoje era desconhecido à época e, talvez, o mais importante: *The outsiders* pode ter sido obscurecido por outras produções anteriores do diretor. Afinal, era estranho um diretor consagrado por filmes como *O poderoso chefão* (*The godfather*) – tanto em sua primeira parte (1972) como na segunda (1974) manifestadamente melhor, mais frio e mais seco que a primeira constituindo exceção – e *Apocalypse Now* (1979) dirigir alguns anos depois um filme para adolescentes, com temática adolescente, com problemas e experiências de vida emocionantes de adolescentes. Ninguém esperava que das mãos de Coppola surgisse, após filmes tão fortes como os referidos, um filme para adolescentes. Em verdade, isto constitui um engano, como vimos, já que as emoções e paixões não são fracas. Ao contrário: temos amizade – as amizades adolescentes, normalmente heterossexuais, possuem a confusa forma de se transformarem em seu oposto pelos muitos e “malandros” jogos de nossa psique e se constituir em paixão homossexual a confundir mais ainda as identificações e ideias do eu do adolescente em formação –, temos romance e seu desamparo de classe (como veremos no final deste item),





abuso doméstico, crime, explicitação das diferenças e ódio de classes.<sup>8</sup> Nunca saberemos ao certo os motivos: as únicas certezas são o filme pouco lembrado na carreira do diretor assim como pouco lembrado como um dos importantes filmes da década de 80.

Há um elemento de todo curioso no filme *The outsiders* que alicerça mais alguns de nossos argumentos expostos e teorizados: filmado em 1983, culturalmente parte desta década e dos outros que o seguiram como a década “fascinante” por nós exposta, o enredo é contemporâneo ao livro de Hinton, ou seja, final dos anos 1960. Não seria um contrassenso? Não e por isso afirmarmos fundamentar mais ainda nossa exposição.

Tomando o livro de Hinton como enredo e fazendo-o, lógica e cronologicamente, passar-se no final da década de 60 – como é o livro de Hinton – Coppola ao mesmo tempo retoma a “tradição” ou uma continuidade de filmes para jovens dos anos 1950 e 1960, mas também coloca uma época de “aventuras” jovens e inconformismos. Trata-se já de um filme de época desde o nosso ponto de vista (anos 1980) a falar de outra época: é como se fosse uma sobre-linguagem, metalinguagem do tempo. Para nosso propósito nada melhor: tentar trazer significantes culturais e críticas culturais para pensar a própria juventude. Neste caso um filme da década de 80 a falar de outro tempo de virada geracional e de fuga, tentativas de fuga. Afinal, há sim momentos em que nosso refúgio é pensar que não seremos “como os nossos pais”.

Nesta década de 60 surgirão os movimentos da contracultura – mesmo sendo a contracultura uma postura histórica de colocar-se contra conjuntos simbólicos estabelecidos e estruturados como linguagem dominante de subjugação e existente em vários outros tempos históricos (JOY; GOFFMAN, 2007) – e exporão a indignação com um sistema a traçar a vida das pessoas do nascimento ao túmulo e, neste meio tempo chamado

---

<sup>8</sup> Ficar bastante atento neste ponto, pois fazemos uma distinção. A luta de classes é um conceito sociológico e histórico. Marca do materialismo histórico e imprescindível para as análises sociais. Porém como conceito social o conceito trafega em outras vias, trafega pelo processo de universalização da vida e das experiências. O ódio não: é uma manifestação produzida socialmente em seus níveis sociológicos e históricos da via acima referida, mas encontrará sua efetivação em pessoas empíricas, suas falas, suas roupas, gestuais etc. São instâncias diferentes e a atenção a elas é essencial para não confundir a navalha fria (ou nem tão fria assim) do conceito com a ardência brutal da existência em sua incomensurabilidade. Em tom de analogia poder-se-ia dizer algo semelhante para a estrutura da língua e a experiência individual e viva da fala.



*vida*, tonar-se apenas consumidor: consuma, trabalhe, compre mais, obedeça, case, tenha filhos e “não encha o saco”. É contra isso que os jovens irão se subverter, se revoltar, rebelar-se enfim. Rebelar-se contra os ensinamentos da cátedra, a altura do “discurso do mestre” ou o “discurso universitário” de Lacan assim como o seu “sujeito suposto saber”. Algumas situações muito semelhantes àquelas que presenciamos hoje dentro dos muros de faculdades e universidades instrumentadas com o intuito de “formar para o mercado de trabalho”. Por isso, o enredo de *The outsiders* focado nos anos 1960 não destoam do universo cultural da década de 80: nesta o neoliberalismo avançando rapidamente exigia dos jovens um engajamento cada vez maior em seja um “eu S/A”, esterilizando a juventude e a comprometendo com faça isto ou faça aquilo, mas faça-o para o mercado. *The outsiders*, então, acaba por este ângulo, sendo quase uma metáfora histórica: a um momento de virada e contestação juvenil e revoltas estudantis especialmente do final da década de 60, façamos um pouco disso nos anos 1980 antes da tortura disciplinar e modular do neoliberalismo destruir nossas vidas, nossas cabeças e nossa imaginação. Retira-se a *poiēsis* e sobra a *tékhnē*, principalmente se a *tékhnē* for aquela de ser um eu-mercado.<sup>9</sup> Como já ressaltado, os anos 1970 seriam marcados pela destruição dos dispositivos contestatórios e domínio do neoliberalismo (CHAMAYOU, 2020) e ecoa, para nós, justamente no declínio do filmes adolescentes nesta década (VALAREZO, 2020). A retomada seria feita pelas mãos de Coppola e marcaria, como enfatizamos, um florescer antes da destruição que se vem praticando desde a década de 90 e com destaques mais e mais acentuados no Brasil especialmente nos desamparos atuais.

Necessário agora, para encerrar esta parte, explicar uma das epígrafes deste texto. Trata-se de uma passagem após os vinte minutos do filme na qual ocorre um diálogo no cinema/drive-in entre Cherry Valence (Diane Lane) e Ponyboy. Os garotos *greasers* entraram no cinema por baixo de um buraco na cerca e se encaminham para as cadeiras ao fundo: não têm carro, então, não ficam no drive-in na área destinada a estes. Junto deles está Dallas, mais velho e cujo “estilo” é mais “durão”, expressão usada no próprio filme. Enquanto caminham as garotas saem do carro (mostrando assim

---

<sup>9</sup> Usamos aqui apenas *uma* possibilidade da palavra grega que dá origem a técnica apenas para fazer a metáfora funcionar e fluir. Na verdade, a palavra grega *tékhnē* é riquíssima de significados e interpretações como se poderia ver em Heidegger (CASTRO, 2021).



serem *socs*) e a fala delas – na forma de um “fio solto” no momento em que eles passam – torna possível perceber a irritação com seus namorados: “nunca mais tente fazer uma coisa dessas”. As duas *socs* acabam, por fim, encontrando os garotos *greasers* nas arquibancadas. Dallas age de forma grosseira e acaba por ir embora após Cherry jogar refrigerante em seu rosto. Ponyboy fica ao lado de Cherry e começam a conversar. Ela não o conhece, mas ele sim: diz conhecê-la e que é cheerleader, outro símbolo cultural existente até hoje das “garotas populares” e de classe média dentro das escolas (*High Schools*) dos Estados Unidos. A conversa ocorre dentro de uma cena longa em que muita coisa acontece: brigas, intromissão, falas duras, terminando quase em um confronto entre o namorado de Cherry e os garotos *greasers* em que uma faca é apontada por “Two-Bit” Mathews e Johnny Cade vê o anel do *socs* Bob (Leif Garrett) que marcou seu rosto com um soco. Pony e Cherry ficam mais próximos e amigáveis, amistosos, falam da vida, ela procura mostrar que nem todos os *socs* são iguais tendo também problemas. Vemos, então, uma fala entre duas pessoas na qual parece nada *atravessar* o *eu* dessas falas: diferenças sociais, de gênero, culturais etc. No entanto, no final da conversa, quando ela vai embora com o namorado, diz a Ponyboy: “se te vir na escola e não te disser olá, por favor, não leve para o lado pessoal”. Não é pessoal mesmo, é a *classe social* atravessando a juventude. Na escola há diversas classes: existem aquelas que são as salas de aula e existem as outras, as sociais. Perder-se como jovem está nas duas *classes* neste caso e por isso a juventude perdida está na classe (social). E realmente, ao final ela o vê na escola, olha atentamente, mas não o cumprimenta. A fala de Cherry é o escorpião não conseguindo perder sua natureza.

### **Juventude e atualidade: desamparo e colonização da imaginação**

Nesta parte final do texto vamos estabelecer comparação com filmes atuais abordando a juventude, especialmente a adolescência. Para precisar mais, vamos estabelecer comparação com a saga filmica Harry Potter e outros citados ao longo de nossa análise, destacando a comparação com *The outsiders*. Além disso procuraremos fazer alguns diagnósticos possíveis da adolescência atual e seu desamparo. Tudo isso na forma de conclusão.

A saga de filmes do bruxo Harry Potter se estende por uma década: o primeiro filme *Harry Potter e a pedra filosofal* (Harry Potter and the philosopher's stone) é de 2001 e o último em duas partes é *Harry Potter e as*



*reliquias da morte: parte 2* (Harry Potter and the deathly hallows) de 2011. Uma década exatamente com os filmes se sucedendo aos livros e formando toda uma geração de jovens adolescentes com seus enredos e aventuras estimulantes, efeitos especiais fantásticos, amores, disputas, morte e tons sombrios especialmente à medida em que eles saem da pré-adolescência e se tornam jovens adultos. Mas não será feita análise alguma dos filmes, estabeleceremos apenas uma comparação entre as duas formas de mostrar a problemática da juventude e a problemática juventude através de duas espessuras filmicas diversas utilizando para isso um pouco da análise de Christian Dunker (2020) sobre a saga.

Em seu texto, Dunker aborda aspectos importantes da saga, tanto de Harry Potter, o pequeno bruxo, como da saga *Crepúsculo* (Twilight) esta ocorrida entre 2008 e 2012. Dunker, então, mostra a narrativa pessoal do personagem central, Harry Potter: a perda dos pais, os tios que o brutalizam e a violência explicitada nesta relação familiar, colegas de escola e suas vilanias e tiranias. A adolescência, então, aparece novamente – e talvez sempre – como “assustadora demais para esquecer”: “Assim como Harry, ao entrarmos na adolescência, perdemos o sentimento de segurança e proteção que os pais antes nos ofereciam” (Dunker, 2020). E a série de filmes vai realmente nos apresentando uma espécie de formação, de momentos da vida quase necessário e pelos quais passa-se para se tornar adulto. “Para uma geração que descobriu que ‘ser legal’ é uma atitude, não um roteiro disciplinar a ser cumprido, Harry Potter é uma espécie de romance de formação, como ‘Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister’, de Goethe, no século 18” (DUNKER, 2020). Enfim, desafios vão sendo postos ao longo de toda a série de filmes e esse intervalo de 10 anos é a vida deles como ela é: a vida vivida e, sendo assim, é a vida que eles conhecem – que todos um dia conhecemos – como experiência de existência. Cada filme e cada desafio é mais um momento nos quais vai se dando a formação deles e as experiências emocionais diante de conflitos e amores, amizades e autoridades, descobertas e ansiedade. Mas há elementos de realidade como conformação à mesma nas palavras de Dunker:

Desde os RPGs como "Dungeons & Dragons", na década de 1990, até os videogames da série Mario Bros., nos anos 2000, chegando ao atual "Call of Duty", a vida é apresentada como um corredor. Não se preocupe muito em escolher os obstáculos, alguém vai fazer isso por você. O importante é que você esteja preparado para a próxima fase (DUNKER, 2021).



“Não se preocupe muito em escolher os obstáculos, alguém vai fazer isso por você”: sim, e de modo geral todos aqueles empenhados em te dizer o que fazer, quando fazer, como fazer, o que estudar. Especialmente não imaginar, não criar e escolher uma profissão e seu mercado.

Para o efeito de comparação com o filme que analisamos, *The outsiders*, o interesse recai menos nas histórias e mais na espessura fílmica, ou seja, os elementos visuais e imagéticos, o lugar dentro da história, do enredo no seu desenrolar e como esses elementos integram a construção do imaginário. Imaginário é aqui o conjunto das percepções visuais e sua configuração para nós de composição da realidade. Outros filmes surgiram na mesma época da saga do pequeno bruxo, mas a ele recorreremos dada a análise do psicanalista Christian Dunker bem como seu enorme sucesso: sucesso é aqui tomado não como a arrecadação de bilheteira, capital e sua realização, mas sim como o tamanho do público a assistir e configurar suas imagéticas de vida e emoções com as do bruxinho da tela. Esta configuração de si, sentado no cinema ou em casa, com Harry Potter, é tentar ver nele um outro de si, alguém vivendo o que você também vive: é um processo imaginário dentro da psicanálise lacaniana e produtora do elemento de identificação. O poder de tentar ver essa identificação e “levar a vida” com um outro como você (diferente do Outro, *Autre*, ou grande Outro de Lacan) é incomensurável na construção de afetos e emoções, do encontro com a vida.

Assim, na estrutura imagética (não imaginário, pois aqui atribuímos a este o sentido da psicanálise lacaniana) dos dois filmes vemos enormes diferenças. O pequeno bruxo encontra problemas na vida: mas qual delas? A vida com os tios, ou a vida de Hogwarts (Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry)? A história desloca a imagética: ainda que amores, conflitos, professores e suas autoridades, o mal (Lord Voldemort) se desdobrem ao longo dos filmes e sejam enfrentados, eles estão em outro patamar do imagético. Diferente de *The outsiders*: mesmo sendo o filme uma história dentro da história, é uma história enfrentada com elementos do mundo imagético da realidade de uma cidade *realmente* existente. Em hipótese alguma atribui-se princípio ou juízo de valor *verticais* neste momento, ou seja, superioridade de um ou outro dos filmes ou histórias e isso pouco nos interessa. Interessa-nos o deslocamento imagético: os processos de formação do jovem e adolescente em Hogwarts ou em Tulsa. Esse deslocamento nos parece ser sintomático: na era do fim das políticas públicas e dos desamparos cada vez maiores com o jovem, o adolescente, a



infância, o único lugar para resolver e pensar a vida é em um imagético dentro da Hogwarts Express e a plataforma 9  $\frac{3}{4}$ , que dá acesso ao trem (apenas para bruxos).

Longe de procedermos a uma análise de cunho materialista histórico restrita. Ao contrário: propomos, inclusive, um materialismo histórico em *horizontalidade* com os elementos culturais e significantes do signo (DOTI, 2020).<sup>10</sup> Parece-nos significativo aqui esse deslocamento da imagética como deslocamento dos campos de percepção da realidade: fugir da realidade e suas linhas de força, vetores da submissão e sujeição são importantes e essenciais. No entanto, o processo imaginário e de identificação está se dando em outro espaço que não o espaço de enfileiramento das linhas e vetores da realidade. Sendo apenas *uma* interpretação possível e não querendo fazer o juízo vertical referido, parece-nos uma forma de encapsular o mundo da vivência destes jovens ao propor aos mesmos viver uma vida e seus conflitos e emoções por meio da plataforma 9  $\frac{3}{4}$ . De forma semelhante às redes sociais, passa-se a viver em pequenas bolhas, casulos da vida.

Por fim, isso revelaria, de certa forma, o enorme desamparo ao qual esta juventude está submetida. Desamparo em todos os sentidos. Políticas públicas em declínio, posturas conservadoras em termos de política quando não reacionárias e fascistas, instrumentalização cada vez maior do ensino ao mercado de trabalho e, nas palavras de Leandro Konder, uma capacidade ou inscrição histórica cada vez menor de ler poesia: lemos cada vez menos poesia (KONDER, 2005).

Por isso achamos significativo terminar este texto com a parte mais emocionante, de sentimentos mais arrebatadores, no filme *The outsiders*, o alvorecer de nuvens douradas (a "Aurora de dedos rosados" de Homero) vistos e sentidos por Johnny e Pony e pela recitação deste:

---

<sup>10</sup> O expresso aqui não é novidade e pode ser encontrado, entre outros, em Darcy Ribeiro e seu *O Processo Civilizatório* (2000). Enfim, tanto Darcy quanto nós, procuramos nos afastar de algumas formas e fórmulas desenvolvidas a partir de Marx e Engels no sentido de análises deterministas de classe. A questão ou "ovo da serpente" não é o materialismo histórico, mas a capacidade de lidar com conceitos e determinações e perceber as sutilezas necessárias de uma realidade não passível de explicação em cada um de seus detalhes como formas determinadas. Seria o supremo sonho da metafísica: a determinação de absolutamente todo o Ser a partir de alguns processos ou categorias iniciais.



Nature's first green is gold  
 Her hardest hue to hold.  
 Her early leaf's a flower;  
 But only so an hour.  
 Then leaf subsides to leaf.  
 So Eden sank to grief,  
 So dawn goes down to day.  
 Nothing gold can stay.<sup>11</sup>

## Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BEVERLY HILLS COP**. Direção de MARTIN BREST. Los Angeles/Detroit (EUA): Paramount Pictures. Netflix (105 min.)
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- CAPITALISM: A LOVE STORY**. Direção de MICHAEL MOORE. EUA: Dog Eat Dog. Web (120 min.)
- CASTRO, Manuel Antônio de. **Dicionário de poética e pensamento**. Disponível em: <<http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br>> Acesso em 25 mar. 2021.
- CHAMAYOU, Grégoire **A sociedade ingovernável: Uma genealogia do liberalismo autoritário**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- CHENAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

<sup>11</sup> Tradução:

O primeiro verde da natureza é dourado,  
 Para ela, o tom mais difícil de fixar.  
 Sua primeira folha é uma flor,  
 Mas só durante uma hora.  
 Depois folha se rende a folha.  
 Assim o Paraíso afundou na dor,  
 Assim a aurora se transforma em dia.  
 Nada que é dourado fica.

Disponível em: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/Nothing\\_Gold\\_Can\\_Stay\\_\(poema\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Nothing_Gold_Can_Stay_(poema))>  
 Acesso em 02 abr. 2021.



- DOTI, Marcelo Micke. Grau zero da civilização não é ainda barbárie: é pior. **Revista Fim do Mundo**, Marília, Vol. I, nº 3, set./dez. 2020.
- DUNKER, Christian. Como Harry Potter e Crepúsculo moldaram amadurecimento de toda uma geração. In: "**Blog do Dunker**", 11/09/2020. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/tilt/colunas/blog-do-dunker/2020/09/11/o-nariz-de-voldemort-e-o-crepusculo-de-harry-potter.htm>> Acesso em 29 mar. 2021.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2104 (org. Roberto Machado).
- GOETHE, Johann Wolfgang. **Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- \_\_\_\_\_ **A condição pós-moderna**. 24 ed. São Paulo: Loyola, 2013.
- HINTON, Susan Eloise. **Vidas sem rumo: the outsiders**. São José dos Campos: Benvirá, 2012.
- JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996.
- JOY, Dan; GOFFMAN, Ken. **Contracultura através dos tempos**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.
- KONDER, Leandro. **As artes da palavra: elementos para uma poética marxista**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MACHADO, Carmen Maria. **O corpo dela e outras farras**. São Paulo: Planeta/Minotauro, 2018.
- RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório: etapas da evolução sociocultural**. São Paulo: Publifolha, 2000.
- THE OUTSIDERS**. Direção de FRANCIS FORD COPPOLA. Tulsa (EUA): Warner Bros. Web (92 min.)
- VALAREZO, Max. **O subestimado filme adolescente de Francis Ford Coppola**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ofXbkoxkLQg>> Postado em 23 de abril de 2020. Acesso em 4 jan. 2022.
- VIANA, Silvia. **Rituais de sofrimento**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

*Recebido em 14 mar. 2022 | aceite em 22 mai. 2022.*





# Resenha



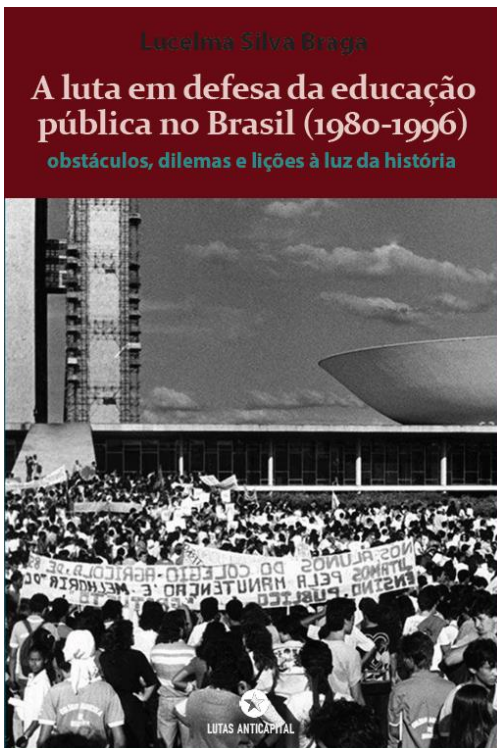
# A luta em defesa da educação pública no Brasil (1980-1996): obstáculos, dilemas e lições à luz da história

LUCELMA SILVA BRAGA

Marília – SP: Lutas Anticapital, 2020. 369 p.

226

Camila Posso<sup>1</sup>



O livro “A luta em defesa da Educação Pública no Brasil (1980-1996): obstáculos, dilemas e lições à luz da história” é produto da pesquisa de doutorado desenvolvida por Lucelma Silva Braga. A obra é dividida em três capítulos, nos quais se discute a luta educacional na particularidade do capitalismo brasileiro, a reorganização do campo educacional no refluxo da contrarrevolução e a atuação do movimento de luta em defesa da Educação Pública na Constituinte e no processo de promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A autora fundamenta a análise do movimento de luta em defesa da Educação Pública a partir da formação social do Brasil, tendo como principal referência o pensamento de Florestan Fernandes. No livro é ressaltado que o desenvolvimento capitalista

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela UNICAMP. | [camilamposso@gmail.com](mailto:camilamposso@gmail.com)



no Brasil resultou na atual condição de país dependente, o que fez com que a burguesia local estabelecesse um vínculo de parceria com burguesias capitalistas centrais; submetendo, portanto, a classe operária a uma dupla exploração. Dessa maneira, o capitalismo se desenvolveu com vistas a objetivos exteriores, extinguindo o possível caráter revolucionário da burguesia brasileira. Diante disso, a fim de manter a ordem necessária para a continuidade da dupla exploração, extinguiu-se, igualmente, a possibilidade de concretização de reformas burguesas clássicas; dentre elas, a universalização da escola pública. Dessa forma, Braga expõe o desenvolvimento da luta em defesa da Educação Pública apontando os limites impostos pela particularidade do capitalismo brasileiro.

A ditadura empresarial-militar implementada a partir do golpe de 1964, funcionou como um fator central para o desenvolvimento capitalista no Brasil, visto que seu principal objetivo foi assegurar o aprofundamento da exploração da classe trabalhadora, reprimindo violentamente todo movimento de oposição à ordem instituída. Dessa maneira, na obra em questão, o golpe empresarial militar é compreendido como uma contrarrevolução. O movimento de luta em defesa da Educação Pública surgiu a partir da reorganização do campo educacional que aconteceu durante o processo de redemocratização da sociedade brasileira. Assim, Braga o posiciona na conjuntura daquilo que Fernandes denominou como refluxo da contrarrevolução, movimento que surge do acúmulo de tensões em torno dos aspectos estruturais da sociedade brasileira.

A criação da Pós-Graduação, no ano de 1965, e o surgimento de entidades acadêmico-científicas no campo educacional também compuseram o refluxo da contrarrevolução. A expansão da Pós-Graduação e pesquisa, ainda que estivesse relacionada a implementar a lógica capitalista na universidade, fez aflorar, na área da Educação, o pensamento crítico comprometido com as demandas da população brasileira, contribuindo para a organização do movimento de luta em defesa da Educação Pública.

Nesse contexto, as entidades acadêmico-científicas se uniram a fim de organizar as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), eventos destinados a reunir educadores de todo o Brasil em torno da discussão de políticas educacionais na redemocratização da sociedade. Braga compreende a organização das CBEs como um salto qualitativo na abrangência da luta educacional, visto que os eventos reuniram diversas entidades da área. A discussão sobre educação e Constituinte promovida na IV CBE, em 1986, culminou na criação do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública



(FNDEP), órgão que aglutinou entidades profissionais, sindicais e acadêmico-científicas para atuar na disputa por políticas educacionais. Ao abordar o surgimento do FNDEP, Braga ressalta a heterogeneidade das entidades que o compunham e, portanto, das propostas educacionais defendidas pelo Fórum, as quais abrangiam desde ideais liberais-republicanos até princípios socialistas para a educação.

A autora salienta que, dentro da heterogeneidade do movimento de educadores, as discussões que antecederam a atuação do Fórum na Assembleia Nacional Constituinte já apontavam para a necessidade de superar os limites que o Estado Autocrático impunha à luta educacional. É destacada a fala de Florestan Fernandes na abertura da II CBE, em 1982, segundo a qual era necessário estabelecer um novo ponto de partida, posicionando a luta educacional em uma ampla jornada anti sistêmica, que atendessem às necessidades históricas do país.

A mobilização do Fórum e a pressão popular em torno da Constituinte são apontadas como uma densidade democrática até então inédita; o que permitiu a concretização de conquistas essenciais para a Educação Pública, a despeito da correlação de forças favorável ao lobby privatista. Após a promulgação da Constituição Federal, em 1988, o FNDEP passou a abranger um número maior de entidades em seu interior, mantendo-se organizado para a discussão em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Com o ingresso de novas entidades, a atuação do Fórum em torno da formulação da LDB foi marcada por uma heterogeneidade ainda mais aprofundada, o que não o impediu, todavia, de protagonizar uma importante atuação no processo de disputa política institucional. Apesar disso, a intensificação da dependência brasileira diante do capitalismo monopolista fez a correlação de forças pender ainda mais aos interesses privatistas, impossibilitando até mesmo conquistas de viés liberal-republicano. Ao discorrer sobre as derrotas sofridas com a promulgação da LDB, em 1996, Braga ressalta aquilo que denominou como realidade incontornável:

o que impediu o Estado autocrático de incorporar as demandas sociais por educação pública não foi a falta de organização, a ausência de proposições ou mesmo de pressão feita pelos educadores, mas o modo como o capitalismo se desenvolveu concretamente no Brasil, podendo dispensar a



universalização da escolaridade básica e a erradicação do analfabetismo (BRAGA, 2019, p. 374).

Apesar disso, as forças atuantes no Fórum se mantiveram ativas no cenário pós-LDB, organizando novas estratégias de luta para a defesa da Educação Pública na elaboração do Plano Nacional de Educação, com protagonismo de entidades sindicais. Neste momento, muitos educadores acreditavam na possibilidade de concretização das pautas consensuais defendidas pelo Fórum a partir da ascensão do projeto democrático-popular ao poder.

A efetiva vitória do projeto democrático-popular mudou o caráter da luta em defesa da Educação Pública, inaugurando, com a participação de educadores nas instâncias do Estado, uma estratégia plenamente institucionalizada. A adoção desta estratégia culminou na fragmentação do Fórum, dividindo os educadores entre aqueles que defendiam a atuação nas instâncias institucionais e aqueles que pretendiam manter a autonomia do movimento. Com o avanço do lobby privatista na educação, a defesa do caráter público e universal ficou ainda mais fragilizada, o que abriu espaço para retrocessos teórico-práticos significativos no movimento educacional.

Diante da trajetória do movimento de luta em defesa da Educação Pública, Braga compreende que, apesar de ser uma pauta de caráter liberal-republicano, no contexto brasileiro de capitalismo dependente, a universalização da escola pública somente será viabilizada a partir de um amplo movimento de classe, que tenha por objetivo superar os limites do Estado Autocrático Burguês, e não apenas pressioná-lo como viabilizador das demandas populares. Assim, a autora reafirma a necessidade de centrar a luta pela Educação Pública em um confronto direto com o Capital, retomando, em Fernandes, a ideia do novo ponto de partida, por meio do qual seja possível sobrepujar a fragmentação das lutas educacionais, unificando a classe trabalhadora na superação dos fundamentos estruturais da formação social brasileira.

## Referências

BRAGA, Lucelma Silva. **A luta em defesa da Educação Pública no Brasil (1980-1996): obstáculos, dilemas e lições à luz da história.** Campinas, UNICAMP, 2019.

*Recebido em 12 abr. 2022 | aceite em 11 mai. 2022*



230

# Entrevistas



## Entrevista com Paulo Alves de Lima Filho

Entrevistadores IBEC<sup>1</sup>  
*Apresentação | Ivan Lucon Jacob*

É com grande satisfação que a Revista Fim do Mundo em sua edição nº7 apresenta a entrevista com o professor e coordenador do IBEC Paulo Alves de Lima Filho. Palf, como é carinhosamente chamado por seus amigos e ex-alunos, é a própria História viva.

Palf exilou-se na União Soviética ainda muito jovem, no início de 1969. Lá, obteve sua graduação em Economia pela Universidade Russa da Amizade do Povos Patrice Lumumba em 1974, e pela mesma universidade obteve o título de Mestre em Economia. Após seu retorno ao Brasil doutorou-se em Ciências Sociais pela PUC/SP em 1993, sob a orientação de Maurício Tratemberg. Antes disso teve uma passagem por Moçambique, onde atuou junto ao Ministério da Indústria e Energia daquele país.

Palf atuou como docente em várias universidades brasileiras, entre elas a UNESP e a FATEC, por onde se aposentou recentemente. A educação, aliás, é central em sua vida, por isso foi deliberado seu nome para compor esta edição, como se poderá perceber em muitas passagens desta entrevista.



231

---

<sup>1</sup> A entrevista foi escrita pelo professor Paulo Alves de Lima Filho em resposta a um roteiro de perguntas elaborado pela coordenação desta edição da Revista Fim do Mundo [Fabiana de Cássia Rodrigues | Henrique Tahan Novaes | Zuleica M. Vicente | Aline M. Miglioli | Fabio S. M. Castro].



Também se destaca como ativo pesquisador, tendo publicado inúmeros artigos e o livro “Pensando com Marx: capitalismo da miséria, organização revolucionária, transição comunista e emancipação”, além de ter organizado os livros “Introdução à formação econômica do Brasil” e “Setas contra o capital: sobre pandemônios na pandemia e as revoluções necessárias”, todos pela Editora Lutas Anticapital. Seu objeto de pesquisa e preocupação maior está sempre na questão da emancipação da classe trabalhadora e os meios para a construção de uma nova sociedade livre do jugo do capital.

O professor Paulo Alves de Lima Filho decidiu introduzir a entrevista intitulado-a:

---

### **Educação revolucionária e organização revolucionária – minha trajetória**

O assunto sobre o qual me pedem escrever não é nada fácil. Tem caráter autobiográfico sem jamais me haver debruçado sistematicamente sobre ele, a não ser vez ou outra, verbalmente, entre amigos. Como toda autobiografia, é um complexo de processos cuja hierarquia não estamos seguros de saber decifrar e bem podemos ficar tentados a privilegiar uns em detrimento de outros ou mesmo simplificar as relações entre seus vários aspectos. Ou seja, tratá-lo sistematicamente é deveras perigoso e não com poucas reservas me lanço a escreve-lo para atender à encomenda. Desde já tenho certeza de que outros, caso julguem necessário, deverão posteriormente trata-lo com mais isenção e abrangência.

Tal como entendi, o tema é o de como minha trajetória me levou a conceber uma ação pedagógica específica, vinculada a uma determinada concepção de organização revolucionária, com vistas à edição do número 7 da Fim do Mundo. Primeiramente me dediquei a pensar como abordar essas questões. Depois, passei a elencar momentos e processos que me conduziram por essa vereda. Já consegui elencar uns onze. Mais uns dias e, quem sabe, me lembrarei de alguns mais.

Começo por dizer que uma coisa é caminhar em estrada sinalizada, muito outra quando é noite, não há marcos e se está sozinho.





Se não me engano, todos os textos que escrevi sobre este assunto, nem poucos ou muitos, em sua maioria ainda não publicados, partem dos caminhos já descobertos. Neste, tentarei farejar o trajeto.

Os temas já considerados importantes são esses, em desordem sequencial. Primeiro, a influência de meus pais; dois, as leituras e formação científica ao longo da vida; três, vida partidária em Atibaia e seus reflexos em casa; quatro, o golpe de estado de 1964; cinco, minha entrada no PCB até o cisma final; seis, meus dez anos de estudos universitários em Moscou; sete, meus anos de trabalho militante em Maputo; oito, o retorno à pátria e o fim da URSS; nove, a experiência de trabalho docente e o trabalho de tese; dez, os camaradas, amigos, colegas e alunos; onze, a existência da URSS, as revoluções chinesa e cubana, a revolução chilena e portuguesa, a guerra da Indochina e a revolução vietnamita – i.e., as revoluções e processos revolucionários da segunda metade do século XX; doze, o clima revolucionário no Brasil do pós-Guerra; a formulação do PUP.

---

**|RFM| Querido professor PALF, começaremos do começo. O que significa para você ter nascido em um núcleo intelectual de professores comunistas? Como foi sua infância neste sentido? Qual a primeira memória que lhe vem à cabeça quando estamos falando de Revolução?**

Antes de mais é bom que se diga que o processo da vida nunca é solitário. Nos fazemos homens entre humanos, entre estes e a natureza não-humana. Todo trajeto é coletivo, por mais que inventemos veredas elas surgem porque caminhamos juntos com os mortos, com os contemporâneos vivos e com aqueles mais próximos, em diálogo com eles. A solidão histórica é ilusória. Sempre devemos quase tudo a todos. O que não invalida a solidão do indivíduo.

O convívio com meus pais e familiares mais próximos creio haver sido o veio decisivo por onde correu minha vida. Dali cresci para o mundo, brotei decisivamente. Tudo o mais foi decorrência. Até mesmo a percepção do clima revolucionário do Brasil do pós-Guerra, observado por mim desde os anos 50 devo a eles. Fosse eu o filho de um carola lacerdista, teria visto o país sob luz absolutamente contrária, haveria suposto estarmos caminhando para o inferno da degradação. Mas o certo é que se vivia em estado de exaltação que contaminava a vida e nos jogava para um futuro bem pouco incerto. Os brasileiros estavam inteligentíssimos, tinham opinião sobre tudo e caminhavam a passos largos rumo a um evidente destino de grandeza e



brilho. Onde quer que olhássemos lá havia um brasileiro pontificando ao lado de seus semelhantes de outras terras. Parte decisiva da elite letrada e revolucionária se acreditava viver a promessa grandiosa do gigante brasileiro, enfim desperto e ávido por comprimir o tempo ao recobrar velozmente as potencialidades da história, perdidas em quatro séculos de escravismo e mesmice colonial e neocolonial. As instâncias reitoras do passado. Igreja, Forças Armadas, latifundiários e senhores de terras em geral e seus funcionários e guias imperiais não mais determinavam as opiniões populares ou comandavam todas as linhas do teatro político. A ordem reitora tudo ia transformando, moldando rápido um outro país, ano a ano. Supunha-se, diante desta evidência incontestável, sermos um foguete lançado ao espaço, incapaz de ser detido pelo atraso dos mandantes tradicionais. A pátria amada ousava pensar com sua própria cabeça. Até sonhava criar uma sua universidade modelar, onde se forjariam e cultivariam as linhas mestras da emancipação nacional definitiva, a universidade de Brasília, concebida por Darcy Ribeiro, ex-dirigente comunista, antropólogo vanguardeiro, gênio lutador, irrequieto e revolucionário, homem do mundo. Então estaríamos definitivamente palmilhando todos os caminhos humanos, dialogando livremente com a humanidade, sem mais tutelas coloniais e neocoloniais, nativas e forâneas. A revolução era uma poderosa força social, centro dinâmico da impulsão libertadora, presente na vida de todos e cada um. Ao destruí-la, os militares atestaram para todo o sempre os seus sentimentos mais íntimos, sua ideologia e consequente prática. Até mesmo uma nova capital concebida para os próximos tempos futuros fora inventada e construída com mutirão nacional entusiástico e popular, verdadeira bandeira rediviva. Revolucionários arquitetos e urbanistas, paisagistas e cientistas, artistas plásticos e compositores, migrantes analfabetos e miseráveis, juntos ergueram um futuro no presente, proclamaram uma nova era, ousaram olhar mais além e saltar por sobre a miséria capitalista do capitalismo nativo. A revolução era uma onda avassaladora, um tsunami que tudo e a todos arrastava para longe das ameaças perenes da contrarrevolução, que erguia uma diuturna tempestade tenebrosa e a todos prometia engolfar em seu ódio e afogar no sangue expiatório que verteríamos como paga de nossa ousadia libertária. Contrariamente ao sonho, dito e feito, fomos engolidos pela contrarrevolução. Ela foi o que prometia ser em nossas vidas, um inferno de punições e perseguições, prisões e torturas, mortes, desaparecimentos, mutilações e cremações, banimentos, exílio e autoexílio, tempestade de prisões, mortes, suicídios e



doenças mentais, desalento e tristeza. Assim como a revolução, a contrarrevolução penetrou em nossas vidas, em todos os rincões de nosso vasto continente brasileiro, tornou-se nossa íntima companheira de jornada noite adentro. Quis ser o atestado de nosso futuro impossível, de nosso sonho revolucionário. Atestado da negação da possibilidade de sermos livres, alegres e esperançosos.

**[RFM] Sabemos que sua infância ocorreu no interior de São Paulo, que seu pai era professor da USP e quadro do PCB, e que, além disso, sua adolescência se confundiu com o golpe militar de 1964. Como viver esse processo justamente nesta fase da vida impactou sua formação individual? Como foi sua inserção no Partido Comunista? Qual a formação recebida no Partido?**

235

A jornada atibaense definiu padrões de relações que, hoje, percebo estáveis ao longo da vida. A vida social centrada em ações e práticas partidárias vinculadas aos temas da educação popular, da leitura, crítica e debates públicos e privados, à luta ideológica contra as forças do atraso neocolonial – em especial a igreja e seus amigos fazendeiros e ricos locais, assim como com a contrarrevolução nacional e internacional organizadas -, à revolução brasileira que vivia na cidade, no país e que se apresentava nos jornais e revistas que chegavam à casa, às relações com o mundo socialista e sua produção científica e cultural (antes de tudo com a URSS, é evidente, mas também com a China, Cuba e demais lutas internacionais), à violência boçal dos militares e suas ameaças depois cumpridas, à solidariedade dos revolucionários e à flutuação das adesões das classes médias aos grandes temas da emancipação nacional e às suas relações de amizade, enfim, a um complexo de relações que apontavam para um futuro de paz, amizade e solidariedade, de expansão do campo da liberdade, do controle do caos capitalista à criação de uma teia de relações pessoais que tinha essas premissas como centro definidor da vida social. Ali testemunhei a eficácia da liberdade de debate e o rigor exigido pela ciência dita exata como exigência igual do bem pensar social, a militância do partido ilegal em um partido legal (o proscrito PCB ali funcionava tranquila e eficazmente como PSB), a longa teia de relações sociais que alimentava a revolução, a importância vital da existência do campo socialista ao impor à história do mundo, transbordada aos limites municipais, um sentido da biruta cujos ventos apontavam para a emancipação da humanidade. A revolução mundial



também impregnava todos os rincões da vida social, ao lado de sua companheira nacional e, assim, o destino em todos os planos da existência, mesmo em largo diapasão, estaria traçado. Vivia-se em um mundo de certezas, embora sabendo-se das incertezas do mundo ainda comandado pelas forças do capital, muito mais poderosas. Não um mundo mirífico ou religioso, porém, embora impregnado da certeza implacável das guerras imperialistas e da contrarrevolução, animado de um impulso dinâmico em espiral ascendente de emancipação humana. Comia-se e dormia-se sob o assédio da contrarrevolução e seu golpe de estado, tocado diariamente em sinfonia cacofônica e contra o qual não se soube criar alternativas, como viria a saber no primeiro dia de abril de 1964. O golpe enfim entrou inesperadamente em cena e nada havia de sério para detê-lo. Passamos a viver, a partir de então e também diuturnamente, nosso grande fracasso. Descera uma cortina negra sobre o palco, havíamos sido expulsos de nossas vidas, assim senti e entendi de imediato. Nada, no curto prazo, viria a transformar essa dura realidade de nossa derrocada. O Brasil inteligente e revolucionário recolhera-se, a contrarrevolução se regozijava com a facilidade de sua vitória.

Então aprendi a realidade do ódio e da tristeza, do desânimo e o gosto amargo do desabamento súbito das esperanças de décadas, o medo e a rota das delações, as inesperadas perdas de amizades antigas e o desabrochar de imprevistas amizades, o rastilho de expulsões, demissões, perseguições e exílios. Mas acima de tudo a triste realidade gritante da incapacidade teórica e prática de enfrentar o caos e organizar uma retirada honrosa. Foi um deus nos acuda a debandada dos amigos e camaradas, cada qual inventando uma rota de fuga supostamente eficaz.

Atibaia é de origem seiscentista, berço das famílias até hoje dominantes no estado, burgo colonial que transitou a neocolônia, entrada em ciclo têxtil industrial no século XX, com estação ferroviária, cosmopolita e ferrenhamente conservadora, embora acompanhando os avanços da revolução de 30, antes de tudo na educação. Seu ginásio público era o terceiro melhor do estado, seus filhos diletos entravam na USP sem necessidade de cursinho e já estavam secularmente na alta administração do Estado. O golpe de estado nos expulsou da cidade. Nela ocorreria o primeiro IPM do Estado. Professores e profissionais liberais foram arrolados em lista já feita desde 1962 pelo então diretor do Ginásio. Talvez supusessem que a revolução brasileira começasse exatamente ali, nos contrafortes da Mantiqueira. As denúncias ocorreram logo nos primeiros meses do golpe.



Atormentaram a vida de muita gente, embora tivessem um final pífilo, denunciadas como irrelevantes pela própria promotoria, lá pelos idos de 1967. Meu pai estava entre os denunciados.

Entretanto, desde 1961, ele havia sido convenientemente convidado a ser professor da UnB. Licenciado do Estado, passou a realizar sua adiada pós-graduação, assim como ali exercer funções, preparando os futuros cursos de física do CIEM (Centro Integrado de Ensino Médio), órgão da UnB, assim como os introdutórios à universidade em seus primeiros anos, baseados na revolução pedagógica em processo nos EUA nos campos vitais da ciência, na biologia, matemática, química e física, motivada pelo avanço dos soviéticos na corrida espacial. Minha mãe, também, licenciada do estado, ali tornou-se professora de História. Assim foi que em 1965 nos mudamos para Brasília e no final do mesmo ano saíamos de lá, rumo a São Paulo. Os militares, ao promoverem assédio físico e institucional na UnB, com demissões e ameaças de mais demissões, com a ocupação permanente do campus, criaram situação de embargo sobre o futuro imediato e mediato, desestabilizaram a vida acadêmica, impuseram ao corpo docente dúvidas sobre continuar na UnB. Foi assim que uma boa maioria dos professores mais engajados, pediram demissão coletiva e se espalharam pelo Brasil e mundo, voltando às suas universidades e órgãos de origem. Esse foi o maior feito antinacional da ditadura e dos militares em particular. Com ele, a ordem quartelaria poderia ainda sobreviver por muitas e muitas décadas.

**|RFM| O AI-5 foi um divisor de águas terrível na história de nosso país e você viveu esse processo em plena juventude. Como você se recorda de perceber tal aprofundamento do golpe?**

Em São Paulo, acabei por ser aceito no vestibular ao Colégio de Aplicação da USP, passando a ser aluno a partir do segundo semestre de 1966. Ali cursei o científico até 1968. Em 1969, após a promulgação do AI-5, a evidência do desastre nacional em curso me fez aceitar estudar na URSS, na Universidade da Amizade dos Povos Patrice Lumumba, financiada pela ONU e pelos sindicatos soviéticos, concebida como ferramenta a serviço da emancipação dos povos neocoloniais. O Colégio de Aplicação da USP tinha alto nível de ensino, com professores concursados, em geral jovens recém-formados ou cursando a pós-graduação. Boa parte dos alunos e professores altamente politizada e em pé de guerra contra a política educacional da ditadura. Um caldeirão borbulhante, a dar vida aos grêmios, centros



acadêmicos e a todas as organizações de representação estudantil, banidas mas atuantes em todos os níveis, secundarista e universitário, municipal, estadual e nacional, escola de iniciação militante e porta de entrada às organizações revolucionárias antigas e novíssimas, PCB, PC do B, ALN, AP, VAR, etc. O clima revolucionário era exaltado, num crescendo após o golpe. As classes médias rasgavam suas fantasias tradicionais comodistas e partiam para o enfrentamento direto da ordem, correndo conscientemente o risco mortal por tal opção. Quando me filiei ao PCB, descartando todas as demais opções, ocorreu uma filiação coletiva, dez militantes de uma só vez. Em pouco tempo seríamos muitos mais. O mesmo ocorreria com as demais organizações. Sendo o Aplicação a vanguarda da luta estudantil secundarista, mais militávamos que propriamente estudávamos. Diante disso, optar por estudar no exterior era preservar o sentido formativo, a preparação para os embates mais decisivos que viriam com o tempo. O militatismo era altamente desorganizador do estudo formal e do revolucionário, uma opção praticista radical e sem futuro. Isso estava claro para mim em 68, de modo que viajei à URSS como opção de libertação do mundinho militante e sua azáfama permanente. Além disso, ele diariamente se tornava mais mortalmente perigoso e nossa militância estava no descontrole, aceitando tarefas para as quais não estava preparada. Aprendi muito, mas na justa medida escolhi me proteger de seu prolongamento. Estudar era fundamental, aprender era vital, conhecer novos horizontes, situar-me no mundo da luta teórica e prática, na profissão e na revolução. Difícil deixar tudo para trás sempre foi difícil, antes, durante e depois.

**|RFM| Logo em seguida você partiu para o exílio na ex-URSS... o que significou esta ruptura em sua vida? Muitos jovens como você à época optaram pela luta armada, o que foi decisivo para deixar o país?**

Na URSS, meus estudos transcorreram em Moscou. Meu objetivo era estudar física teórica, eu havia sido escolhido para fazer esse curso. Porém, logo nos primeiros dias após a chegada, ao tomar conhecimento das condições concretas de estudo no curso de física, dei-me conta de que não estava disposto a submeter-me à necessária disciplina espartana exclusivista. Descobri que o amor à revolução superava aquele dedicado à física. Tal súbita descoberta retirou-me do solo original e colocou-me diante do dilema de optar por outro curso. Transtornado meu plano, foram muitas as



peripécias e sofrimento até chegar um ano depois ao curso de economia, jamais pensado anteriormente.

O curso de economia, vejo agora, décadas depois, era bastante interessante. Fora concebido para preparar profissionais multicapitados nos vários campos da atividade econômica, em primeiro lugar a industrial e a agrícola. Havia formação básica em vários campos: extração mineral, transformação, agroindústria, gestão e planejamento, etc. Não era um curso tradicional, era declaradamente profissionalizante, com estágios anuais em estabelecimentos desses campos, localizados em várias regiões da URSS. A formação propriamente teórica ocupava um espaço secundário, embora houvesse, é claro. A base matemática era muito forte, réplica da formação em engenharia, talvez concebida para aqueles que desejassem prosseguir a formação em planejamento econômico. Muito Lenin, muito manual de economia política – geral e do socialismo – filosofia (a vulgata marxista leninista), história do socialismo. Pouquíssimo Marx e História geral. Somente pude me dedicar ao estudo sistemático do Capital nos três anos de pós-graduação, nos quais consegui formular meu projeto de tese, usado no Brasil, após meu retorno, para meu doutorado. A intensa luta ideológica em processo nos anos sessenta, que desaguaria na perestroika, ocorria abertamente nas salas de aula, em lançamentos de livros, na imprensa, obscurecidas, porém, as suas matrizes teóricas, sob a aparência da disputa entre planejadores e administradores, entre o planejamento econômico e a microeconomia. Lutava-se abertamente, sem jamais o declarar, pela eficiência do capital em termos capitalistas, disfarçados de socialismo verdadeiro, contra o suposto desperdício da economia socializada planejada. Marx jamais foi usado nesse debate e a transição comunista concebida por este era um conceito jamais lembrado. Os termos da transição, contudo, eram inequívocos, formulados pela equipe de Krushev logo após o XX Congresso do PCUS em 1956, que já haviam sido consagrados no XXII Congresso em 1961, concebido o rumo ao comunismo como sendo a superação do padrão de vida dos EUA. Importa dizer que fui me dar conta dessa trama somente quando o periscópio da perestroika aflorou e ela mostrou-se por inteiro, fantasiada de modernização socialista, quando Gorbachiov era, então, incensado como grande reformador comunista.

**|RFM| Sabemos de sua importante passagem como enviado do Partido Comunista na Moçambique recém independente, o que poderíamos**



**destacar sobre o sistema educacional moçambicano durante a Revolução? Que aprendizados da experiência moçambicana, seu contexto de colônia ainda pulsante, o papel URSS, são determinantes para a sua formação intelectual e humana?**

240

Em 1978 expira o prazo de minha pós-graduação. Não posso retornar ao país pois tive meu passaporte cassado desde 1975, quando terminava minha graduação. Consulto Prestes e sou informado sobre recente acordo de cooperação científico-técnica do PCB com a FRELIMO. De imediato me candidato a trabalhar como cooperante pecebista em Moçambique, mas somente em setembro de 1979 minha família e eu pudemos viajar. Entrementes, ao longo dos anos 70, acompanhando a evolução da contrarrevolução na URSS, a luta interna do PCB se aguça sem trégua. O retrocesso liberal acomete o PC italiano e parte significativa do CC do PCB embarca no eurocomunismo. Não concordo com essa suposta nova teoria que, enfim, supunha superar o trauma soviético. Para esclarecer o que já foi dito e o que virá, necessário dizer que, além de me esforçar por ser o melhor aluno possível e exemplar pai de família e marido (o que não significa que fosse simultaneamente todos esses personagens), não bebia (iniciei minha carreira alcoólica lá pelo trinta e tantos anos). Além dessa vida monacal estudantil e familiar, dedicava-me a adorar conversar sobre política, vida partidária, revolução, livros, comunismo, União Soviética e quetais. Esse tipo de intelectual revolucionário tem uma vida muito especial, seguramente intragável para o comum dos mortais. Vivía nessa redoma, vivo nela ainda. Infelizmente, da mundanidade somente me atrai a vida cultural e, assim mesmo, nem tanto. Adoro ler e escrever e, se tivesse mais tempo, como tenho agora sendo aposentado, gastaria boa parte de meus dias nessa faina. Fumava, não muito, um maço ao dia, com inúmeras paradas, umas mais prolongadas que outras. Até a defesa do doutorado. Após ele, nunca mais.

5. Dito isso, após a escola negativa da URSS, despenco na escola positiva de Moçambique. Já não era mais um aluno, era um profissional contratado em meu primeiro emprego público, no Ministério da Indústria e Energia, lotado na Direção Nacional da Indústria Metalúrgica e Eletromecânica, em Maputo. Recém-formado, tudo seria aprendizado, tudo era novo e brilhante, entusiasmante, interessante, exaltante. Desde o primeiro (e último) empregado doméstico que, ao se apresentar a mim, joga-se a meus pés como demonstração de respeito, até meus companheiros de trabalho e suas vidas complicadas, sobrevivendo à penúria





alimentar e contingências políticas da jovem república. Sobrevivência muito mais complicada para os cooperantes pecebistas, os mais mal pagos de todos os cooperantes, o que obrigava nossos empregados nativos a verdadeiros milagres aquisitivos, ao enfrentar as longas filas de espera. Passo a viver outro tipo de vida, a exigir outras solidariedades e práticas sociais e profissionais. Não há livrarias, nem concertos, nem bares abastecidos. O consumo de padrão ocidental somente se encontrava nas lojas francas, acessíveis somente com moeda estrangeira. Vivíamos mesmo era de carapaus, angú, arroz, uma que outra vez carne bovina e frutas. Ainda bem que minhas filhas se alimentaram bem em sua primeira infância. Em casa, bebia-se chá. Nossa pobreza alimentar foi a tônica dominante. Em compensação morávamos em uma bela casa de dois andares, em rua arborizada e cercada de belas casas, com vizinhos brasileiros e chilenos, em bairro de moçambicanos, mas do lado antigamente habitado pela burguesia. Casas abandonadas pelos antigos moradores, mobiliadas, ao lado do palácio presidencial. Estávamos bem protegidos.

Desde o primeiro dia, passámos a viver, além da revolução moçambicana em processo, o drama da acirrada luta interna do PCB. Em Moscou isso ficava um tanto mitigado, pois, afinal, éramos estudantes e tínhamos urgências acadêmicas inadiáveis e complexas. Em Maputo, vivia-se a crueza da luta e suas reverberações. A maioria esmagadora de nós apoiava a posição de Prestes e sua Carta aos comunistas, de março de 1980. Supúnhamos que o partido se racharia e o Velho construiria conosco um novo partido revolucionário. Ledo engano. Dedicamos muito tempo e energia planejando as lutas futuras, mas, ao final, fomos por ele convidados a entrar no PDT ou PT. A montanha pariu um rato. Na realidade, o velho grupo dirigente não tinha ideia do que seria tal partido e a maioria dos seus apoiadores intelectuais era francamente composta de não marxistas-leninistas e antiestalinistas. Para ele, uma mistura impossível. Os relatos que ouvi sobre as reuniões de unificação foram tétricos. Não havia liga entre as várias tendências aglutinadas. O nosso fim foi merencório. Em Maputo, diga-se, meia dúzia de apoiadores do CC conclamaram a maioria da militância, uns quarenta e tantos camaradas, a realizar uma autocritica como meio de voltar ao convívio partidário. Caso contrário, estaríamos automaticamente expulsos. Situação inédita e perigosa, pois afinal éramos cooperantes partidários. Nos declaramos membros do PCB, não acatamos a decisão das instâncias nacionais, criamos um jornal, continuamos nossa vida militante. Ao retornar, em 1983, não mais soube das peripécias posteriores. Todos os



amigos mais próximos, que poderiam me esclarecer sobre isso, foram abatidos pela Covid. Afora o metabolismo partidário em pane, desenvolvi intensas leituras e escrevi sobre a questão da revolução socialista, em busca de explicações teóricas. A vivência de duas revoluções desse tipo me ajudava, uma delas em seus estertores finais. A questão do partido revolucionário foi outro campo de estudos e debates. A indicação de José Chasin (conhecido de meus pais e de quem me tornei próximo, assim como de sua família), sobre o texto de Lenin, de 1902, Carta a um camarada sobre questões de organização, que pela primeira vez era traduzida do russo ao português, publicada no oitavo número da revista Escrita Ensaio (1981), editada pelo grupo chasinista, foi uma verdadeira revelação. Sua concepção diferia radicalmente da oriunda da II Internacional, que permaneceria no partido de Stalin e depois soviético, universalizando-se. Na posição de Lenin, as funções teórica e prática são distintas e separadas e atuam concomitante, independente e dialeticamente, guiadas pelas linhas gerais de um programa comum a todos os militantes. Ali estava o inexistente enquadramento substantivo do centralismo democrático do velho estatuto da socialdemocracia alemã. Os diferentes campos de expressão teórica do partido revolucionário estavam legalizados, assim como a luta entre eles, único modo de dirimir suas contradições. Não havia outro modo de manter a investigação do real no mais alto e necessário nível possível e assim fazer a aprimorar permanentemente o programa partidário, de modo a possibilitar a decisão correta nos momentos mais decisivos da vida da revolução. Qualquer outra concepção aviltaria a teoria e sabotaria a prática, afastando-se da possibilidade de encaminhar corretamente a luta pela revolução necessária. Esta seria a posição de nossa ala na luta por um novo PCB. Infelizmente, esta concepção de Lenin estava muito além dos limites teóricos das concepções dos velhos camaradas dirigentes. O desejo de criar um novo partido revolucionário estava muito além das forças reais de Prestes e seus mais próximos. No que respeita à história das revoluções socialistas, saltava-me à vista, nesse período moçambicano, sua similitude com a experiência dos estados absolutistas. Esse tema transitará à tese de doutorado e se desdobrará nas investigações posteriores, até o atual estágio da descoberta do caráter particular dessas revoluções conservadoras, quando duas revoluções simultâneas ocupam a cena histórica, a de uma classe trabalhadora se emancipando do capitalismo da miséria, forma neocolonial particular às revoluções nos espaços ex-coloniais ou do capitalismo neocolonial nos espaços do atraso conservador europeu, realizando uma



transição anticapitalista contra as formas históricas desses capitalismo particulares, e outra, desta mesma classe e outras camadas sociais aliadas a ela, contra o capital, realizando uma transição comunista prematura, muito aquém das condições históricas suficientes para tal processo, antes de tudo o incipiente ou insuficiente desenvolvimento das forças produtivas do trabalho. Fato que nas condições atuais da revolução tecnológica em curso, de matriz microeletrônica, já em sua segunda ou terceira etapa, é deveras menos impeditivo de trânsito rápido do que era nas primeiras décadas do século XX.

**[RFM] Você já nos disse algumas vezes que seu exílio foi no Brasil, quando voltou de Moçambique. De toda maneira, aqui você teve uma carreira como professor e hoje está aposentado. Você deu aulas na UNESP, na FATEC, na PUC-SP e em uma série de outras universidades privadas. Nesta trajetória, imagino que você tenha presenciado uma mudança na universidade pública em termos de acesso, professores, grade curricular etc. Foi marcante neste período a política de cotas, que ampliou o acesso de negros e negras à universidade pública. Ainda assim, na sua perspectiva, quais são as conquistas da universidade pública e quais os limites deste modelo de universidade?**

6. Meu retorno de Moçambique ao Brasil, após quase quatro anos de trabalho e quatorze após 1969, ocorrerá sem prévio planejamento, o que resultou ser um erro tremendo. Hoje ainda tendo a minimizá-lo, dado certas circunstâncias atenuantes: em primeiro lugar, minha ignorância sobre as exigências do universo prático da reinserção e a conseqüente imprevidência por não levá-lo em conta, ausência de interlocutor qualificado (um problema várias vezes enfrentado por mim, a ignorância do jovem e a ausência da sempre necessária e vital supervisão de seus passos na vida adulta por alguém qualificado para tal), o esfacelamento da rede de relações partidárias outrora existente, em virtude da crise do PCB, fato talvez ignorado por mim, que afetaria o núcleo de minhas antigas relações que eu supunha firme e forte. Ou seja, a solidariedade, força poderosa que nos movera pelo mundo, havia sido destruída, a contrarrevolução havia implodido o coração da sua matéria. Sem o saber, eu estava reduzido a um reles indivíduo qualquer, perdido no oceano das contingências históricas daquele momento. Era como entrar em uma prisão, despojado de minha humanidade singular, de meu trajeto pela vida. Eu era, de fato, um estrangeiro na própria terra. Meu



percurso, até decidir-me a seguir a carreira acadêmica, lá por 85, se não me engano, foi cheio de peripécias. O certo é que nenhum antigo camarada ousou me encaminhar para nenhum emprego, com honrosas exceções que me permitiram trabalhar no Seade e Cetesb, até começar o trabalho acadêmico, do qual me afastaria definitivamente somente em 2017. Fiz novas e duradouras amizades, fora do âmbito ancestral pecebista, novos horizontes, novos veios de entendimento da sociedade brasileira. Mas o que de fato eu desejava era uma atividade revolucionária, a continuidade do estágio moçambicano. Um primo ex-militante pecebista e muito conhecido de minha mãe, retornado do exílio com a anistia, aliás primo em segundo grau dela, era diretor da principal empresa de planejamento do Estado e já havia contratado boa parte dos exilados repatriados, mas o grau de desarticulação da rede ancestral era tão grande que somente anos depois viria a saber dele. Nada mais distante da militância revolucionária do que o trabalho burocrático no estado e nada mais próximo desse desejo que a atividade docente. Decidi-me por ela sem jamais haver cogitado segui-la. Foi a única saída digna possível vislumbrada mais ao meu alcance. Então reorganizei minha vida realinhando-a ao interrompido trajeto da pós-graduação, consegui tornar-me professor de várias faculdades de economia, incluídas a Escola de Sociologia e Política e PUC de São Paulo e posteriormente as Faculdades São Francisco de Bragança Paulista, em trânsito à sua conversão em Universidade São Francisco, operação entre a família Lupion do Paraná e a Ordem Franciscana. Nesta última criei o Departamento de Economia, basicamente contratando professores da PUC-SP, alguns dos quais, posteriormente, vieram a ser meus colegas, a partir de 1988, no Departamento de Economia da UNESP de Araraquara, como é o caso do meu camarada Adilson Marques Gennari, recém aposentado dali, hoje aportado no Recife, seguindo a carreira da sua esposa. Simultâneo a essa proletarização pluridocente, iniciei um curso de doutorado especial na Unicamp, que visava formar quadros para a administração do Estado nos governos da Nova República, onde se supunha vira a suceder uma feira de presidentes pmdbistas. Cursei um ano desse doutorado, sendo sumariamente afastado de suas fileiras devido ao trabalho de curso da disciplina de história do estado brasileiro, se não me engano (em todas as demais obtive boas notas). Apresentara nesse trabalho o núcleo do projeto de tese, já concebido em Moscou, acrescido de estudos que estivera fazendo ao longo desses primeiros anos brasileiros. Ele destoava e mesmo negava, confesso, o sentido da tese matricial da assim chamada escola unicampista, a



tese de doutorado de João Manoel. Minha heresia foi punida com o meu afastamento sumário, sem qualquer aceno de acordo. Logo após, minha nova e grande amiga Cibele Rizek salva-me desse precipício, fazendo-me transitar às asas de Octavio Ianni, então professor do programa de pós das Ciências Sociais da PUC-SP, para onde me transfiro. Aí defendo minha tese em 1996. Passo em concurso de 1987 para a cadeira de História econômica do Brasil do Departamento de Economia da UNESP de Araraquara e em 1988 passo a lecionar, abandonando todos os empregos que tinha nas faculdades e universidades paulistas. Continuo a morar em São Paulo e me transformarei, na definição do professor Maurício Tratemberg, em “professor de carreira”, em referência à carreira do ônibus. Ali serei professor até 2003, ocasião em que me demitirei, após episódios rocambolescos de perseguição política explícita.

A carreira unespiana consta de estágio probatório de um ano e mais quatro avaliações do regime de tempo integral (RJI) realizadas a cada três anos por meio de relatório circunstanciado. Meu último relatório do RJI (relatório de jornada integral), aprovado no departamento, tem extrema dificuldade de ser aprovado pela congregação da faculdade, travar-se-á aí uma verdadeira guerra. Muito embora meu departamento tenha aprovado o meu relatório, o representante do meu departamento na Congregação não o aprova, peleja contra a sua aprovação. Creio que somente após umas três reuniões conseguimos aprova-lo nessa instância. Aprovado, ele subirá para a reitoria, onde funciona a comissão permanente do regime do tempo integral (CPRT), que deveria chancelar a decisão da Faculdade de Ciências e Letras (FCL). Para minha surpresa, a decisão da congregação é cassada, meu relatório desaprovado e meus vencimentos diminuídos ao seu nível básico, uns quinhentos reais. Isto inviabiliza a reprodução de minha vida econômica, reduzida amenos de 1/10 de seu montante e me lança no caos desse imprevisto. Sou obrigado a impetrar um mandado de segurança e passo a tratar com o reitor de então o meu destino profissional. Não fossem meus bravos e abnegados e voluntários escudeiros, Luiz Antonio Amaral, Sergio Gertel, Álvaro Martin Guedes aos quais, na etapa de batalha na reitoria se alia Antônio de Arruda Penteado, velho amigo de meus pais, a guerra não haveria chegado a bom termo. Após mais de seis meses de batalha, que estraçalha minha vida e até meu casamento, recebo um pedido de desculpas do reitor e a restituição de minha condição de professor pleno. Mas a desgraça estava feita. Mais além das indescritíveis conversas com o reitor, felizmente em presença de pelos uma de minhas testemunhas e defesa,



Álvaro ou Penteado, da guerra na congregação da FCL, sobrepôs-se o asco para com o meu departamento. Afinal, fora ele o guerreiro direto contra minha permanência nele. Decido, após uma tentativa de afastamento negada – afinal, eu tinha que arranjar a minha vida – demitir-me da UNESP e assim o fiz sem titubear. Esta história um dia ainda será contada em detalhes, mas antes disso, importa relatar minha experiência docente na UNESP.

246

**[RFM] No meio dessa trajetória você liderou uma ideia de alternativa à educação hegemônica. A ideia de um projeto de universidade popular, o PUP, que reuniu dezenas de estudantes da Unesp no início dos anos 2000. Na ocasião, propunha-se pensar uma universidade voltada aos interesses da emancipação humana, com incursões em regiões devastadas pela sanha da acumulação capitalista, como o Vale do Ribeira, por onde passaram, e não vingaram, todos os ciclos econômicos desde a colônia, deixando rastros de miséria social e destruição ambiental. No entanto, a expressão “universidade popular” já foi usada em experiências anarquistas no início do século XX no Brasil. A Universidade Popular constituiu-se centro de lazer e cultura e pretendia formar trabalhadores no ensino superior, especialmente voltada a um público da área urbana e vinculado à indústria nascente, numa perspectiva autônoma e autogestionária. Existe convergência entre essas duas posturas?**

Minha experiência docente na UNESP, contudo, foi extremamente rica. Li e escrevi muito na bela biblioteca central dirigida por Mara Collucci, minha amiga de infância. Fiz muitas amizades e adquiri um bom tanto de conhecidos, algumas grandes amizades, já citados aqui, e mais algumas outras. Ministrei várias disciplinas, não tantas quanto as das primeiras faculdades e universidades privadas. Em grande medida vinculadas à economia política e ao planejamento. Quase nada na área de história econômica do Brasil, para a qual prestei concurso e passei em primeiro lugar. Na corrida pelas acomodações departamentais e devido à minha ignorância das manhas acadêmicas, cedi à proposta de troca da disciplina de entrada. Ao invés da disciplina de concurso, me foi proposto planejamento econômico, objeto de minha dissertação, disciplina recém vaga, enquanto que a concursal passou-se a meu concorrente, sem formação em planejamento. O que me pareceu satisfatório e a todo o departamento foi uma pequena tragédia dentro do enredo trágico maior. Ao invés de sentir-se



agradecido, o professor agraciado com a gambiarra da troca que o deixara tranquilo em sua área de formação, bufou, esperneou e escoiceou contra mim durante todos os anos de minha permanência no departamento. Além disso, moveu campanha sistemática de calúnias contra mim junto às turmas de sua docência e, creio, junto aos seus amigos, meus novos colegas. Infelizmente só fiquei sabendo disso muitos anos mais tarde, próximo de meu afastamento voluntário. A alta taxa de conivência da maioria dos professores do departamento, oriundos da Unicamp, bloqueou a informação sobre essa delinquência acadêmica. Esse era, aliás, um dos problemas departamentais constitutivos. Outro, relacionado diretamente a esse, o fato de que ainda não havia pós-graduação no jovem departamento e, evidentemente, o destino dela estava e esteve ligado a essa maioria. Por último, havia diferenças teóricas profundas com essa maioria. Seríamos não mais de seis os professores com alguma formação marxista, ao passo que a maioria unicampista tinha uma formação positivista, liberal-social, mais um ou outro com formação ortodoxa, de direita, uspiana. Uma quadratura impossível. O que de fato valia a pena eram os alunos, com os quais era possível estabelecer ricos níveis de convivência intelectual e social. Em geral oriundos de famílias remediadas de classe média, uns poucos de famílias ricas. Em sua boa porcentagem de descendência italiana, sendo os brasileiros mais antigos, em geral, os representantes das famílias mais pobres. Todos mais ou menos conservadores, embora jovens, ou seja, abertos para a possibilidade da transformação social. Apliquei-me a seguir uma certa tradição pedagógico-emancipacionista dos intelectuais acadêmicos comunistas, tais como Abrão de Moraes, Samuel Pessoa, Darcy Ribeiro, meu próprio pai e tantos mais. Trata-se da descoberta de um certo padrão empírico, evidenciado em sala de aula, válido para disciplinas científicas de matriz social ou da natureza, em níveis mais ou menos abstratos e em qualquer estágio da formação, da graduação ao pós-doutorado. Em geral, em cada sala, teremos pelo menos dois alunos que se destacarão e disputarão entre si o domínio maior do objeto científico, emulando-se ao longo do curso. Serão exatamente esses alunos a serem resgatados da mediocridade acadêmica (em geral, dispostos a tal) e elevados a objetos da máxima dedicação pedagógica possível por parte do professor ou coletivo de professores, de modo a salvá-los para o pensamento emancipado, científico e, conseqüentemente, transformador, dialético e, conseqüentemente, à ação prática de igual calibre. Salvá-los para o Brasil emancipado, substantivamente independente. A isso me dediquei com



relativo sucesso nos quinze anos de docência na UNESP e, em geral, por onde estive lecionando ao longo destes últimos trinta e tantos anos. Daí nasceram várias denominações grupais desses alunos, NES (Núcleo de Estudos Socialistas), NEC (Núcleo de Estudos Contemporâneos), até chegarmos à atual, IBEC (Instituto Brasileiro de Estudos Contemporâneos). Nela estão congregados os meus mais brilhantes alunos, em sua maioria doutores e quase todos professores universitários nas melhores universidades públicas do Estado de São Paulo (e na só), ou então, bons profissionais duplicados em outras profissões, juristas, médicos, etc. Há algum tempo passamos a editar uma revista teórica no portal da UNESP, Fim do Mundo, onde esta entrevista sairá em seu número sete, sob o tema de Educação. Um de nossos mais jovens mestres, antropólogo formado na PUC, criou o Instituto Maíra, de estudos pesquisas na área da antropologia, em particular dos indígenas brasileiros. Mas voltando ao tema da sua formação, esta foi tomando formas cada vez mais coletivas, todos desenvolvendo e debatendo seus futuros temas de pesquisa desde os primeiros anos da graduação, de modo que seus trabalhos de conclusão de curso já eram verdadeiras dissertações, o que muito lhes favoreceu a entrada, desempenho nas pós-graduações e concursos acadêmicos. Foi assim que em dado momento de suas graduações, reunidos mais de trinta alunos no grande mesão da sala de congregação a FCL, em discussão sobre questões de educação, surgiu o tema da situação do Vale do Ribeira, levantado por aluno daquela região. Na discussão sobre o Vale constatou-se sua particularidade colonial e neocolonial, assim como sua singularidade miserável. No coração do mais rico estado brasileiro, existia um espaço socioeconômico em tudo devedor de seu passado colonial, incapaz de escapar ao destino neocolonial miserável. Comovidos com a descoberta, decidiu-se formular um projeto de ação transformadora, centrada em projeto educacional diferenciado que denominamos Projeto Universidade Popular (PUP). Tal projeto estava concebido para ser o eixo da transformação do Vale no sentido de emancipá-lo através da ação coletiva de equipes de alunos e professores do sistema de ensino universitário público, UNESP à frente. Durante praticamente um ano, ao longo de 1999, debateu-se o PUP e formaram-se muitas e diferentes equipes temáticas, agregando alunos de outros departamentos da FCL e outros campi da UNESP. Nesse ínterim tratou-se de contatar todos os municípios do Alto e Baixo Vale, combinando com seus respectivos prefeitos as datas de visita, condições de transporte, alojamento, alimentação e contatos com a comunidade. Quando nos despencamos para





o vale, em ônibus cedido por uma de nossas faculdades, tudo estava impecavelmente planejado, tudo acertado para a mais eficaz ação de nossos alunos e suas equipes. Contamos com o apoio da reitoria e diretores de faculdades, além do entusiasmo dos alunos pesquisadores-transformadores. O PUP, nossa bandeira de entrada no Vale, foi um imenso e inesperado sucesso de ação prática com preparação teórica prévia e elevação intelectual permanente. Todos os que nela participaram ficaram eternamente tocados e porque não dizer, transformados pela experiência da descoberta do Brasil real, dos brasileiros reais a viver suas seculares vidas miseráveis, tão necessitados de apoio, estímulo e saber, quanto abandonados à sua ingrata sorte, à sua solidão histórica. Com isso, descobrimos uma forma de escapar à mediocridade da formação acadêmica, à impotência dos intelectuais em tempos de contrarrevolução e quietismo dos explorados. Não uma forma qualquer, porém altamente revolucionária e eficaz sob vários aspectos socioeconômicos e culturais, assim como dos estritamente didático-pedagógicos. Uma forma encontrada através do trabalho intelectual coletivo emancipatório, de modo que esta descoberta é capaz de gerar outras muitas réplicas e novas iniciativas assemelhadas, dando sentido contratendencial à vida acadêmica e política de alunos, professores e porque não, da própria universidade. Mas era o último ano de administração do MDB, o ano 2000 e as décadas posteriores estiveram sob a batuta do PSDB. O PUP nunca mais foi apoiado e a experiência exitosa foi esquecida, como era de se esperar.

### **|RFM| Considerações Finais**

O projeto de ação coletiva emancipatória do IBEC foi execrado, seu êxito foi temido, seu esquecimento e não pouco das pressões sofridas por alunos e professores, após o ano 2000 se devem às potencialidades do PUP. A bem da verdade, nenhum grupo ou organização política da ordem, nem mesmo aqueles com os quais andamos trabalhando posteriormente lhes deram maior importância ou o abraçaram. A esquerda da ordem está longe de projetos emancipatórios, ela teme tais projetos, pois desvinculadas de verdadeira emancipação seja das classes proletárias, seja da própria nação. Ela gira na órbita das camadas médias urbanas, na manutenção e garantia de ascensão de seus quadros, na capitalização de suas organizações, na produção e reprodução de seu poder institucional dentro da ordem.

A nova ordem mundial dita neoliberal tem por meta varrer, tanto nas órbitas neocoloniais quanto nos centros imperiais, as formas históricas do



capitalismo e substituí-las por espaços nacionais decadentes e predados pelas forças que se prestarão à demolição das nações, às novas milícias anticapitalistas do capital financeiro. Operação suicida, digamos mesmo fadada ao fracasso, pois sua eficaz realização significaria uma regressão civilizatória tão espetacular que dificilmente se encontrarão povos realmente desejosos de submeter-se a essa contrarrevolução sem fronteiras e ao retorno da miséria universal. Embora saibamos das vastas possibilidades da violência extremada – a guerra infinita dos EUA já o demonstrou e a II guerra mundial é inequívoca – difícil crer em tal grau de submissão nacional aos desígnios desse novo poderosíssimo capital financeiro. A guerra defensiva da Rússia na Ucrânia, contra a operação de cerco e abate movida pela OTAN à Federação Russa em que a Ucrânia serviria como uma espécie de Paquistão para a Índia, bem evidencia os primórdios da IV guerra mundial e os limites da submissão ao mundo unipolar liderado pelos EUA. Na realidade, pior que um novo Paquistão, a Ucrânia estava concebida para ser um nova Alemanha nazista, só que desta vez a Rússia decidiu cortar o mal pela raiz. À nova era das hordas milicianas se agregarão os novos exércitos de dissuasão e guerra a quente do imperialismo. A humanidade será novamente posta à prova de modo dramático e imprevisível. O imperialismo fará de tudo para tentar reverter a possibilidade de ruptura da ordem unipolar, tal como já em processo com a destruição do forte apache ucraniano. A arremetida feroz está agora prevista e já direcionada contra a China.

Em um mundo em que o esfarelamento nacional e das classes proletárias está concebido como política imperialista estratégica, é evidente que fazer avançar o controle do capital sobre a produção e reprodução do saber se trata de momento vital. Jamais a alienação do trabalho docente avançou tão célere e eficazmente, como através das aulas virtuais propiciadas pela pandemia da Covid 19. O professor, passou a ser um reles operador da máquina, subtraído à presença direta dos alunos, algo que ainda não havia sido subvertido pelo capital. Isto se põe na dimensão comparativa de subtrair o livro ao contato, à leitura direta, colocando-se entre ele e o leitor uma instância intermediária controladora, reguladora, o que de fato ocorre, pois o professor deveria ser o indutor de uma certa leitura. A alienação do professor do processo docente presencial aliena também o livro, ou seja, a produção teórica ou artística do autor. É um golpe tremendo, o professor passa a ser transformado em operário fabril de uma fase histórica que precede a atual revolução tecnológica de base



microeletrônica já em sua segunda ou terceira fase. Seria quase como a decretação de sua desnecessidade.

**|RFM| Assim sendo, após todas essas experiências, como o tema educação foi assimilado teoricamente como sendo estratégico para a transição prática do modo de produção capitalista para o comunista? Dentre os vários descaminhos e desventuras do socialismo no século XX, como o determinante tema educação pode também explicar o divórcio dos revolucionários profissionais com o comunismo?**

O tema da educação tem pelo menos duas dimensões vitais. É um processo que imprime nas gerações futuras o trajeto da humanidade, ao mesmo tempo que forja a possibilidade de a humanidade apossar-se das novas forças produtivas e transitar a novos horizontes emancipatórios. Desse modo é forjador de homens emancipados que são postos a operar como forjadores de uma humanidade emancipada por meio da ação dos trabalhadores capazes de operar, produzir e reproduzir as novas forças produtivas de matriz microeletrônica que pela primeira vez na história do capital são um empecilho ao livre desenvolvimento dessas novas forças. A educação revolucionária, emancipacionista, deve ser modo vital de conquista de uma humanidade capaz de libertar-se das forças que a alienam do cultivo e exercício de suas reais necessidades, antes de tudo do capital e do estado. Daí que a transição comunista só poderá ocorrer sob esse preceito, contra o capital e o estado. Enquanto o capital e o estado forem as relações sociais a comandar a produção e reprodução das sociedades politicamente revolucionadas, sem quaisquer práxis de sua superação substantiva, a assim chamada revolução socialista será uma forma histórica evidente de não transição contra o capital e o estado, de que não estamos em fase alguma de transição comunista, mas, sim, de continuação do controle do capital e do estado. Este até poderá ser uma forma contrária e mais evoluída de sociedade do capital do que as formas históricas dos capitalismo da miséria, ou seja, de um anticapitalismo neocolonial. Este, entretanto, não desagua no comunismo nem se projeta nesse sentido histórico. **|FiM|**

*São Paulo, junho de 2022.*



# Entrevista con Gigi Malabarba

Entrevista e presentación | Henrique Tahan Novaes<sup>1</sup>

252

La **Revista Fim do Mundo** trae, en su segunda entrevista del número 7, a Gigi Malabarba, uno de los liderazgos de Red FuoriMercato en Italia. Gigi Malabarba fue trabajador de Alfa Romeo – Milán, donde fue miembro del Consejo de Fábrica, de la FIOM – CGIL, y fundador de Cobas Alfa Romeo. Participó en la Red de Apoyo a El Salvador (Centroamérica), fue Senador italiano por la Refundación Comunista (2001-2006) y es uno de los fundadores de Fuorimercato, autogestión en marcha.



---

## **[Novaes] ¿Podría hablarnos un poco de su trayectoria como trabajador y sindicalista?**

Empecé a mediados de los 70 como obrero de línea de montaje en la planta Alfa Romeo de Arese cerca de Milán, en una fase histórica extraordinaria de radicalización de la clase trabajadora y de la sociedad que hubo inicio en los años 1968-69. En ese tiempo fueron los Consigli di fabbrica (CdF) los instrumentos de democracia directa, sindicales y también políticos, con presencia en cada branca de trabajo y también escuelas y universidades... verdaderos doble poderes. Fue rápidamente elegido en el

---

<sup>1</sup> La entrevista se realizó en una visita a Italia del editor de la **Revista Fim do Mundo**, Henrique Tahan Novaes, durante el mes de marzo de 2022, cuando participó en un evento sobre autogestión en Milán.



Consejo de 400 obrer@s en representación de cerca 20mil trabajador@s y siempre periódicamente con nuevas elecciones participé al CdF por mas de 35 años, antes como dirigente de la Fiom Cgil (el tradicional sindicato de la izquierda) y después en los 90 como fundador del Cobas Alfa Romeo, una nueva forma de autoorganización obrera desde abajo en contra de la burocracia, cuando las direcciones tradicionales del movimiento obrero se convirtieron al neoliberalismo. Esta fue mi verdadera escuela de formación político-social a l'interior de unos de los dichos 'laboratorios' de lucha de clases en mi país.

### **|Novaes| ¿Y su actuación en El Salvador?**

En momentos de expulsión de la fábrica (suspensión de producción y también despidos siempre con reintegración al trabajo con luchas y acciones legales) participé en actividades solidarias con el proceso revolucionario de Centroamérica de los 80. El el 1989, año de definición del levantamiento en El Salvador, participé por un año desde adentro de la red de apoyo en ese país, como continuación del trabajo de Solidaridad en un momento particular del proceso. Constituimos una red informativa cubierta juntos con curas obreros italianos y bascos: experiencia riquísima política y humana, no obstante la derrota de la revolución que sufrió el istmo americano.

### **|Novaes| ¿Y su desempeño en el parlamento como Senador, ¿cuáles fueron los logros y límites?**

No hablo mucho normalmente de esta fase, desde 2001 hasta el 2006 como senador en las candidaturas de Rifondazione Comunista, porque fue un interludio de mi vida, lejos de la realidad. También si hubo relaciones con el movimiento altermondialista de los Fóruns sociales, que penetro también en las aulas del Parlamento con sus propias reivindicaciones... Pero el reformismo y la capitulación de la dicha izquierda radical frente al gobierno burgués contribuyó a la desaparición de toda la izquierda política. Claro que algo aprendí en este lugar, sobre todo aprendí a donde esta el poder verdadero que controla el gobierno y la ineficacia del Parlamento.

### **|Novaes| ¿Podría dar una visión general de la política en Italia hoy? ¿Cuáles son las fuerzas que están en el poder? ¿Y cuáles son las dificultades de la izquierda italiana?**

Pasamos los últimos diez años en formas diferentes de gobierno de centroderecha y de centroizquierda muy similares entre ellos, aplicando



recetas vinculantes neoliberales de la Comisión Europea y del Banco Central Europeo (BCE): control de la deuda, reformas laborales y reducción del welfare, privatizaciones, políticas de migración y restauración patriarcal contra las mujeres y el movimiento LGBTQ... Hasta al actual gobierno "de todos" con el ex presidente del BCE a la cabeza, con mayoría búlgara del parlamento (esclusa la derecha propiamente fascista, que pero es el partido con mas consenso y condiciona el gobierno mismo). En ausencia de representación de izquierda prácticamente total. El populismo gano hasta hace unos años pero fracaso rápidamente y tomaron el campo nuevamente antiguas formaciones de centroizquierda y de centroderecha con nuevos nombres...

Sin movimientos de lucha en la sociedad no hay representación posible de una izquierda y la sociedad ha sido bastante bloqueada desde muchísimo tiempo.

### **|Novaes| ¿Podría hablarnos un poco sobre la Red Fuori Mercato?**

*Fuorimercato, autogestione in movimento* se conformó como proyecto político-social en los últimos diez años, reagrupando una fabrica recuperada, RiMaflow (que fue el laboratorio de la "mutua ayuda conflictiva": combinación entre la actividad económica y el conflicto social y sindical: la red es un sindicato también!) y grupos de autogestión rural y urbana de diferente clase. Una respuesta a la crisis de la izquierda, una experimentación social que no pone de inmediato la batalla electoral que no tiene espacio hoy... Reconstruir desde abajo con la idea de la autogestión es el desafío.

### **|Novaes| ¿Hay fábricas recuperadas en Italia? ¿Podrías hablar un poco sobre ellas?**

No hay recuperadas con la lucha, sino que empresas cooperativas nacidas con la ley Marcora (workers buyout), l@s trabajador@s comprando fabricas cerradas y dando nueva vida y perspectiva de mantenimiento ocupacional. Normalmente son dentro la competencia capitalista que no se ponen de superar y se relacionan con el movimiento cooperativo muy fuerte en Italia y también muy moderato.

### **|Novaes| ¿Existe una Economía Social en Italia?**



Si. Hay y coincide con el cooperativismo, muy institucionalizado. Pero hay islas que pueden relacionarse con redes como la nuestra y tener una perspectiva diferente y mas social.

**[Novaes] ¿Pueden los movimientos sociales actuar en áreas que antes pertenecían a la mafia y fueron expropiadas por el Estado? ¿Qué se está haciendo en estos lugares?**

La ley La Torre tiene más de 20 años y permite la confisca de bienes mafiosos por parte del estado convirtiéndolos en bienes de utilidad social. Solo que l'80 por cientos de los confiscados están abandonados porque tienen que ser ayudados por el estado y no lo son.. Esto hace cómodo a los mafiosos que siempre intentan recuperarlos. Pero hay excepciones muy interesantes y nos intentamos crear un movimiento de confiscadas que integre el movimiento social y el movimiento de los bienes comunes... Fuorimercato lo tiene como eje estratégico de la autogestión. **| Fim |**

255

*Milán, marzo de 2022.*



256

# Memorial





# Acima de tudo, Professor<sup>1</sup>

Heloisa Dias<sup>2</sup>, Fabiano Ionta<sup>3</sup> e Pàulo Alves de Lima Filho<sup>4</sup>

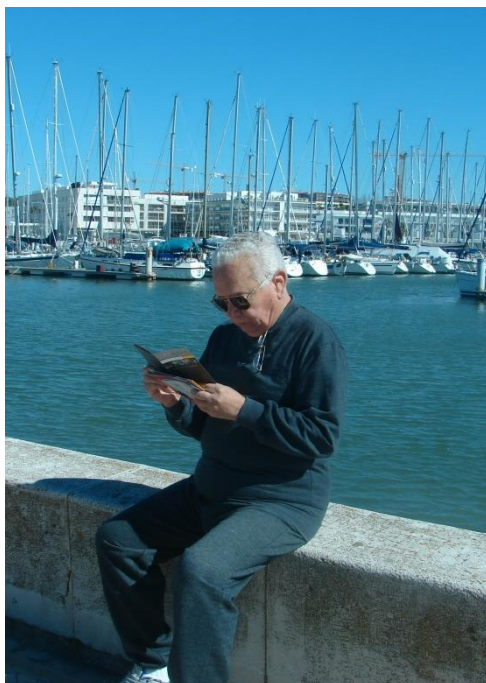
*Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível.

Roland Barthes

257

## Professor, para além da Academia

Pode ser que já tenham usado muito essa epígrafe de Barthes, mas certamente, para mim, ela se ajusta à medida para o professor Sinclair Mallet-Guy Guerra. Este nome próprio, um tanto exótico, não consegue encobrir a transparência desse Mestre, a qual se relaciona com as noções de *poder*, *saber* e *sabor* tal como sugeridas pelo pensamento do crítico francês. Vejamos como.



<sup>1</sup> Texto escrito em homenagem ao Professor Sinclair Mallet Guy Guerra, por sua incansável luta pela educação no Brasil e fora dele. A elaboração do texto se deu em uma espécie de trocas de cartas entre ex alunos, amigos e sua companheira de vida. Passou inclusive pela breve leitura do próprio professor, que gostara da homenagem. Era para ser uma homenagem em vida, mas não publicamos a tempo. Sinclair nos deixou em 15 de março de 2022. Por isso compõe o memorial desta sétima edição da Revista Fim do Mundo (da qual o professor foi um dos fundadores e idealizadores, além de membro permanente do conselho editorial).

<sup>2</sup> Professora da UNESP. | [heloisa.dias@unesp.br](mailto:heloisa.dias@unesp.br)

<sup>3</sup> Professor do IFSP. | [fabiano.ionta@ifsp.edu.br](mailto:fabiano.ionta@ifsp.edu.br)

<sup>4</sup> Coordenador do IBEC e Editor da Revista Fim do Mundo. | [palf1951@gmail.com](mailto:palf1951@gmail.com)



Para quem procura um orientador na universidade, o caminho nem sempre é fácil, mas quando algum colega nosso, já no Mestrado, indica um professor e lhe diz “ele é gente fina!”, então alguma porta já começa a se abrir. Isso existiria na academia? Sim, o colega havia encontrado uma pessoa amável, simples, que não estabelece relação assimétrica de poder, não tem vaidades acadêmicas, não tem necessidade de humilhar o estudante, não é egocêntrico, egoísta, ao contrário, preza pelo autodidatismo e pela busca do conhecimento de forma autônoma. Milagre, pensamos, eis o caminho para seguirmos. E foi o que aconteceu.

Reconhecemos (e respeitamos) em alguém o saber quando este não se impõe de maneira ostensiva, nem vem recoberto por roupagens sofisticadas, quer de comportamento, quer de linguagem. Ao contrário de imposto, o saber passeia livre e arejado pelos espaços do ser-em-relação, insinuando-se de maneira perspicaz, inteligente, sensível. Aproveitando os estímulos do convívio com os outros, o sujeito vai tornando espesso seu conhecimento à medida que as trocas entre o visível e o invisível vão se tramando na rede dialógica. Ter voz é também dar voz a, reconhecer as diferentes vozes e saber a diferença entre nossa voz própria e a dos outros, e é nesse rastro ou espaço do diferir e devir que os sentidos vão se construindo e confluindo para interesses comuns. Não é fácil o exercício dessa prática, porém, ela é saborosa e seus frutos mais ainda. Tal semeadura, apesar de não ser a parenética do Padre Vieira, é também ardilosa em suas táticas e certa em seus resultados, já que movida por uma autoconsciência severa, posto que humana.

Já nas primeiras impressões no contacto com Sinclair, despontou o professor de estatura baixa, semblante calmo e culto, cabelos grisalhos, de fala baixa, convicta e serena. Claramente, pelo menos para mim, existia uma preocupação de moldar o relacionamento de forma simétrica, sem o propósito de impor sua posição acadêmica e seus desejos. O desenrolar da conversa sempre foi permeado pela igualdade de interesses, construídos de maneira plena e verdadeiramente democrática, no sentido mais puro dessa palavra. E assim ratificamos a relação orientador/estudante que perdura com muito sucesso até os dias de hoje, a qual sempre me norteou academicamente e em especial, confesso, como ser humano, mostrando-me as ações a serem tomadas dentro e fora da academia, uma relação que não se restringe apenas ao vínculo orientador-orientado mas evolui para a amizade, com respeito às diferenças de vivências de vida. Relação sólida, de



sucesso, conquistas e, acima de tudo, uma afinidade que me possibilitou conhecer a mim mesma e assumir posturas mais seguras e serenas.

Fui percebendo que era praticamente impossível conversar com o professor Sinclair sem que aparecesse algum estudante em sua sala. Como ele é querido! E os assuntos não se restringem à academia, ele fala e comenta sobre os mais diversos temas, não apenas para estudantes, pois professores também vão à sua sala para os infinitos desabafos da vida a que ele, sempre com muita paciência, dá ouvidos, atento e calmamente. Um verdadeiro dom! De fala sempre baixa e serena, sem imposição de voz, a impressão que temos, ao falarmos com o professor, é a de um novo impulso, um recomeço, pois quando tudo nos parece perdido, a conversa com o professor Sinclair nos dá novo fôlego, esperança, norte. Eis sua grande marca como professor - estar rodeado por estudantes - e, posso afirmar com convicção, essa é uma situação que ele ama, pois lhe dá ânimo de vida.

Solidariedade e partilha - é o que ele nos proporciona. Sim, nosso Mestre não se recusa a almoçar conosco, sente-se muito bem junto à moçada que se reúne a seu redor. À cabeceira da mesa, como organizador, como norteador, como quem sabe o que faz e suas decisões são legítimas pelas ações, democraticamente conquistadas ante seus pares. Diversas conversas e o mais importante: a felicidade estampada na face do professor. Muitas histórias, projetos, objetivos, vida e prazer, conversando, planejando pesquisas, artigos, definindo orientações, livros a serem publicados, histórias e mais histórias. Momentos ricos e proveitosos, e que energia contagiante aquela que nos passa, não há quem saia de uma conversa com o professor sem ficar motivado e engajado.

Prática comum e recorrente na orientação acadêmica, embora sem sentido nenhum, é o fato de muitos professores aceitarem pós-graduandos mediante quesitos acadêmicos - notas altas na graduação e em disciplinas específicas, o local onde estudou, seu histórico escolar, enfim, rótulos qualificados. Ou seja, o estudante não é visto como ser humano e sim como um número, uma nota, um rótulo. Atitude discriminatória, tão comum em muitos momentos de nossa história. Não! Isso não é admissível para Sinclair. Perceptível para qualquer estudante essa situação humilhante, mas pouco ou raramente pelos docentes acadêmicos, o professor Sinclair não aceita essa situação. Sua postura democrática favorecida pelas convicções pedagógicas e políticas constitui um bem para o estudante. Segregações devem ser combatidas, ainda mais na academia. Felizmente, pude perceber na universidade algumas pessoas que combatem segregações, às quais admiro



e o professor Sinclair está entre elas, com sua postura política firme e convicta. Assistimos a muitos embates dentro da academia que o professor travou quando ocorriam posturas adversas às suas, muitos “inimigos” surgiram, mas os aliados são superiores e o que disso resultou foram alunos com espírito crítico e aptos para continuarem sua batalha. E assim, muitos pós-graduandos e graduandos defendem teses e dissertações, apresentam seus trabalhos de conclusão de curso, obtendo sucesso pessoal e acadêmico. Muitos artigos são publicados, muitas pesquisas concluídas, muitos estudantes se sentem felizes.

Atrair o olhar e a escuta dos ouvintes é uma arte, feita com que instrumentos? Não é preciso uma parafernália tecnológica para comover os alunos, ainda que ela tenha sua utilidade; basta adequar o verbo às condições da comunicação, ajustando-o aos propósitos a serem atingidos. O “máximo de sabor possível” de que fala Roland Barthes corresponderia a esse ajuste que se traça entre a linguagem do Mestre e o teor de sua fala de modo a torná-los (a linguagem e o conteúdo) sedutores, não porque afirmem verdades ou princípios absolutos, mas sim porque deslizam pelas possibilidades ou virtualidades do sentido. Eis o verdadeiro *saber*: não instituir conceitos, muito menos repetir estereótipos ou códigos cristalizados, mas semear veios, sulcos, na textura do conhecimento. Enfim, “nenhum poder” é o que sentimos nas aulas do Mestre, que se afasta totalmente da postura autoritária e logocêntrica, para dar margem a um percurso que Barthes denomina “excursão”, designando com este termo um método de desprendimento feito de idas e vindas livres por uma área de jogo na qual o que importa menos é a coisa em si e mais o próprio caminho pelo espaço.

É nesse caminho que cabem digressões na fala, de modo que os desdobramentos a um só tempo a tornem densa e dirigida a um ponto de chegada. Para isso contribui o “pouco de sabedoria” do Mestre, ao associar o tema específico da aula a outras linguagens, como cinema, pintura, literatura, por exemplo, num saudável circuito intertextual que acaba por enriquecer os conteúdos veiculados. Impressionante como o Prof. Sinclair está antenado às últimas produções culturais e artísticas, citando filmes, peças, livros, eventos, como quem vai distribuindo as cartas do jogo com toda a naturalidade e pertinência. Embarcamos em sua excursão sabendo que ele não se perderá nos fios desdobrados de sua argumentação, ao contrário, está lá firme o ponto de chegada para reatar e concluir a fala. O que também nos impressiona é o Mestre estar sempre atualizado quanto às últimas



publicações estrangeiras, mencionando livros a que não teríamos acesso não fosse sua indicação.

Mais do que respostas, as perguntas. Ele sempre lança-nos questões, ou nos leva a propor questões a serem discutidas, à maneira socrática, de modo a pensarmos no percurso indagativo e reflexivo como mais importante do que afirmações cabais. Alguns alunos se desesperam, sentem-se inseguros talvez, são aqueles mais afoitos e ansiosos por encontrar soluções prontas, mas, com o tempo, acabam por perceber o valor da construção lenta de sentidos, da espera, da pergunta suspensa.

Nossos primeiros objetivos nos cursos com Prof. Sinclair se concentram em definir temas de pesquisa, na área de Energia, mais especificamente no que diz respeito ao planejamento de sistemas energéticos. Área interdisciplinar que permite discutir, desde o controle ultrassofisticado de uma tecnologia de exploração, produção e geração de energia, a impactos sociais e ambientais decorrentes do uso desta, associados às cadeias do consumo de fontes de energia. Uma dinâmica extremamente rica, em que o professor sempre enfatizou a necessidade de problematizarmos as questões, contextualizando-as na complexidade, conforme os autores marxistas definem. Em pleno século XXI, parece inviável convivermos sem o uso da energia elétrica, mas é preciso estarmos atentos às mazelas desse consumo e sabermos utilizá-la apropriadamente. Cabe à população saber e assumir esse consumo com todas suas implicações. A complexidade na tomada de decisão pelo uso ou não dos recursos energéticos sempre foi um tema para o qual o professor chamou nossa atenção.

Expressões e conceitos como *planejamento energético*, *biodiversidade*, *estruturas micro e macroeconômicas*, *demandas de energia*, *interesses político-econômicos*, *racionalização do consumo de eletricidade*, *sustentabilidade e eficiência*, *fontes renováveis*, *matriz energética*, *gás natural*, *biomassa*, *petróleo e seus derivados*, e tantos outros que circulam entre nós só se estabelecem ou ganham estatuto verdadeiro, após terem sido colocados em situações práticas e concretas para sua compreensão. Alguns desses termos, provocadores de muita polêmica, como “sustentabilidade e eficiência”, por exemplo, são devidamente circunstanciados e analisados com cuidado para evitarmos posições preconcebidas; já outros termos, permanecem com suas contradições e rumores, pois não há o intuito do professor em resolver a questão ou pôr um ponto final no assunto. Tal procedimento confirma a necessária *heterodoxia* no campo do saber, isto é,



o desvio consciente e crítico em relação à doxa tal como propôs Barthes, para quem as margens ou desvios são sempre salutares para a prática da crítica. Descartando posicionamentos ideológicos impostos e os condicionamentos alienantes assentados em valores cristalizados, nosso Mestre exercita a visão desautomatizadora, atenta ao devir e às demandas do real. Para evitar chavões ou expressões convencionais (para não dizer, provocativas), ele nos ensina a substituí-los por palavras menos comprometedoras, e assim o *capitalismo* é por ele denominado *sistema econômico vigente...*

Como foi grande a ruptura que nosso Mestre provocou nas aulas vivenciadas por nós até então na academia! Um instituto conservador e reprodutor de posturas segregadoras e desestimulantes, tradicionais do ponto de vista pedagógico tanto quanto do humano. De imediato, uma mudança, lançada como desafio logo no início do curso: "*não se esqueçam, a avaliação de vocês será a elaboração de um artigo sobre determinado tema a ser definido*". Que maravilha, não existiria prova, a avaliação final seria feita através da participação em aula e da produção de um artigo final a ser apresentado à turma e entregue por escrito ao professor. Com isso, ele nos incentivava à produção científica. Éramos colocados frente às nossas próprias angústias para produzirmos textos críticos. Essa estratégia, inicialmente polêmica para estudantes moldados pela "pedagogia da opressão", como bem definiu Paulo Freire, mostra-se eficaz na medida em que somos postos ao longo de todo o curso a escrever, corrigir, discutir e tornar a escrever, após inúmeros comentários e observações que vão fundamentando e aperfeiçoando nosso texto, até sua redação final. Assim, desenvolve-se também uma autoavaliação, pois o estudante passa a ser o principal sujeito de sua produção e pode avaliá-la, sendo o professor um mediador dos conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, Sinclair Guerra é um incentivador da produção científica, treinando-nos na difícil tarefa da escrita de textos críticos. O resultado dessa estratégia é uma coletânea de artigos produzidos ao longo da disciplina e prontos, ou quase prontos, para publicação futura. Como não nos sentirmos importantes com essa forma de avaliação? Que estímulo! Que audácia! Que outro professor teria tamanha paciência para leitura e acompanhamento contínuos de nossos textos? Trata-se de uma educação que passa pelo enfrentamento do árduo, passo a passo, uma "educação pela pedra", no dizer poético do brasileiro João Cabral de Melo Neto em seu famoso poema: "por lições; / para aprender da pedra, frequentá-la;" (1979, p.12). Em nosso caso, a pedra, bem lapidada e diversas



vezes manejada, acaba se transformando em um fruto a ser fruído por muitos leitores.

E que elegância na atuação do Mestre em bancas examinadoras, apontando o que precisa ser criticado, mas jamais denegrindo ou rebaixando o trabalho do candidato.

Para o professor Sinclair não existem limites para o conhecimento, tão pouco rótulos para alcançá-lo. Não é preciso, por exemplo, que um estudante aprenda a ler em outra língua atrelado a um curso instrumental; o que é necessário, sim, é se abrir ao desafio de dar atenção ao texto escrito na língua estrangeira, conviver com aquela mensagem, “frequentar a pedra” (novamente João Cabral), perceber o teor e o contexto, sem se desesperar com os entraves do desconhecido. Simplesmente ler, oferecer-se à escuta do que parece soar estranho, ir se familiarizando com aquela linguagem. Desse modo, tive facilidade em ler as frases em língua estrangeira e fui sentindo segurança para me aventurar sozinha na descoberta da nova língua. Aprendemos, assim, que quem trilha o caminho do conhecimento é o próprio estudante, sujeito de sua aprendizagem, amadurecendo para aprender por si só. O professor passa a ser um facilitador do conhecimento, um mediador no sentido mais puro da palavra. O professor Sinclair mostra os atalhos e nos alerta que o caminho é longo, sem fim e penoso, mas com muitas recompensas. Duras palavras, porém, sinceras e verdadeiras.

Ser humano, acima de tudo. Por exemplo, Sinclair fica extremamente chateado em ter que cobrar de um estudante uma tarefa atrasada. Isso faz “mal” para ele, essa cobrança o aborrece, assim como burocracias que dificultem situações de aprendizado para os estudantes: verbas para congresso, bolsas de pesquisa, verbas para bancas, quando barradas por entraves burocráticos ou argumentos insustentáveis são inadmissíveis, levando-o a realizar verdadeiras batalhas internas na academia em defesa de seus estudantes. Essa postura conquista os alunos e alguns pares de profissão; por outro lado, surgem opositores, aqueles cegos que não entendem o objetivo maior do professor Sinclair, o mais nobre possível: os estudantes e a educação em primeiro lugar.

Outro traço que nos agrada em Sinclair é a informalidade, podemos conversar de tudo com ele, desde o resultado do jogo de Santos contra São Paulo ao novo livro do Piketty, dos amores passados na vida a novas conquistas acadêmicas, do contexto político-econômico nacional ao comportamento humano no mundo neoliberal. Seu conhecimento passeia livre e seguro sobre todas as áreas e o tempo transcorre sem que se



perceba. Ao observarmos o Mestre, temos a convicção de que a construção da personalidade, o jeito e as posturas assumidas por ele foram milimetricamente pensados ao longo do tempo. Esse jeito calmo, de fala baixa, vagarosa, onde a pressão do tempo não tem vez em uma conversa, são táticas utilizadas pelo professor para desacelerar o interlocutor. A pressão imposta às pessoas no cotidiano capitalista, com seus inúmeros danos para a condição humana, com tempos irrealistas, a intensificação de doenças físicas e mentais no desespero de se atenderem as metas capitalistas, a ânsia pelo “sucesso financeiro”, “sucesso profissional”, “sucesso familiar”, tudo isso cria um ritmo alucinante, não humano, levando as pessoas a não refletirem sobre sua realidade e legítimas necessidades. Em um mundo cada vez mais dominado pela pressa, pela impaciência, pela urgência de resultados práticos, pelos meios de produção rentáveis e pelos valores de aparência, não é fácil exercer uma postura que atenda demandas situadas em outra esfera – a do tempo interior, subjetivo. Com Sinclair, aprendemos a desacelerar nossa ansiedade e a navegar com mais calma e rigor seletivo pelos canais informatizados, aprendemos a escutar o outro, aprendemos a parar por mais tempo em textos e imagens para analisá-las, aprendemos a não confiar nos dados imediatos, aprendemos a aprofundar (“verticalizar”, segundo ele) nosso raciocínio em vez de estendê-lo na horizontalidade superficial. Certamente o ganho que essa aprendizagem nos tem propiciado é imenso, e será tanto maior se a colocarmos em prática em nosso exercício docente daqui por diante.

### **Florescer de um caminho**

Sinclair sente-se vocacionado para ser professor desde a juventude, talvez impulsionado pela morte do *pater familiae*, inicialmente como professor particular, ministrando aulas na garagem do pai, pois a decisão das matriarcas - mãe e avó -foi a de que era preciso “trabalhar”. O trabalho como *office boy* do Diretor de um pequeno banco somente o decepcionou, mas, paralelamente desenvolvia o chamado curso científico e, tendo largado o Banco, continuou a buscar alguma forma de criação de renda por meio de aulas particulares, afinal, o número de jovens meninas a procurá-lo aumentou. Uma porta lisa, sem enfeites, dois cavaletes e cinco banquetas bem primitivas eram o suficiente para exercer com orgulho o ofício de ensinar, isso aos dezesseis anos.





O partido comunista entra em sua vida aos catorze anos e permanece até fins dos anos 1980, aí já na França e Portugal, por condução de companheiros do Colégio e familiares, que já eram militantes. Mais tarde, seus companheiros de ideologia eram jovens profissionais recém formados, assim como ele e extremamente discretos em suas ações e atividades. Mesmo assim, viveu uma quase trágica peripécia em sua trajetória comunista, ao cumprir uma tarefa que o levou a ser "*hóspede do governo*" por dez meses. Atualmente seus contatos com velhos companheiros são esporádicos e, vez por outra, há a descoberta de jovens na linha do partido, porém, sua leitura sobre o partido permanece ativa, assim como sua presença a palestras. Até a campanha de 1988/89 sua militância foi intensa, pois estava em uma Universidade no interior paulista em que travou conhecimentos com dois professores militantes e outros companheiros fora da Universidade. Infelizmente, os rumos políticos não possibilitaram a eleição de candidatos de esquerda. O partido criado, e chamado pelos direitistas alienados de "Partidão" quando nos referíamos ao velho e tradicional partido, foi minguando, assim como seus dirigentes e adeptos, até chegar ao que é hoje, principalmente depois da nova e recente fusão com um tradicional partido que se dizia socialista. O fim da URSS afetou profundamente o Prof. Sinclair, por não a ter conhecido, restando-lhe somente o prazer de amizades com amigos que lá viveram e estudaram.

A Economia não era o destino sonhado para a carreira acadêmica, conforme o Mestre nos confessou, mas o que recorda claramente era o desejo de cursar Física, mesmo sem saber o que faria com essa formação concluída. Talvez estimulado pelo contacto, ainda jovem, com aquele grupo embrionário de meninas a estudarem Física e Matemática, em São Paulo, tenha continuado a ministrar aulas de Matemática para adolescentes no chamado Colegial, caminho aberto para se tornar professor. Economia? Não lhe passava pela cabeça, acontecendo por acaso, sem nenhuma motivação maior. É bem possível que o desinteresse se deva aos rumos dos estudos de Economia, que se afastaram do caráter social para serem demasiado tecnológicos com fins escusos, buscando aumentar indiretamente as desigualdades sociais e elevando, cada vez mais, aquela parcela do conhecido 1% da sociedade. Seu senso crítico acusa equívocos nos currículos das chamadas boas escolas de Economia, como por exemplo, o ensino dos ensaios de Adam Smith e seus epígonos o total e deliberado desconhecimento dos de Peshine Smith, esse opositor às teorias do



liberalismo. *Por que as escolas de Economia só se voltaram para os estudos de projetos financeiros?* ele se pergunta.

Desde sempre foi um leitor voraz, no início com leituras teóricas em menor número que a literatura em geral, basicamente em francês, segundo a orientação do silente e discreto pai de Sinclair, o Doutor com sua gravatinha borboleta. Entre ler e escrever, a opção do Mestre é por ler, declara, eis o que ama fazer. Ao longo dos anos foi diminuindo seu interesse por escrever, talvez por não encontrar facilidades para propagar o escrito, pois é inadmissível produzir textos e guardá-los nos modernos arquivos informáticos ou simplesmente veiculá-los entre alguns poucos amigos e estudantes interessados.

Suas influências teóricas e literárias são diversas, e o caminho natural seguiu inicialmente a indicação dos nomes propagados nos cursos universitários, com ligeiras correções de rota. Sua acurada percepção permitiu-lhe realizar um processo seletivo, uma vez que as disciplinas tinham pouco que ver com a realidade e eram ministradas por professores sem formação ampla, sem abertura para as múltiplas e necessárias relações entre os diferentes campos do saber. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade? Ainda não eram utilizadas como estratégias pedagógicas!

O incentivo que parte de nosso Mestre adquire maiores dimensões, pois ele abre possibilidades com as quais sonhamos, mas jamais teríamos coragem de enfrentar sem apoio: ir para universidades no exterior para frequentar cursos de doutoramento e de pós-doutoramento. Extremamente bem informado, Prof. Sinclair conhece o funcionamento de numerosos cursos de pós-graduação em diversas universidades estrangeiras, como também mantém contatos com docentes e pesquisadores com o intuito de estabelecerem convênios entre essas instituições para que se viabilize o trânsito de discentes entre elas. Trata-se do espírito que rompe fronteiras em favor da interculturalidade, característica do mundo contemporâneo, a qual deve ser cultivada já que os resultados dessas trocas são valiosos. A vivência do Mestre no exterior por vários anos (sobretudo na França) certamente lhe forneceu conhecimento necessário para agora poder transmitir-nos essa experiência. No entanto, nunca percebemos o menor ar de superioridade ao nos falar sobre sua permanência fora do país ou sobre esse “banho de cultura” recebido por ele; uma paixão parece movê-lo, a mesma paixão que ele sente quando percebe alunos interessados e curiosos em conhecer o não-familiar. Para aqueles que valorizam o que Homi Bhabha denomina “*unhomeliness*” como “condição das iniciações extraterritoriais e



interculturais" (1998, p.29), o Mestre está sempre atento e aberto: por que não ultrapassar o conhecido para sentir o "estranhamento" da aventura e riscos que ajudam a consolidar nossa identidade? Deixar o lar confortável ou, segundo Bhabha, "os recessos do espaço doméstico" para sentir-se "estranho ao lar" não significa estar sem-casa, como explica o crítico indobritânico (1998, p.29) ao se reportar a Freud, para quem o desconhecido pode conter ricas possibilidades que permitem o afloramento de situações de intimidade (1998, p.31).

## Mundo afora

Suas viagens ao exterior começaram na juventude, facilitadas por ter familiares residindo fora. Iniciou por Portugal, França e Suíça. Mais tarde, durante a ditadura brasileira, viver fora do país era uma questão de sobrevivência, exílio um tanto forçado, é verdade, mas que acabou por deixar saldos também e não apenas prejuízos ou perdas. Afinal, permanecer em Portugal é sempre um prazer, e a riqueza de experiências não se compara à vivência intramuros, nos recessos do mundo doméstico. Por isso, aceitou com agrado o contrato para ir trabalhar na Guiné Equatorial, nos Camarões e, em seguida, em Grenoble, logo após Paris, acompanhando seu orientador. Trabalhou em um novo campus da Universidade, na periferia de Paris, visitando sítios e indo a Eventos a que fora convidado. Surgiu também um convite para ir aos Estados Unidos, porém, por decisão pessoal, acabou desistindo dessa que foi a melhor proposta de emprego recebida até hoje; fora movido pela coerência com suas ideias, por isso, preferiu dizer um sonoro "Não". Bastou a BAD/Banque Africaine de Development para sair de Portugal e poder sobreviver alguns anos, já que o contrato estipulava tempo de duração. Outra estada sua foi no Canadá, excelente local com condições para se trabalhar.

A África também o marcou muito, foi uma escola de viver. O chefe da equipe, um verdadeiro mestre de como se enfrentar com galhardia situações tão distantes para um técnico brasileiro que acabava de sair da Europa. A marca maior que lhe ficou foi a desigualdade social e a violência entre as camadas mais afetadas por tal desigualdade. A permanência romantizada de hábitos ainda tribais, insuflada pelos hegemônicos, um país em pleno século XX a apresentar resquícios do século XIX. Segundo a óptica do Mestre, se quisermos ser condescendentes, a qualquer momento o capital pode transformar a África em três. A primeira é a de fornecedora de matérias-



primas, petróleo e os mais importantes minerais. A segunda, aquela em que a classe média alta traz a cultura ocidental europeia para um reduzidíssimo grupo de elite local a serviço dos países ditos civilizados. A terceira, que nos faz lembrar Franz Fanon: o professor e seus colegas, uma equipe contratada para desenvolver um projeto totalmente keynesiano, obrigados a tomar cerveja em lugar de água não tratada com risco de problemas, em que luz e força eram disponíveis somente em edifícios oficiais, escola e no único hospital, no qual havia oito médicos e treze enfermeiras/os. Em um fim de tarde, logo após sua chegada ao pequeno país, conta-nos, ele sai da casa em que moravam para dar uma caminhada, sob um verão alto, e vê meninos sentados sob um poste cheio de cigarras, em outro, algumas meninas nas mesmas condições. E Sinclair, como um turista ou um neófito a observar os dois grupos. Estavam ali para preparar suas lições para o dia seguinte, porque naquele local havia luz que se encerraria às dez horas da noite. Entretanto, havia também um zumbido e um escurecimento, como se fora princípio de noite que se apresentava a poucos metros no hemisfério norte. Eram os morcegos a esvoaçarem e se posicionarem em um grande pé de paina próximo aos grupos de crianças e jovens.

Suas viagens a Cuba e as relações com o socialismo merecem destaque. O professor não aceita o pensamento da classe média brasileira que vai a Cuba justamente para poder dizer que lá só tem carro velho, há escassez de tudo, desde um simples ácido salicílico para debelar uma dor não definida, a prostituição existe mas é disfarçada como se aos cubanos fosse proibido o ato mais natural do ser humano, ainda com restrições. Relata-nos com indignação a pergunta feita por um professor brasileiro do ensino federal de terceiro grau, *"é verdade que o senhor esteve em Cuba?"*. Diante da resposta positiva de Sinclair, veio o comentário *"não gosto e não admito visitas a países que vivem em ditaduras"*. Mas ele teve de engolir a réplica, *"pois é, você só admitiu a ditadura que matou não sei quantos brasileiros"*. Em Cuba, Sinclair ficou impressionado com um país que não tem doenças endêmicas, já conseguiu desenvolver medicamentos hoje apropriados por outros países, tem uma população pobre, mas sem mendigos e outros desafortunados, possui uma medicina voltada para o social, exportadora de médicos e enfermeiras/os para os países mais desenvolvidos do mundo.

Suas relações com professores de várias nacionalidades ocorreram em duas situações, após o doutorado e depois já na carreira de professor. Durante o doutorado, como ele nos relatou, sem recursos e sem bolsa, a



solução foi trabalhar em pesquisas de professores renomados na área, afinal, ele queria aprender e se capacitar como pesquisador. Sem melindre algum, caso maior entre os hoje ditos "especialistas", Sinclair afirmou que se sentia perdido, sem saber como dar os passos necessários. Aí é que entram aqueles Mestres, em maiúscula, segundo ele. Em Grenoble, teve um entre os durões, excelente professor. Com ele, aprendeu que a resposta a uma indagação era uma *bêtise* total, o que levava alguns estudantes a se desmancharem mais rápido que um fósforo incandescente. Quanto a ele, ficava indagando o porquê daquela frase e, conseguindo resolver a questão, era uma glória. Era o momento propício para conversar, fazer colocações com o mestre que, ao fim de duas temporadas, tornou-se seu amigo. Outros se fizeram inesquecíveis para Sinclair, graças às aulas, à forma de explicar e indagar os estudantes. Havia um professor de excelente qualidade expositiva, profundo apreciador e conhecedor de pintura *naïve*, que esteve no Brasil para dar palestras e quis ir ao Embu das Artes, cidade dedicada a essa atividade que ele queria conhecer. Comprou vários quadros para levar a Grenoble, mas, como conseguiria transportá-los? Era a preocupação de Sinclair. Anos depois, estando em Grenoble, o professor foi procurá-lo. Sua esposa, tal qual uma Salomé, vagando com a bandeja que portava a cabeça de João Batista, disse-lhe que não havia condições de atendê-lo porque ele estava na montanha. Lá foi ele, e menos de meia hora depois o carro alugado chegou a um alto da montanha em que estava o professor francês. Pequena casa típica dos Alpes, uma mini beleza de arquitetura bem primitiva, com um esquema de utilização bem programado.

Em Portugal, bem antes do doutoramento, houve contatos cotidianos com professores, um deles havia vivido no Brasil, para cá enviado como um contra mensageiro do ditador português. Tal professor passara por Moçambique antes de vir a São Paulo e lá se envolvera com o grupo mais à esquerda, por isso, começou a ter seus passos vigiados e a sofrer delicadas pressões. Resultado: a ditadura brasileira havia acabado de se entronizar em sua carreira de vinte e um anos, mas perseguia discretamente alguns dos aqui exilados. Anos depois, esse professor consegue recuperar seu nome oficial, um cargo em uma universidade portuguesa na qual não ficou pouco tempo, por causa da idade e pelo desgosto com o andar da Revolução dos Cravos. Da fase anterior, Sinclair mantém contato com um economista que hoje cultiva, juntamente com sua atual esposa, orquídeas para comercializá-las. O outro é físico, conhecedor dos meandros da ciência no e do Brasil,



tendo aqui trabalhado em uma renomada universidade privada do Rio de Janeiro.

E em relação a Portugal, país em que esteve exilado durante o tempo sombrio da ditadura brasileira? pergunto. "*Muitas dimensões tem Portugal em minha vida, hoje*", afirma Sinclair. Dois acontecimentos ele evoca com entusiasmo. Já nos anos setenta, ele acorda numa pequena hospedaria e ao ligar o rádio do quarto nota que uma emissora não parava de emitir músicas de Vinicius de Moraes. O poeta e compositor brasileiro havia falecido e foi uma espécie de homenagem que estavam a lhe prestar. O outro acontecimento foi em uma manhã também. Os sons e os ruídos eram distintos e sugeriam um dia como se fora a *Ode of Life* de Schiller, lida e interpretada dois séculos e pouco depois, mas de maneira totalmente diferente. Havia a moderna gritaria, os vivas para cá e para lá, não resistiu e foi ao encontro da alegre *foule*. Era o 25 de abril de 1974. Após a Revolução dos Cravos, parte da família de Sinclair não aderiu, mas aceitou a pretensa libertadora nova vida. Nesse instante duas facções familiares começam a se digladiar, visando retomar bens que lhes foram tomados durante o período salazarista e isso significava terem de esclarecer suas origens religiosas que, durante aquele obscurantismo, ficaram e foram sendo gradativamente *caché*. São muitos os fatos ocorridos até o momento em que um dos grupos vai à Justiça. Um membro milionário, tio de Sinclair que vivia no Rio de Janeiro, sob o apodo de Comendador, passa a ser considerado o chefe do clã que negava tal afirmação. O outro grupo, visando cooptar o ramo brasileiro vem ao Rio, mas nada consegue e em Portugal o outro grupo acaba, por lei, beneficiando-se de tal maneira que não prejudicou a outra e tudo morreu. Nosso Mestre destaca o papel da mulher, pois, mesmo considerando-se as portuguesas tradicionais, havia aquelas que buscavam a paz entre os dois grupos. A possível origem hebreia em nada alterou sua vida, dado que desde a infância e juventude passou a optar por uma visão atea do mundo; acabou aprendendo um comportamento: o de que sefarditas são mais sujeitos a processos de hibridização que os de origem asquenaze. Resta-lhe somente uma grande admiração pelo povo hebreu, nunca por ações da política de Israel.

Hoje, ele diz com firmeza ter trocado a amada França por Portugal. A França está longe de seus sonhos de jovem, país oscilando para a direita, cada vez mais retrógada, distanciando-se daquele dístico que vinha desde sua revolução liberal. Além disso, graças a novas leituras, ele passou a compreender melhor a França, ou a "França profunda", parodiando a



expressão usada pelo célebre historiador brasileiro Sérgio Buarque de Hollanda. Portugal passou a ocupar lentamente o lugar da França, por se mostrar mais palatável e acessível a quem sonha um dia poder ir lá morar.

## Artes do Ofício

O pretense fim da ditadura brasileira não repôs, para o Professor, o tempo anterior a ela, porque Sinclair agora é outro. Aliás, no curso da história não é possível repetições ou retomadas do mesmo, pois a aprendizagem nos remodela e nos reinstala em condições em que o conhecido e o desconhecido permutam apelos, o contínuo e o descontínuo, passado, presente e futuro são vetores que atuam como em uma esfera, de forma dinâmica e interrelacional. Lembremos a bela figura do quadro *Angelus Novus*, de Paul Klee, evocada por Walter Benjamin quando postula suas teses sobre história: o anjo com as asas abertas, o olhar perplexo dirigido para o passado, de costas para o futuro para o qual é impelido, expressando a contradição insuperável de uma passagem que não contém soluções nem sínteses, apenas o sopro do transitório, prenhe de virtualidades insuspeitadas e ruínas a serem esquecidas (1994, p.226).

Quando se vive uma situação-limite, como consequência de uma militância política, não há como evitar os danos posteriores a ela, e a batalha por emprego foi um deles. A primeira restrição era a falta de experiência, outra era um *Curriculum Vitae* não compatível com os interesses do contratante. A "construção" e o engrandecimento do tal CV não foram tão difíceis, pois uma rede de conhecimentos se encarregou de prepará-lo científica e objetivamente, sem criar ilegalidades futuras. Quanto ao retorno à atividade política, seus primeiros passos foram discretos, tendo como espelho sombrio e embaçado as imagens de muitos amigos assassinados e outros tantos presos. É natural que o desencanto vá crescendo até o abandono total da militância anterior, todavia, sem o abandono da visão teórico-política e a busca de novas visões a respeito de interpretações consentâneas com as condições do mundo de hoje. É o que chamaríamos de coerência no projeto ético-ideológico.

Houve, sim, Mestres na vida acadêmica do Prof. Sinclair, especialmente dois, que lhe foram extremamente úteis: um deles para questões tecnológicas e outro para a interpretação de aspectos sociais e econômicos. A linha teórica de ambos, totalmente diferente da que ele preconizava, servia-lhe como uma espécie de filtro para ser aproveitada no



que toca ao tema da energia. Um desses mestres, neoliberal durante anos, teve a coragem de se afastar de seus antigos companheiros com bastante repercussão, sem, contudo, repudiar sua linha de análise macroeconômica. Já o de linha tecnológica, encontrou em Sinclair interesse por esses aspectos. Ao ser indagado sobre que linha de Economia gostaria de se fixar, acabou sugerindo estudar Economia aplicada à energia. Os desejos e aspirações relativos ao tema da energia foram variando ao longo do tempo, mostrando-se hoje distantes dos do período de ensino, orientação e publicações. Enquanto docente, há a necessidade de engajamento em disciplinas nem sempre do agrado do docente, mas que, afinal, acabam propiciando algum benefício. Além disso, há circunstâncias que vêm ao nosso encontro sem que tenhamos planejado, como nos lembra o Prof. Sinclair. Quando começa a ministrar aulas sobre Economia da Energia, é que se dá fortemente a influência de um outro grande professor colega, um trotisquista, que o apoiou para pleitear a função de docente em uma universidade do interior paulista, para a disciplina Economia da Energia. Embora vivendo momentos difíceis no meio acadêmico, driblando posições muito contrárias e antiéticas, foi importante travar conhecimento com os considerados grandes dessa linha de estudos e pesquisas. Com simpatia de trato, gentileza e delicadeza, esse ponto foi facilitado, mesmo que as linhas ideológicas fossem totalmente opostas. Assim, teve oportunidade de elaborar vários artigos, dos quais a publicação não foi a equivalente, infelizmente em função de pareceres muitas vezes injustos ou, no mínimo, discutíveis. Também alguns projetos de pesquisa encaminhados para financiamento não tiveram acolhida, sob a alegação de "*seus conteúdos serem contrários às boas normas teóricas de geopolítica da energia*", o que significava, por meio do eufemismo, que a pesquisa não era recomendável por adotar linha política diversa da do parecerista. Como se vê, no meio intelectual há falta de lisura e desrespeito à divergência ideológica. Entretanto, nosso Mestre diz não guardar mágoas profundas, sendo capaz de deglutir o indesejado e transformá-lo em outra matéria. A única mágoa que não o deixa é ter que encerrar seu tempo de trabalho, pois sente que ainda teria muito a fazer, muitas ideias para discutir com os estudantes, aprender com eles e transformar tais discussões em *papers* para a divulgação desse saber. Suas mágoas atualmente se devem às restrições físicas, o andar está difícil, o falar durante muito tempo é estafante, o fôlego diminui, mas não diminui o desejo de deixar contribuições àqueles, alunos e colegas, que sempre lhe foram caros.





As questões de energia, segundo ele, apresentam nos últimos cinquenta anos duas fases bem distintas, enquadradas nos escritos daquele teórico que viu seu mundo e desdobramentos como resultante de transformações qualitativas e quantitativas. Pensando em energia, o mundo atual está longe da paz, incapaz de atender aos legítimos interesses sociais, encontrar soluções para o agravamento das desigualdades. Sinclair cita livros recentes como *A century of war*, de Engdahl, que deixam bem claro tanto as necessidades quanto os caminhos para se superarem os processos de reprodução e acumulação dominantes nos processos produtivos. O trabalho durante alguns anos com conjecturas possíveis sobre o futuro da produção e consumo de fontes de energia revelou-lhe a presença forte de interesses dominantes, ora de uma fonte, ora de outra, por isso, tais conjecturas sempre se mostraram falsas, absurdas. Para o Professor, o maior pensador do futuro, o único que nos mostrou como poderia vir a ser nosso mundo do futuro, hodiernamente é achincalhado, qual um Judas da história da religião, mal comparando, no entanto, foi o único a proferir comentários ressaltando que a cada momento histórico há a prevalência de uma fonte de energia.

Desde o "governo transformador" do grande sociólogo e seus sequazes que nada entendiam de sociedade, a questão energética tomou rumos catastróficos, pois o neoliberalismo tomou conta de tudo e só se age no sentido de propiciar qualquer fonte nos contrafortes do *mercado*. Tempos atrás, os estudos, palestras e ensaios acadêmicos eram os mais variados e sua intensidade levava a verdadeiros confrontos em que se discutiam questões importantes, embora com pouca atuação prática. Modernamente, nem mesmo tais confrontos existem, as questões são tratadas de forma superficial e sempre predomina o anseio por soluções tecnológicas. Segundo Sinclair, enquanto não se conseguir transformar a energia em um problema da sociedade, transformando-a de reprodutora e acumuladora de capitais em um bem de alcance social, nada será obtido. Para ele, se entendermos a "1ª fase democrática" como a implantada desde 2003 e que em 2015 volta a cortejar fortemente soluções neoliberais para solucionar suas crises, nada se revelou uma surpresa no Brasil. A fase que tem início em 2003 buscou soluções proto-keynesiana, ou seja, criou programas com forte impacto em duas camadas sociais. Uma delas se sentiu invadida em suas áreas de atuação e são célebres e popularizadas as manifestações sobre "*como é possível minha empregada comer a mesma comida que a família?*"; outra, é o atendimento médico "*Eu escolho o melhor médico, mas meu chauffer está mal de saúde e deve ir ao SUS lá do bairro em que mora*". O melhor médico



não pode ser cubano, porque este é para a ralé, segundo o conceito da patroa, completamente alienada em relação às origens do SUS e de seu desenrolar.

Quanto às relações entre energia e meio ambiente, seria necessária a construção de cenários de produções e gerações futuras de energia e isso é extremamente difícil na atual fase de política econômica imposta pelo regime. Além disso, por vivermos nesse mundo neoliberal, as propostas iriam seguir ditames que não nos interessam, já que gostaríamos de ver a sociedade vivendo em um mundo totalmente diferente. A questão de energia está nas mãos dos chamados grandes empreendedores e a que resta ainda em mãos do Estado está muito frágil. A questão ambiental, parte integrante da de energia, é debatida à larga, mas por ferir interesses maiores, parece nunca avançar. São feitas reuniões, são criados inúmeros programas que nunca saem das atas lavradas, salvo resoluções pontuais, localizadas e emergenciais.

### Sementes do amanhã

Imagino como tem sido rico seu relacionamento com os pós-graduandos. Conforme ele mesmo nos confessa, há casos de profunda amizade, tanto de homens quanto de mulheres e essas, curiosamente, acabaram ficando conhecidas com "*as meninas do Prof. Sinclair*" e lhe deram orgulho pelos trabalhos desenvolvidos. Entre essas meninas nas quais me incluo, algumas estão em instituições internacionais e outra se tornou diplomata de carreira em seu país.

O que nos encanta no Mestre é o interesse por nossas vidas, estimulando-nos a perseguir os objetivos. Duro sem ser grosseiro e brando quando a situação o exige. Sempre pronto a nos receber em sua casa, nos fins de semana, não estabelecendo hierarquias sociais, como outros mestres costumam fazer. Por outro lado, eles nos lembra seus contatos com professores que também recebiam os alunos, como ele, em suas casas. Jam à casa no Brooklin, recorda, para ouvirem e discutirem sobre música, ouvirem falar ("não tínhamos conhecimentos para mais!") sobre astronomia e, subliminarmente, serem teorizados. Hoje, retirado e sem condições físicas, ainda é lembrado para *soirées* em um bar, nesse caso com música do momento, mas no qual ainda (se o som o permitir) discutirem sobre o problema imposto à Síria, sobre a recente atitude da presidente frente aos "três reis" do Brasil e sobre os últimos livros lançados.



Sinclair é um lutador, um guerreiro, dos mais qualificados! Atualmente ele luta mais uma vez contra a doença, mas sua coragem não o deixa se abater, apesar do sofrido tratamento, três vezes por semana; a única coisa que o entristece é a quebra de sua rotina acadêmica nesses dias. Ele continua o mesmo de outrora: orienta seus estudantes com aquela firme postura, engajando-os e os motivando. Esta é mais uma lição que o professor nos ensina: não se transformar em vítima, manter postura altruísta e incluir em sua rotina as mazelas da condição humana com naturalidade.

Na visão de nosso Mestre, o que foi ou é o Brasil? Sinceramente o verbo no passado só lhe é presente durante a ditadura. Nesses vinte e um anos, sempre achou que o melhor era esquecermos o Brasil que Juscelino Kubischek e João Goulart tentaram encaminhar com seus confusos programas de vida social. Confusos, por pretenderem melhorar a vida do brasileiro e não mudar sua forma de reprodução e acumulação social. Enquanto o "programa" da ditadura foi claramente o de levar o país para "o concerto da nações", era uma tentativa de transformar o país em um filhote tardio de Adam Smith, esquecendo-se de seus críticos. Isso, a despeito de muitas mortes e tantos exílios, foi obtido. Hoje, acredita que para aqueles não mais dedicados forte e totalmente à militância transformadora, resta uma solução que pode parecer alienante: um novo exílio, agora sem as pressões que houve no passado. O problema é que se procura um país como se fosse "paraíso" ou um éden, mas as nações estão à beira do precipício, sem condições de oferecer um padrão de vida como aquele procurado. Já para o Professor, na situação de saúde em que se encontra, é impossível buscar novos rumos, a não ser ver a sociedade em um caminho transformador, daí sua contribuição como grande difusor dos princípios por ele abraçados aos catorze anos de idade, até hoje presentes.

Não pretende formular sínteses de sua vida, muito menos propor advertências para as próximas gerações, pois é difícil elaborá-las. O mundo sempre será outro. Porém, pretende, sim, deixar um pedido e gostaria que fosse atendido, quando ele não mais estiver entre nós: doar todos os seus órgãos e partes do corpo aproveitáveis, antes de sua cremação. Eis uma última e nobre lição que nos deixará.

Gostaria de terminar, parafraseando o pensamento de Ítalo Calvino a respeito do livro clássico: "Um livro clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer." (1993, p.11). Pois bem, um professor na acepção mais verdadeira, é aquele que nunca terminará de dizer o que tinha para dizer, pois seus alunos serão seu complemento permanente,



prolongando esse dizer que foi iniciado por ele e que merece ser realimentado permanentemente por meio das (re)leituras apaixonantes de suas aulas.

## Referências

AUZANNEAU, Mattieu. **Or Noir**, Paris : La Découverte, 2015.

BARTHES, Roland . **Aula**. São Paulo: Cultrix, s.d.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 7 ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CALVINO, Ítalo. *Por quer ler os clássicos?* São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ENGDAHAL, William. **The century of war**. 2 ed. ed, London : Pluto Press 2007.

FANON, Fritz. **Condenados da Terra**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1968.

MELO NETO, João Cabral de. **Antologia poética**. 5 ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

São Paulo, março de 2022



# Colônia, neocolônia, pesadelo sem fim: em memória de Bruno e Dom

Pàulo Alves de Lima Filho<sup>1</sup>



Foto (reprodução)

A colônia foi concebida para a realização de uma única ordem social, a ordem do capital. Foram criadas para o gáudio exclusivo dessa relação social, para a produção de valores para a produção de valores. A ordem social colonial viria a ser o império exclusivo do acumulador de capital, senhor do escravo e de todas as demais relações sociais, por sua vez vassalo do poder metropolitano, que lhe garantia efetividade e realização como classe. Ele é o predador universal de tudo e de todos.

O Vale do Javari, primeiro afluente da margem direita do Amazonas, quando este deixa de ser Solimões, se constituiu em espaço colonial, sob controle distante do poder nacional, porém, de fato, *espaço neocolonial* aderente ao destino comum da República Federativa, para uso e domínio exclusivo dos capitalistas nacionais e multinacionais e sua rede criminosa de empreiteiros nativos ou não: madeireiros, pescadores, garimpeiros, traficantes de drogas e todo o tipo de conglomerados do crime organizado.

---

<sup>1</sup> Coordenador do IBEC e Editor da Revista Fim do Mundo. | [palf1951@gmail.com](mailto:palf1951@gmail.com)



Essa ordem econômica miliciana do crime, por sua vez, comanda a reprodução social e política da região. É o estado real que comanda o estado das coisas, a ordem vigente. Ordem não somente predadora, mas criminosa – relativa ao estado nacional oficial – dado que seu neo-bandeirantismo opera contra todas as leis do país e, conseqüentemente, contra todos os que ousam violá-la.

Esta é implacável ameaça que persegue, caça, prende, sequestra, mata, esquarteja e incinera seus inimigos. Tal modo de reprodução social criminosa, mantém-se intacto. O assassinato de lideranças populares não cessa e o sistema neocolonial fica impune. A ordem despótica do capital não é desmontada, convive parasitaria e complementarmente com a ordem nacional e milita em todas as instituições do país, em todos os poderes, do município ao executivo federal. Esta ordem singular do capital, ordem regional, é extensão da ordem particular, nacional, ambas se retroalimentam. Prefeitos, vereadores, promotores de justiça, deputados estaduais e federais, senadores, governadores, ministros, pertencem à singularidade criminosa e militam na ordem nacional oficial. A ordem colonial anda de braços dados com a ordem neocolonial.

A colônia neocolonial dos bandidos e a neocolônia continental federal pertencem a um único complexo do capital, sob o influxo de sua adequação à nova ordem mundial deste, que oferece às regiões e nações a liquidação da soberania de seus estados, assim como a liquidação dos próprios estados nacionais. Dessa forma, a neocolônia amazônica do Vale do Javari é parte plena, imanente, desse processo histórico.

Do mesmo modo, a ordem neocolonial nacional, sempre que ameaçada, real ou supostamente, reage na justa medida da ordem neocolonial regional: ameaça, persegue, prende, sequestra, mata, esquarteja e incinera seus inimigos. Condenado na ditadura pelo glorioso exército nacional, o corpo do dirigente comunista Nestor Veras chegou sem um braço ao forno crematório, situado em uma antiga fábrica, tal como nos conta o capitão Guerra em suas memórias. Assim é que o processo de liquidação de seus inimigos, por parte do Brasil oficial, em nada fica devendo aos inimigos da república, atende ao mesmo padrão despótico, bandeirante, imperioso, exclusivista, bárbaro. Moderno, hipermoderno, hiperpredador e genocida.

Aos que lutam pelo Brasil independente, cabe a extinção; aos que estão no poder da República Federativa, cumpre com mão bélica eliminar crônica e sistematicamente seus inimigos. Bruno Pereira Araújo e Dom



Philips, cada um a seu modo, lutavam pelo Brasil. Por uma pátria independente, soberana, popular e democrática. Manter a floresta amazônica em pé, proteger os povos indígenas e o império das leis federais, e, desse modo, conservar a saga da humanidade na história, tal como está na Constituição de 88, é o projeto do Brasil. Seu assassinato bem expressa os horizontes da República Federativa que luta para destruir seu estado, se avassalar diante do rei capital e às suas demandas assassinas.

O pesadelo ditatorial, não cessa, o complexo de relações assassinas que nos governa foi gestado em seu ventre. O assassinato de nossos militantes brasileiros, seja de que etnia sejam, é o presente que ela nos oferece neste dia, que nos ensombrece e pereniza a longa noite de nossa desgraça nacional.

Não nos enganemos, este é o legítimo inferno do capital que nos coube nesta ordem mundial capitalista desde o século XVI. Inferno que não se extingue, não amaina, não arrefece ou desata, que bebe nosso sangue para manter a produção de imensa riqueza atada à miséria da maioria, que nos mantém em sua ordem democrática restrita e em redução, que nos tange na história nacional, feito gado marruá, feito uma sina particular na história da humanidade.

Só a democracia das maiorias, pelas maiorias e para as maiorias será capaz de desatar esse nó, o nó do complexo de relações do capital que nos sujeita à sua pequenez e violência devastadora, à sua miséria, ao cafajestismo delinquente que hoje nos governa e determina esta longa e terrível regressão contrarrevolucionária.

A República Federativa mostrou mais uma vez a sua cara, enterrou os corpos mutilados e incinerados de dois guerreiros na selva e lama do Brasil. Que as cinzas de seus corpos esquartejados adubem a nossa luta com a esperança da revolução redentora, aquela que, enfim, faça do Brasil uma terra sem amos, de paz, saúde, inteligência e alegria, a revolução democrática radical que quebre os elos centenários do capital que nos humilham, que enfim nos emancipe desse torpe destino neocolonial.

Somente a firme decisão das maiorias de emancipar-se da miséria capitalista romperá o encantamento secular que as prende a ela. Só a luta por uma democracia radical fará com que o Brasil conquiste sua plena soberania, passo decisivo à transição anticapitalista.

*São Paulo, junho de 2022*





UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília

**Faculdade de Filosofia e Ciências**

Av. Hygino Muzzi Filho, 737 - Mirante - Marília/SP

CEP 17.525-900

Telefone: (14) 3402-1300

**Revista Fim do Mundo**

ISSN: 2675-3812 | e-ISSN: 2675-3871

e-mail: [revista.fimdomundo.marilia@unesp.br](mailto:revista.fimdomundo.marilia@unesp.br)

<http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RFM>









# FIM DO MUNDO

ciência transformadora discussões para a emancipação

