

DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO

Volume III

Bruno Miranda Neves
Gaudêncio Frigotto
Jordan Rodrigues dos Santos
Caroline Andrade Fernandes
Carlos Alberto Gomes Pimentel Júnior
Zacarias Jaegger Gama
Cláudia Gonçalves de Lima
(Organizadores)



AYA EDITORA
2022

Desenvolvimento e Educação

Volume III

Bruno Miranda Neves

Gaudêncio Frigotto

Jordan Rodrigues dos Santos

Caroline Andrade Fernandes

Carlos Alberto Gomes Pimentel Júnior

Zacarias Jaegger Gama

Cláudia Gonçalves de Lima

(Organizadores)

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadores

Bruno Miranda Neves

Gaudêncio Frigotto

Jordan Rodrigues dos Santos

Caroline Andrade Fernandes

Carlos Alberto Gomes Pimentel Júnior

Zacarias Jaegger Gama

Cláudia Gonçalves de Lima

Capa

AYA Editora

Revisão

Maria Clara Tavares Sampaio

Raphael Charles Ribeiro Marques

Esther Pereira de Oliveira

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.º Me. José Henrique de Goes

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Me. Pedro Fauth Manhães Miranda

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros

Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda

Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

Prof.º Dr. Valdoir Pedro Wathier

Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional, FNDE

Realização:



© 2022 - AYA Editora - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas nos capítulos deste Livro, bem como as opiniões nele emitidas são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião desta editora.

A editoração desta obra foi financiada com recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

D451 Desenvolvimento e educação [recurso eletrônico]. / Bruno Miranda Neves (organizador)...[et al.]. -- Ponta Grossa: Aya, 2022. 257 p.

v.3

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-111-4

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123

1. Educação. 2. Ensino profissional - Brasil. 3. Formação profissional – Brasil. 4. Educação e Estado - Brasil. 5. Universidades e faculdades. 6. Escolas - Organização e administração. 7. Planejamento educacional. 8. Ensino à distância. 9. Epidemias. 10. Jovens – Educação – Brasil. 11. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Brasil). 12. Saviani, Demerval, 1944. 13. Educação – Filosofia. I. Neves, Bruno Miranda. II. Frigotto, Gaudêncio. III. Santos, Jordan Rodrigues dos. IV. Fernandes, Caroline Andrade. V. Pimentel Júnior, Carlos Alberto Gomes. VI. Gama, Zacarias Jaeger. VII. Lima, Cláudia Gonçalves de. VIII. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora EIRELI

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação.....12

01

Educação contra-hegemônica em tempos de crise orgânica do capital: notas teóricas.....14

Bruno Miranda Neves
Marcia Aída Santos Torres
Marcela Cristina Moraes Reis

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.1

02

Fundamentos históricos, teóricos e metodológicos para análise das políticas de desenvolvimento no Brasil.....26

Michelle Paranhos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.2

03

A “dependência senhorial” dos séculos XVIII e XIX e a construção das universidades brasileiras42

Celso Luis Soares dos Santos Sobrinho

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.3

04

Capitalismo dependente e educação profissional no Brasil: primeiras aproximações54

Vanessa Silva Rodrigues

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.4

05

Estado, capitalismo e práticas educacionais ..64

Maíra Nobre de Castro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.5

06

As orientações dos organismos multilaterais para as políticas públicas no Brasil: um estudo de caso na educação superior.....74

Bruna Barboza Galdencio

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.6

07

O nada novo normal: reflexões sobre as desigualdades na educação brasileira evidenciadas pela pandemia.....84

Geovana Alves Mendes

Laís Vitória da Silva Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.7

08

Intuição Bergsoniana: pensando nossa realidade para superá-la94

Vinicius Gomes de Fontes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.8

09

O Salvador da Pátria: retrato social brasileiro dos anos 80 através de uma obra audiovisual106

Leandro Daner Nunes Gomes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.9

10

Reflexões acerca da escolarização de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas...118

Nágela da Silva Gonçalves

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.10

11

O lugar do PRONERA na conjuntura educacional brasileira128

Luiza de Almeida da Cruz Campos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.11

12

O funk sob a ótica do sistema educacional no Brasil140

Olivia Ramos Gonçalves

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.12

13

Resistências indígenas e a defesa pelo território: perspectivas revolucionárias e/ou decoloniais?152

Patrícia Fernandes de Freitas
Joana Tania Pereira dos Anjos Raphael
Fernanda Vasconcelos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.13

14

Educação, epistemicídio e relações raciais no sistema formal de ensino162

Mariana da Silva de Lima

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.14

15

Impactos do ensino remoto na saúde mental dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Fortaleza – durante a pandemia172

Adahil Pereira de Sena

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.15

16

O Instituto Federal do Ceará – campus Baturité e sua relação com a inserção das juventudes no mercado de trabalho.....184

Cristiane Gonzaga Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.16

17

A didática coerente com a pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências e concepções contemporâneas da educação escolar202

Livaldo Teixeira da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.17

18

Um estudo sobre a atuação do/a assistente social na política de educação.....212

Paula Regina Assis Monteiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.18

19

Desenvolvimento e educação: ainda é tempo! ...
.....220

Leonor Cardoso Rosa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.19

20

A pedagogia histórico-crítica, em Dermeval Saviani, e a análise crítica do discurso, em Norman Fairclough: um diálogo possível.....232

Samara Teixeira Cesar

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.20

Organizadores244

Autores246

Índice Remissivo252

Apresentação

*“A filosofia é o doce leite da adversidade.”
(William Shakespeare)*

Em suas mãos está o volume III de Desenvolvimento e Educação, impresso sob a égide da Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PR3) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na pessoa da Pró-reitora Cláudia Gonçalves, a quem já apresentamos os nossos agradecimentos e os quais renovamos aqui, pois sem a sua preciosa colaboração esta empreitada seria impossível.

A elaboração deste volume em plena pandemia de Coronavírus (SARS Covid-19) que ceifou quase setecentos mil vidas foi um ato de heroísmo de todos que participaram do processo que lhe deu origem, sobretudo pelo fato de agrupar virtualmente pessoas de diversas partes do país. O corpo docente e de funcionários técnico-administrativo do Programa de Extensão Desenvolvimento e Educação – Teotônio dos Santos (ProDEd-TS/UERJ) que, com denodo, viabilizou o curso mostrou grande determinação e capacidade de suplantar adversidades, merece um agradecimento especial. Diante do desafio que assolou a todos durante o isolamento social e, portanto, com limitação de deslocamentos e acessos, o programa ainda assim foi capaz de se arrojar, oferecer o melhor de si e colher os frutos que aqui são socializados. O corpo discente também fez, com igual destaque, a sua parte e surpreendeu pela qualidade desta produção. Dessa forma, o resultado do empenho de todos está condensado neste volume III de Desenvolvimento e Educação e se candidata a obter o mesmo sucesso dos volumes anteriores.

Há muito Nietzsche já nos dizia que o que não nos provoca a morte faz com que fiquemos mais fortes, e é verdade. A pandemia da Covid-19 não nos ceifou a vida e também não nos enfraqueceu, muito pelo contrário. Ela nos forçou, como sobreviventes, a fazer mediações superiores e nos tornou diferentes do que éramos. Os textos que compõem este Volume III são a prova cabal disto, porquanto expressam novos modos de nos situarmos diante da realidade concreta. As mediações que fizemos nos tornaram outros e melhores. Evoluímos de nossa condição essente e nos tornamos moventes. Refletimos sobre nós mesmos e sobre as nossas relações com o mundo e com os outros, em um processo constante de construção de conhecimentos, de nos tornarmos sujeitos, em contínuo vir-a-ser-de-si e de nós mesmos. Desalienamo-nos.

Cada texto, neste sentido, representou superação para além dos esforços simplesmente intelectivos. Cada um se debruçou sobre um recorte do real, insatisfeito com as suas aparências mais imediatas mergulhou para a captação da essência de seu objeto de estudo, e isso se fez porque como nos disse Kosik: “a obviedade não coincide com a perspicuidade e a clareza da coisa em si”. Há de haver um détour ou um mergulho de profundidade para apreender a essência da coisa e com isso, superar a falta de clareza existente no modo como ela se apresenta para nós. Só os seres humanos conseguem negar e superar a sua natureza. Somente nós conseguimos nos formar e evoluirmos como homens e mulheres conhecedores da realidade como tal. A construção de um texto supõe, dialeticamente, a negação de nossos conhecimentos anteriores, a sobrevivência dos melhores e o ato de trazer à luz uma nova síntese, melhor e superior. É as-

sim que aprendemos e evoluímos espiritualmente. Não basta apenas ser trabalhador e amante, é preciso ser poeta

Mesmo que todos os trabalhos presentes nesta coletânea estejam em nível de pós-graduação lato sensu, eles deixam transparecer o *détour* feito por cada um. Logo, se aquele sujeito essente de antes transmutou-se no atual sujeito movente, ele já não é mais apenas o sujeito trabalhador que reproduz as condições materiais de sua existência, tampouco é apenas o sujeito biológico que reproduz a sua espécie; ele adquiriu consciência, deixou de ser especulativo, seus fazeres são práticos.

Por fim, explicitamos que a diversidade de temas no presente volume deriva dos diferentes níveis de consciência adquiridos a partir dos Cursos Desenvolvimento e Educação. O elemento de ligação entre todos eles são os movimentos de conscientização de cada um. A simples apreensão da essência de uma aula e da literatura trabalhada não é menor do que o esforço ousado de tomar o conceito de intuição de Henri Bergson para tentar compreender a nossa condição de país dependente tecnologicamente e pretende superá-la. Os textos são diferentes, mas não podem ser distinguidos entre melhores e piores dado que, cada um traduz o estágio de consciência dos seus autores. Cada autor teve pontos de partidas ontológica e epistemologicamente diferentes e, não há de enquadrá-los em uma única categoria.

Bruno Miranda Neves
Gaudêncio Frigotto
Zacarias Jaegger Gama

Capítulo

01



Educação contra-hegemônica em tempos de crise orgânica do capital: notas teóricas

*Bruno Miranda Neves
Marcia Aída Santos Torres
Marcela Cristina Moraes Reis*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.1

Apresentamos algumas indicações sobre o modo social de produção da existência na contemporaneidade, partindo da crise estrutural do capital; apresentamos os conceitos de Nova Pedagogia da Hegemonia (NEVES, 2005); e, da educação enquanto luta contra-hegemônica para além do capital (MÉSZÁROS, 2005), a fim de, realçar os aspectos teóricos que julgamos mais relevantes neste debate.

EDUCAÇÃO POLÍTICA NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: ALGUMAS INDICAÇÕES

As contradições que envolvem as necessidades de qualificação e de convencimento da força de trabalho precisam ser estudadas nas situações concretas em que se desenvolvem, sob pena de reificarmos concepções e deixarmos de entender as potencialidades e os limites que a realidade rebelde impõe às ações educativas do Estado. Inclusive, porque é na dinâmica do real que se estabelecem os embates contra-hegemônicos que podem apontar para outras possibilidades educativas e/ou apropriações das classes subalternas de propostas que não surgiram de suas mãos.

As ações de condução moral e intelectual que se desenvolvem tanto na sociedade política, quanto na sociedade civil têm o intuito de reorganizar o Bloco Histórico para equilibrar as relações entre estrutura e superestrutura, de modo que o controle da e na produção estejam em sintonia com os objetivos de produtividade e de competitividade do novo regime de acumulação. Ao nível das políticas educacionais, esta Pedagogia Política vincula a geração de emprego e renda à capacidade empreendedora. Sendo assim, são priorizados programas de formação e de capacitação profissionais de curta duração e sem relação com processos educativos formais.

As crises capitalistas da década de 1970 trouxeram à tona alguns elementos que permitiram a confirmação da tese marxiana sobre a queda tendencial da taxa de lucro como inerente ao desenvolvimento do sociometabolismo do capital. Desse modo, nem o conjunto de medidas utilizados ao fim dos anos de ouro do capitalismo foi capaz de reativar profundamente os nexos necessários à estabilização de seu funcionamento. Ao contrário, acentuaram e/ou retardaram gigantescas contradições que agora ameaçam a continuidade da expropriação do sobretrabalho.

Neste bojo, as conquistas sociais que foram possíveis enquanto perdurou a aliança inspirada em práticas keynesianas e fordistas vêm sendo contestadas e apontadas como responsáveis pela crise capitalista. Sob este pretexto, o uso cada vez mais intenso da ciência e da tecnologia no processo produtivo, com o intuito de aumentar a produtividade, se entrelaça com a continuada reposição da subsunção da força de trabalho ao capital. O próprio binômio industrialismo e democracia, isto é, a adaptação psíquica e física da força de trabalho e a conformação ética e política, precisam ser repostos em outros patamares, cada vez mais, afeitos às mediações violentas pelas quais o sociometabolismo do capital se apresenta.

A ofensiva para recompor as bases de acumulação do capital e dar legitimidade ao *status quo* é realizada no âmbito da produção através da reestruturação produtiva (principalmente da combinação de práticas anteriores com os protocolos advindos do

toyotismo) e de uma repolitização das relações de classe, através da redefinição dos mecanismos de mediação do conflito de classe.

O regime de acumulação flexível constituiu um complexo de reestruturação produtiva que encontrou seu ápice no toyotismo. A filosofia produtivista tende a ter um valor universal para o capital em processo. Sua essência é vista pelos dispositivos e protocolos organizacionais (e institucionais) que buscam criar uma nova hegemonia do capital na produção (a partir da captura do elemento subjetivo) como parte da retomada das bases de acumulação. Trata-se de novos mecanismos de mediação do conflito de classes pela interação entre força e persuasão (como indicou Gramsci em *Americanismo e Fordismo*), contudo, sem constituir um modo de vida total como o fordismo (ALVES, 2010).

Se com os mecanismos fordistas foi alcançada uma *subsunção real* ou *subsunção formal-material* do trabalhador ao capital, o salto qualitativo do toyotismo é a promoção da *subsunção formal-intelectual* (ou *espiritual*), reconstituindo o “nexo psicofísico do trabalho profissional qualificado – a participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalho”, como disse Gramsci.

O toyotismo tende a exigir novas qualificações que articulam habilidades cognitivas e comportamentais com: novos conhecimentos teóricos e práticos; capacidade de abstração, decisão e comunicação e qualidades relativas à responsabilidade, à atenção e ao interesse pelo trabalho.

Em um passado recente, foi viável conquistar e arrancar concessões parciais num punhado de países, limitadas a setores sociais específicos. Essas concessões “resultaram em vantagem produtiva para o capital durante o processo de autoexpansão” (MÉSZÁROS, 2011, p. 95). Atualmente, sob a recessão econômica e o encolhimento das margens de lucro, o enfrentamento de efeitos nocivos da reprodução capitalista não pode ser adotado sem colocar em questão a viabilidade do sistema sociometabólico, sem fugir das dificuldades e contradições que se acumulam.

O sistema do capital cria uma forma de comando própria que, hierarquiza economicamente os grupos sociais, e, requer uma estrutura político-jurídica adequada e vital para manutenção do regime de classes. O processo de divisão social em classes depende de um controle político total que precisa ser consolidado por um “complicado sistema de divisão social hierárquica do trabalho” superposto a uma divisão funcional/técnica do trabalho, sem as quais a extração máxima do trabalho excedente dos produtores diretos seria impraticável (MÉSZÁROS, 2011, p. 99). O autor ainda completa:

Para esta finalidade, as duas categorias claramente diferentes da “divisão do trabalho” devem ser *fundidas*, de modo que possam caracterizar a condição, historicamente contingente e imposta pela força, de hierarquia e subordinação como inalterável ditame da “*própria natureza*”, pelo qual a desigualdade estruturalmente reforçada seja conciliada com a mitologia de “igualdade e liberdade” [...] e ainda santificada como nada menos que ditame da própria Razão (MÉSZÁROS, 2011, p. 99, *grifos do autor*).

Comprovada a ineficácia do Estado Liberal quanto à autorregulação do mercado, concomitante às inúmeras questões sociais que eclodiam no pós-guerra, a rigidez do liberalismo precisou ser quebrada. Formas de intervenção estatal foram adotadas com base nas teorias Keynesianas, onde o Estado assume a função de conduzir o desenvolvimento

ao mesmo tempo em que atua distributivamente para atenuar as distorções do mercado, amparando aqueles que ficam à margem. Entretanto, o alargamento das funções de Estado não garantiu a universalização dos direitos sociais.

Mesmo as formas restritivas e ilusórias de autorregulação já são aceitas até pelos defensores do livre mercado e das regras da mão invisível. Isto porque “as unidades econômicas do sistema do capital *não necessitam e nem são capazes* de autossuficiência” (MÉSZÁROS, 2011, p. 102, *grifos do autor*).

As mudanças recentes das formas de legitimação nos países capitalisticamente avançados apontam para o estabelecimento da “previdência social dirigida” em substituição aos “direitos universais” preconizados pelo Estado de bem-estar, em nome de maiores eficiências, racionalidades e rentabilidades que em realidade contrastam com a iniquidade gerada pela hiperacumulação.

Na estrutura produtiva, o toyotismo visa novas formas de controle e racionalização da força de trabalho, a partir do que a literatura chama de “reestruturação produtiva”, processo em que as inovações tecnológicas colocadas a serviço do capital excluem um número cada vez maior de pessoas do mercado de trabalho formal e vão desenvolvendo a automação, a invenção de novos produtos, as dispersões e fusões de empresas e a aceleração do tempo de giro das mercadorias. A reestruturação produtiva só é possível numa luta encarniçada contra as relações de trabalho características do regime de produção fordista-keynesiano – fracamente praticado no Brasil¹.

O Estado de Bem-Estar Social, que nunca atingiu eficácia não chegou a ser adotado de forma plena no Brasil, preconizava a contratualidade social e o poder de barganha das entidades de trabalhadores a partir de parâmetros estabelecidos e assegurados pela sociedade política. Enquanto as políticas de recomposição das bases de acumulação do capital (reestruturação produtiva e contrarreformas neoliberais) têm como marcas a combinação de três processos: desestabilização dos trabalhadores estáveis; instalação da precariedade do emprego mediante a flexibilização do trabalho, trabalho temporário, terceirização etc.; e aumento crescente dos sobrantes (FRIGOTTO *apud* NEVES, 2010, p. 119-120).

O *novo complexo ideológico* é estruturante para a definição das novas qualificações, e desdobra-se nas tarefas e políticas educacionais. Este complexo ideológico tem como eixos os conceitos de empregabilidade e de competência. A empregabilidade tenta legitimar a produção destrutiva pela responsabilização do indivíduo por tornar-se empregável, adquirindo um pacote de competências, novos saberes e credenciais que o habilitem a disputar uma vaga no mercado de trabalho cada vez mais restrito no bojo da “produção enxuta” e da exacerbação do controle e da manipulação do elemento subjetivo do trabalho (ALVES, 2008, p. 9-11).

A meta da coesão social é parte de uma estratégia que precisa, ao mesmo tempo, destruir os mecanismos de mediação do conflito de classe típicos do padrão de acumulação

¹ Ressalte-se que, a via de racionalização do toyotismo procura dar conta das unidades de produção, rearticulando coerção e consenso dentro delas pela manipulação do elemento subjetivo. A meta da hegemonia está restrita às empresas e cadeias produtivas, operando a conformação de um novo nexos psicofísico dos trabalhadores através de protocolos institucionais e organizacionais. Portanto, não tem condições de instituir uma nova regulação tal como ocorria na vigência do taylorismo-fordismo com políticas keynesianas.

fordista com regulação *keynesiana* e criar as condições para que se desenvolvam em sintonia com um padrão de acumulação flexível regulado pelos pressupostos neoliberais, mediados pela Terceira Via.

No Brasil promoveu-se uma espécie de “repolitização da política” desde a década de 1990, para assegurar a adesão ao projeto neoliberal de sociabilidade, tomando por base a conciliação de classes, em nome de um mundo sem conflitos, no qual os interesses da coletividade devem ser resolvidos sem mudanças estruturais (NEVES e SANT`ANNA, 2005, p. 34-35). Ao Estado reformado caberia a redução das desigualdades e a “inclusão social”, às empresas o investimento produtivo potencializador do desenvolvimento econômico-social. Enquanto as execuções das políticas sociais ficariam a cargo do Terceiro Setor, pois este, ao que se supunha, reuniria eficiência, competência e transparência.

A NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA

Tomamos por base os estudos de Gramsci sobre a passagem do capitalismo concorrencial ao capitalismo monopolista, para a qual foram requeridas mudanças no “conteúdo e na forma do trabalho, na organização da produção e nas relações de poder” para conformar uma cultura de tipo urbano-industrial, com a constituição de um novo nexos psicofísico para adaptar a força de trabalho ao industrialismo (NEVES e SANT`ANNA, 2005, p. 14).

Estas mudanças foram observadas tanto ao nível das relações estruturais quanto das superestruturais, engendrando um novo bloco histórico caracterizado, de um lado, pela reprodução ampliada do capital, pela intensificação do uso produtivo das ciências e das técnicas, pela ampliação da extração de mais-valia e pelo aumento da produtividade do trabalho; no que diz respeito às relações sociopolíticas e de produção, houve intervenção mais direta do Estado. Mantendo-se até a contemporaneidade o mesmo padrão de relações entre estrutura e superestrutura (NEVES e SANT`ANNA, 2005, p. 15).

O incremento da racionalização das relações sociais capitalistas é exigido na atual etapa de desenvolvimento capitalista, considerando-se o empenho para superar a crise estrutural da acumulação do capital e reorganizar a vida cotidiana, para compatibilizar o alargamento da participação popular com a legitimação do poder da classe detentora do capital. Trata-se de engendrar um bloco histórico que dê conta da articulação das bases materiais de produção com ideologias que lhe sirvam de sustentação, para equilibrar o uso simultâneo da coerção e da persuasão contra as forças político-sociais que disputam a hegemonia na sociedade civil (NEVES e SANT`ANNA, 2005, p. 16-17).

O bloco histórico do capital tende, portanto, a buscar soluções para neutralizar contradições fundamentais como a socialização do trabalho e a apropriação privada de seus frutos, e entre a socialização da política e apropriação privada ou grupista do poder (NEVES E SANT`ANNA, 2005, p. 18).

Essa mesma politização da sociedade civil contribui para que o consenso, ou adesão espontânea de indivíduos ou grupos aos projetos das classes sociais em disputa na sociedade civil (e também no Estado em sentido estrito[...]), passe a se constituir, ao mesmo tempo, em importante instrumento de dominação da classe burguesa para a consolidação de sua hegemonia nas sociedades contemporâneas,

e em poderoso meio de emancipação política das classes dominadas na construção de uma outra hegemonia: a direção intelectual e moral, política e cultural da classe trabalhadora (NEVES E SANT'ANNA, 2005, p. 18).

Gramsci caracterizou as relações sociais e políticas de poder de sua época, reconhecendo que, após a década de 1870, estava ocorrendo um processo de grandes dimensões através do qual a burguesia procurava (e precisava) exercer a sua dominação também pelo convencimento das classes subalternas (a partir da conquista de espaços na sociedade civil) de que seu modo de vida é o único viável, legitimando e naturalizando as relações sociais capitalistas. A dominação exercida desde o controle das relações sociais de produção tinha que encontrar uma contrapartida na superestrutura política da sociedade civil para fins do exercício da direção moral e intelectual do conjunto da população.

Das análises gramscianas das relações políticas, apreendemos que naquelas sociedades nas quais há o florescimento de organismos na sociedade civil em condições de rivalizar/equilibrar o poderio emanado do Estado, isto é, nas sociedades ocidentais, verifica-se também, a ampliação do Estado no âmbito do desenvolvimento de uma burocracia civil e militar.

O Estado redefine, ainda, suas funções, acrescentando às tarefas de comando, governo e *domínio* a função de *direção* cultural e política das classes dominadas (hegemonia civil), por meio da adesão espontânea (consenso), passiva e indireta e/ou ativa e direta ao projeto de sociabilidade da classe dominante e dirigente (NEVES e SANT'ANNA, 2005, p. 22).

É com esta premissa que entendemos a configuração dos Estados democráticos da atualidade como “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI *apud* NEVES e SANT'ANNA, 2005, p. 23). Sendo importante frisar que para Gramsci a distinção entre Estado (sociedade política) e sociedade civil é metodológica, ou seja, as inter-relações entre ambos se dão de forma dinâmica e, por vezes, indistintas nas realidades concretas das lutas entre as classes sociais. Até porque a tarefa de educar o homem coletivo, conformando-o dos pontos de vistas técnicos, ético e político, se desenrola com intervenção da sociedade política e da sociedade civil, mas é preciso considerar que os desdobramentos desta tarefa são visivelmente assumidos pelo Estado educador com objetivos de racionalização e de conquista do consentimento, cabendo a este a responsabilidade de:

Criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade (GRAMSCI *apud* NEVES e SANT'ANNA, 2005, p. 24).

A Pedagogia Política que visa conformar este homem coletivo à vida urbano-industrial foi instaurada a partir de alguns elementos essenciais como: a socialização de uma forma de pensar e agir; a autodisciplina; a produtividade como referência da organização da vida individual e coletiva; a busca do máximo de utilitarismo pelas instituições morais e intelectuais da sociedade civil (NEVES E SANT'ANNA, 2005, p. 24).

A Pedagogia Política ou Pedagogia da Hegemonia – nos termos dos autores – refere-se às ações concretas levadas a efeito na sociedade civil (aparelhos privados de hegemonia política e cultural) e na sociedade política através de procedimentos com

função educativa positiva. Todas as relações de convencimento e de hegemonia são inevitavelmente relações educativas e pedagógicas. Convém retomar o próprio Gramsci, para termos melhor dimensão do que estamos comentando:

[...] a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares” [...]. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 2011, p. 399).

O tratamento das disputas pela adesão/consentimento não é de forma alguma travado entre iguais. Nos aparelhos privados de hegemonia², os grupos e instituições sociais criam e preservam suas próprias formas de atuações, podendo, de acordo com a conjuntura, articular seus interesses com os das classes e/ou frações de classes dominantes, ou ainda, articulá-los aos interesses das classes subalternas.

A escola é o principal aparelho de hegemonia das sociedades urbano-industriais pelo fato de formar pessoas em condições de atuar com certa capacidade técnica e dirigente, formando intelectuais de diferentes níveis. No capitalismo monopolista é a instituição escolar que cria um “intelectual urbano de novo tipo” pela elevação das capacidades técnicas e de direção,

segundo os ideais, as idéias e as práticas da classe dominante e dirigente, torna-se importante instrumento de difusão da pedagogia da hegemonia, ou pedagogia da conservação, e, concomitantemente, em veículo que limita e emperra a construção e a veiculação de uma pedagogia da contra-hegemonia (NEVES e SANT'ANNA, 2005, p. 28).

É pela combinação de elementos de persuasão com outros de força, que a hegemonia burguesa é propagada. Neste processo, a atuação do aparelho estatal é de extrema importância para criar as condições estruturais e sociais que possibilitem que a racionalização do processo produtivo se difunda pela sociedade.

A combinação do fordismo com o Estado de Bem-Estar-Social alargou a participação política das classes subalternas, como estratégia educadora para impor aos movimentos radicais o horizonte da redução das desigualdades e da garantia de direitos nos marcos da sociabilidade do capital, procurando evitar a adesão do proletariado ao projeto socialista. A Pedagogia Política do pós-guerra, guiada pelos teóricos keynesianos, tinha a perspectiva da ampliação de políticas governamentais que aumentassem direitos e a produtividade da força de trabalho com a adesão da maioria da população ao projeto hegemônico.

Gramsci (2007, p. 36-46) indicou que as relações de forças políticas dependem dos graus de consciência, organização e participação. Para ele, o primeiro nível como momento econômico-corporativo, nele os indivíduos organizam-se por interesses de grupo por questões mais imediatas; o momento seguinte também é limitado por interesses econômicos, mas já se vislumbra o pertencimento a uma classe ou grupo social e, portanto, a necessidade de articular seus interesses com a luta política na esfera da sociedade política; um terceiro momento é o da superação dos interesses corporativos, políticos e econômicos,

² *Constituídos como espaços de interação mais ou menos espontânea.*

pelo estabelecimento também de fins morais e intelectuais para as lutas travadas “num plano ‘universal’, criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados” (GRAMSCI, 2007, p. 41).

A Pedagogia Política dos anos de fordismo e americanismo redefiniram mecanismos de mediação do conflito de classe, a partir da legitimação de movimentos ligados a questões específicas e sem articulação direta com as relações de trabalho e de classe. Ocorreu uma estratégia de divisão das classes subalternas para que seus setores comprometidos com outra sociabilidade obtivessem cada vez menos chances de influenciar o conjunto dos explorados e oprimidos.

O fim da Guerra Fria, a crise estrutural de acumulação capitalista e o nível de racionalização alcançado pelo modo de produção social capitalista nas décadas finais do século XX, consubstanciado na mundialização da produção, na difusão do paradigma da acumulação flexível de organização produtiva, assim como na introdução e na difusão aceleradas da microeletrônica e da informática na organização do trabalho e no cotidiano dos cidadãos, determinaram a elaboração de um novo tipo humano, de um novo homem coletivo, conforme aos novos requerimentos da reprodução das relações sociais vigentes. Por outro lado, o desemprego estrutural, a precarização das relações de trabalho e das condições de vida de um contingente cada vez maior de trabalhadores levam o capital a redefinir suas estratégias de busca do consenso da maioria das populações no limiar do século XXI (NEVES e SANT’ANNA, 2005, p. 33).

Derivam deste ponto mudanças nas formas pelas quais a burguesia – sob direção de suas frações rentistas e industriais – passa a reestruturar o Estado para redimensionar suas ações sociais em parceria com setores privados para segmentos populacionais tidos como excluídos e marginalizados com potencial para desestabilizar o processo de acumulação, isto é, diminuindo seu papel no provimento de políticas sociais públicas.

Os novos contornos da convivência social são qualitativa e quantitativamente difundidos na sociedade civil pelos aparelhos privados de hegemonia, incentivando uma ocidentalização da política de tipo americano, encorajando movimentos cujas pautas sejam eminentemente corporativas, setoriais ou privatistas – consoante à doutrina neoliberal. Deste modo, responsabiliza os indivíduos pela arguição de direitos que são inerentes à condição humana.

Para Neves e Sant’Anna (2005, p. 35-38), a redefinição do padrão de politização é definido por algumas características essenciais: viabilizar a permanência de grande parte da população em relações de forças mais primitivas, para que busquem soluções individuais para os seus problemas; incentivar a pequena política, como estratégia de refuncionalização dos aparelhos privados de hegemonia das classes subalternas, a fim de que realizem a “grande política da conservação” frente à crescente precarização das relações de trabalho; e fortalecimento para iniciativas de grupos ligados a movimentos específicos, combate a opressões, ecologistas etc., deslocando o eixo de enfrentamento das relações de classe para as relações de opressão.

Diante da ineficácia do estado de bem-estar, refletidos na desigualdade, inflação, desemprego, burocracia e ineficiência administrativa, a ideologia neoliberal se direcionou para o esvaziamento do papel econômico do Estado, ocorrendo o deslocamento de setores anteriormente ocupados exclusivamente pelo Estado para à iniciativa privada, que exerce tais funções sob regulação estatal, como parte dos mecanismos de privatizar, fragmentar

e focalizar as políticas sociais, dando conta da diminuição dos compromissos sociais do Estado³.

Percebe-se ainda que os aparelhos privados de hegemonia ligados à burguesia passam a atuar junto aos setores “excluídos” desenvolvendo ações de ‘responsabilidade social’, “com intuito de obter o consenso passivo de um contingente amplo da população ao projeto de sociabilidade burguesa e conformar mais diretamente segmentos maciços do proletariado urbano” *ao status quo* (NEVES e SANT’ANNA, 2005, p. 40).

O apelo à responsabilidade de indivíduos e grupos para com o diálogo social que propicie a busca por soluções, sem a necessidade de conflitos, é o cimento da repolitização da política que indica as formas sancionadas de intervenção na sociedade. É neste processo que incide e direciona a Pedagogia Política do Neoliberalismo de Terceira Via, ao balizar a intervenção política pelos consensos construídos através do diálogo, sem o radicalismo neoliberal e sem ir além do capitalismo.

EDUCAÇÃO: REFORMA OU ALTERNATIVA CONTRA-HEGEMÔNICA

Vimos até aqui que o conteúdo de classe das mudanças sociais e econômicas ocorridas desde a década de 1970 tem engendrado uma piora nas condições de vida e de luta das classes subalternas. Se as indicações estiverem corretas, o direcionamento da reestruturação produtiva e da Nova Pedagogia da Hegemonia estarão dirigindo as políticas públicas de trabalho e emprego e de formação e qualificação profissional para gerar nas classes subalternas concepções fatalistas do mundo, segundo as quais, não há soluções estruturais para os problemas que lhe atingem.

A recusa reformista em abordar as contradições do sistema existente, em nome de uma presumida legitimidade de lidar apenas com as manifestações particulares – ou, nas suas variações “pós-modernas”, a rejeição apriorística das chamadas grandes narrativas, em nome do *petits récits* idealizados arbitrariamente – é na realidade apenas uma forma peculiar de rejeitar, sem uma análise adequada, a possibilidade de se ter qualquer sistema rival, e uma forma igualmente apriorística de eternizar o sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2005, p. 62-63).

Dada a persistência dos problemas da educação mesmo após tantos projetos para solucioná-los, as análises de políticas educacionais num dado contexto, devem indagar se não estamos investigando “reivindicações de um pretense “avanço” (que não levam a nenhum lugar realmente diferente) [que] são dissimuladamente reafirmadas” (MÉSZÁROS, 2005, p. 64).

As tendências reformadoras da educação têm em comum a incapacidade de combater as causas e permanecem aprisionadas ao “círculo vicioso *efeitos condenados*” (MÉSZÁROS, 2005, p. 30, *grifos do autor*), no caso brasileiro, a exclusão socioeducacional de trabalhadores jovens e adultos. Estas tendências reformadoras tendem a procurar soluções etapistas e gradualistas nas linhas de menor resistência do modo de produção e reprodução social da vida material diante da contradição fundamentalmente prática de tentar “mudar as relações desumanas estabelecidas, enquanto rejeita, como um perigo sério, a única e possível alternativa social hegemônica” (MÉSZÁROS, 2005, p. 34).

3 A burguesia de serviços explora este nicho de mercado, difundindo a ideia de que, ao prestar serviços públicos não-estatais, está promovendo a inclusão social. Em verdade, está escamoteando a desigualdade realmente existente e mercantilizando direitos.

Neste sentido, Mészáros (2005, p. 35) defende que as pessoas que querem uma mudança educacional radical devem “perseguir de modo planejado e consciente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a serem inventados, e que tenham o mesmo espírito”.

Considerando o duplo propósito da educação institucionalizada: criar na força de trabalho disponível os conhecimentos necessários para a vida produtiva e criar e gerar valores que legitimem o *status quo*, internalizando que não há alternativas a ele, de maneira que a racionalidade hegemônica seja suficientemente forte para evitar o uso aberto da violência e da brutalidade. Em termos gramscianos: a adequada relação entre dispositivos de consenso e de coerção.

O sistema de educação formal deve induzir a uma aceitação, produzindo e conformando tanto consenso quanto lhe seja possível “a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”, nesse sentido, lutar apenas pela alteração da educação formal seria como aguardar por um “milagre monumental” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

Contudo, a socialização realizada com ajuda do complexo midiático e dos padrões de consumo pode ser enfrentada num processo de “transcendência positiva de autoalienação do trabalho” com alterações das práticas educacionais dentro e fora dos sistemas de ensino, até porque limitar “uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação radical qualitativa” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

Deve-se reconhecer e analisar os processos educativos não apenas em instituições formais de educação, tendo em vista que estas instituições correspondem a apenas uma parte do sistema global de internalização. Por isto, a luta dos que desejam instituir uma sociedade e uma educação para além do capital deve “abarcara a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

A estrutura econômico-social poderia estar constringendo as políticas públicas de qualificação de trabalhadores jovens e adultos à formação da força de trabalho necessária para o desempenho de funções produtivas, enquanto o conhecimento necessário para o mundo hodierno permite entender que “a aprendizagem é a nossa vida”. Se para a realização de todo e qualquer trabalho são necessários o uso da mente e do corpo, concordamos com a afirmação gramsciana de que “somos todos intelectuais”.

Uma concepção ampliada de educação aponta que nela estão contidos todos os momentos da vida ativa, se confundindo com a própria existência e se chocando com a “tentação dos reparos institucionais formais – ‘passo a passo’, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p. 48).

É na luta de classes, incluída aí a luta contra-hegemônica que rivalize com o modo de produção capitalista e desde baixo quebre com as formas de manipulação dos trabalhadores, visto que, eles não podem ser “manipulados e controlados imediatamente pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada” (MÉSZÁROS,

2005, p. 53).

É no conjunto das práticas sociais que nos educamos e criamos culturas, “o fato de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma conformidade universal não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim” (MÉSZÁROS, 2005, p. 55-56). Temos que enfrentar a autoalienação na totalidade das práticas política-educacional-cultural para que seja possível criarmos uma “alternativa abrangente *concretamente sustentável* ao que já existe”, desafiando as “formas atualmente dominantes de *internalização*, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal” (MÉSZÁROS, 2005, p. 56 e 55, *grifos do autor*).

Enfrentar as mediações de segunda ordem que impõem à humanidade uma forma alienada de mediação (Estado, trabalho alienado, produção de mercadorias etc.) e construir uma alternativa viável e consciente pela associação dos produtores com o direito inalienável à educação continuada “como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática da *autogestão*” (MÉSZÁROS, 2005, p. 75).

Para Mézszáros (2005, p. 49-50), a concepção de Gramsci em torno da educação é profundamente democrática e a única sustentável para a transformação social:

A sua conclusão é bifacetada. Primeiro, ele insiste que todo ser humano contribui, de uma forma ou de outra, para a formação de uma concepção de mundo predominante. Em segundo lugar, ele assinala que tal contribuição pode cair nas categorias contrastantes da “manutenção” e da “mudança”. Pode não ser apenas uma ou outra, mas ambas, simultaneamente. Qual das duas é mais acentuada, e em que grau, isso obviamente dependerá da forma como as forças sociais conflitantes se confrontam e defendem seus interesses alternativos importantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise estrutural do capital, da maneira como a interpretamos neste trabalho, afeta com intensidade as relações sociais de produção e de reprodução, se desenvolvendo no sentido de rearticular o bloco histórico do capital para maximização dos lucros, o que vem gerando mudanças nas formas de gestão da produção, do controle da força de trabalho e nas mediações da sociedade política com a sociedade civil. A precarização das relações de trabalho, a degradação da vida e a destituição dos direitos sociais conquistados têm sido a tônica deste processo.

Estas mudanças precisam ser sustentadas pela conformação de um modo particular de conceber a produção, os laços sociais e os papéis da sociedade política e do fundo público – como provedores de direitos. Para Mézszáros (2005, p. 59), a luta por uma educação para além do capital deve se iniciar contra e na realidade rebelde, articulando práticas de educação formal, não formal, informal, no trabalho, nas artes etc. Em direção “à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente”, para que se torne viável a completa alteração da maneira ser da sociedade. E é sobretudo no combate contra a “autoalienação escravizante” do e no trabalho que devem se dirigir as energias revolucionárias para que superemos pelo próprio trabalho o modo de produção e reprodução social da vida material.

O problema das desigualdades educacionais é recolocado de outra forma se a realidade indica que seu processo social fundante ocorre nas relações sociais de produção e que, portanto, a tarefa democrática é a de universalizar o trabalho e a educação como direitos e deveres dos seres humanos. Para que não continuemos a ser organizados desigualmente como produtores não proprietários e proprietários não produtores, levando em consideração inclusive a propriedade dos bens culturais socialmente criados, tais como a educação, as artes, as ciências, etc.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo: FAPESP, 2010.

ALVES, Giovanni. Toyotismo, novas qualificações e empregabilidade: mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/1-Alves2008.pdf>>.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MÉSZÁROS, István. Educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

NEVES, Bruno Miranda. O Ensino Médio Integrado no contexto da mundialização do capital. Rio de Janeiro: Multifoco, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. Rio de Janeiro, 2005. [Mimeografado]

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. Rio de Janeiro, 2005, p. 14-42. [Mimeografado]

Capítulo

02



Fundamentos históricos, teóricos e metodológicos para análise das políticas de desenvolvimento no Brasil

Michelle Paranhos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.2

Este estudo apresenta aspectos históricos da teoria e ideologia do desenvolvimento no Brasil e da teoria da marxista da dependência, que compõem o referencial teórico e metodológico da pesquisa que vem sendo desenvolvida pela Cátedra e Rede de Economia Global e Desenvolvimento Sustentável (REGGEN)¹ da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Programa Desenvolvimento e Educação – Theotonio dos Santos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProDEd-TS/UERJ).

Sob o título “A política de desenvolvimento do governo Bolsonaro: principais programas e concepções”, a análise busca apoiar as atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas na REGGEN/UNESCO e no ProDEd-TS/UERJ. Articula o estudo teórico das especificidades do desenvolvimento do capitalismo no Brasil e a sua inserção na economia mundial ao estudo empírico de documentos oficiais sobre políticas e programas de desenvolvimento implementados durante o governo de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), a fim de captar as concepções e situar os principais elementos presentes em seu interior.

Partimos da compreensão de que categorias de análise como desenvolvimento e dependência retomadas aqui a partir das contribuições de autores clássicos do pensamento social crítico, como Theotonio dos Santos, Ruy Mauro Marini e Octávio Ianni, nos permitem apreender as particularidades da realidade política atual, contribuindo para a sua compreensão e para o enfrentamento (no plano teórico e no plano político) das desigualdades estruturais, que se aprofundam e se tornam mais evidentes frente ao crescimento da influência eleitoral da extrema direita e do aprofundamento do neoliberalismo, fenômenos que se evidenciaram na atualidade no Brasil e em diversos países.

O texto encontra-se dividido em três tópicos que apresentam uma síntese da discussão realizada pelo Grupo de Estudos Economia Global e Desenvolvimento Sustentável, a partir das categorias desenvolvimento e dependência. O primeiro tópico apresenta as linhas gerais do debate acadêmico e político sobre a ideologia e a teoria do desenvolvimento e seu enraizamento no Brasil. O segundo tópico resgata o papel do Estado no desenvolvimentismo brasileiro, buscando mostrar como a ideologia do desenvolvimento ganha materialidade nos planos e programas elaborados pelos governos nos anos 1950 e 1960. O terceiro tópico recupera a crítica realizada pela Teoria Marxista da Dependência ao desenvolvimentismo, mediante a retomada das contribuições de Theotonio dos Santos e Ruy Mauro Marini.

A ESPECIFICIDADE DO DESENVOLVIMENTISMO BRASILEIRO

O debate acadêmico e político sobre o desenvolvimento teve origem no contexto que se formou ao final da Segunda Guerra Mundial e ganhou corpo através das chamadas teorias do desenvolvimento e da modernização produzidas em órgãos governamentais dos Estados Unidos e em instâncias a eles ligadas, no interior da concepção de guerra fria (que a própria teoria do desenvolvimento ajudou a materializar), como parte da consolidação

1 A REGGEN foi fundada sob a direção do Professor Theotonio dos Santos, no ano de 1997, pela UNESCO e pela Universidade das Nações Unidas (UNU), a partir de um encontro realizado em Helsinki, Finlândia, em 1996. Hoje, a REGGEN é coordenada pelos Professores Zacarias Gama e Bruno Miranda Neves.

da hegemonia estadunidense e da construção da hegemonia do próprio capitalismo (PARANHOS, 2010; CARDOSO, 1978; FURTADO, 1974).

Tais teorias fundamentavam-se a partir da ideia de que o desenvolvimento econômico dos países que lideraram a revolução industrial poderia ser reproduzido e universalizado, por meio de um receituário voltado para a industrialização, aplicação de políticas públicas e pela construção de valores e ideias que apresentavam o desenvolvimento econômico como “fim político incontestável” (PRADO, 2015).

Para além da vinculação direta dos países da América Latina à influência estadunidense, a ideologia do desenvolvimento encontrou um cenário frutífero na região, dadas as condições concretas e as contradições internas que eclodiram mediante a expansão do capitalismo na sua fase monopolista, enraizando-se de forma específica, a partir da capacidade crítica demonstrada pelos intelectuais brasileiros e latino-americanos, que questionavam as construções ideológicas que justificavam a submissão das economias periféricas à condição de produtoras de matérias-primas e produtos agrícolas para uma economia mundial em transformação.

No Brasil, a ideologia do desenvolvimento dominou o pensamento social e a cena política dos anos 1950 até a metade dos anos 1960, obtendo destaque através de três principais perspectivas, as quais guardavam, cada uma, suas características particulares²: as visões nacional-burguesa ou nacional-desenvolvimentista da Comissão Econômica para América Latina (CEPAL), do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e a perspectiva do Partido Comunista Brasileiro (PCB) que surgiu em meio ao movimento revolucionário socialista. Tanto à direita quanto à esquerda, constituiu-se uma espécie de senso comum, dentro do qual parecia evidente que a industrialização e/ou a plena consolidação do capitalismo seria a resposta para os problemas causados pelo subdesenvolvimento, influenciando diferentes práticas e ações políticas, movimentos partidários e movimentos sociais. Ainda que tenha se mantido nos marcos do capitalismo, a ideologia nacional-desenvolvimentista caracteriza-se como uma visão ideológica progressista, industrialista e modernizadora.

Surgida em 1948, a Comissão Econômica para América Latina (CEPAL) foi instituída como uma das comissões econômicas regionais das Nações Unidas criadas no pós-guerra, reunindo uma equipe formada por alguns dos principais economistas da América Latina – como Celso Furtado, que foi um de seus principais expoentes, Aníbal Pinto, Aldo Ferrer, Oswaldo Sunkel, Maria Conceição Tavares, entre outros, sob a liderança de Raúl Prebisch –, inaugurou a CEPAL inaugurou um programa de pesquisa com um enfoque inovador, no qual as economias e sociedades subdesenvolvidas latino-americanas foram definidas como objeto de estudo, em contraposição às análises dos teóricos do desenvolvimento estadunidenses e europeus. O “método histórico-estrutural” da CEPAL articulava a análise das condições históricas da América Latina ao enfoque teórico-abstrato da teoria do subdesenvolvimento.

O ISEB teve origem nos anos 1950, a partir do encontro de intelectuais do Rio de Janeiro e São Paulo que buscavam difundir as ideias sobre o desenvolvimento no Brasil, reunindo-se, com apoio do governo de Getúlio Vargas, inicialmente, na sede do Parque

² Ver a esse respeito em Jaguaribe (2014 [1979]), Bresser-Pereira (2005) e Paranhos (2021).

Nacional de Itatiaia (local escolhido pelo então ministro da Agricultura, João Cleophas), como assinala Helio Jaguaribe em seu depoimento sobre o instituto:

Do Rio iam Cândido Mendes, Guerreiro Ramos, Oscar Lorenzo Fernandez, Israel Klabin, Ignácio Rangel, José Ribeiro Lira, Cleantho de Paiva Leite, Cid Carvalho, Fabio Breves, Ottolmy Strauch, Heitor Lima Rocha, além de eu próprio. De São Paulo iam Roland Corbisier, Vicente Ferreira da Silva, Ângelo Arruda, Almeida Salles, Paulo Edmur de Souza Queiroz, José Luiz de Almeida Nogueira Porto (2014 [1979], p. 236).

Jaguaribe prossegue descrevendo a dicotomia de enfoque e de tendências ideológicas que marcavam esse grupo:

Os estudos e debates do grupo se orientavam no sentido de tentar uma integração entre uma compreensão geral da problemática sociocultural de nosso tempo e uma compreensão econômica, social, cultural e política da realidade brasileira. O grupo era bastante heterogêneo. Os paulistas, de formação e vocação filosófica, tinham posições de direita, muitos oriundos do integralismo. Os cariocas eram estudiosos das ciências sociais e tinham posições tendencialmente de esquerda (JAGUARIBE, 2014 [1979], p.236)

Como resultado das experiências do Grupo de Itatiaia (como ficou conhecido), em 1953, foi criado o Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP), que em 1955, durante o governo de Café Filho, encontraria a sua forma pública no ISEB, por meio do Decreto n. 37.608 de 14 de julho de 1955.

A CEPAL e o ISEB conceberam a visão nacional-burguesa do processo de industrialização e do desenvolvimento econômico brasileiro. Foram instituições contemporâneas e coerentes entre si: as ideias de caráter político do ISEB adquiriam complementação e sustentação, no plano econômico, na fundamentação dual-estruturalista cepalina. De um modo geral, os dois grupos partiam de uma mesma ideia central: o desenvolvimento seria produto de uma estratégia nacional de industrialização, tendo como agente principal o Estado. No interior dessa estratégia, os conceitos de planejamento e programação surgiram como chave para conferir racionalidade e sistematicidade à política econômica latino-americana da industrialização.

O PCB surgiu na esteira do movimento revolucionário socialista, nos anos 1920, orientando-se, desde suas origens, pelas definições da Terceira Internacional que, após a morte de Lenin, ficou subordinada às concepções stalinistas e stalinianas, fundadas, por sua vez, numa aplicação mecânica do marxismo e das leis da economia política. Para além da influência teórica nos diferentes campos da ciência, a visão etapista da Terceira Internacional tinha implicações diretas na luta político-ideológica dos trabalhadores e trabalhadoras dos países periféricos, baseava-se na consolidação da revolução democrático-burguesa como uma “etapa” precedente à revolução socialista, propondo como tática para superar a “herança feudal” e o atraso, a aliança entre classe trabalhadora e a burguesia nacional.

O PAPEL DO ESTADO E A POLÍTICA DESENVOLVIMENTISTA DOS ANOS 1950 E 1960

O papel do Estado constitui um dos aspectos mais significativos do debate sobre o desenvolvimento:

A eficácia da intervenção estatal para a aceleração do crescimento econômico constituiu o aspecto mais significativo do debate entre as inúmeras correntes desenvolvimentistas. Cabia ao Estado, nessa perspectiva, proteger a indústria nacional dos interesses do capital imperialismo através de políticas concretas. Não apenas os fatores internos decorrentes do colonialismo e do atraso eram vistos como a raiz do subdesenvolvimento, mas também a exploração dos países desenvolvidos, que segundo a teoria do imperialismo, buscavam manter os países periféricos como produtores de matérias-primas e alimentos (PARANHOS, 2021, p. XX).

Em “Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)”, Octávio Ianni (1979) analisa a relação entre Estado e Economia, a fim de compreender as diferentes políticas econômicas adotadas pelos governos brasileiros com base na análise das decisões, discussões e ações relativas ao processo de industrialização, ao capital estrangeiro e à força de trabalho. Ianni constata que o Estado desempenhou funções decisivas, tanto no plano político quanto no plano econômico, para o funcionamento e a expansão do capitalismo monopolista, em condições de dependência.

Conforme o autor nos mostra, a CEPAL começou a funcionar “sob a indiferença da maioria dos governos latino-americanos e a hostilidade dos empresários e do governo dos Estados Unidos” (IANNI, 1979, p. 111). Entretanto, o governo de Getúlio Vargas reconheceu a utilidade e importância da Comissão no esforço de reelaboração das concepções de crescimento e desenvolvimento econômico.

Em 1953, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e a CEPAL formaram o Grupo Misto de Estudos CEPAL-BNDE presidido por Celso Furtado, com a finalidade de realizar um diagnóstico sobre a economia brasileira e propor um programa de desenvolvimento com ênfase em técnicas de planejamento. O relatório editado em 1955, seria uma das bases do Programa de Metas de Juscelino Kubitschek, que consubstanciou a política de desenvolvimento econômico deste governo.

Como principal instrumento da política econômica do governo JK, o Programa de Metas constitui-se por uma série de programas de investimentos em setores-chave da economia brasileira, destinados a orientar obras e empreendimentos, a expandir ou implantar indústrias e serviços indispensáveis ao equilibrado desenvolvimento econômico do país. O documento apresentava trinta metas a partir de cinco eixos considerados prioritários – energia, transportes, alimentação e indústria de base –, fixando termos numéricos, objetivos ou metas a serem atingidas até 1960 (BRASIL, 1958).

É importante destacar que, embora JK tenha sido eleito com um programa nacionalista, pelas mesmas forças políticas que haviam sustentado Getúlio Vargas, seu governo abriu as portas para o capital estrangeiro, adotando uma estratégia política de desenvolvimento que acabou consolidando e expandindo o capitalismo dependente e associado ao capital internacional.

Para Ianni:

O que distingue as políticas econômicas dos Governos Getúlio Vargas (1951-54) e Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-60) seria o seguinte: teria havido uma transição (casual ou deliberada, conforme o nível em que se desenvolve a análise) de uma política destinada a criar um sistema capitalista nacional para uma política orientada para o desenvolvimento econômico dependente (IANNI, 1979, p. 149-150).

Os grupos que haviam encampado a luta contra o governo Vargas, embora ideologicamente heterogêneos, possuíam uma visão conservadora da política econômica. Entre os principais representantes das forças políticas que pretendiam tutelar o governo JK e das disputas político-ideológicas que se constituíram acerca do desenvolvimento econômico à época estavam Eugênio Gudín (representante do campo liberal e Ministro da Fazenda durante o governo Café Filho) e Glycon de Paiva Teixeira (representante da Escola Superior de Guerra e presidente do BNDE entre 1952 e 1953), que faziam a ponte com o liberalismo ortodoxo e com elementos modernizantes como Roberto Campos e Lucas Lopes (que também haviam integrado a Comissão Mista Brasil-Estados Unidos e lideraram a criação do BNDE no governo Vargas).

Permeado pelas influências da CEPAL, pelo enfoque conservador do liberalismo e pela ideologia de interdependência da ESG, o Programa de Metas apresentou-se como uma combinação possível entre a ideologia nacionalista e a política econômica de tipo internacionalista, que expressava as tendências da economia mundial, sob a hegemonia dos Estados Unidos, e ampliava as vantagens concedidas às empresas estrangeiras. A política econômica brasileira cada vez mais mostrava-se incompatível com o Estado nacional e democrático que fundamentava os ideais nacional-desenvolvimentistas da CEPAL e do ISEB.

Carlos Lessa (1981) destaca as principais características do Plano de Metas quanto aos recursos destinados a realização dos objetivos propostos pelo Plano, entre os quais assumem destaque “o tratamento extremamente favorável a entradas de capital estrangeiro” e a “ampliação direta do setor público”. A partir da Instrução 113 da Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC), implantada por Gudín, como ministro da Fazenda de Café Filho, em 1955, estabeleceram-se dispositivos que buscavam simplificar a regulamentação sobre importações, permitindo a concessão de vantagens a entidades públicas e privadas, consideradas de “interesse ao desenvolvimento da economia nacional”. Mediante à Instrução 113, a Carteira de Comércio Exterior (CACEX) poderia emitir licenças de importação sem cobertura cambial, correspondentes a investimentos estrangeiros no país (BRASIL, 1955). Segundo o autor, um dos perigos implícitos na política de capital estrangeiro do Programa de Metas consiste na possibilidade de que possam ser contabilizados como capitais externos montantes superiores aos recursos efetivamente incorporados, ou seja, as estratégias

Possibilitaram que uma parcela do excedente gerado internamente na economia fosse apropriada pelas empresas que gozaram dos benefícios legais, via subsídio implícito nas liquidações de créditos externos com taxa cambial de favor. Facilitaram a concentração do parque industrial, pois o acesso aos favores legais capacitava as empresas beneficiadas a controlar as demais do setor (LESSA, 1981, p. 69).

Tanto Lessa quanto Ianni chamam atenção para a ampliação da participação do Estado na execução do Plano e sua participação em função da composição dos investimentos necessários, assinalando uma reformulação substancial das relações entre o poder público e o sistema econômico.

O Programa de Metas implicou numa mudança qualitativa na figura e nos papéis do Estado. De fato, esse programa implicou na adoção de uma política econômica de associação e interdependência, em âmbito internacional. Isto significava que os governantes optaram por uma estratégia política de desenvolvimento econômico que trazia consigo, como componente essencial, a reelaboração da dependência estrutural, que sempre caracterizou a economia brasileira. E significava, ainda, que

a intervenção estatal na Economia deixava de inspirar-se na ideia de emancipação e autonomia [...], a reprodução capitalista acelerou-se de conformidade com as tendências do setor privado, nacional e estrangeiro (IANNI, 1979, p. 177).

Nesta direção, Ianni observa que na aparência, os governos JK e Vargas tomam a problemática do desenvolvimento nos mesmos termos: “para Juscelino Kubitschek de Oliveira, assim como para Getúlio Vargas, a ideia de desenvolvimento econômico, ou progresso econômico-social estava praticamente contida no conceito de industrialização” (IANNI, 1979, p. 181). Ou seja, nos dois governos a ideologia do desenvolvimento baseava-se na convicção de que a industrialização acelerada seria a única solução para a superação do subdesenvolvimento e, conseqüentemente, alcançar o desenvolvimento.

Em contrapartida, o autor aponta as mudanças na transição das concepções e estratégias de JK para Vargas a partir de uma transformação essencial na ideologia do desenvolvimento. Enquanto Vargas ligava a problemática do desenvolvimento e da industrialização à ideia de emancipação política nacional, Kubitschek conjuga a noção de industrialização ao capital estrangeiro, passando a “formulações e decisões que orientavam no sentido de um sistema capitalista de tipo associado” (IANNI, 1979, p. 184).

A partir de 1961, as políticas econômicas adotadas revelam intensas flutuações e contradições que já vinham se desenvolvendo entre a ideologia nacionalista e a política econômica de internacionalização nos períodos anteriores. O governo de Jânio Quadros (que vai de janeiro a agosto deste mesmo ano) e o governo de João Goulart (iniciado em setembro de 1961 e interrompido pelo golpe de 1 de abril de 1964), não encontraram condições de resolver as contradições herdadas do governo JK, oriundas das dificuldades econômicas e políticas inerentes ao tipo de desenvolvimento econômico ocorrido no Brasil. Sendo assim, os anos de 1961-1964 caracterizaram-se por uma intensa movimentação popular e por uma grave crise de proporções políticas, econômicas e sociais.

Após a renúncia de Quadros, as forças militares conservadoras tentaram obstruir a posse do vice-presidente João Goulart, impondo o regime parlamentarista através da Emenda Constitucional n.º 4, de 02 de setembro de 1961, com a finalidade de impedir a capacidade de decisão do Poder Executivo. Foi apenas em janeiro de 1963 que se realizou o plebiscito, no qual a população votou pelo retorno do presidencialismo, dando novamente os poderes ao presidente da república. João Goulart retomou então o debate sobre as reformas de base e tentou pôr em prática uma política econômica de planificação. Sob a liderança de Celso Furtado, nomeado ministro do Planejamento, foi elaborado o Plano Trienal com base nos debates técnicos e teóricos realizados na CEPAL.

Em resumo, pode-se dizer que o Plano Trienal correspondeu à primeira tentativa de planificação global e globalizante. E podemos acrescentar que esse Plano resultou da convergência positiva de condições políticas e econômicas internas e externas. Entretanto, o Plano Trienal não pode ser executado porque então se aprofundava com rapidez o divórcio entre o Poder Executivo e o Poder Legislativo (IANNI, 1979, p. 2014).

Mendonça e Fontes (2004) analisam o impasse entre o Executivo e o Legislativo que configurou a ruptura pacto populista expresso principalmente através da associação entre o Partido Social Democrático (PSD) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), ambos fundados a partir de forças que sustentavam o Estado Novo – enquanto o PSD representava as alianças com as oligarquias agrárias regionais, o PTB incorporava a população de

trabalhadores urbanos. As grandes polêmicas que balizavam a problemática sobre o desenvolvimento à época, constituídas em torno do debate sobre as reformas de base e da associação e da dependência em relação ao imperialismo, foram o centro dessa ruptura, já que o Executivo optou por manter a política externa independente e enviou ao Congresso o projeto das reformas de base em março de 1964.

A divisão se delineava no interior dos partidos conservadores. No PSD, o grupo da Ala Moça apoiava as reformas, enquanto seus outros segmentos retiravam o apoio a Jango. Na UDN, as diferenças eram entre o grupo progressista da Bossa Nova e os conservadores ortodoxos. Quanto ao PTB, ampliava-se sua penetração no interior enquanto os pequenos partidos políticos cresciam em influência nos grandes centros urbanos (MENDONÇA, FONTES, 2004, p. 14).

Em articulação com os militares, o empresariado assumiu a ideologia da Escola Superior de Guerra (ESG) e sua Doutrina de Segurança Nacional, baseada na interdependência, na redefinição do papel das Forças Armadas na sociedade e no conceito de segurança, internalizado e assimilado à ideologia do desenvolvimento sob a perspectiva da associação ao capital internacional (MENDONÇA; FONTES, 2004, IANNI, 1979).

O golpe empresarial-militar de 1964 foi o momento de consolidação do modelo econômico dependente e associado:

Conseguiu conter a burguesia nacional mais importante do hemisfério ocidental, que tinha aspirações a ser um poder internacional ou pelo menos regional significativo, devido a extensão de seu país e as suas riquezas naturais. Em substituição a esse projeto nacional, o regime militar criado em 1964 dava origem a uma modernização fundada na aliança e na integração dessa burguesia ao capital multinacional, consagrando um tipo de desenvolvimento industrial dependente, subordinado as modalidades de expansão e de organização do capitalismo internacional e que submetia os centros de acumulação local a lógica de expansão do centro hegemônico mundial (SANTOS, 2020. P. 63).

O Golpe de 1964 teve como objetivo garantir a continuidade e a conservação da ordem que as frações dominantes da burguesia acreditavam estar sendo ameaçada pela exacerbação das tensões sociais e pela possibilidade das reformas de base apoiadas pelos movimentos progressistas durante o governo de João Goulart. Como assinalam ainda Mendonça e Fontes (2004), de um lado o Golpe “alijava e reprimia os movimentos populistas. De outro, afirmava a hegemonia do capital monopolista sobre os demais segmentos” (MENDONÇA, FONTES, 2004, p. 15).

Segundo Ruy Mauro Marini (2000), o governo do marechal Castelo Branco rechaça a ideia de uma política externa independente, assumindo a doutrina de interdependência continental da ESG, exposta por Golbery do Couto e Silva sobre a geopolítica do Brasil. O Plano Trienal 1964-66, programa de ação econômica assumido pelo governo, foi elaborado pelo ministro do planejamento e ex-embaixador em Washington, Roberto de Oliveira Campos e diferenciava-se dos planos econômicos anteriores pelo papel estratégico do capital estrangeiro.

Nesse sentido, a contrarrevolução (FLORESTAN, 1978) confrontava as teses do nacional-desenvolvimentismo: ao consolidar o modelo econômico dependente e associado ao capital internacional, que já vinha sendo implantado desde 1955, e a política de favorecimento às empresas estrangeiras, a ditadura instaurada a partir do golpe de 1964, mostrou-se incompatível com o Estado nacional e democrático presente nos ideais

nacional-desenvolvimentistas, do ISEB e da CEPAL, assim como do Partido Comunista Brasileiro (PCB). É nesse contexto que ganham evidência as elaborações teóricas críticas ao desenvolvimentismo, entre as quais, daremos destaque a seguir, às formulações da teoria marxista da dependência – que tem como principais expoentes no Brasil Theotonio dos Santos, Vania Bambirra e Ruy Mauro Marini.

DESENVOLVIMENTO E DEPENDÊNCIA

Conforme nos mostra Theotônio dos Santos (2020), o desenvolvimento capitalista conduz, necessariamente, aos processos de concentração, centralização e monopolização como tendências de funcionamento do próprio modo de produção e, nessa dinâmica produz relações de dominação e dependência. Como precursor da nova fase do pensamento latino-americano, iniciada com a teoria da dependência em sua vertente mais radical e que, posteriormente, será aprofundada, no grande movimento de ideias sobre o sistema mundial, o autor entende a dependência a partir da “articulação combinada entre as classes dominantes do centro e da periferia” (SANTOS, 2020, p. 83). Ou seja, a articulação de frações da burguesia nacional às burguesias dos centros hegemônicos do capital constituiu as bases sociais e institucionais internas para a consolidação da dependência econômica, social e política, conduzindo à condição de subdesenvolvimento os países que iniciaram seus processos de industrialização posteriormente.

Nessa perspectiva, a teoria da dependência aponta a impossibilidade de refazer o caminho do desenvolvimento econômico já percorrido pelos países da Europa, pelos Estados Unidos e pelo Japão, conforme postulado pelas teorias do desenvolvimento e de modernização, já que

a conformação do subdesenvolvimento nas economias latino-americanas e, da mesma forma, na Ásia e na África, não era resultado, simplesmente, de conservação de economias pré-capitalistas, mas sim da forma como essas economias tinham sido integradas na economia mundial (SANTOS, 2020, p. 125).

Sendo assim, em linhas gerais, os teóricos da dependência partem da ideia de que não houve feudalismo na América Latina, analisando a fase colonial no interior do movimento de expansão do capitalismo comercial, e tendo como ponto de partida de suas análises as especificidades históricas da região.

A teoria da dependência busca equacionar os problemas enfrentados pelas ciências sociais ao procurar definir tais especificidades: se por um lado, procura estabelecer as diferenciações entre o desenvolvimento clássico do modo de produção capitalista nos países “desenvolvidos” e, assim, coloca a necessidade de buscar uma teorização original para a compreensão da realidade dos países de capitalismo dependente; por outro lado, o fenômeno da dependência não constitui um modo de produção distinto do capitalismo ou transformações que exijam uma redefinição teórica total dos conceitos e categorias de análise da realidade e, portanto, exija uma outra teoria. Nesta perspectiva, podemos dizer que a teoria da dependência é conduzida por

uma teoria do capitalismo dependente que se desenvolve paralelamente a uma teoria do imperialismo, isto é, do capitalismo original, próprio das formações socioeconômicas dominantes (ou imperialistas). Esta teoria se desenvolve ao

mesmo tempo, e dialeticamente, integrada, integrada a uma teoria das relações econômicas mundiais, em cujo interior estas duas formações capitalistas, dominantes e dependentes se articulam como dois subconjuntos e interatuam com as formações sociais pré-capitalistas e com uma nova formação social pós-capitalista que é o socialismo (SANTOS, 2021, p. 72).

Segundo Theotonio, o processo de industrialização brasileiro iniciado no final do século XX e início do século XXI surgiu como um complemento do setor exportador, que gerava os ingressos para importar maquinarias e matérias-primas consumidas pelo setor industrial. Nesse cenário, as burguesias nacionais não assumem uma “forma burguesa radical”, suas bandeiras jamais foram uma “reforma agrária radical, uma política anti-imperialista, uma defesa da democracia burguesa” (SANTOS, 2021, p. 65). Dada a impossibilidade estrutural de se constituir um capitalismo independente no século XX, as frações dominantes da burguesia industrial mobilizaram sua classe a favor de seus interesses, optando pela conservação do país no caminho do capitalismo e, conseqüentemente, se vendo obrigadas à condução de um desenvolvimento industrial dependente. A industrialização se realizou no Brasil e nas demais formações sociais dependentes, não como um produto do desenvolvimento da tecnologia, da técnica e da ciência, mas tendo como principal elemento a importação das tecnologias e das bases produtivas construídas e monopolizadas externamente, organizadas e controladas a partir dos interesses dos centros hegemônicos do capital.

Uma das principais formulações que embasa as análises de Theotonio dos Santos e que se mostra como uma categoria de análise para compreensão das transformações no mundo do trabalho que processam na atualidade, é o conceito de Revolução Científico-Técnica, marco de referência para a compreensão das condições do mercado de trabalho frente à adoção de novas tecnologias sofisticadas com baixa capacidade de geração de empregos, que caracterizam uma nova fase do desenvolvimento capitalista, marcada pelo surgimento de mercados altamente monopolizados, concentrados e centralizados, cujas células são as corporações multinacionais.

Para o autor, “a Revolução Industrial evolui para novas fases, as quais levam a sua superação por uma nova revolução, a científico-técnica (RCT)”, que abre uma “etapa histórica nova” (SANTOS, 2020, p. 113), iniciada nos anos 1940, durante a Segunda Guerra Mundial, e que se ainda se encontra em curso.

A implantação dessa revolução dá-se, progressivamente, durante a ascensão econômica do pós-guerra, e sua incorporação mais radical ao processo de produção, apesar de ainda insuficiente, ocorre depois de 1967, quando começa a decair a capacidade de crescimento da economia mundial, e a Revolução Científico-Técnica começa a ser assimilada ao setor de serviços, para avançar, na década de 1980, para o setor de produção industrial, por meio da automação maciça (SANTOS, 2020, p. 137).

Com o advento da Revolução Científico-Técnica, a relação capital-trabalho assume uma nova forma. Criam-se as condições para uma nova divisão internacional do trabalho que articula as transformações científicas e tecnológicas em escala mundial, que implica em duas tendências das economias centrais.

A primeira consiste na busca por “um espaço social e ambiental baseado em uma qualidade de vida mais alta” gerada pela luta dos trabalhadores e trabalhadoras. Uma vez que a relação salarial entra em crise com a relação capitalista, originando uma visão na qual o salário passa a ser entendido como o “atendimento das necessidades da população

e não mais como o pagamento de uma mão de obra utilizada pelo capital”, processo que aumenta a necessidade da intervenção do Estado para assegurar parte do custo da força de trabalho, materializado nos países “desenvolvidos” sob o Estado de Bem-Estar Social. Esta primeira tendência de busca por melhores condições de vida desdobra-se na utopia que se enraíza nos países “subdesenvolvidos”, consubstanciada na ideologia do desenvolvimento fundada na relação direta e linear entre industrialização, crescimento econômico, pleno emprego, aumento das rendas individuais e melhoria das condições de vida da população.

A segunda tendência que se apoia e constitui as condições para que a primeira se efetive, consiste na possibilidade dos capitalistas em utilizar mão de obra barata em escala mundial para elevar a taxa média de lucro, já que a crescente dos salários e aumento dos níveis de vida das populações dos países desenvolvidos, sede das empresas multinacionais, comprometia as taxas de lucro. Desta forma, a produção industrial e as etapas correspondentes ao trabalho simples são transferidas para os países dependentes e passam a constituir-se como vestígios do passado nos países centrais, que se tornam os modelos da civilização do conhecimento e da informação que se afirmam nas teorias pós-modernas do fim do trabalho.

É nesse contexto que surgem os estudos de Theotonio dos Santos sobre o novo caráter da dependência, situação que leva ao subemprego e à marginalidade e permite a constatação da contradição entre capitalismo dependente e processo democrático.

Essas tendências tornavam-se, no seu conjunto, absolutamente incompatíveis com um crescimento econômico distributivo e uma democratização, seja no plano social, seja no plano político. O conteúdo excludente e marginalizador desse modelo de crescimento econômico fazia-se, assim, evidente, e, com ele, a necessidade de um regime de força que pudesse conter as reações das classes sociais por ele prejudicadas. Esse modelo bloqueava definitivamente as ambições tanto do capitalismo nacional, como das forças proletárias emergentes com o desenvolvimento do setor industrial, as quais passavam a liderar uma proposta de crescimento e desenvolvimento econômico cada vez mais incompatível com essa forma de integração dependente desses países na economia mundial (SANTOS, 2020, p. 131).

Em seus estudos sobre a “Dialética do desenvolvimento capitalista no Brasil” e sobre a “Dialética da Dependência”, Ruy Mauro Marini elabora os conceitos de subimperialismo e superexploração do trabalho.

Segundo o autor, a intensidade e o ritmo das transformações tecnológicas levam os países centrais a experimentarem a necessidade de expansão dos mercados e, conseqüentemente, de exportar seus equipamentos obsoletos para as nações em fase de industrialização ou a introduzi-los nesses países sob a forma de investimento direto de capital, que tem como conseqüências a aceleração do processo de desnacionalização e a aceitação consciente da burguesia brasileira da sua integração ao imperialismo estadunidense. A fase iniciada com o golpe de 1964, que demarca a expansão imperialista da burguesia brasileira, é caracterizada por Marini como subimperialismo.

O que se colocou assim foi a expansão imperialista do Brasil, na América Latina, que corresponde na verdade a um subimperialismo ou a uma extensão indireta do imperialismo norte-americano (não nos esqueçamos que o centro de um imperialismo desse tipo seria uma economia brasileira integrada à economia norte-americana). Essa tentativa de integrar a América Latina, econômica e militarmente, sob o comando do imperialismo norte-americano e com apoio do Brasil sofreu

posteriormente muitas vicissitudes e continua sendo hoje uma intenção. No entanto, esclareceu fatores valiosos para estimar as perspectivas do processo revolucionário brasileiro e, em última instância, latino-americano (MARINI, 2000, p. 71).

Marini destaca que a primeira face do governo militar que se impõe a partir de abril de 1964 é a repressão policial ao movimento de massas coadunada a uma política de estabilização financeira que busca criar uma oferta de mão de obra abundante a baixos preços e, ao mesmo tempo, liquidar a competição intercapitalista, favorecendo a concentração do capital disperso na pequena e média burguesia nas mãos de grupos mais poderosos.

A “política subimperialista da grande burguesia” brasileira aumenta a capacidade produtiva da indústria, no entanto, acelera o desequilíbrio entre crescimento econômico e criação de empregos, evidenciando a tendência do capitalismo dependente de agudização da pobreza já que, diante impossibilidade de competir em mercados já repartidos pelos monopólios estadunidenses, a possibilidade de lucro é a contenção coercitiva do nível salarial da classe trabalhadora.

O subimperialismo brasileiro não pode converter a expolição, que pretende realizar no exterior, em fator de elevação do nível de vida interno, capaz de amortecer o ímpeto da luta de classes; tem, ao contrário, pela necessidade que experimenta de proporcionar sobrelucro a seu sócio maior norte-americano, que agravar violentamente a exploração do trabalho no marco da economia nacional, no esforço para reduzir seus custos de produção (MARINI, 2000, p. 98-99).

Assim com Theotonio, Marini situa a irracionalidade do desenvolvimento do capitalismo no Brasil e a dependência no âmbito da impossibilidade de controle do processo tecnológico, chamando atenção para a contradição na qual se radica a essência da dependência latino-americana: a predominância de um processo de acumulação fundado na superexploração do trabalho. A industrialização da região ocorre sob uma nova hierarquização da economia capitalista mundial baseada na redefinição da divisão internacional do trabalho, “em cujo âmbito se transferem aos países dependentes etapas inferiores da produção industrial [...], reservando-se para os países imperialistas as etapas mais avançadas [...] e o monopólio da tecnologia correspondente (MARINI, 2000a, p. 145).

As tendências do modo de produção capitalista implicam nos mecanismos, identificados por Marx, de intensificação do trabalho, prolongamento da jornada de trabalho e expropriação de parte do excedente produzido pela classe trabalhadora para repor sua força de trabalho. Marini observa que esses mecanismos se configuram nas economias dependentes não como elemento do aumento da capacidade das forças produtivas (capital constante e capital variável), mas no uso extensivo e intensivo da força de trabalho e pela negação das condições de reposição do desgaste da força de trabalho, por meio do qual é criada uma oposição entre o duplo caráter do trabalhador, de produtor e de consumidor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos aqui retomar aspectos históricos e teóricos do desenvolvimento do capitalismo dependente no Brasil a partir de autores do pensamento social crítico brasileiro, tomando como referências principais as contribuições de Octávio Ianni, Theotonio dos Santos e Ruy Mauro Marini. Partimos da compreensão que o resgate das análises empreendidas

por esses autores nos anos 1970 nos fornecem elementos para a reconstrução histórica do debate acadêmico e político sobre o desenvolvimento e para a compreensão do modelo de desenvolvimento dependente e associado que se estabeleceu no país e que se mostra hegemônico na atualidade.

Entendemos as políticas e programas de desenvolvimento do atual governo federal como uma totalidade contraditória, que não se encerra e si mesma, mas que se constitui, sobretudo, em meio à dinâmica da luta de classes e da correlação de forças sociais que materializam tais políticas e programas. Nessa perspectiva, a apreensão das especificidades do capitalismo dependente mostra-se fundamental, à medida que os problemas estruturais para os quais Santos, Marini e Ianni nos chamam atenção, tais como a dependência, a desigualdade estrutural, o pauperismo, a marginalização e a extrema concentração de renda não apenas persistem na nossa sociedade, bem como tem sido aprofundados mediante o avanço do neoliberalismo e da extrema direita nos últimos anos.

Octávio Ianni, em “Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)”, Octávio Ianni (1979) volta para a relação entre Estado e Economia, a fim de explicar as mudanças configuradas no Estado brasileiro. No período de hegemonia da ideologia do desenvolvimento, ao qual nos dedicamos aqui, o autor nos mostra como o projeto nacional-desenvolvimentista assimilado pela burguesia industrial brasileira entra em crise e é superado, no contexto do capital monopolista, pelo modelo econômico associado e dependente, que se consolida após o golpe de 1964.

Ruy Mauro Marini, em “Dialética do desenvolvimento capitalista no Brasil” e “Dialética da Dependência”, ensaios publicados originalmente nos anos de 1969 e 1973, considera que a dinâmica da realidade social brasileira e latino-americana está relacionada ao marco internacional em que se inserem, no entanto, destaca a importância das relações de força entre os grupos políticos e das contradições de classe desenvolvidas no interior das sociedades de capitalismo dependente para a compreensão das suas transformações.

O livro de Santos, que vem sendo discutido pelo Grupo de Estudos Economia Global e Desenvolvimento Sustentável, “Desenvolvimento e Civilização: homenagem a Celso Furtado”, apresenta uma característica distinta daquelas mencionadas acima. Concluído em 2012 e publicada em 2019, reúne os últimos escritos de Theotonio, e não apenas recupera os estudos anteriores como a gênese da teoria da dependência e sua importância para a teoria do sistema-mundo (acontecimentos dos quais o autor participou diretamente), mas atualiza e avança no que remete ao ponto de vista crítico do autor, propondo um caminho teórico voltado para a época histórica que vivemos por meio das possibilidades de construção de uma Civilização Planetária.

A retomada do pensamento crítico social brasileiro para a reconstrução histórica do objeto de pesquisa – as políticas e programas de desenvolvimento elaboradas e/ou implementadas entre 2019 e 2022 – e das categorias de análise que permitem a apreensão de suas mediações – desenvolvimento e dependência – constitui a direção das reflexões teóricas do Grupo de Estudos Economia Global e Desenvolvimento Sustentável, cuja síntese buscamos apresentar aqui.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, 1958 BRASIL. Programa de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek: Estado do Plano de Desenvolvimento Econômico em 30 de junho de 1958. Rio de Janeiro: Presidência da República/Serviço de Documentação, 1958. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5291773/mod_resource/content/1/Plano%20de%20Metas.pdf. Acesso em: 22 de ago, 2022.
- BRASIL. Superintendência da Moeda e do Crédito. Instrução 113, 17 de janeiro de 1955
Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/content/acessoinformacao/instrucoesumoc/SUMOCINST113-instrucao113.pdf>. Acesso em 23 de ago. 2022.
- BRESSER-PEREIRA, Luís Carlos. Do ISEB e da CEPAL à Teoria da Dependência. In: TOLEDO, Caio Navarro de (org.). Intelectuais e Política no Brasil. A Experiência do ISEB. São Paulo: Editora Revan, 2005, p. 201-232.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. Ideologia do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FERNANDES, Florestan. Revolução ou contrarrevolução? Contexto, n. 5, mar, 1978. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1_CLzH3Ahk3oNI6LRQXYV_DaEw0hSXsYM/view. Acesso em 21 de jan. 2021.
- FURTADO, Celso. O mito do desenvolvimento econômico. Rio de Janeiro: Paz, 1974.
- IANNI, Octavio. Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- JAGUARIBE. Helio. ISEB: Um breve depoimento e uma reapreciação crítica. Cadernos do desenvolvimento, Rio de Janeiro, v. 9, n. 14, pp.231-260, jan.-jun. 2014 [1979]. Disponível em: <http://www.cadernosdodesenvolvimento.org.br/ojs-2.4.8/index.php/cdes/article/view/132/133>. Acesso em: 22 nov. 2020.
- LESSA, Carlos. O Plano de Metas – 1957/60. In: LESSA, Carlos. Quinze anos de política econômica. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- MARINI. Ruy Mauro. Dialética do Desenvolvimento capitalista no Brasil. In: SADER, Emir (org.). Dialética da dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini. Petrópolis: Rio de Janeiro; Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- MARINI. Ruy Mauro. Dialética da dependência. In: SADER, Emir (org.). Dialética da dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini. Petrópolis: Rio de Janeiro; Buenos Aires: CLACSO, 2000b.
- MENDONÇA, Sonia Regina de; FONTES, Virginia Maria. História do Brasil recente (1964-1992). São Paulo: Ática, 2004.
- PARANHOS, Michelle Pinto. Teoria e ideologia do desenvolvimento capitalista: na abordagem das concepções educacionais e das políticas públicas de formação dos trabalhadores no Brasil. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: PPFH/UERJ, 2010.

PARANHOS, Michelle Pinto. O cenário intelectual brasileiro pós-1945: o debate sobre a formação e o desenvolvimento nacional. In: NEVES, Bruno Miranda *et al.* Desenvolvimento e educação. Curitiba: Appris, 2021, v. 2, p. 15-30.

PRADO, Fernando Correa. Ideologia do desenvolvimento e a controvérsia da dependência no Brasil contemporâneo. Tese (Doutorado em Economia) Universidade do Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2015. Disponível em: <https://www.ie.ufrj.br/images/IE/PEPI/teses/2015/Fernando%20Correa%20Prado.pdf>. Acesso em: 09 de jun. 2022.

SANTOS, Theotônio dos. Desenvolvimento e Civilização: homenagem a Celso Furtado. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2020.

SANTOS, Theotônio dos. Evolução histórica do Brasil: da Colônia à crise da “Nova República”. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Capítulo

03



A “dependência senhorial” dos séculos XVIII e XIX e a construção das universidades brasileiras

Celso Luis Soares dos Santos Sobrinho

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.3

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo compreender a trajetória de implementação das “escolas superiores” no Brasil. Trata-se de uma análise das relações de dependência nas origens das “escolas superiores”/universidades brasileiras que parte de duas questões fundamentais: As universidades reproduzem um padrão de abismos sociais entre as classes? As universidades contribuem para um verdadeiro desenvolvimento nacional?

Sendo assim, o texto estrutura-se a partir de três tópicos. O primeiro tópico trata da “dependência senhorial”. No segundo tópico, buscamos apresentar a construção das “escolas superiores” brasileiras, tendo em vista as motivações da oligarquia agrária nesse processo e as escolhas dos cursos criados. No terceiro tópico, nos voltamos para a criação das universidades a partir dos anos 1930 - desde a Reforma Francisco Campos - durante o governo Vargas. Por fim, a título de considerações finais procuramos identificar as formas de reprodução do pensamento eurocêntrico neste processo.

Compreender o processo histórico da construção das universidades brasileiras é fundamental para entendermos os diversos contextos socioculturais dos períodos descritos neste trabalho, bem como os contextos políticos e econômicos que orientam decisões que impactam toda a sociedade.

Um primeiro momento a ser detalhado refere-se aos séculos XVIII e XIX. Em relação a esse período, trazemos a visão eurocêntrica de uma pequena elite agrária e escravagista, como isto implica em uma economia, que apenas reforça a prevalência de poder, como as instituições superiores são criadas para a manutenção deste poder pelos filhos destas elites e como as bases teórica e prática das profissões escolhidas por estes são utilizadas de acordo com os interesses do Estado.

Um outro aspecto abordado foi a criação das universidades e as políticas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 30, as motivações para sua implementação e os impactos destas medidas em termos sociais.

Em ambos os aspectos é importante refletirmos se as universidades criadas e as políticas desenvolvidas tiveram por finalidade ou atingiram, mesmo que de forma indireta, um desenvolvimento nacional. Também é necessário pensar se elas reproduzem ou até mesmo acentuam as desigualdades entre os extratos sociais, ou podem servir como pontes para a ascensão de uma camada populacional mais pobre à melhores condições de vida.

Todas estas reflexões são importantes para que possamos identificar pontos positivos e negativos dos tópicos apresentados e perceber, nos dias atuais, como a sociedade pode se mobilizar para que a educação seja realmente para todos, de forma que haja maior oportunidade para as camadas sociais menos favorecidas, menor dependência nacional em relação a países centrais e escolas/universidades que não reproduzam padrões de dominação e de desigualdades e sejam instrumentos de verdadeiro desenvolvimento nacional.

Utilizou-se uma metodologia por meio de nota bibliográfica, com livros e artigos que se relacionassem com o tema e os tópicos apresentados. Buscou-se trabalhar em um espaço temporal dos séculos XVIII, XIX e XX, analisando as motivações do governo e da sociedade

na efetivação, desde as primeiras instituições superiores, até o ano de 1945, colocando a luz à construção das universidades brasileiras, em especial durante os governos de Getúlio Vargas, e, as políticas educacionais advindas das reformas Francisco Campos e Capanema. Neste trabalho tivemos os seguintes referenciais teóricos: *Universidade Brasileira: reforma ou revolução?*, de Florestan Fernandes, em que no capítulo 4, intitulado Universidade e Desenvolvimento, debate os dilemas da universidade brasileira em três questões gerais: a contribuição da universidade para o desenvolvimento, os dinamismos inerentes ao crescimento econômico e à mudança sociocultural, que, em nosso trabalho, estará restrita às discussões nacionais e o que deve ser uma “universidade para o desenvolvimento” na sociedade brasileira. A autora Helena Sampaio, cujo artigo *Evolução do ensino superior brasileiro 1808-1990*, foi de suma importância para o entendimento das transformações políticas e institucionais pelas quais nosso país passou em algumas datas consideradas chave para a autora, e, das mudanças do sistema de ensino superior ao longo dos anos. Por fim, Demerval Saviani, que, com sua *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, nos auxiliou a compreender o contexto conflituoso entre as pedagogias nova e tradicional, as pressões políticas de pedagogos novos e da igreja católica junto ao governo e suas influências nas reformas educacionais elaboradas entre 1930 e 1945.

A “DEPENDÊNCIA SENHORIAL” DOS SÉCULOS XVIII E XIX

A dependência dos países latino-americanos em relação às nações consideradas hegemônicas apresenta raízes históricas desde as relações de dominação exercidas por colonizadores europeus. Este domínio foi fundamentado na ideia de raça, ou mais explicitamente na concepção de inferioridade dos povos latino-americanos e africanos (traficados como escravos para a mão de obra laboral nas Américas) e no estabelecimento destas raças “como instrumento de classificação social básica da população.” (QUIJANO, 2005)

Desta maneira, os meios de trabalho vinculavam-se às identidades raciais. Negros e índios realizavam um trabalho não assalariado, nas formas de escravidão ou servidão (caso dos indígenas em determinado período histórico), enquanto os colonizadores brancos eram pagos por seu trabalho. Assim, a contradição capital-trabalho instituída apresenta características coloniais e eurocêntricas. A colonialidade do poder na América Latina era, portanto, praticada por uma minoria branca com interesses sociais alinhados com seus colonizadores europeus.

Portanto, a classificação racial seria o fundamento básico para o controle do trabalho e, conseqüentemente, de um padrão de poder em que o trabalho assalariado era privilégio dos brancos. Para que esta minoria branca pudesse garantir a sua condição de senhores, era preciso que a estrutura social vigente permanecesse contando com a força de trabalho não paga. Assim, o acúmulo de capital e os benefícios comerciais obtidos por estes senhores era destinado à compra de mercadorias estrangeiras, em especial, da Europa.

De acordo com Quijano (p.135, 2005), a “colonialidade do poder impedia-os, (...), de desenvolver realmente seus interesses sociais na mesma direção que o de seus pares

européus, isto é, transformar capital comercial (...) em capital industrial, já que isso implicava libertar índios servos e escravos negros e transformá-los em trabalhadores assalariados.”

Neste sentido, pode-se identificar a dependência destes senhores em relação aos grupos dominantes europeus e americanos. Todavia, diferentemente das teorias de dependência originadas no século XX, a “dependência senhorial” não tinha nenhum interesse no desenvolvimento nacional e manifestava-se como uma dependência histórico-estrutural em que uma minoria branca latino-americana assumia um modelo eurocêntrico de controle para a sua perpetuação na centralidade do poder. Consoante Fernandes,

A estrutura econômica e social da sociedade colonial brasileira recebia algumas brechas. Mas impunha seus próprios ritmos aos padrões culturais transplantados, tolhendo o impacto da modernização e orientando os seus efeitos mais profundos – os de natureza institucional – na direção da consolidação e aperfeiçoamento da ordem social existente, baseada na estratificação interétnica e na dominação patrimonialista dos estamentos senhoriais (FERNANDES, 1975. p. 101).

Não havia interesses sociais que fossem comuns a brancos, negros e índios dado que os privilégios da minoria branca eram provenientes da exploração dos outros grupos étnicos. Desse modo, a dependência senhorial era uma consequência de uma conjuntura de interesses raciais convenientes ao ideário de superioridade das nações europeias.

Conforme Quijano (2005, p.134), “do ponto de vista dos dominadores, seus interesses sociais estiveram muito mais próximos dos interesses de seus pares europeus, e por isso, estiveram sempre inclinados a seguir os interesses da burguesia europeia.”

Este modelo de desenvolvimento econômico estabelecido pelas classes dominantes em uma perspectiva eurocêntrica alimentou a formação de um Estado-nação em que as estruturas de poder estavam sustentadas por relações coloniais.

A CONSTRUÇÃO DAS “ESCOLAS SUPERIORES” BRASILEIRAS

Neste contexto, de uma sociedade de organização estamental, atrasada nos campos cultural, social e econômico, com uma visão eurocentrista e alinhada aos interesses da Coroa, surgem no Brasil, no século XIX, as “escolas superiores”. Estas escolas surgem como um arremedo das universidades europeias e têm como maior influência as universidades portuguesas, cujo nome mais representativo era a Universidade de Coimbra.

“No Brasil, a criação de instituições de ensino superior, (...), buscava formar quadros profissionais para a administração dos negócios do Estado e para a descoberta de novas riquezas, e implicava em rejeitar qualquer papel educacional da Igreja Católica que fosse além do ensino das primeiras letras.” (SAMPAIO, 1991, p. 2)

Estas instituições estavam defasadas em relação a outras universidades da Europa, acerca das tendências do novo ensino universitário.

A burguesia agrária, empenhada em consolidar-se no poder, foi fundamental para uma educação que fosse “dever do Estado” e posteriormente, para o estabelecimento de instituições de ensino superior.

O Estado mantinha o controle sobre a criação destas instituições, sobre o curriculum

e os programas a serem implementados e sobre a distribuição das cátedras que atendia mais a critérios políticos do que acadêmicos.

Consoante Sampaio (1991), “Além de determinar quais as instituições a serem criadas e com que objetivos, regulamentando minuciosamente o curriculum e os programas, o controle do Estado se manifestava ainda pela proximidade que o poder central queria manter dos que o dirigiam ou ministravam.”

Também é importante frisar que o modelo objetivado para as escolas superiores propunha um ensino superior profissionalizante e especializado. Porém, o que ocorreu foi que este modelo de formação profissional era desprovido de caráter prático e o que prevaleceu foi a formação para profissões ditas liberais, em especial nas áreas de Medicina, Engenharia e Direito.

Este modelo atendia satisfatoriamente aos interesses da Coroa e da elite senhorial brasileira. A primeira obtinha indivíduos letrados e aptos a exercer funções burocráticas sob o controle do Estado e a segunda era a principal responsável por “fornecer” esses indivíduos, mantendo-se participante da estrutura do poder político e garantindo os seus privilégios. De acordo com Fernandes,

A escola superior” só tinha uma função: através do ensino magistral e dogmático, preparar um certo tipo versátil de letrado, mais ou menos apto para o exercício das profissões liberais, relacionadas principalmente com a advocacia, a medicina e a engenharia (FERNANDES, 1975, p. 99).

O modelo de formação de profissionais liberais em “faculdades isoladas” permaneceu, mesmo após a independência política, em 1822, pois não havia interesse por parte da elite, ainda escravocrata, de modificar as relações e condições sociais e políticas do país. Portanto, as escolas superiores, por todas as características já descritas, não constituíam espaços de verdadeira transformação social e cultural.

A ausência de cunho técnico às profissões liberais gerava a necessidade destes profissionais adquirirem a experiência prática em países da Europa (de modo formal e acadêmico) ou a agregação de um escritório ou clínica de algum parente ou amigo (de modo particular).

O isolamento cultural das escolas superiores, a reprodução de um padrão obsoleto e dogmático proveniente das instituições portuguesas, a ausência de um cunho técnico e prático ao ensino ministrado e o clientelismo das mesmas, favorecendo a um estrito grupo social, já privilegiado, além de um número limitado destas instituições, levaram a maior parte da sociedade brasileira do século XIX a não vislumbrar as escolas superiores e faculdades como um fator apreciável de mudança sócio-política e econômica.

“A sociedade não valorizou o ensino superior, como e enquanto tal; porém, o que entendia ser o seu produto final, nas realizações pessoais. Daí o fato do “diploma” e do grau de “doutor” acabarem atuando como fatores dinâmicos de inércia cultural.” (FERNANDES, 1975, p. 103)

Este padrão histórico-estrutural era mantido e consolidado, a partir da fundação de novas escolas superiores. “A escola superior depurava-se e se fortalecia ao mesmo tempo que o seu padrão institucional se difundia e se convertia numa influência sociodinâmica

inexorável.” (FERNANDES, 1975, p. 104)

Em fins do século XIX, há uma gradativa ascensão da classe média no campo político e social, abrindo espaço para que também tenha seus indivíduos representados nas profissões liberais. Porém, como a concentração de renda ainda se restringia a um pequeno grupo dominante, as escolas superiores não sofreram nenhuma modificação significativa que as fizessem ser espaços livres da dependência cultural europeia e de possíveis transformações estruturais. Ou seja, não se percebeu uma organização no sentido de um verdadeiro desenvolvimento nacional, mas a manutenção de uma estrutura de poder oligárquica e de privilégios aos profissionais liberais.

Apesar da discussão sobre a ideia da criação de universidades ocorrer desde a primeira década do século XIX, apenas nos anos 20 e, mais intensamente nos anos 30 do século XX, as primeiras universidades foram criadas.

AS PRIMEIRAS UNIVERSIDADES

Em 1930, o governo de Getúlio Vargas estabelece os moldes para o funcionamento das universidades a partir da “Reforma Francisco Campos”.

Segundo Sampaio,

Esta reforma estabelecia que o ensino superior deveria ser ministrado na universidade, a partir da criação de uma faculdade de Educação, Ciências e Letras. No que diz respeito à organização do sistema, a reforma previa duas modalidades de ensino superior: o sistema universitário (oficial, mantido pelo governo federal ou estadual, ou livre, mantido por particulares) e o instituto isolado. A administração central da universidade caberia ao conselho universitário e ao reitor, que passava a ser escolhido a partir de uma lista tríplice, medida que vigora até hoje. A reforma estabelecia também como deveria ser composto o corpo docente (catedráticos e auxiliares de ensino, submetidos a concursos, títulos e provas) e dispunha ainda sobre questões como ensino pago, diretório de estudantes etc. (SAMPAIO, 1991, p. 10).

A Reforma Francisco Campos - também chamada de Estatuto das Universidades Brasileiras - dispunha sobre a organização do ensino superior em todo o país e adotava o regime universitário conferindo a este um padrão a ser implementado por todas as Instituições Superiores criadas sob a sua vigência, embora também pudesse haver a criação de Instituições isoladas, ou seja, mantidas por fundações ou associações particulares de ensino.

A oferta dos cursos de Direito, Medicina e Engenharia, era obrigatória, ou em lugar de um desses, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, articulados a uma administração central, que seria composta pelo Conselho Universitário e pela Reitoria (art. 14 e seguintes)

Apesar da inovação da criação de um Instituto voltado para a formação de professores, os cursos relativos às profissões ditas liberais, satisfatórios a aristocracia brasileira e a composição do quadro de pessoal do Estado, ainda predominavam, caracterizando um conservadorismo institucional.

O Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, (BRASIL, 1931), reorganiza a Universidade do Rio de Janeiro, apresentando-a como modelo para as demais universidades,

promove a incorporação de novas Faculdades a essa instituição, como por exemplo, as Faculdades de Farmácia e de Odontologia, dotando-a de organização adequada à nova regulamentação e cria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que teria como objetivos específicos: ampliar a cultura no domínio das ciências puras; promover e facilitar a prática de investigações originais; desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério; sistematizar e aperfeiçoar, enfim, a educação técnica e científica para o desempenho profícuo de diversas atividades nacionais. (art. 196)

Outros pontos importantes a serem destacados da “Reforma Francisco Campos”, o Estatuto das Universidades Brasileiras, foram a busca de uma integração entre as escolas e faculdades que atuavam de forma isolada e sem uma administração superior unificada e a ênfase dada “à criação de uma faculdade de educação nas Universidades, com o objetivo de formar professores especialistas, que trabalhariam no ensino secundário;” (OLIVEN, 2002 *apud* SOUZA, MIRANDA, SOUZA, 2019).

Apesar da reforma ter alguns destaques positivos como a organização de um regime universitário, a busca de maior integração entre os ensinos secundário e universitário e a instituição de faculdades que tivessem por fim a formação de professores, a mesma tinha caráter centralizador e ainda comprometida com as elites nacionais em detrimento das camadas populares.

O governo Vargas procurava com a reforma Francisco Campos, colocar o Estado mais efetivamente a frente da questão da Educação, conforme ilustra Saviani (2013, p.196): “Com essas medidas resultou evidente a orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central.”

Em 1934, Gustavo Capanema assume o Ministério da Saúde e Educação dando continuidade a uma política educacional centralizadora e nacionalista que tem como maior símbolo a Reforma Capanema de 1938. Estas características foram acentuadas com o golpe de 1937 e a introdução do Estado Novo.

“No projeto de Estado Nacional centralizado, a educação inseria-se na proposta de formação de uma identidade nacional, na construção da “brasilidade”, visando formar física e mentalmente o “novo homem” para um novo Estado.” (LORENZ e VECHIA, 2016)

Para atingir estes objetivos algumas medidas se faziam necessárias, dentre elas: a padronização do ensino, a unificação de programas de atividades escolares, um material didático que estivesse afinado com a ideologia governamental e a eliminação de diferenças culturais e étnicas.

Destarte, a homogeneização cultural acarretaria em uma unidade nacional que garantiria o sucesso do projeto nacional estado novista. Segundo Bomeny (1999, p.139) “o projeto educacional elaborado traduzia de forma clara o ideário do Estado Novo: formar um “homem novo” para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade.”

Durante o período do Estado Novo houve um crescente aumento da expansão urbana e do desenvolvimento industrial. Em um período anterior, o ensino brasileiro privilegiava

apenas os filhos dos grandes senhores de terra, ou seja, privilegiava o setor agrário. Agora, com o desenvolvimento das atividades urbanas, por conseguinte, das atividades industriais, o trabalhador das fábricas começa a ganhar atenção, porque o processo de industrialização desencadeado, a partir de 1930, passou a requerer maiores contingentes de mão-de-obra especializada (SILVA, 1980, p. 29).

Desse modo, a formação do cidadão trabalhador era item essencial em termos políticos e ideológicos na consolidação do projeto do Estado Novo. O trabalho era a materialização dos valores necessários para que se formasse o caráter de um “bom brasileiro.”

Nitidamente essa classe trabalhadora era oriunda das camadas mais pobres da população que acabava por se inserir em um ensino técnico profissionalizante visando maior qualificação e diversificação da força de trabalho.

Enquanto a oportunidade do ingresso no ensino industrial, agrícola ou comercial era a melhor via para uma camada social outrora totalmente excluída do acesso ao sistema educacional, os filhos dos indivíduos pertencentes às classes dominantes acessavam o ensino secundário. Este ensino era composto de um conteúdo inerentemente humanista substancializando uma formação intelectual a estes privilegiados.

Importante destacar que somente os alunos que conseguiam passar nos exames para o ensino secundário poderiam ter acesso ao ensino universitário, restando aos que não eram aprovados ingressar em escolas técnicas profissionalizantes.

“O Estado, ao dar atenção maior ao ensino secundário e ao universitário, objetivava garantir a formação erudita, preferencialmente das classes dominantes, e às demais classes sociais era necessária, ao menos, a qualificação para o mercado de trabalho.” (OLIVEIRA e BICALHO, 2014)

As reformas Campos e Capanema ocorrem num período em que as burguesias agrárias, paulatinamente, transformam-se em burguesias industriais mercantis. As classes dominantes participam ativamente deste quadro de mudança através da importação de máquinas e equipamentos para acelerar o ciclo de produção, associando-se assim à burguesia e moldando um padrão de dominação burguesa. Segundo Fernandes (1975, p.107), as oligarquias se convertem em “uma espécie de hegemonia burguesa conglomerada em que os interesses e a concepção do mundo ou do poder dos setores mais estáveis e consolidados aglutinaram a socialização econômica, sociocultural e política dos novos grupos e subgrupos.”

Estas burguesias visavam pressionar o Estado para, através do elemento político, ter o controle desse mesmo Estado para seus benefícios particulares.

Para Fernandes (1975, p.108), a hegemonia burguesa busca acima de tudo “salvaguardar os privilégios econômicos, sociais e políticos que são atingidos pelo monopólio social do poder e que se perpetuam mediante a apropriação repartida do excedente econômico nacional.”

Neste sentido, na área da educação, a partir da década de 20, duas vertentes distintas são importantes mecanismos para um Estado que favoreça, no plano governamental,

um projeto hegemônico da burguesia industrial: um movimento renovador com base na pedagogia nova e um movimento conservador liderado pela Igreja Católica. De acordo com Saviani (2013, p.193): “Essas duas forças desempenharam um papel de relativa importância como dispositivos de sustentação do “Estado de compromisso” concorrendo cada uma à sua maneira e independentemente de seus propósitos explícitos, para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial”.

As tensões entre os adeptos à pedagogia nova e a base católica conservadora eclodiram, em 1932, com a divulgação do “Manifesto”, um documento elaborado pelos primeiros que discordava da política educacional descrita na Reforma Francisco Campos.

Dentre várias consequências da ruptura política entre os grupos, destacamos a criação do Instituto Católico de Estudos Superiores, em 1932, que deu origem as Faculdades Católicas e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ).

Entretanto, para os ideais do governo Vargas era importante receber o apoio político da Igreja. O acordo entre o governo e os católicos se deu através da inclusão de teses católicas à Constituição de 1934.

Conforme Saviani (2013, p. 270)

“Essa circunstância, ao aproximar a Igreja do aparelho de Estado, diluiu as críticas dos católicos ao chamado monopólio estatal do ensino, de que eram acusados os renovadores. Com efeito, pelo acordo estabelecido, a Igreja acabou, em termos práticos, admitindo a presença ativa do Estado na educação, muito além do que lhe era permitido no campo doutrinário.”

Entre 1930 e 1949, foram criadas 160 universidades. Entretanto, apesar de mudanças no modelo original das escolas superiores e faculdades, o antigo padrão cultural destas insistia em permanecer nas novas universidades, pois não tinham representatividade dos diversos setores da sociedade nem dos membros das instituições já existentes, mas foram fruto de “confrontos, negociações e compromissos, que envolviam intelectuais e setores dentro da própria burocracia estatal.” (SAMPAIO, 1991, p. 12).

Portanto, a criação das novas universidades continuava atendendo as demandas das elites dominantes e acabavam por ser um conglomerado de faculdades isoladas que continuavam priorizando a formação de profissionais liberais e não produzindo, com raríssimas exceções, atividades de pesquisa.

Verifica-se assim, que as universidades no Brasil (e podemos estender a outros países latino-americanos, guardadas as devidas peculiaridades de cada sociedade), já nascem como um palco de aliança de classes da burguesia, onde a velha oligarquia e a pequena burguesia emergente utilizam o espaço da universidade para seus próprios interesses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modo como a sociedade pensa a função da universidade pode ser a força motriz para uma revolução num contexto histórico, social e cultural que por um lado promova um desenvolvimento autônomo e por outro vá na direção de um padrão de civilização menos

dependente em termos institucionais e socioculturais e que também diminua a distância entre as diversas camadas sociais e étnicas.

Entretanto, apesar de alguns avanços, o cenário atual de nossas universidades vai na contramão desse ideário. Na falta de políticas públicas governamentais que objetivem uma gradativa diminuição do quadro de dependência externa e em uma sociedade cada vez mais dividida, com pouca ou nenhuma consciência crítica e consciência de classes, de um sistema educacional que agoniza (em uma grande parte da rede pública e privada) e não atinge proficuamente nem uma formação conteudista e nem uma formação com estímulos ao crescimento das noções de cidadania dos indivíduos e diante de sinais cada vez mais consolidados de uma cultura individualista e capitalista (no sentido mais desfavorável do termo), a meritocracia acaba por ser uma espécie de “geração espontânea” no âmbito universitário.

Assim, somente através de transformações sócio-históricas, políticas e culturais, onde as políticas de governo possibilitem sensíveis modificações na estrutura e na conjuntura das universidades e num campo mais amplo, na totalidade do sistema educacional, poder-se-á obter resultados que modifiquem o quadro de dependência e subdesenvolvimento dos países latino-americanos em relação à dinâmica capitalista imposta pelos países hegemônicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Diário Oficial [da] União de 15 de abril de 1931, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 29 nov. 2021

Bomeny, H. M. B. (1999). Três Decretos e um Ministério: o propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, D. (org.). Repensando o Estado Novo. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

FERNANDES, Florestan. Universidade Brasileira: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-ômega, 1975 Cap.4 “Universidade e Desenvolvimento”. p.95-128, Karl M.; VECHIA, Ariclê, 6-2016 A Educação a Serviço do Estado Novo no Brasil (1937-1945): Políticas e Práticas Educativas. Education Faculty Publications. Isabelle Farrington College of Education. Sacred Heart University. Digital Commons@SHU

OLIVEIRA, Fernandes Alves da Silva e BICALHO, Poliene Soares dos Santos. Livros Didáticos e Estado Novo: um projeto ideológico. OPSIS, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 202-220 - jul./dez. 20

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). A educação superior no Brasil. Porto Alegre: Unesco, 2002. p. 31-42.

OURIQUES, Nildo. Ciência e pós-graduação na universidade brasileira. In: OURIQUES, Nildo e RAMPINELLI, Waldir. Crítica à razão acadêmica. Florianópolis: Insular, 2011. pp.73-108.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (org.) A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.117-142.

RIBEIRO, Darcy. A Universidade Necessária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 07-23.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro 1808-1990. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, Documento de Trabalho 8/91

SAVIANI, Demerval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2013 (Coleção memória da educação)

SILVA, Marinete dos Santos. A educação Brasileira no Estado-Novo. São Paulo: Editorial Livramento, 1980.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos; SOUZA, Fabiano dos Santos. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. Revista Educação Pública, v. 19, nº 5, 12 de março de 2019. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil>

Capítulo

04



Capitalismo dependente e educação profissional no Brasil: primeiras aproximações

Vanessa Silva Rodrigues

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.4

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil e a sua atual situação estão relacionadas com o projeto de sociedade escolhido pela burguesia brasileira, que, diante das condições históricas impostas pelo capitalismo mundial, optou pelo capitalismo dependente subordinado ao grande capital. Nesse sentido, o capitalismo dependente consiste na articulação da formação de uma economia destinada a garantir a acumulação de capital para as burguesias nacionais, ao mesmo tempo que garante também para as burguesias dos países “hegemônicos”. Entretanto, o dinamismo econômico “interno” sofre uma considerável baixa de intensidade, já que parte do excedente econômico seria constantemente succionado para “fora”. Devido a isso ocorre uma diminuição do crescimento econômico nesses países, mesmo assim, as suas burguesias não permitem transformar essas sociedades no sentido da constituição de uma “sociedade de classes” (FERNANDES, 1976).

Por conta disso, o povo brasileiro é submetido a diversas situações problemáticas, como, o alto índice de desemprego (14,7%, segundo o IBGE, 2021), exploração no trabalho e a desvalorização de áreas importantes como a educação e a saúde. O resultado não poderia ser um dos melhores, segundo dados do IBGE (2020): mais da metade dos brasileiros de 25 anos ou mais ainda não concluiu a educação básica. A taxa de analfabetismo até caiu, mas não de forma satisfatória, pois o Brasil ainda tem 11 milhões de analfabetos. Cerca de 50 milhões de brasileiros vivem na linha de pobreza e têm renda familiar equivalente a R\$387,07. Ademais, em conformidade com Pierre Bourdieu (2014), a escola deveria ser uma instituição da sociedade que visa socializar o conhecimento para crianças e adolescentes. Entretanto, a instituição que se consolidou no Brasil é de classe, então, não oferece uma escola pública, igualitária, e laica.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo geral apresentar um panorama das legislações e da história da educação profissional brasileira dos anos 30, suas revoluções, fazendo uma comparação com o contexto atual, com o intuito de compreender a negação do direito à educação como uma política permanente do Estado Brasileiro ou como um projeto. Assim, através do método de pesquisa interpretativa bibliográfica o texto foi dividido em três momentos. No primeiro, retoma a compreensão do conceito de capitalismo dependente a partir de Florestan Fernandes e situa como se deu a revolução burguesa no Brasil. Em seguida, analisa como a educação brasileira se configura no contexto do capitalismo dependente que se desenvolveu no Brasil; e por último, apresenta as políticas de educação profissional na atualidade e a importância de pensar qual é o desafio educacional de hoje.

O CAPITALISMO DEPENDENTE E A REVOLUÇÃO BURGUESA NO BRASIL

As nações latino-americanas são produtos do colonialismo organizado e sistemático, e esse colonialismo adquiriu uma nova forma após a emancipação nacional. Ele prevalece devido a evolução do capitalismo e incapacidade dos países de impedir sua dependência ao espaço cultural, econômico e político. Dessa forma, o capitalismo toma forma então de um novo imperialismo através do capitalismo dependente. O desenvolvimento histórico do capitalismo dependente na América Latina se inicia a partir das independências políticas

dos países, saindo de uma história de colonização que se utilizava da escravidão como elemento de produção, com o passar do tempo colocam-se na divisão internacional do trabalho como produtores de matéria prima assumindo o papel de fornecer insumos para a Revolução Industrial (na Europa e nos Estados Unidos). De acordo com esse papel exercido pelos países dependentes, suas formações ficam subordinadas a reproduzir um tipo de estrutura de produção voltada para o atendimento dos interesses externos, ao invés de seus próprios interesses. Então a partir disso, temos classes dominantes que controlam a produção e modificam seu caráter de acordo com a relação que elas estabelecem com os países dominantes, também conhecidos como os países centrais. (FERNANDES, 1976)

Assim, conforme esses países se relacionavam com os países dominantes, e, passavam a ter autonomia suficiente para não apenas importar materiais, começaram então a comprar máquinas, assim começaram a se revolucionar de uma forma dependente, pois as máquinas não eram produzidas de maneira autônoma em seus próprios países, eles dependiam da tecnologia e materiais externos. Diante desse cenário, a burguesia nacional ganhou certo grau de autonomia e independência, onde entra a questão da Revolução Burguesa, que, segundo Fernandes (1976, p. 239), se caracteriza por “um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua revolução industrial”.

Por outro lado, a revolução burguesa no Brasil, na visão de alguns autores, é vista como resultado da crise do poder oligárquico, que estava apenas se recompondo sob a forma de poder burguês. Essa recomposição separa a era “senhorial” da era “burguesa”, era pela qual se caracteriza como “a frouxidão com que o país se entrega, sem profundas transformações iniciais em extensão e em profundidade, ao império do poder e da dominação especificamente nascidos do dinheiro” (FERNANDES, [1976] 2006, p. 240). Partindo desse ponto, nasce o poder da burguesia, que, desde o início, impôs que fosse no terreno político que se estabelecesse o pacto da dominação de classe, ao invés de forjar instituições próprias de poder social como em outras burguesias. A nossa burguesia não assume o papel de instrumento de modernidade, na verdade, ela vai atrás apenas do que lhe é vantajoso e cômodo:

A influência modernizadora externa se ampliou e se aprofundou; mas morria dentro das fronteiras da difusão de valores, técnicas e instituições instrumentais para a criação de uma economia capitalista competitiva satélite. Ir além representaria um risco: o de acordar o homem nativo para sonhos de independência e de revolução nacional, que estariam em conflito com a dominação externa. O impulso modernizador, que vinha de fora e era inegavelmente considerável, anula-se, assim, antes de tornar-se um fermento verdadeiramente revolucionário, capaz de converter a modernização econômica na base de um salto histórico de maior vulto (FERNANDES, 2006, p. 243).

É notório, desta maneira, que a Revolução Burguesa no Brasil é uma revolução apenas aparente, pois se realiza dentro da ordem, ao invés de contra a ordem como em outros países da Europa e nos EUA, cujas revoluções tiveram caráter realmente revolucionário. Nesse sentido, Fernandes (2006) vai dividir o desenvolvimento do capitalismo no Brasil no Brasil em três fases: a primeira diz respeito ao mercado capitalista moderno; a segunda à constituição do capitalismo competitivo, e, por fim, a terceira à constituição do capitalismo monopolista, no entanto, cabe ressaltar que em nenhuma delas, as classes dominantes

chegaram a impor a ruptura com a associação dependente em relação ao exterior (países centrais).

A primeira fase foi a transição neocolonial e para sua compreensão é necessário levar-se em conta três enlances: o primeiro era a relação da economia interna com o mercado mundial e com o mercado externo hegemônico. Sua principal função consistia em absorver e reorientar o impacto modernizador do mercado externo, pois se impunha que a economia interna se articulasse tanto ao mercado mundial quanto ao mercado hegemônico externo; o segundo, era a associação do mercado capitalista moderno à cidade e à sua população, que serviam de suporte imediato ao seu funcionamento e crescimento; terceiro, o enlace do mercado capitalista moderno com o sistema de produção escravista e ao mercado colonial. Foi esse mercado que estimulou, condicionou e intensificou a passagem do entesouramento tradicional e da acumulação estamental para transações especulativas mais abstratas e complexas, fundadas em expectativas de que elas eram seguras, e podem incrementar o volume do dinheiro.

Em seguida, a segunda etapa caracteriza-se pela substituição de importações através de instalações de indústrias nacionais com o capital nacional, a fim de se equiparar às antigas oligarquias, com a exploração do solo, ou o transformando em produtividade agrícola, além do mais, passam a assalariar a mão de obra camponesa. Finalmente, a terceira etapa caracteriza-se pela participação da burguesia industrial e o governo populista que começava a questionar a dominação imperialista e a propor a organização de sociedades autônomas, onde houve investimentos em universidades. Momento que culmina em golpes militares em diversos países da América Latina, processos que nunca foram contra a ordem, mas sim, objetivavam a difusão do capitalismo e a consolidação do capitalismo monopolista. Nesse período, as indústrias passam a sofrer desnacionalização, ou seja, ao invés de somente vender as máquinas, as indústrias estrangeiras trazem todas as estruturas e elas mesmas investem na produção interna.

Nessa conjectura, o capitalismo dependente requer uma combinação de padrões democráticos e de padrões autoritários de comportamento político para permanecer no poder, uma vez que ele se sustenta na superexploração da mão de obra nacional de forma que sua produção satisfaça as apurações dos países externos, porém não satisfazem os interesses da própria nação (FERNANDES, 1976).

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A partir de 1809, a criação do Colégio das Fábricas foi um dos primeiros indícios da educação profissional no Brasil. Em seguida, foram criadas várias instituições voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, cujos destinatários eram as crianças pobres, os órfãos e os abandonados. Nesse ponto, a educação profissional brasileira possuía origem assistencialista com o objetivo de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias. Ademais, o início do século XX trouxe uma novidade para a educação profissional brasileira, pois notou-se um esforço público de modificar o objetivo assistencialista para a da preparação de operários para o exercício profissional. Isso ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos

empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria (RAMOS, 2014)

A partir de 1930, prevaleceu a estratégia de desenvolvimento dependente, no populismo e no militarismo. A transição para uma economia em que o setor industrial passou a predominar implicou uma série de ajustes econômicos, sociais, políticos e culturais. O Estado brasileiro foi levado a desempenhar funções novas e decisivas. Adotaram-se técnicas de planejamento como instrumentos da política econômica governamental. A política de educação tecnológica foi objeto deste instrumento e sempre foi uma preocupação dos planos nacionais de desenvolvimento. Todavia, a política de educação tecnológica, assim como o desenvolvimento brasileiro é marcado pelo capitalismo dependente (IANNI, 1991).

Nos anos de 1990, o neoliberalismo tornou-se hegemônico também no Brasil como relata Paulani:

O modo de regulação do capitalismo, que funcionava no período anterior, dos anos dourados, não se adequa mais a um regime de acumulação que funcionava agora sob o império da valorização financeira. Volátil por natureza, logicamente desconectado da produção efetiva de riqueza material da sociedade, “curto-prazista” e rentista, o capital financeiro só funciona adequadamente se tiver liberdade de ir e vir, se não tiver de enfrentar, a cada passo de sua peregrinação em busca de valorização, regulamentos, normas e regras que limitem seus movimentos. (PAULANI, 2006, p. 76).

A partir da revolução burguesa, instaurou-se o modo de produção capitalista dependente, e com ele, o processo de industrialização. Com isso, a formação dos trabalhadores tornou-se necessidade econômica e não mais uma medida social, como se destinava antes para proporcionar ocupação aos desvalidos da sorte e da fortuna. Além disso, a história da educação do Brasil e a sua legislação sempre estiveram atreladas ao desenvolvimento econômico e às disputas travadas em torno do projeto societário e da política educacional. Nos anos 1990 houve a hegemonia neoliberal, onde buscava o fortalecimento da educação profissional e tecnológica do Brasil, entretanto realizou-se uma reforma que a deslocou do sistema de educação escolar (FERNANDES, 2006).

A segmentação dos sistemas educacionais é determinada por duas forças, o poder público e o mercado, onde encontramos uma instabilidade, pois uma hora essas forças incentivam o crescimento do setor público e em outro momento incentiva o setor privado. Todavia, o regime militar desde os primórdios favoreceu a iniciativa privada no campo educacional, pois defendiam a LDB, de origem privatista, que deu origem a uma série de leis e decretos que favoreciam estabelecimentos privados de ensino, com isenção de impostos sobre bens, serviços e renda, garantia de pagamento da mensalidade dos alunos através de bolsas de estudos, além de inibir a ampliação e a criação de escolas públicas (CUNHA, 2007).

No processo de democratização do país, após o regime militar, começou-se uma onda de perspectiva diferente sobre essa realidade, governos começaram a elaborar e implantar formas de atuação através de suas próprias redes escolares de ensino ao invés de transferir recursos para instituições privadas. Por conseguinte, o ensino público brasileiro tem seu início com a constituição de 1824 ao reconhecer como direito de todo cidadão a educação primária. Em seguida, em 1930, cria-se um ministério da educação. Finalmente, a lei de diretriz da educação de 1962 institui, então, três tipos de escolas públicas: federais, estaduais e municipais (CUNHA, 2007).

No entanto, é observado um caráter explícito da lógica neoliberal na educação presente na atual LDB (9394/96), vigente desde o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, além disso, esses traços foram ainda mais fortificados com a atualização de 2016/2017. A seguir, fica exposto os traços neoliberalistas que foram notados ao decorrer da leitura da LDB, grifo nosso: com algumas palavras chaves grifadas:

Art. 1º:

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do **trabalho** e à **prática social**.

Art. 2º: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho**.

Art. 3º:

V - **coexistência de instituições públicas e privadas de ensino**;

XI - vinculação entre a educação escolar, o **trabalho** e as práticas sociais.

Art 7º **O ensino é livre à iniciativa privada**, atendidas as seguintes condições:

I- Cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II- Autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo poder público;

III- Capacidade de autofinanciamento ressalvado o previsto no art.213 da constituição federal.

Fica evidente que já no primeiro artigo, em seu segundo parágrafo, é exposto com clareza um objetivo neoliberal para a educação: vincular a educação escolar com o mundo do trabalho, e só posteriormente cita a prática social, que também pode estar atrelado ao mercado, pois a vida social é estruturada de diversos mecanismos e uma delas é o trabalho. Além do mais, a normatização de empresas privadas como instituições de ensino traz outra marca do neoliberalismo: capitalismo e concorrência, pois empresas privadas visam o lucro e com isso a educação torna-se um produto de mercado e não somente um direito. Ainda, no decorrer da análise nota-se que as palavras “trabalho”, “prática”, “âmbito profissional” são repetidas inúmeras vezes no decorrer da legislação, o foco em normatizar a educação como formadora para o mercado é notório de forma bem cristalina, enquanto existe uma gritante carência na preocupação em formar indivíduos conscientes do seu papel e direitos como cidadão, portanto a lacuna da verdadeira função da educação está em branco, afinal o que é educação? E para quem? E por que apesar de ser um direito, está sendo tratada como mercadoria?

QUAL É O DESAFIO EDUCACIONAL DA ATUALIDADE?

Para pensar qual o desafio da Educação da atualidade, temos que responder às questões levantadas anteriormente: O que seria a educação, e para quem ela se destina? As teorias da educação são classificadas em dois grupos, o primeiro grupo consiste nas “teorias não críticas” e o segundo nas “teorias crítico-reprodutivas”. No primeiro grupo, são

elencadas as teorias da pedagogia tradicional; a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Assim, a pedagogia tradicional estava atrelada a concepção de que o marginalizado era visto como ignorante, e a escola era centrada no professor que transmitia o conhecimento ao aluno, que tinha como função assimilar, ou seja, aprender; já a pedagogia nova teve início com a questão da anormalidade, e as diferenças dos indivíduos, com isso, a marginalidade passou a ser vista como rejeição, a escola passa a ser centrada no aluno, e o foco do ensino era aprender a aprender; por fim a pedagogia tecnicista se referia na tarefa de mecanizar. Ela era formada através da organização racional dos meios, tinha a relação professor-aluno como secundária, e o marginalizado era visto como incompetente. Além disso, o foco da teoria era aprender a fazer, e a educação era caracterizada como um subsistema (SAVIANI, 1999).

No segundo grupo, são discutidas a “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, a “teoria enquanto aparelho ideológico de Estado” e a “teoria da escola dualista”. A primeira é fundada no estudo de Pierre, segundo ele, a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais e pela reprodução cultural contribuir especificamente para a reprodução social. Outrossim, a segunda reflete-se no fato de que o Aparelho Ideológico Escolar é um aparelho ideológico de estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica. Dessa maneira, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos, envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista. Finalmente, a terceira diz respeito à ideia de que a escola é dividida em duas: a burguesia e o proletariado, e é também dividida em duas redes, a rede secundária superior; e a rede primária - profissional. Daí, estas redes constituem o aparelho escolar capitalista que é ideológico do Estado. Este aparelho divide a sociedade em classe de modo que a classe dominante fique sempre em vantagem, por fim a teoria caracteriza que a função da educação é, no entanto, contribuir para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Feita através da inculcação explícita e o recalçamento, a sujeição e o disfarce. Além disso, a escola tem como função impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária (SAVIANI, 1999).

Porquanto, enquanto as teorias não-críticas pretendem resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão. Além disso, segundo ela, o fracasso é o êxito da escola; isto é, aquilo que se julga ser uma disfunção é, na verdade, a função social da escola. Portanto, a escola é um instrumento de reprodução das relações de produção na sociedade capitalista, por isso, acaba reproduzindo a dominação e exploração. Assim, ao invés de ser uma solução para o problema da marginalidade, a escola apresenta seu caráter segregador e marginalizador (SAVIANI, 1999).

Em conformidade com Fernandes (2020), o desafio educacional de hoje, portanto, consiste em colocar os trabalhadores, os excluídos e os oprimidos – os marginalizados – nas malhas da rede escolar. Esse desafio tem como prioridade a reforma das diretrizes e bases da educação nacional de forma que se encaixe com o cenário atual, tanto quanto para o futuro próximo e remoto. Mas, prevalece o significado da educação para promover a descolonização, a revolução nacional, a revolução democrática. Tencionando a marcha

do Brasil em direção ao socialismo tendo como chave a pedagogia. Dessa forma, o que a Constituição antes negou, o povo realizará. Mas ele não poderá fazê-lo sem uma consciência crítica e negativa do passado, combinada a uma consciência crítica e afirmadora do futuro. E essa consciência é nascida do trabalho produtivo e da luta política dos trabalhadores e “marginalizados”. Desta maneira, o desafio é conclamar os constituintes para que o Brasil penetre no século XXI resolvendo para sempre os dilemas educacionais. Este elenco de medidas constitucionais exprime uma realidade dramática e caótica, mas também uma esperança ardente. O Brasil não está condenado a reproduzir-se como um país de mandões e de humilhados. A eclosão do ensino, que sempre foi atrasada, hoje se coloca como uma revolução social e cultural. A Educação é para a liberdade, a igualdade social e a felicidade. Esses são, então, os alvos que os constituintes devem perseguir para adaptar o sistema educacional brasileiro aos avanços da mudança social espontânea, que ele não acompanhou, e para fazer da educação escolarizada o eixo das transformações históricas que foram impedidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise de como o atraso da educação brasileira está atrelado ao projeto de sociedade que a burguesia brasileira optou em sua conjectura. Dessa forma, não existe um desenvolvimento de forma que resulte em melhorias reais na sociedade, pois sendo ela capitalista, mas dependente, sempre estará a mercê dos resultados da outra nação que a domina, no caso do Brasil, os Estados Unidos. Além disso, a educação que deveria ser uma instituição social, acaba se tornando apenas mera reprodução da desigualdade do país, e não resolve a questão da marginalidade, apenas a reproduz.

A elite brasileira optou pelo capitalismo dependente, porque diante da evolução do capitalismo e industrialização dos países centrais, tendo vindo de um histórico de exploração do imperialismo, o país não tinha os recursos suficientes para impedir a exploração de seu espaço, então, vê na dependência capitalista uma alternativa mais cômoda e vantajosa. No entanto, apenas uma minoria da população (elite) se beneficia de fato dos frutos disto. A educação brasileira reflete esse projeto de sociedade, então, de igual modo não acontece nenhuma revolução, em outras palavras, a escola acaba apenas reproduzindo as características da sociedade, uma educação dependente. Entretanto, com a implantação do neoliberalismo, temos uma outra perspectiva de olhar a educação, porque ela passa a ter o propósito de profissionalizar a população para colocar em prática a evolução do capitalismo, mas continuando dependente.

Foi apontado também que a hegemonia neoliberal até buscava o fortalecimento da educação profissional e tecnológica do Brasil, mas de forma que a deslocou do sistema de educação escolar. Ao analisar a LDB, constatamos que apesar de assegurar a educação para todos, ela contém traços fortes do neoliberalismo, pois sempre estava em suas conclusões o preparo do educando para o exercício do trabalho, e com a reforma, esses traços foram ainda mais fortificados. Sob esse prisma, podemos afirmar que o desafio da educação, portanto, consiste numa reformulação da LDB de forma que altere o caráter do capitalismo dependente presente na legislação. Todavia, para que isso aconteça, se faz

necessário superar o poder ilusório e a impotência, colocando nas mãos dos educadores, alunos, pais e na sociedade uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício do poder de modo que seja possível uma revolução de dentro para fora.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, F. A Revolução Burguesa no Brasil. São Paulo: Zahar, 1976.

FERNANDES, F. A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, F. O desafio educacional. São Paulo: Expressão Popular, São Paulo, 2020.

DESEMPREGO NO PAÍS MANTÉM RECORDE DE 14,7% E ATINGE 14,8 MILHÕES, DIZ IBGE. Uol, 2021. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br>>. Acesso em: 01 ago. 2021.

IBGE. PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Agência IBGE, 2020. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>>. Acesso em 02 ago. 2021.

MAIS DE 50 MILHÕES DE BRASILEIROS VIVEM NA LINHA DA POBREZA. O dia, 2017. Disponível em: <<https://odia.ig.com.br>>. Acesso em 3 ago. 2021.

BRASIL TEM 11 MILHÕES DE ANALFABETOS, APONTA IBGE. Senado notícias, 2020. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br>> Acesso em 03 ago. 2021.

BOURDIEU; P. PASSERON, J. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.

RAMOS, M. N. História e política da educação profissional. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

CUNHA, L. A. O Desenvolvimento Meandroso da Educação Brasileira entre o Estado e o mercado. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100, p. 809-829, out, 2007 Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

SAVIANI, D. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 1999.

Capítulo

05



Estado, capitalismo e práticas educacionais

Maíra Nobre de Castro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.5

INTRODUÇÃO

O presente ensaio tem por objetivo elaborar uma breve análise acerca da complexa relação que se estabelece entre Estado, capitalismo e práticas econômicas. Num primeiro momento, trata-se do Estado moderno e das revoluções burguesas, chegando ao epicentro da ideia de Estado no contexto capitalista.

Na segunda parte, trago ideias e discussões sobre o capitalismo na contemporaneidade, sobretudo no paradigma rentista de acumulação e dominância financeira, ou seja, o Estado no capitalismo contemporâneo financeirizado. Finalmente, à luz de um conjunto de reflexões oriundas do levantamento bibliográfico deste estudo, trago algumas práticas educacionais que dão sustentação ao Estado capitalista, na perspectiva de apontar para algumas implicações na sociedade contemporânea.

ESTADO E REVOLUÇÕES BURGUESAS

A sociologia e as ciências políticas entendem o Estado como um importante mecanismo de coerção social. Nesse sentido, a teoria geral do Estado, tratada na obra de autores como Max Weber (1864-1920), Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) e Thomas Hobbes (1588-1651), nos aponta que o Estado é aquele que exerce poder sobre a sociedade civil. Por exemplo, Max Weber na sua obra *Economia e sociedade* afirma que o Estado tem o monopólio legítimo do poder, sendo desse modo capaz de utilizar tal legitimidade para fazer uso da força na resolução de conflitos sociais. Nessa perspectiva, é possível concluir a partir da leitura dessa obra, que o Estado é uma instituição que concentra o poder em si para administrar a sociedade.

Mediante uma observação atenta, tendo como foco principal a história e desenvolvimento social da humanidade, o Estado tem se adaptado às diferentes demandas da elite que detém o poder nos mais diversos contextos sociais e políticos. No intuito de agregar maior nível de compreensão histórica e social, é importante saber que o Estado tem duas formas elementares; o Estado Antigo ou Pré-Moderno, e o Estado Moderno. A primeira forma é marcada pela descentralização, gerenciamento de contingentes populacionais no abastecimento, logística de manutenção das cidades, guerras por territórios e exercícios de poder. Nesse estágio as lideranças são tradicionais e baseadas na legitimidade teocrática.

Já no Estado moderno, podemos apontar que ele surgiu com o fim do feudalismo e do conseqüente advento do mercantilismo. Nesse contexto, tornou-se necessária a criação de um modelo de governo forte e centralizado, e é daí que emana o Estado absolutista. Nesse modelo, existe um grande esforço para a centralização de tradições nacionais, e isto na tentativa de superação ou camuflagem das diferenças étnicas e de classes.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), considerado por muitos estudiosos como uma das principais referências do Estado moderno, considera essa instância como um todo ético organizado, sendo assim, a união da vontade universal e subjetiva. Ainda de acordo com referido autor, o Estado é a substância ética por excelência, significando com isso que ambos, Estado e constituição, são os legítimos representantes da liberdade.

Para Thomas Hobbes (1588-1651), o Estado é a instituição fundamental para regular as relações humanas, dado o caráter da condição natural dos homens, que os direciona à busca do atendimento de seus desejos de qualquer maneira, a qualquer preço e de forma egoísta. Em sua obra *Leviatã*, escrita no ano de 1651, ele afirma ser o Estado o resultado do acordo feito entre os homens, para que todos abdicuem de sua “liberdade total”, ocasionando assim uma espécie de consentimento para que o poder vigente esteja concentrado na figura de um governante; este por sua vez agiria em favor da coletividade.

Diante do que foi exposto até aqui, colaborando com essa teia de pensamento, cabe refletir que a revolução burguesa provocou profundas modificações no cerne do Estado moderno. Foi o processo pelo qual o capitalismo se tornou hegemônico nas formações econômico-sociais, submetendo a seus interesses toda a produção material. Nessa transformação capitalista da sociedade, teve início a subordinação da organização social às exigências do capital. É o momento onde ocorre a construção de um Estado e das instituições políticas, ambos adequados ao domínio da burguesia.

Na obra “Introdução à ética protestante e o espírito do capitalismo”, publicação de Max Weber datada no ano de 1904, o Estado, ao lado do capitalismo e dos fenômenos culturais, torna-se em um sentido estrito, a entidade política de poder e dominação.

Karl Marx (1818-1883) anteriormente preconizara uma análise que previu uma sociedade estratificada em classes, havendo desse modo a necessidade da instituição Estado para viabilizar a exploração e dominação de uma classe sobre outra, algo que desencadearia lutas e conquistas de classes dominadas, também denominadas de minorias políticas.

Nesse espectro de cunho ideológico, Ferreira (2016) sublinha que o Estado reflete e reproduz a vontade dominante, bem como sua ideologia e formas de favorecimento. Nessa perspectiva, emana-se um modelo onde as posições econômicas e sociais são conquistadas por um novo tipo de capital, o rentista; que também foi apontado por Karl Marx, no livro III de *O capital*, mas sob a expressão “capital portador de juros”. Ainda de acordo com o referido autor, a partir da segmentação da sociedade em classes, produto da divisão social do trabalho, tem início a formação do Estado moderno capitalista. Desta, torna-se imprescindível que o Estado produza certo tipo de poder econômico, para que desse modo se efetive a dominação de uma classe sobre outra.

Ainda sobre o papel do Estado na economia, Poulantzas (1978) destaca a forma hegemônica, o ideal de acumulação e reprodução que essa instância exerce, isto mediante uma lógica que desempenha um papel de replicar e inculcar a lógica do capital. Assim, Joachim Hirsch (1929-2011) em sua “Teoria Materialista do Estado” (2010), expandiu a reflexão acerca do capitalismo e sua relação direta com o aparelho estatal. Para este autor, o capitalismo por ser um sistema inerentemente instável e criador de crises, necessita da atividade do Estado para resolução de conflitos. Diante disso, age de forma a beneficiar a classe dominante, que no sentido materialista, é a dona dos meios de produção. Ele também nos aponta para o surgimento de uma nova organização social do trabalho, para uma nova sociedade, bem como para o surgimento de um relacionamento indissociável entre Estado e capital.

Finalmente, considero importante para nossas reflexões apontar para dois enfoques do Estado: o chamado keynesiano e o burguês neoliberal. Nessa perspectiva, ainda cabe destacar que Hirsch (2010), no momento que apontou a passagem do Estado burguês “keynesiano” para o Estado burguês “neoliberal” nos países capitalistas, denunciou a existência de uma espécie de mudança de caráter hegemônico. Antes, no período de hegemonia da burguesia nacional, que corresponde ao keynesianismo, a política econômica estatal assume aspectos protecionistas e intervencionistas na produção e regulação das relações de trabalho. Já na hegemonia da burguesia interna, que corresponde ao neoliberalismo, os traços da política estatal são a abertura comercial, as privatizações e a desregulamentação da economia. Dessa forma, podemos analisar sob uma ótica mais aprofundada, acerca do processo de coparticipação de poder entre Estado e donos dos meios de produção, algo que viria a corroborar substancialmente para o avanço do capitalismo, é disso que trataremos a seguir.

CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO FINANCEIRIZADO

O capitalismo contemporâneo tem como fator disparador a emergência da crise dos anos 70 e o declínio do Estado burguês keynesiano. Sendo assim, o capital financeiro internacional, base da burguesia interna, passou a gerar uma alta produtividade com enorme capacidade competitiva, seja na liberalização do comércio mundial, ou na abertura de novas regiões para inversões. No entanto, é importante frisar que a partir da liberalização dos mercados e a crescente internacionalização do capital, houve o fim da orientação voltada para o mercado interno, algo típico de uma burguesia nacional direcionada agora para uma ideologia industrial. Nesse âmbito, também eclodiram as crises típicas do capitalismo, expressando processos de superprodução ou de pouco consumo, algo que refletiu em um desequilíbrio estrutural entre a capacidade de expansão das forças produtivas, e a incapacidade de distribuir renda na mesma medida de sua expansão.

Diante desse novo quadro, o mercado financeiro, agora em grande crescimento, tem um privilégio econômico e social notável. Tais transformações no crescente cenário de acumulação financeira ocorreram num contexto de internacionalização do capital, bem como, na abrangência da dominação mercantil. Isso foi possível graças às políticas de liberalização implementadas pelos países do G7¹. Dessa forma, temos agora um processo de transferência de capitais do setor produtivo para o especulativo, de modo a obter mais lucros, com liquidez bem maior, a partir de incentivos tributários para circular.

O Toyotismo, regime econômico de acumulação que foi sucessor do fordista, foi o regime de capital de aplicação financeira organizado a partir de relações originadas menos na esfera produtiva e mais na esfera financeira. Para esse modelo, o economista François Chesnais utiliza a expressão “regime de acumulação com dominação financeira” (CHESNAIS, 1997). Esse termo configura o paradigma do novo capitalismo, onde as posições econômicas e sociais são conquistadas por um novo tipo de capital, o rentista.

Portanto, temos a configuração de um modelo neoliberal, com a hegemonia do capital financeiro especulativo, fazendo com que a maioria significativa dos movimentos econômicos circulem não apenas na esfera da produção ou do comércio de bens, mas

¹ Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália, Japão e Reino Unido.

predominantemente na compra e venda de papéis nas Bolsas de Valores, ou de papéis das dívidas públicas dos governos.

Segundo Harvey, “o capital não é uma coisa, mas o processo em que o dinheiro é perpetuamente enviado em busca de mais dinheiro” (HARVEY, 2011, p. 41) Para explicar o caráter circular desse processo, ele faz referência aos capitalistas – os quais, segundo ele, são os motores do processo – e aos seus modos específicos de atuar no sistema econômico, nas suas palavras:

Os capitalistas financistas se preocupam em ganhar mais dinheiro emprestando a outras pessoas em troca de juros. Os capitalistas comerciantes compram barato e vendem caro. Os proprietários cobram aluguéis porque a terra e os imóveis que possuem são recursos escassos. Os rentistas ganham dinheiro com royalties e direitos de propriedade intelectual (HARVEY, 2011, p. 41).

Em decorrência do que foi apontado, temos nesse regime um profundo acirramento em relação à luta de classes, assim como uma diversificação dos meios de acumulação, produzida por aqueles que operam os meios de produção, de forma a gerar mais lucro aos que detém os meios de produção. Marx, no livro “O capital” já percebia essa tendência caracterizada pela ampliação das atividades produtivas imateriais que se agregam à cadeia produtiva de valor.

Nesta nova realidade, surge um novo sistema de regulamentação econômica, política e social, chamado por Harvey de acumulação flexível. Esta modalidade de acumulação de capital se apoia na flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo. É caracterizada pelo surgimento de setores inovadores na produção, nos mercados e, particularmente, ao fornecimento de serviços financeiros diferenciados e ao alto grau de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Justamente em consequência da liberalização, desregulamentação e privatização que a acumulação flexível se configura de forma conjunta à economia baseada na exploração da força de trabalho barata e precária possibilitando uma reprodução ampliada do capital

O processo de trabalho produtivo no sistema capitalista, que gera um incremento excedente de mercadoria para o monopolizador dos meios de trabalho, não anula as determinações gerais do processo de trabalho, ou seja, produz produtos e mercadorias, como unidade de valor-de-uso e valor-de-troca, mas esse processo de trabalho é somente um meio para a valorização do capital (ANTUNES, 2004).

As inovações tecnológicas e organizacionais incentivam a concorrência entre os trabalhadores com vista à obtenção de uma maior rentabilidade no trabalho e redução dos custos de produção. Nessas circunstâncias, surgem as lutas sociais e sindicais, que possuem maior ou menor força de acordo com o país e o contexto histórico de organização do trabalho

[...] as crises são racionalizadoras irracionais de um capitalismo sempre instável, que vem gerando graves desastres ambientais e humanos na maximização das relações entre o capital e o trabalho, que são mediadas pelas escolhas tecnológicas, e pelas formas organizacionais (HARVEY, 2011, p. 86).

O autor afirma que o capitalismo é um sistema inerentemente contraditório e que evolui de maneira aparentemente incontrolável. Isso porque os princípios que sustentam sua

evolução são aparentemente obscuros. Torna-se fundamental, portanto, para se entender o fluxo do capital, compreender a dinâmica evolutiva da acumulação capitalista.

Ressaltamos, por fim, que o neoliberalismo aprofunda as desigualdades sociais e aumenta a concentração de renda e que essa é a condição necessária para que o sistema se expanda.

PRÁTICAS ECONÔMICAS DE PRODUÇÃO

O complexo processo de manutenção da estrutura capitalista de produção e acumulação necessita de um sofisticado aparato que viabiliza as diversas flutuações, crises, retrações e avanços inerentes a esse complexo sistema. Como já citado anteriormente, temos no Estado uma centralidade de articulações que viabilizam o avanço e manutenção do sistema. São articulações políticas, econômicas, educacionais, religiosas, culturais, dentre outras. Falaremos abaixo das práticas econômicas que detêm hegemonia em relação às demais práticas e analisaremos o ponto de sustentação dessas práticas ao capitalismo contemporâneo financeirizado. Nesse sentido, Gramsci nos aponta em sua obra “cadernos do cárcere” o conceito de hegemonia.

É a prática política da classe dominante, no seio das sociedades capitalistas avançadas, visando suscitar o consentimento dos dominados, através da elaboração de uma função ideológica particular que visa a constituição da ficção de um interesse geral. É o exercício não coercitivo do domínio e da dominação de classe, nomeadamente pela hegemonia ideológica. Porque a dominação de classe pode fazer adoptar os seus valores e as suas convicções pela restante sociedade através de instâncias de socialização sem ter de recorrer à força ou à repressão (GRAMSCI, 1971, p.12).

Ainda nesse sentido, destacamos que o modo de produção capitalista reproduz constantemente as condições da sua própria existência, assim como forja socialmente, politicamente e economicamente práticas econômicas, relações de trabalho e processos educativos que atendem aos seus interesses de manutenção e crescimento.

As práticas econômicas devem apresentar características que saibam lidar com incertezas e flutuações presentes no mercado, com lucros nas atividades produtivas. Dada a possibilidade de volatilidade do mercado, tem-se na inovação um processo relevante de manutenção e crescimento de uma dada atividade econômica. Desta forma, surge o termo “empreendedor” segundo (COSTA, 1997) é o agente econômico que traz novos produtos para o mercado por meio de combinações mais eficientes dos fatores de produção ou pela aplicação prática de alguma invenção ou inovação tecnológica.

Schumpeter (1997) diferencia inovação de invenção, afirmando que os empreendedores inovam quando introduzem novas formas de produção, novos produtos e novas maneiras de organização. O elemento central que permite o desenvolvimento é a inovação, processo em que a figura do empreendedor se torna relevante:

[...] o produtor que, via de regra, inicia a mudança econômica, e os consumidores são educados por ele, se necessário; são, por assim dizer, ensinados a querer coisas novas, ou coisas que diferem em um aspecto ou outro daquelas que tinham o hábito de usar. Portanto, apesar de ser permissível e até necessário considerar as necessidades dos consumidores como uma força independente e, de fato, fundamental na teoria do fluxo circular, devemos tomar uma atitude diferente quando analisamos a mudança (SCHUMPETER, 1997, p. 76).

Para o referido autor, a inovação é função dos empresários e a invenção é função dos inventores. A partir da primeira função, surge nos mercados a destruição criativa, conceito cunhado pelo economista, uma vez que a inovação torna obsoletos os estoques antigos, as ideias, as tecnologias, as habilidades e os equipamentos, desencadeando um contínuo progresso, e melhora os padrões de vida para todos.

Importante salientar que a lógica supracitada, além de atingir esferas corporativas, alcança sobretudo esferas individuais através de uma ideologia que divide trabalhador com o ônus do alcance do lucro utilizando a lógica do intraempreendedorismo (empreendedorismo corporativo), no entanto, nada usufruindo da riqueza e lucro que ele mesmo produziu.

Outra perspectiva de produção adotada na contemporaneidade é a “ Economia Criativa”. O surgimento da mesma se dá em meados dos anos noventa, como derivado do termo Indústria Criativa, na Austrália, em 1994, inspirado num projeto denominado *Creative Nation86*, cuja proposta avançou para o Reino Unido em 1997. Sobre isso, (REIS, 2008, p. 17) faz uma crítica, afirmando que “[...] indústrias que têm sua origem na criatividade, habilidade e talento individuais e que apresentam um potencial para a criação de riqueza e empregos por meio da geração e exploração de propriedade intelectual [...]” agregam valor ao produto através do trabalho intelectual.

PRÁTICAS EDUCACIONAIS

As mudanças que a sociedade vem passando no que diz respeito ao aspecto tecnológico e produtivo remetem a mudanças no modo de ensinar e conceber a educação. Elas devem ser analisadas a partir de um contexto mais amplo, que envolve novas práticas sociais e culturais. Os alunos mudaram, novos ambientes de aprendizagem surgiram e a construção do conhecimento ocorre de maneira muito diversa do passado. Esse contexto demanda um processo educacional que propõe a busca de novas visões, com intuito de formar cidadãos completos, que tenham visão crítica, sejam reflexivos e transformadores da sua própria realidade e, considerando que as práticas vinculadas às abordagens dos modelos conservadores não são mais suficientes para formar cidadãos, oriundos de uma sociedade em constante transformação, essas novas exigências requerem docentes que saibam redimensionar seu papel profissional na escola e na sociedade, visando emergir uma educação voltada a atender às necessidades da sociedade assim como transformá-la. Como se percebe, vivemos na sociedade do conhecimento e dos conceitos ligados ao processo de qualificação e formação humana: qualidade total, trabalho participativo, formação flexível, abstrata e polivalente.

No capitalismo, a forma mais desenvolvida da atividade educativa é a educação escolar. A educação é vista como um forte instrumento de emancipação desse sistema. Segundo (MIRANDA, 2021), a educação, ao longo dos tempos se desenvolveu, assumiu formas e conteúdos diversos, os quais foram organizados conforme as condições materiais de produção e reprodução da vida e da sociedade como um todo.

O capital depende de trabalhadores com capacidade de abstração e de trabalho em equipe em função de novo padrão tecnológico calcado em sistemas informatizados e que procuram atender as necessidades de um mercado que está em constante transformação. A

educação deve então visar a qualidade total: formação abstrata, policognição e qualificação flexível e polivalente

Nesse sentido, há pesquisadores(as) que criticam as instituições, inclusive a instituição escolar (FREITAS, 2009, p. 294), para salientar o aspecto objetivo da ausência de políticas públicas eficazes – de planejamento, de alocações de recursos, etc.–, por um lado; e das atitudes de desinteresse por parte de representantes das instituições – professores(as), diretores(as) de escola, etc.–, por outro. O sociólogo e cientista político Jessé Souza salienta que, em sociedades com alto nível de desigualdade, o processo de transmissão de saber e de conhecimento superiores permanece restrito às elites. Enquanto as crianças de famílias pobres recebem, na escola, uma educação limitada ao tipo de conhecimento básico exigido para sua futura vida profissional – são alfabetizadas, aprendem habilidades técnicas rudimentares suficientes para desempenhar trabalhos não especializados ou com baixo nível de especialização –, as crianças de classe média e alta recebem na própria família (não na escola) o tipo de educação que as distinguirá de seus/suas colegas mais pobres: é na família que são estimuladas a ler os livros pertencentes ao “cânone”, isto é, à lista de textos que se espera que sejam conhecidos pelas pessoas “bem-educadas”, que se confrontam com obras de arte, que aprendem a apreciar arte e cultura, e a saber como comportar-se nas diferentes circunstâncias, mostrando que pertencem ao tipo certo de pessoas (SOUZA, 2009, 18 et seq. e 44 et seq.)

O resultado desse tipo de abandono público, isto é, da renúncia por parte do Estado a formar cidadãos(ãs), é a desinformação generalizada, a indiferença política, cívica e, sobretudo, a transformação das pessoas em alvos fáceis para qualquer tipo de manipulação religiosa, ideológica, em especial a da demagogia política mais perigosa, deformadora de qualquer sentido republicano da vida coletiva. Para observar isso, basta ver os programas de televisão e rádio ofertados à sociedade brasileira em geral e aos(às) pobres em especial: a tônica fundamental desses programas caminha no sentido da extrema vulgarização e infantilização do público; faz imperar a sensação de que qualquer comportamento é válido para se alcançar algum tipo de sucesso, enquanto este último passa a ser o critério absoluto para guiar a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar, dessa forma, que Estado e sociedade forjam práticas econômicas consideradas estratégicas no desenvolvimento do capitalismo. As práticas econômicas supracitadas contam com o reiterado apoio do Estado, da sociedade e do poder político.

No bojo das novas relações de produção oriundas da reestruturação produtiva temos o precariado. Esse conceito tem sua formulação trazida a partir das análises do economista britânico Guy Standing e redefinido pelo sociólogo Ruy Braga. Ele define o precariado como uma categoria de trabalhadores encontrada no exército de reserva, ou seja, o contingente de trabalhadores não absorvido pelo modo de produção capitalista, a superpopulação relativa.

As questões relacionadas ao capitalismo e educação estão imbricadas de uma forma que a educação funciona de modo a dar sustentação ao capitalismo e sua devastação. Há de

se construir uma educação que rompa com a tentativa exclusiva de atender às necessidades do mercado, mas sim de transformar a Educação numa ferramenta adequada de formação de agentes transformadores de uma nação livre, justa e igualitária, por meio do aprendizado e de sentimentos que lhes proporcionem significados para sua vida e não apenas para as provas que enfrentarão. Esse pode ser conquistado por meio do desenvolvimento de uma Educação que, mais do que puramente quantitativa seja essencialmente qualitativa, de base crítica e comprometida sobretudo com a emancipação, justiça social e democracia.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, v. 15a, 2011. _____. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2a. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- _____. 1999. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: UnB. 2 v.
- _____. De Cive: elementos filosóficos a respeito do cidadão. Tradução de Ingeborg Soler; introdução de Denis L. Rosenfeld; posfácio de Milton Meira do Nascimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. (Clássicos do pensamento político)
- BRAGA, Ruy. Rebeldia do Precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global. São Paulo: Boitempo, 2017
- CHESNAIS, François (coord). A mundialização financeira: gênese, custos e riscos. São Paulo, SP: Xamã, 1998.
- CHESNAIS, François. A emergência de um regime de acumulação mundial predominantemente financeiro, Praga – Revista de Estudos Marxistas, nº 3, São Paulo: Hucitec, 1997, pp. 19-46.
- COSTA, R. V. Introdução à edição em português. In: SCHUMPETER, J. Teoria do Desenvolvimento Econômico: Editora Nova Cultural, 1997
- COUTINHO, C. 1992. Gramsci: um estudo sobre o seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus.
- FERREIRA, Filipe Possa. O Estado no capitalismo contemporâneo: uma composição teórica, XXII Encontro Nacional de Economia Política, 2016.
- FILION, L. J. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. RAUSP: Revista de Administração USP, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 5-28, 1999.
- HARVEY, D. Condição pós-moderna. 23a. ed. São Paulo: Loyola, 2011. _____. O neoliberalismo: história e implicações. 2a. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich – Filosofia da História, segunda edição, Brasília, ed: Unb, 1995 p.39
- HIRSCH, Joachim. Teoria materialista do Estado: processos de transformação do sistema capitalista de Estados. Trad. Luciano Cavini Martorano. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

HOBBS, Thomas de Malmesbury. *Leviatã ou Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva, Editora Abril: São Paulo, 1974 (coleção Os Pensadores).

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2a. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *O manifesto comunista*. São Paulo: Ched Editorial, 1980.

PAULANI, Leda. *A dependencia redobrada*. *Le Monde Diplomatique*, 03 de agosto de 2012.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

SERAFIM, M. C.; PINHEIRO, D. E. A. *Economia Criativa ou Indústria Criativa: Delimitação de um Conceito em Construção*, Florianópolis, SC, Abril 2012.

WEBER, Max. 1982. *Ensaio de sociologia*. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar

Capítulo

06



As orientações dos organismos multilaterais para as políticas públicas no Brasil: um estudo de caso na educação superior

Bruna Barboza Galdencio

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.6

INTRODUÇÃO

O presente estudo, resultado de pesquisa de levantamento bibliográfico e revisão da literatura, consiste em um estudo que quer compreender como as orientações realizadas pelas organizações financeiras internacionais para as políticas de educação superior na América Latina contribuem para a manutenção e perpetuação de uma sociedade de capitalismo dependente.

Para tanto, debruçou-se sobre as diretrizes indicadas pelo Banco Mundial e como essas medidas foram e estão sendo implementadas no ensino superior brasileiro, assim como elas influenciam no desenvolvimento desta sociedade. Assim, fez-se necessária a compreensão histórica do caráter dependente da sociedade brasileira, a apreensão das direções exaradas pelo Banco Mundial para o Ensino Superior no Brasil e a análise sobre como estas instruções imprimem na sociedade brasileira a manutenção do seu caráter dependente.

Este trabalho constitui a produção final de um curso de Aperfeiçoamento feito pela autora no ano de 2021, cujo nome é Desenvolvimento e Educação e é realizado pelo Programa de Extensão Desenvolvimento e Educação – Theotônio dos Santos (ProDEd-TS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Em síntese, nesta formação os estudos versam sobre o desenvolvimento do capitalismo nos países latino-americanos e a constituição da política educacional nesses contextos, logo, o debate sobre a educação superior encontra-se presente. Neste sentido, no processo de compreensão das camadas que envolvem esta política social, aguçou pensar sobre as influências dos organismos multilaterais neste nível de ensino e as implicações disso para a sociedade brasileira.

Assim, ao realizar um olhar mais atento para os resultados do Censo da Educação Superior de 2018 (INEP, 2020) verifica-se uma significativa diferença no número existente entre instituições de nível superior pública e privada no Brasil. As privadas chegam a corresponder a mais de 80% do número de instituições. Também se verifica um processo de crescimento da modalidade de educação a distância e, pode-se dizer, um certo encolhimento da modalidade de educação presencial.

Essas características da educação superior brasileira na atualidade não podem ser pensadas por elas mesmas, porque há diversas determinações sociais que exercem influências para que ocorram no Brasil. Dentre as demarcações que engendram esses atributos encontram-se as orientações realizadas por organismos multilaterais, sendo o Banco Mundial uma dessas instituições.

Através de documentos¹ publicados a partir da década de 1990, instruções sobre como devem ser constituídas as políticas de educação superior latino-americana são estabelecidas e se tornam estratégias para adequar as políticas públicas dos países que se destinam o documento ao formato que aquela instituição financeira deseja, isto é, uma

¹ 1994 – *Educação superior: as lições da experiência*; 2000 – *Educação superior nos países em desenvolvimento: perigo e promessa - (junto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO)*; 2002 – *Construindo sociedades do conhecimento: novos desafios para a educação terciária*; 2003 – *Educação permanente na economia global do conhecimento: desafios para os países em desenvolvimento (LEHER, 2008)*.

adequação aos interesses de países centrais na dinâmica internacional da sociedade capitalista (LEHER, 2008).

DEPENDÊNCIA E ENSINO SUPERIOR: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

A forma como ocorreu a inserção do Brasil na sociedade capitalista reverbera até hoje. Primeiramente como colônia, momento em que sua relação com a metrópole era de contribuir para a expansão e consolidação do capitalismo a partir de fornecimento/exportação de produtos primários a fim de que estes servissem ao processo de industrialização na Europa. Com a Independência em 1822 este ofício/encargo permaneceu, a diferença é que não ficou restrita à metrópole; esta relação expandiu, sobretudo, com a Inglaterra. A questão é que a organização da economia brasileira permaneceu subordinada aos interesses dos países de capitalismo central e não para o seu desenvolvimento interno, ou seja, permaneceu dependente.

O processo de industrialização brasileiro, agora no século XX, foi constituído por uma classe que ao mesmo tempo em que se constituía enquanto empresários industriais, também eram, em grande medida, oriundos da oligarquia brasileira, ou seja, não houve uma mudança estrutural e de ruptura entre estes representantes de classes e nem mesmo no modo de produção. As duas classes, oligarquia e burguesia são oriundas de uma mesma origem e acordam sobre desenvolvimento brasileiro, a saber: a coexistência de modos de produção diversos – agricultura para exportação de matérias-primas e uma incipiente industrialização, sendo mantida a relação de dependência com países de capitalismo central, porque se tratava de uma estrutura que precisava conciliar aquele passado colonial, a nascente industrialização e, no cenário internacional, as intervenções e cobranças dos países desenvolvidos (FERNANDES, 2020a). As alterações, assim, foram realizadas para um processo de adaptação, permanecer com economia de base agroexportadora, desenvolver a industrialização, sempre com delineamentos de interesses externos, pois a classe dominante brasileira ao perceber o poder daqueles países centrais no cenário internacional se associou a eles (BRESSER, 2005). Este desenvolvimento atrelado gerou uma relação em que a burguesia brasileira realiza as suas vantagens e obtém lucros, mas não é ela quem determina como e em qual dimensão isso acontece. É estabelecido externamente, em que se define qual área econômica o país irá se desenvolver, como será organizado o mercado interno, etc.. No caso do Brasil, estabeleceu-se uma economia para exportação de matérias-primas e um mercado interno que se desenvolveu em torno deste setor exportador.

Na história brasileira existiram e existem inúmeras forças sociais que tentam transformar esta subordinação histórica. Nas décadas de 1940 e 1950, tentou ser modificada por representantes da própria classe dominante – tentativa esta que não colocava em risco a sociedade capitalista brasileira (FERNANDES, 2020a). Entretanto, ela é interrompida com o período ditatorial brasileiro, em que países de capitalismo central perceberam a necessidade de alastrar o capitalismo monopolista para outros países e expandir a obtenção de lucro e a dominação. Precisavam que estes países dependentes adequassem suas formações sociais ao padrão social e econômico desta nova fase do modo de produção capitalista, pois, era necessária a absorção e intensificação de práticas financeiras, de uma

produção industrial e outro tipo de consumo, além, é claro, da exploração de uma força de trabalho precarizada e de recursos naturais (FERNANDES, 2020a).

Várias corporações internacionais chegaram ao Brasil, outras relações foram estabelecidas, a fim de engendrar esses objetivos e concretizar o desenvolvimento do capitalismo no Brasil por associação e dependente aos países de capitalismo central. Este fato consistiu na decisão da burguesia brasileira em se associar ao capital estrangeiro para prosseguir no processo de desenvolvimento subordinado e dependente, e não realizar um tensionamento com este capital externo, com objetivo de fazer frente a este e desenvolver-se autonomamente.

É desta realidade social que as desigualdades sociais existentes na sociedade brasileira emergem, assim como as relações de opressões, as características presentes na forma de organização do mundo do trabalho brasileiro, políticas públicas, etc. O ensino superior brasileiro não “dribla” esta história.

Ao pensar a constituição da universidade moderna brasileira, Florestan Fernandes (2020b) explica que historicamente aqui se tem uma concepção restrita de universidade e pesquisa científica, pois reina a percepção de que sua função é apenas transferência de conhecimento, conhecimento este oriundo do exterior. Esta cultura é explicada por Darcy Ribeiro (1982) ao tratar desta instituição nestas terras, tendo em vista que não tinha nas suas diretrizes o objetivo de pensar o desenvolvimento nacional a partir de suas bases, ao contrário, ela vai se constituir como um espaço de disputa e conciliações de interesses da classe dominante. E há uma vinculação crônica de dependência com os conhecimentos produzidos em outros países. Por isso, em meados do século XX, ocorreu um movimento para tentar realizar a sua reorganização institucional, porque suas funções essenciais estavam negligenciadas, a saber: a transmissão e conservação do saber, o progresso do saber, o aumento considerável do número de pessoas com nível superior e ofertar serviços para a sociedade (FERNANDES, 2020b).

Apesar de uma infinidade de demandas expressadas, em diversos campos da sociedade brasileira, de uma reorganização institucional, a Reforma Universitária do período ditatorial, 1968, teve forte influência externa. O governo ditatorial contratou consultoria estrangeira para realização desta tarefa, cujo objetivo era defender uma modernização institucional e adoção de administração nos moldes empresariais (BEZERRA, CUSTÓDIO, CUSTÓDIO, 2018).

Ela trouxe modificações estruturais para as instituições de nível superior que estão presentes até os dias atuais. Mas interessa atentar para o fato disso ter possibilitado condições para expansão do ensino privado. A proposta consistiu, na origem, na expansão deste nível de ensino para atender uma demanda reprimida por matrículas, assim, devido à ausência de recursos para as instituições públicas, a legislação possibilitou – com os princípios da racionalização dos recursos e flexibilidade estrutural - a expansão da educação privada (MARTINS, 2009). Este ensino privado era organizado em estabelecimentos isolados e o objetivo era

“(...) transmissão de conhecimento de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade e das transformações de nossa época (FERNANDES, 1975, p. 51-55 *apud* MARTINS, 2009, p. 17).

Esta medida atendeu a um mercado no seu objetivo de obtenção de lucro e a demanda imediata de formação de uma força de trabalho. Ela desarticulou ensino e pesquisa, contribuiu para a disseminação de uma concepção que este nível de ensino deveria formar profissionais para um mercado de trabalho e gerou uma clientela – e não cidadãos – interessada nas possibilidades que este nível de ensino poderia proporcionar.

Trata-se, com esta exemplificação, de demonstrar a influência externa na política de educação superior brasileira, essa relação histórica de determinações externas no desenvolvimento interno, o que torna muito distante o alcance do papel institucional das universidades para pensar a autonomização cultural e o desenvolvimento (FERNANDES, 2020b), por meio da realização do tripé ensino pesquisa e extensão. Acrescenta-se também, ancorada em Darcy Ribeiro (1982) quando provoca sobre a necessidade de realização de diagnóstico institucional e societário, o fato dela ser peça central, quando uma instituição autônoma, para pensar a questão nacional.

No entanto, esta imbricação com o cenário internacional, gerado pela relação de dependência, determina que o paradigma societário brasileiro não seja construído a partir de sua dinâmica nacional. Essa problemática se intensificou posteriormente e nos últimos 30 anos.

INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Antes de adentrar em algumas dessas direções realizadas, há de se entender que o Banco Mundial é uma instituição financeira produtora de prescrições para os governos sobre direcionamentos das políticas públicas com a justificativa de preocupação com a justiça social e a questão da pobreza (PEREIRA, 2014). Na sua origem, em 1946, seu escopo era de sanar necessidades de financiamentos para reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial. Após este período, houve a complexificação de sua estrutura institucional e seu alvo tornou-se a realização de empréstimos para países chamados “em desenvolvimento”, combinado às prescrições de políticas públicas. Em outros termos, trata-se de criações de condicionalidades para a manutenção daquela relação de trocas financeiras, sendo que estas requisições são concebidas pelos países de capitalismo central, sendo o maior acionista e, conseqüentemente, com maior poder de decisão nesta instituição, os Estados Unidos da América.

As orientações realizadas para a educação superior nos países latino-americanos encontram-se organizadas em alguns documentos publicados a partir da década de 1990, isto é, mesmo período em que o Estado brasileiro faz uma inflexão no direcionamento das suas políticas econômicas e sociais em atendimento às determinações externas. Tais alterações são justificadas pela existência de uma crise estrutural da sociedade capitalista²,

² Em 1973, é evidenciada com a crise do petróleo uma dinâmica que já vinha se desenhando na década anterior, uma “longa e profunda recessão” (ANDERSON, 1995. Pág. 10), o que gerou e ainda gera uma diminuição significativa do crescimento econômico e o aumento das taxas de inflação nos países de capitalismo avançado. A sociedade capitalista

a qual coloca como necessárias mudanças no modo de produção desta sociedade. Consequentemente, estas alterações reverberam em diversas dimensões da vida social e são diferenciadas a depender de como o país se situa na geopolítica internacional.

Aquele fenômeno mencionado sobre a educação superior privada corresponder a mais de 80% da educação superior brasileira, verifica-se que esta ampliação de forma mais incisiva ocorreu a partir da década de 1990, quando, em um relatório de 1994, o Banco Mundial orientou sobre o percentual de destinação de recursos públicos para este nível educacional ser muito superior ao destinado à educação básica, sobretudo a de nível fundamental. Considerando assim, a necessidade de reverter tal quadro e diversificar as fontes de financiamento para esta etapa (BANCO MUNDIAL, 1994 *apud* LIMA, 2003). O mesmo relatório considerava a necessidade de expansão do nível superior nos países a que se destina o documento: América Latina, Caribe e Ásia. Nesse sentido, recomenda:

a) a expansão de instituições privadas através da liberalização dos serviços educacionais; b) o direcionamento das instituições públicas para a esfera privada através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades, do corte de vagas para contratação dos trabalhadores em educação e, entre outros, do corte de verbas para a infraestrutura das instituições. (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 7 *apud* LIMA, 2003, p. 3).

A partir do estudo das orientações realizadas pelo Banco Mundial para a educação desde a década de 1990, Lima (2003; 2011) demonstra que esta liberalização de serviços educacionais ocorreu com a diversificação das instituições de ensino superior, de modalidades de cursos e fontes de financiamento. Isto é, as universidades públicas sofreram com a diminuição orçamentária e precisaram realizar, para sobreviver, convênios com instituições privadas, ocorrendo uma privatização interna da instituição pública universitária, por meio de realizações de assessorias e consultorias, mensalidades de algumas modalidades de cursos, uma visão reducionista da política de extensão, etc. Algumas áreas passaram a ser negligenciadas, como pesquisa e extensão. Isso foi possibilitado a partir de um arcabouço jurídico elaborado desde o governo de Fernando Henrique Cardoso e aprofundado no governo Lula da Silva (LIMA, 2011). Já as instituições privadas tiveram um aumento exponencial desde a década de 1990, possibilitado, entre outros motivos, pelos incentivos estabelecidos pelo Estado Brasileiro, exemplificado aqui por duas medidas: o crédito educativo existente desde a década de 1970, em 1999 é nomeado Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e é aprofundado sendo reformulado e aprimorado posteriormente. Outra medida é o Programa Universidade para Todos (ProUni) elaborado no governo Lula da Silva, o qual estabelece “(...) isenções fiscais para o setor privado em troca de ‘vagas públicas’ nas IES privadas (...)” (LIMA, 2011, p. 91).

Isso possibilitou o aumento do número de instituições privadas e também do número de matrículas. Este processo intensifica o número de instituições que ficam desobrigadas de articularem no ensino superior com a realização de pesquisa e extensão, como também não há interesse em realizar, por parte destas instituições privadas, aquele necessário diagnóstico institucional e societário mencionado no item anterior deste trabalho. Ainda assim, mesmo que houvesse, tendo ciência da inexistência de neutralidade nas análises críticas, a quais interesses estas instituições privadas, numericamente predominantes no Brasil, se vinculam? Lima (2011) demonstra que organismos multilaterais incentivam este

se espalha por todos os cantos do planeta e os países da periferia do sistema também sofrem com os efeitos dessa crise.

processo de privatização educacional, tornando-o um serviço privado, mas principalmente, o atrelamento das instituições de nível superior da América Latina – privadas e públicas – às instituições/universidades dos países centrais. Nesta associação há vendas de modelos pedagógicos, programas de ensino, treinamento de professores em serviços, etc. (LIMA, 2011, p. 88).

Observam-se aqui algumas consequências amalgamadas com algumas outras orientações do Banco Mundial: tem-se uma estratégia de disseminação e sedimentação de um caldo ideológico nas sociedades que são destinadas ao documento a fim de reproduzir a lógica hegemônica interessada pelos países centrais. Paralelamente, transmite-se a concepção de que este nível de ensino deve formar para o mercado de trabalho – leia-se aqui um mercado de trabalho específico, delineado para a atual divisão internacional do trabalho que é cada vez mais precarizado. Esta concepção também é uma das orientações dos documentos do Banco Mundial, como a que determina que a educação superior deva seguir diretrizes de representantes dos setores produtivos (LIMA, 2011). Com a justificativa do chamado processo de globalização, o qual traz transformações estruturais ao mundo do trabalho, sendo necessárias também modificações nas formações, apresenta-se a efetivação da educação superior como formadora apenas da força de trabalho requerida pelo mercado. Tem-se, portanto, a possibilidade de formações corporativas aligeiradas e a expansão da educação a distância. Esta modalidade de ensino cresceu 17% no ano de 2018, enquanto que a modalidade presencial encolheu 2,1% (INEP, 2020).

Simultaneamente que se realiza este processo de privatização e adequação ao modelo que interessa aos países centrais, tem-se também uma dinâmica de, por meios deste serviço (pois deixa de ser um direito), o espraiamento da visão burguesa de mundo, isto é, uma dominação ideológica, a qual gera obstáculos para realização de uma análise institucional e societária que compreenda a necessidade de ter no horizonte o desenvolvimento nacional, pensar a questão nacional, a partir de dentro, de sua formação sócio-histórica; e a universidade tem função imprescindível nisso.

AS ORIENTAÇÕES E A PERMANENTE DEPENDÊNCIA BRASILEIRA

Essa mercantilização e o empresariamento da educação superior no Brasil contribui para a dinamização de uma questão que se relaciona com a sociedade que se quer construir. Trata-se da questão do caráter público presente na sociedade brasileira.

Nos últimos trinta anos verifica-se a desconstrução do sistema de proteção social que foi possível ser construído, preconizado na Constituição Federal de 1988 e legislações complementares. Este sistema tem sido diminuído, em alguns casos interrompido, gerando problemas estruturais, como o empobrecimento, o não acesso aos direitos e aos serviços públicos, etc. Na educação superior esta desconstrução faz com que o acesso seja entendido não como um direito, mas um serviço. Ela se torna mais um nicho de exploração capitalista. Mas faz isso a partir de uma qualidade questionável.

Leher (2008) demonstra que a preocupação do Banco Mundial com a qualificação dos países dependentes não está comprometida com a qualidade, pois, deve ter um caráter de treinamento de baixo custo, assim como deve ser flexível; a instituição defende que ao

aderir a estas orientações os países estarão aptos para a competição no mercado global. Este é o discurso travestido de preocupação com a gerência de gastos públicos, a questão da pobreza e o uso da educação como estratégia para o alívio da pobreza. Mas

“A atuação destas organizações está ligada ao aspecto financeiro, ao fornecimento de empréstimos aos países periféricos, ao controle econômico, cultural e político que exercem com os países credores a partir da exigência de cumprimento de condicionalidades, travestidas pela imagem de assessorias técnicas. A cada empréstimo, o país tomador está mergulhado em condicionalidades que expressam a ingerência destes organismos nas políticas macroeconômicas e nas políticas setoriais dos países devedores.” (LIMA, 2003, p. 2).

Logo, não é preocupação. Trata-se de uma relação de dependência que é alimentada para permanecer dependente, porque ao pensar sobre as condições que são orientadas para a educação superior, educação privatizada, aligeirada, de baixo custo, percebe-se o interesse que esta sociedade a qual o documento é endereçado faça alterações apenas que agradem aos países de capitalismo central, e não aos interesses de suas questões internas, que sim poderiam contribuir para mudanças estruturais de suas condições.

Gerar uma formação para força de trabalho condizente com as características mencionadas acima, ainda que de nível superior, gera um determinado trabalhador para um determinado mercado de trabalho, de acordo com a inserção que o país faz na divisão internacional do trabalho. Além do mercado de trabalho ser abastecido com maquinário (de alta tecnologia) importado daqueles países de capitalismo central.

Ao pensar também a questão do acesso ao conhecimento socialmente produzido, ao estabelecer qual perfil de formação deve ser destinada aos brasileiros e às pessoas dos demais países a que se destina o documento, retira dos sujeitos o direito de acesso a um conhecimento científico e técnico produzido pela humanidade. Além de dificultar sobremaneira que o país consiga desenvolver internamente produção de conhecimento científico e, conseqüentemente, competir com estes países centrais na produção de tecnologias.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As orientações aqui examinadas demonstram que os interesses para o seu estabelecimento estão associados a objetivos privados, sem qualquer interesse em desenvolvimento social e econômico.

A adesão dos governos brasileiros a estas condicionalidades é explicada pelas regras impostas no momento de realização de empréstimos. Mas pode-se pensar também, considerando a nossa formação social e a ausência de realização de uma discussão sobre a questão nacional, que exista uma associação com esta visão de mundo, com esta visão de educação, de sociedade, que perceba que as políticas estratégicas devam ser privatizadas; quero dizer que esta concepção burguesa, que atravessa as formações dos sujeitos, também penetra nas políticas públicas constituídas pelos governos brasileiros, - nos três poderes desta nação.

Nesta disputa entre o público e o privado, este último vem obtendo vantagens e avançando, porém não faz sem a resistência de forças sociais presentes na sociedade que

tentam modificar essa correlação de forças.

Este espírito de resistência e luta precisa ser adensado, discutido, fazer construção de novas sínteses, pensar a formação social brasileira e o resgate da questão nacional, para pensarmos a universidade brasileira e a sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

BRESSER-PEREIRA, L. Do ISEB e da CEPAL à Teoria da Dependência. IN TOLEDO, Caio Navarro de, org. Intelectuais e Política no Brasil A Experiência do ISEB. São Paulo Editora Revan, 2005.

BEZERRA, Artur D'Amico. CUSTÓDIO, Douglas Oliveira. CUSTÓDIO, Thiago Oliveira. A Reforma Universitária de 1968: expansão e repressão. 2018. Disponível em:

https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Artur-DAmico-Bezerra_-_Thiago-Oliveira-Cust%c3%b3dio_-_Douglas-Oliveira-Cust%c3%b3dio.pdf. Acesso em 10/9/2021.

FERNANDES, Florestan. A concretização da revolução burguesa. In: _____. A Revolução

Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020a, p. 207-223.

_____: Universidade brasileira: reforma ou revolução? 1ª Edição. São Paulo. Expressão Popular, 2020b.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2018. Brasília, Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2018.pdf. Acesso em 1/9/2021.

LEHER, Roberto. BARRETO, Raquel Goulart. Do discurso e das condicionalidades do banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. Revista Brasileira de Educação. V. 13, n. 39, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sVbjJcPxbb7Cj7czgXBwKBn/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20/8/2021.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos Internacionais e Política de Educação Superior na periferia do capitalismo. Trabalhos e Pôsteres da 26ª Reunião Anual da Anped. 2003. Disponível em: http://26reuniao.anped.org.br/?_ga=2.94971612.1769827018.1629057203-1147530944.1626641554. Acesso em 14/8/2021.

_____: O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. Revista Katálysis. V. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/njFR8jqRKsGf6bBxTFxSFyh/abstract/?lang=pt>. Acesso em 14/8/2021.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil. Revista Educação e Sociedade. Vol. 20, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Campinas-SP. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 5/9/2021.

PEREIRA, João Márcio Mendes. As ideias do poder e o poder das ideias: o Banco Mundial como ator político-intelectual. *Revista Brasileira de Educação*. V. 19, n. 56. Janeiro – Março de 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xmzWfq46JbfvbSgQ9MwG5KB/abstract/?lang=pt>. Acesso em 10/8/2021.

RIBEIRO, Darcy. Introdução. In: *Universidade Necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 07-23.

Capítulo

07



O nada novo normal: reflexões sobre as desigualdades na educação brasileira evidenciadas pela pandemia

*Geovana Alves Mendes
Laís Vitória da Silva Santos*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.7

INTRODUÇÃO

O primeiro registro da COVID-19 surgiu em uma cidade chamada Wuhan, na China, no final do ano de 2019. Uma cidade muito longe do Brasil e que até então não tínhamos a dimensão do que viria nos meses seguintes. Ao início de 2020, a contaminação pelo vírus já apresentava números alarmantes ao redor do mundo, dessa forma, em março do mesmo ano a pandemia “começou” em terras brasileiras. A partir desse momento foi decretado o isolamento social como principal estratégia de combate na aceleração do vírus, as fronteiras entre países foram fechadas e todas as atividades regulares do nosso cotidiano tiveram que ser suspensas.

Instituições de ensino foram fechadas pelo país, milhares de estudantes tiveram que interromper os seus estudos, a princípio sem saber quando que iriam retornar para as salas de aula, o que era para ser 15 dias, tornou-se 1 ano e meio. A educação brasileira desde sua gênese até os dias atuais sempre foi palco de retrocessos e injustiças, agora mais do que nunca estamos nos deparando com esse quadro sendo fomentado pela pandemia da COVID-19 e as desigualdades estudantis frente à essa nova realidade que assim como os brasileiros, diversos outros países do mundo vêm enfrentando.

A diferença descomunal está no método de se pensar a educação para as famílias da elite e as de classes subalternas, onde uma classe goza de todos os meios para se manter atualizada e inserida socialmente, enquanto a outra padece, tendo que deixar a educação de lado. O que é notório quando olhamos para os estudantes da elite e toda a sua estrutura que viabiliza um isolamento social mais confortável, enquanto os estudantes em situação de vulnerabilidade social, para além de toda precariedade e escassez, ainda vivem em um cenário que não apresenta melhora alguma.

O presente trabalho visa deflagrar essa circunstância, abordando os principais fatores que a alimentam, trazendo algumas reflexões e análises que ilustram o cenário atual da educação brasileira diante dessa nova realidade que estamos vivenciando. Por meio da bibliografia oferecida pelo curso, pretendemos compreender de que maneira as consequências negativas deixadas pela pandemia vão perpassar pela vida de estudantes que antes já não tinham o acesso à uma educação de qualidade e que atualmente essa exclusão passou para o campo remoto, trazendo também a educação como uma pauta transformadora.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO PANDÊMICO

Sem sombras de dúvidas a educação está sendo a área mais afetada de maneira negativa durante a pandemia, milhares de estudantes pelo país tiveram que se adaptar ao “novo normal”, deixando de frequentar, de forma presencial, as instituições de ensino. A partir dessas mudanças e novas adaptações nos deparamos com diversos desafios, tais desafios sempre estiveram presentes na estrutura da educação brasileira, porém com a pandemia do COVID-19 esses desafios são colocados em evidência cotidianamente.

Vale ressaltar a grandeza territorial do Brasil, vivemos em um país de dimensões continentais, a pandemia produziu diferentes realidades e cenários em cada região, as

desigualdades são históricas e certamente grandes. No período mais crítico e de maiores picos da pandemia, em março de 2020, muitas escolas tiveram que fechar as suas portas devido a necessidade do isolamento social, foi uma das primeiras medidas tomadas pelos governos dos estados, sendo assim o Brasil um dos países no qual as escolas permaneceram por mais tempo fechadas.¹

Ainda estamos vivendo momentos críticos da pandemia, porém, algumas escolas já realizaram a sua reabertura, apostando em um sistema híbrido de educação, ou seja, com ensino remoto e presencial. Antes mesmo desse cenário pandêmico eclodir os estudantes brasileiros já enfrentavam muitos obstáculos, infelizmente nosso país possui um histórico em que a educação sempre foi colocada em segundo plano, não recebendo a atenção necessária, principalmente no governo atual.

Diante de tal urgência, o modelo remoto de educação se fez necessário para que esses estudantes pudessem dar continuidade aos seus estudos e os professores tiveram que embarcar nessas novas mudanças também. É claro que a educação remota já é uma realidade no Brasil, presente no ensino superior, mas quando olhamos para o ensino público, e, principalmente para as condições em que a maioria dos estudantes vivem, as demandas da pandemia só fizeram com que essa exclusão, nada remota, se intensificasse mais.

O acesso à internet revelou-se como um dos maiores obstáculos para os estudantes, segundo o IBGE, ao final de 2019, aproximadamente 5 milhões de estudantes brasileiros não tinham acesso à internet, destes 5 milhões, cerca de 4 milhões são estudantes da rede pública de ensino.² Apesar de serem dados de 2019, eles revelam as dificuldades que ainda se fazem presentes na vida de muitos estudantes, isso implica na qualidade da internet que chega nessas casas e se eles têm acesso aos equipamentos necessários para assistir às aulas, se a realidade desse estudante não lhe permite o acesso às ferramentas adequadas, consequentemente o seu processo de formação será impactado pela precariedade.

É correto afirmar que tais dificuldades têm classe e cor. São obstáculos direcionados aos estudantes que vivem em situações vulneráveis e na sua maioria pretos e pardos. Por sermos um país de proporções continentais devemos levar em consideração as especificidades de cada região, há estudantes que vivem em regiões isoladas, zonas rurais ou até mesmo nas favelas e comunidades, nas quais carece de um serviço de internet ou se o serviço está disponível, é de péssima qualidade. Evidenciando que a desigualdade no acesso à internet é ainda maior nas classes mais baixas.

Partindo do pressuposto que a metodologia do EAD necessita de uma estrutura pautada em acesso com interação, ou seja, uma plataforma que ofereça ferramentas e recursos necessários para realizar aulas com qualidade, podemos perceber que essas mudanças afetaram também os professores na preparação de conteúdos, principalmente aqueles profissionais que nunca tiveram experiência com ensino remoto.

¹ Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/04/05/fechamento-de-escolas-durante-pandemia-fez-brasil-regredir-duas-decadas-em-materia-de-evasao-escolar-diz-unicef.ghtml>

² Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/segundo-ibge-43-milhoes-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet.shtml>

A GÊNESE DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL

A criação das escolas brasileiras foi iniciada com a chegada da Companhia de Jesus, iniciativa da Igreja Católica com o propósito de atrair novos fiéis para, assim, preencher o vazio deixado pela Reforma Protestante no século XVI e impedir o avanço da religião protestante nas novas terras recém invadidas — tal episódio ficou conhecido como Contrarreforma da Igreja Católica. Neste cenário, a Igreja e o Estado (Coroa Portuguesa) agiram juntos para se consolidar na América, pois “a relação entre estado e igreja era próxima e havia um interesse entre ambas as partes implicadas. O estado tinha o apoio do clero para explorar e administrar o território, enquanto que a igreja tinha o apoio na catequização dos povos nativos.” (SILVA, 2020, p.3)

Mesmo após o fim de suas atividades no Brasil, a Companhia de Jesus deixou enormes contribuições para a educação, cultura e religião. Sua saída mediante a exigência da Coroa deixou marcas na conjuntura social, como aponta a pedagoga Maria Eliza Silva:

Na história tal acontecimento contribuiu para o modelo de educação atual em vários aspectos. Podemos destacar o próprio fato de desvalorização da educação, historicamente esta herança ainda persiste na sociedade atual, sabemos que a educação é a base para a mudança social, no entanto os interesses políticos das classes dominantes não permitem que a educação exerça sua real função a de transformadora social, atuando apenas como reprodutora das desigualdades. (SILVA, 2020, p.7)

A partir do século XIX, no contexto de produção capitalista, a ciência transforma-se em força de produção e o conhecimento viabilizou o processo de acumulação capitalista, o capital direcionou os seus interesses para esferas antes tidas como periféricas e a educação foi o seu principal alvo de interesse, pois ao gerar competição a produção de conhecimento científico torna-se cada vez mais sofisticada. A educação passa a ser entendida como um investimento que visa a dar lucros mais tarde, sendo assim uma subsidiária do mercado, a escola existe para qualificar o indivíduo para o mercado.

Se nos primórdios, o objetivo de instalar escolas era o de produzir mão de obra nativa não paga, no Brasil de hoje temos a nova face da escravidão, ou escravidão moderna: na qual o trabalhador das classes inferiores, que não teve acesso à educação, é compelido pela sociedade capitalista a consentir trabalhos insalubres com salários insuficientes como alternativa à fome e a miséria. Ou mesmo que tenha experiência acadêmica, esta não lhe dá possibilidade de ascensão social, por estar sistematicamente inibido de crescer através da educação dado as impossibilidades encontradas no seu dia a dia.

O Brasil é um país multirracial e ao levarmos esse aspecto em consideração iremos perceber que é um tanto problemático a educação de qualidade estar concentrada e controlada apenas pela população branca e rica, o estudante periférico, preto e pardo está condicionado, desde os seus anos iniciais, à uma formação precária que não lhe oferece as mesmas oportunidades que são oferecidas ao estudante mais rico. É muito intrigante pensar que o país se tornou um dos mercados mais atraentes para investimentos na educação e mesmo assim as classes mais pobres continuam não ocupando esses espaços, o que nos faz refletir sobre e até quando a educação brasileira vai atuar como um instrumento de exclusão desses estudantes.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DA MANUTENÇÃO DE HIERARQUIA ENTRE AS CLASSES SOCIAIS

No Brasil, a educação é constantemente preterida pelo Estado, desde sua gênese até os dias atuais. Nas escolas públicas, vê-se mais empenho em criar mão de obra para desempenhar funções tidas como subalternas, formando indivíduos sem a capacidade de pensar por si só, do que investimento em formar profissionais intelectuais capazes de cogitar, criar, formular e ocupar posições de prestígio.

Em contraste, nas escolas particulares, o aluno está inserido em um ambiente comprometido com o seu aprendizado, onde o professor decai de sua posição hierárquica superior para um facilitador do processo de aprendizagem, e além das matérias habituais do currículo acadêmico, há também uma gama de atividades extracurriculares que o influenciam a pensar por si mesmo através da interação lúdica, aguçando sua formação racional.

Tais escolas, influenciadas pelo método freiriano, refletem a desigualdade social como um projeto elaborado pela elite, uma vez que:

A elite brasileira, que adora odiar Freire, compra a peso de ouro para seus filhos o ingresso em escolas muito influenciadas por ele. Aos filhos dos pobres, resta a disciplina escolar do século XIX. Ainda que justamente pensando neles Paulo Freire tenha elaborado suas teses, a eles são negadas sua influência e seu prestígio. (LOZANO, 2017)

Certamente, não devemos nos concentrar na dessemelhança entre o método de ensino entre escolas públicas e particulares, já que esse não é o único fator da desigualdade acadêmica entre as classes sociais, mas sim “os mecanismos pelos quais o sistema seleciona quem está apto a receber sua mensagem, impondo exigências técnicas que são sempre exigências sociais” (BOURDIEU, 2014), uma vez que estas classes muitas vezes acabam mesclando-se nas mesmas escolas e tendo o mesmo ensino — como por exemplo, o caso das bolsas, do sistema de cotas e também o caso de estudantes de classe média que optam por estudarem em escolas públicas.

Em suma, a experiência educacional extrapola as paredes da escola e ela é melhor compreendida quando levamos em consideração fatores como raça, gênero, e sobretudo, classe social como aponta Bourdieu:

Os diferentes tipos de estrutura do sistema de ensino, isto é, as diferentes especificações históricas da função própria de produção de disposições [...] só adquirem todo o seu sentido quando são relacionados com os diferentes tipos de estrutura do sistema das funções, eles mesmos inseparáveis dos diferentes estados da relação de força os grupos ou classes [...] (BOURDIEU, 2014, p.210)

Ou seja, os alunos cuja obrigação é estudar, e, possuem um ambiente familiar agradável estão mais propensos a concluir com êxito seus estudos, resultando em profissionais capacitados no futuro. No entanto, percebemos que para os alunos das classes mais pobres, cujo ambiente familiar não é harmonioso e tampouco saudável, no qual há uma necessidade de desempenhar funções trabalhistas para sustentar-se (e, muitas vezes, sustentar sua família) para sobreviver — a vida acadêmica fica em segundo plano. No Brasil, apenas 18,1% dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados no ensino superior,

segundo dados do Instituto Semesp e estima-se, ainda, que somente 17,4% das pessoas de 25 anos ou mais concluíram um curso e o número só diminui se considerarmos alunos de idades mais avançadas.

Além disso, alunos que recorrem a redes privadas de ensino acabam não concluindo o curso, por razões como: não identificação com o curso — uma vez que a escolha dos cursos é definida através do preço das mensalidades (por exemplo: os alunos escolhem Pedagogia à Direito, por ser mais barato e quando começam a frequentar as aulas, descobrem que não possuem afinidade com as matérias) e pelo não pagamento das mensalidades, por consequência de outras obrigações, como comer-se e vestir-se.³

Nesse sentido, concebe-se a ideia do insucesso escolar das camadas mais baixas da população como um projeto de manutenção de classes, uma vez que a elite detentora de monopólio capital e intelectual tem um ensino educacional operacional voltado para a sua preparação, desde o início, para o mercado de trabalho, ao passo que, a educação questionadora e os cargos de destaque, são reservados para si. Tais medidas podem ser percebidas na instalação do Novo Ensino Médio, modalidade estudantil que visará adotar mais horas no período letivo e tornará optativas disciplinas como história, sociologia e filosofia do currículo. Dessa maneira, resultando em alunos extremamente capacitados para o mercado de trabalho, em contrapartida, sem consciência de classe.

A EVASÃO ESCOLAR NA REALIDADE PANDÊMICA

Segundo o relatório do Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), *“Enfrentamento da cultura do fracasso escolar”*⁴, publicado em janeiro deste ano, os estudantes mais impactados pelos maiores problemas da educação brasileira concentram-se nas regiões Norte e Nordeste, negros e indígenas ou estudantes portadores de alguma deficiência. É de se notar que a cultura do fracasso escolar, além de ser naturalizada, é algo recorrente quando analisamos os problemas presentes na educação brasileira, afinal, estamos falando de um sistema educacional marcado pela desvalorização e sucateamento por parte dos governantes.

Obviamente, o problema da evasão não é causado diretamente pela pandemia, porém, o cenário atual contribuiu para que o impacto nas vidas dos jovens estudantes brasileiros fosse maior. A ausência desses estudantes nas escolas e ou universidades se deu de maneira tão acentuada que as consequências desse problema vão permanecer pelos próximos anos. O Brasil foi afetado de maneira muito agressiva, principalmente pela falta de controle e políticas públicas que impedissem a rapidez da contaminação pelo vírus, não tivemos um esforço por parte do atual governo federal, mas sim um descaso notório.

No contexto pandêmico uma das maiores razões da evasão escolar está na barreira tecnológica, ou seja, a falta de recursos e equipamentos que são necessários para acompanhar as aulas. A diminuição de renda também entra no quadro de razões que favoreceram a saída desses estudantes das escolas, muitas famílias tiveram uma queda significativa em suas rendas e quando isso acontece algumas despesas precisam

³ Disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/06/09/apenas-18-1-dos-jovens-de-18-a-24-anos-estao-matriculados-no-ensino-superior>

⁴ Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar>

ser repensadas. A educação quase sempre entra no grupo das despesas que precisam ser readequadas no orçamento, o resultado obtido nessa equação é o estudante em busca de um trabalho que complemente a renda familiar.

A falta de interesse também foi um fator agravado pela pandemia, porém, causado pela falta de perspectiva de melhora no cenário. Muitos jovens estudantes tiveram as suas vidas desestruturadas, não só pela questão de renda, mas também com as perdas que tiveram que lidar dentro de seus núcleos familiares. A pandemia deu luz à questão mental dos estudantes, tornou-se um tema muito recorrente quando pensamos nos fatores que contribuíram para a falta de motivação dos estudantes. No primeiro ano da pandemia as escolas e as universidades foram os primeiros espaços a serem fechados, o que foi correto a ser feito, porém soluções não foram pensadas logo de pronto, e o tempo é precioso na educação de um país como o Brasil, que está ano após ano afastando-se dos países de primeiro mundo devido à má administração de seus governantes e sucessivos golpes políticos.

A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO

Assim, numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estritamente da posse de títulos escolares, a Escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada. (BOURDIEU, 2014)

Ainda que se acredite na possibilidade de ascensão social através da educação e no mito da meritocracia (caracterizado por pregar que todos têm possibilidades iguais de chegarem aos seus objetivos, independentemente de sua condição social)⁵, na prática, sabemos que há uma política corruptiva enraizada na sociedade que colabora unicamente para a manutenção dos privilégios de uma elite que se mantém a mesma desde a colonização.

Portanto, bem como assinala Bourdieu em *A Reprodução*, se antes a continuidade dos privilégios era realizada de forma aberta, hoje, com o avanço dos meios comunicacionais e com a expansão do lugar de fala das classes subalternas, essa política é dada de maneira discreta e velada. Dessa forma, se faz necessário a participação das classes subalternas na educação para criação de subterfúgios que visem mudar essa narrativa tão excludente e injusta.

A pandemia evidenciou ainda mais a desigualdade de chances de ascensão social através da educação pelas classes mais baixas, uma vez que, neste cenário de acentuação do desemprego e o aumento no preço dos alimentos, crianças e adolescentes de muitas famílias são compelidas a abandonarem os estudos para procurar formas de se sustentarem. Além disso, a falta de assistência do Estado e o silêncio estridente da mídia diminuem ainda mais o alcance e visibilidade do problema, convertendo este cenário crítico em algo normalizado na sociedade.

Por conseguinte, o procedimento correto a ser adotado para amenizar, e, posteriormente, dissipar essa circunstância de desigualdade social é de fato uma reestruturação no sistema de ensino e social do país, para que ninguém seja impedido

⁵ Disponível em <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/07/meritocracia-e-um-mito-que-alimenta-desigualdades-diz-sidney-chalhoub>

de frequentar a escola por causa da sua condição social. Segundo Paulo Freire: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi apresentar reflexões acerca da relação entre as desigualdades estudantis e a pandemia, partindo da relação intrínseca entre classes sociais e escolarização, onde chegamos à conclusão de que a desistência escolar está diretamente interligada com o acúmulo de capital — ou a falta deste.

O primeiro passo do trabalho foi identificar os motivos da evasão escolar e em quais classes sociais mais ocorre. Em seguida, buscamos observar essas dissidências em panorama histórico e, por fim, como a pandemia da COVID-19 (se) teria contribuído para fomentar esse paradigma através da pesquisa por matérias de jornais, estudos científicos e dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Paralelamente, tomamos como fonte de criação para um pensamento crítico o livro *A Reprodução* de Jean-Claude Passeron e Pierre Bourdieu, que nos auxiliou a formular a opinião acerca da necessidade de uma reestruturação no sistema de ensino para haver mais equidade entre as classes sociais sendo mais urgente ainda nesse período pandêmico no qual o Brasil está inserido.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014. 7.ed.

FILHO, Manuel Alves. A meritocracia é um mito que alimenta as desigualdades, diz Sidney Chalhoub. Portal UNICAMP. 2017. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/07/meritocracia-e-um-mito-que-alimenta-desigualdades-diz-sidney-chalhoub>> Acesso em: 27 de julho de 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP. 2000.

LOZANO, José Ruy. Bolsonaro para os pobres, Paulo Freire para os ricos.

Le Monde Diplomatique Brasil. 2017. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/bolsonaro-para-os-pobres-paulo-freire-para-os-ricos/>> Acesso em: 18 de agosto de 2021.

MAIA, Rodrigo. Apenas 18,1% dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados no ensino superior. CNN Brasil. 2021. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/apenas-18-1-dos-jovens-de-18-a-24-anos-estao-matriculados-no-ensino-superior/>> Acesso em: 22 de julho de 2021.

MEC. Novo Ensino Médio - perguntas e respostas. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>> Acesso em: 22 de julho de 2021.

PAMPLONA, Nicola. Segundo IBGE, 4,3 milhões de estudantes brasileiros entraram na pandemia sem acesso à internet. Folha de S. Paulo. 2021. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/segundo-ibge-43-milhoes-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet.shtml>> Acesso em: 16 de julho de 2021.

RFI. Fechamento de escolas durante pandemia fez Brasil regredir duas décadas em matéria de evasão escolar, diz Unicef. G1 - O portal de notícias da Globo. 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/04/05/fechamento-de-escolas-durante-pandemia-fez-brasil-regredir-duas-decadas-em-materia-de-evasao-escolar-diz-unicef.ghtml>> Acesso em: 18 de agosto de 2021.

SEMESP. 11º Mapa do Ensino Superior. Instituto Semesp. 2021. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-11/brasil/introducao/>> Acesso em: 02 de agosto de 2021.

SILVA, Maria Eliza. Os jesuítas como precursores da educação brasileira. Conedu: VII Congresso Nacional de Educação. Alagoas. 2020.

UNICEF. Enfrentamento da cultura do fracasso escolar. CENPEC. 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>> Acesso em: 02 de agosto de 2021.

BIBLIOGRAFIA

COUTO, E. S., Couto, E. S., & Cruz, I. de M. P. (2020). #FIQUEEMCASA: EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19. *EDUCAÇÃO*, 8(3), 200–217. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

STRECK, Danilo R. (org.) *Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010.

Capítulo

08



Intuição Bergsoniana: pensando nossa realidade para superá-la

Vinicius Gomes de Fontes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.8

INTRODUÇÃO

O filósofo francês Henri Bergson é conhecido pelas suas teses em relação à memória, à consciência e, sobretudo, à duração. Mas, para esse estudo, vamos nos utilizar do conceito de intuição e, através dele, desenvolveremos a tese segundo a qual o filósofo pode nos ajudar a compreender nossa condição de país dependente tecnologicamente dos países centrais do capitalismo, e de que maneira podemos buscar a superação dessa condição. Para tanto, o texto será dividido em três partes. Na primeira, traremos a noção de intuição que, grosso modo, é uma faculdade que nos auxilia a ver as coisas como elas realmente são, sem intermediações. Nesse sentido, a intuição nos coloca no interior do problema e, a partir do centro, temos todas as possibilidades de entendimento da questão, sem nos deixar levar por fórmulas já prontas vindas de fora, tais como interpretações estrangeiras sobre nossa própria realidade, como nos coloca Álvaro Vieira Pinto. Ao olharmos para nossa realidade a partir do seu interior, temos tudo que precisamos para agir sobre ela aqui mesmo, sem precisar dessa importação de teorias.

A segunda parte trata da questão da dependência tecnológica do Brasil em relação aos países centrais do capitalismo, os chamados países desenvolvidos. Essa correlação ficará clara nas palavras, principalmente, de Álvaro Vieira Pinto e de Dermeval Saviani. Aqui, colocaremos como se desenvolveu o capitalismo que nos relegou, ao Brasil e aos países da América do Sul, o papel de produtor de mão de obra e, principalmente, de matérias-primas para o desenvolvimento desses países centrais, os países desenvolvidos. Precisamos, portanto, pensar nossa realidade a partir do interior dela mesma e é essa a tônica da segunda parte do texto. Ao final, mostraremos como a escola tem papel fundamental para que a distribuição mundial do trabalho permaneça como está e como, a partir dela, temos a possibilidade de mudar esse rumo.

Na terceira parte, traremos Gaudêncio Frigotto para, justamente, fazer a interlocução com a filosofia bergsoniana. Aqui, trataremos de mostrar como e porque entendemos que a intuição, na forma como nos coloca Bergson, pode ser a ferramenta para buscarmos a superação. Se, para seguirmos o legado de Marx e de Engels, precisamos de toda a realidade e de seu movimento, a nosso ver, não há filósofo mais bem preparado para essa “visada” do que Henri Bergson. Exatamente pelo fato de que o filósofo francês busca entender o movimento histórico e da vida de uma maneira total, e a partir do interior do movimento é que concebemos essa interlocução. Se, para Bergson, o movimento da vida é único, ele já abarca, em seu interior, a história da humanidade. Portanto, pensar na intuição como método é se colocar no interior da história da nossa dependência para, a partir dela, superá-la, levando em conta não só o movimento histórico que criou essa condição, mas, também, o movimento histórico e dialético que pode criar a superação.

O CONCEITO DE INTUIÇÃO EM BERGSON

Nosso intuito é elucidar o conceito bergsoniano de intuição e tentar entender de que maneira ele pode nos ajudar a desenvolver o pensamento nacional em direção à superação da condição de dependente. Para esse texto, iremos utilizar o conceito de intuição como um método a ser adotado para que possamos pensar nossa condição de país depen-

dente e para que possamos buscar sua superação. Ou seja, a intuição será o método pelo qual faremos esse trajeto. Para tanto, falaremos brevemente da inteligência e de como ela funciona, antes de falarmos propriamente da intuição.

Bergson nos diz que intuição e inteligência estão intimamente ligadas em nós e são duas diferentes formas de se conhecer o objeto a ser estudado. São faculdades diferentes que podemos utilizar para nos conectarmos com a coisa sobre a qual queremos obter conhecimento. Logo, se são faculdades de conhecimento, precisamos saber de que maneira elas “conhecem”. Isso também significa dar uma passada pela questão da linguagem, afinal, é através dela que expressaremos aquilo que extraímos do objeto conhecido, ou seja, tudo aquilo que podemos conhecer e, nesse caso específico que estamos tratando, a condição de país dependente.

Mas inteligência e intuição têm maneiras distintas de obter o conhecimento do objeto. Enquanto a primeira procede por aproximação, rodeando o objeto, a segunda se coloca no interior do problema. Isso significa dizer que a inteligência nos dá sempre um “ponto de vista” do objeto estudado, pesquisado. Sendo ela a vista de um ponto, estamos sempre rodeando o objeto em questão, estamos sempre no seu entorno. Sendo assim, ao olharmos de fora e tentarmos exprimir o que aquele objeto é, alteramos sua natureza. Uma vez que nossos conceitos são estáticos, a inteligência nos transmitirá um conhecimento estático de nosso objeto; portanto, ao nos utilizarmos de conceitos prontos para descrever os objetos de nossos estudos, teremos também um conhecimento relativo, estático desses objetos. Assim, mantemos uma relação de separação, de distância entre nós e o objeto a ser apreendido e, para as ciências de uma forma geral, esse tipo de conhecimento é suficiente, porque esse é o modo essencial do conhecimento científico, ele acaba por se limitar à periferia do objeto estudado. Mas é também a forma como fomos ensinados a conhecer: por fora, por aproximação, por conceitos prontos e estáticos.

A inteligência é uma faculdade instrumentalizada e instrumentalizante, ou seja, ela aspira fazer com que a matéria atue sobre a própria matéria. Sendo a inteligência uma faculdade voltada para a fabricação de instrumentos inorganizados, artificiais, ela diversifica a sua fabricação conforme as circunstâncias e as dificuldades, por isso, é voltada essencialmente para as relações entre uma situação e os meios de utilizá-la. “Daí se conclui que as relações lógicas que a inteligência tem por função estabelecer decorrem das necessidades de ação” (COELHO, 2001, p. 12). Entretanto, é através do alargamento feito pela linguagem que a inteligência pode falar daquilo que vai além da materialidade do objeto. Todavia, precisamos colocar que, mesmo criando esse alargamento, a linguagem acaba por refletir essa ação pragmática que a inteligência tem em relação ao objeto e, assim, ela “exige que estabeleçamos entre as nossas ideias as mesmas distinções nítidas e precisas, a mesma descontinuidade que entre os objetos materiais” (BERGSON, 1990, p. VII *apud* COELHO, 2001, p. 15).

O problema reside no fato de que, quando nos utilizamos da inteligência para falar de um determinado objeto, utilizamos conceitos já prontos. Isso gera uma gama de falsos problemas porque tentamos pôr naquele objeto estudado, através da linguagem, os conceitos pré-concebidos que temos, significa dizer que olhamos para aquele objeto de fora ao invés de nos inserirmos nele, não temos um olhar isento para aquilo que estamos pesqui-

sando. Daí porque não conseguimos apreender o objeto por si mesmo, não apreendemos aquilo que ele tem de próprio, de singular. Se nos utilizarmos apenas dos conceitos, estaremos na sombra do real do objeto estudado, não o alcançaremos como um todo, na sua realidade. Portanto, em linhas gerais, a inteligência sempre nos dará uma visão embaçada do objeto estudado porque ela não vai à realidade da coisa, não toca o seu interior, não se insere na realidade a ser entendida. Embora seja a forma como habitualmente estamos acostumados a conhecer o mundo, Bergson nos pede um esforço para mergulharmos naquilo que é nossa pesquisa, a fim de concebê-la em toda sua potência, em toda sua realidade própria, e nisso consiste a Intuição.

Em poucas palavras, a Intuição bergsoniana é o método pelo qual o filósofo vai descortinar a coisa mesma, ela é contato imediato, identificação com o objeto, não podendo, desta forma, ser exprimível em conceitos. Será através da intuição que teremos a oportunidade de conhecer a coisa por ela mesma, pois que a Intuição é “a simpatia pela qual nos transportamos para o interior de um objeto para coincidir com o que ele tem de único e, conseqüentemente, de inexprimível” (BERGSON, 2006, p. 187). Ao nos transportarmos para o interior do objeto, Bergson entende que teremos uma visão que não se distingue dele, “um conhecimento que é contato e mesmo coincidência” (Idem, 1969, p. 19). Ou seja, para que possamos ter um conhecimento real e preciso daquele que é nosso objeto de estudo, precisamos nos inserir nele e, ao fazermos isso, teremos uma visão mais clara, com todas as características que lhes são próprias. Mas poderíamos, então, nos perguntar: esse conhecimento pode ser aprendido? Quem se utiliza dele?

A resposta para a primeira pergunta é sim: ele pode ser aprendido, mesmo através de um percurso analítico, mas é no artista que a intuição se dá de maneira mais completa e espontânea, respondendo, assim, a segunda pergunta. Segundo Bergson (1969, p. 85), o artista consegue extrair da natureza aquilo que nossos olhos não foram capazes de enxergar. E como ele faz isso? Dissemos antes que a inteligência toma o objeto de fora, através dos conceitos, e que ela tem uma visão mais voltada para ação, tendo, portanto, um interesse. Por essa razão, nossa consciência se apoia no passado com vistas a uma ação futura. Isso significa dizer que nossa atenção à vida está voltada para uma ação qualquer. Entretanto, a intuição tem uma visão de outro tipo: ela é desinteressada. Ao nos inserirmos no interior de nosso objeto, estamos diante de uma consciência que é desinteressada. Ou seja, não precisamos, de imediato, tomar nenhuma ação; podemos, apenas, conhecer o objeto tal como ele é. Temos que nos tornar como os artistas: desapegados das exigências do viver e do agir. Ao fazermos isso, tiramos nossa consciência da ação e, assim, temos a oportunidade de olhar aquela coisa e ver como ela realmente é, por ela mesma, sem os véus da necessidade de ação que a vida nos impõe. Logo, os artistas “não percebem mais simplesmente em vista do agir; eles percebem por perceber – por nada, por prazer” (Idem, p. 85).

O artista tem uma visão mais completa da realidade porque ele deixa que a realidade se mostre tal como ela é. Isso pode ser alcançado através de um esforço nosso: é preciso fazer um movimento de deslocamento de nossa atenção para que possamos nos encontrar com a coisa em sua totalidade. Nas palavras do filósofo, o método intuitivo consiste em “desviar esta atenção do lado praticamente interessante do universo e de a retornar para o que, praticamente, não serve para nada” (BERGSON, 1969, p. 85). É preciso

um duplo movimento: afastar-nos do que seria interessante no universo para nos inserir na coisa mesma e voltar para nossa realidade para, a partir da inserção, expressar aquilo que ela é em seu absoluto e, a partir daí, tomar as ações que julgamos necessárias. Bergson tem em mente, nessas falas sobre a intuição, a pesquisa do filósofo de uma forma geral, mas podemos atribuir a qualquer pesquisa, tendo o cuidado com cada especificidade.

Nesse sentido, devemos ter uma atitude para com o objeto de nossa pesquisa de não o colocarmos em conceitos já pré-fabricados. Devemos, portanto, tentar exprimir aquilo que estamos desnudando com nossa pesquisa numa linguagem só dela. Ao nos identificarmos com nosso objeto de estudo, teremos a possibilidade de entendermos, a partir do seu interior, como se dão os processos, as causas e as consequências daquilo que estamos estudando. Apreender esse movimento único e próprio da coisa em si é o que torna possível o uso da intuição bergsoniana na busca pelo entendimento de nossa condição de dependente e é, ao mesmo tempo, inverter a lógica pela qual fomos ensinados, desde sempre, a pensar um problema. Sendo assim, colocamo-nos no interior da coisa para, a partir do centro, subir à periferia, para ir da realidade aos conceitos. Isso abre a possibilidade de criação de novos conceitos, conceitos estes que servirão apenas para aquela pesquisa em específico. Assim, abarcamos nosso objeto em sua total expressão e não o confundimos com outro que possa ser parecido com ele.

Isso vai ao encontro do que Álvaro Vieira Pinto denunciava serem as teorias sobre nosso país e sobre a América Latina em geral: uma importação de conceitos de estudiosos de fora da nossa realidade. Segundo ele, nós abdicamos de pensar nossa própria realidade “preferindo o cômodo comércio da importação de teorias dos centros ‘civilizados’, que condescendem a transmitir passivamente os discípulos coloniais a explicação da realidade nacional a que pertencem” (PINTO, 2005, p. 382). Embora as realidades possam ter atributos parecidos, ao entrarmos nelas e as percebermos tais como são, descobriremos que a individualidade de cada coisa está contida nela mesma e, assim, elas apenas difusamente se parecem: mantém, entre si, coisas que são somente delas. Por fim, como não podemos prescindir da inteligência para nos apropriarmos da nossa realidade e é por ela, a inteligência, que formulamos nossas hipóteses, devemos levar em conta que intuição e inteligência são conceitos complementares e, por solidariedade, formam uma base coesa e forte para o empreendimento do conhecimento da nossa realidade tal como ela é.

BRASIL: PAÍS TECNOLOGICAMENTE DEPENDENTE DOS PAÍSES CENTRAIS DO CAPITALISMO

A concepção do materialismo histórico e dialético nos ajuda a manter uma relação entre o desenvolvimento da tecnologia e o desenvolvimento humano. Ele é a percepção do desenvolvimento da história da humanidade através de uma série de transformações seguindo as leis da dialética. É importante entendermos as transformações históricas, além das relações entre as forças produtivas e sua relação com as relações de produção, para que possamos compreender a realidade e a sociedade e promover significativas mudanças nelas. Isso porque, o desenvolvimento tecnológico carrega consigo articulações com as forças produtivas, fazendo com que haja uma mudança nessa base, sendo a técnica “a progressiva racionalização da ação produtiva do homem na natureza”. (PINTO, 2005, p. 359).

Mas é preciso entender o processo histórico em que acontece uma progressiva separação entre o homem e o trabalho, ou como diz Dermeval Saviani, preciso “reconhecer e buscar compreender como se produziu, historicamente, a separação entre trabalho e educação” (SAVIANI, 2007, p. 152). Portanto, antes de falarmos propriamente do desenvolvimento técnico e tecnológico que nos coloca na condição de dependentes, vamos seguir os passos de Saviani no que diz respeito a essa separação promovida pelo capitalismo.

Para o autor, é preciso reconhecer que há um vínculo ontológico-histórico na relação entre trabalho e educação, porque nas sociedades tribais o trabalho era dividido e ensinado ao mesmo tempo em que se o fazia, ou seja, não havia um lugar propriamente dito para que houvesse o aprendizado de cada função aprendida no seio daquelas sociedades, “fica aberta a possibilidade de que trabalho e educação sejam considerados atributos essenciais do homem, ou acidentais” (Idem, p. 153). Ele cita Bergson, não no ponto em que colocamos acima, mas para mostrar que o homem precisa “domar” a natureza para que esta não o extinga, uma vez que os outros animais já nascem dotados das ferramentas que precisam para lidar com as intempéries, com os desafios da natureza, enquanto que os homens precisam produzir tudo àquilo de que carecem para lidar com ela. Portanto, “diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades” (SAVIANI, 2007, p. 154). O próprio Saviani vai nos dizer que “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho” (idem, p. 154).

Uma vez que a natureza não garante a sobrevivência do homem e ele precisa transformá-la para continuar vivendo, a existência humana só pode ser fruto do trabalho desse homem. Com isso, o homem forma-se na medida em que produz, na medida em que trabalha, ou seja, ele se faz homem exatamente no momento em que age sobre a natureza e a transforma: o homem produz sua existência. Já que ele precisa aprender a produzir sua existência, sua produção torna-se, ao mesmo tempo, sua formação, ou seja, “(...) um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (Ibidem, p. 154). Entretanto, a produção de si mesmo levou milhares de anos e é nesse sentido que encontramos o fundamento histórico da relação trabalho-educação. O homem foi se produzindo, produzindo sua existência ao longo do tempo e, simultaneamente ao ponto que deixava sua marca na natureza, aprendia a agir sobre ela. Já o fundamento ontológico dessa relação está no fato de que “o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens” (Ibidem, p. 155).

Porém, conforme as sociedades vão evoluindo e os meios de troca passam a ter como base o capitalismo, esse processo de “autofabricação” da própria existência, a educação, sofre uma separação em relação ao homem. O capitalismo coloca a separação do homem em classes. Se, nas sociedades primitivas, a educação era uma ação que não se distinguia da totalidade do trabalho produzido em conjunto, numa sociedade de classes ela “(...) também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da *escola*” [grifo do autor] (Ibidem, p. 155-6). Então, uma escola apartada do processo produtivo fará com que ela reproduza as relações capitalistas. Ora, se o modo como os homens produzem seu meio de vida mudou ao longo dos anos, isso possibilitou que a escola

também mudasse a ponto de reproduzir essa relação de modo que “(...) nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção” (*Idem*, 2007, p. 157). No princípio, a escola teve um papel revolucionário, pois, ao derrubar o antigo regime, a burguesia precisava consolidar uma sociedade democrática, de maneira que para que ela ascendesse “(...) a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado ‘livremente’ entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância” (SAVIANI, 1999, p. 17) e isso só seria possível através da escola.

Todavia, com o crescimento e avanço do capitalismo entre as sociedades a partir das revoluções industriais, a escola foi tomando um papel importante na fixação dessa lógica da separação de classes e se tornando cada vez mais conservadora. Com o passar do tempo, a educação passou a ser “promotora” de equalização social, mas foi ficando cada vez mais evidente, através das tentativas de reformas escolares, o papel que a escola desempenha: “reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista” (*Ibidem*, p. 27), reproduzindo, assim, as desigualdades sociais. Nas sociedades capitalistas, houve uma mudança na relação de troca que ocorria: agora, o que determina a troca é o consumo, o que está diretamente ligado ao desenvolvimento tecnológico uma vez que o sistema capitalista produz valores, tendo, nas mercadorias, seu veículo. As economias de subsistência, característica das sociedades feudais, foram, pouco a pouco, transformando-se e o excedente da produção, que é o que de fato era comercializado, passa a ser o centro da lógica produtiva. Por isso a sociedade capitalista ou burguesa é chamada de sociedade de mercado e, a partir do momento em que se criam as bases para a produção desses valores, passando pelo desenvolvimento das tecnologias, e a grande massa não consegue consumir aquilo que está sendo produzido, temos uma crise de acumulação, que nasce quando a tecnologia não consegue mais produzir os valores que o capitalismo demanda.

Deste modo, na sociedade de consumo, “(...) o eixo do processo produtivo deslocar-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, que converte o saber de potência intelectual em potência material” (*Ibidem*, 2007, p. 158). As relações entre os indivíduos também mudam e passam a ser exclusivamente uma relação social, construída pelos próprios homens, substituindo uma relação que, anteriormente, era de laços naturais. Esse processo teve fundamental importância para a transformação da escola, pois que ocorreu uma “Revolução Educacional” juntamente à Revolução Industrial, colocando a máquina no centro do processo produtivo e erigindo “a escola em forma principal e dominante de educação” (*Ibidem*, 2007, p. 159). Por causa da introdução da maquinaria e da consequente mudança nos processos de produção de alguns ofícios, como os artesanatos, por exemplo, exigiu-se daquela sociedade um patamar mínimo de conhecimento para que se pudessem operar as máquinas. É aqui que o papel da escola na sociedade burguesa é evidenciado: é preciso que se tenha um currículo mínimo nas escolas para que haja possibilidade de conhecimento sobre as máquinas e sobre suas operações e a consequente convivência com elas. Para tanto, o ensino primário dá conta. Todavia, era preciso não só conhecer as máquinas para conviver com elas, mas também que os homens pudessem fazer manutenções, ajustes, desenvolvimentos etc. e isso requeria que se fossem criados cursos mais específicos, com saberes igualmente mais específicos.

Embora houvesse essa necessidade, a tecnologia¹ aplicada a essas máquinas continuava concentrada nas mãos de uns poucos. É por isso que Álvaro Vieira Pinto vai nos dizer que “qualquer livro de história das técnicas mostra-nos o encadeamento dos fatos históricos e torna patente que a ciência e a tecnologia são resultado da acumulação contínua e milenar de conhecimentos que auspiciam cada nova aquisição” (PINTO, 2005, p. 363), deslocando-se o eixo produtivo para a indústria através da maquinaria, “que não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado, deu-se visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material” (SAVIANI, 2007, p. 158). Se avanço tecnológico demanda, cada vez mais, criação de bases tecnológicas, “(...) nada se pode esperar de um cientista de talento, mesmo no meio desenvolvido, se estiver privado por motivos políticos de acesso às fontes do conhecimento e do trato com os instrumentos da pesquisa” (PINTO, 2005, p. 364). Assim, o avanço tecnológico, que está na criação e na acumulação de dados tecnológicos ocorre por causa do trabalho humano. Todavia, ele é cristalizado nessas bases e nas coisas criadas a partir delas. Nesse sentido, podemos dizer que, para além das coisas criadas, as bases científicas e tecnológicas que foram concebidas e aprimoradas para a produção ficam nas mãos dos capitalistas, que detêm não apenas o excedente de produção, mas, também, as bases de sustentação técnico-científica para as mercadorias produzidas.

Essa divisão entre um saber geral (intelectual), no Ensino Primário, e um saber produtivo (intelectuais e manuais), no Ensino Médio, fez com que a escola se ligasse ao mundo da produção e que a educação que a burguesia concebeu e realizou, apenas dividisse os homens entre dois grandes campos:

“aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 159).

Fica claro aqui que o papel da educação no interior da sociedade burguesa é criar uma cisão entre os homens, formando aqueles que serão os dirigentes (os filhos dos burgueses) e aqueles que serão os dirigidos (o resto da população) ou, se quisermos, aqueles que comandarão as fábricas e aqueles que servirão nelas.

Contudo, é preciso dizer que o conhecimento é totalmente articulado ao processo produtivo e é no Ensino Médio que ele se coloca em sua forma explícita. Se antes era preciso apenas saber sobre como funciona o mundo em que vivemos, agora se faz necessário conhecer como esses conhecimentos elementares se relacionam e influenciam nossa vida, nosso cotidiano e como se aplica esses conhecimentos nas máquinas e processos do trabalho, ou seja, no Ensino Médio, é preciso compreender “como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo” (SAVIANI, 2007, p. 160). É por isso que teremos, nessa fase da vida escolar, os mais variados laboratórios. Neles, poderemos experimentar todo o conteúdo que nos foi apresentado durante as aulas e, assim, entender como o conhecimento pode se tornar o que Saviani chama de potência material. É preciso que os educan-

¹ Tecnologia significa concentração de saberes e técnicas que se desenvolvem na história.

dos tenham o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (*Idem*, p. 161). A esse domínio, Saviani chamou de “politecnia”. Posto dessa forma, o Ensino Médio teria o papel de conceder uma formação geral direcionada, de forma explícita, ao trabalho. A nosso ver, seria uma espécie de formação básica universal para toda a população de modo que os educandos pudessem, progressivamente, passar da anomia à autonomia, independentemente do que escolhessem fazer como carreira no mundo do trabalho.

Resta-nos ainda olhar para o ensino superior, para as Universidades. Para Saviani, elas teriam como papel não apenas formar os profissionais de nível universitário, mas, com elas, “formula-se a exigência da organização da cultura superior com o objetivo de possibilitar a toda a população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo” (*Ibidem*, 2007, p. 161). Isso se daria a partir da criação de organizações culturais que pudessem levar ao conhecimento dos trabalhadores o que se está produzindo, pensando, nas universidades, bem como levar aos universitários as demandas dos trabalhadores. Através dessas organizações culturais, estando em pé de igualdade os universitários e os trabalhadores, ambos participariam das discussões dos problemas da sociedade em que vivem e, juntos, poderiam criar as soluções necessárias para a resolução dos mesmos. Isso, segundo Saviani, criaria um “clima estimulante imprescindível à continuidade do desenvolvimento cultural e da atividade intelectual dos trabalhadores” (SAVIANI, p. 161) e esse “mecanismo funciona como um espaço de articulação entre os trabalhadores e os estudantes universitários, criando a atmosfera indispensável para vincular de forma indissociável o trabalho intelectual e o trabalho material” (*Idem*, p. 161). Essa proposta é bem diversa da atual proposta de extensão universitária uma vez que contribui para que não haja passividade intelectual por parte dos trabalhadores e academicismo por parte dos universitários, trazendo, de fato, um pensar coletivo sobre os problemas demandados pela sociedade.

A INTUIÇÃO COMO FERRAMENTA PARA A SUPERAÇÃO

Como vimos, para Bergson o processo pelo qual nos inserimos no interior de um problema, de uma pesquisa, de uma realidade própria sobre a qual queremos nos inteirar, obter conhecimento a partir dela mesma, chama-se intuição. Ela é um processo, um método pelo qual nos despimos de nossos conceitos prévios e nos orientamos pela própria realidade da coisa estudada para podermos obter um olhar mais acurado sobre aquela realidade. Portanto, ao nos inserirmos naquilo que estamos pesquisando, assim como um antropólogo que estuda os costumes de algum povo, estaremos dentro do movimento engendrado por aquela realidade em particular; poderemos, com isso, ter uma melhor interpretação dela e uma melhor explicação de seu funcionamento, com conceitos próprios a ela.

Para tanto, teremos que nos inserir na realidade educacional de tal maneira que possamos, a partir dos problemas suscitados por ela, pensá-la e buscar os mecanismos para a superação. Isso contribui para deixarmos de buscar as soluções em teorias criadas fora da nossa realidade, produzindo os meios necessários para a superação a partir do toque, do contato com nossa realidade. Precisamos ir ao centro do problema, compreender o problema em sua totalidade e movimento próprios para, então, buscarmos as soluções

no seu interior, formulando as teorias necessárias para que haja essa superação. Aqui está o ponto de contato entre Bergson e Marx e Engels, afinal, “vale dizer, seguir o legado de Marx e de Engels, que é ‘compreender toda a realidade em seu movimento, nas suas ‘tendências’ – portanto, na ‘unidade’ dos seus diferentes aspectos e ‘contradições’” (Lefebvre, 1981, p. 295-296 *apud* FRIGOTTO, 2009, p. 169). Ou seja, só podemos superar nossa realidade se nos pusermos no interior dela, se apreendermos seu movimento próprio.

Lembremos que a constituição do ser humano se dá através do trabalho, logo, é preciso que levemos em conta uma educação que possa fazer com que os seres humanos não se esqueçam da dimensão ontocriativa do trabalho, pois “criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência” (*Idem*, p. 174). Se criamos nossa própria existência por meio do trabalho, estarmos conscientes de que nosso trabalho não só nos humaniza, mas nos ajuda também a viver em sociedade, significa dizer que o trabalho “é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade. Por isso ele não se reduz à atividade laborativa ou emprego” (*Ibidem*, p. 174). Falta uma tomada de consciência na direção de que nós estamos não só produzindo, mas inseridos no processo produtivo, na realidade que criamos ao produzir. Ao vermos que o trabalho, como forma ontológica do homem, é aquele que cria o homem e modifica sua própria natureza, podemos dizer que há aí uma metafísica imbricada ao ato de produzir: os processos físicos e de pensamento são, na realidade, duas faces de uma mesma moeda. Encaixam-se de tal maneira que o pensar e o agir se confundem. Por isso não questionamos o valor metafísico do trabalho e prestamos mais atenção ao que é produzido, ao produto daquilo que é fruto do pensamento. Entretanto, o pensamento é, portanto, o fundamento, a metafísica da produção física de algo.

Todavia, no “modo de produção capitalista, o trabalho, na sua dimensão ontológica, forma específica da criação do ser social, é reduzido a emprego – uma quantidade de tempo vendida ou trocada por alguma forma de pagamento” (*Ibidem*, p. 176). Como nossas escolas foram, ao longo do tempo, sofrendo mudanças e se tornando reacionárias e, com isso, reproduzindo a separação produzida pelo capitalismo, deixamos de ter a consciência de que “emprego” e “trabalho” não são sinônimos. Por isso o pensamento bergsoniano, no que concerne ao conceito de intuição, se faz tão necessário: ele retoma a nós a perspectiva de uma possibilidade de inserção na ontologia do trabalho, trazendo novamente à consciência humana a realidade da qual o capitalismo nos extraiu, aquela de que somos parte e participamos da produção. Tendo isso em mente, podemos nos opor ao arroubo capitalista que nos obriga a trabalhar para gerar mais-valia apenas.

Pensar através de uma metafísica do trabalho, para nós, não é contraditório ao materialismo histórico-dialético no sentido em que nos identificar com o trabalho não faz dele menos material. Ao contrário, é porque estamos pensando no movimento histórico real, interior e exterior a nós, que podemos dizer que é esse “processo histórico real que vai definir como uma mesma ação humana pode ser considerada trabalho ou não trabalho” (FRIGOTTO, 2009, p. 180). Por isso é que podemos dizer que a intuição bergsoniana pode nos oferecer uma chave de leitura dessa realidade que é móvel e mutável, que é, ao mesmo tempo, feita por nós e que nos ultrapassa. Porém, se a ciência e a tecnologia avançam tão rapidamente que não nos permitem um pensamento crítico sobre elas, isso causa profundas mudanças na classe trabalhadora, pois ela se torna força produtiva do capital.

Segundo Frigotto (2009), Marx não só sabia como indicava essa tendência, “mostrando que a criação da riqueza dependia cada vez menos do tempo e do *quantum* [grifo do autor] de trabalho utilizado e mais do estado geral da ciência e de sua utilização na produção” (p. 182). Ou seja, com o avanço da ciência e da tecnologia, os processos estão cada vez mais rápidos e automatizados, os capitalistas conseguem resultados de produção cada vez mais rápidos e maiores e dispensam cada vez mais trabalhadores.

Frigotto (2009) coloca que o trabalho tem um princípio educativo. Entretanto, ele não está ligado à determinada pedagogia ou escola,

“mas a um processo de socialização e de internalização de caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de superação do sistema do capital e da ideologia das sociedades de classe que cindem o gênero humano. Não se trata de uma solidariedade psicologizante ou moralizante. Ao contrário, ela se fundamenta no fato de que todo ser humano, como ser da natureza, tem o imperativo de, pelo trabalho, buscar os meios de sua reprodução – primeiramente biológica, e na base desse imperativo da necessidade criar e dilatar o mundo efetivamente livre. Socializar ou educar-se de que o trabalho que produz valores de uso é tarefa de todos, é uma perspectiva constituinte da sociedade sem classes” (p. 189).

Isso significa dizer que é a partir de uma tomada de consciência de que é papel de todos, e não apenas da escola, a internalização de que é o trabalho que cria a natureza e, sobretudo, o ser humano. Por isso, a importância de termos em mente que a ciência², a técnica e a tecnologia precisam trabalhar para nós. A ciência não pode ser monopólio dos capitalistas, pois ela foi criada em razão de nossa própria subsistência, uma vez que os homens precisavam transformar a natureza para que pudessem sobreviver. Então, a capacidade que temos de ação está ligada à capacidade de concentração desses saberes práticos que fomos construindo ao longo da nossa evolução. Nesse sentido, a tecnologia é essencial ao desenvolvimento humano: quanto mais desenvolvemos a tecnologia, mais nos humanizamos, porque, a cada vez que aplicamos a tecnologia, liberamos o homem para realizar as necessidades que estão para além do trabalho. Por isso, a ciência e a técnica não podem estar nas mãos do capitalista, pois ele as concentra e, para que haja uma real libertação do homem, é preciso que a ciência e a técnica estejam nas mãos da sociedade. Assim, ela pode produzir o necessário para a efetivação dessa libertação: “ao se investir da consciência para si, objetivamente traduzida em trabalhar para si, o país ingressa no caminho da libertação” (PINTO, 2005, p. 389). É preciso quebrar, portanto, o monopólio da ciência e da técnica, uma vez que essa construção teórica é fruto de um saber acumulado durante milênios e se encontra represada nas mãos de poucos capitalistas. Como diria Álvaro Vieira Pinto (2005), “a solução dos problemas técnicos criam meios de ação ou alteram situações no convívio humano, que se refletem na mudança de formas da estrutura social” (p. 402).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos de que maneira nos colocamos na posição de país dependente dos países chamados desenvolvidos. Além disso, sabemos que precisamos de um mínimo de desenvolvimento para continuar a ser subdesenvolvidos. Embora pareça um paradoxo, ele se desfaz se pensarmos que precisamos de uma resposta cada vez mais rápida em suprir

² O conjunto das técnicas criadas pelos homens.

a demanda dos países desenvolvidos. Como nossa “missão”, na divisão internacional do trabalho, acabou por ser a de fornecer a matéria-prima necessária para o desenvolvimento de outros países que não o nosso próprio, tivemos que nos desenvolver minimamente para suprir essa demanda. Com isso, nosso desenvolvimento não se completa exatamente pelo fato de que não possuímos as tecnologias mais avançadas para suprir nossas próprias carências.

Para tanto, procuramos mostrar como essa situação se deu e qual o papel da escola nessa condição. Procuramos, também, mostrar que é através do desenvolvimento de um pensamento nacional, tendo como base, como ferramenta, o conceito bergsoniano de intuição, que poderemos galgar as posições de que precisamos para superarmos nossa condição de dependente. Tentamos buscar uma aproximação entre Bergson e os autores de base marxista trabalhados no texto mostrando que, embora o filósofo francês não tenha uma posição muito clara a respeito dos problemas levantados no texto, ele se aproxima muito dessa base pelo fato de que reflete a realidade de uma maneira parecida com a dos autores. Nesse sentido, pensamos que Bergson pode contribuir para a discussão por ter uma visão “generalizante”, no sentido de que ele não desconsidera a história, ligando-a a memória ao dizer que memória é “conservação e acumulação do passado no presente” (p. 5) – ou seja, história. Com isso, podemos ver que, para além das diferenças entre Marx e Engels e Bergson, há coisas que os unem.

REFERÊNCIAS

BERGSON, H. A consciência e a vida. In: A energia espiritual. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, ([1911] 2009).

_____. La pensée et le mouvant. 79 ed. Paris: PUF, 1969.

_____. O pensamento e o movente. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COELHO, J. G. A crítica bergsoniana do conhecimento. Mimesis, Bauru, v. 22, n. 2, 2001. Pág. 07-24.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Pág. 168-194.

PINTO, Á. V. O conceito de tecnologia. Vol. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

SAVIANI, D. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. Pág. 15-45.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Pág. 152-180.



O Salvador da Pátria: retrato social brasileiro dos anos 80 através de uma obra audiovisual

Leandro Daner Nunes Gomes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.9

INTRODUÇÃO

O fim da ditadura militar brasileira (1964-1985) foi o começo de várias conquistas. A estabilização da economia, a política social eficiente, regras de responsabilidade fiscal, independência do Ministério Público, respeito aos órgãos como Polícia Federal (PF), Conselho de Controle de Atividades Financeiras (Coaf), Receita Federal, Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Contudo, nos próprios governos militares, sobretudo, como nos anos 1970, a resistência sempre esteve em ação através de inúmeras pessoas, e entender a natureza do processo que nos garantiu a democracia é parte da resistência a sua demolição – a democracia brasileira foi construída no solo – através de suor, lágrimas, e sangue de vários atendados contra a vida que foram ceifados pelo regime em questão, mirando “desafetos” políticos, e muitas vezes, inocentes; e foi o resultado de uma vasta resistência nacional travada, incansável e dolorosamente, em planos diversos. Temos mortos como testemunhas. Desde 1983, várias correntes políticas no Brasil já tinham uma ideia de criar um movimento a favor de eleições diretas, e a eleição presidencial brasileira de 1985, foi a última ocorrida de forma indireta, por meio de um colégio eleitoral, sob a égide da Constituição de 1967. E, exatamente, no dia 15 de janeiro de 1985, o Colégio Eleitoral reuniu-se, e Tancredo Neves foi eleito presidente para um mandato de seis anos, encerrando assim, a ditadura militar no país.

O Brasil passava por um período de transição mais significativa, após algumas décadas de regime militar, e caminhava para sair dos chamados anos de chumbo – momento este em que os militares estiveram no poder. Marcados por repressões, e perseguições políticas e ideológicas, caracterizadas muitas vezes por um abuso de poder exercido de forma violenta e exacerbado, que adversários políticos e pensadores discordantes das ideias até então implementadas pela mais alta cúpula militar, eram vistos como ameaça à lei e a ordem. Passado esse período de intensas lutas e conflitos, de parte a parte, os militares deixariam o poder, tornando-se ainda mais viável a implementação de uma democracia que já se desenhava por algum tempo, junto a eleição de Tancredo Neves, em meados da década de 80, concretizada com a primeira eleição direta para Presidente, com as chamadas “Diretas Já”, onde pode-se dar voz ao povo, através da realização do pleito que definiria os novos rumos do país.

Nossa Democracia foi pavimentada pelo sangue e suor de muitas vidas perdidas, e corpos desaparecidos, principalmente na busca de tornar o país livre de uma forma de governo ditatorial, cuja população se curvava simplesmente aos mandos e desmandos de quem exercia supremacia de forma unilateral, deixando o povo fora das principais decisões que envolviam o país. Após o pleito, os militares até então responsáveis pelo poder de governança deixariam o comando, iniciando no país algo então novo e almejado e desejado por todos, a tão perseguida e sonhada democracia, que dava voz a todas às classes sociais tamanha era a comoção popular naquele período, onde o desejo popular era conquistado pelo voto impresso.

As obras literárias e audiovisuais que passavam por uma espécie de “controle” mais intenso, não precisavam passar por nenhuma autorização prévia, análise ou corte nas produções – ou não deveriam precisar - antes de serem liberadas para consumo da população que passava por um período de intensa liberdade intelectual e ideológica, antes reprimidas pelo regime autoritário. Obras significativas e emblemáticas surgiram, tentando retratar da forma mais “fiel” possível a vida da população, e tanto o público que consumia as telenovelas, quanto o que era retratado nelas, e como forma de mostrar um país que até aquele período não se conhecia, viu na produção para a tv, uma forma de mostrar como as diferentes classes responderam a essas aberturas sociais, conquistadas com a chegada da democracia.

OBJETIVO AO TRABALHAR COM UMA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL

Este trabalho de imersão, em uma produção audiovisual brasileira, não busca aqui entrar em detalhes sobre aspectos econômicos, sociais e políticos, tomando partido para uma ou outra causa - até mesmo, a medição de audiência de antes e agora não será retratada aqui. Tenta-se sim, analisar cada aspecto da obra de acordo com a estrutura e formação da cultura e sociedade brasileiras, e também como essa estruturação embora datada de quase uns 30 anos passados pode ainda estar tão viva e latente nos dias atuais, nos mostrando que cada vez mais, devemos olhar para o passado, para não repetirmos os mesmos erros, no contexto de trabalho e educação.

E, deixa evidentes as origens dos altíssimos preços sociais, econômicos, políticos e humanitários que pagamos até hoje como: a estratificação social, a configuração da sociedade em hierarquias, as desigualdades sociais, a ditadura velada, e a educação sem relevância e respeito por parte de quem não tem interesse que a população tenha acesso.

O enfoque principal dado será um trabalho de resgate, mostrando através do folhetim, as diferenças e condições sociais, e como essas imperfeições da sociedade contribuíram para uma dificuldade em se chegar a um patamar aceitável de educação, no caso dado aos boias frias, educação esta posta em segundo plano muitas vezes por parte da elite, tornando-se mais gritantes e potentes. Com o passar do tempo, apesar de algumas décadas de quando a obra foi exibida pela primeira vez, a noção que se tem ainda é de que não haja uma possibilidade de mudança ou ascensão por parte do protagonista devido ao seu nível social, e por causa das oportunidades, e esse reflexo também é sentido por parte da população na vida real.

Entretanto, no folhetim, a protagonista vê na figura de sua professora, e educadora a chance de mudança de vida, fazendo um paralelo com a sociedade e realidade em que vivemos como um todo, refletindo em nossas vidas e decisões, onde acompanhamos a ficção tomar contornos de realidade. O que nos mostra que, se houver chances e possibilidades, sobretudo educação e cultura, as pessoas estando mais bem preparadas, conseguirão atingir seus objetivos.

A ARTE COMO TENTATIVA DE REPRESENTAR O COTIDIANO BRASILEIRO

Uma dessas obras audiovisuais de maior relevância, chama-se “O Salvador da Pátria”, datada de 1989, e exibida originalmente pela Rede Globo de Televisão, e que teve sua reprise exibida no Canal Viva, que faz parte do mesmo conglomerado televisivo. A obra continua bem representativa para a época, e tão atual como nos dias de hoje, por retratar um Brasil às vésperas de suas primeiras eleições diretas para Presidente, e atualmente temos como pano de fundo uma eleição para Presidente que bate em nossa porta.

As eleições de 1989 foram as primeiras desde 1960 em que os cidadãos brasileiros aptos a votar escolheram seu presidente da república. À época em que a novela foi exibida, a primeira eleição para presidente estava em curso, e o país vivia uma certa polarização entre candidatos de ideias opostas: Luiz Inácio Lula da Silva e Fernando Collor de Mello.

A proposta inicial da sinopse era apresentar Sassá, um boia-fria analfabeto, ocupando a presidência do Brasil. No entanto, a TV Globo, pressionada por grupos políticos em meio à eleição para presidente em 1989, primeira após duas décadas sob ditadura militar, ordenou através de sua cúpula que a história fosse modificada, com o personagem alcançando a vice-presidência e, depois uma prefeitura. Os campos ideológicos dos dois principais candidatos enxergavam a novela como uma forma de promover um pelo outro — a direita, ligada a Fernando Collor de Mello, acreditava que o protagonista favorecia Luiz Inácio Lula da Silva, de esquerda, enquanto esta o considerava um estereótipo do presidenciável. Assim, Lauro César Muniz, autor da novela, redirecionou a abordagem do folhetim do tema político ao policial, envolvendo uma organização do narcotráfico que ao final seria denunciada por Sassá – este consegue sua inocência junto ao apoio do povo, e da professora Clotilde (Maitê Proença), que sempre dedicou-se a alfabetizá-lo.

Com a comprovação da tese da Professora Clotilde, de que a partir de uma educação mínima e de qualidade, ele consegue a mudança de classe até então distante, o personagem se torna popular e vira alvo dos políticos locais, pegando carona nesse filão que o personagem se torna, saindo das camadas mais pobres até as mais ricas da cidade, conseguidos com ensino e educação, apesar de todas as dificuldades de aprendizagem.

Ele chega ao poder, mas diante das divergências de ideologias entre os mais influentes, começa a promover uma ruptura e agir de acordo com seus entendimentos, conquistando grande popularidade e sendo aclamado pelo povo da cidade.

No capítulo 21, por exemplo, era mostrado logo na abertura da novela, a figura de um homem pilotando um trator, que fazia uma alusão a personagem principal, que era do campo. No entanto, a polêmica surgiu a partir do momento em que a pressão vindo de Brasília aumentou, e foi sugerido que mesma fosse, por fazer uma suposta apologia a um Candidato à Presidência da época – candidato este popular e de esquerda.

A busca pelo prestígio, poder e dominação das classes mais subalternas definido na figura das oligarquias responsáveis pelas tomadas de decisão da cidade, sucumbem diante da necessidade da população que tem na figura do protagonista da trama a chance de reivindicar pelos seus direitos e daqueles menos favorecidos, muito por causa de um

crime que o mesmo não cometera. A união das classes mais marginalizadas em prol da defesa desta “injustiça” cometida pela polícia traça a ascensão de um boia fria que chega ao poder através de sua oportunidade de educação. A personagem soube aproveitar as oportunidades que se seguiram para conseguir sua melhoria social, e mudança de paradigma através da troca de “castas”, “castas” grandes responsáveis pelas desigualdades sociais entre classes e que ficam totalmente dependentes daquelas que impõe a dominação sobre todos os aspectos.

ANALISAR COMO PARÂMETROS ECONÔMICOS IMPEDEM A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

De acordo com Bamberger, os países mais desenvolvidos industrialmente na época, e que detinham alguma relevância no cenário mundial, quase que sempre se utilizaram desta evidência, principalmente para atingir seus objetivos na busca de concretizar as suas mais variadas necessidades, do ponto de vista de recursos minerais ou até mesmo de produtos que satisfizessem os ímpetos de quem as buscasse.

Nos países que produziam mais para exportação, a partir do processo de industrialização, a necessidade de modernização fez-se necessária para conseguir suprir as demandas do mercado externo, sobretudo, aos anseios que tinham na possibilidade que pudesse adquirir produtos demandados pela indústria em grande transformação – indústria esta, que com o passar do tempo foi evoluindo, e na medida que sua produção foi crescendo percebeu-se uma demanda interna aumentando gradativamente também, através do consumo pelas próprias classes internas, que antes ficavam em segundo plano. Primeiramente, eram destinadas ao mercado exportador grande parte da produção, porém surge a partir daí, o capital dependente, onde toda e qualquer produção realizada estava condicionada à aquisição de produtos manufaturados produzidos até então para atender ao mercado exportador.

Surgem ou até mesmo há o recrudescimento de classes que até então eram simples coadjuvantes do sistema, e assumem de vez seu protagonismo, diante de uma política até então voltada para outros fins, em detrimento aos interesses de outras classes. Política essa que ainda continua em evidência em alguns países, como no Brasil, já que tudo que é fabricado com contornos de alta qualidade, e produzidos no mais alto padrão de qualidade, destinam-se ao mercado exterior, ficando para consumo interno, aqueles excedentes – os que não correspondem ao grau de exigência para serem exportados. Sendo assim, seguem para o consumo interno, para que não fique também desabastecido o mercado nacional, que faz apenas crescer, à medida que as demandas exigidas são cada vez mais em grande quantidade devido ao alto poder de compra da população interna, devido à mudança de paradigma dentro do processo de classes.

Logicamente todas as premissas políticas e sociais baseiam-se e estão intrinsecamente ligadas àquele que tem em seu poder, sua maior arma a fim de que movimentos e classes sociais destinadas a um certo fim, estejam de acordo com os preceitos relativos aos seus conceitos, fazendo com que essas nuances meramente ideológicas estejam não em desacordo com as ideias postas, mas que cheguem de modo menos hostil,

ou menos antagônicas às tidas como centralizadas e coerentes, com quem exerce seu poderio dominante e imperialista.

“Em 1989, já não havia mais a censura formal, mas houve uma interferência direta de Brasília na cúpula da Globo. Era o primeiro ano de eleições diretas, Lula contra Collor, e acharam que o Sassá Mutema fazia apologia à esquerda. Assim, acabou vindo uma pressão na emissora para que a trama fosse mudada. Cheguei a ouvir, nos bastidores, ‘o autor desse novela vai eleger o presidente do Brasil’”, disse Lauro César Muniz em um evento acadêmico na USP (Universidade de São Paulo), em 2002, de acordo com reportagem da Folha de S.Paulo.

Todavia, nenhuma classe pode se apoderar do Estado, e fazer de seu uso armas que possam beneficiar em causa própria, até por que a hegemonia de uma não pode transpor aos interesses da outra, isso é fato. Logicamente, as que tiverem maior poder de barganha, assumiram um papel de destaque em relação às outras.

Sem esquecer também que as lutas entre classes para ocuparam um lugar ao sol é bastante relevante, pois provoca essa necessidade de mudança, e retira esse sentimento de estagnação e aceitação em quem as compõe, para uma transformação de pensamentos e ideias, a fim de conquistar seu lugar de destaque, provocadas por essa estratificação social, responsáveis por evidenciar, tornar público, e principalmente escancarar a configuração da sociedade em hierarquias, e mostrar as mais variadas desigualdades sociais.

“A partir dessa situação foram criadas as condições para a utilização das divisas obtidas mediante a exportação dos produtos do setor primário (agrícola ou de mineração, conforme o caso), orientando-as para as importações de equipamentos, máquinas e matérias-primas necessárias para a instalação de fábricas no território nacional, destinadas à produção de bens anteriormente importados ...” (BAMBIRRA, 2012, p. 63)

- O Brasil é o maior produtor de laranjas do mundo. Quase que o dobro da produção dos EUA, que vem em segundo lugar. É também o maior produtor de café, de cana de açúcar, e de mandioca, é o segundo maior produtor de cacau e soja. O terceiro maior produtor de milho. Um país como esse rico e poderoso tem que ser uma grande potência mundial.

Título: O Salvador da Pátria. Capítulo: 58. Direção: Paulo Ubiratan. País de origem: Brasil. Emissora Original: TV GLOBO. Transmissão Original: 9 de janeiro – 12 de agosto de 1989. Episódios: 186. Formato: Telenovela. Gênero: Ficção, Romance. Duração: 50 minutos. Criador: Lauro César Muniz. Idioma original: Português.

O país sofre décadas de descaso com a pasta, descumprindo, historicamente, os mínimos constitucionais. Como resultado temos a desvalorização dos docentes, falta de investimento em formação, em infraestrutura e, principalmente, a ausência de um planejamento de longo prazo, que priorize as condições fundamentais para que os alunos de fato aprendam. O nosso problema não é de recursos, é de gestão. As instituições federais, sempre reverenciadas por sua excelência, têm sofrido nos últimos anos pela falta de investimento e, em alguns casos, falta de verba de custeio. Algumas têm ameaçado fechar por falta de recursos.

Segundo Comte Bittencourt (JORNAL O DIA, 2021) Secretário Estadual de Educação, a educação precisa ser preservada de acordos políticos e encarada como pasta de interesse público prioritário, tendo sua composição garantida por profissionais especialistas na área. O planejamento deve ser feito para além do período de um mandato, pois todos sabemos que em quatro anos é impossível reverter a atual situação.

MOSTRAR/APRESENTAR COMO AS DIFERENÇAS SOCIAIS SE CONSTITUEM COMO CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

O colonialismo interno mantém uma relação de conquista perante aos nativos, já que num primeiro momento eles fazem parte desse novo momento logo de início, para depois estarem inseridos ao Estado que se inicia tão brevemente.

Os povos ou classes que podemos chamar de menos favorecidos, ou até oprimidos - esses grupos são colocados à parte no que se diz respeito as decisões importantes que precisam ser tomadas, ou participação relevante em que se pese as decisões que precisam ser assumidas. Em segundo plano, deles tem-se um papel secundário, com os quais a classe dominada não interage, sequer é consultada sobre algo de relevante, ficando à mercê das resoluções que deveriam ser participativas de todos, levando em conta os que fazem parte da composição do Estado-Nação.

De uma forma mais ou menos operante, a colonização se propunha a explorar os países ou de uma forma mais interna, com a população que já lá se encontrava em concomitância ao preceitos imperialistas, como forma de manter um certo domínio, e independência frente às classes, fazendo surgir vários grupos de ideias diferentes, mas que lutavam pela ideologia que formavam, muito também como forma de resistência às condições impostas pelo colonizador.

O capitalismo encontra no socialismo uma antagonia bem representativa, que não poderia ser definida como sucessora do mesmo, mas sim como uma alternativa que representa o ideal de igualdade frente às classes menos atendidas, uma vez que o sistema capitalista em seu cerne, acaba levando condições que resultavam na desigualdade entre as classes, do ponto de vista participativo e de direitos iguais a todos, acabando assim por desencadear diferenças que vão se intensificando cada vez mais, no cotidiano das classes sociais.

Globalmente, as nações foram impactadas por dois sistemas que tinham a intenção de protagonismo e liderança mundial frente aos países, se por um lado tínhamos a URSS (socialista) de um lado, não menos importante, os EUA (capitalista) de outro, cada qual buscando alianças de poder, e exercendo pressão para atingir a soberania entre países, em acordo ao seu sistema específico.

Com o passar do tempo a colonização internacional estava mais presente, juntamente com o capitalismo, em que as guerras motivadas para autoafirmação do movimento imperialista americano, se sobressaía em detrimento as classes menos favorecidas. O socialismo sucumbiu, e para ocupar essa lacuna confrontos foram organizadas para manter justamente essa forma de colonização, buscando o bem-estar do colonizados, e a penúria do colonizado.

As lutas de classes continuam no mesmo tom, na medida que certos conceitos e pensamentos movidos pela incessante busca de exploração e dominação aparente, se justifica com as ações originadas do ponto de vista político e social, através de regimes que não levam muito em conta as classes menos abastadas.

“Os acordos mais ou menos livres ou forçados das velhas e novas classes dominantes criaram misturas das antigas e das novas formas de dominação e apropriação do excedente e deram lugar a formações sociais nas quais foi prevalecendo cada vez mais o trabalho assalariado frente ao trabalho servil, sem que este e o escravo desaparecessem. A crescente importância da luta entre duas classes, a burguesia e o proletariado, se deu com toda clareza na primeira metade do século XIX. A partir de então, a luta de classes ocupou um papel central para explicar os fenômenos sociais ...” (Gonzalez Casa Nova, 2007, p. 432)

- Será que vocês não percebem que o Sassá livre pode se transformar numa bandeira, numa bandeira pra vcs boas frias, catadores de laranja, colhedores de café, de cana. Como iam ficar os boas frias com o Juca no poder? ele é um defensor dos fazendeiros, e da burguesia, gente. O povo, os trabalhadores rurais estavam unidos em volta de um demagogo de direita, de repente vem o Sassá Mutema e acaba com esse troço, quer dizer liberta a cidade

Título: O Salvador da Pátria. Capítulo: 58. Direção: Paulo Ubiratan. País de origem: Brasil. Emissora Original: TV GLOBO. Transmissão Original: 9 de janeiro – 12 de agosto de 1989. Episódios: 186. Formato: Telenovela. Gênero: Ficção, Romance. Duração: 50 minutos. Criador: Lauro César Muniz. Idioma original: Português.

À tempo a Revolução Industrial trouxe inúmeras transformações do ponto de vista estrutural partindo do modo de produção capitalista, impactando economicamente os países, fazendo com que as estruturas formadas a partir desse pensamento contribuíssem na relação com várias classes que lutavam entre si por uma diferenciação, cada qual sempre preocupada com a melhoria de sua classe específica ou correspondente. Impulsionadas pelo nosso processo de forma capitalista, foram criadas algumas formações na busca de melhor entender o “homem” na época e seu papel na sociedade em constante evolução, e até que ponto a influência dessas novas formas de pensar influenciariam e resultariam em mudanças de paradigma no comportamento das classes formadoras, dando enfoque, principalmente, na individualização e na perspectiva que tornassem esses pensamentos sociais menos discrepantes nas relações entre esses grupos.

O latino-americanismo surge para tentar entender e responder algumas questões abertas, e que estão intimamente ligadas quanto a subordinação e dependência internacional, procurando a partir daí identificar o lugar que ela ocupa no contexto mundial, e em que parte está inserida no pensamento externo, já que essa busca existencial impacta e muito nas questões externas tentando compreender qual lugar de “destaque” ocupa no globo terrestre.

A aparente industrialização baseava-se na modernização como fruto de um processo de desenvolvimento até então, partindo da premissa de que uma produção em larga escala atingiria o mercado exterior e o excedente serviria para suprir o consumo interno. Contudo, esse tal grau de industrialização tão perseguido, não refletia no bem-estar econômico e social da população, até por que o consumo externo vinha com grande velocidade e vontade de adquirir a produção dos países menos desenvolvidos, e estes com a necessidade de produzir para atender os países mais desenvolvidos.

Através dos principais pensamentos e ideias relacionados ao capitalismo e socialismo confrontam-se as mais variadas diferenças ideológicas entre eles, por intermédio de alguns conceitos de dependência econômica e social, procurando analisar quais são os efeitos provocados por certas atitudes, sejam elas diretas ou indiretas, e como essas resultantes implicarão no papel dos atores que são as classes e os governos.

Não esquecendo, claro, de que as várias formas de governo, populistas ou não, têm seus pilares voltados ao bem-estar social e econômico das classes ou que pelo menos tentam fazê-lo, e que muitas vezes não se refletem como deveriam, sobretudo, com as investidas dos países imperialistas que tentam economicamente asfixiar os países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos, através da criação de barreiras e embargos, principalmente fazendo uso de um certo domínio global, e algumas vezes territorial.

- Ou esse Sassa Mutema é um simplório, quase um idiota, ou pelo contrário, ele é muito hábil. Ele parou a cidade em torno dele. Lá fora o povo, dentro da Igreja a liderança dos trabalhadores rurais, aqui na delegacia a elite, um industrial, uma fazendeira, um advogado, um delegado, um médico, os pomares de laranja estão praticamente parados, na indústria de sucos o comparecimento do pessoal deve ter sido bem baixo, ele parou Tangará. Não me parece que ele seja simplório e idiota não, muito pelo contrário

Título: O Salvador da Pátria. Capítulo: 25. Direção: Paulo Ubiratan. País de origem: Brasil. Emissora Original: TV GLOBO. Transmissão Original: 9 de janeiro – 12 de agosto de 1989. Episódios: 186. Formato: Telenovela. Gênero: Ficção, Romance. Duração: 50 minutos. Criador: Lauro César Muniz. Idioma original: Português.

APONTAR COMO A NÃO ESCOLARIDADE FORMA UMA MASSA DE MANOBRA

Muito embora saibamos que a educação produza elementos necessários para um melhor desenvolvimento intelectual e cognitivo, há uma série de componentes que devem ser levados em conta, a fim de aprimorar melhor este papel, sem deixar de lado seu caráter pedagógico, lógico, mas tentando entender como ela pode ser um fator primordial que irá impactar mais à frente ao longo da vida daqueles que tem a oportunidade de estar em contato com ela.

Fatores econômicos e sociais fazem parte desta equação, juntamente com a cultura e atingem em cheio não apenas a proposta final da escola, que é de educar, mas também a forma como essa educação chega aos alunos, bem como o papel social destes perante a ela, dando prosseguimento ao que lhes é ensinado.

Podemos tomar por base a escola (educação) como um fator agregador que tenta exercer um papel de igualdade, buscando minimizar as lacunas sociais criadas pelas desigualdades sociais, através de elementos que possam propiciar uma melhor experiência na educação dos alunos. Por outro lado, há outra corrente, assim podemos dizer, que acredita na educação como fator de desigualdade, onde são expostos as mazelas da sociedade, explicitando os problemas sociais mais perceptíveis, tamanha forma como ela é oferecida aos alunos interessados em aprender.

O conteúdo e a forma como a educação é ensinada e transmitida pela escola também gera interesse nesse ou naquele cidadão em busca de adquirir um diferencial perante aos demais, onde o capitalismo gera uma necessidade de se consumir aquela ideologia educacional de aprendizagem, fazendo-lhes crer se tratar de uma educação que possa exercer um diferencial na vida daquela pessoa que em contato com ela estiver.

Levando-se a um outro patamar, mas mantendo o caráter principal, que é a educação, não podemos deixar de lado o desprestígio que têm sido dado a ela em nosso

país de uma forma geral atualmente, principalmente quando vemos um total desmonte de toda uma política, por mínima que seja, de políticas públicas voltadas ao conhecimento e à educação, e para ser mais exato, às condições atuais com que os governantes atuam promovendo cortes e mais cortes de maneira irresponsável, nos repasses para Escolas e Universidades de uma maneira geral.

Pensar numa educação de qualidade para servir como instrumento de mudanças de perspectivas dos alunos, atuando como formador de caráter e de pessoas, na qual possa diminuir as agruras de uma sociedade cada vez mais em desarmonia, procurando integrar a todos de forma igualitária, é louvável. Entretanto, aspectos políticos, sociais e econômicos estão intimamente ligados ao bem-estar educacional proposto por uma educação mais inclusiva, e que possam ser determinantes em suas vidas, posto que se caminharem juntas de forma harmônica e homogênea fornecendo condições dignas de vida à população, possam ajudar a diminuir o índice daqueles que vivem à margem da sociedade.

“A marginalidade, isto é, a ineficiência e improdutividade, se constitui numa ameaça à estabilidade do sistema. Como o sistema comporta múltiplas funções, às quais correspondem determinadas ocupações; como essas diferentes funções são interdependentes, de tal modo que a ineficiência no desempenho de uma delas afeta as demais e, em consequência, todo o sistema - cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficiente é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte” (Saviani, Demerval, 1984. p. 25)

- Você ensinou ao Sassa tudo que ele sabe. Você o alfabetizou, você possibilitou a ele que chegasse onde ele chegou. Prefeito. Enfim, ele é uma obra sua. E, agora você está querendo ver de perto o que aconteceu com a sua obra, é isso ?

Título: O Salvador da Pátria. Capítulo: 96. Direção: Paulo Ubiratan. País de origem: Brasil. Emissora Original: TV GLOBO. Transmissão Original: 9 de janeiro – 12 de agosto de 1989. Episódios: 186. Formato: Telenovela. Gênero: Ficção, Romance. Duração: 50 minutos. Criador: Lauro César Muniz. Idioma original: Português.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade brasileira sempre encontra uma maneira de revisitar um passado não tão orgulhoso assim de ser lembrado e nem tão distante dos dias atuais. Todavia, volta e meia, sempre surge a partir da ausência de políticas públicas oportunistas, e que não são levadas tão a sério por quem deveria, o descumprimento de certas medidas, visando o bem-estar social de todos que participam da construção do país.

Ao levarmos em consideração as constantes lutas e batalhas travadas em prol de proporcionar condições mais justas e igualitárias para que todos possam ter o mesmo nível de oportunidades e educação, jamais esse revival causado pela citação da obra, que deveria ter ficado para trás, deveria reacender certas discussões nos dias atuais que geram um certo incômodo na sociedade brasileira, do ponto de vista social, econômico e estrutural.

Infelizmente, como vimos na obra de Lauro César Muniz, nós que vislumbramos uma educação como forma de inclusão social das mais importantes - já que uma vez conquistada não pode ser retirada por ninguém - não queremos que aconteça o mesmo

com a personagem principal tratada de forma deslocada, que dependeu de uma obra do acaso, guardadas as devidas proporções, para conseguir seu desenvolvimento intelectual e cognitivo e alcançar assim seu lugar de destaque perseguido por ele mesmo, a fim de chegar onde queria realmente estar, partindo como ponto inicial a educação que lhe proporcionou essas oportunidades.

Embora a obra tenha um certo período de realizada o que não muda seu enfoque e pretensão, fica evidente e claro que tais situações apresentadas na mesma nos parecem mais contemporâneas do que nunca, a forma como as classes menos favorecidas são tratadas, o modo como são relatadas no meio rural, e o desdém em que são submetidos ao realizarem tarefas das mais árduas no campo, e principalmente a maneira como é lhes oferecida a educação e como chega até eles, muitas vezes de forma improvisada e indigna por parte dos senhores da terra.

REFERÊNCIAS

MATTOS, Laura. Autor diz que “Brasília interferiu em novela” da Globo. Folha de S.Paulo on line, São Paulo, 17 de mai. 2002. Ilustrada. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1705200212.htm>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BAMBIRRA, V. Capitalismo Dependente Latino-americano. Florianópolis: Editora Insular, 2012, p. 63-102.

REZENDE, Sidney. “Educação merece ser blindada contra interesses eleitores”. Jornal O Dia on line, Rio de Janeiro, 01 de ago. 2021. Coluna Sidney Rezende. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/colunas/sidney-rezende/2021/08/6201034-educacao-merece-ser-blindada-contra-interesses-eleitores.html>. Acesso em: 01 ago. 2021

CASANOVA, P. G. Colonialismo interno (uma redefinição). In: Boron, Atilio A.; Amadeo, Javier; Gonzalez, Sabrina. A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas. CLACSO, 2007, p. 431-458.

O Salvador da Pátria. Paulo Ubiratan; Gonzaga Blota/João Romita; Roberto Costa; Rosane Araújo. TV Globo, 1989

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. Pág. 15-45.

Capítulo

10



Reflexões acerca da escolarização de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas

Nágela da Silva Gonçalves

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.10

INTRODUÇÃO

De acordo com Saviani (2008), a escola tem a função de socializar os conhecimentos produzidos pelos homens. Desta forma, o trabalho pedagógico deve criar condições para que o aluno aproprie-se dos conhecimentos, o que faz com que a escola seja responsável pelo processo de humanização dos indivíduos. A educação escolar deve estar voltada para o exercício da cidadania, o resgate e afirmação dos valores morais e éticos e, essencialmente, a prática da inclusão. (SARAIVA, 2006).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei 8.069/1990, determina que os menores de 18 anos são inimputáveis penalmente. As medidas socioeducativas serão aplicadas aos adolescentes, ou seja, àqueles com idade acima de 12 anos e que tenham praticado ato infracional, definido como conduta análoga ao crime dos adultos, com o objetivo de oportunizar a responsabilização pelo ato infracional praticado e não a punição do adolescente.

A socioeducação tem a função de promover a ressocialização de adolescentes em conflitos com a lei. Todavia, sua aplicação traz grandes questionamentos, tais como: as medidas socioeducativas têm cumprido o seu papel de reintegrar? As instituições responsáveis pela socioeducação são capazes de garantir os direitos dos adolescentes internados e/ou acompanhados? Como a escola deve atuar na socioeducação? Perguntas como essas exigem pesquisas e estudos mais aprofundados. Nesta pesquisa, busca-se apresentar alguns dos princípios norteadores da socioeducação.

Utiliza-se como material as seguintes orientações legais que dispõem sobre o cumprimento de medidas socioeducativas: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990; o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Lei nº 12594/2012; o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2013); o Levantamento Anual do SINASE de 2013 e de 2016; o Plano de Atendimento Socioeducativo do Governo do Estado do Rio de Janeiro – PASE (DEGASE, 2010) e o Projeto Político Institucional – PPI (DEGASE, 2010).

A QUEM SE APLICA A SOCIOEDUCAÇÃO

O Estatuto da Criança e do Adolescente traz um elenco de dispositivos legais que asseguram os direitos educacionais e as medidas socioeducativas. Nas disposições preliminares, declara o período etário das três categorias de sujeitos que são atendidos por essa legislação, a saber: (I) criança – até 12 anos incompletos; (II) adolescente, considerado entre 12-18 anos; e (III) jovens, em termos excepcionais, entre 18 e 21 anos de idade. A categoria dos adolescentes é a que será usada como objeto de estudo deste projeto.

Segundo Ayres (2006), o adolescente é considerado um segmento da população de elevada vulnerabilidade, sobretudo em países periféricos. Alguns aspectos associados a essa vulnerabilidade são: a dificuldade de acesso às informações adequadas; necessidade de explorar, experimentar riscos e transgredir; a dificuldade de fazer escolhas; indefinição de identidades; a necessidade de afirmação perante o grupo; a desagregação familiar e o acesso às drogas.

O estudo envolvendo os adolescentes em conflito com a lei exige que haja certo afastamento de concepções extremistas, em que o adolescente é visto como vítima, sem responsabilidade pelos seus atos. Todavia, precisa-se ter clareza de que o ato infracional é produto de fatores complexos, que podem estar relacionados tanto à fase de desenvolvimento do indivíduo quanto às condições familiares, sociais, culturais e econômicas nas quais os jovens estão inseridos.

O ECA dispõe sobre medidas socioeducativas. De acordo com essa redação, a partir da ocorrência do ato infracional cabe à autoridade judicial aplicar uma ou mais de uma das seis medidas alternativas: I – advertência; II – obrigação de reparar o dano; III – obrigação de serviços à comunidade; IV – liberdade assistida; V – inserção em regime de semiliberdade; e VI – internação em estabelecimento educacional.

A noção de socioeducação surgiu com a implementação das medidas socioeducativas normatizadas pelo ECA, mas deixou uma lacuna quanto à compreensão da socioeducação que pudesse garantir ações consistentes e promotoras do desenvolvimento dos adolescentes. O termo “socioeducativo” aparece por diversas vezes no ECA, sem haver, contudo, clara definição da concepção que o define. A falta de clareza teórica e conceitual dificulta o exercício da função profissional, deixando margens para a manutenção de práticas de caráter unicamente punitivistas baseadas no senso comum, e em experiências pessoais ou de visão corporativista (ZANELLA, 2011).

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi um marco nacional para o desenvolvimento das políticas de atenção à infância e adolescência. E foi a partir dele que o Poder Judiciário passou a aplicar medidas socioeducativas (que visam punir o ato e reparar o dano social) a adolescentes aos quais se atribui a autoria de ato infracional. Em janeiro de 2012, foi promulgada a lei nº 12.594 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Em linhas gerais, o ECA e o SINASE estabeleceram dois tipos de medidas: as de meio aberto, quando são executadas com os adolescentes em liberdade; e as de meio fechado, ou mais especificamente as restritivas e privativas de liberdade, quando executadas em adolescentes que estão sob a tutela do Estado em instituições de semiliberdade ou de internação, respectivamente.

O pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa, que foi um dos redatores do ECA, apresentou o conceito de Socioeducação extraído do Poema Pedagógico, de Anton Makarenko, transformando as “Medidas” prescritas aos “menores infratores” em “Medidas Socioeducativas” impostas a adolescentes em conflito com a lei. Essa mudança tinha por intuito afirmar o caráter pedagógico das medidas (BISINOTO *et al.*, 2015).

Entretanto, ao observar a História e, de acordo com autores como Rusche e Kirchheimer (2004), há uma relação direta entre as formas de punir e o sistema econômico vigente. Segundo os autores: “todo sistema de produção tende a descobrir formas punitivas que correspondem às suas relações de produção”. No sistema socioeducativo, a função disciplinadora de viés moralista é a que ganha destaque, a despeito das outras possibilidades existentes em um processo de educação transformadora.

Ressocializar, reeducar e profissionalizar são as palavras de ordem nas instituições socioeducadoras. Entretanto, esse discurso é direcionado a um grupo social específico

: jovens pobres, em sua maioria negros, que precisam ter seus corpos disciplinados, controlados e disponíveis para o mundo do trabalho. A função do cárcere, mesmo que na socioeducação, é tornar o corpo transgressor em corpo produtivo.

Conforme já foi mencionado anteriormente, a “Socioeducação” surge no início da década de 1990, com o ECA, período em que o neoliberalismo avançava no Brasil, inaugurando o chamado Estado Mínimo, caracterizado por uma progressiva redução do gasto social (enxugamento de investimentos na rede de proteção social) para o cumprimento de uma agenda estritamente econômica. Por outro lado, é possível observar uma “expansão contínua do programa criminalizador, verificada a partir dos anos 1990, e a conseqüente expansão acelerada do encarceramento” (FERNANDES, 2016). Neste período, vê-se emergir no Brasil o que o autor chamou de Estado Penal, a partir da progressiva desregulamentação da economia – desemprego em massa e flexibilização do trabalho, que levam ao desmonte da proteção social, fazendo necessário encontrar formas para a gestão e controle da pobreza.

Como dá para observar, o capitalismo encontra no Estado Penal uma solução para o excedente de força de trabalho. Ao tratar da formação de grandes modelos de encarceramento punitivo, Foucault (2009, p. 119) afirma que “entre o crime e a volta ao direito e à virtude, a prisão constituirá um ‘espaço entre dois mundos’, um lugar para as transformações individuais que devolverão ao Estado os indivíduos que este perdera”.

Entretanto, na atual fase do modo de produção capitalista, não há interesse em transformar esses indivíduos supostamente “recuperados” em exército industrial de reserva, pois não há mais a necessidade de um grande contingente de força de trabalho. De agora em diante, o Estado passa a assumir a morte – no sentido concreto e/ou simbólico, o que entende-se como necropolítica. Segundo Mbembe (2016, p. 5) “a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer”.

Mbembe (2016, p.146) propôs a noção de necropolítica e necropoder para explicar as várias maneiras pelas quais, no mundo contemporâneo, armas de fogo são inseridas na sociedade com o interesse da destruição em massa de pessoas e da criação de “mundos de morte”, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de “mortos-vivos”.

Segundo Almeida Santos (2020 p. 196), com base no relatório temático do Mecanismo de Prevenção e Combate à Tortura (MPCT), “Presídios com Nome de Escolas – inspeções e análises sobre o Sistema Socioeducativo do Rio de Janeiro” (2017):

É possível avaliar as condições para o exercício da “socioeducação” e concluir que estas se encontram bastante aquém daquela almejada através da educação social, aproximando-se em muito da imagem anunciada por Mbembe – “mundos de morte”: Dentre os aspectos observados, podemos destacar as precárias condições físicas, condições de higiene e salubridade, mau cheiro, vários relatos de enfermidades adquiridas pelos adolescentes devido à situação do lugar (doenças de pele) e uníssonas reclamações sobre agressões físicas e verbais no cotidiano. [...] Assim, a superlotação e a insalubridade a qual os adolescentes estão submetidos cotidianamente nas instituições traduzem a falta de garantia de direitos dos adolescentes autores de ato infracional e em nada cumprem os preceitos da educação na socioeducação, a ênfase recai sobre a segurança. (ALMEIDA SANTOS, 2020 p. 196)

Entretanto, deve-se perguntar quais mecanismos garantem legitimidade à política de aprisionamento de uma parcela específica da população, apesar das condições citadas acima. De acordo com Mbembe (2016), o necropoder atua na construção simbólica de um inimigo, segundo a qual as parcelas mais pobres da população são apontadas como uma ameaça à ordem e às outras pessoas, necessitando de ações do Estado para que as contenham. Não se pode esquecer do papel da mídia na construção desta narrativa, segundo a qual os corpos pobres devem ser reprimidos, vigiados, controlados e, se necessário, eliminados.

Ainda de acordo com Almeida Santos (2020), não são raros os casos de adolescentes que ingressaram no sistema socioeducativo com uma trajetória de “mortes simbólicas”, no aguardo de que essa se torne concreta. O discurso vigente incorpora traços de uma necropolítica, construindo estereótipos com base no processo de criminalização de jovens pretos (em sua maioria) e pobres.

Diante de todo o exposto, faz-se necessário questionar a representatividade da instituição escolar na vida desses adolescentes e de que modo as escolas atuam para incluir os adolescentes em liberdade assistida nos processos formais de escolarização ou excluí-los desses processos, uma vez que, o debate sobre inclusão escolar não está dissociado do debate sobre a exclusão escolar. Segundo Gentili (1995), estar excluído na educação pode tanto significar estar fora da escola como ter acesso a uma escola de baixa qualidade.

Ferraro (1999), ao analisar a exclusão na escola, diferenciou-a em exclusão da escola e exclusão na escola. Para ele, a exclusão da escola compreende tanto o não acesso como a evasão escolar, enquanto a exclusão na escola representa a exclusão produzida dentro do processo escolar por meio da reprovação e da repetência. Todavia, há uma diferença fundamental: o atual processo de exclusão guarda suas especificidades e foi diluído em sua duração, visto que, a escola é habitada por excluídos potenciais que trazem para dentro dela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma.

De acordo com Londoño (1992), a palavra “menor” surgiu no vocabulário jurídico brasileiro a partir do final do século XIX e início do XX. Antes disso, seu uso era restrito. A partir do referido período, o vocábulo “menor” foi aos poucos sendo ressignificado, deixando de ser empregado unicamente para se e referir à responsabilidade dos jovens perante a lei, mas passou a designar crianças e adolescentes pobres e abandonados e não somente aqueles que praticassem delitos. Desta forma, o termo “menor” passou a ser sinônimo de criança ou adolescente desprotegido e desamparado tanto material como moralmente pelos seus pais, tutores, pela sociedade e pelo Estado. Menor é, portanto, a forma jurídico-social do controle estatal sobre as crianças e jovens do proletariado que estão condenados ao estigma pela sua condição de possível infrator, identificado como delinquente pelas normas sociais vigentes.

Somente na década de 1990, com a aprovação da Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pode-se perceber mudanças nas concepções anteriores, que tratavam crianças e adolescentes pobres como casos de polícia. O ECA fundamenta-se na Doutrina da Proteção Integral, que por sua vez concebe as crianças e os adolescentes

como sujeitos de direitos. A partir dele, passa-se a compreender que não são as crianças e os adolescentes que estão em “situação irregular” (VOLPI, 1999).

Com o novo estatuto, abandona-se definitivamente o termo “menor” - tanto para designar as crianças e os adolescentes pobres e desamparados como aqueles que cometeram delitos -, por ser carregado de preconceitos e interdições. Volpi (2001, p.21) afirma preferir as “expressões adolescente autor de ato infracional e adolescente em conflito com a lei ao invés de adolescente infrator, por apresentarem uma circunstância de vida e não uma categoria valorativa”.

No estado do Rio de Janeiro, o órgão responsável pela execução das medidas socioeducativas de privação de liberdade é o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), que possui uma unidade de recepção e triagem e oito de internação provisória e/ou de internação, chamadas de Centro de Socioeducação.

O processo de encarceramento massivo inicia-se por meio do policiamento produtor de flagrantes de uma parcela da população de jovens pobres e negros, enquadrados na Lei de Drogas e de crimes contra a propriedade privada. Após o flagrante, o inquérito é aberto em uma delegacia, depois a denúncia é efetivada pelo Ministério Público e o juiz decide pela internação provisória ou por uma medida socioeducativa, acarretando a entrada desse adolescente em uma unidade do DEGASE.

Segundo o SINASE 2016, no estado do Rio de Janeiro, de um total de 2.440 atos infracionais, 867 estão relacionados a crimes contra o patrimônio (35,53%) e 866 ao tráfico de drogas (35,4%). Esse último dado sugere que, pelo menos 35,4% dos casos de ato infracional são, também, exploração do trabalho infantil, de acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Após a criação do SINASE, foi necessário que o estado do Rio de Janeiro se adequasse aos princípios estabelecidos. Nessa direção, o DEGASE, por meio do professor Antonio Carlos Gomes da Costa, inspirou a criação do Plano de Atendimento Socioeducativo - PASE/2010, com o objetivo de manter as unidades de socioeducação alinhadas com as diretrizes e bases do SINASE, mantendo fidelidade ao espírito da Doutrina da Proteção Integral, entendida no marco da ampliação e aprofundamento das conquistas do estado democrático de direito, no Estado do Rio de Janeiro e no Brasil.

Fundamentado no PASE/2010, o PPI e o DEGASE elaboraram o Projeto Político Institucional (PPI), que funciona como formulador de diretrizes que assegurem que a política socioeducativa e a doutrina da proteção integral estejam presentes na elaboração de instrumentos de avaliação institucional e operacional mediante os projetos pedagógicos de cada unidade socioeducativa de privação e restrição de liberdade. Na concepção do PPI, as aprendizagens são passíveis de serem mensuradas considerando os comportamentos dos socioeducandos, instituindo que as “aprendizagens se traduzirão em comportamentos observáveis, sob a forma de competências. Essas, por sua vez, serão constituídas por conjuntos de habilidades, que se concretizarão e expressarão sob a forma de capacidades” (DEGASE, 2010 p. 378).

A metodologia para o atendimento socioeducativo apontado no PPI tem como ponto de partida 10 ferramentas: o estudo de caso; o Plano Individual de Atendimento (PIA); a

educação para valores; o protagonismo juvenil; a pedagogia da presença; promoção da resiliência; educação pela arte; educação pelo esporte; ética biofílica; e, por fim, a educação para e pelo trabalho.

Como aponta Saviani (2008), uma das principais funções da escola é de socializar o conhecimento, o que é fundamental para que o sujeito, em medida de restrição ou internação, se reconheça como portador de direitos. A escola surge como um espaço estratégico para o desenvolvimento de uma política cultural voltada ao exercício da cidadania, do resgate e afirmação dos valores morais e éticos e, essencialmente, da prática da inclusão .

Todavia, não pode-se olhar para educação nos espaços de internação e privação como algo que vá acabar com os atos delituosos, ou que possa agir diretamente na diminuição da reincidência, pois a educação, por si só, mesmo enquanto projeto que visa à emancipação dos sujeitos, não dá conta de responder, tampouco “sanar” todas as mazelas da sociedade, mas possibilita a reintegração do indivíduo preso ao ambiente social. Também, o direito à educação opera como um direito “chave”, porque “abre” o conhecimento a outros direitos e à maneira de exercê-los. Isto é, a educação facilita, em boa medida, o “defender-se na prisão” (SCARFÓ, 2009, p. 112).

De acordo com Salinas (2006, *apud* SCARFÓ, 2009), deve-se considerar o indivíduo privado de sua liberdade como um sujeito de direito que, se cometeu um delito, nem por isso deixou de pertencer à sociedade, nem perdeu parte de suas capacidades. Pelo contrário, deve-se compreender que se trata de uma pessoa dotada de vontade, possuidora de certas necessidades e potencialidades, cujas demandas devem ser ouvidas e atendidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutirmos sobre os contextos de restrição e privação de liberdade, faz-se necessário reafirmar que a educação é um direito humano. Assim como também é imprescindível lembrar que as pessoas que estão com suas liberdades restritas ou privadas permanecem sendo seres humanos. Tais colocações, ainda que óbvias, carecem de ser destacadas pois há quem as negue, justificando-se assim as condições indignas a que estão submetidas as pessoas encarceradas. Em geral, promover atividades educativas nesse contexto é desafiador. As pessoas que, de uma forma ou outra, propõem-se a ofertá-la e defendê-la deparam-se com inúmeras resistências. Porém, apesar dos desafios, há avanço.

Ocorreram progressos significativos no campo legislativo e há ações e iniciativas sendo desenvolvidas em diversas unidades (prisionais e socioeducativas) dos estados brasileiros. É crescente também o número de trabalhos acadêmicos que vêm sendo produzidos acerca dessa temática. A parcela da população atingida com a oferta educativa nesses contextos, contudo, ainda é muito pequena. Por isso, é necessário articulações e parcerias para possibilitar a união e fortalecimento recíproco dessas distintas e diversas ações, a fim de ampliarmos cada vez mais a garantia do direito à educação

Possibilitar o desenvolvimento das habilidades e competências da pessoa privada de liberdade é, sem dúvida, dar condições diferentes daquelas que já teve, seja

suas condições educacionais, sociais, culturais, econômicas e de atendimento às suas necessidades básicas preservando sua dignidade humana. A educação com foco no desenvolvimento integral deverá levar em consideração a história de vida de cada pessoa presa; assim, deverá incluir em suas atividades e aulas a música, teatro, arte, cultura, além das atividades acadêmicas. A educação é uma atividade imprescindível no tratamento da pessoa em privação de liberdade. Sem ela, não é possível falar em (re)socialização e (re) inserção social; ela é o pilar fundamental. Sem a educação, não há transformação, não há modificação de comportamento.

Durante a pesquisa percebe-se que ainda faz-se necessário a implementação de políticas públicas específicas que, visem assegurar a aprendizagem dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, tanto nas situações de internação, quanto naquelas em que o jovem não está em regime fechado e que, portanto, está matriculado em escolas regulares. Sobre estes últimos, os desafios no ambiente escolar são muitos, como a estigmatização, a rejeição e exclusão, formal ou velada.

Na maior parte das vezes, esses adolescentes encontram-se em defasagem idade - série ou apresentam analfabetismo funcional. Defende-se aqui a necessidade de uma reflexão que leve em conta os projetos de vida dos adolescentes inseridos no sistema socioeducativo.

Por fim, convém observar a luta para afastar os adolescentes da criminalidade que parece, momentaneamente, estar em desvantagem, visto que, assistimos o avanço do número de internações nas unidades socioeducativas, não só no estado do Rio de Janeiro, mas, de modo geral, no país. O descaso, o preconceito e a intolerância em relação aos adolescentes e jovens envolvidos com a ilicitude parecem vir aumentando no país. Tais comportamentos expressam o desinteresse pelo outro, característica de uma sociedade neoliberal centrada nos valores propagados pelo capitalismo, em que os adolescentes e jovens vinculados ao sistema socioeducativo vêm sendo colocados à margem dessa sociedade que, por si só, já os estigmatiza.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA SANTOS, Anne Caroline. “Socioeducação”: do ideal da educação social ao purgatório das vidas matáveis.” In: O Social em Questão, vol. 23, no. 46, 2020, pp.187-202. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_46_art_8.pdf. Acessado em 27/07/2022.

AYRES, José Ricardo de C. O jovem que buscamos e o encontro que queremos ser: a vulnerabilidade como eixo de avaliação de ações preventivas do abuso de drogas, DST e AIDS entre crianças e adolescentes. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_29_p015-024_c.pdf. Acessado em 27/07/2022.

BISINOTO, C. Educação, escola e desenvolvimento humano: articulações e implicações para o ensino de ciências. In E. Guimarães & J. Caixeta (Orgs.), Trilhas e encontros: mediações e reflexões sobre o ensino de ciências (pp. 11-31). Curitiba: Editora CRV, 2012.

BRASIL. Plano nacional de atendimento socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

_____. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. In: Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.

_____. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. In: Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Recife: CEDCA, 2015 .

_____. Levantamento anual SINASE 2013. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2015. Disponível em <http://www.sdh.gov.br/noticias/pdf/levantamento-sinase-2013>. Acessado em 05/09/2021.

_____. Levantamento anual SINASE 2016. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/noticias/pdf/levantamento-sinase-2014>. Acessado em 05/09/2021.

DEGASE. Decreto Nº 42.715 de 23 de novembro de 2010. Institui o Plano de Atendimento Socioeducativo do Governo do Estado do Rio de Janeiro – PASE. Rio de Janeiro: DEGASE, 2010a.

_____. Projeto Político Institucional – PPI. In: Socioeducação: legislações, normativas e diretrizes nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: DEGASE, v. 2, 2010b

FERNANDES, Daniel Fonseca. “O Grande Encarceramento Brasileiro: política criminal e prisão no século XXI”. In: Revista do CEPEJ, n. 18, pp. 101-153. Salvador: Centro de Estudos e Pesquisas Jurídicas da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia – CEPEJ, 2016. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/CEPEJ/article/view/20184>. Acessado em 05/09/2021.

FERRARO, A. R. (1999). Diagnóstico da escolarização no Brasil. Disponível em [https://www.scielo.br/j/rbedu/a/M6xDfVFpDrghp4D35fwM3Cn/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Ferraro%20\(1999b\)%2C%20por%20sua,%2C%20como%20pre%2D%20tendia%20Touraine](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/M6xDfVFpDrghp4D35fwM3Cn/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Ferraro%20(1999b)%2C%20por%20sua,%2C%20como%20pre%2D%20tendia%20Touraine). Acessado em 27/07/2022.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramallete. 36ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GENTILI, P. Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

LONDONO, F. T. A origem do conceito menor. In M. Del Priore (Org.), História da criança no Brasil. São Paulo: Contexto, 1992.

MBEMBE, Achille. “Necropolítica”. In: Arte & Ensaios, Revista do PPGAV/EBA, UFRJ, v.32, 122-151, dez/2016.

RUSCHE, Georg e KIRCHHEIMER, Otto. Punição e Estrutura Social. Tradução: Gizlene Neder. 2ª edição. Coleção Pensamento Criminológico, v. 3. Rio de Janeiro: Editora Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 2004.

SARAIVA, Liliane Gonçalves. Medidas sócio-educativas e a escola: uma experiência de inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação na Ciência). – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul Ijuí (RS), 2006.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCARFÓ, Francisco José. *A Educação Pública em prisões na América Latina: garantia de uma igualdade substantiva*. In: *Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania*. Brasília: UNESCO: OEI, AECID, 2009.

VOLPI, M. (Org.). *O adolescente e o ato infracional* (3ª ed.). São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Sem liberdade, sem direitos: a privação da liberdade na percepção do adolescente*. São Paulo: Cortez, 2001.

ZANELLA, Maria Nilvane. *Bases Teóricas da Socioeducação: análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei*. Dissertação (Mestrado Profissional Adolescente em conflito com a Lei). São Paulo: Uniban, 2011.

Capítulo

11



O lugar do PRONERA na conjuntura educacional brasileira

Luiza de Almeida da Cruz Campos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.11

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é uma das maiores e mais importantes políticas públicas de educação do Brasil. De acordo com a Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (PNERA), publicada em 2015 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o Programa foi responsável pela alfabetização, escolarização fundamental, médio e superior de 192 mil camponeses e camponesas nos 27 estados da Federação (MST, 2020). O Programa também oferece cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos de pós-graduação (especialização e mestrado), além de capacitar educadores e coordenadores locais para atuarem nos assentamentos.

O Pronera é uma política pública que foi pensada pelos movimentos sociais do campo, junto aos professores de instituições de ensino superior e demais profissionais da educação, para a população camponesa. Esses sujeitos, que, historicamente, foram excluídos das políticas educacionais, reivindicavam ações e programas que garantissem, mediante financiamento do Estado, a manutenção de escolas públicas de qualidade no campo.

O investimento do Estado em políticas de educação específicas para os povos do campo, incluindo o acesso, a oferta e as condições para a sua realização, é um direito que garante, em grande medida, a permanência dos estudantes-trabalhadores do campo em seus territórios.

Nesse quadro de negação do direito à educação foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), como política de educação do campo focada no desenvolvimento dos assentamentos da reforma agrária, proporcionando aos assentados acesso aos diversos níveis de escolaridade. Para tanto, estabelece parcerias com governos municipais e estaduais, instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais (GONÇALVES, 2016, p. 372).

O Pronera, pois, é fruto da negociação de políticas educacionais resultantes do protagonismo dos movimentos sociais do campo; ou seja, o Programa foi criado a partir da iniciativa dos trabalhadores do campo, que reivindicavam uma educação de qualidade, para atender às demandas que envolvem a educação dos próprios camponeses.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) teve papel fundamental na criação do Pronera e, até os dias atuais, vem lutando para a implementação de seus projetos de educação para a população rural. Isso significa que a condição de criação e oferta, assim como a efetivação das políticas educacionais para o campo brasileiro, depende da organização e luta dos movimentos sociais.

Porém, desde o golpe de 2016¹, o Programa tem sido alvo de sucessivos cortes, com inúmeras consequências para a manutenção e realização das políticas de educação do campo; e devido ao enorme corte orçamentário, principalmente a suspensão de

¹ *Processo de Impeachment contra a presidenta democraticamente eleita Dilma Rousseff (2011-2016), alçando ao cargo de presidente da república seu vice, o ex-presidente Michel Temer (2016-2018). "O que aconteceu no Brasil, com a destituição da presidenta eleita Dilma Rousseff, foi um golpe de Estado. Golpe de Estado pseudolegal, 'constitucional', 'institucional', parlamentar ou o que se preferir. Mas golpe de Estado. Parlamentares – deputados e senadores – profundamente envolvidos em casos de corrupção (fala-se em 60%) instituíram um processo de destituição contra a presidente pretextando irregulares contábeis, 'pedaladas fiscais', para cobrir déficits nas contas públicas – uma prática corriqueira em todos os governos anteriores!" (LÖWY, 2016).*

investimentos nas políticas públicas de educação para o setor rural, muitas escolas do campo tiveram de ser fechadas.

Apesar do esforço coletivo de reafirmar a importância e legitimidade do Programa frente às tentativas de desmonte e inúmeros ataques, em fevereiro de 2020 foi publicado, pelo governo Bolsonaro, o Decreto 10.252/20 que:

[...] altera a estrutura regimental do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra. Mais do que alterar a estrutura regimental e de cargos, o Decreto altera profundamente as competências do órgão. A autarquia deixa de ter competências de formulação. Toda a política agrária fica subordinada à formulação do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA, em especial a destinação das terras públicas, a seleção de famílias para assentamentos de Reforma Agrária e a normatização e formação de grupos para elaboração de estudos de identificação e demarcação de terras remanescentes de quilombos. Entre tantas extinções de políticas então coordenadas pelo Incra, o referido Decreto extingue a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do programa Nacional de Educação na reforma Agrária-PRONERA. Depois de 20 anos, extingue o lugar político da elaboração e gestão de uma das maiores políticas públicas de educação, no Brasil (FONEC, 2020) ².

O Decreto citado acima configura-se como um ataque direto aos direitos educacionais da classe trabalhadora do campo, excluindo uma de suas principais políticas públicas. Nesse sentido, podemos afirmar que o processo de desestruturação do Pronera coincide com o atual cenário de regressão dos direitos dos trabalhadores. O fim do Programa poderá trazer graves consequências para a educação brasileira. Isso já pode ser percebido através dos inúmeros fechamentos das escolas do campo, e dos constantes ataques às formas organizativas dos trabalhadores mediante às políticas reacionárias, tanto no âmbito do governo federal, quanto nos âmbitos estadual e municipal.

À vista disso, este texto pretende desdobrar-se por um viés reflexivo, abordando algumas conquistas no âmbito da educação do campo alcançadas através do Pronera e da luta dos movimentos sociais camponeses; ao mesmo tempo que destaca a histórica descontinuidade das políticas educacionais para os povos do campo, agravada pelo atual governo.

O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O processo de transformação do contexto educacional do mundo rural vem sendo posto em prática, até os dias atuais, por movimentos instituintes que começaram a se articular no final dos anos de 1980; momento em que a sociedade civil brasileira vivenciava o processo de declínio do regime militar no Brasil, participando da organização de espaços públicos e de lutas democráticas em prol de vários direitos, dentre eles, a educação do campo (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra surgiu neste contexto. Ele é parte de um movimento histórico da luta camponesa no Brasil e teve sua origem no Sul do país – região de histórica concentração de camponeses, em função de um conjunto de fatores – a partir das lutas sociais vivenciadas entre 1979 e 1984; sendo criado formalmente no

² Nota do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) em defesa do Pronera e da Educação do Campo, em 25 de fevereiro de 2020.

Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que aconteceu entre os dias 20 e 22 de janeiro de 1984, em Cascavel, no Estado do Paraná (CALDART, 2012). Segundo um dos líderes do movimento, João Pedro Stedile (1999), as Ligas Camponesas contribuíram com sua importante experiência histórica para que o MST ressurgisse como seu herdeiro. A gênese do Movimento se dá pela resistência popular no campo, sendo esta base social que gerou o Movimento.

Apesar de a centralidade das ações do MST estar balizada na questão agrária – o que nos faz classificá-lo como um movimento de camponeses –, uma das suas principais bandeiras está relacionada com a questão da educação. Dentre suas pautas fundamentais, pode-se destacar não somente o direito à desapropriação de terras improdutivas, como também a reivindicação por uma educação pública de qualidade nas áreas rurais. Por isso, a educação escolar também ganhou uma nova concepção de escola do campo, pois mantém uma relação de proximidade com a comunidade devido a situação específica em que os assentamentos e acampados se encontram.

Deste modo, para o MST, um dos elementos fundamentais na elaboração do Projeto Político e Pedagógico de uma escola é o projeto de formação humana, através do qual a escola orienta sua intencionalidade pedagógica para a formação dos seres humanos que se constroem como sujeitos sociais e políticos dispostos à tarefa de se transformar e se humanizar enquanto transformam e humanizam o mundo em que vivem.

A experiência do MST com a pedagogia socialista que permeia a educação do campo é, sem dúvida, um exemplo de auto-organização dos trabalhadores do campo por uma educação da classe trabalhadora. Lutar por uma educação que atenda as especificidades dos povos do campo, baseada no trabalho como princípio educativo³, é uma demanda que está em constante disputa pelos movimentos sociais e sindicais do campo que resistem em meio às contradições da sociedade capitalista.

A rebeldia como sentimento/luta pela emancipação é um traço pedagógico de diversas populações camponesas, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidas por barragens, de agricultores urbanos, que estão buscando a educação a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, conforme Gramsci nos ensina (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 238).

As escolas do campo do MST trabalham na contramão dos interesses do capital, atuando numa lógica bem diferente da simples formação para o modo de produção capitalista, pois são pautadas no pensamento crítico e nas contribuições da pedagogia socialista. É com base nesses princípios, que o MST luta pelo direito a uma educação voltada para a perspectiva contra-hegemônica e atua na defesa de um projeto alternativo de sociedade, a ser construído pela classe trabalhadora.

Entretanto, atrever-se a ensinar a partir de uma concepção pedagógica voltada para a transformação da educação à serviço dos que lutam, só foi possível, também, através de muita luta. A educação da população rural nunca teve papel de destaque na história da educação brasileira. Por conta disso, a Educação do Campo se configurou como uma modalidade de ensino marcada pelas políticas de educação compensatórias e assistencialistas oferecidas pelo Estado.

³ *"No caso do trabalho como princípio educativo, a afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano"* (CIAVATTA, 2008, p. 408, grifo nosso).

A educação do campo no Brasil ocorreu de forma precária, com poucos recursos, estrutura deficitária e, em geral, limitada ao processo de alfabetização. Além disso, a educação formal a que tinham acesso os povos do campo, não considerava, em geral, a sua realidade. Partia do modelo de vida urbano, colocando o campo em uma situação de inferioridade (GONÇALVES, 2016, p. 383).

Mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, as demandas educacionais dos povos do campo só foram, realmente, contempladas com a criação do Pronera. Porém, o Programa ainda é motivo de muita mobilização, pois trabalhadoras e trabalhadores rurais continuam lutando para que suas conquistas de direito sejam, de fato, implementadas.

[...] a educação do campo ainda enfrenta muitos percalços. Não basta a formalização de diretrizes e de programas para a efetivação do direito à educação dos povos do campo. É necessário que haja um acompanhamento das organizações sociais no desenvolvimento dos programas, pois políticas públicas como o Pronera, por se tratarem de prestações devidas pelo Estado, exigem a liberação dos recursos. Assim, a cada exercício orçamentário as pressões devem ser retomadas, para garantir a execução dessas políticas (GONÇALVES, 2016, p. 285).

O processo de desmonte que o Pronera vem sofrendo afeta diretamente o MST, as escolas do campo e, conseqüentemente, a política de educação do campo como um todo. Além de afetar toda a população camponesa e provocar graves conseqüências para a educação brasileira.

Da mesma forma que a mobilização social e a pressão social foram cruciais para a criação de uma política pública como o Pronera, o mesmo precisa ser feito em defesa do Programa, para que ele permaneça.

O PRONERA ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PT

A população camponesa, com menos direitos e excluída socialmente, viu na organização social um caminho para a construção de uma nova sociedade, bem diferente dessa sociedade em que vivemos, pautada na lógica do mercado, que explora e exclui todos aqueles que não se adequam à sua estrutura de reprodução.

Desde a sua fundação, em 1984, o MST vem lutando para garantir os direitos da população camponesa. Nesses 38 anos de existência, o Movimento conquistou políticas importantes no âmbito da educação junto aos demais movimentos sociais e sindicais do campo. Uma delas foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, criado pelo extinto Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF), por meio da Portaria n.º 10/98, em 16 de abril de 1998.

Mas foi apenas em 2010, na gestão do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), que o Programa passou a ser implementado como política pública de Educação do Campo, instituída pelo Decreto n.º 7.352/10. Além disso, o Programa passou a ser executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Assim, o Pronera passou a ser uma política pública de Estado e não somente de Governo. A esta altura o Programa já havia beneficiado mais de 360 mil jovens.

A relação do Partido dos Trabalhadores (PT) com os movimentos sociais do campo é antiga. O final dos anos 1990 até o início dos anos 2000 foi marcado pela candidatura de Lula como presidente da República, e pela inserção do MST na luta por um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil. Foi nesse contexto que o Movimento apostou no PT como grande aliado para pôr em prática um projeto de país desenvolvido pela classe trabalhadora, e, por isso, “[...] apoiou abertamente a candidatura de Lula para presidência, tentando realizar um trabalho com a sua base para distinguir os projetos políticos em disputa na época — do PSDB e o do PT” (RODRIGUES, 2017, p. 38).

No governo Lula o Pronera se fortaleceu e revelou-se um grande aliado na histórica batalha contra os altíssimos índices de analfabetismo no país. Além de possibilitar a alfabetização dos jovens e adultos do campo, também ficava a cargo do Programa aumentar o nível de escolaridade dos trabalhadores e trabalhadoras das áreas de Reforma Agrária. Com isso, após anos de luta, camponeses, ribeirinhos, quilombolas, indígenas etc., isto é, os povos do campo, das águas e das florestas; puderam, finalmente, ocupar não só terras, mas também os espaços escolares e universitários de todo o país.

O MST também ganhou força nos governos Lula (2002-2010) e Dilma (2011-2016); e “segundo declarações de lideranças do movimento [...], eram depositadas no PT as esperanças de transformação mais ampla da sociedade, que permitiriam a realização das reivindicações do movimento” (RODRIGUES, 2017, p. 33).

Com efeito, houve melhorias no que tange a educação nas áreas rurais do país e as demandas dos movimentos sociais do campo passaram a fazer parte de pautas importantes durante os governos petistas. Tal constatação pode ser apresentada com base em um pequeno levantamento no site de notícias do Portal do Ministério da Educação sobre as políticas educacionais para a população camponesa.

Apesar de não ser possível apresentar uma variada base empírica nesse momento, acreditamos que os títulos das matérias nos dão pistas das pautas que estavam em discussão durante os governos do PT. Nesse sentido, considerando a importância dos dados empíricos nas pesquisas em educação (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019), o Quadro 1, abaixo, refere-se às notícias acerca das ações e políticas educacionais adotadas para a população camponesa entre os anos 2005 e 2015⁴.

Quadro 1 - Notícias do portal do ministério da educação sobre políticas educacionais para a população camponesa (2005-2015)

	Governo Lula		Governo Dilma
2005	“Professores de assentamentos rurais concluirão curso superior em 2006”	2012	“Governo lança programa para implementar política de Educação no Campo”
2005	“MEC financia projetos em Educação do Campo”	2012	“Programa Implementará Educação do Campo e atenderá 76 mil escolas”
2005	“Escolas em assentamentos rurais constituem desafio para o governo”	2013	“Ações e Programas vão ser apresentados a 80 secretários municipais”
2005	“Projeto para construções de Escolas do Campo devem ser enviados até segunda”	2013	“Escola da Terra vai oferecer aperfeiçoamento a professor”

⁴ Não foi possível fazer um apanhado das políticas de educação para a população do campo, adotadas a partir da segunda metade do primeiro governo Lula até os dias atuais, pois não foram encontradas, no portal do MEC, quaisquer informações sobre esse assunto referente aos anos 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020.

2005	“MST promove seminário sobre educação”	2014	“Projeto que dificulta fechamentos de escolas rurais é aprovado no Senado e vai à sanção”
2006	“Saberes da Terra vai beneficiar cinco mil jovens do campo”	2014	“Prefeitura deverá ouvir comunidade antes de fechar escolas rurais, indígenas e quilombolas”
2008	“Ensino Médio terá mudanças na área rural”	2015	“Ministros discutem ampliação de políticas de educação para melhorar a vida no campo”
2008	“Liberados recursos para escolas rurais”	2015	“MEC pretende reforçar políticas para manter escolas abertas”
2009	“Pesquisadores receberão bolsas para formação de professores”	-	-
2010	“Decreto organiza políticas públicas educacionais no campo”	-	-
2010	“Decreto assinado por Lula aprimora Educação do Campo”	-	-

Fonte: Portal do Ministério da Educação. Elaboração própria.

Após levantamento e observação de todas as informações sobre as ações e políticas educacionais para a população do campo no site do Ministério da Educação, encontramos algumas notícias com títulos que revelam a natureza dos temas apresentados pelos respectivos governos, tal como demonstrado no Quadro 1.

Porém, podemos perceber que foram encontradas, apenas, notícias publicadas ao longo dos mandatos do ex-presidente Lula e da ex-presidenta Dilma Rousseff. Não foram encontradas notícias desse gênero no decorrer dos anos que sucederam o Impeachment da presidenta. Talvez isso possa indicar o lugar pouco importante que a educação do campo ocupou na educação brasileira durante o governo Temer, e ocupa no atual governo Bolsonaro.

A relevância dessa compreensão se torna bastante atual, sobretudo diante do contexto social e político no qual o Brasil se encontra desde 2016 (Governos dos Presidentes Michel Temer e Jair Bolsonaro). Educação não é mais prioridade nas ações no Ministério da Educação, o campo, o espaço rural, a terra, o meio ambiente equilibrado e todos que deles, sustentavelmente vivem, não têm mais proteção contra os comandos das recentes políticas de governos (BORGES; CARNEIRO, 2020, p. 4).

De acordo com Borges e Carneiro (2020), a educação não é mais prioridade nas ações do MEC. O espaço rural e todos que nele produzem e reproduzem a sua existência encontram-se desamparados, destituídos de seus direitos, devido a tentativa de criminalização e enfraquecimento dos movimentos sociais do campo. Nesse sentido, como visto no Quadro 1, alguns poucos avanços puderam ser observados ao longo dos governos petistas, todavia, se antes trabalhadoras e trabalhadores lutavam por mais direitos, escolas, enfim... políticas públicas para os que vivem no e do campo; hoje a luta é para frear a política de desmonte em curso e não deixar que os direitos conquistados pela classe trabalhadora sejam retirados a força.

O PRONERA NA MIRA DO ATUAL GOVERNO

Os pequenos passos dados pelo Partido dos Trabalhadores em direção a um projeto de educação da classe trabalhadora parecem passos largos se comparado a outros governos. Apesar disso, os demais projetos do partido, somado às promessas de mudança, transformação social e reforma agrária, contraditoriamente, não foram concretizados (RODRIGUES, 2017). Com isso, os Sem Terra⁵ perceberam que o PT

[...] não avançou na concretização da tão almejada reforma agrária e não alterou essencialmente a política agrária e agrícola dos governos anteriores. Esses fatos, somados à expansão do agronegócio — levada a cabo com forte participação de interesses estrangeiros —, colocou o MST numa forte crise que se prolonga até os dias atuais (RODRIGUES, 2017, p. 41).

Os 13 anos e meio em que o Partido dos Trabalhadores esteve no poder, apesar do discurso popular e das promessas de governo para a classe trabalhadora, não foram suficientes para mudar o caráter descontínuo das políticas públicas educacionais do Brasil, principalmente no que diz respeito às políticas de educação para o campo. Além disso, de acordo com Alentejano (2015, p. 4, grifo nosso),

o mais grave é verificar que a partir do segundo governo Lula também há uma regressão na política de assentamentos e isto se intensifica no primeiro governo Dilma, **sendo que neste caso, não estamos diante de uma ofensiva de um governo de direita contra os movimentos sociais, mas do abandono da política de criação de assentamentos por governos supostamente de esquerda**, resultado do bloqueio estrutural da reforma agrária em favor da expansão do agronegócio.

A regressão na política de assentamentos salientada por Alentejano (2015) é resultado do abandono da reforma agrária e da política de demarcação de terras indígenas e quilombolas diante da expansão do agronegócio nos últimos anos. A crescente importância do agronegócio para a sustentação do modelo econômico vigente e a sua legitimação político-ideológica pela propaganda midiática⁶, contribuíram para a deserção das políticas agrárias (ALENTEJANO, 2015) e, também, para o consequente sucateamento das políticas de educação nas áreas rurais. Desse modo, tornou-se ainda mais propícia a ofensiva do capital nesses territórios, intensificando a expropriação e exploração dos trabalhadores do campo, e interrompendo políticas importantes de garantia dos direitos desses trabalhadores.

Há tempos Saviani (2008) já alertava que a descontinuidade é uma característica estrutural da política educacional brasileira (principalmente rural) e um empecilho para a construção do sistema nacional de educação. Frente a essa realidade, movimentos sociais continuaram lutando para impedir que mais escolas do campo fossem fechadas e para manter a população rural em seu território.

Todavia, em 2016, “[...] com o golpe parlamentar, militar, jurídico e midiático, que contou, também, com interesses internacionais adjacentes que impuseram o ultra neoliberalismo” (BORGES; CARNEIRO, 2020, p. 14), as coisas pioraram muito. A política econômica ultraliberal, implementada pelo ex-presidente Michel Temer (2016-2018), provocou por um lado

⁵ Nome próprio que identifica um ou mais sujeitos sociais em processo de formação humana. Sem Terra é mais do que sem-terra.

⁶ Sustentação ideológica da grande imprensa empresarial, que todos os dias desde 2016 nos bombardeia com os dizeres de que ‘Agro é tech, Agro é pop, Agro é tudo!’ (ALENTEJANO, 2020, p. 33).

[...] drástico corte no orçamento, resultado por um lado da aprovação da Emenda Constitucional 95 (PEC 55), que estabeleceu um teto para os gastos com despesas primárias, entre as quais, se configura a educação; e por outro lado, a sanha do governo golpista em acabar com as políticas que beneficiam os trabalhadores rurais Sem Terra (FERNANDES, 2017).

Mesmo assim, no ano de 2018, militantes de movimentos populares, estudantes, educadores e camponeses se reuniram, em Brasília, para comemorar os 20 anos do Programa de Educação na Reforma Agrária e para participar do Fórum Nacional de Educação no Campo (FONEC). Apesar do clima de festa, dentre as principais pautas da reunião estava discutir os cortes orçamentários feitos no governo Temer. Em 2016, a verba destinada ao Pronera foi reduzida de R\$ 30 milhões para pouco mais de R\$ 11 milhões em 2017. No ano seguinte foi liberado um orçamento de R\$ 3 milhões, e o Incra anunciou pouco mais de R\$ 3 milhões para o Programa (SUDRÉ, 2018).

Os ataques contra o Programa se intensificaram depois que o atual presidente foi eleito. O processo de desmonte do Pronera, iniciado ainda no governo Temer, continua com Bolsonaro, todavia de forma mais acelerada.

Em fevereiro de 2020, mais ou menos um ano depois da posse de Jair Bolsonaro como presidente da República, foi publicada, pelo Brasil de Fato (BdF)⁷, a seguinte matéria: “Com o fim do Pronera, Bolsonaro ataca educação dos povos do campo.” Na notícia era informado que o presidente havia assinado o Decreto nº 10.252/20 que reorganiza a estrutura do Incra, enfraquecendo programas importantes para o desenvolvimento do MST, além de extinguir a Coordenação responsável pela Educação do Campo. Ao assinar o Decreto, Bolsonaro ataca de forma direta os movimentos sociais do campo e legitima as ameaças feitas ao MST desde o início da sua candidatura como presidente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi mencionado anteriormente, além da luta pela terra, a educação é uma das principais pautas do MST. Atualmente o Movimento conta com mais de 2 mil escolas públicas construídas em acampamentos e assentamentos, 200 mil crianças, jovens e adultos com acesso à educação, 50 mil adultos alfabetizados, 2 mil estudantes em cursos técnicos e superiores e mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades públicas por todo o país (MST, 2021).

O Programa, hoje, é responsável pela alfabetização e formação de camponesas e camponeses em diferentes níveis de ensino. Acabar com Pronera é acabar com o sonho e com o direito que essas pessoas têm de estudar a partir da realidade em que vivem e de permanecer em seus territórios.

Com a histórica descontinuidade das políticas educacionais para o campo, que se manifesta no atual processo de desmonte do Pronera, “[...] notamos que o ataque aos direitos sociais, em especial dos trabalhadores rurais, tem sido uma das pautas escancaradas das elites brasileiras e que, aliadas ao projeto neoliberal extremista, vê no PRONERA uma ameaça” (BORGES; CARNEIRO, 2020, p. 19).

⁷ “Com fim do Pronera, Bolsonaro ataca educação dos povos do campo.” Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/02/28/com-fim-do-pronera-bolsonaro-ataca-educacao-dos-povos-do-campo>. Acesso em: 27 dez. 2020.

O conhecimento produzido pelas escolas do campo dos acampamentos e assentamentos do MST é voltado para as várias dimensões da pessoa humana, para o trabalho (que não atende às demandas do capital), cooperação e transformação social. O Movimento luta pelo direito a educação voltada para a perspectiva contra-hegemônica, por isso é constantemente atacado pelo atual governo.

O direito de acesso aos mais altos e diferentes níveis de Educação é velado pelas elites brasileiras como um privilégio e, por essa razão, não deve ser democraticamente estendido a todos. Manter o trabalhador na ignorância sobre a realidade exploratória em que ele se insere é uma necessidade do sistema capitalista e, por isso, Educação não é para todos, é para poucos (BORGES; CARNEIRO, 2020, p. 20).

Sendo assim, trabalhadores-estudantes do campo e da cidade precisam estar juntos na luta em defesa do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que corre o risco de ser extinto. É preciso democratizar o conhecimento para o desenvolvimento humano e para a formação de sujeitos da transformação social.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo. A centralidade da questão fundiária no cenário agrário brasileiro do século XXI. In: XV Encuentro de Geógrafos de América Latina – Por uma América Latina unida y sostenible. La Habana: Facultad de Geografía de la Universidad de La Habana/ Sociedad Cubana de Geografía, 2015.

ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo. Reforma agrária, caos urbano, agronegócio e pandemia. Rev. Tamoios, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. pág. 32-38, maio 2020.

BORGES, Guilherme Martins Teixeira; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. O Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária - PRONERA em “desmonte”: 20 anos de lutas e conquistas ameaçados pelo elitismo fundiário no cenário de 2016 a 2020. Rev. Bras. Educ. Camp., Tocantinópolis, v. 5, e10501, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10501>

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portal de notícias do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/todas-as-noticias?view=noticias>. Acesso em: 14 ago. 2020.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDAS, Ana Carolina. Com fim do Pronera, Bolsonaro ataca educação dos povos do campo. Brasil de Fato, 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/02/28/com-fim-do-pronera-bolsonaro-ataca-educacao-dos-povos-do-campo>. Acesso em: 27 ago. 2021.

Clavatta, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs.). Dicionário da educação profissional em saúde. 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>.

Educação MST. Página do MST, 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/educacao/>. Acesso em: 9 set. 2021.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. O caráter histórico da pesquisa em educação. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 4, p. 1-14, 2019.

FERNANDES, Leonardo. Governo Temer promove o desmonte da educação do campo. Página do MST, 2017. Disponível em: <https://mst.org.br/2017/09/19/governo-temer-promove-o-desmonte-da-educacao-do-campo/>. Acesso em: 17 ago. 2021.

Fórum Nacional de Educação do Campo denuncia extinção do Pronera. Página do MST, 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/>. Acesso em: 17 ago. 2020.

GONÇALVES, Eloísa Dias. A contribuição dos movimentos sociais para a efetivação da educação do campo: a experiência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, nº. 135, p.371-389, abr.-jun., 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000200371&lng=pt&tlng=pt

LÖWY, Michel. O golpe de Estado de 2016 no Brasil. Blog da Boitempo. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/05/17/michael-lowy-o-golpe-de-estado-de-2016-no-brasil/>. Acesso em: 27 ago. 2020.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RODRIGUES, Fabiana de Cássia. Educação e luta pela terra no Brasil: a formação política no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 138, p. 27-44, jan.-mar., 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000100027&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 6 n. 2, p. 213-231, jul./out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v6n2/02.pdf>

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*, São Paulo: Perseu Abramo, 1999.

SUDRÉ, Lu. Após 20 anos de avanços, Educação do Campo está ameaçada por cortes de Temer. *Brasil de Fato*, 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/06/15/apos-20-anos-de-avancos-educacao-no-campo-esta-ameacada-por-cortes-de-temer/>. Acesso em: 16 ago. 2021.

Capítulo

12



O funk sob a ótica do sistema educacional no Brasil

Olivia Ramos Gonçalves

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.12

INTRODUÇÃO

A periferia no Brasil é considerada um local precário no aspecto cultural social e político na qual, perante a mídia, é representada por bandidos e assolado pela miséria. No entanto, escondem a riqueza cultural que o lugar oferece. Nesse ambiente surgiu o *Funk* brasileiro e isso trouxe diversos pensamentos, visto que por muito tempo era a classe alta quem oferecia bagagem cultural e fazia chegar até as classes mais baixas. Nesse sentido, o ritmo musical provocou o contrário ao ressurtir nos subúrbios cariocas, dotado de preconceitos.

As produções de origem periféricas carregam estigmas culturais que representam o mito do “negro conceitual” construídos pela supremacia branca, o mesmo grupo responsável pela escravidão e genocídio da população negra, sob a justificativa de “progresso” e “civilização” (OLIVEIRA FILHO, 2016). Nesse sentido, a criminalização de movimentos culturais das camadas marginalizadas pode ser entendida como parte de um esboço muito maior e mais complexo, desenvolvido sob fortes raízes históricas, hegemônicas e racistas.

Nesse contexto, pode-se citar a história do samba, outro ritmo surgido na periferia no qual sambistas foram perseguidos e presos. Cabe destacar que na época (1890-1916), festas e cultos relacionados ao samba eram interrompidos pela ação policial que alegava “perturbação à ordem pública”, “vadiagem” e “crimes contra a saúde pública” (AMARAL; NAZÁRIO, 2017). Entre diversas pessoas, que entraram para a história por meio desses acontecimentos, está o João da Baiana, um dos sambistas mais conhecidos no Rio de Janeiro. Conhecido por ter sido preso diversas vezes quando andava pelas ruas cariocas com seus instrumentos musicais em mãos acusado de ser criminoso (SILVEIRA ET AL, 2017).

Percebe-se esse movimento de exclusão dos jovens da periferia em nossa realidade, assim como a apresentada pelo autor acima. Carrano e Martins (2011) apresentam a música como sendo um importante elemento da cultura juvenil, por aglutinar sociabilidades, permitindo aos jovens a participação e atuação efetiva na sua comunidade, bem como em setores da sociedade civil. Para Pais, Lacerda e Oliveira (2017), as escolhas biográficas feitas pelos jovens são marcadas pelas estruturas sociais. Para ilustrar o conceito, o autor exemplifica que as estruturas sociais seriam como um tabuleiro de xadrez, onde as escolhas e trajetórias de vidas são jogadas.

Entendendo a escola como uma instituição social integrada à sociedade, e, que tem por base a afirmação de conhecimentos e valores considerados universais, mas que acaba assimilando um único modelo cultural e perpetuando os pensamentos dessa forma de cultura em sua prática, como aponta Candau (2002), cabe pensar: como a vivência com tais estigmas impactam a vida dos indivíduos moradores das periferias? Sabendo, também, que a aprendizagem é processo complexo e que envolve tanto aspectos biológicos quanto emocionais e socioculturais, em que medida as experiências desses alunos na escola podem ser afetadas por essa criminalização?

Sob essa perspectiva, o referido artigo se propõe a discutir a relação de fatores contextuais nos processos de aprendizagem de jovens, abordando especificamente os reflexos da criminalização de expressões culturais da periferia na instituição escolar

e na educação formal. A intenção da pesquisa é averiguar as possíveis implicações na aprendizagem de moradores da periferia quando são cultivadas percepções negativas de suas identidades culturais na sociedade e na escola.

O objetivo geral da pesquisa é analisar a criminalização do funk no Brasil e seus impactos na educação. Esta se desdobra nos seguintes objetivos específicos: Conceituar o Funk; evidenciar sua historicidade; Mostrar o olhar marginalizado da sociedade brasileira; Apresentar o gênero funk como um recurso pedagógico que auxilia no processo ensino-aprendizagem.

O estudo se justifica a medida em que a educação é entendida como uma ferramenta que contribui para aproximar os alunos de suas aprendizagens, oportunizar momentos que os deixem intrigados, pensativos ou reflexivos. Sendo assim, o funk se caracteriza como um importante recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizado dos educandos, aproximando os conteúdos e estudos da realidade dos alunos, valorizando a sua cultura e o meio de onde são originários.

A metodologia utilizada para a elaboração do trabalho foi a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo de caráter explicativo.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: No primeiro item, encontra-se a introdução, na qual apresenta o tema, a delimitação do tema, o problema, os objetivos, a justificativa, a metodologia e sua estrutura. No segundo item é evidenciado o referencial teórico abordando os conceitos e a historicidade do Funk. No terceiro, as conclusões das pesquisas e no quarto item são apresentadas as referências que embasaram o estudo.

DESENVOLVIMENTO

Neste item será abordado o contexto histórico do Funk, o qual revela o local do seu surgimento, as razões e objetivos, além de evidenciar como o ritmo chegou ao Brasil e como o sistema educacional o trata no ambiente da sala de aula.

Um breve histórico acerca do Funk

O Funk é oriundo dos Estados Unidos e iniciou-se no final dos anos 1960 de uma forma diferente do que se apresenta na atualidade. Para melhor compreensão, faz-se necessário explicar que entre os anos de 1930 e 1940, os Estados Unidos apresentou uma mudança na sociedade quando grande parte da população negra migrava das fazendas do Sul para os grandes centros urbanos do Norte. Isso ocorreu, pois, a população pretendia fugir das dificuldades enfrentadas nas plantações de algodão naquela época (VIANNA, 1988).

Vale destacar que a região Sul dos Estados Unidos era formada pela população negra escravizada oriunda do continente africano, no qual seus colonizadores eram de origem católica francesa e possuíam a característica de não se preocuparem em catequizar os escravos africanos. Diferente do que aconteceu na região norte do país, que fora colonizada por protestantes ingleses e onde os cultos africanos se misturaram com as influências de seus colonizadores ou foram obrigados a permanecer escondidos (LODI,

2005).

Conforme Vianna (1988), esses escravos viviam sua cultura de forma plena e livre e ao migrarem para os centros urbanos levaram consigo o blues. Ainda segundo o autor (1988, p. 45):

O blues, até então uma música rural, se eletrificou, produzindo o rhythm and blues. Essa música, transmitida por famosos programas de rádio, encantou os adolescentes brancos (por exemplo: Elvis Presley) que passaram a copiar o estilo de tocar, cantar e vestir dos negros.

Dessa forma, entende-se que o surgimento desses ritmos obteve total influência de outros ritmos africanos, no qual viabilizou o surgimento do Soul, marcado por unir a música profana a música gospel. Logo esse estilo musical foi marcado no âmbito das igrejas batistas e provocou elevados lucros para gravadoras como a *Motown* e a *Stax* (ESSINGER, 2005).

Diante dos dados encontrados, vale destacar que o ritmo Soul era utilizado pelos negros e movimentos de direitos civis como um meio de conscientizar a sociedade sobre as causas sociais relacionadas à classe. No entanto, ao final da década de 1970 esse ritmo perde força e passa a ser conhecido somente como a música dos negros - "*Black music*" (VIANNA, 1988).

O Funk era diferente do Soul em diversos aspectos, pois ele apresentava inovações ao empregar ritmos mais marcados e arranjos mais agressivos radicalizando as propostas iniciais do Soul. Dessa forma, o funk agradava aos ouvidos de negros e brancos e por isso logo entrou em um processo de comercialização (GUEDES, 2007).

O Funk no Brasil

O Funk passou ocupar espaço no Brasil por volta de 1970 e ainda possuía forte influência do Soul. Suas primeiras aparições foram na zona Sul da Cidade do Rio de Janeiro – RJ onde eram organizados bailes, denominados pela mídia brasileira como Black Rio (VIANNA, 1988).

Os primeiros bailes, conhecidos como "Bailes da Pesada", contavam com a organização do discotecário Ademir Lemos e do locutor e animador de rádio Big Boy. Esses dois homens são considerados como lendas no universo dos funkeiros brasileiros. No entanto, os bailes no Canecão duraram somente um ano e o Baile da Pesada se tornou itinerante e passou a circular em clubes do subúrbio carioca, cada final de semana em um bairro. De acordo com Vianna (1988) alguns dos seguidores do Baile da Pesada começaram a montar suas próprias equipes de som para realizar as festas em outros lugares. Esses bailes se tornaram uma realidade constante nos finais de semana nos subúrbios cariocas.

A partir do surgimento dessas equipes de som, algumas se tornaram mais famosas como a Soul Grand Prix, Revolução da Mente, Black Power, Atabaque, entre outras que conquistaram fama e dinheiro na década de 1970. Segundo Pereira (2010), os sucessos tocados nas festas eram todos norte-americanos, a equipe que tivesse mais discos importados seria a mais conhecida e prestigiada, e foi aí que a Grand Prix se destacou (ESSINGER, 2005).

Dessa forma, percebe-se, que, ao chegar no Brasil, o Funk se apresentava por meio de produções gravadas com batidas do Miami Bass oriundas dos Estados Unidos. As letras eram cantadas em inglês e adaptadas para o português através de criações de melôs (adaptações das músicas em inglês para o português através de palavras que soam parecidas). Contudo, os bailes atraíam muitas pessoas e, em 1989, passou-se a lançar o funk em português. Conforme explica Medeiros (2006, p. 16):

[...] um jeitinho brasileiro de se cantar essas músicas. Os frequentadores faziam as suas próprias versões em português, utilizando palavras que soassem como a letra original. Aí surgiram as “melôs”. E essa febre dos anos 1980 não perdoava ninguém, do pop ao rock. Exemplos são a Melô da verdade (Girl You Know it’s True, de Milli Vanilli) e a Melô do neném (Back on The Chain Gang, da banda Pretenders) (MEDEIROS, 2006, p.16).

Esse movimento de cantar as músicas norte-americanas em português começou com o DJ Marlboro, até hoje considerado como um dos precursores do funk carioca no Brasil. Para Essinger (2005, p.84), ele é o grande idealizador da “nacionalização do funk”.

Segundo Medeiros (2006, p. 16) o DJ Marlboro:

Trouxe como experiência as últimas novidades dos gêneros dance, electro e black, além de vários aparelhos eletrônicos. Começando então a produção da Música Eletrônica Brasileira com letras irreverentes e lançando seu primeiro disco, o Funk Brasil, permitindo a música a se tornar no Funk Brasileiro, explorando os cenários sociais como a favela, onde se encontrava e onde se encontra hoje.

Logo, entende-se que quando o Funk surgiu nos Estados Unidos possuía a finalidade de oferecer voz à periferia, pois através dele muitas questões sociais referentes ao cotidiano social do negro foram conhecidas. Diversos movimentos e lutas em prol de conquistas de direitos civis puderam ser melhor encarados pela sociedade, e, em todo lugar o qual alcançava, levava essa mensagem.

No Brasil não foi diferente, haja vista que as periferias do país eram (e são) ocupadas pela população negra e pobre e por isso se identificava com as letras cantadas no ritmo em questão. O Funk expandiu-se no cenário musical brasileiro nos anos de 1990 com o mesmo objetivo primário, o de oferecer voz à uma classe de pessoas menos favorecidas devido sua história no mundo.

Para melhor compreensão, faz-se necessário entender como surgiram as periferias no Brasil. Nesse sentido, sabe-se que o país foi colonizado por Portugal, o qual introduziu o sistema escravocrata no país que durou por 388 anos. Os escravos eram negros vindos da África.

O Brasil foi o último país da América a abolir a escravidão, pois os governantes entendiam que a economia do Brasil necessitava desse sistema para se desenvolver. No entanto, quando acabou a escravidão, a maioria dos ex-escravos passaram a viver na marginalização, visto que não possuíam moradias, documentações e trabalho remunerado. Isso contribuiu para o surgimento das periferias, as quais eram (e continuam) sendo evitadas e em muitos casos excluídas pelo governo.

A partir desse contexto, pode-se entender que o Funk passou a incomodar os governantes por atingir seus objetivos de transmitir as expressões das periferias, o cotidiano enfrentado por aquela população, que trazia diversos questionamentos sociais, inclusive,

o abandono dos governos. De acordo com Sá (2010), esse foi o verdadeiro ponto que motivou a polícia, a mídia e os formadores de opinião a perseguirem o estilo musical de forma que o estigmatizasse a sua imoralidade e a dos seus adeptos.

Enquanto existia uma massa que lutava para erradicar o estilo musical, surgia também uma elevada aproximação entre os jovens consumidores de funk e seus produtores, além do crescimento de adeptos da população residente de bairros nobres. Conforme menciona Essinger (2005, p. 134).

O fato é que, nos primeiros meses de 1995, a aproximação da juventude do asfalto com o mundo funk já era uma realidade – e das mais vistosas, difícil de negar. A onda da garotada em busca de emoções – ao menos aquelas que as boates da moda não podiam oferecer.

Entende-se que as pessoas do asfalto, ou seja, a classe considerada média na época, se interessou pela música que ao mesmo tempo causava estranhamento àqueles que desconheciam o cotidiano das favelas, mas isso também ocasionava uma forte atração e curiosidade.

A consolidação do Funk aconteceu com a chegada do século XXI por meio da ocupação de espaços nunca imaginados. Era possível encontrá-lo em novelas, programas de TV e festivais de música. Em uma entrevista para o jornal O Globo, com o título “A vingança do DJ Marlboro”, o músico comemora o reconhecimento, apesar de tardio, do funk: “Sempre acreditei. Quando comecei, minha expectativa era que o funk ia fazer parte da MPB e ter espaço e reconhecimento, como o samba” (SÁ, 2007, p. 13). A partir desse momento, o funk carioca criou sua linguagem própria e se consagrou como gênero musical. Desde então, novas apropriações foram e vem sendo realizadas por músicos nacionais e internacionais, legitimando, ressignificando e ampliando seu tamanho para bem além da periferia carioca e permitindo ganhar o mundo (SÁ, 2007, p. 15).

A educação brasileira

No Brasil a educação é um direito de todos, prevista na Constituição de 1988, ratificada na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) que confere aos municípios a responsabilidade do ensino fundamental gratuito, conforme o artigo 205 da Constituição Federal de 1988: (BRASIL, 1988). Deste modo, é através da educação que o indivíduo adquire grandes conhecimentos e desenvolve habilidades. O que possibilita o aperfeiçoamento das suas experiências de vida.

Desde a chegada dos portugueses ao Brasil, pode-se afirmar que os Jesuítas foram os primeiros a fundar uma política educacional por volta de 1549 a 1759. Foram eles que fundaram a primeira escola no país, em 1549, a qual se situava em Salvador, na Bahia. A história desses educadores passa por vários percalços, visto que o objetivo principal do governo português era a exploração de riquezas, e, portanto, dificultava o acesso dos indivíduos à educação impedindo-os de uma ascensão intelectual e cultural. Porém, a Companhia de Jesus, com toda sua persistência, consegue construir três escolas até o ano de 1552, na qual eram abordadas disciplinas de Latim e Língua Portuguesa para a população indígena e branca - com exceção das mulheres - enquanto a educação média

destinava-se apenas aos homens da classe dominante e a superior somente à classe sacerdotal religiosa.

Em 1760, ano que sucede o período colonial, o Marquês de Pombal implanta a Reforma Pombalina de Educação, que responsabiliza totalmente o Estado pelo processo educacional. Em seguida, com a vinda da família Real Portuguesa para o Brasil em 1808, a educação passa por outra reforma denominada Política Joanina. Essa tinha a finalidade de preparar os indivíduos para os serviços militares colocando-os à disposição do rei. Essa política visava oferecer conhecimentos científicos e profissionais.

No período imperial, que desponta em 1822 e vai até 1889, a educação ganha visibilidade e passa a ser um pouco mais discutida pelo governo, visto que, a Constituição de 1824 no artigo 179 propagava que a educação primária deveria ser concedida gratuitamente a todos os indivíduos, porém, não obteve bom êxito. Em 1834 ocorreu o ato adicional que imputava às províncias a obrigação de manter a educação primária e secundária, no qual a união permanecia responsável pelo ensino superior. Entretanto, mais uma vez não deu certo, pois, 65% de uma população de dez milhões de pessoas ainda permanecia analfabeta. Isso deixou em evidência o quanto esse plano era falido e sem estruturas cabíveis para se manter (FREIRE, 1989).

Em 1889, no período da Primeira República, houve a distribuição das responsabilidades com o ensino primário e secundário, pois, até então era uma obrigação da União cuidar dessas esferas educacionais. Vale destacar que a primeira República foi marcada por algumas reformas na política de ensino, no entanto, a maioria delas não obteve bom desempenho. Apenas a reforma de João Luiz Alves, a qual introduziu a disciplina Moral Cívica no ensino secundário, deu certo. Embora seu objetivo tenha sido a manipulação dos indivíduos com a finalidade de amenizar os protestos políticos contra o governo Arthur Bernardes (NEY, 2008).

A segunda República, que ocorre entre 1930 e 1937 - mais conhecida como “a era Vargas”, foi marcada pela Revolução de 1930 e obrigou a entrada do Brasil no mundo industrial. Junto com a revolução veio a ideia de que o país ainda não estava intelectualmente evoluído. No entanto, esse pensamento contribuiu para que Anísio Teixeira criasse escolas secundárias formuladas pelos próprios discentes, ou seja, o aluno era responsável pelo seu percurso escolar. Esse plano não se estruturou e novamente a escola profissional foi separada da escola secundária. Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde que viabilizou a implantação da Reforma Francisco Campos, a qual por meio de decretos criou entre eles o Conselho Nacional e Estaduais de Educação, organizou o ensino secundário e superior etc. (NEY, 2008).

No ano de 1932, Fernando Azevedo lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, juntamente com Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros profissionais conhecidos como reformistas da educação. Cada um tinha a responsabilidade de contribuir com a evolução dos pensamentos filosóficos, políticos e sociológicos. Vale ressaltar, que, por meio desses pensamentos foi possível a criação de propostas contribuintes na evolução do país, pois até então jamais houvera reforma que se estruturasse no Brasil conforme o Manifesto dos Pioneiros.

O Manifesto dos Pioneiros reuniu educadores de várias ideologias e pensamentos diferentes. Ele estava embasado nas teorias de John Dewey, Augusto Comte e Émile Durkheim. Os liberais elitistas eram liderados por Fernando Azevedo, os liberais igualitaristas por Anísio Teixeira e os simpatizantes do socialismo por Pascoal Lemme e Hermes Lima. (NEY, 2008, p. 41)

Em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), esta atendia a população rural. Com a preocupação dos professores que se viam inaptos a alfabetizar jovens e adultos. Em 1952, foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de discutir novos métodos pedagógicos. Nesta época começava a ser discutida a pedagogia de Paulo Freire, um dos educadores mais falado no Brasil, o qual defendia uma educação contextualizada, de modo que o indivíduo associe o ensino à sua vivência.

Contudo, em 1964 com o golpe militar, esse plano educacional foi cancelado devido o militarismo não admitir uma população intelectual. Todavia, em 1967 foi criado pelo governo militar o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. Este era considerado uma educação com objetivos políticos, ou seja, a alfabetização tinha como finalidade a leitura e a escrita e ignorava a compreensão contextualizada dos signos, o que condicionava o sujeito a um conhecimento limitado. Essa forma de ensino do MOBRAL não exigia métodos pedagógicos dos profissionais alfabetizadores. Esse fator realçava a ideia de que o governo não queria indivíduos pensantes, mas sim pessoas mecanizadas como um meio mais fácil de manipulação da sociedade.

Em meados da década de 1980, com a chegada da Nova República, esse plano de educação foi extinto e viabilizou a criação de novos programas de ensino que o substituíram. Um deles foi a Fundação Educar, cuja finalidade era supervisionar e fiscalizar os investimentos e recursos repassados, juntamente com o órgão governamental responsável pela educação. Porém, em 1990 essa organização encerrou as atividades devido a troca de presidente.

No governo de Fernando Collor pode-se observar a ausência de programas que tangiam a alfabetização. Essa responsabilidade foi repassada aos municípios. Dos movimentos criados na década de 90, pode-se destacar o Movimento de Alfabetização – MOVA, que tinha como principal objetivo a alfabetização atrelada ao contexto socioeconômico do seu alunado. Isso promovia nos educandos uma melhor compreensão de mundo.

Em 1996, o então presidente da república Fernando Henrique Cardoso instituiu uma política pública para a EJA denominada: Programa Alfabetização Solidária (PAS). Entretanto, seus métodos eram parecidos com os outros movimentos fundados nas décadas de 40 e 50. Em 1998, o governo criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Esse atendia as pessoas das áreas de assentamento e estava diretamente ligado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), universidades e movimentos sociais.

A história da educação no Brasil demonstra o total descaso do governo com o ensino oferecido à população, no qual apresenta um sistema educacional voltado a atender às necessidades de governos interessados em mostrar um país com culturas semelhantes

às de países europeus. Isso promoveu por longos anos o pensamento de que tudo que fugia da cultura europeia era inadequado e, portanto, marginalizado, discriminado.

Através da história da educação no Brasil, pode-se afirmar que o governo não possuía o interesse em ensinar que o país é dotado não somente da cultura europeia, mas que também há uma grande participação da cultura afro e indígena presente. Somente em 10 março de 2008, por meio da lei de nº 11.645, tornou-se obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas.

O Funk como recurso pedagógico-didático

Sabe-se que as experiências e trajetórias influenciam em nossas percepções sobre o lugar no qual o ser humano está inserido. Diante disso, torna-se importante valorizar as experiências vividas, tocadas e “passadas” (BONDÍA, 2002). Em diálogo com a música e cinema, essas vivências podem ser narradas e compartilhadas pelos protagonistas sociais que usam a arte para problematizar a realidade por meio de narrativas em seu lugar de fala. Nesse âmbito, propõe-se o entendimento da cidade como lugar de reprodução de desigualdades conforme é discutida na teoria do direito à cidade (LEFEBVRE, 2001).

Se por um lado a música com o seu ritmo e poesia tem o poder de tocar e modificar pensamentos e histórias, por outro, o Funk possui uma condição que está para além da arte, pois ele é a expressão dos oprimidos para o mundo, com a finalidade de narrar, através do seu ponto de vista, as contradições, a vivência, os anseios e a sua busca pelo seu autorreconhecimento. O Funk vai ao encontro das afirmações de Freire (2011), de que quando o homem compreende a sua realidade, ele tem condições de formular hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, é possível transformá-la, e, com trabalho coletivo, há condições de criar outros mundos em que as conexões e desconexões com o seu lugar sejam vividas, seja no asfalto, nas vielas ou nos centros.

É sabido que o processo de ensino-aprendizagem ocorre a partir da atuação entre pessoas que possuem bagagens voltadas para os saberes, experiências, sentimentos e subjetividades. Dessa forma, considera-se a escola um ambiente que favorece ao aluno refletir sobre a história, suas memórias e experiências. Para tanto, ao refletir acerca das práticas pedagógicas, percebe-se a necessidade de professores de superar as técnicas e os paradigmas de ensino tecnicistas, reprodutoras de informações e conhecimentos não contextualizados (SAVIANI, 1999).

Nessa perspectiva, vale destacar que o papel da escola e do professor se faz pertinente, considerando a importância e a necessidade da superação do senso comum, a favor da apropriação do conhecimento sistematizado em função da transformação social (SAVIANI, 1999). O acesso ao saber não ocorre de forma espontânea. Cabe ao professor - que é quem apreendeu nas relações sociais de forma sintética - colocar-se na condição de mediador e viabilizar essa apreensão aos seus alunos, realizando a interlocução entre o aluno e o conhecimento desenvolvido socialmente (SAVIANI, 1999).

Desse modo, entende-se que o professor é importante, visto que sua intervenção implica diretamente no processo de produção do conhecimento científico dentro da sala de aula, os métodos e concepções utilizados irão nortear todo o processo. Para tanto, torna-se

necessário que os professores se conscientizem da função e importância da escola na vida dos educandos.

Conforme Saviani (2011), a educação causa transformações no indivíduo de forma que influencia suas práticas na sociedade. Nesse contexto, cabe aos professores, possibilitar aos alunos condições para que a compreensão teórica se traduza em atos, conscientes de que a prática transformadora é a melhor evidência da compreensão da teoria. Portanto, a escola deve possibilitar a todos/as a assimilação dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento das capacidades intelectuais, de maneira a estarem preparados/as para participarem ativamente da vida social.

Conclui-se que é na escola que os alunos aprendem os conteúdos e depois os colocam em prática na sociedade, ou seja, o trabalho do professor deve contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos em suas experiências de vida, por meio de atividades que suscitem atividade mental e prática. Assim, a escola deve trabalhar de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano. Isso faz com que os alunos possam perceber que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem suas relações sociais e de trabalho em cada modo de produção (SAVIANI, 2011).

Diante de todo o exposto relacionado à história do Funk e da educação no Brasil percebe-se que sua utilização em sala de aula pode acarretar diversos pontos positivos que podem auxiliar os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Através da contextualização da realidade social dos discentes, do cenário sociopolítico do Brasil, etc. inúmeras propostas de atividades escolares podem surgir com a inserção do gênero musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou ampliar o entendimento sobre o Funk e compreender os motivos que levaram a população brasileira, em sua maioria, a discriminá-lo. Além de sintetizar de forma breve a história da educação no Brasil, com o objetivo de entender o porquê um ritmo transmite tanto desconforto sob a ótica educacional.

O objetivo geral foi alcançado, pois foi possível analisar o porquê da criminalização do funk no Brasil por meio da pesquisa realizada que evidenciou a sua história no mundo e como se iniciou no Brasil. Pode-se compreender também como o sistema educacional do país trata outras culturas que não seja a europeia e como esse fator seria e é primordial na construção da identidade do indivíduo.

Através do estudo, foi possível responder à pergunta que norteia a pesquisa. Isto é, compreender que a escola é uma instituição social integrada à sociedade e, que tem por base a afirmação de conhecimentos e valores considerados universais, mas que acaba assimilando um único modelo cultural e perpetuando os pensamentos dessa forma de cultura em sua prática, e, portanto, deveria refletir sobre sua ação diante de uma população que não se sentia compreendida perante um sistema educacional que não refletia suas eventuais culturas em sala de aula.

O estudo conclui que o Brasil ainda precisa investir no setor de educação,

abandonar pensamentos retrógrados que servem somente para atender os interesses de alguns (a elite). Entender que a evasão escolar é um assunto sério, pois estudos apontam que alunos perdem o interesse pela escola por não atenderem seu contexto social e se tornam desinteressante. Nesse sentido, o Funk é considerado um desses itens, pois essa cultura chama a atenção dos jovens e poderia ser utilizado como um elemento que favorece o processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, não se pretende encerrar as discussões sobre o tema proposto, sendo então o presente estudo, base para o desenvolvimento de novas pesquisas pela autora e instrumento de consulta para outros pesquisadores interessados no assunto.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. J. do; NAZÁRIO, A. L. T. Cultura e criminalização: um estudo de caso sobre o funk na cidade de Porto Alegre. *Revista de Direito da Cidade*, v. 9, p. 50-77, 2017.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial. 1988.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. *Revista Educação e Sociedade*, n. 79, p. 125-162, 2002.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

ESSINGER, Silvio. *Batidão: uma história do funk*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

FREIRE, A. M. A. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos*. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: INEP, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GUEDES, Mauricio. “A música que toca é nós que manda”: um estudo do “proibidão”. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, PUC – Rio, Rio de Janeiro. 2007.

LEFEBVRE, Henri e GUTERMAN, Norbert. Introdução aos Cadernos sobre a dialética de Hegel. In. LENIN, V. I. – *Cadernos sobre a dialética de Hegel*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 2011.

LODI, C. A. Manifestações culturais juvenis: “o hip hop está com a palavra”. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia, PUC – Rio, Rio de Janeiro. 2005.

MEDEIROS, J. *Funk carioca: crime ou cultura? O som dá medo. E prazer*. São Paulo: Terceiro Nome, 2006.

NEY, Antonio. Política Educacional: Organização e Estrutura da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

OLIVEIRA FILHO, E. W. O.; A criminalização do negro e das periferias na história brasileira. Vertentes do Direito, v. 3, p. 60-75, 2016.

PEREIRA, Camila. Cultura ou polícia: a cobertura jornalística do funk carioca em Porto Alegre. Monografia. Curso de Comunicação Social - Jornalismo, PUC – Rio, Porto Alegre. 2010.

SÁ, Simone Pereira de. Funk carioca: música eletrônica popular brasileira?!. ECompós (Brasília), v. 10, p. 3, 2007.

SÀ, Thiago de Oliveira. Quem não gosta de samba bom sujeito não é. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG, Minas Gerais, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! Dermeval Saviani. 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações/Dermeval Saviani. 11. ed. rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVEIRA, A. A. et. al. Do samba ao funk: quando ritmos viram casos de polícia. In: ENCONTRO DE PESQUISA E EXTENSÃO - FACULDADE LUCIANO FEIJÃO, 9, 2017, Sobral. Anais... Sobral: Faculdade Luciano Feijão, 2017, p. 1-10.

VIANNA, Hermano. O mundo funk carioca. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

Capítulo

13



Resistências indígenas e a defesa pelo território: perspectivas revolucionárias e/ou decoloniais?

*Patrícia Fernandes de Freitas
Joana Tania Pereira dos Anjos Raphael
Fernanda Vasconcelos*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.13

A TRILHA DOS ESTUDOS

Neste preâmbulo, realizo as tessituras de um ensaio que tem como objetivo geral compreender a luta dos povos indígenas pela terra, enquanto luta mãe/central de todas as outras resistências desses povos. Por conseguinte, a questão norteadora, emerge desde tempos de outrora, quando conheci a primeira comunidade indígena no Ceará em um momento de atuação profissional no lapso temporal de 2015.

Nessa conjuntura, vislumbro sobre o valor da terra e a necessidade de difusão da sua importância e da atuação do movimento indígena. Portanto, desde o primeiro contato empírico com aquela conjuntura, fiquei mais atenta às questões que envolvem esse tema. Contudo, ainda não contava com arsenal teórico-metodológico e técnico-operacional, suficientes para encabeçar um itinerário acadêmico científico naquele recorte temporal.

Contemporaneamente, durante o ano de 2021, realizei um curso de Desenvolvimento e Educação e outro denominado *Povos Indígenas*, sendo que, a priori, essas duas formações apresentavam discussões distintas. Entretanto, o ponto de convergência caracterizava-se pelo viés histórico-crítico das discussões no tocante à colonialidade e decolonialidade.

Este ensaio é resultado do consubstanciamento de uma amálgama de fatores em minhas vivências profissionais e acadêmicas, citando minha proximidade com os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e indígenas no Ceará (Neabis), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e a realização do Curso de Extensão em *Povos Indígenas: Territorialidade, Ancestralidade, Trajetórias e Resistência*. Isto somado, à formação do Curso de Desenvolvimento e Educação, despertou-me a pensar no processo da luta pela terra como resistência central para a sobrevivência dos indígenas. Logo, surge a questão-mestra se a luta indígena pela terra pode ser caracterizada como luta decolonial, algo que certamente requer uma investigação mais aprofundada a ser feita em momento posterior.

Em relação aos aspectos metodológicos, devido o pouco tempo para realizar uma investigação densa como o assunto demanda, com estudos mais aprofundados, junto aos sujeitos que teceram as resistências pelo seu território, quanto aos procedimentos técnicos da pesquisa, trago um estudo bibliográfico e um estudo documental. Temos como objetivo central deste estudo, compreender a luta dos povos indígenas pela terra, tecendo um resgate de aspectos políticos e jurídicos sobre a questão.

A relevância da pesquisa ocorre haja vista a resistência pela terra/território, com a demarcação das terras sendo uma condição essencial para se viabilizar os demais direitos indígenas. Em suma, constatamos que a demarcação de terras indígenas deslinda-se como um direito inalienável, assegurado pela Constituição Federal (CF) de 1988, estabelecendo aos povos indígenas “direito originário” em relação as suas terras ancestrais.

MARCOS LEGAIS: RESISTÊNCIAS, AVANÇOS E RETROCESSOS

Por meio de um recorte analítico, adentrando nos anos de 1.500, quando Portugal colonizou o Brasil, cooptando todas as terras como de domínio português. Nessa acepção,

consoante Araújo (2004, p.26): “Só com o Alvará Régio, de 1º de abril de 1680, é que Portugal reconhece que se deve respeitar a posse dos índios sobre suas terras, por serem eles os seus primeiros ocupantes e donos naturais”.

À face do exposto, esse alvará foi pouco respeitado, porque se ficou à mercê de vontades políticas. Ademais, os povos indígenas sofrem grandes perdas com a edição da Carta Régia de 02/12/1808, que declarava como devolutas¹ as terras que fossem “conquistadas” dos índios nas chamadas Guerras Justas. Nessa trajetória, Araújo (2004, p. 26) aduz que:

[...] a praxe de considerar as terras que eram tomadas aos índios como devolutas fez escola em nosso país e explica, em grande parte, muitos dos conflitos que se prolongam até hoje [...] Todas as demais tentativas da Coroa de ordenar a ocupação dos índios sobre as suas terras serviram muito mais como uma forma de segregar os índios em espaços territoriais ínfimos, liberando grandes extensões de suas terras de ocupação tradicional para o processo de colonização. Foi o caso do que se chamou Aldeamento: áreas onde eram reunidas comunidades indígenas sob a administração de ordens religiosas (especialmente de jesuítas) e que seguiam o chamado Regimento das Missões, de 1686, visando em especial facilitar o trabalho de “assistência religiosa”, ou catequese (ARAÚJO, 2004, p. 26).

Diante desses pressupostos, emerge o Diretório dos Índios, criado pelo Marquês de Pombal, em 1757 e extinto em 1798. Portanto, a lógica de aldeamento perdura durante o Império e também por boa parte da nossa história republicana, limitando os índios em pequenas extensões de terra. Por esse ângulo:

[...] no período do Império, a chamada Lei de Terras, de 1850 – a primeira lei que tratou de regulamentar a propriedade privada no território brasileiro –, assegurou o direito territorial dos índios, reservando terras para a sua colonização. Isso, segundo Carlos Marés, “era, na verdade a reafirmação do indigenato” (1998: 128) instituto do período colonial, que reconhecia os índios como os primeiros e naturais senhores da terra (Ibid., p.27).

Grosso modo, foram expedidas instruções que consideravam como devolutas as terras abandonadas por indígenas, inclusive citando inverdades, uma vez que essa era desculpa para retirar a terra dos índios. Acerca dessas premissas, a autora profere que:

[...] mais tarde as “certidões negativas” expedidas pelo SPI e, até hoje, pela própria Funai, que consistem em atestar a priori, a pedido de um particular interessado, que uma dada terra não é Terra Indígena. Muitos abusos foram cometidos em nome de tais certidões negativas (Ibid.).

Com efeito o artigo 64 da Constituição de 1891, transferia aos estados, as terras devolutas situadas em seus territórios, ampliando as grilagens em torno das terras indígenas. Nesse marco,

[...] datam dessa época títulos indevidamente conferidos sobre as terras dos índios Guarani-kaíowá no Mato Grosso do Sul, como também as primeiras invasões na terra indígena raposa serra do sol, quando Roraima ainda integrava o estado do Amazonas (Ibid.).

À rigor, a referida Constituição não fazia menção a nenhum direito indígena. Dessarte, o Sistema de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910 também não teve poder para reconhecer as terras indígenas.

¹ Devolutas eram terras consideradas de domínio público

Em síntese, o governo federal só demarcava terras indígenas após entendimentos com os governos estaduais e municipais. *Pari passu* que, tal situação continuou, praticamente, inalterada até os anos 1960, em que pesem as constituições de 1934, 1937 e 1946 terem trazido dispositivos reconhecendo a posse dos índios sobre as terras por eles ocupadas (Ibid.).

No período dos governos militares - entre 1964 a 1985 - a demarcação das terras indígenas, ficou sob a determinação dos militares, haja vista que a Emenda Constitucional nº 01/69 à Constituição de 1967, trouxe um dispositivo que declarava as terras indígenas como parte do patrimônio da União, pelo menos no plano formal, afastando o processo de esbulho² que vinha sendo praticado pelos estados, além de centralizar a questão indígena na esfera federal.

O artigo 186 da CF de 1967 parecia estar em defesa dos indígenas, à época chamados de silvícolas, quando se afirmou assegurá-los da posse permanente de suas terras e os usufrutos dos bens naturais. Não obstante, foi sendo praticada a ideia de aldeamentos, colocando diferentes etnias juntas para reduzir a quantidade de terras a que poderiam ter direito. Constatamos, nos textos estudados, que os governos militares foram desastrosos aos direitos territoriais indígenas.

Em que pesem os dispositivos legais que o próprio governo criou, na prática, o que ocorreu foi um processo sistemático de negação dos direitos territoriais dos índios, demarcando-se terras diminutas e permitindo-se a exploração das áreas remanescentes por empresas, a exemplo do que aconteceu com as terras do povo Waimiri-Atroari, no Amazonas, exploradas até hoje pela mineradora Paranapanema (Ibid., p.31).

Em verdade que também aconteceu a remoção de índios de suas terras para a construção de estradas, levando-os para locais contra as suas vontades, removendo-os compulsoriamente do território tradicional.

Em 1973, por meio da Lei nº 6.001, cria-se o Estatuto do Índio, que permanece vigente até a presente data. Por consequência, o ordenamento jurídico que trata sobre terras indígenas, subdivide-as em três categorias, quais sejam: *terras ocupadas tradicionalmente* (aquelas advindas dos termos das constituições de 1967 e 1969), *terras reservadas* (destinadas para os índios pela União em qualquer parte do território nacional, com o fim de permitir a sua posse e ocupação) de *terras de domínio dos índios* (obtidas pelos meios normais de aquisição, como a compra e a venda, por exemplo).

Apartir da década de 1980, o conceito de terras indígenas amplifica-se, incorporando também as perspectivas socioculturais dos povos. Apartir de então, houve o reconhecimento de direitos permanentes e coletivos como a organização social, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições, compondo a compreensão de território indígena. Assim, as terras seriam inalienáveis, indisponíveis e imprescritíveis. Nessa óptica:

[...] o Estado levará em consideração obrigatoriamente as terras que são habitadas pelos índios em caráter permanente, as utilizadas em suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação ambiental e as necessárias à reprodução física e cultural daquele povo. E examinará tais requisitos de acordo com os usos, costumes e tradições dos próprios índios, exatamente como dispõe a Constituição (Ibid., p.32).

² *Apropriação ilegal de algo; ação de usurpar alguém de alguma coisa que lhe pertencia ou do que estava em sua posse; aquilo que foi usurpado (Dicionário online da língua portuguesa)*

Araújo (2004) considera que o texto da Constituição Federal de 1988 revolucionou o tratamento aos índios pelo direito brasileiro. Também importante foi o Decreto nº 1.775/96 que regulamentou o procedimento de regularização das terras indígenas. Nessa concepção:

A Constituição de 1988 agrega forte conteúdo ambiental ao conceito de TIs no país e o Decreto nº 1.775/96 por sua vez abre a possibilidade de que a situação ambiental das terras ocupadas pelos índios integre o rol dos assuntos a serem investigados quando da sua demarcação, o que até então não era feito (Ibid., p.26).

Segundo a autora supramencionada, a palavra tradicional trazida pela Constituição Federal de 1988 rompe com o paradigma da imemorialidade, não devendo referir-se a um marco temporal, como tem sido defendido atualmente com o Projeto de Lei (PL) nº 490 de 2007, o qual propõe determinar que devam ser consideradas terras indígenas aquelas que estavam ocupadas pelos povos tradicionais em 5 de outubro de 1988. Por conseguinte, os povos teriam que comprovar a posse da terra a partir da promulgação da Constituição Federal.

É firme, que o Decreto nº 1.775/96 apresenta os procedimentos ao processo de demarcação das terras indígenas que são utilizados até os dias atuais. Nessa perspectiva, com fulcro nas informações do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) trago as etapas compreendidas a partir do referido decreto, quais sejam:

1ª Etapa - *Identificação*: deve acontecer a nomeação de um antropólogo pela Fundação Nacional do Índio (Funai), de cujo trabalho orientará um grupo técnico especializado que apresentará um relatório circunstanciado com a caracterização da terra a ser demarcada com o Relatório Circunstanciado e Identificação e Delimitação (RCID);

2ª Etapa – *Contraditório*: momento em que se dar o direito a qualquer pessoa ou órgão requerer o direito àquela terra, pleiteando indenização ou análise de vícios no relatório;

3ª Etapa - *Declaração dos limites*: o Ministro da Justiça expedirá, no prazo de 30 dias, portaria declarando os limites da área e determinando a sua demarcação física.

4ª Etapa - *Demarcação física*: a Funai coloca os limites no chão e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) faz o recenseamento dos não índios;

5ª Etapa - *Levantamento fundiário de avaliação de benfeitorias implementadas pelos ocupantes não-índios*: a cargo da Funai, realizado em conjunto com o cadastro dos ocupantes não-índios, a cargo do Incra, estabelecendo valores financeiros para fins de indenização no caso das ocupações consideradas pela legislação como de boa-fé;

6ª Etapa - *Homologação*: o Presidente da República ratifica a demarcação por meio de Decreto;

7ª Etapa - *Retirada de ocupantes não-índios, com pagamento de benfeitorias consideradas de boa-fé*: a cargo da Funai, e reassentamento dos ocupantes não-índios que atendem ao perfil da reforma agrária, a cargo do Incra;

8ª Etapa – *Registro*: após demarcada e homologada, a terra deve ser registrada em cartório de registro de imóveis da comarca correspondente e no Serviço de Patrimônio da União (SPU);

9ª Etapa - *Interdição de áreas para a proteção de povos indígenas isolados*, a cargo da Funai.

Consoante o Manual da Defensoria Pública da União (DPU), aduz-se que demarcar é uma competência exclusiva do Poder Executivo, conforme a Constituição Federal, pois se trata de processo meramente administrativo, compreendendo-se o direito dos povos indígenas a terra como originário, ou seja, nestas terras eles estavam antes da formação do Estado Nacional. Nesse condão:

[...] em 22 áreas indígenas estão pendentes apenas procedimentos administrativos — desde qualificação da demanda à desintrusão e homologação. Isso torna evidente que é o Estado brasileiro o principal violador do direito originário à terra tradicionalmente ocupada, uma vez que não cumpre a regulação constitucional que prevê a regulamentação de Terra Indígena no prazo de cinco anos (Movimento Indígena do Ceará, 2018, p.44).

No artigo 14 da Convenção nº 169, estabeleceu-se que é dever dos Estados reconhecer o direito à propriedade e à posse de terras que são tradicionalmente ocupadas e garantir sua efetiva proteção. Nessa concepção, há toda uma legislação internacional e nacional que garante aos indígenas o direito sobre a terra. Entretanto, ainda há muitas dificuldades enfrentadas, posto que a questão fundiária no Brasil tem sua estrutura no poder econômico e político brasileiro.

À rigor, a demarcação para legitimar terras tem sido um caminho árduo, em virtude da luta pela posse da terra entre povos originários (indígenas) e grandes empreendimentos de empresas que almejam a posse da terra para exploração com fins econômicos individuais.

Vale destacar que o componente ambiental do conceito de terras indígenas também passa a integrar um rol de estudos complementares nesse processo. Em geral, biólogos passaram a integrar as equipes dos grupos de trabalho.

A legislação nacional mostrou-se favorável às causas indígenas a partir das mobilizações que resultaram na promulgação da Constituição Federal de 1988, proporcionando, assim, possibilidades para o reconhecimento de múltiplas reordenações de agrupamentos que até então permaneciam invisíveis, desassistidos e sujeitos aos diferentes tipos de exploração nas relações de trabalho, tudo isso em meio a uma histórica expropriação territorial e a uma forte estigmatização pela sociedade envolvente (CDPDH, 2015, Dossiê, p.9).

O artigo 231 da Constituição Federal Brasileira de 1988 define que são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. *Pari passu*, que no artigo seguinte da mesma norma, sustenta que os povos indígenas podem defender seus direitos sem o apoio de quem quer seja.

À face do exposto, cabe ao Ministério Público (MP) e à Advocacia Geral da União (AGU) a obrigação de assegurar as terras indígenas, assim sendo a União é proprietária das terras, mas a posse permanente e usufruto das riquezas naturais, dos solos, dos rios e dos lagos é somente dos povos que nela tradicionalmente ocupam. Em suma, as terras indígenas são: inalienáveis (não podem ser vendidas); indisponíveis (não podem ser destinadas a outra finalidade que não seja o usufruto exclusivo dos povos indígenas)

e imprescritíveis (não há prazo para a permanência das terras indígenas para com seus povos).

Na CF de 1988 os direitos originários sobre as terras ocupadas tradicionalmente por indígenas, são direitos originários ou direitos congênitos, ou seja, anteriores à existência do estado brasileiro. Logo, o processo de demarcação deve ser de natureza declaratória e não constitutiva.

Tal reconhecimento dos direitos originários já vem do período da colonização portuguesa, na qual com o Alvará 1º de abril de 1680, declarava explicitamente que a Coroa Portuguesa ao conceder as sesmarias deveria manter reservado o direito dos indígenas às terras, que eram seus “primários e naturais senhores”.

Enquanto a CF de 1988 configura-se com um importante avanço legislativo sobre direitos indígenas, o PL 490 surge como um retrocesso a todas as conquistas dos povos indígenas pelo direito e acesso aos territórios.

A tese do marco temporal pretendido pelo referido projeto de lei é uma teoria restritiva sobre o conceito de terra indígena. De acordo com esta teoria, seriam terras indígenas aquelas ocupadas pelos povos indígenas em 5 de outubro de 1988, ocasião da promulgação da Constituição Federal ou que nesta data estivessem em disputa entre os povos indígenas e não indígenas (BRASIL, 2017, p.6).

Pelas vias analíticas de Resende (2014), ao longo da história, as lutas e resistências indígenas pela terra vão sendo reduzidas a questões jurídicas, levando-se a um esvaziamento da pauta política. Isto posto:

[...] O exemplo da Terra Indígena Raposa Serra do Sol serve então para pensar o processo de judicialização da política que vive o país na medida em que revela como se deu a transferência das inclinações a favor e contra a demarcação das terras indígenas para o STF e como este último decidiu cedendo aos interesses dos grupos de pressão que defendiam os fazendeiros (REZENDE, 2014, p.309).

A lógica pretendida é de que indígenas cedam espaço ao “desenvolvimento”, que na verdade é um projeto de exploração em favor de grandes empresas e do capital. Assim, todo o arcabouço de lutas, resistências e organização administrativa, jurídica para a demarcação das terras indígenas, corre o risco de desmonte com o PL 490 que continua a serem defendidos por alguns representantes do poder legislativo e executivo do país, apoiados por alguns juristas.

Outras legislações já foram palco de tentativas em retroceder e desmontar direitos conquistados, por exemplo, a proposta de Emenda à Constituição (PEC) 215 de 2000, a qual visava transferir a competência para demarcação da terra indígena ao Congresso Nacional, retirando da Funai e do Poder Executivo essa responsabilidade; a PEC 237 de 2013 propunha possibilitar a posse indireta, via concessão, a produtores rurais não indígenas; a Portaria nº 303 de 2012/AGU, impõe restrições aos indígenas no usufruto do solo e subsolo de suas terras.

DECOLONIALIDADE E INTER-RELAÇÕES COM A RESISTÊNCIA INDÍGENA PELO TERRITÓRIO

Em relação à colonialidade, caracteriza-se como domínio político e econômico. Nessa vertente, Quijano (2009, p.73) conceitua como:

É um dos elementos constitutivos e específicos de um padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular daquele padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social. Por isso, mesmo depois de haver a independência política, a colonialidade pode continuar a ocorrer.

Nesse contexto, persiste a continuidade da lógica colonial em países de dependência econômica, como o Brasil. Em verdade, esse fenômeno inicia-se desde a invasão dos portugueses, primeiro ocupando o litoral, depois o sertão (interior do Brasil) em um projeto de etnocídio, dizimando os povos que há milênios habitavam as terras. Assim, todas as atrocidades são realizadas dentro de uma lógica expansionista do império português, de enriquecer a metrópole portuguesa.

Dentre as lutas dos povos indígenas, a questão fundiária certamente é a mais complexa, envolvendo mais disputas no campo político e econômico. Daí as infindáveis querelas jurídicas. A esse estado da arte, Resende (2014) percebe que a Corte Suprema com concepções fortemente determinadas: “pela ideologia colonial de dominação ao colocar os povos indígenas em uma condição de cederem seus territórios ao famoso desenvolvimento” (Ibid., p.309).

Para as teorias decoloniais, não descoladas da visão marxista, é preciso valer-se ainda das visões identitárias para romper com a lógica colonial imposta aqui. Dessarte, de acordo com Quijano (2005, p. 126): “[...] Conseqüentemente, é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida [...]”. Enfim, tempo de deixar de ser o que não somos.

Assim, se o território é construído na luta, no embate diante de uma ameaça – que, no extremo, é a ameaça à própria existência, frente à qual é preciso resistir – ele também é construído na luta por manter, por preservar a vida que se tem. É neste sentido que se pode falar na importância, hoje, dos territórios de cuidado, do cuidado como território, tornado ainda mais evidente frente à pandemia de coronavírus. Defender é também zelar, cuidar daquele território sobre o qual nos consideramos responsáveis, em especial nosso corpo e sua extensão imediata [...] (HAESBAERT, 2020, p.87).

Das leituras apreendidas, do convívio com povos indígenas em oportunidade de cursos e das vivências profissionais, posso afirmar que os povos indígenas têm sido resistência firme na defesa de um bem que é coletivo, que é para usufruto da humanidade: a Terra. Infelizmente, em nome desse movimento, muitas vidas foram ceifadas, muito silenciamento foi obrigatório para que ainda tenha-se, atualmente, a (re) existência desses povos numa visão revolucionária, quiçá decolonial.

A demarcação das terras indígenas, portanto, apresenta-se como uma condição essencial para se pensar na viabilização dos demais direitos indígenas.

Parto das reflexões de Haesbaert, em que a Terra deve ser vista como um grande ser vivo que nos pare e nos nutre para a indissociabilidade entre homem e natureza. Por conseguinte:

[...] Esse papel “maternal” da T/terra é enaltecido desde, por exemplo, Mahimata, a “mãe terra” do Reg-Veda, um dos textos sagrados hindus, concebida como a “mãe de todos os deuses”, numa clara ancestralidade matriarcal. Quintero nos lembra também a Abama (Mãe) Igiá (Terra) dos chibcha, mas a mais difundida e que inspirou diversas propostas políticas (inclusive de “direitos da natureza”) é sem dúvida a Pacha Mama ou Terra Mãe dos povos andinos, intimamente alinhada com a proposta do Bem Viver [...] Talvez pudéssemos afirmar que se passa do patriarcalismo de um “território pátria”, tipicamente moderno-colonial (até pela sobrevalorização da concepção de território como território nacional- estatal) para o matriarcado de um “território mátria”, decolonizador (HAESBAERT, 2020, p.85).

Em síntese, o zelo e a resistência pelo direito ao território indígena abrangem a defesa pela existência dos povos originários, a continuidade de sua cultura, a defesa dos bens naturais dos quais usufruem e a coletividade humana.

REFLEXÕES PARA SEGUIR

[...]a Terra nunca foi tão devastada para uso de recursos naturais, a ponto de sofrer uma sobrecarga que necessitaria de 1,75 do planeta para ser capaz de se regenerar. Isso é consequência de uma determinada prática de fazer mundo (ESCOBAR, 2016), uma prática patriarcal, colonial/moderna, euro-ocidentalizada, capitalista globalizadora [...] (HENRIQUE, 2019, p 33).

A (re) existência dos povos indígenas, na defesa incontestada pelo território, aparece como resistência e como algo que busca romper, cotidianamente, em âmbito local e global com a lógica da colonialidade do poder e com a defesa de princípios e bens coletivos, que requerem e merecem estudos mais aprofundados.

Teço ao longo do texto algumas reflexões, resgates históricos e marcos legais que têm composto esse cenário de luta pelo *território indígena*, na qual acreditamos ser contrária à lógica de exploração e produção e colocam-se em defesa da vida e da natureza.

Ao contrário da perspectiva culturalmente difundida de que índios são preguiçosos e seres sem cultura e sem educação, faço a defesa que são povos em constantes lutas pela garantia da existência humana. Isto posto, as lutas indígenas resguardam nossa ancestralidade e a memória da população brasileira, da nossa cultura. Portanto, são povos que defendem uma perspectiva educacional, que seja diferenciada, humana e integral.

Sumariamente, penso ser fundamental a realização de investigações descortadoras da lógica colonial que nos foi colocada, de uma ideia eurocêntrica de viver, de modo que possamos nos somar aos povos indígenas, contribuindo e dialogando sob perspectivas de constituição de uma sociedade do bem viver, em que as terras sejam devolvidas aos seus verdadeiros donos para a sua real e importante função de nutrir a vida. Logo, acreditamos veementemente que se a demarcação dos territórios tivesse acontecido como estabelece a CF de 1988, não estariam acontecendo tantos conflitos por um direito já tipificado na Lei Maior.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. V. Terras Indígenas no Brasil: retrospectiva, avanços e desafios do processo de reconhecimento. In: Terras Indígenas & Unidades de Conservação da natureza: o desafio das sobreposições. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004.

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em maio de 2021.

BRASIL. Decreto no 1.775, de 8 de janeiro de 1996. Presidência da República. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=1775&ano=1996&ato=a03ETRq1EMJpWT8a8>. Acesso em julho de 2021.

BRASIL. Parecer nº 001/2017/GAB/CGU/AGU. Disponível em http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/publicacoes/nota-tecnica/2018/nt02_2018.pdf. Acesso em: 29 set. 2021

BRASIL. Projeto de Lei 490 de 2007. Câmara dos Deputados. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=345311> Acesso em: 30 abr. 2021.

CENTRO DE DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DA ARQUIDIOCESE DE FORTALEZA. Denúncia sobre a situação territorial dos povos indígenas no Ceará DOSSIÊ: Fortaleza: Misereor, 2015.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Como é feita a demarcação de terras indígenas. Disponível em: <https://cimi.org.br/terras-indigenas/demarcacao>. Acesso em: 30 ago. 2021.

HAESBAERT, R. Do Corpo-Território ao Território-Corpo (Da Terra): Contribuições Decoloniais. Niterói: Universidade Federal Fluminense. GEOgraphia, vol: 22, n.48, 2020. Disponível em <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/43100/24532>. Acesso em: 30 set. 2021.

HENRIQUE, P.M. “A Mãe Terra nos Anima”. Mulheres Indígenas Contracolonizando a Literatura e as Artes Visuais no Brasil: Inspirações para a introdução de uma educação decolonial na escola. Rio Grande Sul: Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação, 2019.

MOVIMENTO INDÍGENA NO CEARÁ. Situação dos povos Indígenas do Ceará. Fortaleza, ADELCO, 2018. Disponível em: http://adelco.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Livro_Diagn%C3%B3stico.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas. Edgardo Lander (org). Colección SurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. Disponível em . Acesso em: 30 jun. 2021.

RESENDE, A.C.M Direitos e autonomia indígena no Brasil (1960-2010): uma análise histórica à luz da teoria do sistema-mundo e do pensamento decolonial. UnB / Instituto de Ciências Humanas - Departamento de História, 2014.

Capítulo

14



Educação, epistemicídio e relações raciais no sistema formal de ensino

Mariana da Silva de Lima

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.14

INTRODUÇÃO

Sabemos que a população brasileira tem suas origens fortemente ligadas, historicamente, socialmente e culturalmente, a outros povos além do europeu (BEZERRA, 2014).

Africanos contribuíram de maneira visível em vários aspectos de nosso cotidiano e de nossa cultura. Colaboraram fortemente com a construção do conjunto ético e estético de nossa sociedade, da mesma forma como povos pindorâmicos e indígenas (BISPO DOS, 2016). No entanto, quando falamos de conhecimento formal da educação oficialmente ensinada em instituições de ensino, percebemos que estamos falando de conhecimentos eminentemente ocidentais, representando apenas uma parcela da sociedade (FREIRE, 1992).

Para antagonizar esta realidade, muitos docentes negros e que se reconhecem como tal, traçam estratégias pessoais e profissionais para garantir uma educação mais democrática dentro das instituições (SAMPAIO, 2020). Dar voz a estes docentes, conhecer as formas como, ao longo de sua carreira acadêmica, eles viabilizam, dentro do possível, uma educação mais pluriversal é fundamental para refletir como podemos efetivamente mudar a lógica de ensino eurocentrada nas instituições do país. (HOOKS, 2017).

O grupo racial é um determinante que pode influenciar o tipo de tratamento que é dispensado às pessoas na sociedade, muitas vezes independente do poder econômico do indivíduo. Milton Santos foi um dos pensadores brasileiros que relatou como os negros e afro-descentes não são vistos como cidadãos de fato, tendo muitos de seus direitos negados, o que o geógrafo e escritor chamou de “cidadania mutilada” (SANTOS, 1997). Em seu texto, ele se refere ao fato da população negra se encontrar em um estado de extrema vulnerabilidade social, seja quando se fala em educação, perspectivas de trabalho ou acesso aos serviços de saúde, para citar alguns exemplos. Santos foi um dos acadêmicos de grande repercussão a tratar sobre o assunto do racismo no Brasil. Ratificando a análise de Milton Santos, Abdias Nascimento também denuncia, em sua famosa obra “O Genocídio do Negro Brasileiro”, um racismo que tem o potencial de ser extremamente nocivo para a sociedade por ser um racismo velado, não reconhecido pela população e mascarado pelo argumento da democracia racial (NASCIMENTO, 2016).

É importante destacar que, embora o racismo se apresente por meio de condutas individuais, o mesmo se mostra também como formas de organização ampla para a exclusão de um grupo. O racismo interpessoal se expressa em discriminação refletida em atitudes, intencionais ou não, entre os indivíduos. Já o racismo institucional vai para além da questão individual, exacerbando a questão para formas organizativas, práticas e políticas que tem como resultado tratamentos desiguais direcionados a um determinado grupo, gerando uma exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados (JONES, 2002). As instituições fazem parte dessa estrutura social racista, pois são reflexo da sociedade onde estão inseridas (ALMEIDA, 2018). Quando falamos de instituições de ensino, por exemplo, percebemos como estas instituições são alicerçadas em uma epistemologia eminentemente eurocêntrica. Isso torna o sistema educacional bastante deficiente no que concerne a

garantir o direito da população negra do país a conhecer suas origens, sua história e sua cultura (MOURA, 2005; KILOMBA, 2019).

Em se tratando de políticas e programas voltados para a área da educação, é bastante relevante a análise da importância que o racismo institucional tem na geração cotidiana e normalizada de atitudes, de abordagens preferenciais de determinados conteúdos no currículo e de tratamentos diferenciados dispensados a estudantes e professores afrodescendentes, resultando em privilégios para certos grupos em detrimento de outros.

Nas duas últimas décadas a sociedade brasileira tem presenciado mudanças positivas nas principais discussões acerca da valorização da educação popular e de saberes advindos de parcelas da população anteriormente excluídas do debate sobre educação (GOHN, 2008; STRECK, 2012). Com o início das políticas voltadas para ações afirmativas a nível nacional, é perceptível que a entrada de um grande número de pessoas negras nas universidades, por meio das políticas afirmativas dos últimos anos, foi um fenômeno que deu voz a uma parcela da sociedade dentro dos ambientes acadêmicos (SOUZA, 2016). Ainda assim, quando falamos de nosso sistema educacional, é visível as desvantagens pelas quais a população negra ainda passa, seja por meio de currículos pouco democráticos ou pela falta de representatividade nos setores de tomada de decisão.

Assim, observando a necessidade de reflexão sobre o assunto, o qual poderá contribuir ainda mais com a temática da educação e a questão racial dentro do sistema forma de educação, este artigo tem por objetivo teorizar sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Epistemicídio no ambiente acadêmico.

Este trabalho foi resultado de reflexões desenvolvidas após o curso de Aperfeiçoamento do Programa Desenvolvimento e Educação Theotônio dos Santos, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Assim, o artigo faz parte do conjunto de pré-requisitos para a conclusão do curso.

DESENVOLVIMENTO

Metodologia

O presente trabalho é o resultado de um estudo descritivo baseado em revisão de literatura de abordagem qualitativa. Além disso, este estudo é composto também pelas análises reflexivas da autora acerca dos dados levantados por meio do estudo dos artigos selecionados.

Para o desenvolvimento deste estudo sobre educação e relações étnico raciais na academia e no ambiente escolar, dois temas principais foram abordados: o racismo nas instituições educacionais e o epistemicídio. Foram realizadas buscas de literatura científica de artigos acadêmicos de autores já experientes no assunto da educação e relações raciais, decolonialidade e educação eurorreferenciada.

Também foram utilizados livros, documentos e publicações governamentais como a legislação pertinente sobre o assunto.

Ao todo foram analisados 27 documentos para esta pesquisa. Os artigos foram estudados integralmente e compilados a partir dos eixos centrais do estudo. A análise documental se concentrou também em fazer um paralelo sobre a importância da educação pluriversal em sua teoria e a prática real nas instituições do país.

Resultados

A partir dos documentos analisados, podemos perceber o quanto ainda temos que trabalhar para que as instituições de ensino e o próprio sistema educacional se torne inclusivo e democrático. A análise a seguir detalha um pouco mais o que Lopes (1997) constatou acerca da escola e de nosso sistema de ensino.

A escola deve ser considerada não apenas um espaço para a apropriação do saber sistematizado – como entendem algumas percepções pedagógicas – mas também espaço de reapropriação da cultura produzida pelos grupos sociais e étnicos excluídos. [...] a escola deve deixar de ser o espaço de negação dos saberes para enfatizar a afirmação da diferença, num processo em que os indivíduos e grupos sejam aceitos e valorizados pelas suas singularidades, ao invés de buscar a igualdade pela tentativa de anulação e inferiorização das diferenças (LOPES, 1997, p. 25).

Nos últimos anos, a ciência ocidental tem presenciado o surgimento de uma forte reflexão a partir da qual se questiona o motivo pelo qual diferentes correntes de saberes ainda não passaram por uma revisão nas formas de se pensar e fazer ciência (NJERI, 2019). Os estudos críticos que tinham como objeto questões raciais, além de pesquisas que estudavam a pós-colonialidade e as questões de gênero, alertaram para a necessidade de se pensar uma outra forma de organização em sociedade, uma maneira de pensar o mundo diferente da epistemologia ocidentalizada, um novo modelo de ética nas relações em sociedade e de nossa relação com o ambiente (BENEDICTO, 2016; ASANTE, 2019). Um novo modo de se pensar a sociedade brasileira deve ter como um dos seus principais fundamentos a crítica ao então hegemônico “ocidental-centrismo”. Essa hegemonia do pensamento ocidental ainda é muito forte principalmente nas instituições de ensino no Brasil. Acerca do assunto, Cunha Júnior (2001) argumenta sobre nossa dependência do pensamento europeu:

Os brasileiros não conhecem, nem imaginam, a sensação libertária de poder intelectualmente respirar. O Europeu é compulsório no Brasil. Quase somente ele (Europeu) pensa culturalmente. Quando não diretamente, fica como fantasmas assombrando os pensamentos. Todos devem pensar através dele, quer pelo menos pela obrigatoriedade bibliográfica (CUNHA JÚNIOR, 2001, p. 8)

Inegavelmente nossas instituições se alicerçam eminentemente na cultura eurocêntrica, mesmo tendo nossa sociedade raízes tão fortes nos saberes africanos, o qual ainda negamos de maneira explícita ao resumir esta cultura a datas comemorativas e, no caso do ambiente acadêmico, a ações pontuais dentro das instituições de ensino (NOGUERA, 2012). É importante salientar que a educação para as relações étnico-raciais não se limita apenas à esfera pedagógica. Trata-se de uma prática que influencia a educação e formação dos cidadãos, portanto, interfere diferentes esferas de nossa sociedade. Sendo assim, é razoável afirmar que uma educação que reconhece e valoriza saberes dos diferentes grupos que constituem a sociedade é uma prática também na esfera dos direitos humanos. Esse tipo de educação colabora com a construção de paradigmas sociais que contribuem para um tratamento mais igualitário entre os cidadãos, favorecendo

uma cultura de equidade e justiça. Isso reverbera nas instituições que constituem nossa sociedade, visto que estas corporações e sua atuação são reflexos dos cidadãos que as compõem. Levando em consideração esta linha de pensamento, Ferreira (2019) define de maneira interessante a educação para relações étnico-raciais:

Essa educação para as relações étnico-raciais, então, é entendida como uma prática que possui natureza política, moral e ética. Essa educação configura-se por meio de um ensino centrado em conhecimentos, atitudes e valores que contribuam com a melhoria das relações entre diferentes grupos, buscando a redução das desigualdades. (FERREIRA, 2019, p. 105).

No Brasil, durante muito tempo o enfrentamento da temática racial foi negligenciado não só pela direita, mas também por grande parte dos progressistas, que insistiam em defender o imaginário da “democracia-racial” (SANTOS, 2007). O movimento negro nacional, ainda que ao longo da história tenha sido invisibilizado, sempre manteve firme a luta pelos direitos da população negra no Brasil. Como exemplo, já em 1833, na cidade de São Paulo, havia jornais escritos por negros que denunciavam a violência policial e o racismo, algo que podemos considerar como prática de cunho educativo e que contribuía para despertar a consciência racial de parte da população negra de São Paulo já naquela época (FERREIRA, 2019). Lima (2007) afirma que isso ajudou na articulação e início de um movimento importante na luta pelas pautas raciais a Frente Negra Brasileira (FNB). Esta se tornaria partido político em 1936, sendo posteriormente desautorizado a funcionar pelo governo de Getúlio Vargas em 1937. Importante mencionar que este movimento idealizou uma escola primária que tinha como objetivo atuar na educação de negros, de crianças a adultos. Para a FNB, a escola oficial não conseguia contemplar essa tarefa de maneira satisfatória.

Percebe-se que os movimentos negros no Brasil não nutriam a expectativa de que o Estado pudesse responder de maneira adequada aos anseios educacionais da população, que por sua vez, era excluída. Desta forma, esses movimentos mostram ao longo da história uma agenda própria baseadas em iniciativas independentes, não tuteladas pelo Estado. A esse respeito, Gonçalves e Silva (2000) observaram que os movimentos negros se articulavam de forma a organizar suas próprias instituições, a exemplo das sociedades e entidades negras que tinham como objetivo lutar contra o racismo e ampliar sua capacidade de ação na sociedade. Uma das pautas frequentes destas organizações era o direito à educação de qualidade para a população negra. Já no ano de 2001, durante a reunião da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, lideranças negras nacionais denunciaram as ações diretas e omissões inegáveis do Brasil no descumprimento à Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (GOMES, 2007). Desse modo, é relevante destacar que muitas das conquistas baseadas nas políticas públicas recentes são na verdade resultado de anos de atuação e reivindicação dos movimentos negros do país, que sempre se preocuparam em qualificar o debate e manter a pauta racial em discussão no cenário político.

Diante da condição a qual a população negra no Brasil ainda é submetida, apesar de suas recentes conquistas na área da educação como as cotas raciais, e as demais políticas públicas que nos últimos anos amenizaram as desvantagens educacionais dos afro-brasileiros, se faz necessário que pesquisadores e intelectuais da educação voltem

o olhar para a forma como essas conquistas são viabilizadas e, além disso, focar nos próximos objetivos para que a sociedade reduza cada vez mais as desigualdades raciais.

A respeito das condições educacionais, é necessário que se faça a seguinte reflexão: “Até que ponto é suficiente a inserção do negro no ensino superior se não contemplamos o ensino de suas origens históricas e culturais?” Podemos acreditar que é válido dar acesso aos afro-brasileiros a uma educação, que de certa forma, é uma violência epistemológica, a partir do momento em que esta educação traz a figura do homem branco ocidental de maneira central, ensinada como exemplo de cultura, moral, ética e um modelo a ser alcançado e seguido? É necessário que a comunidade acadêmica torne a academia espaço da cultura, da ciência e da história negra e de povos tradicionais, dialogando com os saberes acadêmicos já consolidados. Para tanto, são muitos os desafios a serem superados, como bem argumenta Petit (2015):

No Brasil de hoje, em que se conquistou uma lei que institui, pela primeira vez, o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas (10.639/03), torna-se um grande desafio fazer da cosmovisão africana e da tradição oral conteúdos curriculares, uma vez que os programas escolares têm sido, até agora, sempre eurocêntricos, baseados em princípios até mesmo antagônicos aos das culturas negras (PETIT, 2015, p. 110).

A lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) tem o objetivo de tornar obrigatório o ensino da cultura negra nas instituições educacionais, no entanto, o que vemos na prática é um longo caminho a ser percorrido para que seja efetivada a nível nacional, sendo um dos atores principais deste processo o professor (SOUSA; BARBOSA, 2018). A figura do educador na efetivação da lei é fundamental, porém é importante pontuar que o apagamento e desvalorização de saberes no âmbito acadêmico se inicia já na formação docente.

A grande maioria dos cursos de formação de professores não contempla, de maneira satisfatória, a questão da educação pluriversal e da multiculturalidade nos currículos. Se refletirmos a respeito, uma das conclusões que podemos chegar é que o epistemicídio na formação dos profissionais de educação é algo bastante oportuno para a sociedade capitalista ocidental. Uma educação ocidentalizada como a de hoje é adequada para a agenda de formação de cidadãos e profissionais que cultivam valores vantajosos para o mercado. Exemplos simples são os paradigmas de competição e do acúmulo, ambos bastante úteis para a sociedade de consumo. Paradigmas estes que nos deparamos reproduzindo constantemente, seja como professor ou como estudante. Valores como esses antagonizam com valores basilares de culturas africanas como a colaboração mútua e a valorização do coletivo, para citar alguns exemplos. Estudando sobre esse assunto, Santos (2009) contribui com importantes reflexões:

(...) a epistemologia dominante é, de fato, uma epistemologia contextual que assenta numa dupla diferença: a diferença cultural do mundo moderno cristão ocidental e a diferença política do colonialismo e do capitalismo. (...) Esta dupla intervenção foi de tal maneira profunda que descredibilizou e, sempre que necessário, suprimiu todas as práticas sociais de conhecimento que contrariassem os interesses que ela servia. Nisso consistiu o epistemicídio, ou seja, a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena. De fato, sob o pretexto da ‘missão colonizadora’, o projeto da colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais. Com isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. (SANTOS, 2009, p.10).

Mas afinal, o que contemplaria uma educação afrocentrada? Entendendo que não só a cultura e os saberes africanos devam ser contemplados no sistema educacional formal, mas a cultura e os saberes dos demais povos que nos constituem enquanto sociedade, é interessante questionar o que supriria a necessidade educacional no que se refere aos saberes afrocentrados, temática que nesse trabalho nos dedicamos com mais propriedade.

Para iniciarmos esta reflexão, importante, primeiramente, entendermos o que é afrocentricidade. Posteriormente podemos exemplificar uma das várias formas de como essa perspectiva pode ser aplicada à educação, de maneira bem objetiva.

Afrocentricidade é um conceito sistematizado pelo professor e filósofo Molefi Kete Asante. Trata-se de um paradigma que traz dois principais elementos: a localização e a agência. A localização se refere à centralidade que a cultura e os saberes africanos devem ter em um determinado fenômeno. No caso do nosso sistema educacional, pensar os saberes afro-brasileiros e africanos não mais como algo que está à margem dos currículos, mas algo que é fundamental a ser abordado (NOGUERA, 2010).

Quanto à agência, trata-se de tornar o indivíduo agente do processo ou fenômeno, e não espectador, bem como explica Asante (2009):

Agência é um conjunto de dispositivos e a devida articulação de recursos de todos os tipos para a recuperação da sanidade da população negra, além de ser fundamental para a busca e manutenção da liberdade. Em outras palavras, é a chave para a reorientação e a recentralização, de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente. (ASANTE, 2009, p. 94).

O filósofo ainda exemplifica argumentando que o tráfico negreiro, por exemplo, é discutido sempre focando na atuação do europeu e não na articulação e resistência dos povos negros. Da mesma forma, quando estudamos o processo de abolição da escravidão, raramente focamos nos movimentos de escravizados organizados no território brasileiro e outros atores negros, os quais de fato foram aqueles que realmente articularam ao longo de anos a abolição. No ensino de ciências da saúde, por que não abordar as principais doenças que acometem a população negra? Ou tratar de prevenção de doenças por meio dos saberes de povos tradicionais e seus conhecimentos a respeito de ervas? A etnobotânica é uma parte da biologia que tem demonstrado a importância desses saberes. Esse tipo de abordagem poderia ser aplicado a todas as disciplinas dos currículos, mas para uma atuação qualificada se faz necessário o interesse real por parte dos profissionais da educação, a colaboração de setores responsáveis pela tomada de decisão acerca dos currículos, bem como formação adequada para docentes e demais atores no processo.

Importante salientar que uma educação afrocentrada não tem o objetivo de excluir saberes de outras matrizes civilizatórias ou tornar-se hegemônica nas instituições de ensino. O objetivo é contribuir com valores africanos na educação, juntamente com outros saberes, de outros povos, para que possamos educar cidadãos com outras visões de mundo, que se coloquem frente aos desafios sociais de maneira mais pluriversal e que tenham consigo uma bagagem de conhecimentos de múltiplos saberes. Isso é algo enriquecedor para o sistema educacional e para a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A figura do professor é de extrema importância para que possamos alcançar nosso objetivo, que é um sistema educacional realmente democrático do ponto de vista curricular. Por conta disso, é relevante que analisemos até que ponto o educador tem condições para efetivar seu papel nessa missão. Sabemos que algumas dificuldades se apresentam para a implementação da lei como a estrutura curricular obrigatória de muitas escolas e a ausência de formação adequada que aborde questões étnico-raciais, mas também é razoável crer que os agentes do processo educacional têm arcabouço de conhecimento para a busca destes saberes e para experienciar novas formas de abordagem dos conteúdos. Além disso, a discussão sobre as questões aqui apresentadas deve ocupar os vários níveis do sistema educacional da sala de aula aos níveis de tomada de decisão mais abrangentes.

Adicionalmente, as condições de trabalho e como se desenvolvem as relações entre professores e os demais sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente nessa questão, ainda precisam ser elucidados por meio de pesquisas acadêmicas. Interessante que estas pesquisas direcionem o olhar para a subjetividade destes sujeitos e para as experiências de práticas pedagógicas exitosas. Só assim teremos como construir estratégias para avançarmos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.. O que é racismo estrutural? São Paulo: Letramento. 2018. 112p.

ASANTE, M. K.. Afrocentric idea in Education. The Journal of Negro. Vol. 60 nº2. Spring 1991. p. 171.

_____. A ideia afrocêntrica em educação. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 31: mai.-out./2019, p.136 – 148.

_____. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro. 2009. p. 93-110.

BENEDICTO, R. M.. Afrocentricidade, educação e poder: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2016.

BEZERRA, P. R.. A formação do povo brasileiro: diversidade cultural e suas implicações pedagógicas. Monografia. Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas pedagógicas interdisciplinares. Universidade Estadual da Paraíba. Centro de Ciências Humanas e Exatas. 2014. 26p.

BISPO DOS SANTOS, A. A fronteira entre o direito orgânico e o direito sintético. Roda de conversa com o Mestre Quilombola Antônio Bispo dos Santos. Disponível < <https://www.youtube.com/watch?v=39WrbYFO5Oo>> Publicado em 31/10/2016.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. . Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 9 jan. 2003. p.1.

CUNHA JÚNIOR, H. A.. Africanidade, afrodescendência e educação. Revista Educação em Debate, Fortaleza, Ano 23, v. 2, n. 42, 2001. p. 05-15.

FERREIRA, V.M. A questão étnico-racial na formação de professores: análise de currículos. Rio de Janeiro. Ed. Pallas. 2019. 272p.

FREIRE, P.. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOHN, M. G.. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. Caderno CRH. Salvador. v. 21, n. 54, Set/Dez. 2008. p. 439 – 455.

GOMES, N.L., A Universidade Pública como Direito dos(as) Jovens Negros(as):

a experiência do Programa Ações Afirmativas na UFMG. In: SANTOS, S. A. (org) Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas, Brasília, Ministério da Educação, 2007. p. 245-261.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P.B.G.. Movimento Negro e Educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 15, set-dez. 2000. p. 134-158.

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes. 2017. 282 p.

JONES, C. P. Confronting institutionalized racism. Phylon, Atlanta. v. 50, n. 1, 2002. p. 7-22.

KILOMBA, G. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó. 2019. 248 p.

LOPES, M.J. Pedagogia multirracial. In: LIMA, I. C. (org.). As ideias racistas, os negros e a educação. Florianópolis, 1997. (Série Pensamento Negro e Educação, 1).

MOURA, G. O direito à diferença. In: MUNANGA, K. Superando o Racismo na escola. 2ª edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 69-82.

NASCIMENTO, A.. O genocídio do Negro brasileiro: processos de um racismo mascarado. 1ª Ed. São Paulo: Perspectivas. 2016. 232p.

NJERI, A.. Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. n. 31, mai.-out./2019. p.4-17.

NOGUERA, Renato. “Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentra-do”. In: Revista África e africanidades. v. 3. n.11. nov 2010. Disponível em: http://www.africaeafrianidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf .

NOGUERA, R.. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. n.18, Maio-out/2012. p.62-73.

NUNES, C.; ALVES, D. F.; NASCIMENTO, R. P.. Avanços e limites na implementação da lei 10639/03 no município de Crato-CE. Revista N´umbuntu. v. 1, n.3, jul/dez. 2015. p. 35-50.

PETIT, S. H. Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral. Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei 10639/03. Fortaleza. EdUECE. 2015. 261p.

SAMPAIO, A.. Feminina e Negra – a poesia no exercício de ensinar/aprender em escola pública de Salvador. In: ROCHA, C. L. S.; SANTOS, S. K. A. (orgs.). Bahia das Mulheres: histórias, sabores, práticas e olhares. Salvador, BA: Sagga. 2020. p. 139-149.

SANTOS, S. A. Introdução. In: SANTOS, S.A. (org) Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas, Edição eletrônica, Ministério da Educação: Unesco, Brasília, 2007. p. 15-34.

SANTOS, M.. As cidadanias mutiladas. In: LERNER, JÚLIO. O preconceito. 1ª. Ed. São Paulo, 1997. p. 133-144.

SANTOS, B. S., MENESES, M. P.. Epistemologias do sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SOUSA, M. S. C.; BARBOSA, C.. A diversidade étnico-racial e a prática pedagógica. N´umbuntu em Revista: Pesquisas e Fazeres Pedagógicos interdisciplinares em educação das relações étnico-raciais. v.2 n.4, Jul-dez/2018. p.15-31.

SOUZA, A.C.S.. Sistema de cotas na UERJ: uma abordagem sobre a demanda de inscritos. Revista Eletrônica do Vestibular UERJ. Ano 9, nº 25. out/2016.

STRECK, D.R.. Territórios de Resistência e Criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. Currículos sem fronteiras. v. 12. n. 1. Jan/Abr 2012. p. 185-198.



**Impactos do ensino remoto na saúde
mental dos estudantes do Instituto
Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Ceará – Campus
Fortaleza – durante a pandemia**

Adahil Pereira de Sena

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.15

INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada em dezembro de 2019 sobre diversos casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na República Popular da China. No dia 07 de janeiro do ano seguinte, as autoridades chinesas confirmaram que haviam, então, identificado um novo tipo de coronavírus, denominado, posteriormente, de SARS-CoV-2, responsável por causar a doença covid-19, o qual ainda não havia sido identificado em seres humanos¹. No dia 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constituía uma emergência de saúde pública de relevância internacional. No dia 11 de março do mesmo ano, a covid-19 foi caracterizada como uma pandemia².

No Brasil, o reconhecimento da ocorrência do estado de calamidade pública se deu no dia 20 de março de 2020, quando da publicação do Decreto Legislativo n.º 6, e a emergência sanitária foi decretada no dia 04 de fevereiro, antes da confirmação do primeiro caso no país, no dia 26. Desde então várias medidas preventivas e restritivas foram disseminadas diariamente junto à população no intuito de conter a propagação do vírus, tais como: isolamento social, quarentena, suspensão de aulas presenciais, trabalho em home office, fechamento do comércio, etc³.

A crise gerada pela pandemia e suas consequências têm atingido não só a saúde pública, como todas as áreas da vida das pessoas, sejam elas econômica, social, educacional, política e/ou cultural. Desde que o Brasil declarou estado de emergência, todos os brasileiros tiveram de se reinventar para sobreviver, de forma literal, neste novo cenário. Grande parte dos trabalhadores passou a trabalhar em um regime “home office”, em que não é mais preciso se deslocar até à empresa para realizar suas atividades laborais; nesta nova conjuntura, elas passam a ser realizadas dentro de casa, de forma flexível.

Do mesmo modo, a educação sofreu diversas transformações na sua forma de desenvolvimento, em especial, a educação presencial, a qual não estava preparada para tal impacto. No Brasil, ela foi suspensa por um longo período e ainda permanece em diversas instituições de ensino. Tanto as instituições públicas como privadas tiveram então que se reinventar para manter suas atividades neste período. Desencadeou-se, portanto, a necessidade de adaptação de cada ator que compõe a cena pedagógica, a essa nova realidade, até então desconhecida, porquanto, desafiadora.

A pergunta de partida que subsidiou a formulação do referido trabalho de conclusão de curso foi “Quais os impactos do ensino remoto na saúde mental dos estudantes do IFCE – Campus Fortaleza – durante a pandemia?”. Por conseguinte, os objetivos específicos foram: 1. Discutir as limitações do ensino remoto; 2. Identificar como o ensino remoto está

1 Os coronavírus são a segunda principal causa de resfriado comum e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em seres humanos. Por ser uma doença infecciosa, tem como principais sintomas: febre, cansaço e tosse seca. Alguns pacientes, todavia, podem apresentar dores, congestão nasal, dor de cabeça ou até mesmo dificuldades para respirar, evoluindo para um estado de saúde considerado grave, necessitando de internação hospitalar e maiores intervenções médicas

2 Segundo a OMS, pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em: 17 de setembro de 2021

3 Atualmente, o Brasil é o segundo país com mais mortes por covid-19 no mundo, atrás apenas dos Estados Unidos³. Segundo estatísticas do “Our World in Data”, atualizadas no dia 16 de setembro de 2021, o país, cuja população é de 213 993 441 de pessoas, acumula um total de 21.069.017 casos, 589.246 mortes, com 582 mortes diárias.

interferindo nas relações interpessoais dos estudantes; 3. Analisar as consequências do ensino remoto na aprendizagem.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos e professores de diferentes cursos, de ambos os sexos. Para discutir, responder, problematizar e refletir sobre as questões colocadas ao longo desse artigo, foi feita revisão de literatura e pesquisa documental e de campo, orientadas por uma abordagem qualitativa, com a execução de conversas informais com os mesmos, durante o mês de agosto do ano corrente.

A fundamentação teórica embasou-se, dentre outros, pelos estudos de Dermeval Saviani, professor, pedagogo e pesquisador, com sua análise crítica sobre as políticas educacionais brasileiras, a defesa da atividade pedagógica, situando-a como instrumento de emancipação da classe dominada e a explanação das diferentes formas metodológicas de ensino e teorias pedagógicas; Gaudêncio Frigotto, doutor em educação, história, política e sociedade, com suas pesquisas acerca da educação e suas características no cenário capitalista, denunciando a educação mercantil e reprodutora das desigualdades sociais, e Pierre Bourdieu, com sua explanação acerca dos mecanismos que determinam a função social da escola sob a ótica da conservação das desigualdades e da reprodução das classes sociais.

A primeira parte do trabalho consistiu na explanação sobre a conceituação da EAD, comparando-a com a educação presencial, apresentando, ainda, suas características, sua forma de desenvolvimento, contradições e o perfil requisitado do aluno e do professor que vivenciam esta modalidade de ensino educacional.

Em seguida foi feita uma exposição sobre o desenrolar do ensino remoto no lócus da pesquisa e as consequências desse novo processo para a saúde mental dos estudantes, apresentando os prejuízos cognitivos que afetaram o desenvolvimento da aprendizagem e o papel que é forçosamente atribuído ao professor nessa conjuntura.

Adentrando a terceira parte do trabalho, foram explicitadas as limitações do ensino remoto com relação a pontos considerados essenciais para a consolidação de uma educação de qualidade (apesar da sua significativa expansão no país), e, em contrapartida, as vantagens do ensino presencial para o desenvolvimento formativo dos estudantes. Nesse tópico, foram ainda problematizadas questões acerca da importância de considerar o perfil socioeconômico dos alunos e, por conseguinte, as diversas vulnerabilidades sociais que são vivenciadas pelos mesmos num país cujas desigualdades sociais são acentuadas.

Na sequência, situou-se a questão das mudanças nas relações interpessoais dos estudantes, causadas pela crise da saúde pública ainda vivenciada no país e pela necessidade de adaptação dos mesmos ao ensino remoto e a um cenário em que inexistia a convivência social, considerando as medidas de prevenção e de enfrentamento ao coronavírus. Ainda neste tópico, foi discutida a questão do comprometimento da aprendizagem nesse panorama catastrófico.

As considerações apresentaram as conclusões e os resultados correspondentes aos objetivos da pesquisa. Houve, portanto, análises de dados obtidos no campo, através do diálogo com a teoria, que demonstraram que a pandemia trouxe muitos impactos à vida

dos estudantes do IFCE, em diversos aspectos: no âmbito da educação, da saúde mental, das relações interpessoais, dos meios de vida e da aprendizagem.

No entanto, apesar das contradições inerentes à educação remota ou híbrida e dos aperfeiçoamentos imprescindíveis ao seu melhor desenvolvimento, foi explanado ao final do artigo que a educação clássica tradicional se encontra com os dias contados, uma vez que as demandas produzidas pelos tempos atuais corroboraram para a consolidação de um ensino com nova roupagem.

O consumo desse tipo de educação tanto pela comunidade acadêmica como pela comunidade escolar tem crescido exponencialmente. Resta, pois, que os componentes da cena pedagógica se adaptem e busquem desenvolver as habilidades essenciais para as formas de “aprender” e “ensinar” dos tempos que vigoram.

ENSINO REMOTO: CARACTERÍSTICAS, CONTRADIÇÕES E PERFIL REQUISITADO DO DISCENTE E DO DOCENTE

Professores realizavam costumeiramente suas atividades baseadas numa determinada metodologia de trabalho, teologicamente orientada para um ensino que acontecia dentro de uma sala de aula física, com a presença de seus alunos. Nesta perspectiva, o contato direto de discentes e docentes proporcionava momentos de imersão dos conhecimentos, na forma de discussões, estudos de caso e manifestação de opiniões, consolidando a reflexão e a construção de conhecimentos sólidos e coletivos. A educação à distância

[...] é modalidade de aprendizagem formalmente inserida no contexto educacional, apresentando rápida expansão no cenário mundial. Isso é compreendido ao se analisarem novas demandas políticas e sociais, frente às necessidades e exigências de contínuo aperfeiçoamento profissional no mercado de trabalho. No âmbito tecnológico, inovações possibilitam novas situações de aprendizagem; no âmbito pedagógico, EaD, como modalidade flexível, corresponde ao paradigma da autoformação, sendo alternativa viável de conhecimentos e aprendizagem no atual contexto educacional. Ela vem ao encontro das necessidades atuais, proporciona construção do conhecimento de forma colaborativa e em redes, independentemente de tempo e espaço, como forma auxiliar na resolução de alguns problemas da educação brasileira (GOTTARDI, 2015, p. 110).

Ela se desenvolve por meio da articulação de atividades pedagógicas que são capazes de fortalecer os aspectos cognitivo, psicomotor e afetivo dos estudantes. Para que se efetive, então, utiliza-se de formas de comunicação que independem do tempo e do espaço onde estão situados os fatores-chave do processo.

O atual contexto social provocado pela pandemia, aliado à inovação tecnológica e à necessidade de modernização do ensino no país, demandou novas habilidades tanto do aluno como do professor, traçando perfis diferentes para a efetivação da educação remota. Nesse ínterim, a função do professor se assenta em mediar e criar soluções didáticas que satisfaçam os interesses e necessidades de cada aluno.

Além disso, exige-se que o mesmo mobilize e incentive o discente para a aprendizagem online, isto quer dizer que o aluno terá que organizar sua rotina e se adequar ao ambiente virtual de aprendizagem, logo, terá que se comunicar através do uso das mídias

digitais, manusear ferramentas tecnológicas e estar presente de forma colaborativa tanto em atividades síncronas, ou seja, naquelas que acontecem em tempo real, tais como aulas ao vivo, como em atividades assíncronas, cujas quais acontecem sem interação imediata entre as pessoas, como fóruns de discussão sobre os conteúdos estudados, chats, etc. Posto isto,

Essa perspectiva coloca-o como sujeito, autor e condutor do processo de formação, habilita-o à apropriação e reelaboração de conteúdos e à construção do conhecimento. O aluno obrigatoriamente terá de desenvolver habilidades para estudar em ambiente informatizado de aprendizagem com autodeterminação, orientação, seleção e capacidade de tomar decisões, habilidades de organização da aprendizagem e habilidades metacognitivas (GOTTARDI, 2015, p. 121).

Para que o aluno obtenha um bom desempenho em seus estudos, pois, exige-se dele um conjunto de competências, como: habilidade de comunicação, capacidade de aprender de forma independente, habilidade de trabalhar em equipe, flexibilidade, pensamento crítico, resolutividade, postura investigativa, fluência digital e gestão do conhecimento.

No entanto, apesar da educação à distância ou ensino remoto possuir uma natureza idealizadora de democratizar o acesso ao ensino, há contradições que podem apresentar esse modelo como emblemático e questões que não podem ser invisibilizadas, como por exemplo, a importância de conhecer e considerar o perfil socioeconômico dos estudantes brasileiros.

Como discutido anteriormente, as consequências da pandemia afetaram consideravelmente a economia do país, rebatendo diretamente nas condições de vida de muitos. Muitas pessoas, incluindo estudantes, ficaram desassistidas neste período, sem acesso a direitos sociais básicos, como trabalho, alimentação e moradia, quiçá, à educação.

A suspensão das aulas presenciais e a necessidade de adequação ao ensino remoto fizeram emergir uma nova realidade para a qual nem as instituições de educação, nem os professores, tampouco os alunos, estavam preparados, tanto no sentido psíquico como material e organizativo. Veio à tona a questão da desigualdade no acesso às tecnologias e ferramentas digitais, que, vale ressaltar, já era uma realidade vivenciada por muitos estudantes mesmo antes da pandemia.

Em vista disso, foi divulgado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que, ao fim de 2019, 4,3 milhões de estudantes brasileiros não tinham acesso à internet ou à internet de qualidade, dos quais destes, 4,1 milhões estudavam na rede pública de ensino. Somado a isso, faz-se importante frisar que muitos também não têm acesso a equipamentos eletrônicos adequados e modernos essenciais para a efetivação da educação online, como computador, notebook, tablet ou celular.

Outro ponto que merece destaque é a questão da necessidade que esse modelo de ensino coloca de que o estudante precisa ter um ambiente estruturado em casa para conseguir estudar, isso implica dizer que esse ambiente precisa ser silencioso, organizado, bem iluminado, reservado, com boa temperatura, dispondo de mesa para alocar os materiais de estudo e cadeira confortável.

Muitos estudantes e suas famílias vivem em condição de vulnerabilidade social, dessa maneira, não têm acesso a esses recursos ou seu acesso é limitado e precário. Assim sendo, dentre outras, pode-se observar que a educação remota pode acentuar a reprodução das desigualdades sociais no país, comprometendo, pois, neste aspecto, a formação para a democracia e para a cidadania, a qual atende às necessidades e interesses da classe trabalhadora (classe dominada), no interior das relações capitalistas, que a capacita para participar crítica e ativamente na construção da sociedade, como salienta Frigotto (2001):

A educação, qualquer que seja, é resultado de uma disputa social. Por isso, ela varia, se reestrutura, tem um movimento contraditório em seu interior. [...] Na perspectiva das classes subalternas, em especial, os trabalhadores, a educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e apropriação do “saber social”. Trata-se de buscar na educação conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e elevem a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais (FRIGOTTO, 2001, p. 229).

Desse modo, tal exclusão ora explicitada, contraria a concepção inclusiva dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, cujos quais são comprometidos e alinhados à democratização do acesso à educação profissional técnica e tecnológica, através da destinação de 50% das vagas para alunos oriundos de escolas públicas, tal como institui a comumente chamada “Lei de Cotas” - Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 e pela expansão da interiorização dos campi.

DESENVOLVIMENTO DO ENSINO REMOTO NO IFCE – CAMPUS FORTALEZA - E AS CONSEQUÊNCIAS PARA A SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES

Todas as transformações na forma de aprender perpetuadas neste cenário podem gerar um desconforto emocional latente e um aumento do risco de doenças psíquicas, principalmente entre os grupos de estudantes mais vulneráveis. Supõe-se que, naturalmente, todo novo desafio desencadeia uma série de sensações nas pessoas, podendo elas serem de caráter positivo ou negativo, e com os estudantes que estão vivenciando esse corrente processo de aprendizagem, tendo de romper com uma rotina pessoal costumeira que envolvia uma convivência humana e tendo que programar e manter uma rotina diferente e completamente nova, não seria diferente.

Em suma, nas conversas realizadas com os mesmos, eles relataram um rol de sensações e sentimentos causados durante este período, como: desmotivação, dificuldades de aprendizagem, solidão, angústia, tédio, estresse, frustração, inquietude, ansiedade, depressão, medo de não se formarem profissionais qualificados o suficiente, medo de reprovação, e, conseqüentemente, receio da competitividade do mercado de trabalho.

Tais sintomas contribuem substancialmente para o surgimento de prejuízos cognitivos que, conseqüentemente, afetam o desenvolvimento da aprendizagem. É justamente o que aponta um estudo realizado recentemente pela médica Adriane Ribeiro Rosa e pela educadora Simone Martins da Silva:

Diante deste cenário é inegável que, além das preocupações com a própria saúde, os estudantes tiveram que lidar com a ruptura da rotina pessoal e com incertezas relacionadas à continuidade do percurso acadêmico. Em suma, essa emergência de saúde pública gera medo e pode desencadear maior desconforto emocional e consequências psicológicas, que vão desde respostas de angústia, como ansiedade, depressão, e abuso de substâncias, até mudanças comportamentais, como dificuldade para dormir e alterações alimentares (SILVA; ROSA, 2021, p. 194).

Sendo assim, para além de todas essas dificuldades enfrentadas pelos alunos, nesta circunstância, há rebatimentos também para a atuação do professor, recaindo sobre ele uma nova atribuição, demandada por esses novos tempos, alterando radicalmente suas funções docentes tradicionais: certa “responsabilidade” pelo estado psíquico do aluno, sendo ele, incumbido, pois, de atuar mediando e compreendendo as singularidades e particularidades da vida de cada aluno de uma forma mais profunda e flexível, servindo também como mola propulsora para que o mesmo não abandone o curso e se mantenha motivado ao longo do processo de formação.

LIMITAÇÕES DO ENSINO REMOTO

A educação à distância no Brasil traçou ao longo de sua trajetória um caminho de avanços e retrocessos tanto no âmbito da educação formal como informal. Instituições de ensino públicas e privadas que oferecem em sua grade cursos dessa modalidade têm crescido de forma significativa no país, principalmente após a publicação da Lei de diretrizes e bases – LDB, em 1996. No entanto, como destaca Mugnol:

Apesar do progresso recente da educação à distância, muitos dos seus principais pontos estratégicos ainda não foram discutidos com a profundidade necessária. Pode-se destacar como pontos ainda controversos na EAD, os seus objetivos, a forma de transmissão, os provedores da tecnologia, a população-alvo dos cursos ofertados, a formação e organização dos projetos pedagógicos, os métodos de avaliação de aprendizagem, entre tantos outros. São também carentes de regulamentação o sistema de acompanhamento do aprendizado dos alunos, a formação dos professores, as diferentes metodologias utilizadas, a avaliação do resultado do processo de ensino aprendizagem, os critérios de credenciamento de novas instituições e autorização de novos cursos, entre outros (MUGNOL, 2009, p. 337).

Todas essas questões levantadas pelo autor revelam as dificuldades na aplicabilidade do processo de ensino e aprendizagem para as instituições, alunos e professores, em questões tocantes ao acesso, ou à falta dele, à internet e aos recursos tecnológicos (apesar de a Pesquisa TIC Domicílios 2019⁴, ter demonstrado que o Brasil conta com 74% da população com 10 anos ou mais conectados à internet). Ainda que esse número seja relevante, vale destacar que cerca de 47 milhões de pessoas seguem desconectadas, sem exercer sua cidadania no tocante à inclusão tecnológica, acarretando exclusão social.

Outro ponto que deve ser destacado é a aptidão para o manuseio das ferramentas essenciais; o processo formativo em si (situando, entre outras, por exemplo, a importância das aulas práticas para determinados cursos universitários); a organização dos projetos pedagógicos de ensino e os métodos de avaliação de aprendizagem, que são aspectos primordiais para a consolidação da educação de qualidade e para a qualificação profissional dos estudantes.

⁴ Lançada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, por meio do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR.

Além disso, faz-se necessário que o professor saia de sua zona de conforto e busque uma educação continuada, adequando sua metodologia de ensino às demandas dos novos tempos, para que consiga obter domínio sobre as tecnologias utilizadas no desenvolvimento da educação. Fato é, como relatado pelos professores do IFCE, que nem todos estão tendo sucesso nessa empreitada, tornando-se esse um outro fator preocupante.

Desse modo, torna-se imprescindível que o professor esteja presente em quantidade e em qualidade nas interações, para compensar a ausência de outras formas mais imediatas de trocas, como as que acontecem na educação presencial, na sala de aula. Esta “interferência” do professor não deve ser vista e nem representar um obstáculo à autonomia do aluno, mas como uma maneira de acompanhá-lo nesse processo, animando-o, encorajando-o e fazendo com que ele não se sinta sozinho em meio às turbulências cotidianas e intensas desse cenário pandêmico.

Para concluir, a educação presencial, como mencionaram alunos e professores sentirem bastante falta, promove substancialmente maior interação e troca de saberes e vivências, inegavelmente. Diálogos são travados, problematizações são construídas, desconstruídas, reconstruídas, reflexões são mediadas e o processo de acesso ao saber se torna muito mais rico, efetivo e significativo.

MUDANÇAS NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS DOS ESTUDANTES DO IFCE – CAMPUS FORTALEZA - E CONSEQUÊNCIAS PARA A APRENDIZAGEM

Como já mencionado anteriormente, a pandemia tem trazido diversas mudanças ao modo de viver das pessoas. Com relação à educação, no “pré-covid-19”, os estudantes vivenciavam no espaço físico acadêmico a produção e a difusão de conhecimentos, vivenciando momentos de aprendizagem e socializando experiências; no cenário atual, o desenvolvimento da aprendizagem acontece, digamos, de forma mais independente, até certo ponto, tendo em vista que o contato físico não mais existe e os encontros virtuais não acontecem com a mesma frequência que os encontros físicos.

Além de toda a vivência e interação em sala de aula, os alunos vivenciavam tradicionalmente os intervalos de aulas, em que lhes era proporcionado e construídos momentos de experiências coletivas, ocasionando sensação de pertencimento e bem-estar, situações muito importantes para todo ser social, como revelaram alguns estudantes.

As medidas de prevenção e de enfrentamento da covid-19 orientavam a todos os que pudessem ficar em casa para que assim o fizessem. A comunicação tinha o objetivo de conscientizar a população para evitar a transmissão do vírus, com uma mensagem apelativa com enfoque em salvar vidas. Desse modo, cada cidadão foi “convidado” a contribuir com essa campanha, no intuito de voltar sua preocupação não somente para si mesmo ou para sua família, mas para o coletivo.

Apesar de necessárias, tais medidas ocasionaram profundas mudanças de comportamento da coletividade. Comércio foram temporariamente fechados, escolas e universidades tiveram suas atividades suspensas, foi decretado o distanciamento social e o fechamento de espaços culturais e de lazer, etc.

Os rebatimentos dessas mudanças enérgicas e imediatas tiveram impacto direto no processo de educação dos estudantes do IFCE, que relataram que, com a saúde mental abalada por tantas notícias adversas, imposições governamentais e pela crise da saúde pública, viram suas relações interpessoais serem prejudicadas, com a ausência da convivência social dentro e fora da universidade.

Muitos dos alunos com os quais foram conversado evidenciaram em suas falas, que, em algum momento deste período tão conturbado, pensaram em desistir do curso universitário, pela junção de motivos anteriormente elencados, somado à preocupação com o rendimento acadêmico comprometido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as páginas que antecedem as considerações deste estudo, inicialmente foi apresentado o contexto sócio-histórico da ocorrência do surto de coronavírus, incidindo numa pandemia de relevância internacional, trazendo, em complemento, os dados atuais do Brasil no que diz respeito ao número de casos confirmados e mortes, além das consequências acarretadas por esse momento de crise para a educação; em especial, para a que se insere na modalidade presencial.

Em seguida, foram discutidas as diferenças existentes entre a educação tradicional (presencial) e a educação a distância, problematizando e pontuando, ainda, as contradições do modelo EAD, as características sobre o perfil requisitado do aluno inscrito nessa modalidade de ensino e sobre o professor, trazendo análises sobre a desigualdade no acesso às tecnologias e ferramentas digitais e sobre as vulnerabilidades sociais que muitos estudantes vivenciam, que são fatores que merecem atenção no tocante ao desenvolvimento das atividades educacionais.

Posteriormente, buscou-se, baseado no que foi discorrido anteriormente, elucidar como se desdobraram todas essas transformações no campo do ensino, especificamente na rotina educacional do IFCE, lócus da pesquisa informal, fazendo um recorte para a narrativa acerca da saúde mental dos estudantes, que relataram diversos sentimentos e sensações que tiveram nesse período, cujos sintomas contribuíram para o surgimento de prejuízos cognitivos que afetaram diretamente no desenvolvimento da aprendizagem.

Foram também problematizadas as limitações do ensino remoto, como: as dificuldades de adaptação de alunos e professores à educação digital, a falta de acesso de muitos estudantes a recursos tecnológicos ou acesso restringido, suas condições socioeconômicas, a organização dos projetos pedagógicos de ensino, os métodos de avaliação de aprendizagem e as novas atribuições do professor nesse cenário.

O último tópico trouxe um ponto muito importante: as mudanças nas relações interpessoais dos estudantes dentro e fora da universidade e as consequências para a aprendizagem originadas pela pandemia e por todas as profundas transformações que ela impôs ao mundo. Os alunos revelaram que tiveram sua aprendizagem e interesse pelos estudos comprometidos, sentindo falta do contato físico com seus familiares, com colegas de turma e corpo docente.

Para finalizar, faz-se necessário enfatizar, que, mesmo diante de todas as limitações dos ensinos à distância e híbrido, a manutenção do ensino presencial clássico é uma realidade que tende a desaparecer. Apesar da relutância de algumas instituições e dos principais atores sociais envolvidos nesse processo, as modificações que a pandemia imprimiu à realidade social das pessoas demandou a criação de novas necessidades sociais, dentre as quais a consolidação de uma educação mais flexível, livre, dinâmica e democrática, que atenda a um público maior e mais diverso.

Outrossim, as tendências “pós-covid-19” apontam que a educação que utiliza métodos de ensino contemporâneos vai permanecer sendo consumida e se expandirá progressivamente no território brasileiro. As instituições de ensino têm investido cotidianamente nos melhoramentos necessários para que ela se consolide e se fortaleça gradualmente.

REFERÊNCIAS

Amazonas Atual. Dia a dia. No Brasil, 4,3 milhões de alunos entraram na pandemia sem acesso à internet. Disponível em: <<https://amazonasatual.com.br/no-brasil-43-milhoes-de-alunos-nao-tem-acesso-a-internet-na-pandemia/>>. Acesso em: 18 de setembro de 2021.

BARBOSA; Edna Luzia Cavalari; AMARANTES, Sandra Regina Gavasso. XII Congresso Nacional de Educação. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Escola e democracia: teorias metodológicas de ensino na abordagem de Dermeval Saviani. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18245_10125.pdf>. Acesso em: 16 de setembro de 2021.

BELLI, Luca. Convergência Digital. A Covid-19 torna o acesso à Internet um direito fundamental. Disponível em: <<https://www.convergenciadigital.com.br/Opiniaio/A-Covid-19-torna-o-acesso-a-Internet-um-direito-fundamental-53517.html?UserActiveTemplate=site>>. Acesso em: 18 de setembro de 2021.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Escritos de Educação, Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-64.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL. Decreto Legislativo Nº 6, de 2020. Palácio do Planalto Presidência da República, Brasília, (DF), 18 de março de 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm>. Acesso em: 17 de setembro de 2021.

BRASIL, Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Palácio do Planalto Presidência da República, Brasília, (DF), 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 18 de setembro de 2021.

BRASIL, Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Palácio do Planalto Presidência da República, Brasília, (DF), 29 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 19 de setembro de 2021.

Cetic.br. Notícias. Releases. Três em cada quatro brasileiros já utilizam a Internet, aponta pesquisa TIC Domicílios 2019. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/noticia/tres-em-cada-quatro-brasileiros-ja-utilizam-a-internet-aponta-pesquisa-tic-domicilios-2019/>>. Acesso em: 19 de setembro de 2021.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acessado em 18 de setembro de 2021.

Coronavírus Brasil. COVID-19. Painel coronavírus. Síntese de casos, óbitos, incidência e mortalidade. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 17 de setembro de 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O trabalho como elemento de unidade técnico-político na prática pedagógica que medeia os interesses da “maioria discriminada”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Improdutiva. [s.l.]: Cortez, 2001, p. 203-237.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs, p. 125 -150.

Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%A2ncia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Desenvolvimento.pdf. Acesso em: 16 de setembro de 2021.

Fundacred. Educação. As mudanças na educação com a pandemia e as tendências para o futuro pós- COVID-19 foram tema do webinar ABC SmartTalk. Disponível em: <https://www.fundacred.org.br/site/2020/06/09/as-mudancas-na-educacao-com-a-pandemia- e-as-tendencias-para-o-futuro-pos-covid-19-foram-tema-do-webinar-abc-smarttalk/>. Acesso em 09 de setembro de 2021.

GOTTARDI, Mônica de Lourdes. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e à Distância. A autonomia na aprendizagem em educação à distância: competência a ser desenvolvida pelo aluno. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/268/198>. Acesso em: 08 de setembro de 2021.

MUGNOL, Marcio. Portal de Periódicos da PUCPR. Revista Diálogo Educacional. A educação à distância no Brasil: conceitos e fundamentos. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3589>. Acesso em: 09 de setembro de 2021.

Organização Pan-Americana de Saúde. Folha informativa sobre COVID-19. Histórico da pandemia de COVID-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 19 de setembro de 2021.

Our World in Data. Statistics and Research. Coronavirus (COVID-19) Deaths. Disponível em: <https://ourworldindata.org/covid-deaths>. Acesso em: 17 de setembro de 2021.

PINHEIRO, Lara; MOREIRA, Ardilhes. Globo.com. G1. Bem estar. Coronavírus. OMS declara pandemia de coronavírus. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml>. Acesso em 17 de setembro de 2021.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo: Autores Associados, 1997. 41ª ed.

SILVA, Adnilson José da; WEIDE, Darlan Faccin. Repositório Unicentro. A função social da escola. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/945/5/Fun%C3%A7%C3%A3o%20Social%20da%20Escola.pdf>. Acesso em: 17 de setembro de 2021.

SILVA, Simone Martins da; ROSA, Adriane Ribeiro. Universidade Feevale. Revista Prâksis. O impacto da Covid-19 na saúde mental dos estudantes e o papel das instituições de ensino como fator de promoção e proteção. Disponível em:<<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/download/2446/2856/7775>>. Acesso em: 08 de setembro de 2021.

SNYDERS, Georges. Portal de Periódicos Eletrônicos Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Democratização do ensino: uma questão antiga sempre atual. Disponível em:<<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4461/3652>>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

Capítulo

16



O Instituto Federal do Ceará – campus Baturité e sua relação com a inserção das juventudes no mercado de trabalho

Cristiane Gonzaga Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.16

INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, tem-se verificado um crescimento significativo das matrículas na Educação Profissional, enquanto em 2002 havia um pouco mais de 652 mil matriculados, em 2010 esse número passou para 1,140 milhão, e em 2019 chegou a 1,914 milhão (BRASIL, 2010; 2020). Neste último ano, conforme a Plataforma Nilo Peçanha (2020) toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) totalizou 1,023 milhão de matrículas, divididas em 653 *campi*.

Enquanto o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), que faz parte da RFEPCT, em 2019, tinha 55.708 discentes distribuídos em 33 unidades, em todas as microrregiões do Estado. Desta forma, percebe-se uma grande capilaridade dessas instituições que trabalham de forma interiorizada e que se propõe a “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional [...], com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008).

Então, verifica-se que estas instituições têm como mote a redução das iniquidades sociais e territoriais, a partir da oferta de uma educação alinhada às necessidades locais, com o incentivo à fixação e permanência de profissionais qualificados nas cidades interioranas brasileiras. E tem ainda como objetivo, consolidar a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) com o intuito de reduzir as desigualdades de oportunidades dos trabalhadores. Em que a criação de cursos está atrelada aos Arranjos Produtivos Locais (APL).

E, ao se analisar o caso específico do IFCE – campus Baturité, percebe-se que a formação que é proporcionada se relaciona com o APL voltado para o setor de hotelaria e lazer. Diante disso, em 2010, este *campus* iniciou suas atividades com os cursos de técnico em Hospedagem e de graduação em Tecnologia em Gastronomia. A sede é no município de Baturité, cidade polo do Maciço de Baturité, situado na região norte do Estado do Ceará, esta é composta por 13 cidades, que possuem reconhecida vocação turística.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo compreender em que medida o IFCE - *campus* Baturité proporciona a inserção das juventudes no mercado de trabalho local. Isso por compreender que a maioria do público atendido por esta instituição se enquadra como jovens, e que uma das principais dificuldades enfrentadas por estes é o ingresso no mercado de trabalho, assim como se manter neste. Então, as juventudes usam da educação profissional na tentativa de minimizar esse problema.

Frisa-se, ainda, que este trabalho é uma produção final do curso Desenvolvimento e Educação, proporcionado pelo Programa Desenvolvimento e Educação – Theotônio dos Santos, em parceria com o Sindicato dos Servidores do IFCE (SINDSIFCE). Uma ação de suma relevância que une ensino, pesquisa e extensão de forma articulada com os mais variados segmentos da sociedade e que se propõe a discutir a educação e o desenvolvimento a partir de um olhar crítico de diversos autores como Fernandes (1976), Saviani (2007), Frigotto (2008), entre outros. É ainda um recorte da pesquisa de mestrado desta autora, em andamento.

E, para compreender esse contexto, foi feito inicialmente um levantamento bibliográfico, em que se apropriou das dissertações, teses, livros e artigos relacionados às categorias juventudes, trabalho e educação profissional e tecnológica. Estas que norteiam esse artigo e são a base da temática Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) e a formação para o mercado de trabalho. Assim, como se analisou documentos e informações publicizadas em sites de instituições públicas.

Realizou-se também uma análise introdutória dos dados tanto do perfil dos discentes da instituição, quanto do mercado de trabalho formal local, este último a partir dos dados publicados pelo, então, Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) a partir da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), em que se fez uma comparação desses dados de 2010 em relação à 2018. Isso, em uma tentativa de compreender a relação dos cursos da instituição e o mercado de trabalho de Baturité. E quanto ao perfil dos discentes usou-se dos dados da Plataforma Nilo Peçanha (2020) e do IFCE em Números (2020).

Este trabalho teve, ainda, como referencial teórico-metodológico e político a Avaliação em Profundidade (RODRIGUES, 2008). Perspectiva esta que é contra hegemônica dentro do campo da Avaliação de Políticas Públicas, isso por não partir de uma suposta neutralidade, e nem de uma ambiguidade entre as abordagens quantitativa e qualitativa. Assim como visa conhecer as experiências dos beneficiários ao utilizarem as políticas públicas, isso com o intuito de compreender e não julgar estas, que é o que se verifica em avaliações tecnicistas.

E tem-se como delimitação a analisar se os jovens do IFCE - *campus* Baturité, especificamente, os do curso Técnico Subsequente em Administração, conseguem se inserir no mercado de trabalho, e em caso positivo, se há relação com o curso oferecido pela instituição. E, para tal, foi aplicado questionário aos egressos via Google *Formulários* que foi disponibilizado por e-mail, *whatsapp*, *instagram* e *facebook*, após autorização da diretoria de ensino do *campus*, no dia 10 de setembro de 2021.

Por fim, este estudo divide-se em cinco seções além dessa introdução. Em que, na próxima seção, se verificará o perfil daqueles que se beneficiam da Rede Federal. Em seguida, se fará uma análise do mercado de trabalho em Baturité. Depois, se compreenderá este mercado de trabalho e sua relação com os cursos do IFCE - *campus* Baturité. E deste estudo inicial segue-se para apresentar os resultados auferidos a partir da pesquisa com os egressos. E antes da conclusão discorre-se sobre os aspectos teóricos-metodológicos e políticos usados neste estudo.

PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS DISCENTES

Ao analisar o perfil socioeconômico dos e das discentes, a partir da Plataforma Nilo Peçanha (2020) e do IFCE em Números (2020) verifica-se que por volta de 70% dos discentes, tanto da Rede Federal, de forma ampla, como especificamente do IFCE, enquadram-se como jovens, ou seja, estão na faixa etária entre 15 e 29 anos de idade. E, por isso, a categoria juventudes é essencial para os estudos que envolvem esta rede, tanto por este ser o principal público atendido, como para entendê-los a partir da diversidade que são.

Em um recorte quanto ao sexo na RFEPCT, há quase um equilíbrio em que 52% desses jovens são do sexo masculino e 48% são do sexo feminino. Entretanto, no IFCE constata-se que 55% são do sexo masculino, enquanto 45% são do feminino. Apesar de uma diferença pequena, de 10%, isso é algo que precisa ser mais bem analisado para compreender os motivos e que, assim, se possa diminuir essa disparidade. Inclusive, isso pode também ensejar em uma menor quantidade de mulheres no mercado de trabalho.

No que diz respeito à classificação étnico-racial, em toda a RFEPCT, 48,76% se declararam pardos, 38,22% brancos, 10,85% pretos, 1,49% amarelos e 0,68% indígenas. Neste quesito, no IFCE verifica-se que 67,85% se declararam pardos, 23,32% brancos, 7,52% pretos, 1% amarelos e apenas 0,31% indígenas. Uma maioria de não brancos pode ser reflexo da política de ações afirmativas, mas isso precisa ser mais bem trabalhado. Assim, constata-se que a maioria das juventudes da Rede se enquadram como negros, perfazendo quase 60%. E no IFCE o percentual é de mais de 75%, algo de suma importância diante do contexto local.

E quanto à renda familiar, estes discentes afirmaram que 29,92% (RFEPCT) e 33,91% (IFCE) de suas famílias recebiam entre zero e meio salário mínimo (SM); já 25,92% (RFEPCT) e 34,44% (IFCE) recebiam entre meio e um (SM); enquanto 18,28% (RFEPCT) e 19,97% (IFCE) recebiam um e um e meio (SM); já 13,02% (RFEPCT) e 6,38% (IFCE) recebiam entre um e meio e dois e meio (SM); 5,87% (RFEPCT) e 2,64% (IFCE) entre dois e meio e três e meio, e apenas 7% (RFEPCT) e 2,64% (IFCE) recebiam acima de três e meio (SM).

A partir desses dados, pode-se afirmar que a grande maioria dos que estão na Rede Federal e no IFCE são pessoas pertencentes a famílias que tem renda familiar até um e meio de salário-mínimo, respectivamente, 74,12% e 88,32%. E, além disso, essas juventudes são, marcadamente, negras e do sexo masculino. Constata-se ainda um percentual pequeno de indígenas. E, na Plataforma Nilo Peçanha (2020) ainda não se tinha dados sobre deficientes e nem sobre LGBTQIA+.

E, ao analisar os dados dos discentes do IFCE – *campus* Baturité, verifica-se que 75,8% são jovens, e destes 58% são do sexo feminino, enquanto 42% são do sexo masculino. Isso inclusive destoa do que é apresentado de forma geral no IFCE, em que se verifica uma maioria de mulheres. Ao analisar a questão étnico-racial 77,82% se declararam como pardos, 12,59% brancos, 8,29% pretos, 0,65% indígenas e 0,65% amarelos. Esse dado é muito importante, pois, também destoa do que é apresentado de forma geral na Rede, e inclusive no IFCE, com mais de 86% destes enquadrados como negros.

Estes discentes, quanto a renda familiar 51,28% afirmaram receber entre zero e meio (SM), 26,07% entre meio e um (SM), 12,94% entre um e um e meio (SM), 4,66% entre um e meio e dois e meio, 3,71% entre dois e meio e três e meio, e apenas 1,33% mais que três (SM). Assim, constata-se que mais de 90% destes pertenciam a lares com renda familiar até um e meio de salário-mínimo. Aspecto este também de suma relevância, pois, demonstra que estes estudantes necessitam de um olhar mais atento quanto às necessidades econômicas.

Desta forma, ao verificar o perfil dos estudantes tanto da Rede Federal, quanto do IFCE e, especificamente, do *campus* Baturité, constata-se que são, em sua maioria, jovens, não brancos e com renda familiar até um e meio de salário-mínimo. No entanto, a distribuição percentual quanto ao sexo é diferente, na RFEPCCT há quase um equilíbrio, no geral no IFCE há mais homens do que mulheres, diferença de 10%, enquanto no IFCE - *campus* Baturité tem-se mais mulheres do que homens, uma diferença de 16%.

Este último perfil traçado será comparado com o daqueles que são egressos do IFCE - *campus* Baturité, isso para uma análise mais aprofundada dessas clivagens e para compreender como se dá sua inserção no mercado de trabalho. Na próxima seção será analisado como se comporta o mercado de trabalho formal do município de Baturité.

ANÁLISE DO MERCADO DE TRABALHO LOCAL

Depois de compreender que o perfil do público atendido pela RFEPCCT e pelo IFCE, assim como pelo IFCE – *campus* Baturité é composto majoritariamente por jovens, os compreendidos na faixa etária entre 15 e 29 anos, conforme o Estatuto da Juventude. E, segundo estimativa populacional do DataSUS (2020) a cidade de Baturité, em 2018, tinha uma população de 35.575, desta 18.337 composta por mulheres e 17.238 por homens. Destes 9.542 se enquadravam como jovens, ou seja, 26,82% de toda a população local, sendo 4.852 do sexo feminino e 4.690 do masculino.

Portanto, é de suma importância compreender como um quarto dos munícipes estão distribuídos no que diz respeito a alguns aspectos socioeconômicos, como o de emprego. Assim, inicialmente, apresentou-se como este perfil se comportou no mercado de trabalho local, ao longo dos anos, o que se visualiza a partir da tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Distribuição dos ocupados formais de Baturité por faixa etária, sexo e ano 2010 - 2018

Idade	15 a 17		18 a 24		25 a 29		30 a 39		40 a 49		50 a 64		65 ou mais		Total
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
Ano															
2018	1	1	194	157	226	222	496	565	298	446	193	318	18	11	3146
2017	2	0	207	165	230	218	473	539	293	425	193	288	15	11	3059
2016	3	0	204	187	228	229	460	510	270	441	174	269	11	9	2995
2015	1	5	212	182	262	285	506	574	312	492	206	322	20	13	3392
2014	4	0	230	215	288	308	500	567	347	511	233	290	16	7	3516
2013	3	4	236	209	286	301	476	580	298	494	214	254	13	4	3372
2012	4	2	189	194	231	228	371	423	212	396	143	187	11	6	2597
2011	1	1	196	200	284	256	467	496	281	448	169	185	11	11	3006
2010	4	2	170	202	240	194	384	425	250	408	154	176	5	9	2623

Fonte: RAIS/MTE (2020) Elaborado pela autora

Primeiramente, ao analisar o mercado de trabalho formal em Baturité de 2010 a 2018 percebe-se que em 2011 houve um crescimento de 15% em relação ao ano de 2010, mas, em 2012, ocorreu uma queda de 14% em relação ao ano anterior, isso provavelmente devido à crise de 2008. Já em 2013, tem-se um crescimento de 30% em relação ao ano de

2012. Outro ano alarmante é o de 2016, com queda de 12% dos vínculos ativos em 31/12, frisa-se que no ano anterior já se amargava uma queda de 4%. E em 2017 e 2018, há um crescimento em relação ao ano anterior, respectivamente de 2% e 3%.

Pode-se constatar também que as mulheres são maioria nas contratações em todos os anos, em que se tem uma média de 8,83% de diferença a mais para estas frente aos homens. Esse dado, inclusive, merece uma melhor análise, isso com o intuito de verificar, por exemplo, quais são os cargos em que estas estão inseridas, entre outras nuances, que não são possíveis verificar neste artigo. Infelizmente, os dados da RAIS/MTE (2018) não permitem a estratificação quanto à raça/cor/etnia.

Ao analisar os vínculos ativos do setor formal (RAIS/MTE, 2018), em 31/12/2018, verifica-se que de 3.146 trabalhadores(as) apenas 801 se enquadravam como jovens, ou seja, apenas 25,46% desse total, enquanto a faixa etária de 30 a 64 anos, perfazia um total de 73,62%, e os com mais de 65 anos, tinham ínfimos 0,92% das contratações. Ao comparar esse quantitativo com o total de jovens do município, verifica-se que isso representa apenas 8,39%.

Constata-se que há uma certa constância quanto à quantidade de contratações por faixa etária ao longo dos anos. Em que as faixas etárias de 15 a 17 anos e a de 65 anos ou mais são as que menos se tem vínculos formais ativos. No que diz respeito à esta última faixa etária, isto pode se dar devido a estas pessoas estarem em fase de receber aposentadoria, ou pode ser também por exclusão do mercado de trabalho, ou as duas ações em conjunto.

Enquanto, para os mais novos as baixas contratações podem ser por estarem ainda na faixa etária de cursar o ensino médio, entretanto, isso não afasta a necessidade que estes jovens têm de auxiliarem na composição da renda familiar. Então, é de suma importância compreender as especificidades dessas juventudes e como as políticas públicas podem atuar para minimizar os problemas que afetam estas. Na tabela 2, a seguir, pode-se verificar como se dá as contratações desses jovens por setor.

Tabela 2 – Distribuição dos ocupados formais de Baturité por faixa etária, sexo e setor em 2018 (continua)

Setor	Idade		15 a 17		18 a 24		25 a 29		30 a 39	
	Sexo		M	F	M	F	M	F	M	F
Administração Pública			0	0	8	9	30	48	125	247
Agropecuária			0	0	3	0	2	0	4	0
Comércio			0	1	77	78	79	70	151	127
Construção Civil			0	0	2	0	0	0	4	0
Indústria - Transformação			0	0	15	4	27	5	41	12
Serviços			1	0	89	66	88	99	163	179
Serviços Industriais			0	0	0	0	0	0	8	0
Total			1	1	194	157	226	222	496	565

Tabela 2 – Continuação...(conclusão)

Setor	Idade		40 a 49		50 a 64		65 ou mais		Total	
	Sexo		M	F	M	F	M	F	M	F
Administração Pública			115	294	102	234	16	8	396	840
Agropecuária			4	0	1	1	1	0	15	1
Comércio			64	55	30	19	0	0	401	350
Construção Civil			1	0	0	0	0	0	7	0
Indústria - Transformação			27	14	14	4	0	0	124	39
Serviços			86	83	42	60	1	3	470	490
Serviços Industriais			1	0	4	0	0	0	13	0
Total			298	446	193	318	18	11	1426	1720

Fonte: RAIS/MTE (2020) Elaborado pela autora

Pode-se verificar, a partir da tabela 2, que o setor que mais contratou, em 2018, foi a Administração Pública com 1.236 vínculos formais, seguido pelo setor de serviços com 960 contratações, em terceiro lugar, o setor do comércio com 751 vínculos, seguido pela indústria de transformação com 163 contratos, depois a agropecuária (inclusive extração vegetal, caça e pesca) com 16 vínculos, depois os serviços industriais de utilidade pública com 13, e por fim, a construção civil com apenas 7 contratos formais.

Constata-se que nesse mesmo ano foram contratadas 1.720 mulheres frente à 1.426 homens, no entanto, essa diferença se dá, principalmente, pelas contratações na Administração Pública em que as mulheres preenchem a mais 444 as vagas frente aos homens. Ao se comparar com os dados do setor de serviços essa diferença é de apenas 20 mulheres a mais do que homens. Enquanto no comércio se contratou mais pessoas do sexo masculino do que do feminino, um total de 51 indivíduos.

Verifica-se ainda que as juventudes estão mais concentradas no setor de serviços e comércio, perfazendo 43% e 38%. Enquanto na Administração Pública e na Indústria de Transformação possuem apenas 12% e 6%, respectivamente. O percentual de contratação de mulheres foi de 47%, enquanto de homens foi de 53%, ou seja, contratou-se mais jovens do sexo masculino do que o feminino. Na tabela 3, a seguir, será analisada a questão da escolaridade dos contratados.

Tabela 3 – Distribuição dos ocupados de Baturité por nível escolar, idade e sexo em 2018 (continua)

Escolaridade	Idade		15 a 17		18 a 24		25 a 29		30 a 39		40 a 49		50 a 64	
	Sexo		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Analfabeto			0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2
Até 5ª Incompleto			0	0	0	0	1	0	7	0	3	3	7	1
5ª Completo Fund.			0	0	1	0	3	2	3	1	5	5	6	1
6ª a 9ª Fundamental			1	0	4	2	10	0	20	5	21	11	23	5
Fundamental Comp.			0	0	4	2	9	4	46	16	28	16	16	17
Médio Incompleto			0	1	17	2	16	9	31	22	13	15	7	2
Médio Completo			0	0	150	124	156	143	295	337	146	167	49	83
Superior Incompleto			0	0	8	10	7	11	12	21	14	27	30	47
Superior Completo			0	0	10	17	23	53	80	163	66	201	53	160
Metrado			0	0	0	0	0	0	2	0	2	1	1	0

Tabela 3 – Continuação..(conclusão)

Escolaridade	Idade 65 ou mais		Total		Total Geral	
	Sexo	M	F	M		F
Analfabeto		0	0	2	2	4
Até 5ª Incompleto		0	0	18	4	22
5ª Completo Fund.		0	0	18	9	27
6ª a 9ª Fundamental		1	0	80	23	103
Fundamental Comp.		1	0	104	55	159
Médio Incompleto		1	0	85	51	136
Médio Completo		3	4	799	858	1657
Superior Incompleto		3	2	74	118	192
Superior Completo		9	5	241	599	840
Metrado		0	0	5	1	6

Fonte: RAIS/MTE (2020) Elaborado pela autora

Verifica-se, a partir da tabela 3, que quanto à escolaridade, a maioria das pessoas são contratadas em cargos de nível médio, ou seja, isso representa 53% de todas as contratações. O segundo lugar fica com cargos de nível superior, ou seja, 27%. Quanto aos jovens eles seguem esse mesmo padrão, quando contratados, a maioria estão em cargos de nível médio, seguido dos de nível superior.

No entanto, um aspecto que seria interessante analisar é como se dá a remuneração para esses cargos compreendendo seus níveis escolares. Frisa-se que as mulheres são maioria tanto em cargos de nível superior, quanto de nível médio. E, outro aspecto importante é que são quase irrisórias as contratações para quem tem menos que a 5ª série do fundamental. Isso, muito provavelmente, enseja que estes estejam inseridos em trabalhos não formais, e ainda mais precários. Na tabela 4, a seguir, será analisada a questão da remuneração.

Tabela 4 – Distribuição dos ocupados de Baturité por faixa remuneratória, idade e sexo em 2018

Faixa Rem. Média (SM)	Idade	Idade						65 ou mais	Total		Total Geral
		15 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 64		F	M	
Até 0,5		0	3	1	11	8	3	1	7	20	27
0,51 a 1,00		1	49	47	75	60	37	2	148	123	271
1,01 a 1,50		0	220	253	506	313	218	12	726	796	1522
1,51 a 2,00		0	7	39	139	84	53	1	140	183	323
2,01 a 3,00		0	8	22	75	72	38	5	95	125	220
3,01 a 4,00		0	2	10	44	48	41	2	59	88	147
4,01 a 5,00		0	0	6	51	65	48	1	29	142	171
5,01 a 7,00		0	0	6	15	30	34	4	27	62	89
7,01 a 10,00		0	0	3	5	7	7	0	16	6	22
10,01 a 15,00		0	0	3	1	4	2	1	8	3	11
15,01 a 20,00		0	0	0	1	1	0	0	0	2	2
Mais de 20,00		0	0	1	3	0	0	0	4	0	4
Não classific.		0	1	2	13	9	11	0	16	20	36

Fonte: RAIS/MTE (2020) Elaborado pela autora

Verifica-se, a partir da tabela 4, que quanto a faixa de remuneração média em (SM) a maioria dos vínculos ativos recebem de 1,01 a 1,50 (SM), ou seja, 53% do total. Enquanto entre 1,51 e 2,00 tem-se pouco mais de 11%, e na faixa de 0,51 a 1,00 verifica-se, aproximadamente, 10%. Na faixa que vai de 2,01 a 2,0 (SM) tinha-se apenas 8% das contratações, na seguinte de 3,01 a 4,00 perfazia-se 5%.

Assim, percebe-se um quantitativo ínfimo de pessoas recebendo relativamente bem, enquanto a grande maioria recebe bem abaixo do que se tem como parâmetro para a viver, enquanto menos de 10% estão nessa faixa de remuneração e quase 1/4 recebem um meio termo nem abaixo demais, nem tão superior. No entanto, quanto aos jovens estes em sua grande maioria se enquadram na faixa de remuneração de 1,01 a 1,50 (SM), ou seja, 69,15%, tem-se 14,18% recebendo de 0,51 a 1,00, e apenas 6,73% têm renda entre 1,51 e 2,00. Desta forma, verifica-se que estes, de forma ampla, recebem menos em comparação aos adultos.

A partir dessa breve análise do mercado de trabalho formal de Baturité, verifica-se ainda que a maioria dos(as) jovens contratados(as) encontram-se nos setores de serviços e comércio, estes estão sua grande maioria em cargos de nível médio, e com remuneração entre 1,01 e 1,50 (SM). E o maior quantitativo de contratações se concentram na faixa etária que vai dos 25 aos 29 anos. E como citado anteriormente, em 2018, apenas 801 jovens tinham vínculo formal, ou seja, 8,39% do total de jovens do município de Baturité.

Assim, questiona-se: onde estão os(as) demais jovens? A partir das respostas a esse questionamento, talvez, se pudesse traçar políticas públicas mais efetivas de inclusão das juventudes tanto no mercado de trabalho, como em outros espaços. A seguir será discutida a relação entre os cursos que são ofertados pelo campus e a demanda do município.

O mercado de trabalho local e a relação com os cursos disponibilizados pelo IFCE – campus Baturité

O IFCE - campus Baturité fica situado na região norte do estado do Ceará, no Maciço de Baturité, especificamente, na cidade de Baturité, que teve sua lei de criação estabelecida pela Carta Régia de 1763. Esta cidade fica a, aproximadamente, 100km de distância da capital cearense, Fortaleza. O nome do município significa Serra Verdadeira, este possui 308,6 (Km²) de área absoluta, clima tropical quente sub-úmido, relevos de maciços residuais e tem, aproximadamente, 35.000 habitantes (IPECE, 2018).

A história socioeconômica da cidade está altamente interligada com o desenvolvimento do país. Esta perpassa por diversos momentos que são importantíssimos, foi Vila de Índios, teve um período cafeeiro e do algodão, exportando-os, assim como em seu auge teve sua própria estação de trem. Possui ainda uma rica diversidade cultural, a partir dos povos originários e quilombolas. Assim como uma fortíssima tradição religiosa e belas paisagens naturais.

Esta cidade é polo da microrregião do Maciço de Baturité e congrega um bom desenvolvimento no setor do comércio e de serviços, a partir da tabela 2, em 2018, pode-se verificar que estes setores juntos tem 54,39% dos empregos formais, enquanto a Administração pública tem 39,29%, a indústria de transformação 5,18%, a agropecuária,

extração vegetal, caça e pesca tem apenas 0,51% dos vínculos, serviços industriais de utilidade pública tem 0,41%, e por fim a construção civil 0,22% (RAIS, 2018).

E ao analisar o perfil regional, do Maciço de Baturité, verifica-se que o setor de serviços, em 2016, representou 79,65% na participação das atividades no Valor Adicionado Bruto (VAB), enquanto a agropecuária 14,44%, e a indústria 5,91% (IPECEDATA, 2016). O VAB refere-se ao valor que cada setor econômico acrescenta ao Produto Interno Bruto (PIB) neste acrescenta-se os impostos, e compreende o tamanho total de uma determinada economia.

Outro aspecto que é muito evidenciado no Maciço de Baturité é sua vocação turística, em decorrência da sua fauna, flora e paisagens naturais que são muito atrativas, inclusive, possui diversos atrativos culturais materiais e imateriais. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Integrado do Turismo Sustentável (PDITS) “o turismo é predominante em alguns municípios da região” (PDITS, 2014, p. 22) em que Guaramiranga, Pacoti e Baturité se destacam por possuírem melhores estruturas para o desenvolvimento dessa atividade.

Verifica-se a partir do PDITS que um dos pontos desfavoráveis ao desenvolvimento do turismo na região é a da falta de profissionais aptos a lidarem com os turistas, apesar de existir oferta de cursos de capacitação profissional, conforme este documento. Frisa-se que à época no IFCE – *campus* Baturité já tinha os cursos de Tecnologia em Gastronomia e Técnico em Hospedagem desde 2011 e Tecnologia em Hotelaria desde 2012.

A partir disso pode-se compreender que essas juventudes vão ao IFCE, assim como em outras instituições de ensino, para principalmente terem oportunidade de se qualificarem para ingressarem no mercado de trabalho, e para se manter, entre outros motivos. A partir da tabela 5 pode-se verificar as principais ocupações de acordo com a “Classificação Brasileira de Ocupações” (CBO) no município em 2018.

Tabela 5 – Distribuição dos trabalhadores de Baturité por CBO, idade e sexo em 2018

Ocupação	Idade	15 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 64	65 ou mais	Sexo		Total Geral
									M	F	
Professores		0	9	19	104	148	130	3	67	346	413
Vendedores e similares		0	65	55	83	27	17	0	105	142	247
Auxiliar e Técnico Adm.		0	33	43	80	41	19	2	64	154	218
Trab. em Limpeza e Man.		0	4	14	29	70	70	5	72	120	192
Aux. e Técnicos da Saúde		0	1	20	69	48	40	2	17	163	180
Cozinheiros e similares		0	5	12	15	30	33	0	23	72	95
Guias e Hotelaria		0	1	1	5	4	3	0	2	12	14
Demais CBO		1	172	229	554	333	180	17	925	561	1486
Total		1	290	393	939	701	492	29	1275	1570	2845

Fonte: RAIS/MTE (2020) Elaborado pela autora

Os dados da tabela 5 foram tratados da seguinte forma, em um primeiro momento, fez-se a análise das principais ocupações na perspectiva de verificar as com maiores contratações e que fossem similares. Em um segundo momento, procurou-se as que tivessem alguma relação com os cursos ofertados pelo IFCE-*campus* Baturité.

Então dos cargos registrados constata-se que 14,52% são de professores, aqui não estão inclusos demais profissionais do ensino. Verifica-se que 8,68% são de vendedores, promotores, agentes e assistentes de vendas. Auxiliares e assistentes administrativos representam 7,66% do total, importante isso, pois estes têm relação com o curso técnico em Administração do campus. Trabalhadores em limpeza e manutenção perfazem um total de 6,75%. Enquanto auxiliares e técnicos na área da saúde são 6,33%. Cozinheiros e demais ocupações da área de alimentação representam 3,34%, enquanto guias de turismo e camareiros de hotel perfazem apenas 0,49%.

Por fim, as demais ocupações representaram 52,23% do total. Frisa-se ainda que, as contratações nas ocupações de professores, são irrisórias no que diz respeito a jovens, com maiores quantidades nas faixas acima de 30 anos. As juventudes são mais contratadas nos cargos de vendedores e similares, seguido dos cargos de auxiliar e técnico em administração. Este último, inclusive, dialoga com o curso Técnico em Administração ministrado no campus.

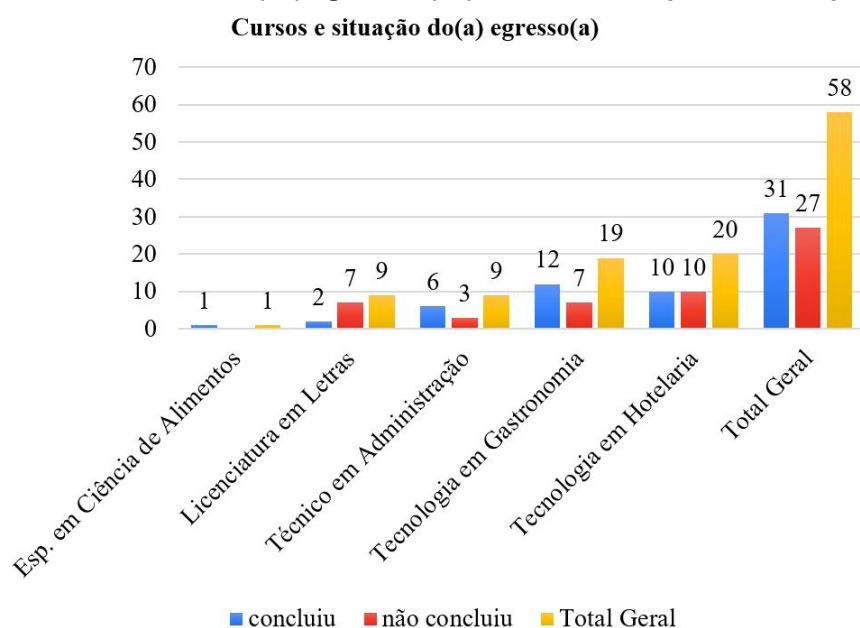
Desta forma, verifica-se uma certa aproximação das contratações com relação a alguns dos cursos disponibilizados pelo Instituto, apesar de se verificar que os relacionados à hospitalidade e alimentação são em menor quantidade. O que pode denotar que as contratações formais nestas áreas são em menores quantidades, e que pode haver mais contratações informais, ou mesmo que esses profissionais estejam atuando em áreas similares em cargos de recepção, atendimento, entre outros. E, podem ainda estarem contratados em outras cidades.

Diante desse contexto, os principais questionamentos que surgem são: O IFCE - campus Baturité proporciona a inserção das juventudes no mercado de trabalho no âmbito local? Quais são as características desses trabalhos? Isso será melhor trabalhado na próxima seção, em que se apresentará o resultado dos questionários aplicados aos egressos da instituição.

PESQUISA COM EGRESSOS

A partir das questões citadas ao final da seção anterior, com o intuito de compreender este contexto, foi criado um questionário no Google Formulários. Este instrumento foi elaborado com 13 perguntas fechadas, quais sejam: nome, idade, sexo, cor/raça/etnia, faixa de renda familiar, curso, ano e semestre de conclusão deste, o que faz atualmente, se a pessoa trabalha, se tem relação com o curso, qual a forma que trabalha, onde trabalha, em que município reside, e se o curso que concluiu ajudou na trajetória profissional. Até 18 de outubro, apenas, 58 pessoas responderam a este questionário, estas respostas podem ser verificadas, a seguir, no gráfico 1.

Gráfico 1 – Situação dos(as) egressos(as) do IFCE – campus Baturité por curso



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora. Elaborado pela autora.

Este formulário foi enviado para mais de 1500 e-mails dos egressos, com e sem êxito, assim como foi divulgado no *instagram*, *facebook* e *whatsapp*. Para a comunicação nas redes sociais, foi criado card específico através do Canva. Frisa-se que foi solicitada autorização para realizar essa pesquisa através do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) ao IFCE – *campus* Baturité, que foi aprovada no dia 10 de setembro de 2021. E, neste dia foi disparado o formulário nas plataformas anteriormente citadas.

Devido ter recebido poucas respostas, foi necessário criar outras estratégias como, por exemplo, adicionar pessoas que estudaram na instituição nas redes sociais desta pesquisadora para ter um maior alcance destes. E ainda assim não se teve grande êxito quanto ao retorno do preenchimento do formulário online. Diante disso têm-se uma amostra por acessibilidade (GIL, 2008) a partir dos egressos que, efetivamente, responderam ao questionário.

Verifica-se, que do total de respondentes 27 afirmaram não ter concluído o curso, e 31 concluíram, ou seja, 46,55% e 53,45%, respectivamente. Ao analisar por curso, verifica-se que Tecnologia em Hotelaria foi o que mais teve respondentes um total de 20, destes 11 concluíram e 9 não; Enquanto Tecnologia em Gastronomia 19 responderam sendo que 12 concluíram e 7 não; Licenciatura em Letras com 9 respondentes apenas 2 concluíram e 7 não; Técnico em Administração teve 9 respostas em que 6 concluíram e 3 não; e apenas 1 pessoa da Especialização em Ciência de Alimentos respondeu, esta informou ter concluído o curso.

Apartir desse gráfico tem-se uma impressão de que a maioria dos discentes concluem os cursos com êxito. No entanto, a partir de informações solicitadas à instituição, e recebida em dezembro de 2020, das 2042 matrículas até essa data, apenas, 321 discentes tinham se formado. Isso representa 15,72% de discentes, inclusive, tinha-se 46,91% de egressos sem êxito, e 34,43% estavam matriculados, e, por fim, 2,94% estavam aguardando colação de grau ou estavam como concludentes.

Verifica-se, ainda, que das 388 matrículas, do curso Técnico em Administração, apenas 76 discentes haviam se formado, ou seja, 19,59% concluíram com êxito, um percentual baixo tendo em vista que esse curso tem uma duração de apenas 3 semestres, o que se suporia um maior quantitativo de egressos com êxito. E, para uma melhor compreensão se analisará agora os dados, especificamente, dos egressos do curso Técnico em Administração. A seguir na tabela 6 verifica-se o perfil, desses respondentes egressos, desse curso.

Tabela 6 – Perfil dos egressos do curso Técnico em Administração

Cor/raça/etnia	Sexo	Amarelo(a)	Branco(a)	Pardo(a)		Preto (a)		Total Geral
		F	F	F	M	M	F	
Ocupação	Idade							
Apenas estudo	18 a 24	1			1	1		3
	25 a 29	1			1	1		2
Nem trabalho e nem estudo								1
	25 a 29		1					1
Trabalho					2			2
	25 a 29				2			2
Trabalho e estudo			1	1			1	3
	18 a 24			1			1	2
	25 a 29		1					1
Total Geral		1	2	3	1	1	1	9

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora. Elaborado pela autora

No entanto, como informado anteriormente, apenas 9 pessoas desse curso responderam ao formulário, o que representa apenas 2,32% dos que se matricularam no curso de 2015.2 até 2020.1. Isto se configurou como uma das limitações deste trabalho. Desta forma, seria interessante que mais pessoas respondessem ao instrumento de pesquisa para ter uma melhor compreensão da situação destes quanto à questão do trabalho.

Assim, verifica-se que dos 9 respondentes, todos se enquadram como jovens, ou seja, estão na faixa etária dos 15 aos 29 anos. A maioria é formada por mulheres, ou seja, 7, enquanto tem-se apenas 2 homens. Uma maioria de negros (as) que totalizam 6 (66,67%), enquanto tem-se 2 (22,2%) brancos, e 1 (11,1%) pessoa que se identificou como amarelo (a), por fim, nenhum indígena. Constata-se que apenas 1 (11,1%) pessoa não estava nem estudando e nem trabalhando; 3 (33,3%) estavam apenas estudando; 2 (22,2%) estavam apenas trabalhando, enquanto 3 (33,3%) estavam trabalhando e estudando.

E, quanto aos que afirmaram estar trabalhando, ao serem questionadas se seu trabalho tinha relação com o curso Técnico em Administração, 80% informaram que sim, ou seja, existe relação. Esse mesmo percentual informou trabalhar em empresa privada, e apenas uma pessoa afirmou ter empresa própria. Esta, última, inclusive informou ter renda familiar acima de três salários-mínimos (SM), enquanto seis (66,67%) afirmaram estar na faixa de 0,5 até 1,0 (SM), uma pessoa disse receber entre 1,0 até 1,5 (SM), e um indivíduo

afirmou ter renda entre 2,5 até 3,0 (SM). A seguir se apresentará o referencial teórico-metodológico usado neste estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO E POLÍTICO

O que foi apresentado anteriormente dialoga diretamente com as discussões elaboradas por Saviani (2007), em que este autor apresenta os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Em que os fundamentos históricos se referem “a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens” (idem, p. 155) e mulheres, enquanto os ontológicos se relacionam ao entendimento de que esses são “produtos dessa ação, o resultado desse processo é o próprio ser dos homens” (ibidem) e das mulheres.

Inclusive, o autor frisa sobre a questão dos jovens quando esses terminam o ensino básico e se veem diante de duas situações: “a vinculação permanente ao processo produtivo, por meio da ocupação profissional, ou a especialização universitária” (idem, p. 161). Até pouco tempo, em sua grande maioria, as juventudes da classe trabalhadora se viam fadadas ao primeiro caminho. No entanto, atualmente, existe uma maior possibilidade de estes também poderem ingressar no ensino superior, devido às mais diversas políticas públicas de expansão de vagas no ensino superior, seja no público ou privado, e da política de ações afirmativas, apesar de ainda existirem vários empecilhos para o ingresso, permanência e êxito destas.

Outro conceito importante para compreender o mundo do trabalho é a noção ampliada da classe trabalhadora de Antunes (2009), que inclui os trabalhadores(as) ditos produtivos e improdutivos, trabalhadores(as) rurais, terceirizados, pejotizados, subcontratados, entre outras formas precárias, inclusive desempregados (as). Outras clivagens dessa noção ampliada da classe trabalhadora, que devem ser evidenciadas, são as de gênero, de raça/etnia (idem), nacionais e imigrantes, qualificados e desqualificados, geracionais, e inclusive de sexualidade, e, que muitos desses foram trabalhados ao longo desse texto.

Assim, a partir desse autor, incorpora-se esse conceito, o que pode ser expresso, também por Antunes (2018), como a nova morfologia da classe trabalhadora, que é impulsionada diante do aumento da mundialização e financeirização do capital (CHESNAIS, 1995). Isso diz respeito não somente às relações internacionalizadas, mas também ao dinheiro gerando dinheiro, o que influencia na produção industrial, e, conseqüentemente, na redução de empregos menos precários.

Isto, inclusive, traz à tona o debate de como o Brasil se desenvolve economicamente que, é compreendido dentro do capitalismo, dependente e associado, em que a burguesia brasileira produz e se alimenta das desigualdades sociais, o que para Oliveira (2003) cria um desenvolvimento estranho que este autor cunhou de “o ornitorrinco”.

Diante desse contexto, em que os jovens são os mais atingidos, tanto por serem os trabalhadores mais precários, como por serem os que mais engrossam as altas taxas de desemprego e rotatividade, frisa-se, assim, a necessidade de compreender as juventudes,

enquanto categoria, e isso melhor ajuda a pensar a diversidade que essas são. Pais (1990), a partir da sociologia da juventude, apresenta duas tendências de concepção dessa.

Em que, na primeira, a juventude “é tomada como um conjunto social, cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada «fase da vida»” (idem, p. 140), assim prevalecem “aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizariam essa fase da vida” (ibidem), então, resume-se a entendê-la como faixa etária, cuja ênfase se dá sobre os aspectos geracionais. E na segunda concepção a juventude é entendida “como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertenças de classe, situações econômicas, parcelas de poder, interesses, oportunidades ocupacionais, etc.” (ibidem) com ênfase nos aspectos classistas.

Desta forma, este trabalho se detém ao entendimento a partir desta última concepção, tendo-a como categoria, não como juventude, mas sim como juventudes. Isso demonstra a compreensão da diversidade que são esses jovens. Então, usa-se a faixa etária apenas como um delimitador para facilitar a análise dos dados. Estes, que foram auferidos tanto através da RAIS/MTE (2018), no que diz respeito ao mercado de trabalho formal de Baturité, como por meio da análise de dados institucionais, como os do IFCE em Números (IFCE, 2020).

Assim, após compreender o perfil destes jovens, a partir dos dados municipais, foi criado um formulário para que os/as egressos(as), do IFCE – campus Baturité, especificamente, do curso técnico em Administração, pudesse informar sua atual condição, no que diz respeito, a questão do trabalho e a relação de sua formação para a inserção neste.

Esta pesquisa tem, ainda, como referencial teórico-metodológico e político a Avaliação em Profundidade (RODRIGUES, 2008), pois, essa melhor se adequa ao que este trabalho se propõe, que visa uma maximização das políticas públicas diante do contexto da grande desigualdade social brasileira. Esta perspectiva avaliativa parte da compreensão contra hegemônica dentro do campo da Avaliação de Políticas Públicas, que entende ainda que os procedimentos, técnicas, instrumentos metodológicos se constroem com o desenrolar da pesquisa e de como o objeto de estudo se mostra à pesquisadora.

E, não se parte, então, de modelos pré-construídos, e muito menos parte de uma suposta neutralidade. Aqui expressa-se a visão da pesquisadora, a partir de suas experiências e vivências enquanto jovem da classe trabalhadora e que anseia por uma outra sociedade que seja justa, igualitária e com políticas públicas socialmente referenciadas.

Então, a partir da Avaliação em Profundidade, parte-se do texto da política pública em uma análise também do contexto em que está inserida. Diante disso, alguns trabalhos acadêmicos foram essenciais para compreender esse contexto como é o caso de Marques (2017), Nascimento (2018), Maia (2015) e Borges (2015). As primeiras autoras fizeram pesquisas em que o IFCE – *campus* Baturité aparece como lócus dos trabalhos, enquanto Borges verifica um aspecto muito importante que é a questão do turismo na região do Maciço de Baturité.

Portanto, foi desse diálogo entre os aspectos teóricos-metodológicos e políticos que se desenvolveu essa tentativa de compreender em que medida o IFCE – campus

Baturité auxilia na inserção das juventudes no mercado de trabalho. Diante disso, a seguir tratar-se-á das conclusões a que se chegou a partir desse recorte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, a partir desse artigo, verificou-se que, a maioria dos que responderam ao formulário elaborado por esta pesquisadora, afirmaram estar trabalhando. E que a ampla maioria informou que o trabalho tem relação com a formação no curso Técnico em Administração, disponibilizado pelo IFCE – campus Baturité. Portanto, compreende-se a partir disso a importância desta instituição para o município de Baturité.

Foi possível verificar, ainda, que o público atendido pela instituição é, majoritariamente, formado jovens, grande parte é de mulheres e de pessoas negras, com renda familiar, em sua grande maioria entre 0,5 e 1,0 de salário-mínimo. Isso inclusive representa o perfil dos e das discentes, de forma geral, desta instituição e da RFEPCT.

Ena análise do mercado de trabalho de Baturité constatou-se que, aproximadamente, um quarto das contratações formais, em 2018, eram de jovens. E estes estavam inseridos em cargos de nível médio, principalmente, como vendedores e seus similares e como auxiliares e técnicos administrativos, e com remuneração até 1,5 de salário-mínimo, a maior parte desses jovens. Frisa-se, ainda, que as contratações se concentram mais na faixa etária que vai dos 25 aos 29 anos, enquanto até os 17 anos são irrisórios os contratados.

Um dos problemas, encontrados durante a pesquisa, foi a falta de dados sobre a questão racial nos dados disponibilizados pela RAIS/MTE. Outro empecilho encontrado foi a pouca quantidade de respostas ao formulário, apesar de este ter sido enviado por e-mail, ter sido divulgado no Facebook, Instagram e mandado para contatos estratégicos pelo WhatsApp.

Diante disso, em outras pesquisas, é preciso elaborar outras estratégias para se ter uma maior adesão aos formulários online. Assim, como é essencial aprofundar esse debate não somente através da pesquisa acadêmica, mas inclusive através da criação de, por exemplo, um observatório da Educação Profissional e Tecnológica. Inclusive, poderia ser algo a ser incluído na pauta do sindicato, pois, assim ter-se-ia mais dados sobre a efetividade das políticas públicas.

Isso com o intuito de trabalhos como este, entre outros, se tornarem parte da rotina tanto institucional, como também uma forma de se enraizar nos municípios onde se tenha campus dos Institutos Federais. Em uma perspectiva de aprofundar os debates sobre o trabalho, a educação, as juventudes, o desenvolvimento e outras temáticas. Isto de forma articulada entre ensino, pesquisa, extensão e atividades sindicais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. O Privilégio da Servidão: O novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo Editorial, v. 21, 2018.

BORGES, Ricardo Cesar de Oliveira. A relação entre o turismo e o desenvolvimento local na sub-região serrana (corredor verde) no Maciço de Baturité-CE. 2015. 180 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Doutorado em Geografia, Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=85880>. Acesso em: 15 de julho de 2021.

BRASIL. DATASUS. População Residente - Estudo de Estimativas Populacionais por Município, Idade e Sexo 2000-2019 - Brasil. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?popsvs/cnv/popbr.def>. Acesso em: 20 agosto de 2021.

BRASIL. Lei nº11.892. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências de 29 de dezembro de 2008. 2008(a). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 26 de agosto de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar. Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf. Acesso em: 02 de setembro de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 02 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Plataforma Nilo Peçanha 2020 (Ano Base 2019). Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em 01 de agosto de 2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Acesso Online às Bases de Dados. PDET. Disponível em: <http://pdet.mte.gov.br/acesso-online-as-bases-de-dados/>. Acesso em: 27 de agosto de 2021.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria do Turismo. PDITS Plano de Desenvolvimento Integrado do Turismo Sustentável: Polo Maciço de Baturité. Programa de Desenvolvimento do Turismo do Ceará. Prodetur Nacional. Fortaleza: Governo do Ceará, 2014.

CHESNAIS, François. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. Economia e Sociedade, v. 4, n. 2, p. 1–30, 1995.

FERNANDES, Florestan. A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. 2ª ed. São Paulo: Zahar, 1976.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Profissional e Capitalismo Dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. Trab. Educ. Saúde, v. 5, n. 3, p. 521-536, fev. 2008.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. IPECE DATA Sistema de Informações Geossocioeconômicas do Ceará. Disponível em: <http://ipecedata.ipece.ce.gov.br/ipece-data-web/module/perfil-regional.xhtml>. Acesso em: 01 de setembro de 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ. Pró-reitoria de Ensino. IFCE em Números: Matriculados. Disponível em: <https://ifceemnumeros.ifce.edu.br/matriculados/>. Acesso em: 12 de setembro de 2021.

MAIA, Glaucilene Lima. Fatores de influência da escolha de uma instituição de ensino superior por jovens do Maciço de Baturité. Dissertação de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Universidade Federal do Ceará (UFC). 2015. 140f.

MARQUES, Dirlândia de Oliveira. O impacto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará na qualidade do mercado de trabalho nos municípios do Ceará. 2017. 33 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia do Setor Público) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/28841>. Acesso em: 11 de julho de 2021.

NASCIMENTO, Daniela Araújo do. Competências no currículo do curso de gastronomia do Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE). Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Petrópolis, Programa de Pós-Graduação em Educação, Petrópolis, 2018.

OLIVEIRA, Francisco de. Crítica à razão dualista: O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Social*, Lisboa, v. 25, n. 105/106, 1990.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Proposta para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. *Revista Aval*. n. 1. Fortaleza: UFC, 2008. Disponível em <http://www.mapp.ufc.br/index.php/pt-br/revista-aval/edicoes>. Acesso em 01 junho de 2021.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v.12, n.32, p. 52-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 01 de outubro de 2021.

Capítulo

17



**A didática coerente com a pedagogia
histórico-crítica no quadro
das tendências e concepções
contemporâneas da educação escolar**

Livaldo Teixeira da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.17

Há uma profunda crise no cenário pedagógico contemporâneo, estamos num momento histórico de negação da ciência e das condições de superação da fragmentação na formação do sujeito (DUARTE, 1998; 2006). Após o Golpe Jurídico-midiático-parlamentar de 2016, as tendências relativistas são alimentadas pelo neoconservadorismo, relativizando a história e os avanços das ciências humanas e sociais, tendo como exemplo a negação do período da ditadura militar brasileiro e até mesmo a naturalização da escravidão. O relativismo pedagógico e científico afetou diretamente o trabalho docente, produzindo a profunda desvalorização do saberes escolares e um agressivo anti-intelectualismo.

A pedagogia tem um amplo arcabouço teórico e se constitui ciência “da” e “para a” prática educativa (SAVIANI, 2008b), trata-se de uma ciência que elabora a sua compreensão da prática educativa na sua totalidade e historicidade (LIBÂNEO, 2008); nesse sentido propomos tratar da temática, destacando a articulação teoria e prática. Essa crise remonta desde a escola nova, seguido pela teoria do capital humano e renovada na pedagogia das competências e no relativismo pedagógico da “pedagogia do aprender a aprender” que culminaram na década de 1990 com a difusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Newton Duarte (1998; 2006), entendeu ser necessário a análise do fenômeno como parte de um processo mais amplo, que foi o avanço do pensamento neoliberal e pós-moderno. Para o autor existe um enlace epistemológico entre neoliberalismo, o pós-modernismo e o construtivismo, corrente que vem sendo difundida no Brasil, inclusive no documentos oficiais. Ele afirma que são pedagogias negativas na medida em que rejeitam o conhecimento histórico e a superação do sistema do capital. Diante disso, desafia os educadores a uma pedagogia afirmativa sobre o ato de ensinar, entendendo, que, as concepções são apropriadas por grupos e classes, ou frações de classes, orientando a política educacional há algum tempo, se fortalecendo e neste momento histórico atinge seu ápice.

Dermeval Saviani, posicionando-se diferentemente das pedagogias não críticas e crítico-reprodutivistas, propõe uma concepção que expressa o currículo e a didática, não nas perspectivas fragmentadas ou nos modismos pedagógicos, mas, uma perspectiva de historicidade e totalidade, a qual denominou Pedagogia Histórico-crítica. É nesse sentido que buscamos discutir a articulação entre a fundamentação teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-crítica com o processo de ensino-aprendizagem, com base em nossas vivências e experiências sobre a temática e na literatura produzida nessa perspectiva. Entendemos que é possível compreender uma didática coerente com a pedagogia histórico-crítica para a superação da cisão, teoria e prática pedagógica.

Saviani (2009) classifica as tendências e concepções pedagógicas em dois grandes grupos: o das pedagogias não-críticas e o das teorias crítico-reprodutivistas. As teorias não-críticas são as concepções de cunho político liberal, visam antes de tudo, a justificação do modo de produção capitalista; ressaltam a defesa da liberdade, dos direitos e interesses individualistas na sociedade; e justificam a forma de organização desta baseada na propriedade privada dos meios de produção, corrobora para a manutenção do “*status quo*”. No segundo grupo, apresenta as Teorias Crítico-reprodutivistas, salientando que são críticas porque postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus

condicionantes sociais. Sendo assim, não constituem pedagogias, pois não apresentarem proposta pedagógica, compreendendo que o caráter reprodutivista da escola não permitiria que ela fosse diferente. Em consequência, conclui que é inviável uma proposta pedagógica vinculada aos interesses dos trabalhadores.

Historicamente, desde a década de 1920 e 1930, o confronto com a Escola Nova se dá pela mudança de interesses da classe e dos grupos hegemônicos, essa fustiga a Pedagogia tradicional, imputando a ela todos os vícios e nenhuma virtude. Dermeval Saviani, por sua vez, faz a contraposição a este pensamento com suas teses, funcionando como antítese, uma teoria que supere tanto a pedagogia tradicional quanto a pedagogia nova recorrendo à “teoria da curvatura da vara”, de Lenin. (SAVIANI, 2009). Assim como Paulo Freire faz a crítica à pedagogia bancária (tradicional), elabora uma consistente crítica histórico-dialética do movimento da escola nova e suas crenças pedagógicas.

Para ele, a escola nova deslocou o eixo da questão pedagógica:

(...) do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2009, p. 8).

Nas décadas seguintes essas pedagogias conviveram num ecletismo, de uma estrutura escolar tradicional e uma mentalidade de estímulo a criação, a novidade sobre o fazer pedagógico, partindo para uma pedagogia mais ligada a vida cotidiana, a existência imediata, o que fez desembocar no tecnicismo ou produtivismo educacional, esse predominou na LDNEN nº 5.692/1971 durante a ditadura empresarial e militar. Na década de 1980 o lema ‘aprender a aprender’ aparece como um slogan da escola nova, antes porém, na década de 1970, o desgaste do escolanovismo faz crescer, na mesma direção das teorias não-críticas, a influência da Teoria do Capital Humano, decorrendo o tecnicismo educacional e a Pedagogia Produtivista. Na crítica ao escolanovismo, Saviani (2009) ressalta que a escola nova é um movimento ligado a mudança de interesse das classes dominantes em relação a função social da escola no modo de produção capitalista. Dessa forma, o autor propõe uma pedagogia para além das pedagogias tradicional, nova e tecnicista; assim, na contramão da concepção dominante surge a Pedagogia Histórico-crítica. (SILVA, 2018).

Na década de 1980 houve um avanço na produção e difusão das pedagogias críticas, já na década seguinte, de 1990, as bases do escolanovismo e do conservadorismo retornam com uma nova roupagem. O tema “Trabalho e educação”, a mudança das bases produtivas foi abordada em diversos momentos, destacando as mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora, e, os impactos da revolução tecnológica e a transformação dos processos produtivos e qualificação para o trabalho. (COLETÂNEA CBE, 1992). A década de 1990 culminou com a revolução microeletrônica; motivo pelo qual o clima cultural desde essa época está sendo chamado de pós-moderno, mais especificamente desde a publicação do livro de Lyotard, A condição pós-moderna, em 1979.” (SAVIANI, 2008a).

Se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Isso significa que antes de produzir objetos se produzem os símbolos; ou seja, em lugar de experimentar, como fazia a modernidade, para ver como a natureza se comporta, a fim de sujeitá-la aos desígnios humanos, a pós-modernidade simula em modelos, por meio de computadores, a imagem dos objetos que pretende produzir. (SAVIANI, 2008a. p. 426-427).

A pós-modernidade anuncia o fim dos grandes relatos, entendendo que a ciência pós-moderna se caracteriza pela desconfiança da metanarrativa das ciências. Já em termos econômico-políticos, a denominação “neoliberalismo” foi generalizada e expressa no Consenso de Washington, na reunião promovida em 1989 por John Williamson no Internacional Institute for Economy, que discutiu as reformas “necessárias” a América Latina. Os rumos da política mundial foram tomados, com a ascensão de Margaret Thatcher na Inglaterra (1979 e 1990), Ronald Reagan nos Estados Unidos (1981 a 1989) e Helmut Kohl na Alemanha (1982 e 1998). Esses governos conservadores instauraram sob o signo do ultraliberalismo de Hayek e do monetarismo de Milton Friedman, esse obteve o Prêmio Nobel de Economia de 1974 e 1976. (SAVIANI, 2008a).

O Neoliberalismo convergiu para o combate ao estado regulador e a defesa do retorno do estado liberal clássico. Ou seja, para a América Latina implicava um rigoroso programa de equilíbrio fiscal, com reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, depois um corte acentuado nos gastos públicos, uma rígida política monetária com intuito à estabilização, e por fim, a desregulamentação dos mercados, financeiro e do trabalho, privatização e abertura comercial. Por meio de condicionalidades foram-se impondo essas políticas que, em seguida, vão sendo assumidas pelas elites econômicas e políticas desses países, incluindo o Brasil. Nesse momento histórico, o ideário pedagógico tem assumido o discurso do fracasso da escola pública, assumindo a posição de que o Estado é incapaz de gerir o bem comum, restando como alternativa a primazia do mercado da educação. As variantes do escolanovismo, produtivismo e do tecnicismo, assumem gradativamente essa nova roupagem, lançando mão dos prefixos, “pós” e “neo”. (SAVIANI, 2008a).

Relativo às bases econômico-pedagógicas, a crise da sociedade capitalista ganhou força na década de 1970, fomentando a reestruturação dos processos de produção, alterando o modelo fordista pelo toyotista. O modelo fordista

(...) apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos estandardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa. Diversamente, o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o just in time que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar de estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade. (SAVIANI, 2008a, p. 429).

Ao contrário do que muitos pensavam, aumentou a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores, de um preparo polivalente, com base no domínio de conceitos gerais, abstratos, especialmente os de ordem matemática. A Teoria do Capital Humano foi ressignificada na década de 1990, sob a lógica e satisfação dos interesses privados. Ocorre então, o recuo da iniciativa do Estado na formação do trabalhador; que

terá que se esforçar para adquirir competências e habilidades numa variedade de cursos fragmentados e vendidos no mercado, que supostamente garantiria a empregabilidade. No lugar do desenvolvimento inclusivo do período Keynesiano, o mercado deseja, agora, o crescimento excludente; a Teoria do Capital Humano foi refuncionalizada alimentando a perseguição da produtividade no campo da educação. (SAVIANI, 2008a)

Quanto às bases didático-pedagógicas no atual cenário pedagógico, o lema *aprender a aprender* tem influência nos diferentes espaços sociais, associado ao neoescolanovismo. Quanto ao trabalho docente, esse núcleo de ideias entende que o papel do professor não é ensinar, porém auxiliar o aluno num processo de aprendizagem particular. Diferentemente do movimento originário da escola nova, esse ideário foi ressignificado, focando-se na busca da empregabilidade e adaptabilidade; assim o segredo do sucesso estaria na capacidade de se adaptar e de aprender a aprender e reaprender. Considerando que os postos de trabalho reduzem na agricultura e na indústria, tornando-os disputados e conseqüentemente mais seletivos. Essa adaptação exige “novos tipos de raciocínio, o desenvolvimento de funções cognitivas deterioradas pelo trabalho de tipo puramente mecânico, buscando atingir níveis flexíveis de operação simbólica.” (FONSECA, 1998, p. 320 *apud* SAVIANI, 2008a, p. 432).

Essa visão, propagada na década de 1990, pode ser constatada no “Relatório Jaques Delors”.

(...) publicado pela UNESCO em 1996, como resultado dos trabalhos da comissão que, entre 1993 e 1996, se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI. Tal relatório foi publicado no Brasil em 1998, com apresentação do então ministro da Educação Paulo Renato Costa Souza, em que ele realça a importância desse documento para o cumprimento da tarefa, a qual o MEC estava voltado, de repensar a educação brasileira. (SAVIANI, 2008a, p. 433).

O documento justificou-se como resposta ao desafio de um mundo em ligeiras transformações, havendo, então, uma exigência de educação durante toda a vida. O relatório afirma, “qual seria o desiderato da escola: transmitir cada vez mais “o gosto e o prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual”.” (DELORS, 2006, p. 19 *apud* SAVIANI, 2008a, p. 433).

Com sequência houve a aprovação nos anos de 2018 e 2019 da Base Comum Curricular Nacional (BNCC), no Brasil, essa orientação pedagógico-curricular vem influenciando a política de Estado, dando continuidade a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como referência na elaboração dos currículos nas escolas brasileiras. O lema “aprender a aprender” se apoia na mesma defesa constatada no Relatório Jaques Delors, que seria:

(...) o alargamento do horizonte da educação que coloca para a escola exigências mais amplas. Trata-se, agora, de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes, pois, as “novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’ num contínuo “processo de educação permanente””. (BRASIL, MEC, 1997, p.34 *apud* SAVIANI, 2008a, p. 433).

Assim, as reformas educativas em diferentes países têm em suas bases o neoescolanovismo, que desde a década de 1990 vêm sendo desenvolvidas, manifestando características *light*, difundindo-se por empresas, ONG’s, igrejas e sindicatos, por academias

e clubes esportivos, com poucas exigências de precisão conceitual e rigor teórico, de acordo com clima pós-moderno. (SAVIANI, 2008a).

Conforme já mencionado, a Teoria do Capital Humano metamorfoseou-se para a pedagogia das competências; nesse sentido, as bases psicopedagógicas propunham a reorientação das atividades construtivas da criança. O construtivismo de Piaget, desde as origens, tem afinidades com o escolanovismo, dando a esse as bases científicas para o lema “aprender a aprender”. Alguns trabalhos de Piaget afirmam que os métodos novos se encontram nos grandes clássicos da pedagogia de modo intuitivo. A pedagogia das competências, diferentemente das formulações anteriores, busca sua base científica na pedagogia da infância, onde a psicologia genética de Jean Piaget, epistemologicamente, surge como lócus avançado da “fundamentação científica da Escola Nova no que se refere as bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem.”. Piaget “desenvolve uma teoria do conhecimento cuja ideia central é a ação como ponto de partida do conhecimento”, sendo a inteligência concebida como um mecanismo operatório. Como em Kant, em Piaget, o sujeito é um epistêmico universal “que constrói esquemas de apreensão dos objetos ou acontecimentos”; esses tais esquemas são sensório-motor e conceitual. (PIAGET, 1970, 1984 e 1998 *apud* SAVIANI, 2008a, p. 434).

Zelia Ramozzi-Chiarottino estabelece distinções entre a inteligência sensório-motora e a conceitual, podendo, por meio dessas diferenças, compreender a causa da inteligência sensório-motora não constitui um pensamento lógico:

1ª) As conexões estabelecidas pela inteligência sensório-motora ligam apenas percepções e movimentos sucessivos sem uma representação de conjunto que domine os estados distintos no tempo e organize ações, refletindo-as simultaneamente num quadro total. A inteligência sensório-motora funciona como um filme em câmara lenta que representaria uma imagem imóvel depois da outra, em vez de chegar à fusão de imagens;

2ª) Em consequência disso, a inteligência sensório-motora tende ao êxito e não a verdade: ela encontra sua satisfação na conquista do fim prático e não na construção ou na explicação. É uma inteligência puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada;

3ª) Sendo seu domínio delimitado pelo emprego de instrumentos perceptivos e motores, ela só trabalha sobre as realidades, os índices perceptivos e os sinais motores, e não sobre os signos, os símbolos e os esquemas representativos ou os conceitos verdadeiros que implicam inclusão de classe e relações;

4ª) Ela é essencialmente individual, por oposição aos enriquecimentos sociais adquiridos graças ao emprego dos signos. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 58 *apud* SAVIANI, 2008a, p. 435).

Isso implica, que, para a pedagogia das competências, a fonte do conhecimento está na ação e não na percepção; concluindo que a inteligência não é um órgão que reproduz os dados da sensibilidade, e sim constrói o conhecimento; eis a denominação “construtivismo”, que na década de 1990, passou a exercer uma sedução sobre os formuladores de políticas educativas sobre os pedagogos e sobre grande parte dos professores.” (ROSSLER, 2006 *apud* SAVIANI, 2008a). Porém o construtivismo, da mesma forma que o produtivismo e o escolanovismo, se metamorfoseou. Para César Coll “a atividade do aluno na construção da aprendizagem escolar como um princípio amplamente compartilhado por distintas correntes pedagógicas.” (SAVIANI, 2008a, p. 435).

O termo “construtivismo” foi ampliado no campo da educação. Certamente por influência do próprio Coll, esse assessorou a formulação dos PCNs propostos pelo MEC em 1997, conferindo destaque a essa perspectiva, aprendida como núcleo convergente da concepções que teriam em comum a valorização da atividade da mente humana que se constrói nos processos de aquisição do conhecimento. (SAVIANI, 2008a).

Com essa reconfiguração passa à denominação “neoconstrutivismo” sintonizando a visão pós-moderna com sua descrença em relação aos metarrelatos, inclusive os de ordem científica em benefício de uma narrativa que obedece sempre às regras que lhe garantem a pragmática. O discurso neoconstrutivista pouco menciona os estádios psicogenéticos, sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal: (SAVIANI, 2008a)

A retórica neoconstrutivista “funciona como um filme em câmara lenta que representaria uma imagem imóvel depois da outra, em vez de chegar a fusão de imagens”; “tende ao êxito e não a verdade: encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e na construção e na explicação”. É “puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada”; “ela só trabalha sobre as realidades, os índices perceptivos e os sinais motores, e não sobre os signos, os símbolos e os esquemas representativos ou os conceitos verdadeiros que implicam inclusão de classe e relações”; ela é essencialmente individual, por ocasião aos enriquecimentos sociais adquiridos graças ao emprego dos signos.” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 58 *apud* SAVIANI, 2008a, p. 436).

O discurso neoconstrutivista tem afinidades com a “teoria do professor reflexivo” (FACCI, 2004), que valoriza os saberes docentes centrados na prática e na experiência cotidiana, compreendendo-se, também, o elo com a chamada “pedagogia das competências”. Facci realizou um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana, concluindo que o saber elaborado, sistematizado historicamente, não é uma preocupação dessas teorias das duas primeiras.

Bloom *et al.* interpretaram, na década de 1960, “a aquisição de competências como tarefa pedagógica, identificando-se com a classificação dos objetivos operacionais. Assim, atingir os objetivos especificados “significa adquirir competências correspondentes”. Não satisfeita com essa teoria condutivista, surge a teoria construtivista, “na qual as competências vão identificar-se com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo, segundo Piaget, de equilíbrio e acomodação.”. Essa ideia permanece como teoria de fundo no âmbito do neoconstrutivismo, mas nega que “o processo adaptativo, para ter êxito, suporia em algum grau o conhecimento do meio pelo sujeito, obtido por esquemas conceituais prévios”, entendidos por Piaget. (SAVIANI, 2008a, p. 437). O neoconstrutivismo junto com o neopragmatismo e as competências foram assimiladas aos “mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social.”. Para essa adaptação conta-se com as tais competências cognitivas; e a adaptação ao meio social, com as competências afetivo-emocionais. (RAMOS, 2003, p. 108 *apud* SAVIANI, 2008a, p. 437).

Ramos (2001, p. 235-236) constata que “(...) a noção de competência tem sido utilizada quase que exclusivamente associada à ação, portanto, restrita à inteligência prática ou ao circuito curto de capacidade”. Ou seja, “a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis” e adaptáveis numa sociedade sem seguridade social; deixando ao próprio sujeito a responsabilidade pela sobrevivência. Esses sujeitos

que “se encontram subjugados à “mão invisível do mercado.”” (SAVIANI, 2008a, p. 437).

No Brasil, as ideias pedagógicas da última década do século XX, expressam uma “nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão.” (SAVIANI, 2008a, p. 441-442). Em nossa visão, esse movimento atravessou a primeira do século XXI e culminou no momento histórico atual. A concepção pedagógica neoescolanovista traz de volta o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica e nesses tempos sombrios do governo Jair Bolsonaro, o relativismo pedagógico ganha aspectos conservadores em relação a discussão dos desafios sociais contemporâneos, esses tão caros a pedagogia crítica, até mesmo para a apuração do critério do clássico.

A Pedagogia Histórico-crítica, para além da compreensão da totalidade histórica da didática apresentando as formas com que se deram a sistematização dessa área do saber, da denúncia às apropriações parciais e mercadológicas e dos interesses de grupos e classe social, anuncia uma proposta didática para a superação dessa fragmentação. Dermeval Saviani em suas obras vem tratando da pedagogia desde os seus fundamentos com vistas a concretização na prática educativa tomando a escola como locus privilegiado para o fazer pedagógico, daí os elementos da didática se manifestam explicitando as formas mais desenvolvidas.

Na década de 2000, Gasparin (2002) sistematizou em sua obra, *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, tomando os momentos de aprendizagem organizados: prática social (inicial), problematização, instrumentalização, catarse e prática social (final). O autor deixa evidente que se tratava de uma proposta e dá início a um debate sobre a temática, ainda carente de novas análises e proposições.

Silva (2021) com base na pesquisa de dissertação de mestrado defendida em 2018 na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fundação Oswaldo Cruz – RJ, busca uma fundamentação para a elaboração de uma didática coerente com a pedagogia histórico-crítica, com ênfase na educação do jovem adulto trabalhador. Partindo de fontes anteriores, destaca a obra de João Luiz Gasparin e a experiência de implementação no Estado do Paraná, e, as vivências singulares nas duas primeiras décadas dos anos 2000. Aponta para a relevância das valiosas sistematizações anteriores e destaca a necessidade de novas elaborações.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) na obra: *Fundamentos da didática Histórico-crítica* valorizam o pioneirismo de Joao Luiz Gasparin, porém fazem a crítica aos limites da sistematização realizada pelo autor. Para eles, a didática deve ter como característica fundamental, uma atividade que considere a dimensão ontológica e que assuma “dialeticamente a transmissão de conhecimento como núcleo essencial do método pedagógico.” (p. 141).

A crítica dos autores citados anteriormente a Gasparin abrem novas perspectiva de compreensão da didática, colocando os fundamentos não dissociados da prática, nesse sentido, reafirmam o Materialismo Histórico e Dialético e não a simples didatização e desmetodização do método. Para Galvão, Lavoura e Martins (2019) a didática deve afirmar

sempre o pleno domínio do objeto do conhecimento por parte do professor, nesse sentido, imprimem uma dinâmica do ensino histórico-crítico, permitindo maiores avanços desta compreensão.

Por fim, é notório uma tendência macro de relativização do saber, do qual concluímos que se manifestam em várias concepções atuais, inclusive, sob um manto do novo conservadorismo. Em contraposição, pensamos que a Pedagogia Histórico-crítica pode ser de grande valia, contribuindo de forma ímpar para o pensamento pedagógico do nosso atual momento histórico. Destacamos em específico a didática sobre essa perspectiva, essa tem contribuído para a melhoria da qualidade de ensino, como um momento de transição, enquanto não se tem as condições necessárias para uma nova sociabilidade.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. Cad. CEDES [online]. vol. 19, n. 44, Campinas, 1998. p. 85-106. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008. Acesso em 28 de fevereiro de 2017.

_____, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. — Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

DELORS, Jacques (org.). Educação: um tesouro a descobrir. 10 ed. São Paulo, Cortez/Brasília, MEC/UNESCO, 2006.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? : um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

Galvão, Lavoura e Martins. Fundamentos da didática histórico-crítica. 1ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados 2019.

Gasparin, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica, 1ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2002

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo, Cortez, 2008.

PIAGET, Jean. Psicologia e pedagogia. Rio de Janeiro, Forense, 1970.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Em busca do sentido da obra de Jean Piaget. São Paulo, Ática, 1984.

ROSSLER, João. Sedução e Alienação no discurso construtivista. Campinas, Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia no Brasil: História e Teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

_____. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política – 41. ed. - Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2. ed. - Campinas: Autores Associados, 2008a.

SILVA, Livaldo Teixeira da. Didática Coerente com a Pedagogia Histórico-crítica: elementos de aproximação da educação do jovem adulto trabalhador. 1ª ed. – Curitiba: Appris Editora – Rio de Janeiro, 2021.

Capítulo

18



Um estudo sobre a atuação do/a assistente social na política de educação

Paula Regina Assis Monteiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.18

O amadurecimento do Serviço Social tem como marco o processo de reorganização ao qual a categoria passou, a partir da década de 1990, com a promulgação de documentos normativos sobre direitos e deveres profissionais. Por meio de seminários nacionais, precedentes ao atual Código de Ética¹, assim como com a Lei de Regulamentação da Profissão, N° 8662, de 1993, e, a revisão teórica consolidada nas Diretrizes Curriculares, de 1996, representam o novo caminho seguido pelo Serviço Social. Com isso, é importante destacar, que, estes avanços deram-se, especialmente, em três dimensões centrais à atuação do/a assistente social. A dimensão ético-política: que preconiza a necessidade da identificação de classe para atuação do/a profissional, fazendo com que essa atuação seja consciente do seu pertencimento à luta da classe trabalhadora, em termos amplos. Na teórico-metodológica, o Código de Ética do/a assistente social, de 1993, sedimentou a perspectiva teórica ligada ao materialismo dialético de Marx² por meio do entendimento crítico e histórico da sociedade. Já a dimensão técnico-operativa, retrata a conquista de direitos e deveres na execução profissional do/a assistente social sintonizados nos rumos sedimentados pelo Código vigente. Sobre este processo histórico, destaca Iamamoto (2000):

(...) condiciona, fundamentalmente, o horizonte de preocupações emergentes no âmbito do Serviço Social, exigindo novas respostas profissionais, o que derivou em significativas alterações nos campos do ensino, da pesquisa, da regulamentação da profissão e da organização político-cooperativa dos assistentes sociais. (p.4)

Contudo, é necessário acrescentar, que, apesar de hegemônico, o atual projeto profissional do serviço social não condiciona que toda a categoria pense ou atue de maneira igual. O serviço social, como toda área de atuação, é muitas vezes permeado por disputas internas entre vertentes. Sabendo-se disto, destaca-se que o serviço social assegura a pluralidade, mas, nem por isso propaga uma gama de teorias misturadas e sim atua com direção social estabelecida.

A reprodução das relações sociais na sociedade capitalista na teoria social crítica é entendida como reprodução desta sociedade em seu movimento e contradições: a reprodução de um modo de vida e de trabalho que envolve o cotidiano da vida social. (IAMAMOTO, 2000, p.10)

Na sociedade de classes, definida por Florestan Fernandes como uma ordem social competitiva, por vezes produz uma educação voltada exclusivamente para o mundo do trabalho, em que a formação estará ligada às conquistas financeiras (ou ausência delas) mais do que a um projeto maior de desenvolvimento social. O autor define que esta ordem apesar de dar “continuidade a impulsões igualitárias e democráticas que são ajustáveis à persistência e mesmo ao incremento de desigualdades econômicas, socioculturais e políticas”.

Trata-se, portanto, de impulsões igualitárias e democráticas reguladas pela estratificação em classes sociais e que se relacionam com requisitos estruturais, de funcionamento e de evolução da própria sociedade de classes. Sem suprimir as distâncias econômicas, socioculturais e políticas, nascidas da estratificação em classes, e sem eliminar os chamados dilemas sociais típicos de qualquer sociedade de classes (decorrentes das inconsistências existentes entre os sistemas de valores ideais e a limitação concreta das oportunidades de ascensão social), a ordem social-competitiva associa, em tais casos, a pluralização estrutural à homogeneização de hábitos, atitudes e valores necessários à integração nacional e à universalização (embora desigual) da participação econômica, sociocultural e política. (p. 94)

1 “O CE é um instrumento educativo e orientador do comportamento ético profissional do assistente social: representa a autoconsciência ético política da categoria profissional em dado momento histórico”. (Barroco, Terra, 2018, p. 35)

2 Karl Marx: Filósofo, historiador, sociólogo e revolucionário alemão (1818 – 1883)

A atuação do serviço social na Política de Educação, embora esteja em pauta com maior destaque recentemente, especialmente diante da aprovação da Lei nº 13.935/2019 (que regulamenta a inserção de psicólogos e assistentes sociais nas redes públicas de educação básica), está presente desde o início da profissão no país. Registra-se como primeira contribuição profissional na Educação no país, mais especificamente em uma escola, ao ano de 1946 no Rio Grande do Sul, “como serviço de assistência ao escolar na antiga Secretaria de Educação e Cultura”. (AMARO, 2017, p. 11). Há ainda registros internacionais, a partir do começo do século XX, do denominado Serviço Social Escolar, fortemente influenciado pelo estadunidense “Serviço Social de Caso”³. Além disso, a profissão, historicamente, foi responsável (e ainda hoje mantém espaço em diversas instituições, com destaque para o âmbito da educação privada e de instituições filantrópicas) como intermediador do acesso a programas de permanência, bolsa estudantil e afins. Aspecto este, ressalta CFESS⁴ (2011), significativo à atuação, fazendo com que o/a assistente social tenha sua atuação diretamente associada a concessão destes benefícios:

(...) impacta decisivamente na imediata associação entre o desenvolvimento de tais “políticas”, programas e projetos e a sua atividade profissional, provocando equívocos e tensões que também se apresentam em outras políticas sociais e que merecem um vigoroso e coerente posicionamento por parte da categoria quanto à distinção entre os mesmos. (p. 40)

Cabe, porém, evidenciar, que, apesar deste histórico citado com a profissão presente na área educacional no Brasil, desde sua introdução no país, a produção de pesquisas e publicações desta temática ainda é incipiente. Muitas vezes em razão do pouco espaço, particularmente no âmbito escolar, para a atuação do/a assistente social na Educação; e a fragmentação desta presença entre espaços públicos e privados de Educação. Porém, sua aproximação, apesar dos desafios, apresenta-se em diversos espaços de educação.

As demandas apresentadas aos/às assistentes sociais em relação à educação nunca estiveram limitadas a uma inserção restrita aos estabelecimentos educacionais tradicionais, sendo acionadas também a partir das instituições do poder judiciário, das empresas, das instituições de qualificação da força de trabalho juvenil e adulta, pelos movimentos sociais, entre outras, envolvendo tanto o campo da educação formal como as práticas no campo da educação popular. (CFESS, 2011, p. 16)

Encontra-se, referencial crítico, acerca da presença ainda escassa de assistentes sociais na Política de Educação, em materiais do conjunto CFESS/CRESS⁵, que avalia o fato, como um reflexo da negligência às expressões da questão social, em uma Educação voltada primordialmente ao trabalho⁶.

(...) a história das políticas sociais, da legislação e da assistência (pública e privada), é, em síntese, a história das várias fórmulas empregadas, no sentido de manter desigualdades sociais e a segregação das classes - pobres/serviços e privilegiadas/dirigentes. Instrumentos-chave dessas fórmulas, em que pesem as (boas) intenções filantrópicas, sempre foram o recolhimento/isolamento em instituições fechadas, e a educação/reeducação pelo e para o trabalho, com vistas à exploração da mão-de-obra desqualificada, porém gratuita. (CFESS, 2011, p.16)

3 O Serviço Social de Caso, orientado especialmente por Mary Richmond, pioneira estadunidense, do serviço social, em linhas gerais, preconizava ajustar o indivíduo ao meio social.

4 CFESS: Conselho Federal de Serviço Social

5 CRESS: Conselho Regional de Serviço Social.

6 (...) pensar os processos de mercantilização das relações sociais como uma necessidade da própria lógica de expansão do capital e, conseqüentemente, a educação como condição e resultado desse processo (Teixeira, p. 2, 2007).

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (LBD).

Sobre classe social, Florestan informa que o conceito

(...) aparece onde o capitalismo avançou suficientemente para associar, estrutural e dinamicamente, o modo de produção capitalista ao mercado como agência de classificação social e à ordem legal que ambos requerem, fundada na universalização da propriedade privada, na racionalização do direito e na formação de um Estado nacional formalmente representativo. (p. 33)

A rede de ensino, apesar de sua ampliação e universalização, deparasse com desafios estruturais, Florestan ainda da década de 1970, destaca que a dissociação entre crescimento da rede ensino e a formação (e conseqüentemente aperfeiçoamento) de uma política educacional indica que houve (e continua a existir) uma profunda defasagem entre as necessidades educacionais e os mecanismos escolares de seu atendimento. (p. 1975, 51)

Ainda sobre a presença de assistentes sociais na Educação, essa se faz presente também em universidades, especialmente em equipes e núcleos de acompanhamento de aluno/as bolsistas, ou ainda diretamente em demandas sociais identificadas entre discentes. Identifica-se ainda, a presença de assistentes sociais em equipes multidisciplinares na área da Educação em assessoria direta às Equipes Gestoras de unidades escolares no ensino fundamental e médio. Conectando-se com isso, ao trabalho de diretores, coordenadores pedagógicos, professores e demais profissionais, atuando, na perspectiva da inclusão e permanência na escola.

Aproximando novamente ao histórico recente, observa-se um importante movimento em prol da presença da profissão na Educação, em termos legislativos, atendendo a reivindicações que surgem no bojo da luta política da categoria. No ano de 2000, o Conselho Federal de Serviço Social divulgou parecer elaborado pela Dra. Sylvia Terra, assessora jurídica da instituição, que relaciona a pertinência da inserção do serviço social nesta área, com os parâmetros previstos nos artigos 4º e 5º⁷ da Lei 8.662/1993. A política de educação perpassa, como anteriormente destacado, por reflexos da “questão social”. Sendo o exercício profissional do/a assistente social, realizado dentro da prerrogativa primordial da garantia de direito.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes. (MÉSZÁROS, 2019, p. 35)

Sabe-se que a atuação do/a assistente social compõe-se também do processo educacional, seja em orientações sobre direitos, benefícios, programas e serviços, nas mais diversas instituições em que a profissão se faz presente, como na possibilidade de fortalecimento das organizações coletivas e de controle social, além da profícua relação, anteriormente citada, com a educação popular e os movimentos sociais. Sobre “práxis” ou prática profissional e sua importância, cabe destacar as palavras de Paulo Freire, esta “é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. (2019, p. 52)

O papel do/a assistente social na Educação, está também, cabe destacar, no atendimento às necessidades sociais imediatas, por meio de articulações com a Rede de

⁷ Os artigos 4º e 5º da Lei 8.662/1993 tratam das competências e atribuições privativas do/a assistentes sociais.

Proteção (em casos de insegurança alimentar, violações de direitos, encaminhamentos a órgãos de proteção social). Assim como, proporcionar espaços de formação a profissionais e alunos, visando ampliar discussões que combatam preconceitos de gênero, raça e orientação sexual. A perspectiva da inclusão perpassa, assim, os princípios norteadores da atuação dos/as assistentes sociais na política educacional, e, será o tema desenvolvido pelo presente anteprojeto de pesquisa.

O Serviço Social só pode afirmar-se como prática institucionalizada e legitimada na sociedade ao responder a necessidades sociais derivadas da prática histórica das classes sociais na produção e reprodução dos meios de vida e do trabalho de forma socialmente determinada. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2018, p. 20)

A perspectiva inclusiva, também esta presente na prática do serviço social, engloba então, não só especificidades oriundas de deficiências físicas ou intelectuais, mas sim a inclusão nas escolas de crianças, adolescentes e adultos afastados deste ambiente por razões econômicas, ou de marginalização social fruto de discriminação de raça, gênero, identidade, orientação sexual, etc.

Para instaurar uma condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo, como é caso do modelo escolar mais reconhecido ainda hoje. Temos de considerar as suas desigualdades naturais e sociais, só estas últimas podem e devem ser eliminadas. (MANTOAN, 2006, p. 18)

Neste aspecto, Mézaros, destaca que “as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas nas instituições educacionais formais” (p. 43). Estando a educação intimamente integrada na totalidade dos processos sociais. Rosseto (2015), por exemplo, enfatiza a necessidade de uma discussão ampliada sobre a educação especial. Com a presença das diversas categorias que compõem a Educação, assim como representantes do campo da Saúde multidisciplinarmente, além da voz de familiares de alunos com deficiência, como contraponto às práticas estigmatizantes.

O questionamento constante dos processos de diferenciação entre escolas e alunos, que decorre da oposição entre a identidade normal de alguns e especial de outros, é uma das garantias permanentes do direito à diferença. Os alvos desse questionamento devem recair diretamente sobre as práticas de ensino que as escolas adotam e que servem para excluir. (MANTOAN, FIGUEIREDO, 2010, p. 9)

Sobre as políticas de inclusão de pessoas com deficiência, ressalta-se ainda a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 07 de janeiro de 2008, que representa um marco para educação brasileira direcionando ações e normativas posteriores.

A inclusão escolar está articulada a movimento sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdades de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular. (MANTOAN, 2006, p. 16)

Destaca-se também, em termos regulatórios, a Convenção Internacional sobre os direitos da Pessoa com Deficiência. E no Brasil, o Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009, que coloca como responsabilidade do Estado a garantia de um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de ensino.

(...) estamos certamente diante de um movimento internacional de revisão de pressupostos fundamentais da educação especial. As posições neste sentido parecem se alinhar por duas tendências: a) uma abordagem de aproximação de áreas, em que se defende a ideia de relevância das funções da educação especial como elemento de suporte às propostas da educação inclusiva; e b) uma abordagem mais radical de crítica à educação especial, considerando-se que esta, pela sua tradição clínico-terapêutica, tenderia mais a prejudicar do que ajudar as propostas de educação inclusiva. (BEYER, 2010, p. 6)

Sobre a discussão acerca da Política de Educação Inclusiva, ganhou ainda mais força com o Decreto 10502/2020, que propõe o retorno das escolas especiais, como alternativa às regulares. Proposta questionada por órgãos representativos de diversas categorias da Saúde e Educação, entre eles o CFESS, que lançou nota conjunta a outras entidades, ressaltando a inconstitucionalidade do projeto e a falta de espaço para a participação da sociedade em sua elaboração. A proposta deste decreto, ressalta o Conselho, trabalha com a noção de que há alunos que não se beneficiam de nenhuma maneira da perspectiva de inclusão educacional, representando um retrocesso ao processo de luta pela perspectiva inclusiva na Educação.

Momentos como esse, levam a uma reflexão quanto a uma pergunta central à atuação do/a assistente social na área de Educação, qual perspectiva de Educação nossa prática profissional atende? A inserção do/a assistente social, em qualquer âmbito de atuação, é uma inserção política. Saber a importância da Educação na vida dos indivíduos e atuar para que o acesso a esta não seja instrumento de uma visão meritocrática, que descarta aqueles que são identificados como “inferiores” é ponto essencial de discussão. Almeida (2007), destaca que a Educação, enquanto categoria teórica, é central na dinâmica social. Sendo parte da constitutiva de todos como sujeitos, em uma sociedade permeada de ideologia, conflitos e alternativas.

Salientamos, em especial, sua dimensão estratégica no âmbito das disputas ideológicas e da esfera política. Destarte, a dinâmica histórica da educação como instância da vida social ocupa um lugar de destaque no largo espectro do pensamento e da ação política, demarcando uma arena de disputas intensamente polarizadas. (p.1)

Sendo o campo da Educação Especial e Inclusiva um desses locais de acirramento de discussões. Ambiente em que se faz presente ainda aspectos de patologização, e, que precisa de posicionamentos comprometidos com a garantia de direitos de todos que atuam nesta área.

Para que a educação especial não se enclausure nas próprias discussões nem fique restrita a um conjunto de técnicas, faz-se necessária a participação dos profissionais nas discussões que abordam os determinantes sócio-históricos da prática educativa desenvolvida no ensino comum. (ROSSETO, 2015, p.112)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz de Almeida. O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio ocupacionais. Disponível em: <https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf>. UFSCAR, 2012. Acesso em 29 de abril de 2021:

BARROCO, Maria Lucia; TERRA, Sylvia Helena. Código de Ética do/a Assistente Social – Comentado. 1º ed. São Paulo, Ed. Cortez, 2018.

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e Avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. – 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 128p.

CHIZOTTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo, Cortez, 1995.

CFESS. Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS EDUCACAO.pdf>. Acesso em 12 de maio de 2021.

_____. Nota conjunta contra o Decreto 10.502/2020. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/Nota-conjunta-10502.pdf>>. Acesso em 12 de maio de 2021.

FERNANDES, Florestan. Classe, poder e revolução social. In: _____. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. Rio de Janeiro: Zahar, 1973

_____. Universidade Brasileira: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-ômega, 1975 Cap.4 “Universidade e Desenvolvimento”.

IAMAMOTO, Villela Marilda. O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____; CARVALHO, Raul. Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 2014.

MANTOAN, Eglér Tereza Maria. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 32, núm. 2, 2007, pp. 319-326 Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil.

MÉSZÁRIOS, István. A Educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2019.

NETTO, José Paulo. Introdução ao Estudo do Método de Marx. Editora Expressão Popular, São Paulo, 2011.

ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Edilene Aparecida Ropoli. [et.al.]. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192> - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Acesso em 12 de maio de 2021.

ROSSETO, Elisabeth Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. Revista Educação Especial, vol. 28, núm. 51, janeiro-abril, 2015, pp. 101-114 Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313132931009.pdf>>. Acesso em 03 de maio de 2021.

Capítulo

19



Desenvolvimento e educação: ainda é tempo!

Leonor Cardoso Rosa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.19

Início esta sistematização ressaltando minha alegria de participar deste curso on-line: Desenvolvimento e Educação; trata-se de uma pós-graduação, na modalidade Aperfeiçoamento, oferecida pelo Programa Desenvolvimento e Educação Theotônio dos Santos. Tive acesso a essa formação por meio da Superintendência de Gestão de Pessoas (SGP - UERJ), em parceria com o Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias (IFHT) que sedia o programa, em vaga disponibilizada aos servidores técnicos administrativos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Entendendo que a capacitação oferecida pelo Programa Desenvolvimento e Educação – Theotônio dos Santos (ProDEd-TS/UERJ) apresenta como objetivo geral “Caracterizar o desenvolvimento latino-americano e suas relações com a ciência e a escola”, ressalto a importância dos conhecimentos para atualização profissional.

Uma vez que a avaliação do Curso foi composta pela elaboração de resumos conceituais das aulas, onde deviam ser apresentadas as ideias e noções abordadas e pela sistematização deste trabalho final monográfico, apresentarei uma revisão de literatura abordada no curso, partindo da sistematização dos encontros e, uma vez que no ano de realização do curso (2021) comemoramos o centenário de nascimento de Paulo Freire, encerrarei “dialogando” com Freire e com o poeta Thiago de Mello.

Começo com o primeiro encontro do Curso, uma vez que a apresentação, através de Atividade Síncrona realizada no dia 26 de junho, do ano de 2021, foi precedida pela leitura de texto de Frigotto e vídeo também coordenado, pelo mesmo.

Para além do vídeo, que apresenta o Curso, com a coordenação de Gaudêncio Frigotto, como um ciclo de debates, onde também apresenta seus docentes e convidados, a leitura indicada para o primeiro encontro síncrono foi o tópico: o trabalho como elemento de unidade técnico-político na prática pedagógica mediando os interesses da “maioria discriminada”, do livro “A produtividade da Escola Improdutiva”. Apesar de o link disponibilizado ser de uma edição mais recente, fiz a (re)leitura do livro, usado em minha graduação (1988-1991), em sua 3ª edição, datada de 1989. Muito bom encontrar mais uma vez com Frigotto. Frigotto tão presente, Frigotto sempre atual.

Tal leitura e a dinamização do primeiro encontro me levaram ainda a reencontrar outros autores, como Kuenzer e Lahire. Kuenzer contribui com os conceitos/expressões de “Exclusão includente” e “Inclusão excludente”, analisando a nova forma de dualidade estrutural que permeia as novas relações entre educação e trabalho. Saviani (2008) cita Kuenzer e indica que os conceitos caracterizam a prática pedagógica dominante, baseada e influenciada pelo capitalismo, salientando que há a necessidade de reestruturação das práticas pedagógicas da educação, para que não atendam aos interesses do capitalismo opressor, mas que atendam à formação integral do ser humano, através de uma práxis emancipatória, preparando o educando para a vida social e trabalhista. Ainda motivada pelo encontro inicial, surge a necessidade de releitura de Lahire (1997) e sua análise sobre as razões do improvável “Sucesso Escolar nos meios populares”.

Partindo para a Aula um (1), que objetiva estudar o processo de desenvolvimento do capitalismo na América Latina e no Brasil, durante o século XX, temos a apresentação de estudos da área sociológica e econômica, relacionando os mesmos ao capitalismo mundial.

Dentre as leituras disponibilizadas, optamos pelas contribuições de Fernandes (1976) no capítulo V, que apresenta “A concretização da Revolução Burguesa”, contribuindo para a compreensão da dinâmica do capitalismo, bem como da estruturação social e política, presente em nossa sociedade. Fernandes (1976), em sua obra, contribui com a análise dos fatores que levaram à constituição de uma burguesia conservadora.

A Unidade apresentada na Aula dois (2) objetivou, principalmente, discutir algumas características centrais do atual capitalismo latino-americano, pretendendo abordar, a partir do referencial da Teoria Marxista, com um olhar dialético, três aspectos fundamentais do pensamento político latino-americano que tiveram lugar de destaque no período posterior à Segunda Guerra Mundial até a atualidade. Podemos destacar como aspectos fundamentais:

- A “dependência” dos países latino-americanos em relação aos países centrais, principalmente com relação aos Estados Unidos, compreendendo os mecanismos de dominação econômica, política, social etc.
- A ascensão de movimentos de intolerância, cujo viés fascista preocupa toda a América Latina, pretendendo estabelecer as ligações entre o sistema econômico predominante e a emergência de regimes de exceção.
- O papel das classes sociais, em especial do “proletariado” e do “campesinato”, como classes potencialmente revolucionárias, partindo de um referencial marxista.

Sendo assim, dentre as leituras disponibilizadas, retornamos a Fernandes (1973) e, agora, seu estudo sobre “Classe, poder e revolução social”. Enfim, leituras que levam à percepção de possibilidades para as classes sociais “que giram a roda da história com sua luta”.

Com relação à aula três (3), a mesma objetivou o estudo das políticas de desenvolvimento apresentadas para a América Latina nas últimas décadas, englobando tanto as concretizadas, quanto as que permanecem como “ideias-força”. As políticas de desenvolvimento são abordadas enquanto planos teórico-políticos, que visam o desenvolvimento da sociedade, em sua perspectiva ampla, enquanto projeto de nação que propõe diagnósticos e ações/soluções para a condição estrutural de países. É apresentada a Teoria Marxista da Dependência - TMD.

No que diz respeito à América Latina salienta-se a dicotomia vivenciada entre a possibilidade de vivência de democracias, com a gradativa redemocratização, após a vivência de ditaduras militares, e a instauração do desenvolvimento neoliberal, marcado pelas privatizações, pela escandalosa transferência de tecnologias e conhecimento científico para multinacionais, consolidando de certa forma a ditadura do capital financeiro. Lamentável e muito próximo do pandemônio que vivenciamos antes, durante a pandemia, e ainda agora.

Dentre as leituras apresentadas destaco a síntese de Martins (s.d.). Este autor, em seu texto, aborda “O Pensamento Social Latino-Americano e os Desafios do Século XXI”. Millán e Marini, citados por Martins (s.d.), assinalam “que o pensamento social corresponde à reflexão de uma sociedade sobre si mesma”, expressando, portanto, projetos de classes

e de grupos na luta por hegemonia, dominação em determinadas formações sociais. O pensamento social “só atinge sua maturidade quando busca nesse plano as bases da organização social” (MARTINS, s.d.).

No que tange à reorganização do pensamento social na América Latina no presente século, segundo o autor, a mesma se articula em diferentes enfoques (sendo apresentados três) que se empenham na análise de um mundo globalizado e do papel que a América Latina pode cumprir nesse processo. Tais enfoques apresentam como possibilidade a oposição ao neoliberalismo, para reconstrução da região e a possibilidade do poder mundial em direção à democracia, ao desenvolvimento e à igualdade, pontuando que “caberá às lutas sociais e à história responder se terá êxito”.

Passando à Aula quatro (4), é apresentado como objetivo a compreensão do papel da ciência e da tecnologia no desenvolvimento capitalista, em seu estágio atual, sendo salientada a importância das análises históricas do processo de acumulação de capital, por mostrarem como a Revolução Industrial, ocorrida no século XVIII, proporcionou a substituição da força humana pela máquina, além da divisão do trabalho ser fundamental para mudança do mais-valor absoluto para o mais-valor relativo.

A Revolução Industrial originou-se do desenvolvimento científico que concentrava conhecimentos dos séculos anteriores. A ciência tem papel decisivo no desenvolvimento dos países. Segundo Theotônio dos Santos, vivemos a “revolução científico-técnica”, onde a produção se subordina às inovações tecnológicas, para manter a capacidade de concorrência e acumulação, sendo necessária a análise da relação entre o desenvolvimento científico e o desenvolvimento econômico e social.

Escolhi como texto para leitura, a obra de Theotonio dos Santos (1987). No livro “Revolução Científico-Técnica e Acumulação de Capital”, no capítulo intitulado: “Invenção, Inovação, Difusão e Crescimento Econômico”, o autor destaca:

La innovación está limitada por el conflicto que existe entre los nuevos gastos de inversión y las inversiones ya instaladas que deben ser desplazadas. Los cálculos del costo de introducción de la innovación, al realizarse a nivel de la empresa oligopólica, chocan con los intereses sociales del avance tecnológico. (DOS SANTOS, 1987)

Há a análise do potencial de evolução da ciência e sua conexão com a apropriação privada das riquezas produzidas, fomentando a assimilação de elementos teóricos do desenvolvimento capitalista em seu aspecto tecnológico, preparando para o debate da relação com o processo de escolarização, anunciado para a próxima etapa do Curso.

Em relação à quinta aula, foram abordadas as contribuições de Ribeiro (1982) para a análise do papel da universidade, sobretudo na América Latina, reconhecendo-a como responsável pelo domínio tecnológico e propulsora do desenvolvimento. Obstante a obra disponibilizada ser uma edição de 1982, é importante destacar que foi escrita em 1968, quando o autor está exilado no Uruguai, sendo assim repensa e propõe um modelo de universidade para o América Latina, como ressaltado na vídeo-aula.

Não podemos deixar de reconhecer que as universidades com tradições representantes de diferentes povos são *locus* privilegiados de produção científico-cultural e devemos ainda articular com nossa atualidade pandêmico-pandemoníaca e com os ataques

frequentes, por parte dos desgovernos às instituições acadêmicas e científicas, sobretudo às instituições públicas, reforçando ainda mais a importância deste curso, oferecido por uma universidade pública, discutindo tais questões. Afinal, podemos ter atuações/propostas de emancipação social, ou em contraponto propostas de manutenção do *status quo*, a serviço de uma elite, já privilegiada econômico-socialmente.

A discussão sobre o papel da universidade, da “Universidade Pública, Gratuita e de Qualidade”, deve estar inserida no debate sobre a Educação Pública. Recentemente, foi feita mais uma lamentável declaração do atual ministro da educação, sobre as Universidades e que o Ensino Superior deveria ser para “poucos”. “Poucos” e com toda certeza “privilegiados”. Neste ponto, reforço mais uma vez meu orgulho de trabalhar/estudar na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pioneira no Brasil, com relação à implementação de um sistema de cotas para ingresso no Ensino Superior. Ação inicialmente isolada, mas que com o passar do tempo e com muita luta vem ganhando força, tendo sido instituída enquanto política pública, em outras universidades e sendo redimensionada para garantia não apenas do acesso, do ingresso, mas da permanência do estudante, objetivando a “excelência” do trabalho universitário, em seu tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão. Apesar de todos os ataques, apesar “deles”.

A sexta aula contribui com a discussão já iniciada, discutindo os aspectos culturais e intelectuais que formam um conjunto de saberes e perspectivas decoloniais, abordando os conceitos de colonialismo e eurocentrismo vinculados à produção de conhecimento. Importante destacar que a discussão visa apontar caminhos de superação.

Segundo Quijano (2005), o eurocentrismo considerava que existem raças superiores e raças inferiores, sendo uma perspectiva datada historicamente, que coloca a Europa, enquanto centro. Todos os “demais” representariam o inferior, o atraso... O eurocentrismo se desenvolve num determinado tempo histórico associado a elementos como capitalismo, colonialidade do poder, raça. Lamentável ver o “silenciamento” das diferenças e de seu poder. Importante reconhecer a contribuição de intelectuais brasileiros e latino-americanos para a discussão tão atual, tão necessária. Não podemos desistir... é preciso resistir!

A sétima aula apresenta como objetivo central a compreensão da função da escola, numa sociedade capitalista, abordando aspectos teóricos e históricos. Muito bom ver na vídeo-aula o diálogo de Bruno Miranda e Gaudêncio Frigotto. Os textos sugeridos colaboram para contextualização do processo de “universalização” da escolarização, com “uma educação básica, conteúdos sistemáticos e um currículo apropriado, para formar a classe trabalhadora”, e em outra ponta um “ensino superior voltado para produção científica e domínio de saberes para capacitação das classes dominantes, para o exercício do comando e poder” e a continuidade da escola reproduzindo sua função passados mais de 200 anos.

É salientado o sentido social da escola e a manutenção da “eficiência e tradicionalidade”, através da formação docente, ao invés de suscitar o questionamento do “estabelecido”. Frigotto, instigado por Miranda, fala dos “fetiches” presentes na contemporaneidade, dentre eles a ilusão da “qualidade total”, a pseudovalorização da “sociedade do conhecimento”, a pressão do mercado, no que tange ao “desenvolvimento de competências” e o “estímulo ao empreendedorismo”. Análise muito bem pautada, do

que temos vivenciado: Não o fracasso do Capitalismo, mas seu “Colapso”. Os estudantes, os trabalhadores são responsabilizados pelas condições educacionais ou/e do mercado de trabalho (fracasso escolar, baixa escolaridade, desemprego, subemprego, desalento...). Voltamos à “Produtividade da Escola Improdutiva” (Frigotto, 1989), à análise da “Reprodução” feita por Bourdieu e Passeron (2014) e à importante relação feita por Saviani: Escola e Democracia (1999).

Quanto à oitava aula, temos nas abordagens dos textos a apresentação de Anísio Teixeira e a promoção de educação associada a um projeto inovador de escolarização na América Latina, com sentido público e laico, nos anos de 1930, 1940 e 1950. Também é apresentada a análise do papel da Universidade (Pinto, 1986). O autor disserta sobre a composição social do Ensino Superior e suas contradições de classe, reconhecendo o papel conservador da universidade, entretanto, antevendo a capacidade/possibilidade de transformação deste “espaço”, pelos estudantes. A vídeo-aula com Alberto Mendes e Zacarias Gama enriquece a análise. Muito interessante o “prazer” relatado por Gama em trabalhar na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pioneira na implementação de um “Sistema de Cotas”, que durante os últimos quase 20 anos tem “avançado” para uma “política pública de cotas”, apesar de todas as tentativas de desmanche, de sucateamento, de privatização da educação, da universidade pública.

Como salientamos anteriormente: “Não podemos desistir... é preciso resistir!” E lembrando nosso querido Paulo Freire, patrono da Educação brasileira, desde 2012, que completaria, se vivo fosse, 100 anos, neste setembro de 2021, é preciso esperar, mas é preciso mantermos nossa indignação com as diversas e adversas situações vivenciadas. Por uma Pedagogia da Indignação, por uma Pedagogia da Autonomia, por uma Pedagogia da Esperança.

No ano de realização do Curso, 2021, em diálogo com a comemoração do centenário de nascimento de Paulo Freire (19-09-1921), suas 100 primaveras, celebramos também 95 anos de vida do poeta amazonense Thiago de Mello, 95 outonos (31-03-1926). Mello faleceu no início de 2022 (14-01-2022), mas sua poesia permanece viva, assim como os ensinamentos de Freire. Dois brasileiros que passaram por tempos difíceis, que se indignaram e mantiveram o amor, a esperança, a coragem, a ação. Não podemos ler Paulo Freire e não reconhecer a poesia em sua obra, em sua vida. Não podemos ler Thiago de Mello sem encontrar a esperança, o diálogo com a realidade e a força do coletivo.

Desta forma, para encerrar esta sistematização apresentamos um pouco da poesia e do diálogo destas duas referências sobre a esperança e a liberdade, sobre a ação humana e cidadã, sobre a educação e a superação da fragmentação do indivíduo pelo sujeito coletivo.

Celebramos o encontro de uma pedagogia poética com uma poesia pedagógica, de forma reflexiva e pautada na experiência cotidiana. Mello (1964), que apesar dos tempos difíceis, que apesar de “fazer escuro”, insiste em “cantar”, pede licença e dedica ao amigo a “Canção para os fonemas da alegria”, escrita na “Primavera de 1964”, enquanto estava exilado em Santiago do Chile, em alusão a “experiência” de Freire com a alfabetização de adultos em Anjicos, Pernambuco: “Peço licença, para algumas coisas (...) Peço licença para soletrar, no alfabeto do sol pernambucano a palavra ti-jo-lo, por exemplo (...) contra

o bicho de quatrocentos anos, mas cujo fel espesso não resiste a quarenta horas de total ternura (...). E o poeta encerra sua Canção, da seguinte forma: “Peço licença para terminar soletrando a canção de rebeldia que existe nos fonemas da alegria: canção de amor geral que eu vi crescer nos olhos do homem que aprendeu a ler.”

Em *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (Freire, 2000), Ana Maria Araújo Freire nos presenteia com o livro que Paulo, seu marido, escrevia quando faleceu (02-05-1997) e com uma poesia: “Canção Óbvia”, de seu acervo, escrita por Freire, no período de exílio em Genebra, Suíça, em março de 1971, em que nos alerta:

*Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera
é um tempo de quefazer.*

(...)

Na mesma “Canção”, Paulo nos adverte:

*Desconfiarei daqueles que virão dizer-me
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar*

*É perigoso esperar, na forma que esperas,
porque esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.*

Ainda do exílio em Genebra, em carta escrita ao amigo, em 13 de janeiro de 1974, Freire reconhece Mello, como um “Poeta que propõe aos oprimidos um discurso diferente – sua palavração”. A correspondência foi publicada no livro de Mello: *Poesia Comprometida com a minha vida e a tua vida* (1975):

Eita, Thiago velho de guerra, amigo-sempre, companheiro imenso, poeta “de mesmo”, sorriso constante para o mundo e para os seres humanos, capaz de conversar com uma flor, de entender os passarinhos e doar a vida bonita aos esfarrapados do mundo, aguento o barco, irmão.

Precisamos de você, da sua fé e coragem, do seu desprendimento, da sua poesia – um grito de amor e de esperança, esperança na manhã de um amanhã de liberdade que homens e mulheres, oprimidos hoje, teremos de criar. Poeta que propõe aos oprimidos um discurso diferente – sua palavração.

Um discurso permanente, que abalará vales e montanhas, rios e mares e deixará atônitos e medrosos os atuais donos do mundo. Precisamos do menino que você guarda em você e que ajuda a ser mais homem o homem que você é.

Aguento o barco, querido amigo! Muitas madrugadas, cheias de orvalho macio, esperam por você. Andarilho da liberdade, você tem ainda muitos trilhos a percorrer; seus braços longos, muitas crianças a abraçar; suas mãos, muitos poemas a escrever.

Apesar dos tempos “passados”, no nosso “hoje” vivemos tempos difíceis, vivemos tempos pandêmicos, ainda vivemos tempos “pandemoníacos”... Sim: Tempos de indignação. Tempos de esperar, não de esperar. Tempos de muito “quefazer”. Analisando a conjuntura histórica e política, devemos nos atentar para a “dramaticidade da hora atual” como nos alertaria Paulo Freire, mantendo a “esperança na manhã de um amanhã de liberdade”, que “teremos que criar”.

Não podemos deixar de cantar, não podemos deixar de lutar... afinal... voltando ao poeta Thiago de Mello, agora em poesia escrita, em setembro de 1974, de Mainz, Alemanha, ainda no exílio, “É preciso fazer alguma coisa” (Mello, 1975):

*Escrevo esta canção porque é preciso.
Se não a escrevo, falho com o pacto
que tenho abertamente com a vida.*

*E é preciso fazer alguma coisa
para ajudar o homem.*

Mas agora.

*Cada vez mais sozinho e mais feroz,
A ternura extraviada de si mesma,
O homem está perdido em seu caminho.*

*É preciso fazer alguma coisa
Para ajudá-lo. Ainda é tempo.*

Ainda é tempo.

É tempo.

Apesar do próprio homem, ainda é tempo.

*Apesar dessa crosta que cultivas
Com amianto e medo, ainda é tempo.*

Apesar da reserva delicada

Das toneladas cegas, mas perfeitas

De TNT pousada sobre o centro de cada coração – ainda é tempo.

(...)

Ainda é tempo.

Sei por que canto: se raspas o fundo

Do poço antigo de sua esperança,

Acharás o resto de água que apodrece.

É preciso fazer alguma coisa,

Livrá-lo dessa sedução voraz

Da engrenagem organizada e fria

Que nos devora a todos a ternura,

A alegria de dar e receber,

O gosto de ser gente e de viver.

É preciso ajudar.

Porém primeiro,

Para poder fazer o necessário,

*É preciso ajudar-me, agora mesmo,
A ser capaz de amor, de ser um homem.
Eu que também me sei ferido e só,
Mas aconchego este animal sonoro,
Que reina poderoso no meu peito.*

É preciso esperar, é preciso cantar, é preciso agir, é preciso não desistir... é preciso resistir! Ainda é tempo! Vamos juntos!

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.

FERNANDES, Florestan. A Revolução Burguesa no Brasil. Editora Zahar, 1976, p. 239-259.

_____. Classe, poder e revolução social. In: _____. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. Rio de Janeiro: Zahar, 1973, p. 102-115.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. Pedagogia e Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre Educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1989.

DOS SANTOS, T. Revolução Científico-Técnica e Acumulação de Capital. Petrópolis: Editora Vozes, 1987. Cap. 1 Invenção, Inovação, Difusão e Crescimento Econômico. p.5-46.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

MARTINS, Carlos Eduardo. O Pensamento Social Latino-Americano e os Desafios do Século XXI. S.I.: ANPOCS, s.d.

MELLO, Thiago. Faz Escuro Mas Eu Canto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. Poemas Preferidos. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

_____. Poesia Comprometida Com a Minha e a Tua Vida. Rio de Janeiro: Bertrand, 1975.

NEVES, Bruno Miranda. O PROEJA no Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2015.

PINTO, Álvaro Vieira. A questão da Universidade. São Paulo: Ed. Cortez, 1986.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (org.) A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. Acesso em 16 de agosto de 2021. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf

RIBEIRO, Darcy. A Universidade Necessária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Ana Cláudia S. Sistema de cotas na UERJ: uma abordagem sobre a demanda de inscritos, por Ana Cláudia Silva de Souza. Revista Eletrônica do vestibular UERJ. Ano 9, n. 25, 2016.

Capítulo

20



**A pedagogia histórico-crítica, em
Dermeval Saviani, e a análise crítica
do discurso, em Norman Fairclough:
um diálogo possível**

Samara Teixeira Cesar

DOI: 10.47573/aya.5379.2.123.20

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objeto de pesquisa a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), em Dermeval Saviani, e a Análise Crítica do Discurso (ACD), em Norman Fairclough. Nosso problema consiste na possibilidade de aproximação entre a PHC, como teoria pedagógica que se propõe a reorganizar os processos educativos e resgatar o valor da escola como espaço de luta contra hegemônico (SAVIANI, 2011) e a ACD, teoria de análise linguística conjugada a teoria social (FAIRCLOUGH, 2011).

A importância de tal investigação se dá no sentido que a própria PHC “(...) exige um entendimento da totalidade do fenômeno educativo” (SILVA, 2018, p.79), incluindo, portanto, questões atuais que possibilitem uma visão mais ampla da conjuntura social, econômica e política na qual a escola se insere e da qual a Comunicação faz parte.

Assim sendo, e entendendo que este é um exercício de aproximação que não esgotará nosso objetivo, a hipótese levantada é de que a ACD pode contribuir para que a PHC, como teoria pedagógica que se pretende transformadora da realidade social no contexto de uma sociedade capitalista midiaticizada, possa se articular à área da Comunicação, levando em consideração, portanto, o momento histórico em que se situam as instituições escolares, e a própria Pedagogia Histórico-Crítica, no qual as relações humanas, de maneira geral, se dão cada vez mais por intermédio das novas mídias e seus discursos tornando necessário pensarmos numa educação linguística crítica como ferramenta auxiliar do desenvolvimento humano dos estudantes.

Desta forma, apresentamos, na primeira parte deste trabalho, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), sua contextualização histórica e seus principais conceitos, além de identificar a influência de Marx e Gramsci em alguns pontos de sua metodologia. Na segunda parte, apresentamos a Análise Crítica do Discurso (ACD) subdividida em 3 (três) concepções principais: o conceito de discurso para a ACD; o discurso como prática discursiva e como texto; e o discurso como prática social. Na terceira parte, mostramos quais pontos de interseção foram possíveis entre as duas teorias e, por fim, registramos as considerações finais sobre a corrente pesquisa.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: HISTÓRICO E DEFINIÇÕES

Para que possamos iniciar a aproximação entre as teorias supracitadas, apresentaremos, primeiramente, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e uma breve retrospectiva histórica com abordagem de seus principais conceitos.

Segundo Saviani (2011), no final da década de 1970, intelectuais progressistas do Brasil e do mundo debruçavam-se em busca de alternativas às pedagogias dominantes até o desenvolvimento, pelo autor, da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). A teoria foi concebida como uma proposta a suplantiar os limites impostos pelas teorias pedagógicas em voga, no caso, as pedagogias inseridas no contexto das teorias não-críticas, como a pedagogia Tradicional, Nova e Tecnicista, e das teorias crítico-reprodutivistas, como as teorias da Escola Dualista e da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado. De acordo com Livaldo Teixeira da Silva, a PHC tem uma concepção

[...]fundamentada no Materialismo Histórico Dialético que, partindo da problemática da educação e dialogando de forma crítica com as demais ciências da educação, tem como pressuposto a implementação do currículo e da didática na educação escolar, como fase de transição, direcionando e orientando a uma outra sociabilidade que não a do capital.(SILVA, 2018, p. 79)

Para Saviani (1999), as teorias não-críticas percebem as contradições estruturais do capital que levam às desigualdades – por exemplo, a marginalização de grupos economicamente menos favorecidos – como desvios que podem ser corrigidos graças à suposta autonomia das instituições escolares em relação à sociedade o que, desta forma, as tornariam capazes de corrigir injustiças e proporcionar a equalização social. Já as teorias crítico-reprodutivistas, para o autor,

[...] não contém uma proposta pedagógica. Elas se empenham tão-somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída. Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. Empenham-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais. (SAVIANI, 1999, p.40)

Ainda de acordo com Saviani (1999), é, principalmente, a partir do domínio do conhecimento considerado objetivo e através da reprodução dos modos de produção capitalista na escola, inserida num contexto de conflito social resultante da disputa de classes, que as elites operam para a manutenção de sua predominância. Portanto, para a Pedagogia Histórico-Crítica, a plena humanização do Homem, no sentido de transpor a alienação imposta pela sociedade capitalista e para sua transformação, perpassa pelo movimento de transmissão/assimilação dos conteúdos filosóficos, científicos e artísticos criados pela humanidade. Esse movimento ocorre a partir de uma aprendizagem que parte do que “(...) o aluno conhece, passando pela abstração e realizando a síntese, ou seja, quando o educando supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais nítida e de conjunto.” (SILVA, 2018, p. 80)

Dito isto, a PHC se coloca como uma pedagogia que vislumbra a transformação social, a partir da escola, pelo viés da socialização do conhecimento considerado erudito – saber sistematizado erigido historicamente pelos homens – para que o povo possa “(...) expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses.” (SAVIANI, 2011, p.70). Ou seja:

[...] pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. (SAVIANI, 1999, p.20)

Segundo Silva (2018, p. 94), Saviani defende, portanto, que o papel das instituições escolares é ordenar e sistematizar as relações entre o Homem e seu meio – através de uma ação consciente na educação – para, desta forma, criar as condições que permitam a sobrevivência da cultura, necessária à humanidade, para as próximas gerações.

As influências de Gramsci e Marx na Metodologia da PHC

De acordo com Silva (2018), considerando a análise de Gramsci sobre o conceito de Estado, sociedade civil e sociedade política se relacionam em diversas esferas e não se separam, isto é, a noção de totalidade é indissociável do conceito de sociedade civil que integra a ideia ampliada de Estado. A sociedade civil, portanto, se constituiria por instituições pluralistas e privadas atuantes na criação do consenso através da produção e reprodução de hegemonias; logo, seriam propagadoras do status quo de dominação capitalista. De acordo com Marx,

[...] O Estado é a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns para assegurar a reprodução da dominação. Em contraposição surgem as contradições dentro desse mesmo Estado que asseveram as necessidades da transformação social. (SILVA, 2018, p. 44)

Portanto, acreditamos que a fundamentação da PHC seja no sentido de atuar sobre a consciência dos sujeitos construindo uma pedagogia voltada para a formação humana plena, trabalhando de maneira oposta à fragmentação da pedagogia burguesa em classes sociais e em outras fragmentações no seio do capitalismo, como entre o campo do trabalho e o campo da educação (SILVA, 2018). Daí que Dermeval Saviani buscou, na concepção de Gramsci acerca do “(...) trabalho como princípio educativo da escola unitária” (SILVA, 2018, p. 57), ajustar o sistema de ensino à realidade brasileira relacionando escola unitária à educação básica que, no Brasil, corresponderia ao ensino fundamental e médio.

Como a PHC utiliza como base teórica o materialismo histórico-dialético em Marx, é necessário resgatar e entender tal conceito que significa “(...) a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.” (SAVIANI, 2011, p.76), ou seja, a teoria leva em consideração o desenvolvimento histórico, no qual

[...] o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo. (SAVIANI, 2011, p.81)

Nessa perspectiva, Saviani inspirou-se no texto “O método da economia política” de Karl Marx, para estruturar o método pedagógico que deveria ser aplicado na PHC, isto é, baseou-se na visão dialética marxista da ciência cujo critério de cientificidade foi:

[...] o movimento que vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 1999, p.83)

Tal inspiração possibilitou a elaboração de 5 (cinco) momentos do ensino-aprendizagem, conforme explicita Saviani (1999), que estariam ordenados da seguinte forma: o primeiro seria a prática social, ponto de partida em que alunos e professores se encontrariam em níveis diferenciados de compreensão; o segundo seria a problematização, no qual se identificaria mais questões a serem resolvidas no âmbito da prática social; o terceiro seria a instrumentalização, momento em que ocorreria a apropriação do instrumental prático e teórico para a resolução do problema; o quarto seria a catarse, momento de “(...)

efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 1999, p.81); e, por último, a própria prática social, na qual se encontrariam alunos e professores, agora, num nível de compreensão mais equilibrado. Contudo, não podemos confundir esses momentos com passos sequenciais pois é “(...) importante ressaltar que não se trata de um processo linear; esse processo se desenvolve em círculos concêntricos e crescentes, permitindo aos educandos a busca contínua de novos conhecimentos e novas práticas.” (SILVA, 2018, p. 111)

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO (ACD): CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONCEITOS

Segundo Brandão, a partir da década de 1960, surgiu a Análise do Discurso (AD) que, em sua vertente francesa, possibilitou uma “(...) articulação entre a lingüística, o marxismo e a psicanálise”(BRANDÃO, 2004, p.16), primeiramente concebida por Fowler, Hodge & Kress no âmbito da Linguística Crítica (FAIRCLOUGH, 2001). A partir de tal experiência, desenvolveu-se, como vertente mais interessada no discurso como prática social e, portanto, diferenciando-se da Análise do Discurso (AD), a Análise Crítica do Discurso (ACD) se consolidou através de outros intelectuais como Fairclough (2001), Teun Van Dijk (1989) e Theo van Leeuwen (2008). (RAMALHO; RESENDE, 2011). Resumidamente, a teoria se apresenta da seguinte forma:

[...] O princípio norteador da ACD sustenta-se na noção de que o discurso constitui e é constituído por práticas sociais, sobre as quais se podem revelar processos de manutenção e abuso de poder, por isso é função do analista crítico do discurso difundir a importância da linguagem na produção, na manutenção e na mudança das relações sociais de poder e aumentar a consciência de que a linguagem contribui para a dominação de uma pessoa sobre a outra, tendo em vista tal consciência como o primeiro passo para a emancipação. (MELO, 2009, p.09).

De acordo com Melo (2009), a proposta da ACD nos apresenta um instrumental teórico capaz de investigar as práticas discursivas e suas formações no interior das ordens do discurso, nos quais influencia e é igualmente influenciada, numa relação dialética que perpassa pelas identidades sociais, representações e relações de poder, contribuindo para iluminar as conexões existentes entre as estruturas sociopolíticas e linguístico-discursivas dentro do nosso sistema de mundo. Concebe, pois, um modelo tridimensional de análise do discurso a partir do texto, da prática discursiva e da prática social (FAIRCLOUGH, 2001).

Conceito de Discurso na ACD

Para Fairclough (2001), discurso é “(...) um modo de ação historicamente situado.” (RAMALHO; RESENDE, 2006, p.25) no qual é possível associar três de seus diferentes aspectos construtivos com três dimensões de sentido da linguagem: o discurso auxilia na construção das identidades sociais, ou posições dos sujeitos, associando-se, este aspecto, a função identitária da linguagem, estabelecendo os modos em que as identidades se mostram no discurso; ajuda na construção das relações entre as pessoas associando-se, este aspecto, a função relacional da linguagem, negociando as representações das relações sociais entre os participantes do discurso; e, por último, o discurso concorre para

a construção de sistemas de crenças e conhecimentos associando-se, este aspecto, a função ideacional da linguagem, no qual significa o mundo nos textos. Ou seja,

[...] ao usar o termo ‘discurso’, proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. [...] Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social. (FAIRCLOUGH, 2001, p.90-91)

O autor também concebe o discurso como “(...) modo de prática política e ideológica” (FAIRCLOUGH, 2001, p.94) em que é na prática política que o discurso preserva, altera ou naturaliza as interpretações de mundo em posições diversas segundo relações de poder.

Discurso como Prática Discursiva e como Texto

De acordo com Fairclough (2001), o discurso como prática discursiva se relaciona aos processos de produção, distribuição e consumo dos textos – tomados aqui no sentido de linguagem falada e escrita – variando sua natureza entre os tipos de discurso dado os fatores sociais. Ou seja,

A análise de um discurso particular como exemplo de prática discursiva focaliza os processos de produção, distribuição e consumo textual. Todos esses processos são sociais e exigem referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado. (FAIRCLOUGH, 2001, p.99)

Para o autor, a produção ocorre sob formas particulares e em situações específicas, como no caso da produção de material didático nas escolas que abrange vários estágios de produção por um grupo determinado de profissionais. A distribuição pode ser simples ou complexa, esta última podendo alcançar uma variedade de domínios institucionais com hábitos próprios de consumo e transformação/reprodução dos textos para receptores, que também têm seus próprios modos de consumo e que geram leituras diversas. O consumo pode ser coletivo ou individual, assim como a produção, e dependem dos contextos sociais variáveis que se relacionam com os modos de interpretação possíveis.

Nesse sentido, o maior interesse do autor encontra-se em determinar as conexões entre a natureza dos processos discursivos em instâncias particulares e a natureza das práticas sociais da qual fazem parte (FAIRCLOUGH, 2001). Percebemos, portanto, a preocupação do autor em estabelecer relações entre as estruturas sociais e os discursos, relação essa sempre concebida como dialética, no qual o evento discursivo e a prática social estão em constante, contraditória e complexa luta com as estruturas, onde o discurso pode assumir variadas posições – política, econômica, cultural – sendo o político-ideológico de maior interesse pelo poder de transformação, manutenção e estabelecimento de relações de poder nas entidades coletivas em que existe.

A prática social: conceito de ideologia e hegemonia

A Análise Crítica do Discurso (ACD) apropriou-se das teorias sobre ideologia em Louis Althusser (BRANDÃO, 2004) e John Thompson (RAMALHO; RESENDE, 2011) sendo do segundo que Fairclough (2001) mais se aproxima. Thompson identifica a ideologia no uso da linguagem, e em outras formas simbólicas, como um modo de estabelecer e manter relações de dominação em circunstâncias específicas, desenvolvendo um conceito que

é essencialmente negativo posto que é visto como “[...] uma das formas de se assegurar temporariamente a hegemonia pela disseminação de uma representação particular de mundo como se fosse a única possível e legítima.” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p.25)

Segundo Ramalho e Resende (2011), Althusser é resgatado em alguns pontos de sua teoria por Fairclough (2001) para ampliar-se a ideia de ideologia como propriedade das estruturas, mas também dos eventos discursivos, numa relação dialética entre ambos, sendo a prática discursiva arena das lutas ideológicas que remodelam a própria prática discursiva e as ideologias nela existentes, transformando as relações de dominação:

[...] a ideologia está localizada tanto nas estruturas (isto é, ordens de discurso) que constituem o resultado de eventos passados como nas condições para os eventos atuais e nos próprios eventos quando reproduzem e transformam as estruturas condicionadoras. É uma orientação acumulada e naturalizada que é construída nas normas e nas convenções, como também um trabalho atual de naturalização e desnaturalização de tais orientações nos eventos discursivos. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 119)

Desta forma, a condição dialética defendida por Fairclough (2001) identifica os sujeitos não somente como receptores ideológicos, mas como agentes de transformação pela sua capacidade criativa em fazer conexões próprias entre as práticas sociais e as ideologias a que são submetidos, de forma a reestruturar tais práticas e estruturas mesmo que não tenham consciência da posição ideológica da sua prática – e mesmo esta sendo de resistência.

Fairclough (2001) utiliza o conceito gramsciano de hegemonia como matriz para analisar o discurso e a prática social dele adjacente em termos de relações de poder. Neste contexto, as classes dominantes atingem parcial e temporariamente o poder, resultando na ideia de luta hegemônica, sendo nas brechas dessa permanência relativa que se encontram oportunidades de articulação e desarticulação de seus componentes. Como a base de sustentação dessas relações de poder é o consenso, a ideologia se torna, portanto, a principal ferramenta de manutenção e estabelecimento da dominação através da naturalização de relações e práticas sociais que sustentam as hegemonias (RAMALHO; RESENDE, 2006).

APROXIMAÇÕES ENTRE A PHC E A ACD

A primeira aproximação entre as duas teorias que podemos apontar é sobre o contexto histórico, da década de 1970, em que foram forjadas: no Brasil, mergulhado na ditadura militar desde o golpe civil-militar de 1964, diante da tentativa de uma reforma do ensino pelo governo, educadores vanguardistas avançavam contra as propostas governistas com críticas formuladas a partir das teorias crítico-reprodutivistas; até que houve uma mudança da perspectiva crítica de contestação para uma crítica de superação, visto

[...] O anseio em orientar-se a prática educativa numa direção transformadora das desigualdades que vêm marcando a sociedade brasileira. É nesse contexto que emerge a pedagogia histórico-crítica como uma teoria que procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas. (SAVIANI, 2011, p.101)

Já a Análise Crítica do Discurso (ACD), consoante Melo (2009), nasce com o lançamento do livro *Language and Control*, de Fowler, Hodge & Kress (1979), partindo da experiência da Análise do Discurso (AD), de corrente francesa, cuja obra inaugural foi o livro *Análise Automática do Discurso* (1969), de Michel Pêcheux, formulado no contexto histórico e intelectual da França de 1960, ou seja, sendo influenciado pelos acontecimentos que culminaram em maio de 1968:

O aparecimento da obra, entre 1968 e 1969, era marcado por um período repleto de desdobramentos históricos, favorável ao aparecimento da AD. Em 1968, o mundo vivia o estopim das manifestações decorrentes de acontecimentos geopolíticos, que também se refletiram na França, país onde ocorreram ocupações na Universidade de Nanterre, manifestações dos estudantes de Sorbonne, protestos, greves e ocupações de fábricas. Via-se nas ruas um encontro de distintas gerações e principalmente a construção de uma memória discursiva propícia a rupturas, o que afetaria profundamente a sociedade francesa nos anos seguintes. (AMARAL; LOPES, 2019, p.491)

Também podemos apontar para a nomenclatura de ambas as teorias que, no caso, se utilizam da terminologia “Crítica”: na Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2011) explica que não usou o primeiro nome pensado para sua teoria, que seria “pedagogia dialética”, para evitar possíveis interpretações equivocadas, concluindo por pertinente a expressão “histórico-crítica” pois

[...] o que se pretendia era uma proposta pedagógica que estivesse atenta aos determinantes sociais da educação e que permitisse articular o trabalho pedagógico com as relações sociais. Mas isso não se poderia dar de forma mecânica. Teria que ser em termos dialéticos, ou seja, teria que levar em conta a ação recíproca em que a educação, embora determinada, em suas relações com a sociedade reage ativamente sobre o elemento determinante, estabelecendo uma relação dialética. (SAVIANI, 2011, p.118)

No caso da Análise Crítica do Discurso (ACD), Norman Fairclough (2001) identifica o método como crítico pois este “(...) implica mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também intervenção – por exemplo, fornecendo recursos por meio da mudança para aqueles que possam encontrar-se em desvantagem” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 28).

Daqui podemos caminhar para outra aproximação que se dá em termos da fundamentação teórica em ambas as teorias, visto que se utilizam do materialismo histórico-dialético, em Marx, para apoiarem seus métodos. Na Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2011) é transparente quanto à utilização do fundamento teórico marxista na idealização de sua teoria pedagógica. Segundo o próprio autor:

Quanto às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental. Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. (SAVIANI, 2011, p.119-120)

Já no livro *Discurso e Mudança Social* (2001) em que nos apresenta a Análise Crítica do Discurso (ACD), Fairclough não faz uma menção direta a Marx, mas ao desenvolver uma teoria que se utiliza de outra abertamente ancorada no marxismo, no caso a Análise do Discurso (AD), também deixa clara a influência de Michel Pêcheux, o qual

Os pressupostos epistemológicos e filosóficos desenvolvidos por Althusser viriam a ter grande influência sobre o pensamento [...], para quem o projeto da AD viria a ser mais que uma teoria linguística, mas parte constituinte e fundamental da ciência do Materialismo Histórico e da filosofia do Materialismo Dialético. (AMARAL; LOPES, 2019, p.488)

É a partir de Pêcheux, sob influência de Althusser, que o materialismo histórico-dialético é inserido nos estudos da linguagem, contribuindo para a ideia de discurso como “(...) ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos lingüísticos.” (BRANDÃO, 2012, p.11). Contudo, é após o desenvolvimento da Análise Crítica do Discurso (ACD), por Fairclough (2001), que a teoria ganha um caráter transformador da realidade social.

Também podemos apontar para a influência de Gramsci nas duas teorias: na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), o conceito de hegemonia é fundamental assim como na Análise Crítica do Discurso (ACD). Na primeira teoria, encontramos indícios de que a própria pedagogia se coloca como contra-hegemônica, nos termos gramscianos, ao se afirmar como teoria marxista em oposição ao método da Escola Nova e Tradicional, considerando a Catarse como momento vital da didática em que se concretiza, de forma intencional, a produção de um novo posicionamento do indivíduo perante sua realidade, ou seja, momento em que se constitui uma “segunda natureza” no ser humano:

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2011, p.13)

Conforme explica Silva (2018), não só a categoria Catarse seria resultado da influência de Gramsci nas análises pedagógicas de Saviani, mas a ideia de que ainda não adentramos na fase clássica da educação, que seria o momento histórico em que haveria uma “(...) depuração, superando-se os elementos próprios da conjuntura política e recuperando aquilo que tem caráter permanente” (SAVIANI *apud* SILVA, 2018, p.82-83), ou seja, momento em que o clássico, considerado “(...) aquilo que resistiu ao tempo, (...) [e] extrapola o momento em que (...) foi proposto.” (SAVIANI, 2011, p.87), seria conduzido, na escola, pelo processo de transmissão/assimilação do saber de forma sistematizada, não se abrindo mão, para tanto, do hábitus – conceito de “segunda natureza” em Gramsci (SAVIANI, 2011, p.116).

Na segunda teoria, ao se apropriar do conceito gramsciano de hegemonia como peça central de análise, Norman Fairclough o utiliza no sentido de “(...) mudança em relação à evolução das relações de poder que permite um foco particular sobre a mudança discursiva (...)” (FAIRCLOUGH, 2001, p.122) que se harmoniza com a concepção de discurso que defende, no qual considera a relação dialética entre os eventos e as estruturas discursivas sendo, essas estruturas, concebidas como ordens de discurso dotadas de elementos mais ou menos instáveis, ou seja:

Pode-se considerar uma ordem de discurso como a faceta discursiva do equilíbrio contraditório e instável que constitui uma hegemonia, e a articulação e a rearticulação de ordens de discurso são, conseqüentemente, um marco delimitador da luta hegemônica. (FAIRCLOUGH, 2001, p.123)

O termo Prática Social aparece em ambas as teorias de forma muito parecida: na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), a prática educativa é considerada modalidade específica

da prática social que é, para Saviani, a “(...) atividade prática real” (SAVIANI, 2011, p.67) que também é fonte do saber apresentado pelo aluno a ser reelaborado pela escola. Assim sendo, o termo possui lugar privilegiado na teoria pedagógica de Saviani que considera a Prática Social como o primeiro e o último momento do processo de transmissão/assimilação do conhecimento em sua metodologia:

[...] dado o caráter da educação como mediação no seio da prática social global, a relação pedagógica tem na prática social o seu ponto de partida e seu ponto de chegada, resulta inevitável concluir que o critério para se aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social. (SAVIANI, 1999, p.86)

Já para a Análise Crítica do Discurso (ACD), a prática social constitui e é constituída pelos discursos, falados ou escritos, levando-se em consideração o contexto de produção destes discursos, os quais revelam as relações, implícitas ou não, no âmbito do poder e suas ideologias de como se produzem, reproduzem ou se recriam novas práticas através da linguagem. (FAIRCLOUGH, 2001)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias de recomposição do capitalismo (FRIGOTTO *apud* LIBÂNEO, 2011, p.08) nesta etapa em que se encontra a sociedade, chamada por alguns estudiosos de modernidade tardia e na qual as novas tecnologias da comunicação e informação avançam em escala geométrica, afetam a contemporaneidade tornando-a, graças à ideologia neoliberal, cada vez mais consumista, individualista e excludente ao seguir o movimento da globalização da sociedade e da mundialização da economia. Diante de tal cenário, e também devido a mudanças no sistema produtivo capitalista que levam a necessidade de novas qualificações que criam outras exigências educacionais, os laços que unem as práticas educativas e os processos comunicativos se tornaram mais estreitos. (LIBÂNEO, 2011)

Assim sendo, a PHC nos apresenta a necessidade da escola em se articular às exigências reais de seus alunos, apontando, portanto, para a prática social como início e fim do processo de ensino-aprendizagem, elevando o grau de consciência dos estudantes para torná-los não só cidadãos, mas cidadãos críticos e com maior potencial de transformação de suas próprias realidades. Neste sentido, podemos compreender as possibilidades de utilização da ACD como ferramenta auxiliar de formação crítica desses alunos:

Hoje, os indivíduos que trabalham em uma variedade de disciplinas começam a reconhecer os modos como as mudanças nos usos lingüísticos estão ligadas a processos sociais e culturais mais amplos e, conseqüentemente, a considerar a importância do uso da análise lingüística como um método para estudar a mudança social. (FAIRCLOUGH, 2001, p.19)

Como apontado, a ACD é uma abordagem sociodiscursiva, com uma fundamentação metodológica e filosófica comum a PHC, que procura esclarecer fenômenos sociais a partir de evidências encontradas nas práticas lingüísticas, ou seja, é uma teoria que pressupõe uma análise mais extensa do que somente uma análise textual, reconhecendo um problema social pelo aspecto semiótico para que este possa ser superado pela reflexão crítica,

desvelando as ideologias subjacentes aos discursos que compõem as práticas sociais, de forma inconsciente pelas pessoas, e chegando à mesma proposta de mudança social da PHC. Desta maneira, as construções sociais que permeiam as práticas discursivas que refletem nas práticas sociais podem ser questionadas e alteradas por novas práticas, enfraquecendo as práticas que perpetuam as desigualdades e ajudando os indivíduos e/ou grupos que se encontram em desvantagem sócio-política-cultural e econômica.

Esperamos, com o exercício de aproximação realizado por este artigo, poder contribuir para que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) enriqueça ainda mais seu arsenal teórico-metodológico com a finalidade de construir, de fato, uma pedagogia transformadora e emancipadora de consciências através do domínio de ferramentas fundamentais que a ACD apresenta para o desenvolvimento de uma linguística crítica.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. J. S.; LOPES, M. Da análise automática do discurso à teoria materialista dos processos discursivos: um percurso histórico. *Revista Investigações*, Recife, V. 32, n. 2, p. 479 - 506, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/241761>. Acesso em: 30 de ago. de 2021.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução a Análise do Discurso*. 2ª ed. Rev. São Paulo: Editora da Unicamp, 2004. 122 p.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. 320 p.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. 50 p. Disponível em: https://www.academia.edu/36045615/Adeus_professor_Adeus_professora_J_C_Lib%3%A2neo_Did%3%A1tica_Geral. Acesso em: 07 de set. de 2021.

MELO, I. F. de. Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: desdobramentos e intersecções. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, [S.l.], ano 05, n.11, p. 01 - 18, 2ºsem. de 2009. ISSN 1807-5193. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/Ciencias.Linguagem/Melo_ADeACD.pdf. Acesso em 20 de fev. de 2020.

RAMALHO, V. ; RESENDE, V. de M. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006. 160 p. Disponível em: https://www.academia.edu/16380216/An%3%A1lise_de_discurso_cr%3%ADtica. Acesso em: 20 de mar. de 2020.

_____. *Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa*. v.1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. 196 p. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/216743944_Analise_de_discurso_para_a_critica_o_texto_como_material_de_pesquisa. Acesso em: 20 de mar. de 2020.

SANTOS, R. E. de O. *Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa?* *Revista Horizontes*, n.02, v.36, p. 45-56, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/520>. Acesso em: 12 de agos. de 2021.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo*. 32ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. 99 p.

_____. Pedagogia Histórico-crítica. 11ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 137 p.

SILVA, L. T. da. Didática Coerente com a Pedagogia Histórico-Crítica: Elementos de Aproximação da Educação do Jovem Adulto Trabalhador. Rio de Janeiro: RPC Editora, 2018. 221 p.

Organizadores

Bruno Miranda Neves

Doutorando em Políticas Públicas e Formação Humana na UERJ, onde é coordenador-executivo do Programa Desenvolvimento e Educação - Theotônio dos Santos (ProDEd-TS). Mestre em Educação (UFRRJ) e graduado em Pedagogia (UERJ) Professor em Nova Iguaçu/RJ. E-mail: bmirandaneves@yahoo.com.br. ORCID: 0000-0003-2405-9149.

Gaudêncio Frigotto

Pesquisador Nível 1A do CNPq. Doutor em Educação. Professor Associado (Aposentado) na Faculdade de Educação da UERJ. Professor Titular da UFF (Aposentado). Coordenador do ProDEd-TS/UERJ. E-mail: gfrigotto@lwmail.com.br. ORCID: 0000-0002-2023-5654.

Jordan Rodrigues dos Santos

Mestre em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduado e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Membro do Programa Desenvolvimento e Educação Theotônio dos Santos (ProDEd-TS). Professor de Sociologia da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). E-mail: jordansantos@id.uff.br. ORCID: 0000-0001-6366-0098.

Caroline Andrade Fernandes

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense; especialista em gestão escolar - FEBF/UERJ; formada em pedagogia pela UERJ. E-mail: fernandescarolineandrade@gmail.com. ORCID: 0000-000011-5437-6570.

Carlos Alberto Gomes Pimentel Júnior

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - Campus Nilópolis (2015), Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2007). É professor da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. Técnico em Assuntos Educacionais do Colégio Pedro II, atuando como Orientador Educacional. Membro do Programa Desenvolvimento e Educação Theotônio dos Santos, vinculado ao instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias IFHT/UERJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5649403573513782>.

Zacarias Jaegger Gama

Professor Titular (Aposentado) da UERJ. Coordenador Geral do ProDEd-TS/UERJ. E-mail: zacarias_gama@yahoo.com.br. ORCID: 0000-0002-8279-9340.

Cláudia Gonçalves de Lima

Doutora em educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pró-Reitora de Extensão e Cultura da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PR3/UERJ) (2020/2023) e Vice-coordenadora do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras - FORPROEX Sudeste (2021/2023). Coordenadora da Escuela de Estudios Latinoamericanos y Globales - ELAG e membro do Programa Desenvolvimento e Educação Theotônio dos Santos (ProDEd-TS/UERJ). É Professora Adjunta da Faculdade de Educação - EDU da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

Autores

Adahil Pereira de Sena

Geólogo, formado pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Mestre em Geologia Ambiental (UFC). Especialista em Segurança de Minas, JICA, Japão. Mestre em Segurança e Meio Ambiente Mineiro pela EMA. Doutor em Ciências da Educação pela UPAP. Atualmente, é professor efetivo do IFCE. E-mail: adahilsena@ifce.edu.br ORCID: 0000-0003-0094-9710.

Bruna Barboza Galdencio

Graduada em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UFRJ; Especialista em Políticas Sociais pela Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy - Unigranrio; Atua como Assistente Social no Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ; E-mail: brunabbg1848@gmail.com; ORCID: 0000-0001-7094-6713.

Celso Luís Soares dos Santos Sobrinho

Engenheiro químico formado pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Licenciado em Química pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade do Grande Rio (Unigranrio). Atualmente leciona Química no Colégio Brigadeiro Newton Braga (CBNB). email: profcelsosantos@gmail.com. ORCID: 0000-0001-8959-1713.

Cristiane Gonzaga Oliveira

Tecnóloga em Gestão Financeira formada pela Faculdade de Tecnologia Lourenço Filho (FTLF). Atualmente é servidora pública atuando como Tecnóloga em Gestão Financeira no Instituto Federal do Ceará (IFCE) e é mestranda no Programa de Pós-graduação Profissional Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) na Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: cristianego20@gmail.com ORCID: 0000-0002-9609-4712.

Joana Tania Pereira dos Anjos Raphael

Pesquisadora convidada do Programa Desenvolvimento e Educação – Theotônio dos Santos vinculado ao Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias (IFHT-UERJ; especialista em Educação Profissional (UERJ), Educação e Relações Étnico-raciais (UFF) e Gestão Pública Municipal (UFF). Relações Públicas, jornalista, orientadora educacional, escritora e palestrante. Integra o Observatório da Laicidade educação – OLÉ e é pesquisadora associada da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros. Coordena o Projeto Escolhas do Bem e o Observatório Municipal de Promoção da Igualdade Racial - Niterói e é co-fundadora da Educafro – Educação para afrodescendentes e carentes. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9564455141520881>

Laís Vitória da Silva Santos

Graduanda em Ciências Sociais (Licenciatura) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente participante voluntária do projeto de extensão universitária “Educação para antirracismos na formação e prática docente: subsídios para a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08”, atuando nas escolas da SEMED Guapimirim, pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ/FEBF). E-mail: lvsslais@gmail.com. ORCID: 0000-0003-2519-8343.

Leandro Daner Nunes Gomes

Professor de Inglês formado pelo Centro de Cultura Anglo-Americana (CCAA); Formação em Comunicação Oral e Escrita em Espanhol pelo Centro de Cultura Anglo-Americana (CCAA); Graduado em Marketing pelo Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM); Cursando Ciências Sociais na Universidade Estadual da Zona Oeste (UERJ); Atualmente é Servidor na UERJ, lotado no Hospital Universitário Pedro Ernesto; E-mail: leddaner@hotmail.com; ORCID: 0000-0002-7841-0128.

Leonor Cardoso Rosa

Mestre em Educação pela UERJ. Pedagoga/UERJ e Professora Especialista/SME Duque de Caxias. E-mail: leonorcr.lcr@gmail.com. ORCID: 0000-0002-3991-4323.

Livaldo Teixeira da Silva

Mestre em Educação Profissional em Saúde (EPSJV/Fiocruz), especialista em Orientação, Supervisão e Administração Escolar e licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp/Campus Cornélio Procópio). Aperfeiçoado em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR (UEPG). Atualmente, é pedagogo na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando no Núcleo Acadêmico Pedagógico do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp-UERJ. Coordenador do Projeto de Extensão: Pedagogia Histórico-crítica na Educação Escolar que abarca o curso de Fundamentos da Educação e Didática e o Grupo de Estudos: Pedagogia Histórico-crítica (UERJ). E-mail: livaldo.lirohboy@gmail.com ORCID: 0000-0001-5516-3462

Luiza de Almeida da Cruz Campos

Licenciada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e mestranda no PPG em Educação da UFF. E-mail: camposluiza@id.uff.br. ORCID: 0000-0002-0547-8930.

Maíra Nobre de Castro

Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pelo Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará-UFC. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. É servidora do quadro permanente do IFCE Cargo Pedagogo Nível (E) Superior. mairanobre@gmail.com ORCID: 0000-0002-5204-5329.

Marcela Cristina Moraes Reis

Doutora em Serviço Social pela UERJ (2020), realizou intercâmbio junto a Universidad de La República - Uruguay (2019-2021). Mestre em Serviço Social pela UERJ (2006). Graduada em Serviço Social pela UFF (2003). É Assistente Social na Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu. Membro do ProDEd-TS e do PROEALC (UERJ). E-mail: cellareis@yahoo.com.br. ORCID: 0000-0001-8186-2865.

Márcia Aída Santos Torres

Graduada em Direito pelo Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais - IBMEC/RJ. Advogada. Profissional de Apoio Técnico no Núcleo de Auxílio Emergencial da Advocacia Geral da União - 2ª Região. E-mail: advmarciatorres@gmail.com. ORCID: 0000-0002-3253-212X.

Mariana da Silva de Lima

Bióloga pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Biotecnologia pela Universidade Federal do Ceará. Doutoranda em Educação pela Universidade de Évora, Portugal Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no IFCE campus Caucaia. E-mail: marianalima@ifce.edu.br. ORCID: 0000-0002-5438-3428.

Michelle Pinto Paranhos

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UERJ. Mestre e Doutoranda pelo Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH-UERJ). Professora da Rede Municipal de Nova Iguaçu. Membro do Programa Desenvolvimento e Educação - Theotônio dos Santos. E-mail: michelle.paranhos@gmail.com. ORCID: 0000-0002-2360-5972.

Nágela da Silva Gonçalves

Licenciada em Geografia pela UERJ. Mestre em Geografia pela UFF. Doutoranda em Políticas Públicas pelo PPFH-UERJ. Professora de Geografia na rede pública. Diretora Escolar na Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro. E-mail: nsggeo@yahoo.com.br. ORCID:0000-0001-9825-8568.

Patrícia Fernandes de Freitas

Graduada em Serviço Social pela UECE em 2005/ Especialista em Serviço Social: Direitos sociais e Competências profissionais pela UNB/ Mestre em Educação pela UFC. Assistente Social da Pró-Reitoria de Extensão - IFCE. E-mail. patriciafreitas@gmail.com. ORCID: 0000-0001-9818-0895.

Paula Regina Assis Monteiro

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Atualmente é assistente social na Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo. E-mail: prassismonteiro@gmail.com. ORCID: 0000-0002-9546-2552.

Samara Teixeira Cesar

Possui graduação em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e graduação em Comunicação Social - Jornalismo, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tendo concluído a monografia “Análise do Discurso na Mídia Alternativa: aproximações e distanciamentos narrativos da Mídia Tradicional” sob orientação de Nemézio C. Amaral Filho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, e atualmente ocupa a vaga de técnico universitário nível II na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e atua como coordenadora e orientadora no Grupo de Estudos da Rede de Economia Global e Desenvolvimento Sustentável (REGGEN). E-mail: samarateixeiracesar@gmail.com. ORCID: 0000-0002-7554-9917.

Vanessa Silva Rodrigues

Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Português/ Inglês pela Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP). Bolsista de Iniciação Científica do Grupo de Pesquisa Estudos Ameríndios e Fronteiras. vanessa.srhp@gmail.com.

Vinícius Gomes de Fontes

Graduado em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Mestre em Filosofia pela Universidade Federal Fluminense – UFF. E-mail: vgfontes@yahoo.com.br. ORCID: 0000-0001-7010-5594.

Índice Remissivo

A

acadêmicas 153
adolescente 119, 120, 122, 123, 127
ambiente 141, 142, 148
assistente social 212, 213, 214, 215, 217
atividades 85, 87, 88
audiovisual 106, 108

B

Brasil 5, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40

C

capital 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 25
capitalismo 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61
capitalismo dependente 55, 57, 58, 61
ciência 221, 223
compreensão 75
conhecimentos 12, 163, 166, 167, 168
construção 12, 42, 43, 44, 45, 48
contemporâneas 202
cotidiano 85
COVID-19 85, 91, 92
crise 14, 15, 18, 21, 24, 25
crítica 232, 233, 234, 238, 239, 241, 242, 243
cultural 141, 145, 149

D

decoloniais 152, 159
defesa 152, 155, 159, 160
democracia 107, 108
dependência senhorial 42, 43, 44, 45
dependente 13, 54, 55, 56, 57, 58, 61
desigualdade 86, 88, 90
desigualdades 84, 85, 86, 87, 90, 91
diálogo 232
didática 202, 203, 209, 210

discurso 232, 233, 236, 237, 238, 240, 242
ditadura 203, 204

E

econômicas 213, 216
educação 2, 3, 4, 12, 13, 14, 15, 22, 25, 54, 55, 57, 58,
59, 60, 61, 62, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250
educação profissional 54, 55, 57, 58, 61, 62
educação superior 74, 75, 78, 79, 80, 81, 82
educacionais 64, 65, 69
educacional 128, 130, 135
educadores 129, 136
ensino 27, 162, 163, 165, 166, 167, 168
ensino remoto 172, 173, 174, 176, 180
epistemicídio 162, 164, 167
escola 233, 234, 235, 240, 241
escolarização 118, 122, 126
escolas 86, 87, 88, 89, 90, 92
estudantes 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 172, 173, 174, 175,
176, 177, 178, 179, 180, 183
evidenciadas 84
extensão 27, 33, 36, 247

F

filhos 43, 49
formação 213, 215, 216, 218
funk 140, 142, 143, 144, 145, 149, 150, 151

H

históricos 26, 27, 37
humanas 203
humanização 119

I

ideologia 27, 28, 31, 32, 33, 36, 38, 39
indígenas 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160,

161, 163
inocentes 107
inserção 184, 185, 188, 194, 198, 199
intelectual 15, 16, 19, 20

J

jovens 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125
juventudes 184, 185, 186, 187, 189, 190, 192, 193, 194,
197, 198, 199

M

Marx 233, 235, 239
mercado de trabalho 184, 185, 186, 187, 188, 189, 192,
193, 194, 198, 199, 201
metodológicos 26
moral 15, 19

O

orgânica 14
organismos multilaterais 74, 75, 79

P

pandemia 12, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 92
pedagogia 202, 203, 204, 207, 208, 209, 210, 232, 233,
234, 235, 238, 239, 240, 242
pensamento 43, 203, 204, 207, 210
periferia 141, 142, 144, 145
pesquisa 27, 28, 38
poder 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52
políticas 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 30, 31,
32, 38, 39
políticas de desenvolvimento 26
políticas públicas 74, 75, 77, 78, 81
população 173, 178, 179
povos 163, 167, 168
práticas educacionais 64, 65

processos 233, 236, 237, 238, 240, 241, 242
produção 12, 87, 88
professores 86
profissionais 15, 250
profissional 221

Q

qualidade 12, 85, 86, 87

R

raciais 162, 164, 165, 166, 167, 169, 171
realidade 12, 15, 17, 22, 24, 25, 94, 95, 97, 98, 102, 103, 105
reflexões 84, 85, 91
responsabilidade 5
revolucionárias 152

S

saúde 172, 173, 174, 175, 178, 180, 183
saúde mental 172, 173, 174, 175, 180, 183
Serviço Social 213, 214, 215, 216, 217, 218
sistema 5, 140, 142, 144, 147, 149
social 12, 85, 86, 87, 88, 90, 91
sociedade 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24
socioeconômico 185, 186
socioeducativas 118, 119, 120, 123, 124, 125

T

tempos de crise 14
tendências 202, 203
território 152, 153, 154, 155, 159, 160
trabalho 184, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201

U

universidades 42, 43, 44, 45, 47, 50, 51, 52

universidades brasileiras 42, 43, 44

Realização:



AYA EDITORA
2022



9 786553 791114