

A TRAGÉDIA EDUCACIONAL BRASILEIRA NO SÉCULO XX

diálogos com Florestan Fernandes

Henrique Tahan Novaes | Julio Hideyshi Okumura



LUTAS ANTICAPITAL

Fonte:

<https://lutasanticapital.com.br/products/pdf-a-tragedia-educacional-brasileira-no-seculo-xx-dialogos-com-florestan-fernandes>

e

<https://marxismo21.org/florestan-fernandes-trajetoria-memorias-e-dilemas-no-brasil/>

**A TRAGÉDIA EDUCACIONAL BRASILEIRA
NO SÉCULO XX**
diálogos com Florestan Fernandes

Henrique Tahan Novaes
Julio Hideyshi Okumura

1ª Edição
LUTAS ANTICAPITAL
2020

Henrique Tahan Novaes
Julio Hideyshi Okumura

**A TRAGÉDIA EDUCACIONAL BRASILEIRA
NO SÉCULO XX**
diálogos com Florestan Fernandes

1ª Edição
LUTAS ANTICAPITAL
2020

Editora LUTAS ANTICAPITAL

Editor: Julio Okumura

Conselho Editorial: Andrés Ruggeri (Universidad de Buenos Aires - Argentina), Bruna Vasconcellos (UFABC), Candido Giraldez Vieitez (UNESP), Dario Azzellini (Cornell University - Estados Unidos), Êdi Benini (UFT), Fabiana de Cássia Rodrigues (UNICAMP), Henrique Tahan Novaes (UNESP), Julio Cesar Torres (UNESP), Lais Fraga (UNICAMP), Mariana da Rocha Corrêa Silva, Maurício Sardá de Faria (UFRPE), Neusa Maria Dal Ri (UNESP), Paulo Alves de Lima Filho (FATEC), Renato Dagnino (UNICAMP), Rogério Fernandes Macedo (UFVJM), Tania Brabo (UNESP).

Projeto Gráfico e Diagramação: Mariana da Rocha Corrêa Silva e Renata Tahan Novaes

Capa: Mariana da Rocha Corrêa Silva

Pintura da Capa: Criança Morta - Candido Portinari (1944)

Impressão: Renovagraf

N935t	<p>Novaes, Henrique Tahan.</p> <p>A tragédia educacional brasileira no século XX: diálogos com Florestan Fernandes / Henrique Tahan Novaes, Júlio Hideyshi Okumura. - Marília : Lutas Anticapital, 2020.</p> <p>169 p. - Inclui bibliografia</p> <p>ISBN 978-65-86620-08-5</p> <p>1. Fernandes, Florestan - 1920-1995. 2. Educação - Brasil. 3. Escolas públicas. 4. Analfabetismo. I. Okumura, Júlio Hideyshi. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.193</p>
-------	---

Ficha elaborada por André Sávio Craveiro Bueno CBR 8/8211

FFC - UNESP - Marília

1ª edição - maio de 2020

Editora Lutas anticapital

Marília -SP

editora@lutasanticapital.com.br

www.lutasanticapital.com.br

Poucos países, no mundo moderno, possuem problemas educacionais tão graves quanto o Brasil. Como herança do antigo sistema escravocrata e senhorial, recebemos uma situação dependente inalterável na economia mundial, instituições políticas fundadas na dominação patrimonialista e concepções de liderança que convertiam a educação sistemática em símbolo social dos privilégios e do poder dos membros e das camadas dominantes.

Florestan Fernandes

Nota.....	11
Introdução: a tragédia educacional brasileira no século XX.....	21
1 Questão agrária e questão educacional: qual a relação?.....	43
2 As cruzadas de Florestan Fernandes em defesa da escola pública nos anos 1950-60.....	71
3 Democracia, educação e revolução: o pensamento educacional de Florestan Fernandes nas décadas de 1980-90.....	97
4 A metamorfose da ditadura empresarial-militar em ditadura do capital financeiro: implicações na mercantilização da educação.....	127
Referências.....	155
Sobre os autores.....	169

Nota

O Brasil vive um dos momentos mais difíceis da sua história. Como nos lembra Florestan Fernandes, o golpe fulminante de 1964, que completou 55 anos, se transfigurou nos anos 1980 em “institucionalização da ditadura”, pois houve uma transição lenta, gradual, segura, sem rupturas e acerto de contas com este período histórico.

Fernando Collor de Melo e sua ira farsesca venceram a eleição de 1989, depois de uma grande manipulação da TV Globo no 2º turno. Fernando Henrique Cardoso aprofundou nosso neoliberalismo, com sua reforma do Estado e um grande ciclo de privatizações, aprimorando a ditadura do capital financeiro.

Depois de um curto período de ascensão do lulismo, dentro de uma estratégia de conciliação de classes e algumas concessões à classe trabalhadora (política de melhoria do salário mínimo, geração de emprego, cotas, direito das empregadas domésticas, etc.) tivemos um golpe de novo tipo em 2016, e em 2018 a prisão política de Lula, que abriu espaço para eleição de um novo Collor, com suas soluções meteóricas de inspiração na ultradireita supostamente para “corrigir” os males o país.

As classes proprietárias declaram guerra aos trabalhadores. No caso brasileiro, interromperam as parcas vitórias da “Nova República”, deram um golpe e enterraram a possibilidade de conciliar as classes sociais, ao ejetar o lulismo do poder. Elas estão promovendo a destruição das parcas conquistas da “Nova República” num ritmo mais acelerado.

Meses atrás o capitão reformado, atualmente na presidência da república, esteve nos EUA para anexar o Brasil como novo protetorado do império estadounidense.

Preparados para este novo ciclo de lutas sociais, onde vai vigorar um longo período de resistência histórica, a Editora Lutas anticapital e nós – coordenadores do Curso Técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, com ênfase em agroecologia e agrofloresta, nos colocamos contra o desmonte da nação e nos comprometemos a publicar livros de qualidade acessíveis ao público brasileiro, que tem “sede” de conhecimento crítico.

O curso é fruto de uma demanda dos movimentos sociais do campo tendo em vista a escolarização e qualificação da população que vive do campo para construir a reforma agrária agroecológica.

Somos partidários do estudo da história na perspectiva materialista e dialética. Temos partido, o partido da ciência e somos comprometidos com as lutas emancipatórias da classe trabalhadora.

Combatendo novamente nas trevas, optamos por convidar algumas autoras e autores a se pronunciar sobre diversos temas candentes que serão imprescindíveis para os alunos e demais interessados.

Estamos montando uma série de Livros de Bolso, de caráter introdutório. Já publicamos “Sobre o óbvio” de Darcy Ribeiro, “Quem é o povo no Brasil?”, de Nelson Werneck Sodré, “A conspiração contra a escola pública”, de Florestan Fernandes, “Exército Nacional Libanês”, de Karime Cheaito e “A cidadania burguesa e os limites da democracia” de Claudia Bernava Aguillar e “Autogestão Comunal”, de Claudio Nascimento.

Também pretendemos publicar livros sobre e de Caio Prado Júnior, Celso Furtado, Heleieth Saffioti, dentre outras e outros pesquisadores brasileiros mais jovens. Em breve sairá o livro “Sobre Economia”, de Theo Martins Lubliner, “Introdução a obra de Gyorgy Lukács” de Anderson Deo e “As duas guerras mundiais”, de Lincoln Secco.

“A tragédia educacional brasileira no século XX: diálogos com Florestan Fernandes” é o nome do Livro de Bolso de Henrique Tahan Novaes e de Julio Hideyshi Okumura. Com uma visão panorâmica dos principais acontecimentos sociais e educacionais brasileiros e no mundo no século XX, os autores procuram mostrar pro leitor a) porque o Brasil não formou um sistema público de qualidade para as maiorias, b) porque a nossa formação histórica, de capitalismo dependente e associado, impede a formação da escola republicana para o povo, c) porque

os empresários da educação tiveram aqui tanta força. O livro se apoia principalmente no pensamento educacional de Florestan Fernandes, um dos marxistas mais brilhantes da teoria social brasileira.

Este Livro de Bolso sai num momento dramático do capitalismo mundializado e financeirizado, que já vinha passando por uma nova fase da sua crise estrutural, agora potencializada pela pandemia do coronavírus e pelo risco pandêmico de um novo golpe no Brasil.

Nos EUA, mais de 22 milhões de trabalhadores solicitaram o seguro desemprego. Trilhões de dólares dos fundos públicos irrigaram o sistema capitalista, para salvar corporações, sempre com um discurso em nome do “emprego” e de uma suposta generosidade do capital para salvar vidas.

Milhares de pessoas estão morrendo em todas as partes do planeta, os sistemas públicos de saúde estão no limite, em grande medida porque foram assaltados pelo neoliberalismo. A produção destrutiva do capital, acelerada a partir dos anos 1960, produz desequilíbrios ambientais, e ao que tudo indica, produz também novos e novos vírus. Em tempos de quarentena, e no dia que relembramos os 75 anos da vitória contra os nazistas, desejamos a todas e a todos uma boa leitura.

*Alan Salles, Angelo Diogo Mazin, Daniela Bittencourt
Blum, Henrique Tahan Novaes, João Henrique Pires,
Joice Aparecida Lopes, Lisbet Julca e Rogério Gomes*

*Coordenadores do Curso Técnico em Agropecuária,
com ênfase em agroecologia e agrofloresta,
integrado ao ensino médio
Escola de Educação Popular Rosa Luxemburgo*

Convênio UNESP - Centro Paula Souza – Pronera- Incra

*Bruno Michel da Costa Mercurio, Claudia Maria
Bernava Aguillar, Luiz Roman, Natalia
Dorini de Oliveira e Theo Lubliner*

*Produtores de Material Didático do Curso Técnico
em Agropecuária integrado ao Ensino Médio*

Marília e Iaras, 5 de maio de 2020

Nota do Coordenador da Coleção “O pensamento educacional de Florestan Fernandes”

A Editora Lutas Anticapital tem o objetivo de divulgar livros impressos com boa qualidade e livros eletrônicos gratuitos que disseminem o pensamento marxista e o pensamento crítico internacional e nacional. Além disso, preconiza oportunizar a difusão de pesquisas de estudiosos marxistas, socializar ideias e experiências de movimentos sociais anticapital baseadas no trabalho associado, propriedade comunal, autogestão, trabalho emancipado, desmercantilização, educação para além do capital, superação do Estado capitalista e da burocracia, partidos e sindicatos classistas, igualdade de gênero e igualdade substantiva, a prática e os fundamentos da agroecologia, unificação das lutas dos movimentos sociais, a revolução brasileira e o internacionalismo bem como republicar livros que estão esgotados que foram de grande importância na construção do pensamento histórico, cultural, econômico e político anticapital em âmbito global.

Por esses motivos, a Editora Lutas Anticapital lança o terceiro livro da Coleção “O pensamento educacional de Florestan Fernandes”, pois a sua vida e obra sempre esteve – tanto no trabalho intelectual como na militância política – dialogando e

representando as necessidades da classe trabalhadora e dos oprimidos.

A Coleção contará inicialmente com a republicação de três obras, serão elas: Educação e Sociedade no Brasil (1966), O Desafio Educacional (1989) e Tensões na Educação (1995). Porém, vale ressaltar que num primeiro momento os livros não serão publicados na íntegra, pois optou-se por selecionar textos destes livros que oferecessem aos leitores, didaticamente, o acesso ao pensamento do autor de modo mais pontual, organizado e fluido. Também, os livros supracitados foram selecionados pelo fato de não estarem ativos na circulação no mercado editorial há 30 anos e, principalmente, por suas expressivas contribuições nos debates educacionais brasileiros haja vista que o autor presenciou e militou pela educação pública desde a década de 1950. Estes livros, portanto, contêm os principais textos que expressam o pensamento educacional em Florestan Fernandes em toda sua trajetória. Já publicamos “A formação política e o trabalho do professor” e “A conspiração contra a escola pública”, ambos de Florestan Fernandes.

Para o terceiro Livro de Bolso da coleção, trouxemos alguns artigos que abordam o pensamento do autor em diversos momentos de sua vida ou temáticas que dialogam com seus pressupostos a respeito do Brasil e da educação. Trataremos sobre dilemas históricos que permanecem nas entranhas da educação brasileira como: a educação no campo e a

questão agrária no Brasil, a intensa luta pela escola pública e a mercantilização da educação no Brasil. Também traremos um artigo que trabalhará com o pensamento educacional do autor nas décadas de 1980-1990.

Chamamos o nosso pequeno livro de “A tragédia educacional brasileira no século XX: diálogos com Florestan Fernandes” por muitas razões que são visíveis aos olhos de todos os trabalhadores e seus filhos no que tange as condições de acesso e permanência na escola pública, mas principalmente, por vermos que na atual conjuntura, o (des)governo segue com sua missão de destruir a escola pública brasileira. Somente para trazer alguns dados, nos último 4 anos reduziu-se 56% de investimento em educação e há cerca de 2 milhões de crianças e jovens fora da escola, sem contar com a agravamento da miséria. Hoje há mais de 13 milhões de pessoas que vivem com menos de oitenta e nove reais por mês. Tememos que o século XXI deixe como legado mais um período de tragédia e barbárie.

Desejamos boas reflexões a todos e todas e, principalmente, que sua atuação prática como cidadão e educador tenha mais embasamentos para a construção de uma sociedade mais igualitárias e justa. A luta pela escola pública continua. Viva Florestan Fernandes!

Marília, 20 de maio de 2020

Julio Hideyshi Okumura

Introdução

A tragédia educacional brasileira no século XX

Certamente os gregos se inspiraram no Brasil para escrever suas tragédias. Shakespeare também deve ter lido muito sobre a história do Brasil para escrever as suas. Florestan Fernandes também devorou livros e livros para entender porque no século XX o Brasil não inseriu as massas na escola pública e quando inseriu, deixou-as semianalfabetas.

Marx afirmou certa vez, dialogando com um passagem de um texto de Hegel, que a história se repete primeiro, como tragédia, depois como farsa. Marx só não afirmou que no caso brasileiro, a história pode se repetir várias vezes, como farsa na segunda, terceira, quarta potência...

Temos hoje um presidente genocida e populações inteiras sendo dizimadas por suas determinações insanas e bárbaras. A ditadura de 1964, se repete novamente, como farsa na segunda potência, só que agora sob o comando de um capitão reformado eleito “democraticamente”. Com a pandemia, tornou-se uma questão de saúde pública apeá-lo do poder.

Atualmente, 60 mil pessoas são assassinadas por ano. Somos o país que mais mata a população LGBT. Somos o 3º país que mais mata ativistas no campo: sem-terra, posseiros e indígenas.

Temos cerca de 13 milhões de desempregados nas estatísticas oficiais. Também nas estatísticas oficiais, 40% dos trabalhadores são subempregados, chamados de microempreendedores individuais, empreendedores, camelôs, informais, ubers e similares.

A pandemia do coronavírus escancarou nossa tragédia educacional: sem ir à escola, as crianças passam fome. Longe de estarem na “sociedade do conhecimento”, muitas famílias não tem segurança alimentar e acesso decente a internet. Em tempos de pandemia, estão vivendo uma verdadeira farsa de aprendizagem com os malabarismos do chamado ensino remoto.

Nesse contexto, corporações educacionais ganham rios de dinheiro para aprofundar a EAD (Educação a distância). Mas num país onde o povo não tem saneamento básico, é pouco provável que tenham habitações adequadas, fonte de renda estável, internet e computadores. Com isso, certamente nossa tragédia educacional será acentuada, pois estamos mais para sociedade da barbárie do que para a propalada “sociedade do conhecimento”.

Quando as crianças vão à escola, geralmente tem diarreia, vômito, dor de cabeça, porque nas favelas e bairros periféricos não há saneamento básico. Nas

estatísticas oficiais 40% da população brasileira vive nessas condições.

É também nas favelas – em geral controladas pelo tráfico – que muitos dias letivos são cancelados pelos toques de recolher das milícias. Essas são algumas das características de uma sociedade de classes bastante particular, chamada Brasil.

Todos sabem que o determinante principal do modo de produção capitalista é o papel das classes na divisão do trabalho. No Brasil, este determinante é levado ao extremo, pois nossa classe trabalhadora, além de ser explorada, é pobre, iletrada ou semianalfabeta, vive em casebres e passa de 2 a 3 horas num transporte caro e precário. Por não possuir fábricas, terras, bancos, transportadoras, ações, etc., é obrigada a vender sua força de trabalho para sobreviver e, em muitos casos, têm que abandonar a escola ainda na juventude.

Além do analfabetismo, da superexploração do trabalho, da renda instável e de falta de saneamento básico, outras marcas importantes da tragédia brasileira são a fome e a miséria. João Cabral de Melo Neto, Graciliano Ramos, Glauber Rocha, Rachel de Queiroz, dentre tantos outros, já narraram os dramas da fome. Tomemos, nesta introdução, uma afirmação de Luiz Carlos Prestes, o “cavaleiro da esperança”, que narra os problemas da miséria, da fome, dentre outros graves problemas da nação. Para ele:

Durante a marcha através de regiões atrasadas do País, sofremos o primeiro e decisivo choque psicológico ao entrar em contato com a realidade brasileira. Filhos da pequena-burguesia urbana e imbuídos de uma arrogância chauvinista que nos proporcionava uma ideia falsa da vida de nosso povo, surpreendemo-nos com o atraso e a miséria em que vivia a população brutalmente explorada e oprimida por uma minoria proprietária da terra. Descobrimos rapidamente que no Brasil, rico e imenso, uma parte considerável dos camponeses não possuía um palmo de terra, via-se obrigada a viver nas terras dos grandes proprietários, submetida a seu arbítrio e sem ter a quem apelar, já que todas as autoridades locais eram aparentadas com os latifundiários ou estavam também submetidas à sua vontade. No interior do Brasil, não tinha vigência a Constituição nem eram respeitadas as leis.

Verificamos a miséria incrível dos trabalhadores, descalços e esfarrapados a tal ponto que, em alguns lugares, ao passar a Coluna, os camponeses mantinham suas filhas encerradas nas choças, pois não tinham com que vestir-se, por só possuírem, para todas elas, um único e andrajoso vestido. Chocamo-nos com uma situação sanitária espantosa, sem nenhum recurso médico ou farmacêutico. Mais de uma vez, o acampamento da Coluna foi literalmente cercado pela população local que solicitava de nossa pequena ambulância remédios para seus enfermos. Enfim, o quadro foi sempre o mesmo ao longo dos 25.000 quilômetros que percorremos. Mas, se era um quadro que nos comovia e nos enchia de patriótica indignação, ao

mesmo tempo nos fez compreender que problemas tão sérios não poderiam ser solucionados com a simples mudança de homens na presidência da República. (Prestes, 2019, p. 43-44).

José Graziano da Silva, ex-presidente da FAO-ONU, filho do lendário lutador da reforma agrária José Gomes da Silva, afirmou recentemente que o Brasil voltou a fazer parte do mapa mundial da fome. David Beasley – Diretor do Programa Mundial de Alimentação da ONU – também afirmou recentemente que a crise desencadeada pelo Covid-19 “pode causar fome de proporções bíblicas” em todo o mundo e certamente poderia ter afirmado que o Brasil será um dos casos mais dramáticos.

E complementa: “Agora, meu Deus, esta é uma tempestade perfeita. Estamos olhando para uma expansão da fome em proporções bíblicas”.

Beasley pede que governantes atuem rapidamente antes que centenas de milhões passem fome em pouco tempo. E continua: “Não estamos falando de pessoas que vão dormir com fome. Estamos falando de condições extremas, situação de emergência. Pessoas literalmente marchando à beira da fome. Se não conseguirmos comida para as pessoas, as pessoas vão morrer”.

O Brasil chegou a ser a 6ª economia mundial, mas todos devem saber que o Produto Interno Bruto (PIB) mostra muita coisa, mas esconde o essencial. Muitos nos chamam de Belíndia, pois o Brasil combina

o “paraíso” da Bélgica com o inferno das favelas da Índia, e é justamente o inferno das favelas da Índia que o PIB mascara.

Estamos entre os 10 países com maior concentração de renda do mundo. Aqui alguns têm muito e muitos não tem quase nada. Os ricos moram em palacetes e andam de helicópteros. O povo mora em favelas e pega um transporte caro e apertado.

Temos muitas das maiores favelas do mundo. 20% dos brasileiros, certamente os mais ricos, tem padrão de consumo semelhante às “elites” da França e EUA. Os demais, vivem em casas ruins, e mal têm o que comer. É verdade que nas favelas há muito de auto-organização, de luta comunitária, e o coronavírus mais uma vez mostrou que as “políticas públicas não chegam”, que só chega a polícia.

Aqui a propriedade da terra também é bem concentrada. O agronegócio, que aparece na TV como pop, é um dos entraves mais importantes para a formação de um sistema educacional controlado pelo povo. Se há agro, não há e não haverá educação pública de qualidade. Para produzir educação desmercantilizada e pública, teremos que superar o Brasil agro. Enfim, ou o Brasil acaba com o agronegócio ou o agronegócio acaba com o Brasil.

Mas além de produzir concentração de renda e da terra, casebres, superexploração do trabalho, miséria e fome de forma sistemática, também somos bons em muitas outras coisas: nos tornamos um dos mercados educacionais mais frutíferos do mundo. Se

tem algo que sabemos fazer bem é mercantilizar a educação, como veremos ao longo dos capítulos.

Em perspectiva história, o Brasil nasceu para o capitalismo, na época das grandes navegações. Os portugueses produziram uma verdadeira guerra contra os índios, primeiro tentando escravizá-los, depois numa longa guerra de roubo e cercamento de suas terras e território. Populações inteiras foram dizimadas.

Num primeiro momento os índios chegaram a achar que os portugueses eram seus deuses, mas logo perceberam que eram sujos, não tomavam banho, queriam ouro e terras. Como disse certa vez Oswald de Andrade:

Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.

Se formou aqui um tripé baseado no latifúndio, no trabalho escravo e na produção para a fora. O tráfico negreiro se tornou um dos negócios mais lucrativos para portugueses e ingleses. Tudo bem que boa parte morria nos navios negreiros, mas mesmo assim se tratava de uma mercadoria muito lucrativa.

O Brasil, como colônia de Portugal, foi se tornando um subsistema do sistema capitalista, determinado mais de fora para dentro do que de dentro

para fora, como uma empresa comercial, nos dizeres de Caio Prado Junior. Produzimos tinta vinda do pau brasil, açúcar e café. Nos dias de hoje produzimos outros produtos primários, chamados de commodities, mas para alimentar as bolsas de valores, o lucro de corporações transnacionais e de alguns poucos fazendeiros. Produzimos bois, porcos e frangos, soja, não para alimentar o povo brasileiro, mas principalmente para o mercado externo.

Estudar no Brasil colônia e no Brasil império, só mesmo os filhos dos grandes proprietários de terras, que em geral iam para Coimbra, e alguns poucos para a França.

Os escravos obviamente não podiam estudar, afinal não tinham vida, e se não tinham vida, para quê oferecer a eles estudo? Duravam 5 a 7 anos, “moravam” nas senzalas, nas fazendas dos senhores de escravos que produziam cana de açúcar. Se tentavam fugir, eram punidos de forma exemplar.

Estas características da formação social brasileira levaram Florestan Fernandes a escrever algumas linhas cristalinas sobre a gravidade dos problemas educacionais no Brasil, destacadas na epígrafe deste livro. Vejamos novamente:

Poucos países, no mundo moderno, possuem problemas educacionais tão graves quanto o Brasil. Como herança do antigo sistema escravocrata e senhorial, recebemos uma situação dependente inalterável na economia

mundial, instituições políticas fundadas na dominação patrimonialista e concepções de liderança que convertiam a educação sistemática em símbolo social dos privilégios e do poder dos membros e das camadas dominantes

A “independência” real do Brasil se deu em 1808, com a abertura dos portos às “nações amigas”, no caso a Inglaterra, que passou a determinar os rumos do Brasil até mais ou menos 1920. Em 1822 nossa “independência” se deu de cima para baixo, sem participação popular, num “acordão” entre pai e filho, que fizeram a “revolução” antes que o povo a fizesse. No Brasil Império vai se formando uma burocracia estatal onde predominam relações de compadrio e indicação, traços profundos da formação do Estado brasileiro “patrimonialista”.

Há um bom retrato do Brasil Império em “Memórias póstumas de Brás Cubas”. Brás Cubas, filho das classes abastadas no Brasil, foi um aluno mediocre em Coimbra que depois se torna deputado no Brasil, fazendo todos os acordos necessários para perpetuar a sociedade de classes e para ganhar dinheiro nessas bandas.

No final do Brasil império não só éramos bons em produzir analfabetismo (enquanto as nações dos países centrais caminhavam para a formação dos seus sistemas educacionais), mas também produzimos uma grande tragédia social aqui ao lado: a guerra do

Paraguai. Em pleno início da República, produzimos também uma chacina exemplar, eliminando todos os membros da comuna mística de Canudos-Belo Monte, restando apenas algumas crianças e dois idosos frente a um exército, nas palavras de Euclides da Cunha.

Além de Machado de Assis e Euclides da Cunha, Lima Barreto também retratou a sociedade brasileira do final do século XIX e Século XXI. Brás Cubas, Isaías Caminha, Mata Borrão, Policarpo Quaresma são personagens de um Brasil que muda sem muito mudar. Os escravos foram formalmente libertos do trabalho escravo, mas não foram criadas “políticas públicas” para inserção dos negros na sociedade. Os republicanos defenderam a abolição da escravatura, mas fizeram um “malabarismo” danado para defender a grande propriedade da terra intacta, como nos mostram os relatos de Machado de Assis sobre o nosso senado.

Os historiadores marxistas veem na proclamação da República (1889) uma vitória do povo brasileiro, porém ressaltam as continuidades na descontinuidade. Dentre as continuidades, poderíamos lembrar as decisões tomadas “de cima para baixo”, sem participação popular e a ausência de uma reforma agrária. Não houve emancipação econômica da nação, e não houve a resolução da “integração do negro na sociedade de classes”, para usar os termos de Fernandes (1978). Enfim, a “República velha” preservou muitos dos traços crônicos da formação social brasileira, escravocrata e colonial.

Lima Barreto tinha bastante desconfiança em relação a possibilidade da República inserir as massas na escola num país como o Brasil. Para este escritor, aliás bastante atual, o Brasil não fez um acerto de contas com o seu passado. O livro “Triste fim de Policarpo Quaresma”, ao fim e ao cabo, é uma caricatura precisa das contradições da República Velha: os escravos “libertos” são jogados a própria sorte, os imigrantes “roubam” o lugar do povo, a terra não é repartida, os cortiços e casebres não são superados, a miséria continua fazendo parte da realidade brasileira, os militares ocupam os cargos de melhor remuneração no Estado, o coronelismo e compadrio no serviço “público” seguem com força, a corrupção permanece viva, as eleições seguem fraudulentas, há repressão aos estudantes e aos movimentos populares nascentes (Lima Barreto, 1911, Lima Barreto, 1919 e Lima Barreto, 1922). Enfim, a República Velha pouco alterou os traços fundamentais da sociedade brasileira.

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

marcas – gravadas a ferro e fogo – do nosso passado colonial e de fazer o Brasil dar certo.

Avançando para os anos 1930, Florestan Fernandes (2019) observa que a Revolução Liberal:

podia ter sido uma oportunidade de ouro para a formação de um partido burguês radical. No entanto, isso estava fora de questão, pois não existia uma burguesia radical...Logo os inconfindentes vitoriosos se esquecerão das suas promessas democráticas e do seu movimento emergirá uma ditadura, o Estado Novo. O pequeno interregno foi importante para o Brasil. O conservantismo sofrerá os primeiros abalos sérios. Os trabalhadores logo serão identificados pela minoria burguesa reacionária como um perigo em si. O Estado Novo aproveita inteligentemente o pânico burguês. Constrói o edifício da “paz burguesa” por meio de um ministério do trabalho, de líderes sindicais pelegos, de “políticos de esquerda” cooptados e de uma legislação restritiva sobre os direitos dos trabalhadores. Correlatamente, compensa o medo e completa a sedução das classes dominantes promovendo a reconciliação política entre as oligarquias tradicionais e as novas oligarquias industriais. O fim da Segunda Guerra Mundial selou a queda do Estado Novo e proporcionou ao país a elaboração de uma constituição “liberal” e um respiro democrático de curta duração. (Fernandes, 2019, p. 48).

Eis então as características políticas da nossa República: ausência de uma burguesia nacional, aliança entre oligarquias rurais e industriais, articulação de uma ampla aliança para manter este gigante país intacto, formação de uma democracia frágil, restrita e constantemente suspensa por golpes militares e tentativas de golpe ou autogolpe.

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

Florestan também observa que os ideais anarquistas, socialistas e comunistas se difundiram no seio das massas populares e trabalhadoras desde a intensificação da imigração nos fins do século XIX e início do século XX. O comunismo se espalhou na década de 1920, com a fundação do Partido Comunista, abalando de alguma forma o monopólio absoluto do poder.

Muitas dessas ideias circularam no país porque estávamos passando por um processo de urbanização, industrialização e formação das empresas estatais. No entanto, é preciso sublinhar que nossa industrialização foi hipertardia, truncada, restringida e dependente. Os países imperialistas já marchavam

para a 2ª Revolução Industrial, e nós mal havíamos começado a internalizar a indústria têxtil.

Um importante historiador da educação – Dermeval Saviani – diz que o século XX foi bem longo para a educação. De fato é um longo século XX para a educação. Começou em 1889, mas as grandes mudanças educacionais foram retardadas, foram deixadas para o período 1920-40.

Também nos parece longo porque as questões educacionais não resolvidas longo século XX permanecerão nas costas da classe trabalhadora, como um grande fardo do nosso tempo. Caberá a nós, trabalhadores do século XXI, resolver os graves problemas educacionais brasileiros.

Como vimos nas linhas acima, a abolição do trabalho escravo no final do século XIX, a produção cafeeira, a importação de mão de obra espanhola e italiana, o nascimento de indústrias, a formação do Estado nacional (burocracia e empresas estatais), as guerras mundiais e a crise de 1929, o surgimento de sindicatos e partidos de esquerda trouxeram novos ventos para o país, que se arejou um pouquinho.

No entanto, procuraremos mostrar que a miséria da sociedade de classes de matriz colonial-escravocrata produziu a nossa miséria educacional no século XX. Reformas educacionais - tímidas para os padrões das revoluções burguesas radicais – aqui se enquadravam perfeitamente. Se moldavam conforme as necessidades que iam surgindo das classes proprietárias nativas e estrangeiras, numa perfeita

calibragem. Criamos uma escola para poucos e ignorância para muitos.

É verdade que estas reformas educacionais produziram contradições, deram origem a escola pública e um frágil sistema público universitário para as camadas intermediárias e abastadas, que passaram a ir menos para a Coimbra e França estudar.

Mas em última instância, procuraremos ressaltar que as reformas educacionais bloqueavam o acesso do povo a educação, oferecendo uma rápida alfabetização e qualificação, em geral no SENAI.

Maria Ciavatta resume nossa tragédia educacional, chamada por ela de “meia-educação”, da seguinte forma:

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

Nesse sentido, é possível dizer que nestas terras onde impera uma “dívida secular” a política

educacional mais importante do século XX foi a política de bloqueio ao acesso à educação pública. E quando os filhos da classe trabalhadora de fato entraram na escola, lá pelos anos 1970, em plena ditadura, entraram numa escola estatal que foi passando progressivamente por um processo de precarização. Pior, passou a ser determinada pela Doutrina de Segurança Nacional

Ao mesmo tempo, desde 1961 houve a criação das condições gerais para o nascimento dos empresários da educação. Se é verdade que na ditadura empresarial-militar já podemos constatar a precarização do trabalho docente, é nos anos 1990 que há uma nova onda de a) precarização, b) destruição sistemática da educação, c) mercantilização e mais recentemente de d) desnacionalização e financeirização. O Brasil, que em alguma medida se industrializou de 1920 a 1970, volta a ser no final do século XX uma colônia perfeita, sem fábricas, desindustrializado, totalmente subordinado na divisão internacional do trabalho, no mundo “globalizado”.

Com a morte de Mao Zedong, as reformas empresariais do Partido Comunista Chinês elevaram a China a grande império, com posição ascendente na geopolítica mundial e muito provavelmente como principal potência do século XXI.

No caso brasileiro, a “globalização” acentuou a nossa dependência cultural. Se ela foi necessária para a perpetuação da ditadura empresarial-militar (1964-1985), através de músicas, filmes ianques, literatura,

novelas, etc., hoje ela é necessária para a atualização desta alienação cultural em tempos de ditadura do capital financeiro.

Nos anos 1990, mochilas de heróis estadunidenses (em geral produzidas na China), músicas americanas, cinema americano, ganham uma nova força. Esta alienação está entranhada no cotidiano cultural da colônia brasileira “globalizada”, a ponto de não sabermos se somos brasileiros ou norte-americanos.

Chegamos então a outro traço da nossa tragédia educacional: em alguma medida o povo entra na escola pública, mas não aprende. Poderíamos aqui apresentar estatísticas e estatísticas da nossa tragédia educacional. Crianças que entram na escola mas não aprendem, jovens que estão no ensino médio mas não sabem contas elementares de matemática, não sabem interpretar um texto ou mesmo ler um parágrafo. Ao que tudo indica, as classes proprietárias foram muito eficientes na produção desta tragédia, e é isso que pretendemos contar neste Livro de Bolso.

Mas além de produzir casebres, superexploração do trabalho, miséria e fome, concentração de renda e analfabetismo de forma sistemática, também somos bons em muitas outras coisas: nos tornamos um dos mercados educacionais mais frutíferos do mundo. Se tem algo que sabemos fazer bem é mercantilizar a educação, como veremos nos capítulos deste livro.

O nome deste Livro de Bolso é “A tragédia educacional brasileira no século XX: diálogos com Florestan Fernandes”. Por ser muito longo, optamos, ao menos na capa, por reduzi-lo.

Muito do que escrevemos nas páginas acima se inspira em Florestan Fernandes, ainda que não tenhamos explicitado nesta introdução as categorias utilizadas por ele, em grande medida para facilitar este diálogo inicial nas páginas acima. Elas são: capitalismo dependente, burguesia nativa (e não nacional), autocracia, questão agrária, questão urbana, dependência cultural, forma de integração do negro e mestiço na sociedade de classes, circuito fechado, transição sem rupturas e conspiração contra a escola pública.

Os capítulos deste livro são resultado da sistematização do pensamento educacional de Florestan, de diálogos entre orientador e orientando, e em muitos casos o orientando, que está se tornando um especialista no pensamento de Florestan, ensinando o orientador.

Eles foram preparados especialmente para dialogar com jovens que estão dando os primeiros passos na sua formação teórico-política, principalmente jovens de movimentos sociais do campo. Em alguma medida foram preparados também para as disciplinas introdutórias dos cursos de pedagogia e licenciatura em ciências sociais, onde damos aulas. Acreditamos que estes cursos, principalmente os de pedagogia, são pouco ou nada materialistas: ignoram a

forma como os seres humanos organizam a produção da sua existência, e no caso brasileiro, a forma como se organiza a propriedade e o trabalho no modo de produção capitalista. Estas questões são consideradas fatores “externos” a escola e em grande medida ignoradas à medida que ganham força o neotecnicismo pedagógico. Na nossa interpretação, ser materialista é fundamental para compreender, por exemplo: onde e como trabalham os pais das crianças? São trabalhadores? Tem tempo livre? São explorados? As crianças têm casa adequada, comida, chinelo, saneamento básico e transporte público adequado? Tem dinheiro para comprar livros e quais livros leem? Tem praças públicas nas suas cidades? Onde irão trabalhar quando se tornarem jovens? Terão emprego? Carteira Assinada? Serão impelidos a trabalhar para o tráfico? Se entrarem na Universidade, esta será pública? Vão ter que trabalhar e estudar?

Nossas alunas e alunos da pedagogia acreditam que estes determinantes são “políticos” e não e não “educacionais”, reproduzindo o senso comum de que estes eles podem ser deixados de lado.

Como professores militantes, acreditamos que é nosso dever “desvendar a irracionalidade das ações da burguesia nativa”, sendo uma delas certamente a construção e reconstrução da nossa tragédia educacional. Nas palavras de Florestan, que escreveu as páginas abaixo pensando sobre o papel do PT e demais partidos de esquerda nos anos 1980, é preciso:

romper os laços crônicos com o passado e esclarecer o presente e o futuro, lançando uma claridade que não deixe névoas. Deve desvendar a irracionalidade das ações da burguesia nativa, que preserva nexos coloniais para reproduzir formas de dominação de classe e de exploração econômica ultra-arcaicas, ao mesmo tempo em que se atira à aventura suicida de assimilar padrões “neocapitalistas” de privatização que são requisitos do capital oligopolista nas nações centrais. Essas atitudes, não são apenas irracionais, constituem um risco para a nação. A burguesia nativa se faz de cega a todos os problemas não resolvidos do desenvolvimento capitalista interno e mascara o trunfo que o desenvolvimento capitalista desigual representa para aquelas nações e suas empresas gigantes instaladas no Brasil (Fernandes, 2019, p. 68).

Ao contrário da burguesia nativa, não podemos tolerar a cegueira frente aos problemas não resolvidos no país e este Livro de Bolso é uma contribuição singela para a construção de um conhecimento engajado na luta revolucionária, tendo em vista um outro modo de produção, não baseado no trabalho explorado-alienado e na educação pró-capital.

O leitor poderá perceber que se tentou produzir uma grande narrativa, mais simples e didática, sem entrar em muitos detalhes da questão social e da questão educacional brasileira. Cabe lembrar que algumas passagens desta introdução foram retomadas

com maior profundidade ao longo dos capítulos. Para uma narrativa pormenorizada, há no final uma vasta bibliografia que pode ser consultada.

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

O 2º capítulo chama-se “As cruzadas de Florestan Fernandes em defesa da escola pública nos anos 1950-60”. Ele foi escrito por nós para apresentar o Livro de Bolso deste autor chamado “A conspiração contra a escola pública”.

O 3º capítulo chama-se “Democracia, educação e revolução: o pensamento educacional de Florestan Fernandes nas décadas de 1980-90”. Ele foi escrito por nós para apresentar o Livro de Bolso de Florestan “A formação política e o trabalho do professor”.

O 4º capítulo chama-se “A metamorfose da ditadura empresarial-militar em ditadura do capital financeiro: implicações na mercantilização da educação”. Ele foi escrito por nós com o objetivo de sintetizar esta “transição sem transição” que houve no Brasil e a nova onda de mercantilização da educação dos anos 1990, na nova fase da mundialização do capital.

Como dissemos, todos os textos foram inspirados direta ou indiretamente no legado teórico-militante de Florestan Fernandes. No ano do seu centenário de luta, não deixa de ser uma homenagem.

Dizem que as pessoas não morrem se suas ideias permanecem vivas. É certamente o caso de Florestan Fernandes. Sua luta pela formação de um sistema público de qualidade, com fundos públicos, controlado pelas massas trabalhadoras e não pelo Estado, para a emancipação da classe trabalhadora brasileira, permanece viva. Certamente ele é um dos maiores dos nossos combatentes, e lutou na teoria e na prática pela superação da tragédia educacional brasileira.

Capítulo 1

Questão agrária e questão educacional: qual a relação?

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

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

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

Cerca de metade da população economicamente ativa não tem carteira assinada, vivendo de bicos, trabalhos temporários, “empreendedorismo”, na

informalidade e mais recentemente em trabalhos terceirizados e uberizados (Antunes, 2019). Para piorar nossa tragédia, a mercantilização da educação, da saúde e de outras esferas da vida caminharam a passos largos nas últimas décadas de avanço do neoliberalismo (Lombardi, 2016).

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

Inúmeras avaliações nacionais e internacionais têm mostrado que os alunos do 3º ano do Ensino médio não aprenderam os conteúdos correspondentes. Eles adquiriram os conhecimentos do 8º ou 9º ano do Ensino Fundamental (Shiroma et. al, 2002). Além disso, uma parcela é obrigada a abandonar os estudos para sustentar a família (Kuenzer, 2011, Venco; Brazorotto, 2018). No PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) o Brasil está classificado na posição número 66, o que significa um péssimo desempenho!

Venco e Brazorotto (2018) destacam que apenas 10% da população brasileira concluiu o Ensino médio enquanto que países centrais como a Alemanha tem cerca de 40% da população com o ensino médio completo. De acordo com Nelson Piletti (2016, p. 1):

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

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

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

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

Funeral de um lavrador

Esta cova em que estás com palmos medida
É a conta menor que tiraste em vida
É a conta menor que tiraste em vida
É de bom tamanho nem largo nem fundo
É a parte que te cabe deste latifúndio
É a parte que te cabe deste latifúndio
Não é cova grande, é cova medida
É a terra que querias ver dividida
É a terra que querias ver dividida
É uma cova grande pra teu pouco defunto
Mas estarás mais ancho que estavas no mundo
Estarás mais ancho que estavas no mundo
É uma cova grande pra teu defunto parco
Porém mais que no mundo te sentirás largo
Porém mais que no mundo te sentirás largo
É uma cova grande pra tua carne pouca
Mas a terra dada, não se abre a boca
É a conta menor que tiraste em vida
É a parte que te cabe deste latifúndio
É a terra que querias ver dividida
Estarás mais ancho que estavas no mundo
Mas a terra dada, não se abre a boca
(João Cabral de Melo Neto
Chico Buarque, 1968)

Caio Prado Jr. (2014), um clássico do pensamento social brasileiro, identifica na grande exploração comercial a principal chaga do Brasil. Sem destravar a questão agrária, é bem provável que os

demais problemas do país jamais serão resolvidos: dependência, questão social, questão urbana, questão educacional, etc.

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

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

Nos dias de hoje, uma pequena minoria é proprietária da terra enquanto a imensa maioria da população passa fome. No século XX, a estrutura concentrada e o avanço do capital em terras virgens jogaram milhares de pessoas nas favelas, regulando o salário para baixo no campo e na cidade, fazendo com que a imensa maioria do povo vivesse na miséria, num país continental, que tem sol e terras aráveis.

Se nos anos 1940 era fácil diferenciar burguesia industrial de burguesia agrária, a questão agrária hoje certamente é mais complexa. Bancos, Mineradoras, Empreiteiras, Fundos de Pensão, se tornaram grandes proprietários de terras (Delgado, 1984). Ao mesmo tempo, grandes corporações transnacionais compraram terras para produzir álcool, complexificando ainda mais a questão agrária. Novas fronteiras agrícolas estão sendo abertas, em regiões virgens do capitalismo, expandindo as relações de produção capitalistas e criando uma espécie de acumulação primitiva permanente (Novaes, Macedo e Castro, 2019).

A partir dos anos 1960, principalmente com o golpe empresarial-militar, há uma grande reestruturação do campo. Os militares chamaram o avanço destrutivo do capital de “nova fronteira agrícola” e no caso da Amazônia, “Integrar para não entregar”. Octavio Ianni (2019) no livro “A ditadura do grande capital” nos mostra o avanço destrutivo do capital rumo a novas regiões e fronteiras. Mostra também o surgimento de novas corporações no sul e sudeste (abate de porco, frango e boi), além da instalação de grandes corporações transnacionais produtoras de agrotóxicos, adubos sintéticos, tratores e implementos agrícolas, pilares da revolução verde. Novas rodovias são criadas, portos, aeroportos, usinas hidrelétricas tendo em vista a criação das condições de produção do grande capital. Ele mostra também a convivência de formas de trabalho arcaicas no campo (trabalho

análogo ao escravo) e o surgimento de um novo proletariado rural.

Lima Filho (1996) e Florestan Fernandes (1986) observam que o Brasil não resolveu e não irá resolver a questão social dentro dos marcos do capitalismo. Ao contrário, a questão social torna-se questão de polícia, como certa vez afirmou um presidente da república. Observam também que o Brasil construiu uma democracia frágil, restrita e constantemente suspensa. Diante disso, Frigotto (2005) observa que se a nossa república é frágil, nossa democracia também é frágil e restrita consequentemente a educação pública também.

Anísio Teixeira (1986), um liberal de esquerda, defensor ferrenho da escola pública (e aos olhos de hoje seria taxado de “comunista”), percebeu o peso político do latifúndio no bloqueio a formação do sistema público de ensino. Maria Xavier (1990) também nos dá pistas interessantes sobre o peso político do latifúndio no bloqueio à formação de um sistema educacional republicano.

Se no início da República os latifundiários e boa parte da Igreja católica juntaram forças para impedir a formação do sistema público de ensino, a partir dos anos 1970, as grandes corporações educacionais passam a entrar também na fileira dos opositores a formação de um sistema público e universal de educação, pois desejavam a máxima mercantilização da educação. Mais recentemente,

setores hegemônicos das igrejas neopentecostais e outras alas do neofascismo entraram nesta esteira.

Chegamos a criar “Templos da civilização” no início da república, na bela expressão de Rosa de Fátima Souza (1998), mas estes templos republicanos eram para poucos (Castanho, 2011), não chegamos a difundir a educação para as massas, elas ficaram de fora, apenas “contemplando”.

José Gomes da Silva (2012) observa que historicamente os latifundiários atuaram em todos os momentos decisivos da nossa história para impedir qualquer tipo de reforma agrária, retardaram até o último momento a abolição da escravidão e no século XX, impediram a melhoria das condições trabalhistas no campo (Prado Jr, 2014). Defensores do fim da escravidão, como Joaquim Nabuco, foram chamados de esquerdistas e comunistas. Em plena república, revoltas por terra, como por exemplo a “comuna mística” de Belo Monte-Canudos, foram duramente reprimidas, com um verdadeiro arsenal de guerra entre países.

João Cabral de Melo Neto e Chico Buarque (1968), em “Funeral de um lavrador”, resumem de forma poética e musical a tragédia causada pelo latifúndio: há democracia no Brasil, desde que se realize abaixo da terra. Abaixo da terra, os lavradores têm direitos, podem ter a terra dividida. João Cabral chega a dizer no enterro Severino que há muita terra para corpos franzinos e de baixa estatura.

O drama da fome e da miséria causados pelo latifúndio também recebeu a atenção de José Lins do Rêgo, João Cabral de Melo Neto, Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz, dentre outros. Na pintura merece destaque o genial Candido Portinari. A não realização da reforma agrária, a violência dissimulada das classes proprietárias e a constituição de um subpovo foram observadas de forma magistral por Luis Fernando Veríssimo na crônica “Provocações”.

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

De Aruanda a Vida Secas [filmes representativos do Cinema Novo], o cinema novo narrou, descreveu, poetizou, discursou, analisou, excitou os temas da fome: personagens comendo terra, personagens comendo raízes, personagens roubando para comer, personagens matando para comer, personagens fugindo para comer, personagens sujas, feias, descarnadas, morando em casas sujas, feias, escuras: foi essa galeria de famintos que identificou o cinema novo com o miserabilismo, hoje tão condenado pelo Governo do Estado da Guanabara, pela comissão de seleção para festivais do Itamarati, pela crítica a serviço dos interesses oficiais, pelos produtores e pelo público, este último não suportando as imagens de própria miséria. Esse misera-bilismo do cinema novo opõe-se à tendência do digestivo, preconizada pelo crítico-mor da Guanabara, Carlos Lacerda: filmes de gente

rica, em casas bonitas, andando em automóveis de luxo; filmes alegres, cômicos, rápidos, sem mensagens e de objetivos puramente industriais. [...] É uma questão de moral que se refletirá nos filmes, no tempo de filmar um homem ou uma casa, no detalhe que observar, na moral que pregar: não é um filme, mas um conjunto de filmes em evolução que dará por fim ao público a consciência de sua própria miséria. [...] O cinema novo é um projeto que se realiza na política da fome, e sofre, por isto mesmo, todas as fraquezas conseqüentes de sua existência (Rocha, 2004, p. 433).

Na economia, certa vez Celso Furtado afirmou que o problema do Nordeste era a cerca, e não a seca. Era possível conviver com o semiárido. Era possível conviver com a seca, mas não com a cerca. A fome e suas causas foi retratada exaustivamente por Josué de Castro, no seu clássico livro “Geografia da Fome”.

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

posse e uso da terra, isto é, a questão agrária e as lutas para superação do problema agrário brasileiro.

Florestan Fernandes (2007) observa que sempre foi um risco para a burguesia retirar o povão do submundo, dando direitos de “cidadania”. No contexto atual, se a favela resolver descer, ninguém segura. As revoltas populares, como fruto de demandas seculares represadas, podem rapidamente se converter numa revolução (Sampaio Jr, 2012; Lima Filho, 1996).

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

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

Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira participaram da luta pela formação dos sistemas públicos nos anos 1930-40. Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Fernando Azevedo, dentre outros, participaram das campanhas “Em defesa da escola

pública” nos anos 1960 e foram derrotados, tanto na LDB de 1961 quanto com o advento do Golpe empresarial-militar de 1964. A força contra a formação de um sistema público era tão grande a ponto de Florestan Fernandes (2020) chamar de “A conspiração contra a escola pública” uma das seções do seu livro “Educação e Sociedade no Brasil”.

Nos anos 1930 a proposta dos “Pioneiros da Educação” foi considerada pelas classes proprietárias de terras muito perigosa. A política educacional de Vargas, dentro dos marcos da industrialização nacional, inseriu parte das massas na escola, mas contraditoriamente serviu significativamente para inserir as camadas intermediárias da sociedade na educação básica (Castanho, 2011). As camadas intermediárias e os filhos das classes proprietárias entraram nas poucas Universidades Públicas. O povo seguiu analfabeto funcional ou analfabeto, no máximo alcançando um curso de qualificação para trabalhar na indústria.

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

combater o pensamento comunista, é implementada a educação moral e cívica.

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

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

Jaqueline Ventura (2011) e Eveline Algebaile (2009) também exploram a relação entre as questões políticas, sociais e educacionais a partir do materialismo histórico. Elas certamente concordariam com o argumento da meia-educação de Maria Ciavatta. Além de deixar uma certa parcela da classe trabalhadora sistematicamente fora dos sistemas

educacionais (“exclusão”), quando a “incluiu”, incluiu através de expansões precarizadas, onde o que predomina é a baixa qualidade do sistema educacional, ou seja, uma forma de inclusão excludente nos sistemas educacionais, nos termos de Acácia Kuenzer e nas palavras de Ciavatta, o ideal educacional implantou-se de modo escasso e limitado, deixando uma dívida educacional secular. Para Lalo Minto (2014), face à miséria capitalista brasileira se conformou uma educação da miséria.

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

A proclamação da república foi conduzida pelos militares. 1930 foi uma revolução com ampla participação militar, neste caso positiva. Em 1937 Getúlio dá um golpe. Em 1954 – era pra ter um golpe, mas Vargas sai da vida para entrar na história. Em 1957 houve nova tentativa de golpe. Já está cientificamente provado que os latifundiários tiveram um enorme peso na promoção do Golpe de 1964

(Dreyfus, 1981). Suas associações de classe atuaram para promover o golpe, junto a CIA, Igreja católica e burguesia industrial nativa. Em 1984 tivemos outro golpe, o golpe das “indiretas já”. A constituição de 1988 não resolveu as dívidas seculares, ainda que apresentasse algumas parcas vitórias para os trabalhadores (Silva, 2012, Fernandes, 1986).

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

Em 2003 nossa burguesia deixou o Lula governar, mas imediatamente quando veio a crise ele foi ejetado. Nas condições normais de temperatura e pressão, era pra Aécio ter sido eleito em 2014, mas o povo não o quis. Em 2016 tivemos um novo golpe, mais difícil e complexo de ser compreendido. A democracia brasileira, que sempre foi frágil e restrita, mais uma vez foi suspensa por Temer, o presidente terceirizado. Em 2018 tivemos a prisão política de Lula. Chegamos então às eleições de 2018. Certamente Bolsonaro não era o Plano A das classes proprietárias brasileiras. No entanto, Alckmin e Meirelles não decolaram. O capitão reformado que homenageou Brilhante Ustra na votação do golpe de 2016, com grande ajuda da Cambridge Analytica e corrupção partidária, se torna presidente.

Nova questão agrária e colapso ambiental

Passados 500 anos da implantação das primeiras capitâneas hereditárias, a questão agrária guarda muito da sua essência: somos um país de grandes propriedades rurais, produtor de produtos primários (commodities) para o mercado externo, com predomínio de trabalho semi-escravo (Rodrigues, 2020), chamado generosamente de uberizado e terceirizado. O pouco que havia de indústria no país foi destruído (Sampaio Jr, 2012). Nos tornamos uma colônia moderna em pleno século XXI, agora anexada aos Estados Unidos.

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

Criticam a industrialização da agricultura, que além de criar um vasto negócio para o capital financeiro, coloca o Estado a serviço da criação das condições gerais de produção e reprodução do agronegócio, cria um grande mercado de agrotóxicos,

adubos sintéticos, tratores, implementos agrícolas e sementes transgênicas. Além disso, subordinam os camponeses, que são tragados pelo canto da sereia da “revolução verde”, e acabam endividados, trabalhando para o banco.

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

O pesquisador Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2007) traça uma relação bastante precisa entre a questão agrária e a questão social, senão vejamos:

(...) o Brasil tem uma estrutura fundiária violentamente concentrada e, um desenvolvimento capitalista que gera um enorme conjunto de miseráveis. Os dados disponíveis na década de 90 revelavam que havia no Brasil, mais de 32 milhões de brasileiros abaixo da linha da miséria absoluta, ou seja, quase 7 milhões de famílias (18% do total)

classificadas como indigentes. E mais, 38% das famílias, ou seja, mais 14 milhões foram classificadas como pobres. A lógica contraditória tem sido uma só, o desenvolvimento capitalista que concentra a terra, ao mesmo tempo, empurra uma parcela cada vez maior da população para as áreas urbanas, gerando nas mesmas, uma massa cada vez maior de pobres e miseráveis. Mas, ao mesmo tempo, esta exclusão atinge também o próprio campo. Certamente, a maioria dos filhos dos camponeses com superfície inferior a 10 hectares jamais terão condição de se tornarem camponeses nas terras dos pais, a eles caberá apenas um caminho: a estrada. A estrada que os levará à cidade, ou a estrada que os levará à luta pela reconquista da terra (Oliveira, 2007, p. 133-134).

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

Nas últimas décadas, assistimos aterrorizados os crimes socioambientais que se multiplicam no Brasil. Para recordar apenas alguns fatos: assassinato de Chico Mendes e Doroty Stang, massacres de Corumbiara e Eldorado dos Carajás, escalada de assassinatos de indígenas, quilombolas, sem-terra e posseiros, crimes das mineradoras em Bento Gonçalves

e Brumadinho, derramamento de óleo no Nordeste, incêndios planejados na Amazônia.

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

Temos lutado, nos marcos da relação entre questão agrária, questão educacional e questão ambiental, radicalmente contra as ações do capital e seu “mercado verde”, inclusive impulsionado pelas grandes corporações transnacionais. Nos distanciamos da perspectiva do ecocapitalismo, que tende a ignorar a questão agrária e a estimular ações no campo da “responsabilidade social empresarial”. Nos distanciamos do cooperativismo promovido pelo capital, que se move em função da reprodução ampliada do capital (Novaes, Mazin e Santos, 2019).

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

poderão desembocar numa sociedade para além do capital.

Surgidas das entranhas do sociometabolismo do capital, as novas formas de produção e de vida tem um enorme potencial emancipatório, que podem avançar, mas também podem rapidamente se esgotar, caso os trabalhadores do mundo inteiro não saiam da defensiva e do isolamento, em geral fruto de lutas dispersas e fragmentadas, num contexto de nova fase do assalto neoliberal.

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

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

O INCRA hoje é plenamente comandado pelo agronegócio, sendo que o presidente anterior era um militar. O atual presidente é fruto do agronegócio. Melo Filho é economista pela Universidade de Brasília. Foi

superintendente do Senar (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) no Paraná e é sócio da empresa Seleção Guzerá Agropecuária Ltda, proprietária de duas fazendas (a Fazenda Canoas, em Minas, e a Fazenda da Barra, na Bahia). É filho do ex-governador do Rio Grande do Norte e ex-senador Geraldo Melo.) No atual cenário de domínio do executivo, legislativo pela extrema direita, e imenso poder econômico e ideológico do agro, são raras as possibilidades de se questionar a posse e uso da terra, a produção de commodities para o mercado externo, enfim, o sentido da produção e os principais determinantes na nossa miséria.

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

Colapso da economia mundial, coronavírus e Bolsonaro

A longa estagnação econômica, as reformas do Estado que destruíram os serviços públicos, a ditadura do capital financeiro, e mais recentemente, a crise desencadeada pelo coronavírus escancararam as mazelas geradas pelo capitalismo mundializado.

Escancararam também o conflito entre duas superpotências pelo controle da economia mundial, China, em ascensão e Estados Unidos, em decadência.

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

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

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

Neste contexto de exceção permanente, corporações transnacionais imediatamente pedem socorro ao Estado, a começar pelas empresas de aviação. O valor das ações da Azul, Gol e Latam caíram 70% em menos de dois meses. O valor de mercado da Petrobras caiu 60% em dois meses. Cidades inteiras da

Itália, que dependem do turismo, estão vazias. Calcula-se que o PIB brasileiro vá recuar de 10 a 15%.

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

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

E para piorar, não podemos sair às ruas para protestar contra o moribundo subpresidente, que acaba de cometer crime de responsabilidade, ao incitar atos de rua, quando o Ministro da Saúde já havia indicado a suspensão de aglomerações. Seus seguidores fanáticos e insanos saem as ruas com cartazes “Foda-se”. Miguel Reale Jr. (2020) afirmou em

entrevista que Bolsonaro pode ser julgado por insanidade mental, prevista na constituição. Bolsonaro exige que o Brasil não pare, mostrando mais uma vez sua alta dose de irracionalismo.

No dia 29/03/2020, em reunião para administrar a crise, foi voto vencido pelos militares e por Mandetta, depois de insistir mais uma vez que todos voltem a normalidade. Na prática, desde a Reforma da Previdência, comandada por Rodrigo Maia e Paulo Guedes, Bolsonaro já não é mais presidente. E agora o general Braga Netto torna-se Ministro da Casa Civil, na prática Presidente da República (como representante da Junta Militar) ao lado de Guedes, Moro e Rodrigo Maia, que dividem o poder com Braga Netto, num típico acordão para evitar nova turbulência de renúncia ou impeachment.

Recentemente países como Equador e Chile foram sacudidos por revoltas populares, que começaram pela subida do preço dos combustíveis e do transporte público. No Chile, a classe dominante mostra toda sua crueldade, ao matar manifestantes, prendê-los. Este país entrou num ciclo que ao que tudo indica, é irreversível. As reformas do Estado que levaram a salários de fome, aposentadoria em média de 1/3 do que se recebia quando trabalhava, inclusive abaixo do salário mínimo, a deterioração salarial, mercantilização da educação e da saúde, conduziram o povo chileno a tomar as ruas novamente. O presidente e o parlamento, por sua vez, tentam emparedar essas

lutas e conduzi-las para dentro das instituições, numa tentativa desesperada de conter os protestos.

O golpe de Estado na Bolívia teve requintes de crueldade. Está mais para um golpe típico do século XX do que para as novas formas de golpes que teremos no século XXI. Trata-se de um golpe militar clássico, para impedir o MAS de voltar ao poder. Assassinatos em massa de índios foram perpetrados pelo exército, ameaças a familiares, queima de casas de políticos, atuação da igreja católica, das igrejas neopentecostais, e claro, de Bolsonaro, seus militares, em cooperação com a CIA. Da mesma forma que no Brasil, a direita convocou “eleições democráticas” para maio de 2020, desde que Evo Morales e suas lideranças não concorram.

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

Considerações finais

Aos olhos de hoje, diante da nova ofensiva do capital, da destruição de tudo o que é público, da

completa mercantilização da vida, e do colapso ambiental, qual é então o desafio para os movimentos sociais anticapital latino-americanos?

O primeiro de todos – no caso brasileiro – é o de reestabelecer a nossa democracia e de acabar que este golpe institucional o mais rápido possível. Derrotar o projeto da extrema direita, fará parte da agenda das nossas lutas nas próximas décadas.

Ao mesmo tempo, teremos que fazer avançar as lutas sociais organizadas. Aparentemente lutar contra o fechamento de escolas, contra a destruição da saúde pública, lutar por terra, por moradia, escola gratuita e laica, por emprego e por melhores salários/direitos trabalhistas são lutas reformistas. Mas, no contexto de ofensiva do capital, elas ganham um caráter radical, por mais difícil que seja compreender este argumento.

No entanto, acreditamos que nossas lutas imediatas precisarão avançar rumo a bandeiras anticapital mais precisas e integradas: a autogestão, a conquista dos meios de produção fundamentais, a cooperação, a desmercantilização completa da vida, terra de trabalho (e não a terra de negócios), a soberania alimentar, a utilização adequada dos recursos dos ecossistemas, a igualdade substantiva, a educação para além do capital, o controle dos fundos públicos pelos trabalhadores e a superação da gestão tecnocrática do Estado latino-americano.

Mas atenção, os capitalistas não irão resolver os problemas sociais brasileiros. Tiveram 500 anos para isso. Chegou a nossa hora, precisamos elaborar

um programa de transição, fora dos marcos do melhorismo.

Os desafios para os movimentos sociais organizados serão imensos: sopão na Sé, sopão no Pelourinho, setor de acolhimento, mobilização de advogados, psicólogos, psiquiatras, setor de educação, setor de cooperativismo, setor de teatro, setor de agroecologia, ciranda para as crianças, etc. etc. Enfim, teremos que usar todas as armas que temos nas mãos, para de forma consciente, construir uma sociedade para além do capital.

Temos que retirar do capital o enorme poder de decisão que tem do destino das nossas vidas. Desde os fundos públicos, os destinos dos SUS, das rodovias, portos e aeroportos, fábricas, comércio e serviços. Com o colapso da economia mundializada, perguntas como o que produzir, como produzir, como viver, onde viver, onde comprar, o que comprar, o que fazer no fim de semana, terão que fazer parte da nossa agenda política. Temos que retomar o controle da vida, que foi expropriada pelo capital, e dar novo sentido ao trabalho.

Capítulo 2

As cruzadas de Florestan Fernandes em defesa da escola pública nos anos 1950-1960

A militância de Florestan Fernandes nas campanhas em defesa da escola pública, chamada por ele de cruzadas em defesa da escola pública, foi extremamente expressiva. Florestan Fernandes se destaca como um dos principais ícones da luta pela educação pública brasileira no final desde a década de 1950.

Este incansável Sísifo seguiu carregando a rocha da defesa educação pública nos anos 1980 e 90 (Okumura e Novaes, 2019). Sua obra e sua luta inspiraram gerações e segue viva. Acreditamos que sua teoria deve ser resgatada para sabermos onde estamos pisando e, a partir da compreensão das nossas particularidades, construir novamente a nossa revolução.

“A conspiração contra a escola pública”, que ora apresentamos, faz parte do grande livro “A educação e sociedade no Brasil”, escrito nos anos 1960, no calor das cruzadas em defesa da escola pública. Ele foi publicado em 1966. Como se sabe, o período 1964-68 foi um dos mais frutíferos do marxismo brasileiro e do pensamento social brasileiro, em praticamente

todas as áreas: cinema, literatura, música, teatro, pintura, etc. Com o endurecimento da ditadura em 1968, a atividade intelectual no Brasil é estrangulada (Netto, 2015).

O capítulo 1 do livro de Florestan que ora publicamos é o discurso feito na Câmara Municipal de São Paulo, em 26 de setembro de 1961, ocasião em que o autor recebeu o título de cidadão emérito da cidade de São Paulo. Foi publicado na Revista Brasiliense, n.39, jan-fev. de 1962, p. 128-38.

O capítulo 2 é o relatório apresentado em reunião da Comissão Executiva da Campanha em defesa da escola pública, realizada em 21/5/1960. Foi publicado no Jornal O Estado de São Paulo, dia 24/5/1960. Saiu na Revista Educação e Ciências Sociais, n. 16, 1961, p. 3-7.

O capítulo 3 é a comunicação apresentada na II Convenção Estadual em Defesa da Escola Pública, realizada em 4 de junho de 1961, no auditório do Sindicato dos Metalúrgicos. Foi publicado previamente por Anhembi, n. 128, julho de 1961, p. 246-258.

A formação da frágil República brasileira (1889-1964)

A proclamação da República em 15 de novembro de 1889 se deu sem grandes rupturas, ele apareceu no imaginário popular como mais um desfile militar, e o povo ficou sem saber o que estava acontecendo (Lima Barreto, 1922). No ano anterior

houve a abolição formal do trabalho escravo, mas a grande propriedade da terra permaneceu intacta (Prado Jr, 2011). Os republicanos brasileiros fizeram um “malabarismo” enorme: eram a favor da abolição do trabalho escravo, mas não tocaram no tema da grande propriedade da terra.

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

Lima Barreto tinha bastante desconfiança em relação a possibilidade da república inserir as massas na escola num país como o Brasil. Para este escritor, aliás bastante atual, o Brasil não fez um acerto de contas com o seu passado. O livro “Triste fim de Policarpo Quaresma”, ao fim e ao cabo, é uma caricatura precisa das contradições da República Velha: os escravos “libertos” são jogados a própria sorte, os imigrantes “roubam” o lugar do povo, a terra não é repartida, os cortiços não são superados, a miséria continua fazendo parte da realidade brasileira, os militares ocupam os cargos de melhor remuneração

no Estado, o coronelismo e compadrio no serviço “público” seguem com força, a corrupção dá a tônica do Estado, as eleições seguem fraudulentas, há repressão aos estudantes e aos movimentos populares nascentes (Lima Barreto, 1911, Lima Barreto, 1919 e Lima Barreto, 1922). Enfim, a República Velha pouco alterou os traços fundamentais da sociedade brasileira.

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

Uma das marcas mais importantes da “República Velha” é certamente o genocídio de Belo Monte-Canudos. Mal havia começado a República e os militares empreenderam uma grande campanha para exterminar o povoado de Belo Monte, liderado por Antonio Conselheiro, que fundou “A comuna mística” (Macedo e Maestri, 2004). O exército “republicano” teve que organizar 5 expedições para acabar com o povoado. Nas primeiras 4 expedições o exército sofreu derrotas acachapantes. Um verdadeiro arsenal de guerra foi montado para reprimir Canudos da 4^a para a 5^a

expedição. Os melhores armamentos da época foram importadas para exterminar o povoado.

Mas se é verdade que o Brasil é um país de grandes continuidades, há descontinuidades na continuidade deste período. Dentre as contradições externas, Nelson Sodré (1963) destaca as duas guerras mundiais e a grande crise de 1929. Elas foram decisivas para permitir a industrialização do país, a formação do nosso Estado e o florescimento de ideais nacionalistas, representados principalmente na figura de Getúlio Vargas. Dentre as contradições internas, podemos destacar o surgimento de uma burguesia industrial nativa, as lutas internas pelo trabalho assalariado livre, a propagação de ideias nacionalistas, o surgimento do tenentismo, a formação do movimento sindical, de novos partidos políticos e as novas propostas de educação pelos liberais, republicanos, anarquistas, socialistas e comunistas.

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

estamos envolvidos em um mesmo processo de revolução social, que afeta nossa filosofia de vida, nosso regime de trabalho, nosso sistema econômico, nossa ordem política e a estrutura social da comunidade nacional. No entanto, através dos vários episódios sucessivos, que encadearam nesse mesmo processo a abolição da escravatura, a universalização do trabalho livre, a proclamação da República, sedições político-militares, a

industrialização ou a urbanização de várias regiões do País, nunca se tentou ajustar o sistema nacional de ensino a uma era de revolução social (Fernandes, 2020, p. 96).

Antonio Candido (1984) vê uma positividade educacional na Revolução de 1930. Num país que a cultura era uma espécie de propriedade das oligarquias rurais e seus filhos, há positivities na expansão das escolas médias, do ensino técnico e na criação das universidades. Para ele, houve sem dúvida aumento ponderável de escolas médias, bem como do ensino técnico sistematizado. E a situação se tornou mais favorável no ensino superior, onde a criação das universidades (a partir da de São Paulo em 1934) alterou o esquema tradicional das elites. (Candido, 1984, p. 28-29).

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

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

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

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

Chegamos a criar “Templos da civilização” no início da república, na bela expressão de Rosa de Fátima Souza (1998). Escolas em locais bastante visíveis, em geral próximas a prefeitura, escolas-modelo, que supostamente iriam irradiar a educação republicana. Mas estes templos republicanos eram para poucos (Castanho, 2011), não chegamos a difundir a educação para as massas, elas ficaram de fora, apenas “contemplando” (Novaes, 2020).

Darcy Ribeiro (2019) destaca principalmente as negatividades da República Velha. Ele observa as artimanhas das classes proprietárias neste período para impedir a formação de um sistema público de educação. Uma delas é a descentralização da educação – típica ação contra a educação. Dermeval Saviani (2006) chega a conclusões parecidas.

A educação foi atribuída aos Estados da federação, ou seja, ela não iria acontecer, uma vez que

as oligarquias regionais tinham pouco interesse em educar as massas. Para ele, mais uma vez é abortada a possibilidade de educar o povo.

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

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

Anísio Teixeira (1986), um liberal de esquerda, defensor ferrenho da escola pública, foi taxado no período de 1920-1960 de “comunista” e se estivesse vivo seria novamente estigmatizado. Ele percebeu de alguma forma o peso político do latifúndio no bloqueio a formação do sistema público de ensino na República velha e o peso das forças da “conspiração” no período 1930-60. Percebeu também o papel da ditadura de 1964 no bloqueio a implantação deste sistema público. Já há indícios fortes que ele foi uma de suas vítimas.

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

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

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

Roberto Leher (2012), a partir da interpretação da obra de Florestan Fernandes, tem se preocupado em

analisar os entraves que impossibilitaram a real universalização da educação pública, gratuita, laica e unitária no Brasil.

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

A política educacional do 1º Governo Vargas (1930-1945), dentro dos marcos da industrialização nacional, inseriu parte das massas na escola, mas contraditoriamente serviu significativamente para inserir as camadas intermediárias da sociedade na educação básica (Castanho, 2011). As camadas intermediárias e os filhos das classes proprietárias entraram nas poucas Universidades Públicas. O povo seguiu analfabeto, ou na melhor das hipóteses, conseguia fazer um curso de qualificação para trabalhar na indústria nascente, que crescia a taxas elevadas.

De acordo com Frigotto (2011), Antonio Candido (1984) prefere caracterizar os ideais educacionais dominantes na década de 1930 como

estando no campo da “reforma ampla” e não de uma “revolução educacional”. Nas palavras de Candido:

Tratava-se de ampliar e “melhorar” o recrutamento da massa votante e de enriquecer a composição da elite votada. Portanto, não era uma revolução educacional, mas uma reforma ampla, pois o que concerne ao grosso da população a situação pouco se alterou. Nós sabemos que (ao contrário do que pensavam aqueles liberais) as reformas da educação não geram mudanças essenciais na sociedade, porque não modificam a sua estrutura e o saber continua mais ou menos como privilégio. São as revoluções verdadeiras que possibilitam as reformas de ensino em profundidade, de maneira a torná-lo acessível a todos, promovendo a igualitarização das oportunidades. Na América Latina, até hoje isto só ocorreu em Cuba a partir de 1959. (Candido, 1984, p. 28)

E pondera que

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

Na bela síntese de Maria Ciavatta, que faz um balanço da nossa tragédia educacional ao longo de vários séculos:

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

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

**As cruzadas de Florestan Fernandes em defesa
da escola pública nos anos 1950-60**



Campanha em defesa da escola pública – 1960 –
Acervo Ufscar. Florestan é o 2º no alto, da direita
para a esquerda.

A luta pela escola pública, gratuita, laica, universal vinha sendo travada desde o final do século XIX e se intensificou nas décadas de 1920-30. Infelizmente, por não haver avanços expressivos e significativos, ainda está nas agendas políticas da esquerda como uma das prioridades para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária no século XXI. Como os pesquisadores Marcelo Totti e Fabiana Rodrigues irão comentar a vida e obra de

Florestan nos anos 1950-60 neste livro, seremos breves nesta seção.

Acreditamos que Florestan Fernandes já era marxista nos anos 1950. Não é possível dividir sua obra em Florestan “maduro” e “jovem”. Porém, é preciso salientar que naquele período ele ainda carregava uma certa esperança que a sociedade brasileira poderia “evoluir”, sem grandes rupturas. Acreditava que poderia haver um “Estado democrático” ou a “democratização” do Brasil (Fernandes, [1966] 2020).

Nesse momento sua teoria portava certas doses de ecletismo, combinando Marx, com Weber e Durkheim. Nos anos 1950-60 seu pensamento socioeducacional foi de alguma forma influenciado pelas ideias do intelectual húngaro Karl Mannheim (1893-1947), e sua expectativa, era de uma evolução da sociedade brasileira, sem rupturas.

Para Leher (2012), nos anos 1950 Florestan ainda não havia apreendido uma categoria que posteriormente se tornaria central: capitalismo dependente. Mesmo assim, sua teoria carrega uma grande unidade. Mais precisamente:

é possível sustentar que a conceituação da formação histórico-social brasileira como capitalista dependente modifica sua interpretação sobre a natureza dos obstáculos que levam os setores dominantes a não realizar a reforma educacional de natureza democrática e republicana: enquanto em Educação e sociedade no Brasil o sociólogo confere enorme importância

ao problema da “demora cultural”, nos embates pela constituinte e pela LDB, ele compreende que as reformas educacionais universais são obstaculizadas pelo capitalismo dependente e pela forma específica da Revolução Burguesa no Brasil (Leher, 2012, p. 1161).

A contrarrevolução de 1964 varreu do mapa a esperança de um pacto com a burguesia nativa ou uma “democratização” crescente da sociedade brasileira e teve consequências profundas na teoria da Revolução burguesa brasileira de Florestan Fernandes.

Nosso capitalismo dependente e associado não permitiria uma “revolução democrático burguesa”, ao contrário, a burguesia nativa era autocrática, antinacional e antipopular. Ela não iria realizar as tarefas das burguesias nacionais: construir o sistema educacional público, a saúde pública, melhorar as condições de trabalho, fazer a reforma agrária, acabar com a pobreza e miséria, etc. Ao que tudo indica, o golpe empresarial-militar de 1964 lhe permitiu dar um salto dialético na percepção das particularidades do Brasil, da nossa autocracia e a necessidade de uma revolução socialista.

Florestan Fernandes participou ativamente dos principais momentos nos quais as mobilizações em prol da escola pública brasileira se fizeram presentes. Sua influência como intelectual e militante foi indispensável para o fomento da construção da “Campanha em Defesa da Escola Pública” deflagrada em 1959. Por esse

motivo, Saviani (1996) afirma que as preocupações educacionais sempre estiveram em sua trajetória em todos os âmbitos de sua existência.

A “Campanha em Defesa da Escola Pública” foi proposta e construída em função da indignação provocada em diversos grupos da sociedade brasileira frente ao projeto substitutivo escrito pelo deputado federal Carlos Lacerda (UDN – União Democrática Nacional) no ano de 1958 como documento que visava pressupostos privatistas vindos dos grupos compostos pelos donos das escolas privadas (confessionais e leigas) nos quais buscavam representatividade e espaços na “Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Zanetic, 2006).

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

Por causa desse levante, Florestan Fernandes e seu grupo, junto aos liberais, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Roque Spencer Maciel, Laerte Ramos de Carvalho, além dos dirigentes do Jornal Folha de São Paulo, vai contra as propostas do “Substitutivo Lacerda”, com suas investidas e intenções privatistas.

As demandas levantadas pelo deputado Carlos Lacerda iam ao encontro dos desejos das escolas particulares (que, para Florestan Fernandes, não passavam de empresas que visavam transformar um direito do cidadão em mercadoria e, conseqüentemente, visar somente ao lucro), as quais focalizavam uma fatia dos investimentos oriundos do Estado.

Apesar das demandas defendidas pelo grupo de Florestan Fernandes, por se posicionarem como socialistas e não dialogarem integralmente com o posicionamento dos liberais (naquele momento, representados em grande parte pelos famosos pioneiros da educação de 1932, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo), viam as reivindicações do grupo aliado como condições essenciais para o desenvolvimento da nação e do Estado democrático (Okumura, 2019).

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

As reivindicações preconizadas pelo grupo encabeçado por Florestan Fernandes objetivavam: a) a qualidade e a eficácia do ensino por meio de melhores condições para a escola pública visto que vivemos num país subdesenvolvido e dotado de

recursos escassos para a educação que pode, se obter a exclusividade da destinação da verba pública ao ensino público, produzir um ensino de mais qualidade, sem restrições econômicas, raciais e religiosas, aos indivíduos de toda a camada popular e b) a pretensão de impedir que o Estado Democrático continuasse aprisionado pelos interesses particularistas de classe na esfera educacional, tendo mais autonomia na elaboração que compete as ações administrativas e políticas diante da improdutividade e destinação dos recursos oficiais direcionados a educação nacional (Fernandes, [1966] 2020).

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

Para ele, a presença da escola particular (naquele momento em grande medida escolas confessionais) no Brasil não era um problema, pois ele respeitava o trabalho realizado por essas instituições, contudo, a questão fulcral era a proposta que visava a destinação da verba pública às escolas privadas em detrimento da oportunidade de expansão do atendimento escolar e do desenvolvimento da qualidade educacional brasileira que poderia ser melhorada, tornando mais acessível à população. Isso só ocorreria se a verba pública

fosse exclusivamente destinada ao setor público. É preciso salientar que naquele momento o peso da educação privada ainda era pequeno, nada comparado ao que viria a acontecer nas décadas seguintes.

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

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

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

a exclusividade o Estado não teria meios para atender as necessidades educacionais da população tendo em vista a consolidação de uma sociedade democrática e mais igualitária. Sem tal exclusividade na destinação da verba pública, mais uma vez perderíamos a chance histórica de criar as condições objetivas para a efetivação desse projeto. Além de contemplar diretamente interesses vindos dos proprietários das escolas privadas (confessionais e leigas), tornará impossível a distribuição de novas oportunidades educacionais mais justas ou qualitativas. O subaproveitamento dessa oportunidade de avanços educacionais no Brasil resultará no aprofundamento da desigualdade, pois a população pobre não tem condições de ir e permanecer na escola nem mesmo quando há acesso gratuito nos arredores de seus lares, pois a condição de vida desses grupos não os permite acesso e permanência estudantil por falta de subsídios que o Estado poderia ofertar (Fernandes, [1966] 2020).

Florestan Fernandes e seus orientados, para atingir os objetivos da campanha, realizaram uma verdadeira cruzada pelo país. Participaram de 39 conferências, 4 comunicações sobre temas relacionados a educação, 3 participações em mesas-redondas (em canais televisivos) e 2 mesas-redondas em recintos fechados, 1 exposição no decorrer de um comício (realizado por entidades sindicais operárias), 5 conferências que debateram os problemas educacionais brasileiros. As conferências foram

realizadas no Estado de São Paulo (capital e interior) e em diversas capitais e outros Estados brasileiros.

A participação de Florestan Fernandes na “Campanha em Defesa da Escola Pública” representou o início da sua luta em dois frentes: “dentro” da universidade pública, como sociólogo, como cientista e como técnico, tinha grande importância nos espaços de debate e na sua atuação como e “fora” da universidade, através de uma luta organizada e consciente no seu tempo histórico tendo em vista a superação dos problemas crônicos do país.

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

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

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

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

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

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

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

Infelizmente Florestan Fernandes faleceu em 1995. De lá para cá a questão educacional brasileira ganhou uma nova complexidade e ares de uma tragédia aprofundada.

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

organizados defendem a escola pública, gratuita e de qualidade.

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

Por fim, a luta pela educação emancipatória contemporaneamente exigirá da classe trabalhadora atingida pelo capital a retomada das rédeas educacionais, dentro de uma luta mais ampla pelo controle social da produção e reprodução da vida. Bandeiras como a gratuidade da educação, a gestão democrática do sistema educacional, a desmercantilização completa da educação e da vida, o uso dos fundos públicos para a promoção da educação pública, melhores condições de trabalho para os educadores, relevância da pesquisa científica, novo sentido ao ensino e extensão nas universidades públicas devem ser erguidas. Nada mais nada menos que colocar na ordem do dia o sentido da educação pública. Esta luta organizada poderá nos levar a percepção da necessidade e urgência da luta pela educação para além do capital em escala internacional, não só para combater o coronavírus e a pandemia do bolsonarismo, mas para combater o capitalismo financeirizado. Eis aí o desafio das cruzadas em defesa

da escola pública nestes tempos sombrios, nesta Era da barbárie. Viva o centenário de Florestan Fernandes!

Capítulo 3

Democracia, educação e revolução: o pensamento educacional de Florestan Fernandes nas décadas de 1980-90

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

Florestan Fernandes (1920-1995), depois de experienciar o exílio no final da década de 1960 e de “sentir na pele” a ditadura empresarial-militar (1964-1985), comenta, em análise das suas próprias ideias sobre a educação brasileira, que, quando ainda era acadêmico na USP, nas décadas de 1950 e 1960, sua

percepção sobre a educação carregava “[...] as ilusões que me levaram ao curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, dotada de um sentido iluminista e, contraditoriamente, voltada para a transformação socialista do homem da civilização e da sociedade”.

Nesse momento, havia uma “dualidade” em suas ações que, imaginariamente, em sua prática política, representava a classe trabalhadora e os oprimidos, mas, na vida acadêmica, em seu exercício laboral diário como pesquisador, estava preso às regras impostas pela universidade e às suas limitações que vão contra qualquer possibilidade de radicalismo intelectual ou práticas que se correlacionassem ao socialismo (Fernandes, 1989).

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

Concordamos também com os autores no entendimento de que um dos resultados desse aprofundamento teórico sobre as condições sociológicas, econômicas, políticas e históricas do Brasil, além dos avanços na compreensão da realidade educacional brasileira e seus problemas, se deu através da intensificação na sua participação política que culminou em sua candidatura como deputado federal constituinte pelo PT em 1986. Portanto, na década de

1980, os enfrentamentos políticos e suas atividades como publicista em diversos jornais, foram fruto de intensa inserção nas lutas do seu tempo histórico.

A maioria das contribuições de Florestan Fernandes sobre o tema educação estão aglutinadas no livro “O desafio educacional” de 1989, “A transição prolongada: o período pós-constitucional” de 1990, publicados pela editora Cortez, e “Tensões na Educação”, publicado em 1990 pela editora Sarahletras. Trata-se de textos publicados em jornais, entrevistas e palestras.

É possível afirmar que a educação sempre esteve em suas preocupações como pesquisador, professor e militante; por esse motivo, em nossa concepção, no decorrer do processo de aprofundamento do entendimento sobre o tema, não houve rupturas¹, mas avanços em suas compreensões

¹ Diferentemente de uma das leituras mais bem elaboradas e contundentes sobre a obra de Florestan Fernandes feita por sua orientada, a alemã Freitag (1987), a qual afirma haver uma ruptura epistemológica no pensamento do autor, separando-o em dois momentos, sendo o primeiro como “acadêmico-reformista” – inspirado nas obras de Karl Mannheim e expresso no campo da educação, principalmente, no movimento Campanha em Defesa da Escola Pública em 1960 – e o segundo como “político-revolucionário” – inspirado nas leituras de textos de cunho socialistas e nas obras de Karl Marx, Engels e Lênin, evidenciadas na sua atuação como publicista e deputado

sobre a realidade educacional brasileira construída pela sua própria experiência científica e empírica.

Aqui analisamos o capítulo “A formação política e o trabalho do professor” dentro de uma perspectiva mais geral sobre seu pensamento educacional nas décadas de 1980-90.

Consideramos o pensamento de Florestan Fernandes sobre a educação brasileira concebido na década de 1980 semelhante ao da década de 1960, porque já estava presente em seus discursos e textos a necessidade da escola para todos, de qualidade, laica e em todos os níveis. Suas reflexões sobre o tema ainda estavam concatenadas nos três pontos levantados a seguir: a necessidade de nos desprendermos do modelo de sociedade com traços culturais coloniais vindos do antigo regime servil (1822-1889), de a educação ser democrática no seu sentido estrutural e comportamental (relacional) e de o Estado destinar a verba pública somente à educação pública.

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

constituente pelo PT na Assembleia Nacional Constituinte-ANC de 1987-88. Discordamos, assim como Leher (2012), que houve uma ruptura em sua obra.

medida adquirida pela leitura de Karl Mannheim (1893-1947).

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

Em outras palavras, através da leitura do sentido do golpe empresarial-militar (1964-985), Florestan Fernandes que as intenções das classes dirigentes ante qualquer desenvolvimento oriundo das necessidades do “de baixo” não estavam em sua agenda política.

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

Há dois pontos adicionais principais que perpassam as ideias educacionais de Florestan Fernandes na década de 1980: a formação política do professor e o seu trabalho (tema do texto em questão) e a necessidade da formação da autoconsciência e auto-emancipação dos “de baixo”.

Junto a isso, a defesa de que a verba pública deveria ser destinada exclusivamente a escola pública

era ponto fundamental para o desenrolar das demais conquistas no campo educacional. Lamentavelmente não poderemos dar a ênfase necessária a este tema, mas é preciso destacar que nem sequer passa pela cabeça das classes proprietárias brasileiras no atual momento histórico a defesa dessa bandeira. De qualquer forma, é preciso lembrar que essa bandeira apareceu nas lutas dos educadores republicanos nos anos 1950 e dos anos 1980².

Adentrando no primeiro ponto, para Fernandes (1989), há duas principais questões a serem debatidas sobre A formação política do professor e o seu trabalho: a tradição cultural brasileira do trabalho do professor e o caráter político da atividade do professor numa sociedade de classes de capitalismo dependente e associado.

Fernandes (1989) inicia sua argumentação dizendo que o movimento das transformações educacionais, econômicas e culturais que ocorreram na

² A história mostrou que a apropriação dos fundos públicos pelos empresários da educação é fundamental para a reprodução da educação enquanto mercadoria. E num plano mais amplo, já é possível afirmar que o capital financeiro bloqueia a destinação de fundos públicos para a educação pública. Basta lembrar as ações recentes do capital, num contexto de golpes de novo tipo, através de suas personificações no Estado (legislativo, executivo e judiciário), como a “Pec do Fim do Mundo” e a inviabilização das campanhas “10% do PIB para a educação”.

Europa no período colonial não foram transferidas para o Brasil. Por esse motivo, a tradição cultural brasileira sempre foi fechada, excludente e caracterizada pelo um elitismo cultural expresso objetivamente pelo acesso ao conhecimento como forma de ilustração das elites. Para esse dilema social, ainda perdura a lógica imposta no próprio sistema educacional.

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

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

Essa prática exclusivista, foi refeita em diversos momentos, mesmo no século XX. O grande problema é que a formação cívica da população em geral sempre foi deficitária. Essa tradição cultural empobrecedora serviu as classes dominantes e

desapropriou a nação de uma formação democrática (Fernandes, 2019).

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

Fernandes (2019) comenta que esse tipo de democracia estabelecida no Brasil, bastante frágil e restrita, era uma democracia que as classes dominantes desenhavam e comandavam, ou seja, era uma democracia feita e pensada de privilegiado para privilegiado (Sampaio Jr, 2014; Deo, 2017).

Florestan Fernandes comenta que essa “[...] cultura cívica era a cultura de uma sociedade de democracia restrita, inoperante, na relação da minoria poderosa e dominante com a massa da sociedade [...]”.

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

Porém, mesmo com os grandes ideais vindos dos pioneiros da educação, a formação política do professor sempre ficou aquém do desejado. Na

formação do professor, abordava-se psicologia da educação, sociologia da educação, história da educação, didática geral, biologia educacional, administração escolar etc., mas a formação política do profissional docente não foi incorporada ao seu itinerário formativo.

E disso ele destaca que “o professor, quanto mais inocente sobre estas coisas, seria mais acomodável e acomodado” diante sua realidade concreta.

E conclui que o trabalho do professor, sem essa formação política que estruture seus pensamentos críticos como cidadão participante ativamente da sociedade democrática e capitalista, foi encaminhado, eticamente, pela importância da neutralidade das suas ações.

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

O ser cidadão, portanto, para Fernandes é essencial na prática docente porque esse traço na formação do professor é fundamental para que ele entenda sua realidade e a importância do seu papel

ante a comunidade que o adorna. O professor precisa ser “professor-cidadão” e um “ser humano rebelde”.

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

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

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

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

Portanto, Fernandes (2019) observa que, em função dessa tradição cultural e histórica que envolve o trabalho do professor, para que haja avanços na formação democrática, faz-se necessário que o professor exerça conscientemente a sua atividade com bases em sua formação cidadã e rebelde. Para o caso do professor revolucionário, sua atuação deve ser “fundida” dentro e fora da escola, para que ele conheça e tenha consciência de sua realidade, da realidade dos alunos e da comunidade escolar e, conseqüentemente, tenha condições emancipatórias de romper todos os laços de dominação cultural e deixe de ser mero instrumento de reprodução da sociedade de classes.

O caráter político da atividade do professor numa sociedade de classes subdesenvolvida

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

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

Segundo Fernandes (2019), utilizando-se de um exemplo de proposta pedagógica emancipatória com bases críticas nas quais refletiam as necessidades do seu próprio povo, cita a atuação de Paulo Freire³, com sua Pedagogia do Oprimido, diante das condições da população atendida, quando criou uma “pedagogia desopressora ou pedagogia da libertação, pois a atuação do educador no contexto foi de iniciar um processo de liberdade”.

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

Sendo assim, Fernandes (2019, p. 71) comenta sobre a atuação do professor afirmando que

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignorar a pessoa dos seus estudantes e as condições em que vivem,

³ Paulo Freire (1921-1997) foi um dos mais importantes educadores brasileiros do século XX. Seu principal livro foi a Pedagogia do Oprimido publicado no ano de 1968. Além da sua preciosa obra educacional, Paulo Freire é intitulado como patrono da educação brasileira. Para conhecer mais sobre sua importante biografia e obra indica-se o livro de Ana Maria Araújo Freire de 2006 publicado pela editora Paz e Terra.

obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia (Fernandes, 2019, p. 71).

A ação em que possibilita a transformação e a mudança provocada é em si um processo inerentemente político, não podendo ignorar “a pessoa do seus estudantes e as condições em que vivem”. Fernandes (2019) salienta que todos os posicionamentos políticos, sendo eles conservadores ou progressistas, querem mudanças, mas uns, para manterem sua dominação, e outras, para promover transformações conforme seus ideais de progresso.

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

Fernandes (2019, p. 75), quando enfatiza a atuação política do professor, observa que estamos diante de uma realidade que não pode ser comparada

a de Cuba – que naquele contexto estava preocupada com a formação do “novo” homem –, mas “[...] de encontrar o homem na situação brasileira, de desobjetificar e se humanizar o ser humano que vai à escola desposado das condições mínimas para passar pelo processo educacional”.

Ou seja, a criança e o jovem brasileiro não tem casa adequada, saneamento básico, praça no bairro, seus pais não têm carteira assinada, etc.

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

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

Outra importante iniciativa do professor como ser político para Florestan Fernandes é de lutar por melhores condições estruturais e administrativas da educação, ou seja, que professores, alunos e funcionários formem uma comunidade escolar e que devem se engajar para lutar por melhores condições escolares. Florestan tece estas observações a partir do movimento dos educadores, alunos, funcionários e pesquisadores na década de 1980: “Eles querem

expandir-se como uma comunidade, quebrar aquelas barreiras, que antes introduziram diferenças de classes não efetivas nas relações de estudantes e professores”, porém, pelas forças políticas, são barrados pelas atuações da mídia, do próprio Estado que, essencialmente, insiste em operar de forma conservadora e repressora.

Retomando o fio da meada, problemas fundamentais como os salários baixos, a dominação educacional imposta pelo imperialismo (exemplo: acordo MEC-USAID⁴), o investimento e a necessidade de valorização do ensino público, a educação como direito de todos etc. são elementos que demonstram a importância e a necessidade da atuação política do professor, fora dos muros da escola.

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

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

⁴ Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Para conhecer mais profundamente sobre o tema, indicamos os livros “A USAID e a educação Brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano” de José Oliveira Arapiraca (1979) e “Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)” de José Wellington Germano (2011).

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

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

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

Introduzimos o assunto utilizando esse comentário do autor para afirmarmos que o professor, mesmo que sua atuação seja numa instituição escolar burguesa, como pertence ao mesmo sistema contraditório gerado pelo modo de produção capitalista, também é passível de transformações.

Nesse assunto, Fernandes (2019) destaca dois principais pontos: a necessidade de pensarmos uma

educação que servisse a classe trabalhadora e a escola como espaço de formação política.

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

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

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

O problema é que sistema educacional pensado e articulado pela burguesia nativa concretizado através dos currículos e da ideologia hegemônica de caráter burguês, nunca possibilitaria aos trabalhadores condições de acesso e permanência estudantil, muito menos de fomentar uma revolução socialista. As medidas controladas pelo Estado, se assim conduzidas, ofereceriam transformações superficiais que não modificariam os principais dilemas educacionais brasileiros concretos. A falta de acesso à escola, a permanência do aluno e as más condições de ensino seriam, no máximo, minimizados por meio de reformas pontuais e controladas.

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

Entretanto, uma vez que a educação é institucionalizada e sistematizada historicamente pela classe dominante, o outro grande problema a ser rompido é que os conteúdos ministrados na escola servem como ferramentas que deformam e adestram os jovens como se fossem máquinas operadas e dirigidas à distância por um controle opressor.

Romper os privilégios de acesso e permanência na escola que a burguesia nativa mantém como fonte de segregação social e de perpetuação do controle cultural, econômico e político, para Fernandes (1989),

é a primeira barreira a ser quebrada para que os “de baixo” pudessem se libertar das sofridas amarras do passado.

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

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

Florestan Fernandes, como vimos, tinha plena clareza que acessar e permanecer na escola era basilar para que a classe trabalhadora pudesse se formar para participar ativamente como cidadão democrático na sociedade. Contudo, preconiza também que os trabalhadores, incluindo os educadores (professores), além de construir uma educação fundamentada em bases democráticas, para se libertar do domínio ideológico impostos pela lógica reprodutora capitalista

opressora, teriam que apoderar e conduzir sua própria educação de acordo com sua realidade local e histórica como classe trabalhadora (Fernandes, 2019).

Fernandes (1989, p. 150) explana que:

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

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

Aqui entramos no segundo ponto. A escola não tem somente a função de ensinar instruções organizadas por meio de um currículo, ela é um espaço de socialização da comunidade e do despertar da consciência, do indivíduo e do coletivo, nas dimensões políticas. A politização da classe trabalhadora e dos

oprimidos, para Fernandes (2019), deve começar na escola desde a tenra idade.

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

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

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

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

A postura do professor junto à comunidade escolar (alunos, funcionários e comunidade), além de promover relações e criar ambientes de formação democrática os quais reforçam o rompimento com os laços do passado colonial como alicerces nas interações, seriam meios de formar o coletivo consciente das suas

condições e de esclarecer seu papel numa sociedade de classes.

A riqueza do espaço escolar público é priorizada na concepção de Florestan Fernandes porque é um dos lugares que grande parte dos filhos da classe trabalhadora e os oprimidos acessam e, dentro do sistema capitalista, não há outras oportunidades de organização concreta já sistematizadas como a escola. Conforme Fernandes (1989), a escola faz parte das instituições burguesas solidificadas no sistema capitalista e, por sua própria contradição inerente, se bem conduzida pela comunidade escolar, pode ser uma das principais ferramentas de autoemancipação dos “de baixo”.

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

O processo educacional acontece fundamentalmente dentro da escola e na sala de aula. Por esse motivo, é preciso que as diretrizes

educacionais estejam conectadas às ideias democráticas de educação e deem bases formativas para que o educador possa exercer seu papel de fomentador da consciência crítica, emancipadora e criativa juntos aos seus alunos e comunidade escolar.

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

Se ele estiver certo, os educadores com formação política revolucionária têm que estabelecer uma dialética entre mudanças na “instituição escolar” e na “sociedade global”. Algo recorrente na obra de Fernandes é defesa de que os professores não precisam “esperar” a grande revolução, mas antecipar, desde já, mudanças que podem ocorrer num primeiro nível na instituição, mas que necessariamente devem estar conectadas com grandes transformações na “sociedade global”⁵.

⁵ O conceito de mudança antecipada pode servir tanto para as escolas estatais que “saem na frente”, na luta por transformar a escola estatal em escola pública, arrancando do Estado as decisões fundamentais, quanto para as escolas de movimentos sociais, que promovem mudanças antecipadas no que se refere à criação da escola do futuro, ou a educação para além do capital. Ver, por exemplo, Rodrigues, Novaes e Batista (2014).

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

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

Fernandes (1989) compreende que a revolução educacional jamais viria através da constituição de leis, pelo fato das mesmas estarem – guardadas algumas pequenas vitórias - a serviço da reprodução e conservação do sistema social vigente. Para que houvesse a possibilidade da construção de uma revolução, seria necessário que a revolução democrática avançasse, estabelecendo condições de criar escolas (em todos os níveis) capacitadas para servir aos trabalhadores, sem formá-los para submissão e em condições indignas, mas que os possibilitassem receber uma formação política e técnica útil para vida, emancipação e, principalmente, para que eles sempre reconheçam a sua identidade e seu papel social, das finalidades que delinham as relações de classe diante as transformações da sociedade capitalista.

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

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

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

Nesse sentido, o ambiente escolar deveria ser um organismo vivo o qual educa sua comunidade com bases democráticas. A escola que não é construída e direcionada pelos seus agentes não expressa os valores da realidade do próprio entorno e, conseqüentemente, faz o papel de opositora e reprodutora da ideologia hegemônica. Essa escola, em vez de representar as

necessidades objetivas da comunidade e formar cidadãos críticos, preparados para o trabalho (científico e tecnológico) e politizados, aliena os filhos da classe trabalhadora e perpetua as condições de exclusão, autoritarismo e mandonismo vindas de vestígios das relações sociais oriundas do regime servil. Além disso, a escola com tais características coaduna-se com os interesses do capital internacional de controlar e dominar culturalmente, politicamente e economicamente os países pertencentes a “periferia” do capitalismo.

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

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

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

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

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

Consideramos que o fio condutor do seu pensamento sobre a educação brasileira estava pautado num projeto socialista de sociedade, diferente do pensamento e propostas levantadas na década de 1960. A ideia de que a revolução educacional viria por meio da conquista da democracia plena, por um processo natural e através do planejamento científico intencional, foi abortada, principalmente pela compreensão do sentido do golpe de 1964.

A partir daí Florestan Fernandes tinha plena ciência de que qualquer tipo de avanço, sejam os conectados aos ideais republicanos e democráticos sejam os conectados a revolução e a construção do comunismo, seriam conquistados e solidificados pelo engajamento político construído pelos “de baixo”.

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

Por fim, a expectativa de arrancar das nossas classes proprietárias um sistema educacional de qualidade, com investimentos públicos para a educação pública parece que definitivamente chegou ao fim. Não que as lutas pelos fundos públicos para a educação pública (revolução dentro da ordem) devam deixar de fazer parte da agenda das lutas sociais, mas cada vez mais ganha centralidade a revolução contra a ordem, o que justifica a importância da formação política dos professores, e a conjugação de ações dos professores na escola e na sociedade.

Capítulo 4

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

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

Paulo Alves de Lima Filho (2019) acredita que o Brasil passou uma por Revolução Conservadora, principalmente a partir de 1930 e que esta rapidamente se converteu numa longa contrarrevolução iniciada em 1964, que dura até hoje, e pode ser dividida em etapas ou fases.

A ditadura empresarial militar (DEM) recompôs o poder do capital internacional, recompôs o poder do latifúndio e conseqüentemente destruiu as organizações da classe trabalhadora. Do tripé que sustentou a ditadura: empresa estatal, capital estrangeiro e capital “nacional”, certamente o capital estrangeiro,

mesmo com o aparente nacionalismo dos militares, saiu mais forte (Campos, 2009).

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

A DEM, em função do seu peso político na América Latina, articulou, junto com a CIA, golpes militares em outras partes da América Latina. Essa ação foi conhecida como “Operação Condor”, sendo decisiva na operação de novas contrarrevoluções no Cone Sul (Dreyfus, 1981).

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

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

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

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

Ditadura empresarial-militar e sua política educacional

O golpe de 1964 rompeu drasticamente as lutas sociais no campo da cultura e da educação. Para José Paulo Netto (2015), é a partir de 1968 que há uma ação sistemática da contrarrevolução brasileira no campo cultural-educacional.

Um dos casos mais emblemáticos da neutralização é o da Universidade de Brasília – UnB, que sofreu uma grande derrota em 1965 (Novaes, 2019). Cerca de 80% dos professores pediram demissão depois que a ditadura intensificou suas investidas na universidade. Lembremos que a UnB foi criada por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira dentro de um projeto de universidade para a emancipação nacional. Ela reuniu uma boa parte dos melhores intelectuais da época. Era certamente um contraponto ao projeto elitista e conservador da USP.

Não só na UnB, mas em praticamente todas as universidades públicas do país, a ditadura interrompe o ciclo de formação de novos intelectuais públicos. A ditadura de fato interrompeu a formação de uma jovem

intelectualidade, em contato com as gerações anteriores. E formou uma geração de pesquisadores assépticos frente a gritante questão social brasileira.

Vejamos então a síntese que aparece no site da UnB:

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

O campus foi invadido e cercado por policiais militares e do Exército várias vezes durante o ano. No dia 18 de outubro de 1965, depois da demissão de 15 docentes acusados de subversão, 209 professores e instrutores assinaram demissão coletiva, em protesto contra a repressão sofrida na universidade. De uma só vez, a instituição perdeu 79% de seu corpo docente” (Site UnB, 2012).

Outro caso emblemático de neutralização de propostas educacionais transformadoras se dá com a interrupção das experimentações de Paulo Freire no nordeste. Este educador popular tentava, dentro do projeto nacional-desenvolvimentista daquele período, alfabetizar as massas e alfabetizá-las “politicamente”,

problematizando a realidade do povo, visando sua “conscientização”.

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

Ainda no campo da neutralização, destacaríamos o impacto do golpe nas ações da União Nacional dos Estudantes (UNE). A UNE, dentre outras ações, se juntou ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e a Editora Civilização brasileira para criar os Cadernos do Povo Brasileiro. De fácil acesso, com uma linguagem mais popular e crítica, os cadernos faziam parte da ação militante da entidade para politizar os debates daquele momento, levando cultura, política e conhecimento para o povo (Lovatto, 2010). Já tivemos a oportunidade de estudar o 1º Caderno: “Que são as ligas camponesas?”, de Francisco Julião. Trata-se de um livro curto, didático, com linguagem fácil, dentro da realidade de um povo que não foi alfabetizado, que traz à baila a questão agrária e as lutas por reforma agrária no mundo e no Brasil. Obviamente os cadernos foram eliminados pela DEM.

Nos anos 1960 também foram ensaiadas mudanças para o Ensino Médio. Sueli Mendonça (2014) destaca os Centros Vocacionais em São Paulo. Baseados na pedagogia do meio, visando a promoção do que seria chamado nos anos seguintes de

interdisciplinaridade e trabalho em grupo, foram criados em Jundiá, Batatais, Americana e São Paulo. Evidentemente que boa parte dos professores dos centros vocacionais foram taxados de “comunistas”, sendo obrigados a viver numa longa clandestinidade ou a sair do país.

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

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

A DEM recompôs a hegemonia do capital, que vinha sendo de alguma forma ameaçada. A DEM também atualizou o poder do latifúndio. O “avanço da fronteira agrícola”, nos termos dos militares, ou a ampla reestruturação produtiva no campo, foi nada mais nada menos que uma nova fase da acumulação primitiva permanente no Brasil: terras virgens, assassinato de indígenas e pequenos agricultores. Para se efetivar, ela “convidou” - para arquitetar está “atualização” - a indústria da revolução verde: adubos, agrotóxicos, tratores e implementos agrícolas. Neste

período, inúmeras corporações transnacionais produtoras tratores e implementos agrícolas, adubos sintéticos, agrotóxicos se instalaram no país (Novaes, Macedo e Castro, 2019).

Para nós, as grandes obras de construção civil tiveram um peso significativo na política reestruturação do nosso capitalismo, e conseqüentemente na política de emprego e de educação-qualificação da DEM. Estas grandes obras de infraestrutura, de atração de multinacionais e de fortalecimento da burguesia nativa tiveram uma incidência significativa na política de formação.

Era difícil manter a DEM sem gerar emprego para as massas trabalhadoras e dar oportunidades educacionais para uma parcela da classe trabalhadora. Usinas hidrelétricas de grande porte, rodovias, política habitacional através do Banco Nacional de Habitação, obras estratégicas na Amazônia, obras de infraestrutura, dentre outras.

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

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

Nesse sentido, a tragédia educacional brasileira do período é parte da ampla tragédia social. Um rápido balanço socioeconômico da ditadura nos leva a crer que um aumento do poder das corporações transnacionais, crescimento econômico com concentração de renda, arrocho salarial, crescimento das favelas, piora das condições de vida dos camponeses, indígenas, seringueiros e posseiros, crescimento do subemprego, entrega de riquezas ao capital estrangeiro, multiplicação do analfabetismo e do analfabetismo funcional numa nova escala, como veremos a frente.

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

A ditadura do grande capital, ao mesmo tempo que enquadra as atividades culturais e o pensamento

crítico dentro da Doutrina de Segurança Nacional (neutralização), cria novas necessidades educacionais, portanto, uma política educacional típica da DEM, a partir de 1968.

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

Num plano mais geral, ela é resultado dos Acordos Mec Usaid, e das ações do Banco Mundial e FMI para o Brasil, que condicionam os empréstimos a reformas do Estado. Roberto Leher (1999), um importante estudioso da educação, escreveu um artigo sugestivo chamado “Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo”. Nele observa - e do nosso ponto de vista acerta - que o Banco Mundial se tornou o “superministério da educação do capitalismo”. Como o capitalismo é um modo de produção mundial, as diretrizes educacionais nascem destas grandes agências do capital monopolista e são irradiadas para todas as partes do mundo e obviamente para todos os ministérios da educação, mas elas são implementadas de forma distinta (Kuenzer, 2007).

Os países imperialistas, que controlam a economia mundial, obviamente implementam essas diretrizes de acordo com seus interesses imperialistas.

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

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

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

Foram produzidos muitos relatórios para os países periféricos, como “receitas de bolo”. O “recado” destes relatórios era muito simples e direto. Não cabe ao Estado ter ensino superior público, este deve estar nas mãos da “iniciativa privada”. Como veremos mais à frente, este tipo de proposição veio - como uma onda

mais forte – nos relatórios do Banco mundial dos anos 1990, no contexto da Reforma do Estado (Minto, 2015; Kuenzer, 2007).

No nosso entender, a política educacional da DEM teve alguns eixos, nem sempre coordenados ou articulados, mas que tinham uma certa unidade. Dentre eles, destacamos: *a-) A privatização da educação: a educação como mercadoria; b-) A readequação da Universidade Pública ao Projeto Brasil Grande Potência; c-) A expansão precarizada da Educação Básica e o aprofundamento da política educacional dual; d-) A Educação Moral e Cívica.* Não poderemos desenvolver pormenorizadamente cada uma dessas dimensões da política educacional da DEM. Fugiria aos propósitos deste capítulo. No entanto, cabe aqui uma análise bastante sumária.

a-) A privatização da educação: a educação como mercadoria

A política educacional da DEM foi muito bem sucedida no quesito mercantilização da educação. Em geral, os estudos sobre neoliberalismo costumam mostrar o exemplo do Chile, experiência realizada a fórceps, através de uma ditadura militar sanguinolenta, que implementou uma política educacional que transforma a educação em mercadoria. Mas estes estudos escondem que o Brasil é um dos países que já nos anos 1970 tem uma política educacional privatista, portanto “neoliberal”. Criamos

um grande mercado do Ensino Médio e Superior. Há no Brasil o surgimento de Grupos Educacionais Privados que passarão a se destacar no novo ciclo privatista brasileiro, com grande estímulo por parte das ações do Estado.

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

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

b-) Readequação das Universidades Públicas ao Projeto Brasil Grande Potência

A Doutrina de Segurança Nacional levou a perseguição e tortura de sindicalistas e militantes de partidos políticos. Na universidade, levou a expulsão e prisão de intelectuais que defendiam a democracia e ou

o socialismo. Poderíamos citar aqui o exílio Celso Furtado, Octávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, dentre outros. Um dos casos mais emblemáticos é o de Caio Prado Jr. O concurso que iria prestar foi cancelado, e “curiosamente” seus livros eram parte da bibliografia obrigatória.

A Doutrina de Segurança Nacional censurou músicas, filmes, peças de teatro, livros e acabou com um ambiente frutífero nas Universidades, em geral frequentado pelas camadas intermediárias da sociedade brasileira nos anos 1960. Certamente este tipo de política cultural tem um impacto significativo na vida universitária, que não está centrada única e exclusivamente na transmissão de conhecimento, mas numa vivência e experimentação de democracia, em atividades culturais diversas que de alguma forma contribuíam para pensar e “resolver” os problemas crônicos do país.

Ao mesmo tempo que neutralizou as atividades culturais e educacionais que pregavam a democratização do país e até mesmo o socialismo, a DEM fabricou – indiretamente - intelectuais da ordem, intelectuais assépticos e bem comportados. Essa nova safra de docentes liberais será importantíssima para a consolidação das diretrizes liberais no final do século XX, no período de “redemocratização” do país. No caso das escolas técnicas, elas serão vitais para a criação de professores despolitizados e alunos que não se importam com os grandes problemas nacionais, separando “técnica” de “política”.

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

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

Ao mesmo tempo, a DEM precisava formar uma tecnoburocracia para o Projeto “Brasil Grande Potência”, como visto anteriormente. Corporações transnacionais aqui se instalavam e elas precisavam de mão de obra qualificada, trabalhadores intermediários e gestores do capital. No capitalismo, as universidades públicas e faculdades públicas são espaços privilegiados de formação de quadros para o capital. O Estado, como “capitalista coletivo”, forma os quadros e a força de trabalho necessárias para as empresas capitalistas.

No contexto da DEM, as universidades públicas formaram as camadas intermediárias, e pequenas parcelas dos filhos da classe trabalhadora que “milagrosamente” conseguiram ali entrar, dentro de uma visão que seus alunos servem aos propósitos da “nação”. Saíram neste período safras e safras de

engenheiros, advogados, químicos, administradores, economistas, advogados, contadores, tecnólogos, enfim, tecnoburocratas ou gestores do capital, obviamente com uma visão de mundo “anti-comunista”, estimulada pela Doutrina de Segurança Nacional. Estas camadas intermediárias que chegaram a estas instituições ganhavam mais que os trabalhadores, e desempenhavam um papel distinto da classe trabalhadora, em geral com status, salários e formação inferiores. Mesmo não sendo os proprietários dos meios de produção, em grande medida se colocavam contra os trabalhadores e os sindicatos.

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

c-) Expansão precarizada da Educação Básica e o aprofundamento da política educacional dual

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

Houve uma “expansão precarizada” do Ensino Médio. Pesquisadores da área nos mostram que a degradação das escolas, e em consequência a degradação do trabalho docente se deu em função de

prédios ruins, salários baixos, muitos alunos por professor, proletarização da profissão docente, etc.

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

A política educacional da DEM reforça e recoloca, em novos patamares, algo que já existia no país, a dualidade educacional. Um tipo de escola e tipo de conteúdos para os filhos das camadas médias e proprietárias e outro tipo de escola e de conteúdos para a classe trabalhadora e o que se chamava antigamente de “desvalidos da sorte”.

Lembremos que nos anos 1930-1940 nossa burguesia, diretamente e indiretamente, através de seus intelectuais orgânicos, como Roberto Simonsen e Robert Mange, cria o IDORT e o SENAI, uma instituição totalmente controlada pelos capitalistas, que proporciona uma formação rápida para o mercado de trabalho. Pior, os trabalhadores não decidem o que se ensina e como se ensina (Batista, 2015).

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

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

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

A metamorfose da ditadura: implicações na mercantilização da educação

O sistema educacional brasileiro passa por profundas transformações nos anos 1990, como resultado das reestruturação do nosso capitalismo, marcadas pela premissas neoliberais e pela chamada “globalização”, por nós chamada mundialização do capital. Também é preciso sublinhar mais uma vez que a DEM se transformou em ditadura do capital financeiro (DCF). Portanto, mundialização do capital e DCF podem ser consideradas sinônimos.

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

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

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

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

A bandeira de participação nos rumos da educação se transformou em pseudoparticipação, principalmente porque os Ministros da Fazenda já haviam fixado os poucos recursos para a educação pública. As lutas para diminuir o poder dos diretores na escola se transformaram numa nova fase de autoritarismo dos mesmos. A crítica a centralização dos sistemas escolares e as demandas por “descentralização” se transformaram em neocoronelismo e neonepotismo. E por falar em tragédia, a “descentralização” gerou um presente de grego para os municípios, em geral sem estrutura e recursos para cuidar da educação infantil e do ensino fundamental I. A crítica feita pelos educadores de

esquerda à teoria do capital humano foi devolvida pelos gestores do capital na forma de pedagogia das competências. Sistemas educacionais privados (apostilas, assessoria a professores, etc.) passam a ser vendidos para escolas públicas, uma nova mercadoria rentável. Não bastasse toda essa tragédia, a luta nas escolas por formas de trabalho não alienadas para os estudantes se transformou em cooperativismo (salve-se quem puder) e empreendedorismo nas escolas.

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

As lutas da 2ª metade dos anos 1970 e início dos anos 1980 foram fundamentais, mas não

conseguiram romper com os fundamentos da DEM (Fernandes, 2006). Surgiram muitas lutas pela redemocratização do país, que combinavam a bandeira da volta a democracia no país com lutas, como a luta pela terra, lutas dos atingidos por barragens, lutas dos negros, professores do ensino superior, lutas por Habitação Popular, ressurgimento das Comissões de Fábrica, “novo” sindicalismo e o surgimento do PT, dentre outros. Ao que tudo indica, a impossibilidade de criação de um sistema educacional democrático, deriva desta transição gradual, lenta e segura da DEM para a DCF.

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

Chegamos a ter, na “abertura política com distensão” a eleição de prefeitos populares e suas propostas educacionais em 1982. Em Minas Gerais intelectuais marxistas ou com influência marxista chegaram a fazer parte das secretarias da educação. Em Belo Horizonte, Piracicaba, Rio de Janeiro se tentou criar algo “novo”, mas estas eram experiências limitadas (Cunha, 1991)

Persistiu neste período a forma autocrática e coronelística da formação social brasileira: diretores indicados pelos ditadores, diretores indicados por prefeitos e todas as formas de compadrio da política brasileira. Nomes de caciques ou pais de caciques políticos regionais eram atribuídos às escolas (Germano, 2002). Raros foram os estados e municípios onde os diretores foram eleitos e/ou concursados.

Cabe destacar também que operou-se neste momento no Brasil uma verdadeira “invasão” das teorias gerencialistas nas escolas públicas. Em Minas Gerais chegaram a cunhar o nome “Pedagogia da “Qualidade Total” e estimular a utilização dos conceitos e práticas do regime de acumulação flexível na gestão das escolas e do sistema educacional.

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

Também é preciso sublinhar que o Brasil passou neste momento por um amplo processo de

privatização. As burguesias nativas souberam construir o consenso de que as Empresas Estatais e os funcionários públicas. Para dar um exemplo, Collor numa de suas propagandas de TV para a eleição de 1989, mostra um elefante gordo e lerdo para simbolizar as empresas estatais brasileiras “ineficientes” e um funcionalismo público com privilégios e que “não trabalha”.

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

Grupos empresariais da educação criados na ditadura vão expandir seus negócios nos anos 1990 (Leher, 2003; Lombardi, 2016), mas é nos anos 2000 que a educação vai se desnacionalizar e financeirizar com maior força (Galzerano e Minto, 2018).

Na dimensão do mundo do trabalho, a DCF levou a coexistência do regime de acumulação taylorista-fordista, que predominou no período 1920-1980, com o regime de acumulação flexível e financeirizado. Como parte deste processo, há no meio rural uma espécie de acumulação primitiva permanente, que leva ao saqueamento e roubo de

terras pelos capitalistas num processo ininterrupto. Da mesma forma, o assalto privatizante das empresas estatais, vendidas a preço de banana, não deixa de fazer parte desta acumulação primitiva permanente.

É preciso lembrar também que o mundo do trabalho, em termos mundiais, passava por uma grande reestruturação. Novas tecnologias, criadas pelo capital para levarem a compressão do espaço-tempo. Agora um produto pode ser produzido em qualquer lugar e qualquer atendente indiano de call-center pode estar conectado com um consumidor dos EUA. Inovações tecnológicas, de produtos e processos de trabalho, jogaram milhares de trabalhadores na fila do desemprego e inundaram o mercado capitalista com novas mercadorias.

A juventude periférica do norte ao sul do país, que estuda em escolas precárias, com famílias desestruturadas (onde pais e mães não encontram facilmente emprego com carteiras assinada), não encontrará emprego e um posto no disputado mercado de trabalho. Nos anos 1990 multiplicam-se no país todas as formas de subemprego, trabalho informal e trabalho precário. O Estado passa a difundir as práticas do “empreendedorismo” e do cooperativismo (com viés bastante pragmático). São realizados inúmeros cursos de “reciclagem” para trabalhadores tentarem encontrar uma forma de sobrevivência, fora dos marcos da relação assalariada.

A miséria e o desemprego crescem vertiginosamente, a ponto de termos em 1999,

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

Eric Hobsbawm (1996), um dos maiores historiadores marxistas do século XX, afirma no seu livro “A era dos extremos”, que o Brasil é o melhor exemplo da Era dos Extremos. Um verdadeiro abismo social se produziu no nosso país: entre poucos ricos e muitos pobres, mansões e casebres, altos salários de

um lado e uma massa de trabalhadores vivendo com um salário mínimo ou em bicos.

É neste livro que Hobsbawm também vai afirmar que iremos sair da Era dos Extremos e entrar na “Era do Desmoronamento”. Preferimos chamar de Era da Barbárie (Novaes, 2018), mas o significado dos dois termos é muito parecido. Esse será o legado histórico da questão social brasileira para as lutas no século XXI.

Na dimensão política, partidos conservadores passaram a ganhar eleições nos anos 1970, destruindo as conquistas da classe trabalhadora no pós 2ª guerra mundial. O capital opera também uma grande mudança ideológica-terminológica, que deu origem a uma espécie de novo dicionário do capital. Trabalhadores viram colaboradores, consultores, empreendedores e time. Agrotóxicos se transformam em defensivos agrícolas, latifúndio vira agronegócio, dentre tantas outras (Novaes, 2018).

Na dimensão ideológico-educacional, a pedagogia das competências, centrada em dimensões como trabalho em equipe, vestir a camisa, inovar, “conectar a teoria com a prática”, passam a “inundar” as escolas profissionalizantes nos anos 1990.

Para finalizar, é possível dizer que o regime de acumulação flexível levou a uma reestruturação do sistema escolar brasileiro. Lucia Bruno (2012) levanta uma importante hipótese: com o fim do Estado nacional nos anos 1990, cabe agora às regiões onde há “polos avançados” da economia demandar educação de

qualidade. Conseqüentemente, vastas regiões do país deixam de contar com a possibilidade de uma escola adequada para as maiorias, contribuindo certamente para a ampliação dos bolsões de miséria e para a desigualdade educacional num país gigante e cheio de complexidades como o Brasil.

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

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

Referências

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

AMARAL, George. *A educação profissional e o ensino médio no Brasil: meandros, contradições e descaminhos da proposta de integração no Ceará*. Doutorado em Educação, UNESP, Marília, 2020.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão*. São Paulo: Boitempo, 2019.

BATISTA, Eraldo. *Trabalho e educação profissional nos anos 1930 e 1940*. Campinas: Autores Associados, 2015.

BRUNO, Lucia. Educação e Desenvolvimento Econômico no Brasil. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), v. 16, p. 545-562, 2012.

CAMPOS, Fabio. *A arte da conquista: o capital internacional no desenvolvimento capitalista brasileiro (1951-1992)*. Doutorado em Economia. Instituto de Economia, Unicamp, 2009.

CANDIDO, Antonio. A revolução de 1930 e a cultura. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 27-36, abr. 1984.

CASTANHO, Sérgio. Transformações históricas da escola pública no Brasil ou: como chegamos à escola estatal que temos? In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). *História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011, p.87-108.

CASTANHO, Sérgio. Transformações históricas da escola pública no Brasil ou: como chegamos à escola estatal que temos? In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). *História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011, p.87-108.

CHAGAS, Marcos. Os grêmios estudantis e as mobilizações secundaristas em Bauru no ano de 2015. Marília, Mestrado Profissional em Sociologia (ProfSocio), UNESP, 2020.

ClAVATTA, Maria. *A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada – ensino médio e EJA*. In: TIRIBA, Lia.; ClAVATTA, Maria. (orgs). Brasília: Liber livro e UFF, 2011, p. 225-56.

CUNHA, Luis Antonio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

DAL RI, Neusa. et al. *Educação democrática, trabalho e organização produtiva no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*. São Paulo; Marília; Marília: Cultura Acadêmica; Oficina Universitária, Lutas Anticapital, 2019.

DELGADO, Guilherme. *Capital financeiro e agricultura no desenvolvimento recente da economia brasileira*. Tese de doutorado. Instituto de Economia, UNICAMP, 1984.

DEO, Anderson. Autocracia burguesa e questão agrária no Brasil. In: PIRES, J. H.; NOVAES, H. T.; LOPES, J. A.; MAZIN, A. D. (Orgs.). *Questão Agrária, Cooperação e Agroecologia*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, v. 3, p. 23-50.

DREYFUSS, René. *1964 - A conquista do Estado*. Petrópolis: Vozes, 1981.

DREYFUSS, René. *1964 - A conquista do Estado*. Petrópolis: Vozes, 1981.

FERNANDES, Florestan. *A conspiração contra a escola pública*. Marília: Lutas anticapital, 2020.

FERNANDES, Florestan. *Reflexões sobre a construção de um instrumento político*. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FERNANDES, Florestan. *A formação política e o trabalho do professor*. Marília: Lutas anticapital, 2019.

FERNANDES, Florestan. *O circuito fechado*. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5 ed. São Paulo: Globo, 2005.

FERNANDES, Florestan. *A transição prolongada: o período pós-constitucional*. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

FERNANDES, Florestan. O desafio educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, Florestan. *Nova República?* São Paulo: Global, 1986.

FERNANDES, Florestan. A condição de sociólogo. São Paulo: Hucitec, 1978.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, 1978, 3ª edição.

FERNANDES, Florestan. A sociologia no Brasil. São Paulo: Vozes, 1977.

FERNANDES, Florestan. A sociologia numa era de revolução. São Paulo: Editora Zahar, 1976.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAG, Bárbara. Democratização, universidade, revolução. D'Incao, Maria Ângela (org.). O saber militante: Ensaio sobre Florestan Fernandes. São Paulo: Editora Paz e Terra e Unesp, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos. Prefácio. In: PISTRAC, M. (org.). A escola comuna. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria. (orgs.) *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XX*. Revista Brasileira de Educação, 16 n. 46 jan.-abr. 2011.

GALZERANO, Luciana.; MINTO, Lalo. Capital fictício e educação no Brasil: um estudo sobre a lógica contemporânea da privatização. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 47, p. 61-80, set./dez. 2018

GERMANO, José W. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

HUMPRHEY, John. *Fazendo o Milagre – controle capitalista e luta operária na indústria automobilística*. Petrópolis: Vozes, 1980.

IANNI, O. *A ditadura do grande capital*. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

KUENZER, Acácia. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688. jul.-set. 2011.

KUENZER, Acacia. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado Neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2007. 4ª edição.

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. *Revista Educação & Sociedade*, 2012, vol.33, n.121, pp.1157-1173.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LIMA BARRETO, Afonso Henriques. *Os Bruzundangas*. Rio de Janeiro: 1922.

LIMA BARRETO, Afonso Henriques. *Três gênios de secretaria*. 1919.

LIMA BARRETO, Afonso Henriques. *Triste fim de policarpo quaresma*. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1911.

LIMA FILHO, P. A. Os devoradores da ordem: exclusão social no capitalismo incompleto. In: GALEAZZI, M. A. (Org.). *Segurança alimentar e cidadania: a contribuição das universidades paulistas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996. p. 45-77.

LIMA FILHO, Paulo Alves. *Pensando com Marx (I)*. Marília-São Paulo: Lutas anticapital-Aramarani, 2019.

LOMBARDI, José Claudinei. Crise do capitalismo e educação: algumas anotações. In: LOMBARDI, J. C. (org) *Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia: Navegando, 2016.

LOVATTO, Angelica. Os Cadernos do povo brasileiro e o debate nacionalista nos anos 1960: um projeto de revolução brasileira. Doutorado em Ciências Sociais. PUC-SP, 2010.

MACEDO, José Rivair.; MAESTRI, Mario. *Belo Monte. Uma História da Guerra de Canudos*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MACEDO, Rogério Fernandes. *O governo Lula e a miséria brasileira*. Tese de Doutorado, Doutorado em Sociologia, UNESP Araraquara, 2012.

MACEDO, Rogério Fernandes. A destruição em massa: a tragédia da fome e da degradação dos hábitos alimentares. In: NOVAES, H. T.; SANTOS, J.; PIRES, J. H. (Orgs.) *Questão agrária, cooperação e agroecologia*, vol. I. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

MENDONÇA, Sueli. Golpe militar e educação: a extinção das experiências educacionais história nova e ginásios vocacionais. In: Rosângela de Lima Vieira. (Org.). *Ecos da ditadura na sociedade brasileira (1964-2014)*. 1ª ed. Marília/SP e São Paulo/SP: Oficina Universitária e Cultura Acadêmica, 2014, p. 41-58.

MINTO, L. W. *A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil*. São Paulo: Outras expressões, 2015.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na 1ª república*. São Paulo: Edusp, 2013.

NETTO, José Paulo. *Ditadura e serviço social*. São Paulo: Cortez, 2015. 15ª edição.

NOVAES, Henrique Tahan. Posfácio - Questão agrária, questão educacional e as lutas pela manutenção do PRONERA. In: RODRIGUES, S.; DIAS, F. (orgs.) *Pronera: gestão participativa e diversidade de sujeitos*

da educação do campo. Marília: Lutas anticapital, 2020.

NOVAES, Henrique Tahan. Reatando um fio interrompido – a relação universidade movimentos sociais na América Latina: Marília: Lutas anticapital, 2019. 2ª edição.

NOVAES, Henrique Tahan. e outros. *Mundo do trabalho associado e embriões de educação para além do capital*. Marília: Lutas anticapital, 2018.

NOVAES, H. T.; SANTOS, L. As Escolas de Agroecologia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. In: Neusa Dal Ri, et al. *Educação democrática, trabalho e organização produtiva no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*. São Paulo; Marília; Marília: Cultura Acadêmica; Oficina Universitária, Lutas Anticapital, 2019, v. 1, p. 213-240.

NOVAES, H. T.; BENINI, E. A. Quem controla o Estado brasileiro: capital rentista e dívida pública. In: BENINI, Ê.; SARDÁ DE FARIA, M.; NOVAES, H. T.; DAGNINO, R. (Org.). *Gestão Pública e Sociedade: fundamentos e políticas públicas de economia solidária vol. II*. São Paulo: Outras Expressões, 2012, p. 385-412.

NOVAES, H. T.; MACEDO, R. F.; CASTRO, F. A atualidade da acumulação primitiva: roubo e cercamento de terras nos séculos XX e XXI. In: NOVAES, H.T.; MACEDO, R. F; CASTRO, F. (Org.). *Introdução à crítica da economia política*. 1ed.Marília: Lutas anticapital, 2019, v. 1, p. 365-394.

NOVAES, H. T.; SANTOS, J.; PIRES, J. H. (Orgs.) *Questão agrária, cooperação e agroecologia*, vol. I. Marília: Lutas anticapital, 2019. 3ª edição.

OKUMURA, Julio Hideyshi. *Florestan Fernandes na assembleia nacional constituinte (1987-88): debates, propostas e pensamento educacional*, 2019. Dissertação – (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2019.

OKUMURA, Julio Hideyshi; NOVAES, Henrique Tahan. Apresentação. In: FERNANDES, F. *A formação política e o trabalho do professor*. Marília: Lutas anticapital, 2019.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *Modo capitalista de produção, agricultura e reforma agrária*. São Paulo: FFLCH (USP), 2007.

OLIVEIRA, Francisco. *Memórias do despotismo*. Revista de Estudos Avançados 14 (40), 2000, p. 49-63.

OLIVEIRA, Francisco. *O omitorrinco*. A crítica à razão dualista. São Paulo: Boitempo, 2003.

PALUDETO, Melina. A Reforma do Ensino Médio e a Destruição da escola pública. In: MACEDO, R.; NOVAES, H.T.; LIMA FILHO, P. A. (orgs) *Movimentos sociais e crises contemporâneas*. Marília: Lutas anticapital, 2018, vol. 3, p. 200-222.

PILETTI, Nelson. *Reforma do ensino médio – Lições da História*. Revista Espaço Acadêmico, 2016.

PIRES, João Henrique Souza.; NOVAES, Henrique Tahan. Estudo, Trabalho e Agroecologia: A Proposta Política Pedagógica dos Cursos de Agroecologia do MST no Paraná. In. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 8, n. 2, p. 110-124, dez. 2016.*

PRADO JR., Caio. *A revolução brasileira e a questão agrária no Brasil*. São Paulo: Companhia das letras, 2014.

PRADO JR., Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PRESTES, Anita Leocádia. (org) Textos resgatados do esquecimento – Luiz Carlos Prestes. Marília: Lutas anticapital, 2019.

RIBEIRO, Darcy. *Sobre o óbvio*. Marília: Lutas anticapital, 2019.

ROCHA, Glauber. *Revolução do cinema novo*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

RODRIGUES, Fabiana. *MST: formação política e reforma agrária nos anos de 1980*. Marília: Lutas anticapital, 2020.

RODRIGUES, Fabiana. Florestan Fernandes: a campanha em defesa da escola pública e os aprendizados sobre a formação social. In: OKUMURA, J.; NOVAES, H.T. (orgs.) *A conspiração contra a escola pública*. Marília: Lutas anticapital, 2020, p. 71-86.

RODRIGUES, Fabiana.; BRAGA, Lucelma. Da proletarização dos professores na ditadura empresarial-militar aos desafios educacionais da transição democrática: as contribuições de Florestan Fernandes sobre a formação política do professor. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 10, n. 1, p. 308-315, mai. 2018.

RODRIGUES, F. C.; NOVAES, H. T.; BATISTA, E. *Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital*. São Paulo: Outras expressões, 2014.

SAMPAIO JR., P. Notas críticas sobre a atualidade e os desafios da questão agrária. In: STEDILE, J. P. (org.) *Debates sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000*. São Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 189-240.

SANFELICE, J. L. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. *Nuances* (UNESP - Presidente Prudente), v. 18, p. 145-160, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Florestan Fernandes e a educação*. Revista de Estudos avançados, vol.10 no.26, Jan./Apr. 1996.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. (org.) *O legado educacional do século XX*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SHIROMA, Eneida et. al. *Política Educacional*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, José Gomes da. A reforma agrária no Brasil. In: STÉDILE, J. P. *A questão agrária no Brasil* (6). São Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 197-224.

SOBRAL, F. J. M. Retrospectiva Histórica do Ensino Agrícola no Brasil. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 2, n. 2, p. 78-95, 2009.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Formação histórica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1963.

SODRÉ, Nelson. *Quem é o povo no Brasil?* Marília: Lutas anticapital, 2019.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária seriada no Estado de São Paulo: (1890-1910)*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um Direito*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

UnB. www.unb.br. 20212.

TOTTI, Marcelo. Entre a academia e a militância: a trajetória de Florestan Fernandes na década de 1950. In: OKUMURA; J.; NOVAES, H.T. (orgs.) *A conspiração contra a escola pública*. Marília: Lutas anticapital, 2020, p. 51-70.

VENCO, Selma Borghi; BRAZOROTTO, Cintia. A quem se destina a política de educação profissional nos Institutos Federais? In: VENCO, Selma; ASSIS, Ana Elisa S.Q. (Org.). *Brasil e Alemanha: diálogos sobre educação*. Curitiba: CRV, 2018, v. 1, p. 69-84.

VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: CIAVATTA, Maria; TIRIBA, Lia. (Org.). *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília-Niterói: Liber Livro-Editora UFF, 2011, v. 1, p. 57-97.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas, SP: Papirus, 1990.

ZANETIC, João. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. *Revista Adusp*, jan. 2006.

ZIEGLER, Jean. *Destruição em massa – geopolítica da fome*. São Paulo: Cortez, 2013.

Sobre os autores

Henrique Tahan Novaes

Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) UNESP, campus de Marília e do Programa de Pós Graduação em Educação.

Autor dos livros: “O fetiche da tecnologia - a experiência das fábricas recuperadas” (já na 3ª Edição em português e também publicado em espanhol); “A relação universidade-movimentos sociais – reatando um fio interrompido” (em espanhol) ; “O retorno do caracol à sua concha: alienação e desalienação em cooperativas e associações de trabalhadores” (1ª Edição pela Editora Expressão Popular, 2ª Edição pela Editora Lutas anticapital, 2020) e “Mundo do Trabalho Associado e Embriões de educação para além do capital” (Lutas anticapital, 2018).

Atualmente desenvolve pesquisas e projetos de extensão sobre produção destrutiva, cooperação, agroecologia e escolas de agroecologia.

É um dos coordenadores do Curso de Aperfeiçoamento Itinerante “Movimentos Sociais e Crises Contemporâneas” (UNESP/IBEC-GPOD), já na sua 11ª edição. Coordenador do Mini Curso Itinerante “Questão Agrária, cooperação e agroecologia”, já na sua 7ª Edição.

Foi coordenador com Curso Pós Médio em Agroecologia, em parceria com o Centro Paula Souza, os Movimentos Sociais do Campo e o Pronera. Atualmente é coordenador do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, com ênfase em agroecologia e agrofloresta, com essas mesmas entidades.

Contato: hetanov@gmail.com

Julio Hideyshi Okumura

Graduado em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - Campus Marília, com o tema "Florestan Fernandes na assembleia nacional constituinte (1987-88): debates, propostas e pensamento educacional". Possui pós-graduação (lato sensu) em "Educação de Jovens e Adultos" pela FATEC. Atualmente cursa doutorado em educação pelo programa de pós-graduação na Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - Campus Marília, onde pesquisa o tema "Revolução "dentro da ordem e contra a ordem": o pensamento educacional de Florestan Fernandes (1960-80). Atua como professor na escola pública do Município de Marília e como professor nos cursos de Administração e Pedagogia na FAIP - Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista.

Contato: julio.hideyshi@gmail.com