

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO SOCIOECONÔMICO  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL  
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Luana da Costa Pereira

**O não-direito à educação no Brasil:** algumas reflexões a partir do processo de  
formação sócio-histórico

Florianópolis

2019

Luana da Costa Pereira

**O não-direito à educação no Brasil: algumas reflexões a partir do processo de formação sócio-histórico**

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em Serviço Social do Centro Socioeconômico da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do Título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Dra. Heloísa Teles

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pereira, Luana da Costa

O não-direito à educação no Brasil: : algumas reflexões  
a partir do processo de formação socio-histórico / Luana da  
Costa Pereira ; orientador, Heloísa Teles, 2019.  
65 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio  
Econômico, Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

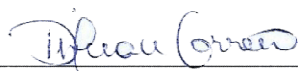
1. Serviço Social. 2. Educação. 3. Mundo do Trabalho. 4.  
Classe Trabalhadora. I. Teles, Heloísa . II. Universidade  
Federal de Santa Catarina. Graduação em Serviço Social. III.  
Título.

Luana da Costa Pereira

**O não-direito à educação no Brasil:** algumas reflexões a partir do processo de formação sócio-histórico

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de "Assistente Social" e aprovado em sua forma final pelo Curso de Serviço Social

Florianópolis, 16 de dezembro de 2019.



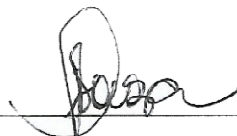
Prof.<sup>a</sup> Dra. Dilceane Carraro  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**



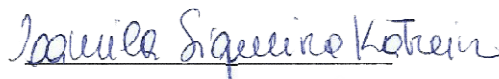
Prof.<sup>a</sup> Dra. Heloísa Teles  
Orientadora

Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristiane Luiza Sabino de Souza  
Examinadora

Universidade Federal de Santa Catarina



Camila Siqueira Katrein  
Examinadora

Universidade Federal de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado ao **povo que batalha** - aos que já se foram, aos que lutam todos os dias, mas, principalmente, é dedicado para os que virão.

## AGRADECIMENTOS

Em meio a uma vida que nunca fez muito sentido e, ao mesmo tempo, uma forma de senti-la tão intensa e visceral, carrego uma forma de sobreviver através da certeza de que “como sei pouco, e sou pouco, faço tudo que me cabe me dando por inteira”. Vou vivendo entregue para que consiga aprender tudo que seja possível, e tanto já me foi ensinado, e para que construa raízes de fora para dentro: nada seria e nada carregaria se não fossem os afetos e os encontros vivenciados até então.

Considerando este trabalho como a síntese de cinco anos de um movimento de construção de experiências que tanto me construíram, antes de localizar agradecimentos temporalizados pelo período da graduação, devo honrar a memória das lutadoras latinoamericanas resistentes entre os séculos “das horas entre auroras”. Permitiram a existência de mulheres como nós, que batalham por um novo horizonte gritando palavras de ordem e murmurando litânicas para sua própria sobrevivência - olhando para dentro, para fora, sentindo medo, mas quebrando silêncios.

Agradeço agora às mulheres do litoral que me ensinaram a banhar-me em águas salgadas, a pisar descalço, a cuidar com responsabilidade e cozinhar de mãos atentas. Minha bisavó, Beatriz, minhas avós, Maria Lúcia e Marilena, e minha madrinha, Mônica Carolina. E eu, “que já nasci tranquila”, deixo a vontade de um mundo inteiro para que viva minha mãe. Mãe não gosta de Maria - mas Maria é de luta, e é Maria Nazaré, sim, senhor.

Ao meu avô Nazareno, que é encontro de outras vidas, agradeço todo o esforço para cuidar de todos nós espalhados pelo mundo - em várias dimensões. Espero que minha caminhada continue a honrar aqueles que vêm antes de nós: “eu não vou vender minha cabeça”. Espero que este não seja nosso último encontro.

Agradeço ao Centro Acadêmico Livre de Serviço Social por mostrar-me que não há liberdade que possa ser alcançada senão na coletividade e na

superação desta sociedade. Encontro que liberta: Aline, Bruno, Carmel, Luisa e Jennifer. Obrigada pela construção de tantas experiências político-profissionais, por quem fomos afetiva e efemeramente, e pela certeza de que enraizamos em quem somos hoje um compromisso revolucionário que nos acompanhará tanto quanto a lembrança que temos umas das outras.

Da mesma forma, agradeço a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social - ENESSO e particularmente à experiência de participar da gestão “Quem é de Luta, Resiste!” como Discente Nacional em ABEPSS, e se fosse citar nominalmente cada encontro dentre cinco anos, certamente esqueceria, a nível local, regional e nacional, tanta, tanta, tanta, tanta gente. Agradeço por vivermos, com tanto afeto e fraternidade, o movimento estudantil como o movimento social que certamente é.

Agradeço ao Alicerce, por sua tamanha necessidade. Por ter me salvado e ressignificar minha vida todos os dias. Batalharemos até alcançar a dignidade da vida de nosso povo. E as minhas camaradas que foram suporte em meio à visceralidade dos processos, ouviram com alento, trocaram referências, fizeram companhia e comemoraram a cada vitória - agradeço-as todas, mas, especialmente, agradeço a Ina e a Amanda pelo acompanhamento cuidadoso entre os anos, pelo acolhimento afetivo e por proporcionar-me viver experiências incríveis junto a pessoas tão grandiosas e humanamente diferentes. Agradeço também a Camila Arasaki, Camila Siqueira, Clara Nieheus, Ju Santiago, Mari Flores, Mayara Manes, Nina van Ham, Re Bruckmann e Thamires Feijoo.

Agradeço também a professora e orientadora Heloísa Teles, pelo acolhimento e pela confiança na potencialidade de um trabalho tanto desafiador quanto inicial. Agradeço por fazer escolhas que são impulso para a autonomia e para a disciplina consciente. Guardarei carinho e admiração pela educadora que tanto contribuiu com o fôlego necessário para a finalização desta primeira etapa do processo de formação profissional.

Lento mas vem  
o futuro se aproxima  
devagar  
mas vem

[...]

já quase está chegando  
com sua melhor notícia  
com punhos com olheiras  
com noites e com dias

com uma estrela pobre  
sem nome ainda

lento mas vem  
o futuro real  
o mesmo que inventamos  
nós mesmos e o acaso

cada vez mais nós mesmos  
e menos o acaso

lento mas vem  
o futuro se aproxima  
devagar  
mas vem

lento mas vem  
lento mas vem  
lento mas vem

*Mario Benedetti, 1988*



## RESUMO

Este estudo tem como objetivo identificar a concepção de educação forjada pelo estado brasileiro através de uma revisão bibliográfica. São resgatados elementos políticos e econômicos do processo de formação sócio-histórico do país, assim como é reconstituída a historiografia da política de educação a partir das Constituições Federais, leis e demais dispositivos contidos nas mesmas. É construído um debate sobre a atualidade da educação desde a reestruturação produtiva e a conformação do neoliberalismo no país, observando como o Banco Mundial e demais órgãos reguladores do capital internacional conformam uma concepção educacional exclusivamente formativa para o mercado de trabalho. Esta concepção constrói uma ideologia de ascensão social a qual fetichiza a educação e a mercantiliza, sendo este processo bastante útil para a burguesia nacional dependente dos interesses externos. Identifica-se que o projeto do capital para a educação do povo que batalha é o da produção de consensos através de uma educação tecnicista, mas que também há resguardada na potência dialética da história em movimento a possibilidade de construção estratégica de um projeto de educação classista.

**Palavras-chave:** Educação. Mundo do trabalho. Classe trabalhadora.

## ABSTRACT

This study has as an objective identify the conception of education built by the Brazilian State through a bibliographic revision. Political and economic elements are ransomed from the process of social and historic formation of the country, and the historiography of the educational policy is reconstituted within the Federal Constitutions, laws and dispositivos inside them. A discussion about the actuality of education is built since the productive reestruturation and the conformation of newliberalism in the country, observing how the Mundial Bank and other capital international regulatory entities conform na educational conception exclusively formative for the employment world. This conception builds an ideology of social asception wich fetichiza the education and mercantiliza it, and this process is very usefull for the national burguesia dependent from the external interests. It's possible to identify that the capital project for the education of the workin class is the production of consensus through a tecnicist education, but also guard in the dialetic potential of history in movement the possibility to built strategicly a classist educational project.

**Keywords:** Education. Working world. Working class.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
2. O PROJETO DO CAPITAL PARA A EDUCAÇÃO DO POVO QUE BATALHA.....	15
2.1. O BRASIL É UM PAÍS SEM POVO?! UM DEBATE A PARTIR DA FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA .....	18
2.2. EDUCAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO.....	26
2.3. O FETICHE E O NÃO-DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL .....	41
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS.....	63

## INTRODUÇÃO

Estudar sobre a educação desde a formação sócio-histórica do Brasil se constitui como uma estratégia teórico-metodológica que busca decifrar as contradições e possibilidades contidas na realidade social do povo que batalha. E desde já é importante demarcar que a utilização de “povo que batalha” para referir-se a classe trabalhadora deste país é uma escolha política adotada para contribuir com o fortalecimento da identidade desta classe no Brasil, tendo em vista os elementos que particularizam o processo de colonização do país e a mais recente constituição do precariado<sup>1</sup>.

Considerando que esse estudo se constitui como produto do processo de graduação em Serviço Social, importa retomar o objeto de estudo/atuação dessa profissão que tem calcado na luta de classes e seus desdobramentos o fundamento para compreensão, análise e intervenção. Destarte, partindo das da materialidade do campo da educação, apreendida a partir das aproximações que as experiências de estágio permitiram à estudante, é que se elabora esse Trabalho de Conclusão de Curso.

A autora Sílvia Regina Silveira (2017), em sua tese de doutorado, debruçou-se sobre a análise da produção do conhecimento científico sobre a inserção do Serviço Social na política pública de educação no Brasil. Através de pesquisa bibliográfica nos trabalhos presentes nos Anais dos CBAS - Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais e ENPESS - Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social entre os anos de 2008 a 2016, a autora conseguiu mapear 265 trabalhos que discutiram a inserção profissional na referenciada política.

---

<sup>1</sup> O precariado é a parte mais precarizada do proletariado. Tendo em vista as dificuldades históricas e estruturais de construção de uma identidade do povo brasileiro, a conformação do precariado representa a conformação de uma identidade forjada pelos interesses do imperialismo, pautada numa sociabilidade importada das metrópoles. O precariado é constituído por distintas parcelas da classe trabalhadora, e diz respeito a este período histórico aberto pela crise estrutural de 2008. Ruy Braga é quem aprofunda e qualifica o debate em torno desta categoria em suas obras “A política do precariado”, de 2012, e “A rebeldia do precariado”, de 2017. (RUY... 2017)

Buscou sistematizar os trabalhos a partir da perspectiva do acesso e permanência da classe trabalhadora na política de educação, dando ênfase no debate sobre a inserção e exercício profissional na política junto à Assistência Estudantil e suas interfaces, a Educação Básica e a Educação Profissional e Superior. Além disso, buscou mapear a inserção e o exercício profissional da perspectiva dos processos sociais emancipatórios.

Por intermédio da análise de conteúdo realizada chegamos a seguinte Tese: A produção de conhecimento do Serviço Social, tendo como campo de análise os Anais do CBAS e do ENPESS (2008-2016) aborda a inserção profissional na Política de Educação através de duas perspectivas apreendidas: de reprodução à ordem dominante e/ou de resistência ao poder subalternizante da sociabilidade do capital, demonstrando o tensionamento entre o Projeto Profissional e o conservadorismo ainda presente no trabalho profissional na Política de Educação. (SILVEIRA, 2017; p. 10).

Assim como o conteúdo da própria política é historicamente disputado, também são os projetos profissionais. A pesquisa de Silveira (2017) aponta a possibilidade de operacionalizar as políticas públicas e sociais tanto através de valores éticos alicerçados na práxis permeando o processo de trabalho, quanto sustentado por práticas irrefletidas.

Neste sentido, Silveira apresenta que as profissionais vêm sendo requisitadas para atuação em “programas e ações governamentais que visam a ampliação do acesso e da permanência dos sujeitos na referida política, sendo tal inserção marcada pelo tensionamento entre as requisições institucionais postas e o compromisso profissional com um projeto educativo que atenda aos interesses da classe trabalhadora.” (SILVEIRA, 2017; p. 10)

Apesar desta conclusão do trabalho de Silveira, vale destacar que apenas 65 trabalhos tinham como objeto o trabalho profissional no nível da Educação Básica, num universo de 265 trabalhos mapeados entre os 9.181 trabalhos publicados no intervalo da pesquisa – ou seja, os trabalhos de temática sobre Serviço Social e Educação representam 2,88%, enquanto a Educação Básica representa 0,70% dos trabalhos publicados.

Desenvolvido a partir da experiência de estágio curricular obrigatório no Centro Educacional Marista e Municipal São José – CMMSJ, este trabalho surge da inquietação gerada a partir da dificuldade de localizar sistematizações atuais sobre as experiências profissionais na “porta de entrada” da política de educação – as escolas.

Em seu estudo Silveira (2017, p. 126-127) problematizou que historicamente o Serviço Social é demandado na Educação principalmente pela questão do acesso e da permanência estudantil, tendo como desdobramento a infrequência e a evasão escolar. Não obstante a isso, é importante observamos que esta sistematização das demandas não caracteriza um amadurecimento da categoria profissional ou mesmo de uma parcela da categoria profissional inserida nesta política, mas sim uma elaboração de Sílvia Regina Silveira tendo como direcionamento o Projeto Ético-Político do Serviço Social e os trabalhos científicos analisados.

Neste sentido e, considerando a crescente demanda de inserção das assistentes sociais nas escolas, tendo em vista o projeto de lei federal nº 3688/2000, o qual dispõe sobre a obrigatoriedade de Assistentes Sociais e Psicólogas/os na educação pública, percebemos a necessidade de continuarmos sistematizando as novas experiências profissionais no âmbito da Educação Básica a partir dos conhecimentos já acumulados, pois apenas assim torna-se possível amadurecer coletivamente sobre o trabalho profissional particularizado pelas contradições das escolas brasileiras.

Essas contradições estão vinculadas aos limites e possibilidades da própria educação em relação à sua função de reprodução social:

A educação associa-se à reprodução na medida em que ela é uma das condições que possibilitam a reprodução básica dessa relação, em tempo, possibilita uma certa confirmação dos antagonismos nascidos da relação básica, pelo momento consensual. A educação contribui para a reprodução das relações de produção enquanto ela, mas não só ela, forma a força de trabalho e pretende disseminar um modo de pensar consentâneo com as aspirações dominantes. (CURY, 1987, p. 59)

Corroborando com a interpretação de Cury acerca da função contraditória da educação sob a lógica do capital, cabe aqui delimitar a concepção de educação da qual parte a autora:

[...] a educação consiste na apropriação da cultura. Esta também entendida de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciências, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza. (PARO, 2010, p. 23 *apud* SILVA, 2011, p. 21).

Inserido na temática de Serviço Social e Educação, este trabalho parte da seguinte pergunta: qual o papel desempenhado pela educação no Brasil? Ao realizarmos este questionamento, acabamos por constituir como objetivo geral identificar a concepção de Educação forjada pelo Estado brasileiro. Como objetivos específicos, percebemos a necessidade de resgatar elementos políticos e econômicos desde o processo de formação sócio-histórico do país, assim como resgatar a historiografia da política de educação no Brasil, além de identificar os debates que cercam a ascensão da classe trabalhadora à direção política da educação brasileira.

Para tanto, o método que pautam as reflexões e análises é o método materialista histórico-dialético, pois parte dos princípios de unidade dos opostos, da relação de quantidade e qualidade e de negação da negação (ENGELS, 1974 *apud* GIL, 2008, p. 13), para nos mostrar que

Este método não pressupõe uma teoria acabada, mas que a partir da experiência concreta seja possível aperfeiçoar cada vez mais a teoria, de forma que teoria e prática se retroalimentem ciclicamente. Finalmente cabe a nós enquanto pesquisadores “sistematizar as experiências” de forma a tornar possível o acúmulo científico deste tipo de pesquisa. (CARRARO, ROCHA, RIBAS, MACHADO; 2015, p. 13)

Não obstante a isso, o método materialista não propõe a produção de conhecimento com finalidade no processo em si mesmo. A finalidade da compreensão da vida social, sendo a vida social essencialmente prática, é o fortalecimento das bases para transformá-la. (MARX, ENGELS; 2007, pp. 534, 535)

É neste sentido que eleva-se a importância de debruçar-se com maior fôlego sobre o processo de constituição da educação no Brasil e todas as mediações exigidas por este objeto: é a partir da nitidez dos projetos educacionais em disputa em nossa sociedade que as assistentes sociais inseridas nesta política tornam-se capazes de projetar o horizonte estratégico construído pelo Projeto Ético-Político.

Reconhecendo a necessidade de estabelecer um rigor teórico-metodológico à pesquisa social, adota-se como procedimento metodológico a revisão bibliográfica a partir de autores referenciados a teoria social crítica no sentido de aportar fundamentação aos caminhos percorridos ao longo do trabalho.

Para que se torne possível atingir os objetivos elencados, a pesquisa fora organizada em um único capítulo, “O projeto do capital para a educação do povo que batalha”. Este capítulo é dividido em três subcapítulos, sendo o primeiro, “O Brasil é um país sem povo?! Um debate a partir da formação sócio-histórica”, é responsável por apresentar a formação do povo brasileiro e da questão social neste país inserido na periferia do capitalismo mundial. O segundo, “Educação para o mundo do trabalho”, busca resgatar a constituição da educação enquanto direito social e, por fim, no último subcapítulo “O fetiche e o não-direito à educação no Brasil”, olhamos para as possibilidades de conformação da educação enquanto um direito social na contemporaneidade.

## **2 O PROJETO DO CAPITAL PARA A EDUCAÇÃO DO POVO QUE BATALHA**

O momento embrionário da Educação brasileira enquanto pró-forma de direito pode ser localizado ainda no período colonial, quando a cultura dos povos originários fora oprimida através do processo de colonização e de implementação da educação jesuíta após a chegada do Reino de Portugal em terras brasileiras. Para os ameríndios brasileiros, os conteúdos reduziam-se ao



“aprendizado das primeiras letras”, paralelamente ao ensino dos diferentes ofícios, visto que eram escravizados e precisavam aprender os trabalhos aos quais eram submetidos – “formavam-se marceneiros, ferreiros, serralheiros, fundidores, oleiros, tecelões, etc.” (VEIGA, 2007, p. 62 *apud* CARLI, 2009, p. 19).

Nesse contexto, torna-se possível depreender o interesse político que a educação praticada pelos jesuítas tinha de instrumentalizar os indígenas para o trabalho. A própria colonização teve um sentido mercantil de espoliação das riquezas do país, e a exploração da força de trabalho indígena também representa o roubo de um modo próprio de conceber e reproduzir a vida cultural e historicamente. A sociabilidade colonizadora necessitava da educação jesuíta para introduzir valores europeus em detrimento da concepção de mundo dos ameríndios brasileiros.

Além da opressão da cultura e dos valores dos ameríndios, também temos marcado na história de nosso país a escravidão de pessoas negras traficadas de outros continentes. Desumanizadas e mercantilizadas, enfrentaram condições degradantes de trabalho e inúmeras violências. Ao mesmo tempo, organizam-se e registram experiências de resistência a este modo de produzir a vida baseado no domínio de um povo sobre o outro.

Cury (2002, p. 257) nos mostra como os países da América Latina

sofreram a colonização ibérica e por ela conheceram o impacto da Contra-Reforma em face da sua população nativa e escravizada. Para as elites, tais povos eram “selvagens”, “incivilizados” e “incultos”. Como tais, deveriam ou se conformar docilmente às ordens “superiores” ou se converter aos padrões ocidentais como seres “dependentes”.

Já podemos observar, ainda que preliminarmente, que a introdução da Educação pelo Estado brasileiro carrega uma concepção bastante colonizadora e eugenista<sup>2</sup>. A política foi construída, desde o início, a partir de uma

---

<sup>2</sup> Por educação eugenista referimo-nos a ideologia construída a partir das pesquisas sobre herança biológica do inglês Francis Galton. A eugenia, em países periféricos como o Brasil, justifica cientificamente o racismo e as desigualdades sociais. No Brasil, Renato Kehl é responsável por produzir a ideia de que a melhoria racial só seria possível com o predomínio

seletividade no acesso e de um conteúdo voltado para as demandas próprias do mundo do trabalho, neste momento conduzido pelas metrópoles europeias.

De acordo com Mandel (1982), o Estado é produto da divisão sócio-técnica do trabalho – tendo em vista que o movimento econômico da sociedade, por si só, não garante a proteção e a reprodução da estrutura da sociedade, há a assunção de determinadas “funções superestruturais” que dão ao Estado este caráter mediador entre a estrutura e a superestrutura.

O autor disserta sobre essas funções, e entre elas destaca a função repressiva e a função integradora, ambas necessárias para garantir a manutenção do *status quo* através da coersão do exército, da polícia, das leis e do sistema penal, assim como de um sistema educacional capaz de mistificar a estrutura social de maneira a naturalizá-la e, assim, prevenir transformações sociais que prejudiquem as relações de poder estabelecidas na forma como a sociedade se hierarquiza. (MANDEL, pp. 346-347)

É preciso também chamar atenção para a dimensão contraditória da reivindicação pelo acesso à educação da classe trabalhadora: ideologicamente, produz-se um fetiche em torno do processo de escolarização como a possibilidade de ser integrado ao mercado de trabalho e ascender socialmente. Isso reflete a segregação social construída desde a colonização, e a disputa entre projetos para a formação da juventude burguesa e da juventude trabalhadora.

Considerando essa breve introdução sobre como a educação no Brasil foi se materializando, Saviani (2012) nos indica que não há como pensar a educação de forma isolada de seu contexto histórico, social, político e cultural. Esta é, inclusive, uma mediação necessária no processo de pesquisa: a construção de análises sob a perspectiva de totalidade.

Neste sentido, para identificar alguns aspectos sobre como a educação foi se consolidando no Brasil vinculada ao projeto do capital, é preciso olhar com atenção para nosso processo de formação sócio-histórica, visto que ele

---

dos brancos. Arelada aos resquícios do modo de produção escravista, a eugenia busca naturalizar o racismo e justificar a seletividade e a dualidade dos direitos sociais. (FIUZA, 2017)

nos dá elementos sobre a conformação da questão social e sobre a própria constituição das classes sociais no país, as correlações de forças aqui mantidas e os limites para a efetivação do direito social à educação.

Não obstante a isso, para que seja possível compreendermos a educação através de sua construção enquanto política pública, olhando para suas contradições e mediações, é preciso evocar as Constituições Federais, visto que se configuram como “elementos da administração pública, [que] definem estratégias e registram políticas”. (VIEIRA, 2007, p. 306). Além disso, também se entende necessário desvelar a historiografia da política educacional no país como estratégia analítica, visto que

[...] a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades. [...] Essa ligação entre a educação e a escolaridade como forma de mobilidade social e de garantia de direitos tem um histórico que é variável de país para país, considerando os determinantes socioculturais de cada um. (CURY, 2002, p. 249)

Num último momento, debruçaremos-nos sobre a política educacional na contemporaneidade, partindo do contexto de emergência da Constituição Federal de 1988 e as contradições na implementação do direito social à educação no Brasil. Tendo como alicerce os fundamentos sócio-históricos do país e uma leitura crítica sobre a historiografia da própria política educacional, olhamos para a complexidade do atual momento da política de educação na busca pela identificação das possibilidades de disputa pela direção política da educação brasileira.

## 2.1. O BRASIL É UM PAÍS SEM POVO?! UM DEBATE A PARTIR DA FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

Ainda que brevemente, recontar a história do Brasil é disputar a narrativa sobre a história de um povo que batalha há séculos. Relembrar a história que construímos enquanto classe, “[...] ler o passado como algo que sobrevive no presente [...]” (FEDERICI, 2017, p. 26), contribui para a construção do mundo que queremos.

A história do nosso país, bonito e *rico* por natureza, carrega as marcas do genocídio dos povos originários e da escravidão, da domesticação e aculturação através dos valores da igreja cristã e da expropriação das terras brasileiras, praticada pelos colonizadores. A formação sócio histórica brasileira tem inscrita elementos semelhantes a história de toda América Latina, no entanto, preserva particularidades que a conformam como singular. Oliveira(2018, p. 27) afirma que, justamente, a colonização brasileira é “inteiramente nova, cujo objetivo nunca foi, como nos séculos anteriores, apenas a conquista territorial - mesclavam-se propagação da fé cristã, comércio e exploração das riquezas comerciais.”

O sentido da colonização foi mercantil e se expressou, primeiro, na extração da madeira que daria nome ao que, no futuro, seria chamado “país do futuro”. Mas, rapidamente foi transformado num empreendimento produtivo, numa colônia de produção ou de exploração, com a introdução da cana-de-açúcar, que os portugueses haviam transportado da África para a ilha da Madeira e convertido numa atividade lucrativa combinando lavoura e indústria. (OLIVEIRA, 2018, p. 28).

Temos registros de um verdadeiro extermínio dos povos originários das terras latino americanas. Não obstante a isso, é importante registrar que a colonização espanhola e a colonização portuguesa carregaram diferenças que refletem a formação das relações sociais em cada país latinoamericano até hoje. Um exemplo é a própria língua: o Brasil é o único país a utilizar a língua portuguesa. (OLIVEIRA, 2018, p. 33-34)

Ainda em análise sobre as diferenças espanholas e portuguesas, há outra distinção em relação a base produtiva, e quanto a isto, é preciso que seja dito: a colonização portuguesa e o êxito da consolidação de uma relação de dependência internacional política, econômica e cultural só se tornaram

possíveis pelas particularidades do desenvolvimento do modo de produção escravista no Brasil.

Evocamos então a análise elaborada por Clóvis Moura (2014), que busca explicitar as determinações que se desdobram dessa formação particular e a qual historiciza o escravismo em dois momentos, sendo estes o escravismo pleno e o escravismo tardio, respectivamente caracterizados como o momento de consolidação do escravismo e o momento de declínio do mesmo.

O escravismo pleno pode ser caracterizado “pelo fato de as relações de produção escravistas dominarem quase totalmente a dinâmica social, econômica e política” (MOURA, 2014, p. 80). O *ethos* social dos senhores que, sustentado pelo Estado brasileiro através de seus mecanismos de controle, foi responsável pela consolidação da estrutura social burguesa, conservadora, branca e dependente do capital internacional. No entanto, o *ethos* burguês não bastou para conter a organização das pessoas escravizadas como forma de resistir e libertar-se frente às condições desumanas de produção e reprodução da vida.

A necessidade de controlar as revoltas e os confrontos ao mesmo tempo que se mantém os lugares de poder e os privilégios da burguesia que aqui se constituía, impulsiona o processo de *modernização conservadora*, a qual caracteriza a transição do escravismo pleno para o escravismo tardio.

Moura (2014, p. 79) chama-nos atenção para o fato de que tanto na fase de consolidação quanto no momento de declínio do escravismo,

a essência do modo de produção não mudou: a mesma exploração do sobretrabalho do escravo através de formas econômicas e extraeconômicas; jornadas de trabalho de 14 até 16 horas de duração; castigos corporais; taxa negativa de natalidade; mortalidade espantosa entre os componentes da classe escravizada, o que determinaria (numa fase como na outra) uma taxa de lucros compensadora, capaz de justificar e de criar condições para a sua permanência e dinamismo.

Ao referir-se sobre os processos de modernização presentes na formação sócio-histórica brasileira, Yamamoto (2007, p. 128) chama atenção de que aquilo que é dito como novo e moderno constrói-se através das estruturas

arcaicas, colonialistas e patrimonialistas que refletem o lugar de inserção do Brasil na economia mundial. Diz ainda que tais marcas históricas se atualizam ao mesmo tempo que

Imprimem uma dinâmica própria aos processos contemporâneos. O novo surge pela mediação do passado, transformado e recriado em novas formas nos processos sociais do presente.

Sob a interpretação de Clóvis Moura (2014, p. 103), compreendemos o escravismo tardio através do processo de modernização que anuncia a decomposição do escravismo no Brasil e, ao mesmo tempo, a consolidação das relações sociais típicas do modo de produção capitalista. Destacam-se algumas medidas deste período: a Tarifa Alves Branco (1844), a Lei da Terra (1850), e a política imigrantista, a Lei Eusébio de Queirós (1850) e a Guerra do Paraguai (1865-1870).

Essas medidas entram como elementos capitalistas “no bojo das relações econômicas que caracterizam esse período” (MOURA, 2014, p. 105). Constituem-se como mecanismos de controle da burguesia brasileira no processo de transição entre o modo de produção escravista e o modo de produção capitalista e, uma leitura mais cuidadosa sobre estas medidas apresenta com nitidez a centralidade das preocupações da própria burguesia para manter-se no poder: “o problema da mão de obra e da terra” (MOURA, 2014, p. 147).

A tarifa Alves Branco traduz-se no aumento da taxa cobrada sobre produtos importados, e tinha como objetivos centrais o estímulo à “criação de indústrias nacionais” assim como de “novos mercados de trabalho” (MOURA, 2014, p. 105). Este processo que culmina na criação de um setor de trabalhadores livres no Brasil indica o estabelecimento da política imigrantista que, implicitamente, demonstra a desvalorização dos trabalhadores nacionais.

O racismo institucional que alicerça o processo de colonização do Brasil, a partir deste momento histórico, dificulta as possibilidades de mobilidade social do povo preto. A ideologia do branqueamento, nesse sentido, revela a

utilidade do que o racismo passa a ganhar para justificar a subalternidade no âmbito produtivo.

Atuando concomitantemente no plano ideológico e político, as elites intelectuais elaboraram e desenvolveram a ideologia do racismo como arma justificadora dessa estratégia, qualificando o trabalhador nacional não branco de um modo geral, e o negro em particular, como incapazes de enfrentar os desafios da nova etapa de organização do trabalho que se apresentava com o fim da escravidão. (MOURA, 2014, p. 151).

Podemos verificar a relação que a posse da terra tem com a manutenção e a concentração de poder político e econômico através do resgate histórico feito por Oliveira (2018, p. 28):

A posse da terra foi logo definida pelas capitâneas e, depois, pelas sesmarias da providência real - concentrada desde logo, o que viria a ser um dos pilares da ancestral estrutura econômica, social e política da colônia, que se prolongou séculos além. O sucesso da exploração reforçou a concentração fundiária.

A Lei da Terra, de conteúdo essencialmente político, foi responsável por retirar do Estado a autoridade de doação das terras brasileiras - sua aquisição, no entanto, estava disponível para quem pudesse comprá-la. Quase que automaticamente, exclui a possibilidade de aquisição de terras por parte das/os escravas/os tanto pela sua descapitalização, quanto pela impossibilidade de doações por parte do Estado após o abolicionismo. (MOURA, 2014, pp. 109-110).

Ela [a lei] deu um cunho liberal à aquisição de terras no Brasil, mas visava a, de um lado, impossibilitar uma lei abolicionista radical que incluísse a doação pelo Estado de parcelas de gleba aos libertos, e de outro, estimular o imigrante que via, a partir daí, a possibilidade de transformar-se em pequeno proprietário, aqui chegando. (MOURA, 2014, p. 110-111)

Percebemos, então, que ao dificultar a aquisição das terras para um grupo em detrimento da conservação da posse pelos mesmos proprietários e trabalhadores advindos do imigrantismo, destaca-se novamente a necessidade da manutenção do poder e o estabelecimento de uma política de branqueamento.

A Lei Eusébio de Queirós, por sua vez, proíbe o tráfico internacional de escravos. Apoiado em Caio Prado Jr, Clóvis Moura afirma que a lei impulsiona o surgimento de uma “burguesia auxiliar, condicionada, dependente, apêndice e colaboradora dos interesses dos compradores, vendedores ou investidores da nova Metrópole: a Inglaterra” (2014, pp. 78-79).

A modernização do sistema escravista no Brasil foi uma passagem elaborada pela combinação dos interesses internos e externos, sendo os interesses internos induzidos pelo imperialismo inglês. Os “investimentos” ingleses são responsáveis pelo aprofundamento da dependência econômica internacional, visto que o processo de industrialização se deu através de empréstimos exorbitantes. (MOURA, 2014, pp. 86-87; 147)

Ao lado desses investimentos ocuparem os espaços dinâmicos da nossa economia, ela foi acompanhada por um processo de subalternização também política e cultural nos colocando sempre como devedores e culturalmente dominados pelas nações do centro, que comandavam o mercado capitalista mundial (MOURA, 2014, p. 87).

As políticas do Estado brasileiro no período do escravismo tardio contribuem para a estruturação das relações sociais no Brasil e têm inflexão até hoje, uma vez que, nesse período, há um cruzamento de relações escravistas e capitalistas. O escravismo tardio fora responsável por criar “uma contradição na estrutura que começa a produzir choques, assimetrias e conflitos como reflexos e reduções dessa diferença.” (MOURA, 2014, pp.85-86).

No que tange a luta de classes, registra-se que enquanto os escravos ainda lutavam pela extinção do cativeiro e, conseqüente, liberdade, a nascente classe operária, constituída por um número significativo de migrantes europeus, já avançava nas suas reivindicações e organização política. “Isso bem demonstra a heterodoxia desse modo de produção na sua última fase, o encontro de contradições entre senhores e escravos e capitalistas e operários” (MOURA, 2019, p. 295).



Partimos dessas assimetrias para observar como o racismo, a concentração de terras e a dependência econômica, política e cultural no Brasil, são elementos que estruturam a questão social. Conforme concebe Iamamoto (2007, p. 129), “a modernidade das forças produtivas do trabalho social convive com padrões retrógrados nas relações no trabalho, radicalizando a *questão social*.”

Em síntese, no caso brasileiro, a expansão monopolista faz-se, mantendo, de um lado, a dominação imperialista e, de outro, a desigualdade interna do desenvolvimento da sociedade nacional. Ela aprofunda as disparidades econômicas, sociais e regionais, na medida em que favorece a concentração social, regional e racial de renda, prestígio e poder. Engendra uma forma típica de dominação política, de cunho contra-revolucionário, em que o Estado assume um papel decisivo não só na unificação dos interesses das frações e classes burguesas, como na imposição e irradiação de seus interesses, valores e ideologias para o conjunto da sociedade. (IAMAMOTO, 2007, p. 132)

Analisando esse contexto é fundamental destacar o papel que o Estado adquire na particularidade latinoamericana, assumindo a tarefa de promover o subdesenvolvimento e garantindo a relação de dependência em relação às economias centrais.

O Estado no capitalismo dependente implica uma condensação das relações de poder e dominação, bem como da construção de uma comunidade num espaço específico do sistema mundial capitalista. Ele é caracterizado pelas relações restritas de soberania frente a formações econômicas-sociais e regiões (OSÓRIO, 2019, p. 206).

A partir da dissolução da administração colonial que esteve voltada, quase que exclusivamente, ao envio do excedente produzido na Colônia à metrópole, ocorreram mudanças no âmbito político. Foi constituído formalmente um governo independente que ficou a cargo da burguesia local, mas que se mantinha comprometida com os interesses do capital internacional.

Eis que o papel do Estado neste período é o de investir em infraestrutura, para preparar a estrutura social e econômica necessária ao movimento do capital em escala internacional, isto é, “trata de mobilizar instrumentos capazes de ampliar la escala del mercado, así como de acelerar la transferencia hacia el sector industrial del excedente creado por las exportaciones.” (MARINI, 1980, p. 15 *apud* PAIVA; ROCHA; CARRARO, 2010, p. 163).

Comprometido com os investimentos necessários a consolidação e reprodução do capitalismo, a fração do excedente econômico direcionada para o financiamento das políticas sociais é irrisório, principalmente, considerando a demanda existente e crescente.

Essa forma determinada de constituição implica, obrigatoriamente, na restrição da capacidade do Estado em atuar, através de uma perspectiva classista, frente às demandas sociais que vem progressivamente se agravando. Estruturalmente, o estado brasileiro é atravessado pelas mesmas características vinculadas a desigualdade e violência que caracterizam nossa formação sócio-histórica. Isso acentua o caráter coercitivo e de repressão adotado por ele no trato às expressões da questão social.

Nesse contexto, a proteção social brasileira mostra-se atrelada aos interesses das classes dominantes em detrimento às reivindicações da classe trabalhadora. A legislação social implementada ao longo da nossa história apresenta-se como fruto da luta dos trabalhadores, mas, ao mesmo tempo, como concessão política e atendimento aos interesses gerais da reprodução ampliada no modo de produção capitalista, ao assegurar, quase que basicamente, apenas a reconstituição física da força de trabalho.

Todavia, em observância a contradição constituidora do próprio modo de produção capitalista, há de se atentar para os avanços, parcos, mas importantes, no que se refere à garantia dos direitos sociais. As concessões no campo das políticas sociais se inserem na materialização do papel integrador desempenhado pelo Estado, mas, sobretudo a luta da classe trabalhadora, pois “a concreta intervenção estatal, por meio de políticas sociais, e qualquer possibilidade de conquista social que pudesse significar melhoria nas condições de vida do povo latino-americano sempre foram produtos da luta de classe” (PAIVA; ROCHA; CARRARO, 2010, p. 163). Dentre os direitos conquistados e em atenção aos objetivos deste estudo, destaca-se o da educação.

As particularidades do processo de colonização e da formação sócio-histórica aqui descritas ajudam a compreender como a industrialização e o processo de reestruturação produtiva no Brasil culminam no aprofundamento da dependência externa e da conformação de um lugar de subdesenvolvimento que repõe as contradições necessárias para a manutenção da sociedade capitalista periférica. No próximo subcapítulo, será realizado um debate historiográfico sobre a política de educação, tentando elevar os elementos que permitem-nos visualizar a construção da relação entre a educação e a reprodução social em nosso país.

## 2.2. EDUCAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO

Inicialmente, importa destacar o papel fundamental que a exploração sofrida pelo Brasil e América Latina como um todo, desempenhou na expansão do capitalismo global e, com mais ênfase, Inglês. A história do genocídio e expropriação sem precedentes cometido na América Latina comprovam que a necessária acumulação capitalista dos países centrais vem, historicamente, significando a não acumulação nos países periféricos através do incremento paulatino de estratégias que mantêm a centralização e concentração de riquezas, o baixo desenvolvimento tecnológico e o incentivo à produção de bens primários (*commodities*).

A questão social na América Latina carrega inscrita as marcas da expropriação brutal das suas terras e matérias primas e do trabalho escravo. Sua gênese apresenta elementos que particularizam as condições de acumulação e centralização da riqueza da região que aqui ganham a marca da superexploração do trabalho expressa, dentre outras maneiras, pela constituição da superpopulação relativa. Encontra-se na raiz da produção/reprodução da questão social a relação dual estabelecida no contexto da formação capitalista mundial entre a acumulação da miséria relativa latino-americana e a acumulação primitiva do capital nos países

européus. Os desdobramentos dessa relação se constituem nas formas particulares que as expressões da questão social assumem na região, ou seja, na materialização dos efeitos advindos da herança colonial (CUEVA, 1983).

Dentre esses efeitos destaca-se as ínfimas iniciativas públicas no campo dos direitos sociais e a mercantilização sofrida por estes no desenvolvimento capitalista periférico. Apesar das lutas empreendidas pela classe trabalhadora, a processual desresponsabilização do Estado vai configurando a educação brasileira como uma mercadoria, ideologicamente vendida como uma possibilidade ilusória de mobilidade social através da inserção meritocrática no mercado de trabalho. A concepção educacional que sobra para os países latinoamericanos, neste sentido, é explicitada pelo capital internacional: a formação tecnicista de trabalhadores.

A política pública de educação no Brasil é objeto de estudo de muitos autores, e não são poucas as produções acadêmico-científicas que analisam cuidadosamente as suas transformações ao longo da história do país. Utilizamos, aqui, as sistematizações elaboradas por Ranieri Carli (2009) e Sofia Lerche Vieira (2007). Essas sistematizações são produto de uma análise do conteúdo referente à educação nas diferentes constituições brasileiras, assim como o contexto político, econômico e cultural que tanto antecede quanto acompanha as transformações positivadas em forma de lei. Contribuem, portanto, com a apreensão crítica sobre a historiografia da política educacional brasileira.

Vale retomar a concepção de educação adotada pela autora pois, elevando as elaborações de autores apoiados na teoria social crítica, compreende-se que

[...] o processo de o indivíduo singular tornar-se membro do gênero humano passa pela necessária apropriação do patrimônio – material e espiritual – acumulado pela humanidade em cada momento histórico. É através dessa apropriação que este indivíduo singular vai se constituindo como membro do gênero humano. Por isso mesmo, todo obstáculo a essa apropriação é um impedimento para o pleno desenvolvimento do indivíduo como ser integralmente humano. (TONET, 2007, p. 75 *apud* SILVA, 2011, p. 21)

A primeira Constituição brasileira fora promulgada em 1824 por Dom Pedro I., primeiro imperador do recém-fundado Império do Brasil. Esta Constituição expressa o desejo de autonomia gestado pela ruptura da relação entre Colônia e Metrópole no processo de “conquista” da independência brasileira, marcando as contradições através das quais “estabelece princípios de um liberalismo moderado”. (VIEIRA, 2007, p. 293)

O único conteúdo referente à educação nesta Constituição está redigido em dois parágrafos, num único artigo. Eles estabelecem “A introdução primária é gratuita a todos os cidadãos” (art. 179, prg 32), e instrui formalmente os “Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes” (art. 179, prg 33). Vieira (2007, p. 294), ainda, chama-nos atenção para o fato de que a gratuidade do ensino só volta a aparecer em textos constitucionais na primeira Constituição republicana, em 1891.

É importante destacar a dimensão contraditória da gratuidade e obrigatoriedade do ensino neste momento, visto que ainda produzíamos nossa vida sob o modo de produção escravista, e conformava-se uma relação de dependência política, econômica e cultural através do momento embrionário do imperialismo inglês. Se o Império legislava sem medo sobre uma educação de acesso aparentemente democrático, é porque havia confiança política nas práticas educacionais desenvolvidas com protagonismo pelos jesuítas desde a época da colonização brasileira:

A disciplina era ponto fundamental na educação dada pelos jesuítas, não apenas para disciplinar economicamente o escravo indígena, adestrando-o para o trabalho escravo, mas também do ponto de vista cultural, isto é, fazendo-o adotar o comportamento do Ocidente católico [...] Além da disciplina, a aversão à novidade era outra pedra de toque da educação advinda dos jesuítas. No espírito da Contrarreforma Católica, ensinava-se a desconfiar de tudo o que fosse novo. As tradições do passado eram reproduzidas para que não houvesse lacuna aberta para possíveis transformações. (CARLI, 2009, p. 15-16)

Dando um salto histórico até 1891, temos a primeira Constituição republicana brasileira marcada por contradições próprias dos processos de abolição da escravidão e de Proclamação da República. O Poder Moderador é

dissolvido e são mantidos os três poderes tradicionais e, sobre os direitos sociais de uma forma mais ampla, “institui-se o voto direto, descoberto e reservado aos homens maiores de 21 anos”. (VIEIRA, 2007, p. 295).

É importante lembrarmos que, a nível mundial, consolidava-se na Europa a Revolução Industrial, trazendo avanços científicos, tecnológicos e uma profunda transformação desde as relações de trabalho às relações cotidianas de socialização. No Brasil ainda não estávamos próximos à consolidação do capitalismo, mas a Proclamação da República teve incidência na ascensão gradativa da burguesia urbana ao poder em detrimento das oligarquias cafeeiras. (CARLI, 2009, p. 38-39).

No contexto brasileiro, com as primeiras indústrias instaladas e uma migração dos campos para a cidade, começa a formar-se uma massa de trabalhadores fabris. Esta conformação do segmento urbano da classe trabalhadora brasileira também é acompanhada pelo traço paternalista de construção da política no país - o texto constitucional proíbe voto aos analfabetos, “revelando uma exclusão do direito à cidadania que somente será superada pela Constituição de 1988”. (VIEIRA, 2007, p. 296).

Este é justamente o momento embrionário da educação profissionalizante no país, e começam a surgir as escolas técnicas. Vale observar, não obstante a isso, que

não é gratuito que isso ocorra nesse instante histórico; [...] a sociedade brasileira estava se “aburguesando” e essa burguesia urbana precisava de força de trabalho qualificada para atuar em suas indústrias. O ensino profissionalizante veio para suprir essa necessidade histórica de uma sociedade que se baseava no modo de produção capitalista. Segundo o Decreto nº 7.566, de 1909, durante o governo de Nilo Peçanha, “cada escola deveria ter até cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico, estabelecidas de acordo com as necessidades da indústria local” (VEIGA, 2007, p. 251 *apud* CARLI, 2009, p. 41).

A tradição positivista importada da Europa de elevação da racionalidade científica sobre a racionalidade religiosa teve influência direta à Constituição de 1891 e, conseqüentemente, àquilo que se referia ao projeto educacional do país. A grande conquista caracterizada tanto por Carli (2009, p. 39) quanto por

Vieira (2007, p. 295) refere-se à laicização da educação; ainda que seja uma conquista, é importante ressaltar que ela não se concretiza efetivamente, além de apresentar alterações contraditórias e conservadoras nas constituições subsequentes.

Também se consolida, segundo Vieira (2007, p. 295-296), uma tendência que se mantém constante na história da educação brasileira:

A “dualidade dos sistemas”, traduzida na configuração de um sistema federal integrado pelo ensino secundário e superior, ao lado de sistemas estaduais, com escolas de todos os tipos e graus, estimularia a reprodução de um sistema escolar organizado em moldes tradicionais e de base livresca. Não há ainda no País uma mentalidade pesquisa [...]

Sobre os limites da Constituição republicana e o conteúdo educacional então construído, Florestan Fernandes (2008, p. 107) destaca que

[...] faltou aos mentores da Proclamação da República e da instauração dos primeiros governos republicanos convicções revolucionárias suficientemente profundas para submeter essas reformas [educacionais] a uma ideologia política compatível com a natureza da Constituição que subscreveram.

É importante destacar: a falta de convicções revolucionárias não se dá, apenas, por uma pura falta de vontade ou aspiração. Ela deve ser compreendida a partir dos interesses da própria burguesia nacional, que então encontram respaldo no nascente Estado burguês. Os limites dos direitos estabelecidos pela Constituição permeiam a manutenção da condição de dependência e dos lugares sociais de poder construídos desde o processo de colonização do país.

Com a virada do século e a conformação da burguesia industrial, os setores do operariado da classe trabalhadora começam a organizar-se mundialmente. Na Europa, temos a experiência da tomada de poder do movimento operário com a Revolução Russa de 1917, onde a educação recebia especial atenção pelos projetos revolucionários. Nadejda Krupskaja é quem elaborou a pedagogia socialista e a concepção de uma educação

polivalente, a qual “significava a educação do homem tanto para o trabalho quanto para a cultura”. (MANACORDA, 2007 *apud* CARLI, 2009, p. 45)

No Brasil, no entanto, as organizações anarquistas tiveram mais êxito a partir das elaborações do pedagogo anarquista Francisco Ferrer, com a “pedagogia libertária” e a “escola moderna”. Esta concepção pretendia formar mulheres e homens sem distinções conservadoras como no ensino tradicional, além de estimular a cooperação e a solidariedade. Tivemos apenas duas experiências datadas em 1909 e 1920, sendo estas, respectivamente, a Escola Moderna, na capital de São Paulo, e a Escola da Liga da Construção Civil, na cidade de Niterói, estado do Rio de Janeiro. (CARLI, 2009, pp. 45-46)

Temos o surgimento da “Era Vargas”, como é conhecido o período histórico datado em 1930 até 1946, o qual carrega as contradições de um governo populista, autoritário e conciliatório. Este contexto se caracteriza pela efervescência do movimento operário internacional e, no Brasil, ficamos “a exemplo da fundação do Partido Comunista do Brasil (1922) e das Revoltas Tenentistas (1922 e 1924), que traduzem insatisfações contra as oligarquias e o sistema republicano vigente.” (VIEIRA, 2007, p. 296)

Em síntese, conforme nos demonstra Carli (2009, p. 53), podemos dizer que neste período “a burguesia forjou o seu Estado fazendo concessões às classes tradicionais”. Aponta, ainda, como uma dessas concessões a aliança com a Igreja Católica, cujos interesses atrelavam-se aos interesses das oligarquias cafeeiras:

Vimos que, com a Constituição de 1891, o ensino religioso deixou de ser obrigatório. Com a Revolução de 1930, no entanto, essa relação ganhou outros contornos. O Estado não voltou a ter uma religião oficial; o que aconteceu foi o retorno do ensino religioso, mesmo que não tenha sido obrigatório. Trata-se de um indício das contradições típicas que perfazem uma “revolução passiva”, uma revolução caracterizada por trazer em seu seio as velhas forças históricas que a precederam. Permitiu-se que as escolas públicas educassem religiosamente os seus alunos. (CARLI, 2009, pp. 53-54).

No bojo das concessões e contradições, é importante destacar que em 1930 é criado o Ministério de Educação e Saúde e, pela influência norte-americana do escolanovismo no campo das ideias pedagógicas, a ação do



primeiro dirigente do Ministério, Francisco Campos, orientava-se para as reformas do ensino superior e secundário. Também são construídas as bases de uma pretensa modernização do Estado brasileiro com a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio em 1931 e a Companhia Siderúrgica Nacional em 1941. Temos, também, a Consolidação das Leis do Trabalho em 1943. (VIEIRA, 2007, pp. 296-297)

A Constituição de 1934 se mantém bastante similar àquilo que já conhecíamos com a antiga Constituição; *responsabiliza a União pelas diretrizes da educação nacional, pela fixação do Plano Nacional de Educação, além da manutenção da organização do sistema educacional entre Estados e Distrito Federal*. Também se mantém uma tendência conservadora ao favorecer o ensino religioso e no apoio ao ensino privado, com referência direta ao estímulo a educação eugênica que vai fortalecer ainda mais a estrutura racista do Estado brasileiro.

Não obstante a isso, Vieira (2007, p. 297) nos mostra que surgem novos elementos referentes ao financiamento e às normas fixadas para o Plano Nacional de Educação - PNE. Além disso, nas normas do PNE também há a aparição de melhores condições de trabalho docente na legislação, como a “isenção de impostos para a profissão de professor (art. 136, inciso 36) e a exigência de concurso público como forma de ingresso ao magistério oficial (art. 158)”. No entanto, vale observar que os docentes nesse período permaneciam vinculados a elite brasileira, sendo esta a representante dos interesses burgueses no país.

A Constituição de 1937, data que demarca o início da ditadura do Estado Novo ainda sob a presidência de Getúlio Vargas, explicita inspiração “nas constituições dos regimes fascistas europeus”. Reduz-se a autonomia dos Estados em detrimento de uma centralização no poder da União através das Leis Orgânicas de Ensino. Já o ensino religioso é instruído de maneira ambígua, “deixando margem a um facultativo, que acabou por tornar-se compulsório, em se considerando a hegemonia da religião católica sobre as

demais, bem como a expressiva presença de escolas confessionais no cenário brasileiro”. (VIEIRA, 2007, p. 299)

Também se amplia o espaço da iniciativa privada em detrimento da responsabilidade do Estado com a educação pública, além de uma omissão com as modalidades de ensino que não o ensino vocacional e profissional. Então percebemos, mais uma vez na história e de maneira bastante explícita, a adequação da educação brasileira a partir das demandas colocadas pelo mercado de trabalho no processo de desenvolvimento do parque industrial nacional. Torna-se explícito o caráter classista da política educacional no Brasil: o Artigo 129 diz que o “ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas”. Vieira (2007, p. 298) reflete:

É clara a concepção da educação pública como aquela destinada aos que não puderam arcar com os custos do ensino privado. O velho preconceito contra o ensino público presente desde as origens de nossa história permanece arraigado no pensamento do legislador estado-novista. [...] A educação gratuita é, pois, a educação dos pobres.

Sobre a concepção de educação forjada pelo Estado Novo, Carli (2009, p. 61):

As classes trabalhadoras seriam educadas para ter somente uma profissão técnica; a sua educação não seria polivalente, não formaria a sua personalidade na íntegra, tendo como meta a aquisição da grande cultura legada por gerações e gerações durante a história. Seria direcionada unilateralmente ao aprendizado voltado ao exercício de uma profissão, à função de “apertar parafusos”, sem qualquer formação mais ampla.

Ainda sobre o caráter classista da educação, e principalmente da educação profissionalizante, Carli (2009, p. 62) destaca um decreto de 1942 criado por Gustavo Capanema o qual legisla sobre o ensino técnico-profissionalizante. Como já indicado desde a Constituição de 1934, o destino desta modalidade deveria favorecer “às classes menos favorecidas”.

São regulamentados os cursos técnico-industrial, comercial, agrícola e normal. Para completar, nessa época são fundados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), em 1946 (Piletti; Piletti, 2006, p. 180 *apud* Carli, 2009, p. 62). Aqui estariam sendo

educados os futuros trabalhadores, segundo necessidades das indústrias e do comércio.

A necessidade de qualificar a força de trabalho através da criação do SENAC e do SENAI, além do fortalecimento do ensino profissionalizante, justifica-se pela crescente industrialização que vivemos a partir da década de 1940 para suprir as importações bloqueadas pelo contexto da Segunda Guerra Mundial. A educação, neste sentido, serviria para fortalecer uma “identidade nacional” nos sujeitos, para subjetivar na classe um sentimento de pertencimento à nação. (CARLI, 2009)

É importante resgatarmos os elementos essenciais para a conformação da questão social no Brasil para termos no horizonte que este segmento mais urbanizado da classe trabalhadora são as/os trabalhadoras que vêm ao Brasil através da política imigrantista, ou seja, o operariado é constituído majoritariamente por homens brancos.

Dessa dupla realidade (a expansão econômica da área cafeeira e a formação racista das elites brasileiras), podemos ver que o que aconteceu não foi simplesmente uma ocupação de espaços de trabalho vazios por um imigrante que os vinha ocupar, mas sim a troca de um tipo de trabalhador por outro que era marginalizado antes de haver um plano de sua integração na nova fase de expansão. A ideologia racista atuou como mecanismo que, se não determinou, influenciou de forma quase absoluta nesse processo. Remanipulam-se dois estereótipos de barganha contra a integração do negro no mercado de trabalho. Um refere-se ao seu passado: como escravo era dócil. Outro ao seu presente: a sua ociosidade. Por um lado, o imigrante não criaria mais problemas nesse processo de transição, pois já estava disciplinado. (MOURA, 2019, pp. 112-113)

A Segunda Guerra Mundial é, ao mesmo tempo, catalisadora na falência da sustentabilidade da ditadura de Vargas e do processo de industrialização no Brasil. No tocante à educação, este sentimento nacionalista não era pertinente apenas à ditadura do Estado Novo; ele constitui um dos elementos centrais para a constituição de uma educação capaz de conformar a classe trabalhadora e integrá-la aos valores da sociabilidade do capital (FLORESTAN, 2008).

A Constituição de 1946 emerge, portanto, em um contexto de queda da ditadura do Estado Novo com o presidente eleito general Eurico Gaspar Dutra.

Vieira (2007, p. 299) caracteriza os princípios desta constituição como sendo liberais e democráticos, mas destaca como a ordem getulista se mantém mesmo com o afastamento de Vargas do poder.

Conforme já citado anteriormente, ao lado da criação do SENAI e do SENAC estava a regulamentação do ensino industrial, comercial e secundário; estas reformas educacionais propostas configuram-se como Leis Orgânicas do Ensino, “alusão ao título de cada uma, acrescido da área específica a que se destinam” (VIEIRA, 2007, p. 299). Temos a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/42), do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/42), e do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141/43).

Não obstante a isso, para ilustrar a manutenção da ordem varguista, podemos observar a manutenção dessas reformas com a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 4.048/42), a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/46), e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/46).

É importante observar que esses decretos, junto ao contexto da Reforma Capanema, orientam a educação até a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 4.024/61); “[...] o sistema educacional brasileiro não só mantém como acentua o dualismo que distingue a educação escolar das elites daquela ofertada para as classes populares”. (VIEIRA, 2007, p. 300)

Mantém-se uma tendência conservadora durante toda a Era Vargas de recuo da laicidade conquistada ainda que formalmente na Constituição de 1981 sobre a garantia da laicidade nas escolas. Agora, há uma determinação “de que a religião seja ministrada de acordo com as confissões de cada um, muito embora seja impossível aquilatar se religiões não-católicas puderam penetrar livremente nas escolas oficiais”. (VIEIRA, 2007, p. 300)

É sob a vigência desta Constituição, mais precisamente no período entre 1945 a 1964, que ocorrem alguns movimentos protagonizados pelo Estado para democratização do acesso à educação - Ranieri Carli caracteriza como

movimentos “em torno da educação popular”. Não obstante a isso, é preciso buscar desvelar o real interesse deste processo e questionar-se qual o significado de educação popular para o Estado brasileiro, visto que esta Constituição que determinava que “por motivos de convicção religiosa, filosófica ou política, ninguém seria privado de nenhum de seus direitos” era a mesma Constituição em que se baseava o governo para cassar os direitos políticos dos comunistas’ (CARLI, 2009, pp. 72-74).

É durante a década de 1950 que o Brasil passa por um forte processo de industrialização e urbanização, conforme pregava o desenvolvimentismo de Juscelino Kubitschek e seu conhecido *slogan* “50 anos em 5”. Assim vemos como, mais uma vez, a organização e a reorganização da política educacional são forjadas pelas demandas do mercado comandado pelo capital internacional, em detrimento das demandas reais da classetrabalhadora no país.

Um desses movimentos fora a Campanha Nacional de Educação de Adultos, programa vindo do Ministério da Educação o qual objetivou a alfabetização da população adulta. “Segundo os dados apresentados pelos autores, o movimento parece que rendeu bons resultados, pelo menos no que concerne ao número de inscritos; em 1950, tínhamos 720 mil adultos matriculados, um montante sete vezes maior que o de 1945 (101.165)” (PILETTI e PILETTI, 2006 *apud* CARLI, 2009, p. 72).

Também fora instituído o Programa Nacional de Alfabetização no início de 1964, a partir da experiência de Paulo Freire com a “pedagogia do oprimido”. Carli nos explica: “de acordo com o método, a educação deveria adequar-se ao meio do homem, à vida local e ao universo vocabular que lhe são próprios. Freire havia aplicado esse modelo em Recife, em 1961, estendendo-o até João Pessoa e Natal, no ano seguinte” (2009, p. 73).

Houve, além das campanhas e programas de alfabetização, a experiência do Movimento de Educação de Base:

Financiado pelo governo federal, era um movimento que educava a população nordestina. Com o financiamento do Estado e com a

articulação da Igreja Católica (especialmente a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil, nas dioceses de Natal e Aracaju), as escolas usavam a “educação radiofônica”, transmitindo as aulas para os alunos. Foram criadas 15 mil escolas desse modelo. (CARLI, 2009, p. 72)

Essas experiências de interiorização da educação, mesmo que disseminadas através de uma pedagogia de base humanista, ainda carregam a contradição de uma educação essencialmente construída para a formação da classe para o mercado de trabalho e a conformação de valores próprios da sociabilidade do capital. Estas reformas educacionais podem, neste sentido, ser compreendidas como um dos instrumentos de interiorização do capitalismo no país.

Neste contraditório período de redemocratização após a queda da ditadura do Estado Novo, a verdadeira novidade para a educação brasileira não foi anunciada pela Constituição. Em 1948 encaminha-se para o Congresso a primeira LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e fora arquivado em 1949. Reapareceu para discussão em 1957, com adaptações propostas pelo deputado Carlos Lacerda, este “representante das frações mais reacionárias da burguesia” (CARLI, 2009, p. 75).

Essas adaptações propostas ficaram conhecidas como “substitutivo Lacerda”, e foram construídas a partir das teses do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino.

Podemos ver, portanto, que o “substitutivo procurava direcionar a educação no sentido dos interesses dos empresários da educação, os donos de escolas particulares. [...] Era uma evidente tentativa de explorar os lucros possíveis de serem obtidos com a educação, transformando-a em uma mercadoria rentável, sem que o Estado impedisse a expansão das escolas particulares. (CARLI, ano, pp. 75-76)

Ainda de acordo com Carli (2009, p. 76), em 1959 organiza-se a Campanha de Defesa da Escola Pública, a qual movimentou setores progressistas da burguesia e setores ligados à classe trabalhadora. Este movimento gerou também as Convenções Operárias de Defesa da Escola

Pública nos anos de 1960 e 1961, em São Paulo, fazendo com que a campanha ganhasse enraizamento nos setores mais pauperizados da classe.

Como a luta de classes é fenômeno dialético, a LDBEN fora assinada em 1961, primeiro ano de governo de João Goulart, mas não representa unicamente uma vitória da classe ou da burguesia nacional. É produto da correlação de forças estabelecida: *“Ao mesmo tempo em que se mostrava omissa, o governo favorecia a iniciativa privada com subvenções e financiamento para construir, reformar e aparelhar escolas particulares.”* (VEIGA, 2007, p. 285 *apud* CARLI, 2009, p. 79)

O governo de João Goulart, na primeira metade da década de 1960, adotou como programa de governo uma série de reformas de base para o fortalecimento do parque industrial brasileiro, adotando algumas concessões para a classe trabalhadora como, por exemplo, a intenção anunciada em realizar a reforma agrária. Em 1962 criou-se o Plano Nacional de Educação - PNE, responsável por estabelecer metas para todos os níveis da política educacional; com o golpe de Estado que dá início à ditadura militar de 1964, a implementação do PNE é interrompida.

Aqui compreende-se o período contrarrevolucionário da ditadura empresarial-militar como uma “prevenção tríplice”, tendo objetivos vinculados; na análise de Netto (2007, p. 16), são eles:

adequar os padrões de desenvolvimento nacionais e de grupos de países ao novo quadro do inter-relacionamento econômico capitalista, marcado por um ritmo e uma profundidade maiores da internacionalização do capital; golpear e imobilizar os protagonistas sociopolíticos habilitados a resistir a esta reinserção mais subalterna no sistema capitalista; e, enfim, dinamizar em todos os quadrantes as tendências que podiam ser catalisadas contra a revolução e o socialismo.

Não é à toa que já em 1964 as entidades estudantis como a União Nacional dos Estudantes - UNE são postas na ilegalidade. A Lei Suplicy de Lacerda retira a autonomia das associações estudantis quando submete a atuação da categoria estudantil a orientação e verba do Estado. (CARLI, 2009, p. 90)

A Constituição responsável por atribuir um novo marco legal para o país é promulgada em 1967 e, segundo Vieira (2007, pp. 301-302), como é “concebida antes das medidas que instauram o estado de exceção, as características do novo regime nem sempre são visíveis no texto” - as principais e mais repressivas transformações vão acontecer a partir do decreto do Ato Institucional nº 5, em 1968.

Este processo de alinhamento aos monopólios internacionais alinhado a um conservadorismo violento e opressivo indica para a educação, além de uma tendência de centralização pelo poder central, três significantes mudanças que reiteram uma concepção de educação bastante tecnicista e positivista: a reforma do ensino superior, de 1968; a reforma do ensino básico, de 1971; e o avanço do subsídio ao ensino privado. Sobre estes dois primeiros, a autora caracteriza precisamente:

A reforma universitária tem por objetivo oferecer resposta às demandas rescentes por ensino superior. Busca, ao mesmo tempo, formar quadros deste nível de modo a dar substância ao crescimento econômico gerado pelo “milagre brasileiro”. A reforma do ensino de 1º e 2º graus, por sua vez, pretende atingir um duplo objetivo: de um lado, conter a crescente demanda sobre o ensino superior; de outro, promover a profissionalização de nível médio. (VIEIRA, 2007, p. 302).

Essas reformas são gestadas a partir de doze acordos entre o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development – USAID, os quais tinham como objetivo aumentar as vagas escolares demandadas pelo processo de industrialização e desenvolvimento da economia nacional na década de 1950. É, como sempre na história desta política, um movimento de reformas pautado pelas demandas do capital internacional e canalizado pela renovação e qualificação da força de trabalho.

Ressaltando o caráter repressivo e antidemocrático do governo ditatorial, vale destacar que a reforma do ensino básico foi realizada através da nova LDBEN (Lei nº 5,692/71), sem contar com qualquer discussão entre os diversos setores da sociedade. Ainda que a primeira LDBEN não representasse uma grande conquista da classe trabalhadora, esta reforma, além de excluir disciplinas voltadas para o desenvolvimento da consciência



humana como a filosofia reduzindo “o caráter de formação integral da cultura do aluno”, coloca que o ensino “serviria somente como educação da força de trabalho para as indústrias”. (CARLI, 2009, pp. 95-96)

Carli (2009, p. 93) também nos mostra como a reforma do ensino superior “possuía um fim específico: a adoção do modelo empresarial de produtividade para as universidades”:

Enquanto durou a ditadura, porém, o controle externo de várias decisões – como a seleção e a nomeação de pessoal – provocou a perda da autonomia da universidade. A divisão em departamentos fragmentou a antiga unidade, instaurando um processo de burocratização nunca visto. Da mesma forma, se até então os alunos se reuniam em classes compondo uma turma, o sistema de matrícula por disciplina desfez grupos relativamente estáveis. Essa técnica de romper com a interação entre pessoas e grupos parece ter a intenção de atenuar a crescente politização de estudantes. (ARANHA, 2006, p. 318 *apud* CARLI, 2009, p. 93).

Há uma diferença entre esta e a antiga Constituição no tocante ao financiamento. Embora as duas Cartas definam que o ensino seja livre à iniciativa particular em todos os níveis, é na Constituição de 1967 que “avança visivelmente no terreno do subsídio ao ensino privado, uma vez que este ‘merecerá amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo’ (art. 176, § 2º). (VIEIRA, 2007 p. 303)

Esse elemento, particularizado pela reforma universitária, consegue traduzir a perspectiva econômica neoliberal da ditadura militar: o regime estimulou a “multiplicação das vagas em escolas particulares. Pela primeira vez na história, as vagas oferecidas em ensino superior pelos particulares foram em número maior do que aquelas oferecidas pelas públicas.” (CARLI, 2009, p. 94)

Sabemos que essas reformas novamente verticalizadas através de um discurso modernizador escondem, “por trás dessa retórica exultante, [...] um verdadeiro projeto de domesticação das classes trabalhadoras” (CARLI, 2009, p. 96). Projeto esse evidenciado pela ditadura militar, mas construído desde a colonização do país e da expropriação das terras e da cultura dos povos originários.

O período de “redemocratização” da sociedade brasileira após o progressivo esgotamento da ditadura militar é forjado também pela intensificação das lutas sociais pela ampliação de direitos e eleições diretas. Esse processo culmina na Constituição de 1988, conhecida como a “Constituição Cidadã”, a qual

é a mais extensa de todas em matéria de educação, [...] propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, expressa no princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, I). Outras conquistas asseguradas são: a educação como direito público subjetivo (art. 208, § 1º), o princípio da gestão democrática do ensino público (art. 206, VI), o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (art. 208, IV), a oferta de ensino noturno regular (art. 208, VI), o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso em idade própria (art. 208, I), o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências (art. 208, III). (VIEIRA, 2007, p. 304)

É importante destacar que a década de 1980, a nível mundial, atravessou um processo de reestruturação das relações produtivas que reorganizou as relações sociais como um todo. No próximo subitem buscaremos entender este processo, bem como suas inflexões sobre a educação brasileira. Observando as transformações da política educacional desde a promulgação da Constituição vigente e sua relação com as transformações do mundo do trabalho, poderemos identificar alguns elementos que contribuem para o conhecimento crítico da educação brasileira na contemporaneidade.

### 2.3. O FETICHE E O NÃO-DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Por mais que a Constituição Federal de 1988 tenha representado a possibilidade de ampliar o acesso à educação e democratizá-la, seu processo de implementação não se efetivou até os dias atuais. O país era então dirigido por José Sarney, vinculado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro -

PMDB, mas que também fora vinculado à Aliança Renovadora Nacional - ARENA no período da ditadura militar.

Resgatar esses elementos que caracterizam o então presidente do país como um representante da burguesia nacional contribui para percebermos como os limites da própria “Constituição Cidadã” são os mesmos limites de todas as constituições e legislações tematizadas pela educação: a conciliação dos interesses das classes para a manutenção das relações de poder forjadas pela colonização e pelo imperialismo.

Cury (2002) nos chama atenção para o fato de que a luta pelo direito à educação nos países colonizados da América-Latina é, historicamente, muito mais árdua.

Preocupadas mais com o seu enriquecimento econômico e preservação de seus privilégios, as elites dos países latino-americanos desconsiderarão a importância efetiva da educação, apesar de muitas falas ao contrário. O que não quer dizer que não houvesse iniciativas progressistas a este respeito. [...] Mesmo com declarações e inscrição em lei, o direito à educação ainda não se efetivou na maior parte dos países que sofreram a colonização. (CURY, 2002, p. 258)

Para compreendermos o processo de implementação da “Constituição Cidadã” e as reformas educacionais a partir da década de 1990, é preciso olharmos para dois elementos que constituem o mesmo bloco histórico: o processo de reestruturação produtiva e a consolidação do neoliberalismo no país.

Neste início de século, distanciamos-nos do que foi a experiência social-democrata do pleno emprego após a Segunda Guerra Mundial na Europa. O chamado “Estado de Bem-Estar Social”, caracterizado pelo pleno emprego e pela ampliação da proteção social via políticas públicas e sociais, só pôde ser concretizado na Europa pelas transformações político-econômicas ainda no final do século XX, as quais conformam processualmente a subordinação dos países latinoamericanos aos países do capitalismo central. Dito de outra forma, as conquistas e ganhos no âmbito dos direitos da classe trabalhadora dos países centrais somente foi possível a partir da subordinação das forças

produtivas dos países periféricos à manutenção do caráter dependente de suas economias.

No contexto global, o fordismo, modelo de organização do processo de trabalho no modo de produção capitalista na década de 1910, é responsável por dar visão a tendências tecnológicas e de organização do trabalho que já vinham ganhando corpo. O que havia de novo e especial no fordismo, segundo Harvey (2008, p. 121),

era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.

É importante destacar que o impacto do Fordismo reverbera para a vida cotidiana de trabalhadores, construindo a identidade coletiva e também a subjetividade de trabalhadores operários. Harvey utiliza a análise de Gramsci para refletir sobre este ponto específico:

Os novos métodos de trabalho 'são inseparáveis de um modo específico de viver e de pensar e sentir a vida'. Questões de sexualidade, de família, de formas de coerção moral, de consumismo e de ação do Estado estavam vinculadas, ao ver de Gramsci, ao esforço de forjar um tipo particular de trabalhador 'adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo'. (GRAMSCI *apud* HARVEY, 2008, pp. 121-122)

O keynesianismo, teoria econômica desenvolvida por John Maynard Keynes, apostava na intervenção do Estado para a garantia do pleno emprego, e entre essas intervenções estavam os benefícios sociais para os setores mais pauperizados da classe trabalhadora - os quais também precisavam ser aglutinados pelo mercado de trabalho. É, portanto, no fordismo e no keynesianismo que estão as bases do dito "Estado de Bem-Estar Social".

Destacando a impossibilidade de humanizar o sistema capitalista, Harvey (ano, p. 136) destaca que "o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo."

Sabemos que não há capitalismo sem crise. As crises são necessárias para a manutenção do capitalismo e, de acordo com Netto (2012, p. 415), são “próprias deste sistema as *crises cíclicas* que, desde a segunda metade do século XIX, ele vem experimentando regularmente.” Apresenta ainda as chamadas *crises sistêmicas*, as quais acabam por envolver a totalidade da estrutura do capitalismo.

O fordismo e o keynesianismo estão envoltos na segunda crise sistêmica que temos em nossa história, criados como respostas à situação econômico-social deixada pela Segunda Guerra Mundial - esta originada pela “Quebra da Bolsa de Nova Iorque”, em 1929. Justamente por isso, esta crise sistêmica é datada em 1929. (NETTO, 2012)

A resposta que o fordismo-keynesianismo buscou criar para as expressões da questão social bem como a pressão dos movimentos sociais pela ampliação dos direitos e dos empregos mostrou-se insuficiente. Para David Harvey (2008, p. 135), a recessão de 1973 significa justamente a evidência dos limites do fordismo-keynesianismo e de uma política econômica conciliatória que tente adequar os interesses da classe trabalhadora a uma sociabilidade estruturalmente desigual.

As tentativas de superar os problemas de reprodução do modelo de produção sistematizado por Ford esbarravam constantemente em uma forte organização de trabalhadores e, numa tentativa de cooptação, elaboravam-se políticas no escopo da proteção social. Acontece que os limites do próprio fordismo criaram uma grande onda inflacionária a partir da impossibilidade de financiamento dos programas necessários para o controle político do povo. (HARVEY, 2008, pp. 135-136).

Este é o momento quando começa a transição do fordismo para a necessidade de flexibilização de acumulação do capital. A acumulação flexível apoia-se

na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de

fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 2008, p. 140).

Contudo, partindo de uma análise que toma a particularidade brasileira inscrita na totalidade do capitalismo global, faz-se necessário realizar alguns apontamentos que versam sobre as características que o capitalismo assume em terras tupiniquins. Por aqui, o processo de produção de mais valia, conforme já indicado anteriormente, assume particularidades que o diferem do capitalismo dos países centrais e impactam na dinâmica de produção e apropriação do excedente econômico.

Eis que o excedente produzido na América Latina, portanto, fruto da mais-valia extraordinária que é acumulada através da superexploração da força de trabalho, é apropriado: a) pelo capital privado interno, ou seja, parte da mais valia gerada no interior da economia dependente, que permanece em solo nacional; b) pelo capital privado externo, ou seja, quando o capitalista estrangeiro é proprietário total ou parcial do capital produtivo e por esse motivo apropria-se total ou parcialmente da mais-valia gerada por seu empreendimento; c) pelo Estado, isto é, parte da mais valia gerada no interior da economia dependente é transferida ao poder público. (PAIVA, ROCHA, CARRARO, 2010, p. 161).

A apropriação realizada pelo capital privado interno, apesar de permanecer em solo nacional, possui ampla vinculação com o capital internacional via mecanismo básico de importação-exportação. O montante que não é drenado fica concentrado nas mãos da burguesia local. Já a apropriação realizada pelo Estado, seguindo a lógica de agente do subdesenvolvimento, é comprometido com o financiamento do processo de acumulação capitalista, pagamento da dívida externa e demais dividendos aos organismos financeiros internacionais e, financiamento do débil sistema de proteção social. (PAIVA, ROCHA, CARRARO, 2010).

Essa conformação produz efeitos importantes na capacidade de reprodução da força de trabalho da classe trabalhadora brasileira, uma vez que configura determinações estruturais à capacidade do Estado responder as demandas sociais. O alicerce da economia periférica pautado na superexploração da força de trabalho e produção do excedente voltado para

fora, via trocas desiguais, desdobra novas contradições à já conhecida impossibilidade do capitalismo dependente organizar de forma clássica os mercados – com acesso quase-pleno ao trabalho e certo nível de renda – na proporção de seu desenvolvimento, reproduzindo em escala crescente a tendência à concentração e centralização de renda e a desigualdade social e pauperismo. Inserido num cenário de alterações estruturais do capitalismo como o da acumulação flexível, os efeitos aqui sentidos serão ainda mais nefastos.

Destarte, mesmo que de formas e intensidades diferentes, é possível registrar alguns elementos semelhantes nos países periféricos e centrais que dizem respeito ao processo de mudanças estruturais vivenciadas pelo capitalismo no final do século XX. Como parte do processo de reestruturação produtiva mundial e objetivando a restauração do capital, é na década de 1990 que se efetiva a chegada do neoliberalismo no país sobre os pilares da **flexibilização** das relações de trabalho, da **desregulamentação** das relações comerciais e dos circuitos financeiros, e da **privatização** do patrimônio estatal. (NETTO, 2012, p. 417)

A flexibilização das relações de trabalho radicaliza a reestruturação do mercado de trabalho como um todo. Emergem as agências de emprego temporário, subcontratação e terceirização, a ampliação do setor de serviços, além do aumento do trabalho autônomo e o deslocamento de trabalhadores para o mercado informal.

Através de processos produtivos que economizam perversamente o trabalho vivo, a “desregulamentação” apontada por Netto culmina em níveis cada vez maiores do chamado desemprego estrutural. Todas as “inovações” acabam por precarizar as condições de vida de trabalhadores, seja através de jornadas de trabalho degradantes e prolongadas, por vezes análogas à escravidão, seja através da retração dos direitos, da proteção social e do poder de consumo; ‘a ordem do capital é hoje, reconhecidamente, a ordem do desemprego e da “informalidade”’ (2012, pp. 417-425)

Do ponto de vista da organização da classe trabalhadora, esta reorganização do mercado de trabalho também traz dificuldades marcadas pela nova divisão social e técnica do trabalho. Objetivamente, a produção e reprodução da vida social é alterada refletindo na complexificação da organização das classes e suas relações sociais e, subjetivamente, a dificuldade encontra-se no sentimento de pertencimento enquanto classe. (NETTO, 2012, p. 418)

A luta contra a exploração capitalista na fábrica é bem diferente da luta contra um pai ou tio que organiza o trabalho familiar num esquema de exploração altamente disciplinado e competitivo que atende às encomendas do capital multinacional. (HARVEY, 2008, pp. 145-146)

Ainda sobre o debate da organização da classe trabalhadora, é importante dizer: aprofunda-se, também, a relação de dependência política, econômica e, como uma novidade da janela histórica a qual nos referimos, a conformação da dependência cultural. Isto é possível por um duplo movimento: “*a translação da lógica do capital para todos os processos do espaço cultural (criação/produção, divulgação, fruição/consumo) e o desenvolvimento de formas culturais socializáveis pelos meios eletrônicos (a televisão, o vídeo, a multimídia).*” (NETTO, 2012, p. 419)

Este processo acompanha a acumulação flexível pela própria dinâmica da aceleração do ritmo da inovação do produto, da obsolescência programada. Exploram-se os nichos de mercado, às modas passageiras e a indução de necessidades. A disputa pelo domínio da produção do conhecimento científico e o controle da divulgação das informações sobre a própria sociedade, neste sentido, são instrumentos essenciais para a manutenção do *status quo*:

O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui, podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem



pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas. [...] O controle do fluxo de informações e dos veículos de propagação do gosto e da cultura populares também se converteu em arma vital na batalha competitiva. (HARVEY, 2008, pp. 151-152)

Isso reflete, cotidianamente, em uma forma de viver baseada na imediatividade - ela faz com que a apreensão da realidade seja realizada a partir de fragmentos aparentes e efêmeros, legitimando a compreensão dos fenômenos a partir das experiências individuais e subjetivas. Este subjetivismo exacerbado, ao deixar de lado uma compreensão da realidade pautada na historicidade através de uma perspectiva de totalidade, acaba por desconstruir as identidades sociais classistas existentes até então e compromete seu potencial emancipatório. (NETTO, 2012, p. 421)

É neste contexto de crise, reestruturação do mundo do trabalho e redução da proteção social do estado brasileiro que as políticas públicas e sociais são redimensionadas. A política educacional, neste sentido, vem sofrendo alterações que reiteram a tendência da educação nos países periféricos para o capitalismo mundial: a formação da classe para o mundo do trabalho.

É a partir do acirramento da luta de classes e do aumento das violências cotidianas, do mercado informal e da desregulamentação dos direitos, da necessidade de contenção das possibilidades organizativas da classe para a conformação da dependência cultural que as escolas brasileiras passam por uma intensificação da sua característica dualística, onde

num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, p. 16)

Não é à toa que a contrarreforma do estado é pautada pela concepção de “Estado mínimo”, ancorada nos referenciais neoliberais. A política de não-intervenção do Estado que começa a aparecer a partir da década de 1990 e,

mesmo durante os governos populistas do Partido dos Trabalhadores, dá lugar a emergência de dois fenômenos apresentados por Netto (2012, pp. 422-423):

1. a transferência, para a sociedade civil, a título de “iniciativa autônoma”, de responsabilidades antes alocadas à ação estatal (aqui, a multiplicação assombrosa de ONGS é emblemática);
2. a minimização das lutas democráticas dirigidas a afetar as instituições estatais.

O movimento de desresponsabilização do Estado brasileiro em relação aos direitos sociais, vale destacar, caminha na contramão da implementação das leis estabelecidas pela Constituição Federal de 1988. Ao mesmo tempo, registra desde sua promulgação reformas educacionais que caminham na direção dos interesses da burguesia nacional vinculada às organizações representantes do capital internacional, como o Banco Mundial. De acordo com Frigotto (2010, pp. 154-155):

A súbita redescoberta e valorização da dimensão humana do trabalhador está muito mais afeta a sinais de limites, problemas e contradições do capital na busca de redefinir um novo padrão de acumulação com a crise de organização e regulação fordista, do que a autonegação da forma capitalista de relação humana. Ou seja, as inovações tecnológicas [...] estão associadas às relações de poder político-econômico e, portanto, respondem a demandas destas relações. Em seguida, cabe mostrar que o ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo e da qualificação por um revisitar e “rejuvenescer” a teoria do capital humano<sup>3</sup>, com um rosto, agora, mais social. Os grandes mentores desta veiculação rejuvenescida são o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados.

Em 1990 é realizada em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Esta Conferência fora a primeira dentre outras patrocinadas e realizadas pelo Banco Mundial, e teve como produto um documento chamado de Declaração Mundial da Conferência de Jomtien. Ele é responsável por sistematizar uma estratégia para melhorar a qualidade e a eficiência da educação, visto os “dados estatísticos e pesquisas [que] apontam

---

<sup>3</sup>Frigotto nos ajuda a compreender preliminarmente “[...] o pressuposto básico e mais amplo da “teoria”, que é da educação ser produtora de capacidade de trabalho. A questão básica é, pois, como e que tipo de educação é gerador de diferentes capacidades de trabalho e, por extensão, da produtividade e da renda” (2012, p. 45)

sua deterioração e ineficácia em relação a seus objetivos e formas de funcionamento”. (LIBÂNEO, 2012, p. 16)

Este é o documento responsável por disseminar uma ideia de que “o insucesso da escola tradicional decorreria de seu modo de funcionar” (LIBÂNEO, 2012, p. 17), desconsiderando os fatores externos e o contexto social estruturalmente condicionado dos países da periferia do capitalismo. Este documento também inicia um processo de consolidação das tendências neoliberais para as políticas educacionais nos países da América Latina até hoje.

Este reducionismo economicista é a primeira tendência e, junto a ele, um outro traço das políticas do BM para a educação: a compreensão de que o desenvolvimento socioeconômico necessita da implementação de serviços e benefícios sociais que integrem os sujeitos a este processo de desenvolvimento. Essa compreensão contribui para o aprofundamento do caráter dualístico da escola brasileira, da seletividade de acesso e permanência e da manutenção da concepção de uma educação tecnicista voltada para o mercado de trabalho. (LIBÂNEO, 2012, p. 19)

Vê-se, pois, que o crescimento econômico deve ser o grande objetivo de um sistema educacional para o Banco. Essa concepção está profundamente impregnada da Teoria do Capital Humano, como o próprio BM reivindica, quando defende que as pesquisas internacionais têm demonstrado que o capital humano, considerado como a média de escolaridade da força de trabalho, é um elemento crítico para esse crescimento (Banco Mundial, 2010, p. 23 *apud* JUNIOR, MAUÉS, 2014, p. 1147)

O processo de aprendizagem é reduzido a uma necessidade natural, projetado para alcançar as necessidades mínimas para a sobrevivência e reprodução social. Esvaziando o sentido formativo para o desenvolvimento das capacidades cognitivas do sujeito, podemos observar que “os objetivos assistenciais [da escola] se sobrepõem aos objetivos de aprendizagem” (LIBÂNEO, 2012, p. 20). Assim, torna-se mais efetiva a adequação da classe à sociabilidade capitalista, forjada através de ideias burguesas de solidariedade e participação da vida escolar.

Em tempos de informalidade e aprofundamento do desemprego estrutural, torna-se um pressuposto para o projeto do capital para a educação de trabalhadores latinoamericanos

ensinar as futuras gerações a exercer uma cidadania de 'qualidade nova', a partir da qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade. Assim, ocorre uma renúncia, uma negação da expectativa de divisão de classes e há um ajustamento para uma atitude 'cidadã' que diminua as diferenças e a miséria, inculcando uma noção de solidariedade e amenização das lutas de classes e diferenças raciais, sociais, culturais entre tantas outras (FALLEIROS, 2005, p. 211 *apud* LIBÂNEO, 2012, p. 20)

Ao priorizar a função social da escola em detrimento da função escolar propriamente dita, o BM anuncia que tem interesse em formar

quanto à classe subalterna, o cidadão dócil e o operário competente. A coesão que quer tirar dessa contradição se autoproclama na escola como transmissora de conhecimentos apolíticos, acima e por cima das classes, a serviço de todos e voltada para o atendimento do potencial de cada um como indivíduo. Por isso, a função técnica não se funda em si, e nem se resolve nela mesma. Ela se distingue (dialeticamente) da função política, mas não está separada dela. [...] A prática socio-política recobre e significa a função técnica e de modo duplo: mantendo a situação de exploração, de dominação, e representando tal situação concreta de exploração e de dominação sob forma dissimuladora. (CURY, 1983, p. 62)

Além dos elementos aqui elencados, fica estabelecida uma concepção de avaliação homogeneizadora, a qual é operacionalizada a partir de indicadores quantitativos que não consideram as especificidades dos sujeitos que acessam a política, as relações estabelecidas pelo território e os processos de aprendizagem.

Em 1993, quase como uma reprodução da Declaração de Jomtien, o Governo Itamar Franco elabora o Plano Decenal da Educação Para Todos (1993-2003). Sobre os objetivos gerais da educação básica, o Plano coloca:

- 1 - Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho:
  - a. definindo padrões de aprendizagem a serem alcançados nos vários ciclos, etapas e/ou séries da educação básica e garantindo

oportunidades a todos de aquisição de conteúdos e competências básicas:

- no domínio cognitivo: incluindo habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade na identificação e solução de problemas, e, em especial, de saber como aprender;
- no domínio da sociabilidade: pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, de senso de respeito ao próximo e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais. (BRASIL, 1993 *apud* LIBÂNEO, 2012, p. 21).

O documento prevê o estabelecimento de outras medidas como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, entre outros. O que nos parece contraditório, visto a tendência de formação tecnicista e aligeirada do ensino superior, o que automaticamente desvaloriza o trabalho docente.

A escola que sobra para os pobres e para os setores mais marginalizados da classe trabalhadora, é “caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão *educação inclusiva*), transforma-se em uma caricatura de inclusão social.” (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Evidenciamos a manutenção da prioridade colocada na função social da escola em detrimento da aprendizagem dos conteúdos e desenvolvimento das capacidades cognitivas para além das necessidades mínimas de reprodução da vida e integração ao mercado de trabalho, manutenção essa absorvida e aprofundada durante os anos de Governo Lula. Libâneo (2012, p. 22) chama-nos atenção para as seguintes ações criadas durante os oito anos de governo:

*o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a consolidação da formação de professores a distância, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o aprimoramento das avaliações em escala do ensino fundamental e superior (Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Provinha Brasil, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE), e, recentemente, o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente - ENICD.*

A reorganização do Estado brasileiro através dos elementos já percorridos aqui a partir de Netto (2012) representam a resposta burguesa à

crise sistêmica localizada historicamente em 2008. A necessidade capitalista de romper com a conciliação das classes para o crescimento econômico é emblematicamente registrado na história através das reivindicações populares por uma vida digna com as Jornadas de Junho de 2013, enquanto a burguesia nacional constrói correlação de forças com o processo de impedimento da então presidente Dilma Rouseff e ascensão ao cargo presidencial Michel Temer, vinculado ao PMDB.

A partir desta nova crise sistêmica, pode-se perceber tendências no mundo do trabalho que buscam responder às necessidades de restauração do capital. A partir dos estudos em Marx, Virgínia Fontes (2017, pp. 50-53) alerta que o autor já antecederam a possibilidade do trabalho por “peças”, levando os/as trabalhadores/as a realização de horas incansáveis de trabalho, visto que sua renda se vincula a quantidade de peças vendidas. Considerando o crescente número de trabalhadores/as excluídos/as do mercado formal e a “disponibilidade crescente de trabalhadores em mercados de trabalho distantes”, Virgínia explicita o modelo de subordinação que atinge os/as trabalhadores/as urbanos/as para além do emprego:

[...] multiplicam-se formas paralelas [de contratação], com contratos parciais (tempo determinado, jornada parcial ou alongada), terceirizações em vários níveis (subcontratações), subordinação sem contrato (bolsistas, estagiários etc.), salário por peças, trabalho a domicílio, pessoa jurídica (quando o trabalhador cria uma empresa cujo objetivo é vender sua força de trabalho, uma das modalidades do empreendedorismo, na qual o próprio trabalhador torna-se “empresa”, para a qual não estão previstos direitos trabalhistas, ou ainda “trabalho voluntário”, quando trabalhadores aceitam realizar tarefas “sociais” com a expectativa de posteriormente conseguirem empregos) [...] (2017, p. 53)

Explica, ainda, que a forma como o capitalismo internacional vem se aprofundando cria formas de simultaneamente produzir mais trabalhadores/as com a expropriação e de produzir desemprego. Uma destas formas é o desenvolvimento de novas tecnologias, as quais representam mais trabalho morto e menos emprego. (FONTES, 2017, p. 52)

Para ilustrar este movimento, Fontes (2017, p. 56) traz a empresa “Uber” como exemplo presente em nosso cotidiano. Apresenta-nos como a empresa não é proprietária direta do carro e do celular, mas faz a mediação entre os meios de produção, a força de trabalho e o mercado consumidor – e em nenhum momento gera “emprego”. Isto só é possível porque “a empresa detém, juntamente com outras grandes empresas ou proprietários, a propriedade dos recursos sociais de produção”.

A propriedade dos recursos sociais de produção, por sua vez, entrega o investimento internacional de grandes conglomerados financeiros, acordos com operadoras de cartão de crédito, assim como com as montadoras e/ou as empresas que alugam automóveis. A empresa “Uber” não é a única a seguir este formato de expropriação, e existem outras empresas ofertando outros serviços para além do serviço do transporte. Em relação à efetividade desta nova forma de expansão do capital, Virgínia Fontes (2017, p. 57) aponta que

[...] é fundamental contar com a livre circulação internacional do lucro, além do estabelecimento de uma defesa política comum com o empresariado dos diferentes países quanto à subordinação de trabalhadores sem direitos e, se possível, com uma intensa difusão através de educação (escolar, pública e/ou privada e não escolar) e da mídia proprietária das vantagens do empreendedorismo [...]

Sabemos que a política educacional brasileira vem sendo reorganizada, com mais ênfase, a mais de uma década de maneira a atender ao desenvolvimento econômico do país sob a direção de uma agenda neoliberal. Um grande exemplo na política de educação superior é o programa FIES – Financiamento Estudantil, criado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 1999. Vale destacar que o FIES não é inédito, mas sim uma reformulação inspirada no “Crédito Estudantil” – este criado em 1976 pelo regime militar.

O FIES fora ampliado pelos governos petistas de Lula e Dilma, com forte responsabilidade do ministro da educação nestes governos ao facilitar o acesso ao programa, Fernando Haddad. O programa nada mais é do que um empréstimo para financiamento da formação superior que pode começar a ser pago até um ano e meio depois da conclusão da formação e, a partir de 2010

até 2015 – mandato da presidente Dilma Rouseff, as matrículas via FIES aumentaram de 200 mil a 1,9 milhão. (FABRINI, CARNEIRO; 2018)

Ou seja, os resultados ofertados pela lógica do FIES podem ser traduzidos em uma taxa de inadimplência superior a 50%, transferência de recurso público às instituições privadas, aumento dos lucros dos conglomerados educacionais detentores das universidades privadas e o endividamento massivo da juventude por conta do alto índice de desemprego e a ampliação da oferta dos trabalhos precarizados e informais. (ibidem)

Já a nível básico da política de educação brasileira, uma série de contrarreformas vem sendo propostas, como o projeto de lei “Escola sem Partido” (867/15), o qual propõe a redução da liberdade de cátedra, e a nova BNCC – Base Nacional Curricular Comum, que reorganiza e padroniza os conteúdos curriculares das escolas básicas, servindo aos interesses do mercado editorial e aos conglomerados educacionais como prioridade à concepção de educação enquanto um direito e projeto coletivo.

Percebemos, assim, que a influência do capital internacional sobre a burguesia nacional se fez presente durante toda a história da educação no Brasil, desde sua introdução junto à colonização até as contradições dos governos de conciliação de classes do Partido dos Trabalhadores sob a figura de Lula e Dilma. Em nenhum período durante o processo de formação e desenvolvimento sócio-histórico do Brasil, os interesses da classe trabalhadora foram elevados e balizadores da política de educação.

Por esta trilha podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinadas à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. Neste sentido, os dilemas da burguesia em face da educação e qualificação permanecem, mesmo que efetivamente mude o seu conteúdo histórico e que as contradições assumam formas mais cruciais. (FRIGOTTO, 2010, p. 155)

Olhando para a historiografia da política educacional e, principalmente, para a polarização das classes, a uberização das relações sociais e o



aprofundamento do dualismo da escola brasileira, torna-se possível compreender o fetiche de ascensão social através do processo de escolarização forjado pela ideologia do capital sob as rédeas do neoliberalismo.

As consequências da colonização e escravatura, associadas às múltiplas formas de não-acesso à propriedade da terra, a ausência de um sistema contratural de mercado e uma fraca intervenção do Estado no sistema de estratificação social produzirão sociedades cheias de contrastes, gritantes diferenças, próprias da desigualdade social. A persistência desta situação de base continua a produzir pessoas ou que estão “fora do contrato” ou que não estão tendo oportunidade de ter acesso a postos de trabalho e bens sociais mínimos. A pirâmide educacional acompanha muito de perto a pirâmide da distribuição da renda e da riqueza. (CURY, 2002, p. 258)

O projeto do capital para a educação do povo que batalha, portanto, é o projeto da produção de alienação, de consensos, de manutenção da desigualdade. Mas, a partir do chão da luta de classes, sabemos que isso não quer dizer que não existe disputa de projetos educacionais, visto que

Tanto a ampliação dos direitos civis e políticos como a inserção de direitos sociais não são apenas uma estratégia das classes dirigentes que aí teriam descoberto, na solução coletiva, diversas vantagens que o anterior sistema de autoproteção não continha. Esses direitos são também um produto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos da classe trabalhadora, que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política. (CURY, 2002, p. 253)

Neste sentido, podemos observar a potencialidade da educação para o desvelamento das relações de classe da sociedade, estando ela mesma inserida neste contexto contraditório. O acesso à herança cultural da humanidade e o desenvolvimento de capacidades cognitivas que elevam a dimensão ontológica e criativa do trabalho, e só assim poderá se realizar o sujeito. (CURY, 1987; 2002)

É Gadotti quem nos chama atenção para esta potencialidade, ao lembrar-nos que “ao contrário de uma mudança através da consciência e da quantidade de educação, a concepção dialética da educação, baseada na análise concreta das relações existentes no trabalho, sustenta que o processo

de emancipação do homem é antes de mais nada econômico, histórico e não espiritual”(2006, p. 60).

Ora, se a potencialidade da educação reside na possibilidade de superação da alienação, individual e coletivamente, como esta potencialidade pode se efetivar sob a sociabilidade do capital? Se a direção político-econômica do país defende a reprodução do capitalismo e a manutenção da ordem e, como vimos tão bem expresso nas Constituições Federais brasileiras, condiciona a educação brasileira aos seus próprios interesses, como efetivar um projeto de educação classista?

A esse respeito, dois conceitos principais devem ser postos em primeiro plano: a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora. De fato, nenhuma das duas é viável sem a outra. Tampouco é possível pensar na sua estreita inter-relação como um problema para um futuro muito distante. Ele surge “aqui e agora”, e é relevante para todos os níveis e graus de desenvolvimento socioeconômico. (MESZÁROS, 2005, p. 65)

Sob a luz de Meszáros (2005) e Gadotti (2006), podemos perceber como a educação não é precedente à superação do sistema capitalista, ou ainda, à revolução socialista. Ela, plenamente, só pode ser efetivada em uma sociedade sem classes, mas enquanto estiver sob a lógica do capitalismo, configura-se enquanto fenômeno social o qual é tanto produto quanto produtor de diversas determinações sociais.

Contraditoriamente, a educação também é instrumento de luta da classe trabalhadora e lugar de disputa de hegemonia. Para tanto, a luta política em torno da educação pública a partir de uma concepção classista não deve ser descolada das práticas sociais que constroem o alicerce da revolução brasileira, tampouco ser construída de forma alheia ou verticalizada sobre os sujeitos que compõe a própria classe.

A elevação do nível cultural das classes trabalhadores deverá realizar-se apenas com a conquista de sua emancipação política. A educação consolidará essas conquistas pela união do trabalho produtivo com o ensino intelectual, o exercício físico e o aprendizado politécnico. O homem que trabalha não só com as mãos, mas também com o cérebro torna-se consciente do processo que

desenvolve, dominando o instrumento que utiliza e não sendo dominado por ele. (GADOTTI, 2006, p. 62)

Ao contrário da concepção de educação sustentada pelo Estado brasileiro e pelos interesses do capital internacional, a educação deve ir além da formação para o mercado de trabalho. Diz que uma educação para além do capital

não pode ser confinada a um limitado número de anos na vida dos indivíduos, mas, devido a suas funções radicalmente mudadas, abarca-os a todos. [...] O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são os agentes ativos. A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma educação continuada. Não pode ser “vocacional” (o que em nossas sociedades significa o confinamento das pessoas envolvidas a funções utilitaristas estreitamente predeterminadas, privadas de qualquer poder decisório), tampouco “geral” (que deve ensinar aos indivíduos, de forma paternalista, as “habilidades do pensamento”). (MESZAROS, 2005, pp. 74-75)

Compreendemos, então, que as tarefas imediatas ou as táticas que envolvem a construção de um projeto classista de educação, não podem ser separadas ou opostas as suas estruturas estratégicas. Assim como o “êxito estratégico é impensável sem a realização das tarefas imediatas. Na verdade, a própria estrutura estratégica é a síntese global de inúmeras tarefas imediatas, [...] Mas a solução destes só é possível se a abordagem do imediato for orientada pela sintetização da estrutura estratégica.” (MESZÁROS, 2005, p. 77)

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Originalmente, este trabalho teve como objeto o trabalho de assistentes sociais inseridas no nível da educação básica. Conforme o andamento da pesquisa, percebemos que havia necessidade de, primeiramente, compreender o papel desempenhado pela educação no Brasil.

Para que então fosse possível identificar a concepção de Educação fabricada pelo Estado brasileiro, resgatamos elementos políticos e econômicos desde o processo de formação sócio-histórico, além de reconstruir a historiografia da política de educação a partir das particularidades de um país inserido no capitalismo periférico. Debruçamo-nos sobre a implementação do direito social à educação e, com este debate sobre a educação na atualidade, construímos algumas considerações sobre o papel que a política educacional vem desempenhando e as possibilidades de forjar nesta política uma direção social classista.

O Estado brasileiro, construído através de um brutal processo de colonização genocida, recebeu influência de uma educação importada desde os primórdios. A educação jesuíta fora responsável pela aculturação dos povos originários e tamanho conservadorismo mantém relação com a educação pública. Materializam essa constatação o projeto “Escola sem Partido” e o processo de aprovação e implementação da Base Nacional Curricular Comum que atualizam o conservadorismo estrutural brasileiro.

Este brutal processo de colonização consolida, junto ao modo de produção escravista, as particularidades que mediam a questão social no Brasil: o racismo, a concentração de terras e a dependência externa política, econômica e cultural. Estas particularidades que estruturam a questão social determinam as relações sociais até os dias hoje, e tem relação direta com a estratificação social, a formação da classe trabalhadora, o acesso aos direitos sociais e quais segmentos da classe os acessam, além de também relacionar-se com as reformas educacionais ao longo dos anos.

Fica nítido, ao reconstituirmos a historiografia da política educacional junto ao contexto político-econômico que envolve as Constituições Federais e seus dispositivos, que a educação brasileira é forjada sobre as demandas de recomposição e manutenção do capitalismo internacional. A concepção educacional caminha ao lado dos processos de dominação e formação da burguesia nacional, traduzindo uma educação essencialmente direcionada para o mercado de trabalho, totalmente seletiva e eugenista, responsável pela manutenção da ordem através da construção de uma subjetividade pautada na sociabilidade importada das metrópoles.

Identificamos a necessidade de localizar o debate sobre a chegada do Serviço Social no Brasil, quando na Era Vargas começa a se constituir uma massa de trabalhadores urbanos com o desenvolvimento do parque industrial nacional e, com a formação deste operariado, o aprofundamento das expressões da questão social e a necessidade de apaziguamento e contenção social.

É preciso retomar o debate da inserção do Serviço Social na política educacional com mais fôlego. Não se sabe se estávamos inseridos em algum nível administrativo da política educacional precisamente, apesar de ser conhecido que os fundamentos teóricos e metodológicos da profissão neste momento estavam atrelados ao aprofundamento da estratificação social. Os primeiros benefícios e serviços prestados dirigiam-se a este operariado branco e urbanizado, quem viria a se constituir como a classe média brasileira.

Ao olharmos para a reestruturação produtiva e a consolidação do neoliberalismo no país, é importante lembrar que já está estabelecida a divisão sexual e racial do trabalho. As expressões da questão social aprofundam-se junto ao acirramento da luta de classes e, em tempos de precarização do trabalho, pauperização e militarização da vida, sabemos que é a juventude negra e moradora das periferias que é o principal segmento da classe que tem o direito a educação violado desde o nível da educação básica. Ou, ainda, que a educação não se confirma enquanto um direito para a classe trabalhadora.

Tendo em vista o aumento da demanda para o Serviço Social na política educacional, desde às escolas de nível básico às universidades federais, também se aponta a necessidade de qualificar o debate sobre a conjuntura educacional a partir das reformas e medidas pautadas pelo governo federal desde 2016, após o rompimento com os governos conciliatórios e ascensão de uma direção político-econômica ultraliberal.

Mas hoje, direcionado hegemonicamente pelo projeto ético-político, realizar o debate sobre a inserção do Serviço Social na política educacional exige analisar a dimensão contraditória desta inserção, a qual pode ser caracterizada enquanto uma mediação tática para a construção do horizonte estratégico do próprio projeto ético-político. Cabe, não obstante a isso, apreender a concepção de educação consolidada no projeto profissional.

Em síntese, compreendemos que o projeto do capital para a educação da juventude latinoamericana é o projeto da conciliação, da produção de discursos de paz. Esta concepção de educação pautada no tecnicismo para a formação de mão de obra qualificada, alienada e dócil, caminha na contramão dos interesses da própria classe em viver e sobreviver com dignidade – com emprego, aposentadoria e educação.

É a partir da necessidade concreta de uma educação concebida para além das demandas de sustentação do capitalismo que se localiza o debate de construção de um projeto de educação classista, alicerçado nos interesses da classe trabalhadora. Projeto este que deve ser construído no cotidiano da classe, a partir de elementos historicamente evidenciados pelas experiências educacionais no país, estando algumas destas experiências inicialmente descritas e analisadas neste trabalho.

Entre as táticas de construção de um projeto classista de educação, estão as lutas sociais em torno da defesa do financiamento público e estatal da educação, a universalização do acesso e da permanência estudantil, a valorização do trabalho docente, a construção de um currículo que extrapole a

formação direcionada para o mercado de trabalho, a defesa da inserção do Serviço Social na educação básica, enfim, as lutas em torno da democratização da educação.

Todos esses elementos vêm sendo debatidos e sistematizados através do Encontro Nacional de Educação – ENE, o qual teve sua terceira edição realizada no ano de 2019, em Brasília – DF. O ENE é o instrumento de articulação de estudantes e trabalhadores, o qual tem como objetivo construir o projeto classista de educação para nosso país, e vem sendo materializado nos encontros bienais até então realizados.

A construção da experiência do ENE tem nos feito avançar em unidade; no último encontro do ENE, em 2019, tiramos um plano de lutas em torno da educação. Desta agenda, tiramos algumas datas importantes, e acabou culminando no que chamamos de “Maio da Educação”. Tivemos um mês construído por grandes atos e greves da educação, mas também pela luta contra a reforma da previdência pública, a qual estava em processo de debate pelos parlamentares. Sabíamos, desde então, que o desmonte da educação pública compõe um projeto de país importado pelos países centrais, portanto a veiculação das lutas mais gerais da classe faz-se extremamente necessária.

Comprometidas com o horizonte estratégico posto pelo projeto ético-político e a classe trabalhadora, seguiremos reivindicando o ENE enquanto instrumento para a construção de um projeto classista de educação, assim como as lutas em defesa da educação pública, estatal, laica, socialmente referenciada, e as demais lutas da classe trabalhadora pela dignidade da vida humana e a superação desta sociabilidade.

## REFERÊNCIAS

CARRARO, Dilceane; ROCHA, Mirella Farias; RIBAS, Ana Carla Werneque; MACHADO, Talita Guímel Antunes. NOVA METODOLOGIA DE TRABALHO COM FAMÍLIAS SUAS: Participação Popular e Autonomia. Coordenadora: Beatriz Augusto de Paiva. Florianópolis. Santa Catarina. 2015. Relatório Final de Extensão. Edital PROEXT/MEC/SESu-2014.

CARLI, Ranieri. Educação e cultura na história do Brasil. Curitiba: Editora Ibpex, 2009. 94 p. (Série Construção Histórica da Educação).

CUEVA, Agustín. **O desenvolvimento do capitalismo na América Latina**. São Paulo: Global Ed., 1983.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e categorias. *In*: \_\_\_\_\_. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora, Editora Autores Associados, 1987. p. 53-86

FABRINI, Fábio; CARNEIRO, Mariana. Vitrine de Haddad, Fies gerou inadimplência e verba para empresários: Facilidade de financiamento estudantil levou à explosão no número de contratos e despesas. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/vitrine-de-haddad-fies-gerou-inadimplencia-e-verba-para-empresarios.shtml>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

FEDERICI, Sílvia. Introdução. *In*: \_\_\_\_\_. **Calibã e a Bruxa: Mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Editora Elefante, 2017. p. 23-38. Tradução de: Coletivo Sycorax.

FIUZA, D. H. A Propaganda da Eugenia no Brasil: Renato Kehl e a implantação do racismo científico no Brasil a partir da obra ?Lições de Eugenia?. Aedos: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS (Online) , v. 8, p. 85-107, 2017

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. KALLAIKIA – Revista de Estudos Galegos. v. 02, p. 88-112, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O fim da sociedade do trabalho e a não centralidade do trabalho na vida humana. *In*: \_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 97-219



GADOTTI, Moacir. Crítica da educação burguesa. *In: \_\_\_\_\_*. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 15ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 41-113

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARVEY, David. Parte II - A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX. *In: HARVEY, David*. *Condição Pós-Moderna*. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 115-184.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Capítulo II - Capital fetiche, questão social e Serviço Social. *In: IAMAMOTO, Marilda Villela*. *Serviço Social em tempo de capital fetiche: Capital financeiro, trabalho e questão social*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 105-154.

JUNIOR, William Pessoa da Mota; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MANDEL, Ernest. O Estado na fase do capitalismo tardio. *In: \_\_\_\_\_*. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã e seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846); supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. - São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZAROS, István. A educação para além do capital. Tradução de Isa Tavares. – São Paulo: Boitempo, 2005.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. 2ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019. (Série Palavras Negras).

MOURA, Clóvis. *Dialética Radical do Brasil Negro*. 2. ed. São Paulo: Fundação Maurício Grabois Co-edição Com Anita Garibaldi, 2014. 336 p.

NETTO, José Paulo. Crise do capital e consequências societárias. *Serviço Social & Sociedade*, v. 111, p. 413-416, 2012.

NETTO, José Paulo. Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Francisco de. O adeus do futuro ao país do futuro: uma biografia breve do Brasil. In: OLIVEIRA, Francisco de. Brasil: Uma biografia não autorizada. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 27-78.

OSÓRIO, Jaime. O Estado no capitalismo dependente. In: **O Estado no centro da mundialização**: a sociedade civil e o tema do poder. 2ª ed ver. e ampl. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

PAIVA, Beatriz; ROCHA, Mirella; CARRARO, Dilceane. **Política Social na América Latina**: Ensaio de Interpretação a partir da Teoria Marxista da Dependência. Ser Social. v 12, n. 26, Brasília (UNB), jan-jul/2010. Disponível em: < [http://www.red.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/1019](http://www.red.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/1019)>

RUY Braga: O que é o precariado?. S.i.: Tv Boitempo, 2017. P&B. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZT471IJ7Vg>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 42ª edição. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2012.

SILVA, Claudemir Osmar da. Serviço Social e produção de conhecimento: o debate acerca da educação. TCC (Graduação) - Curso de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SILVEIRA, Sílvia Regina. A Produção do Conhecimento do Serviço Social sobre a Inserção Profissional na Política Pública de Educação no Brasil: Desafios e Perspectivas no Âmbito do Projeto Profissional. 2017. 222 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Serviço Social, PUC-RS, Porto Alegre.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.