



ISSN 1806-3667 N 45
setembro/2019

CRISE NA



REVISTA PUCViva

° 45 - SETEMBRO/2019

DIRETORIA DA APROPUC - BIÊNIO 2018/2020

“LUTA COLETIVA E AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA”

Presidente – João Batista Teixeira da Silva – FAFICLA – Depto de Inglês

Vice-Presidente – Maria Beatriz Costa Abrami-
des – Fac. Ciências Sociais – Depto de Fundamen-
tos do Serviço Social – PEPG em Serviço Social
1º Secretário – Antonio Carlos Mazzeo – Fac. Ci-
ências Sociais – Depto de Fundamentos do Ser-
viço Social – PEPG em Serviço Social

2º Secretário – Regina Maria D’Aquino Fonseca
Gadelha – FEA – Depto de Economia - PEPG
Economia Política

1º Tesoureiro – Jason Tadeu Borba – FEA – Dep-
to de Economia

2ª Tesoureira - Victória Claire Weishtordt – FA-
FICLA – Depto de Inglês

Suplentes:

1ª Suplente – Áquilas Nogueira Mendes – FEA –
Depto de Economia – PEPG Economia Política

2º Suplente – José Arbex Junior – FAFICLA –
Depto de Jornalismo

3ª Suplente – Ana Amélia da Silva – Fac. Ciências
Sociais – Depto de Sociologia

Comissões:

Comissão de Comunicação e Cultura –

Antonio Rago Filho Fac. Ciências Sociais – Dep-
to História;

Mauro Luiz Peron – Fac. Ciências Sociais – Depto
de Geografia

Urbano Nobre Nojosa – FAFICLA – Depto de
Jornalismo;
Ana Amélia da Silva – Fac. Ciências Sociais –
Depto de Sociologia

Comissão de Trabalho, Liberdades Democráticas
e Direitos Humanos

José Arbex Junior FAFICLA – Depto de Jorna-
lismo;

Willis Santiago Guerra Filho Fac. Direito – Dep-
to Teoria Geral do Direito

Maria Lucia Silva Barroco – Fac. Ciências Sociais
– Depto Fundamentos do Serviço Social;

Leonardo Massud – Fac. Direito – Depto de Di-
reito Penal

Jonnefer Francisco Barbosa – FAFICLA – Depto
de Filosofia

Comissão de Integração da América Latina

Vera Lucia Vieira – Fac. Ciências Sociais – Depto
de História

ISSN 1806-3667

LDB - Dos princípios e fins da educação nacional

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Paulo Freire

A educação foi engolida pela agenda do discurso neo-liberal do banco mundial; trata-se de um grupo composto para pensar a educação como negócio. Em sintonia com as diretrizes de seus membros constituintes, estão: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (CFI), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI), a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), o Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimento (CIADI) e o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF).

Esse grupo conduz um modelo de pensamento para a educação fora dos parâmetros culturais, deslegitimando a história política, econômica e social dos países, pois impõe uma agenda única internacional, com modelos centralizados de diretrizes educacionais. Trata-se de uma política homogênea e centralizada das metas de planejamento global do negócio da educação.

A lógica arbitrária de gestão do Banco Mundial, em que a capacidade de articulação está diretamente relacionada a quantidade de riqueza de cada nação, traz uma centralidade das aspirações de mundo a partir do eixo dos países capitalistas europeus e americanos.

O ordenamento do Banco Mundial está para consolidar o esvaziamento das políticas de bem-estar social; cortar os investimentos públicos e fortalecer a iniciativa educacional à lógica do capital financeiro, por fim, desarticular qualquer projeto de soberania nacional.

Esse eixo de ordenamento regulador aloca-se através das diretrizes do ministério da educação brasileiro de acordo com os sistemáticos congelamentos e cortes de verbas orçamentais da união destinados à educação. Para viabilizar esse desmonte educacional utiliza-se de todas as armas possíveis para

desqualificar qualquer reação à marcha desse projeto político. Recentemente a eclosão do movimento de escolas sem partido efetivou a paranóia da ideologia de gênero na agenda escolar, a perseguição ideológica aos professores, o patrulhamento conservador nas salas de aulas e a revisão histórica e política da ditadura militar de 1964; e, recentemente, o golpe com o impeachment da ex-presidenta, Dilma Rousseff.

A condução dessa política de desmonte usa a estratégia da desinformação cultural e histórica, como também, o uso de notícias falsas e sem relevância, as fake news.

Trata-se da estratégia de “cortina de fumaça” o desvio de atenção e a possível reação aos embustes políticos da ultra-direita, expressiva pela aliança do agronegócio, da indústria de extração mineral, do capital financeiro, das milícias e dos setores religiosos conservadores da teologia da prosperidade.

Ao defendermos a educação, precisamos descontaminá-la do projeto diretriz do banco mundial e resgatar o método de Paulo Freire como princípio pedagógico, capaz de alocar a educação como ato político, ético, justo, humano e solidário. A educação como cajado que enfrenta o obscuratismo político e gesta uma inclusão social a partir da luta pela liberdade e igualdade, como pilares fundamentais para o diálogo e ação. Defender o princípio do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas torna-se vital para varrer o pensamento conservador e retrógrado da política educacional do ministério da (des)educação desse (des)governo. Nesse momento de crise a máxima freiriana exemplifica o torpor da política brasileira - “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”.

Editor
prof. Dr. Urbano Nobre Nojosa

Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o
que fazer, há sempre o que ensinar,
há sempre o que aprender.

Paulo Freire



LIVIA COTRIM, PRESENTE!

Educar-se é impregnar de sentido cada momento
da vida, cada ato cotidiano.

Paulo Freire

sumário

Anorexia intelectual

Francisco José Soeres Teixeira

{11}

A angústia da educação

Bruno de Pierro

{17}

Habitar as Margens do Abismo: reflexões sobre

o Projeto Escola Sem Partido

Manoel Fernandes de Sousa Neto / Maria Dulcinea da S. Loureiro

{21}

Geografia, despolitização e autoritarismo no processo
de regionalização chilena (1973-1978)

Rodolfo Quiroz Rojas

{31}

O avanço da militarização da educação e das escolas

Osvaldo de Souza

{41}

Tupi or not tupi

Manoel Fernandes de Sousa Neto

{53}

Crise ideológica e estrutural do Capital:
Movimento Escola Sem Partido, naturalização
e eternização do Capital (2004-2016)

Wilson Hilário Borges Filho

{57}

Universidade Clandestina: Repressão e a Resistência
na PUC-SP dos Anos de Chumbo (1969-1974)

Alexandre Gonçalves Terini

{71}

Educação: Algumas atitudes, ações e modos
de expressar a sua desvalorização

Gerson Vieira Camelo

{89}

Cartas de um destino incerto: as significações
epistolares em “K. relato de uma busca”

Alexandre Marcelo Bueno / Terezinha de Jesus Oliveira Silva

{97}

Educação Jabuticaba

Urbano Nobre Nojosa

{107}

Reflexões sobre a educação brasileira em contexto de crise capitalista
e de (des)governo da extrema direita

Frederico Jorge Ferreira Costa

{117}

ANOREXIA INTELECTUAL

Francisco José Soares Teixeira¹

O homem desaprendeu a pensar. Já não lê mais textos demorados, que exijam dele o mínimo esforço para compreendê-los; prefere textos que o dispensem de pensar, pois é mais cômodo que outros o façam por ele, que simplifiquem para ele tudo que demanda tempo para ser compreendido; se possível, que reduzam as teorias sistêmicas, complexas, em meia dúzia de enunciados, que caibam em poucas páginas.

Coisas dos tempos pós-modernos? Antes fosse! Para falar de acordo com Kant, é mais fácil ser menor. Pensar dá trabalho, pois exige o esforço da reflexão, o que só se adquire quem ousa abrir mão dos prazeres comezinhos imediatos da vida, para se dedicar às coisas do espírito e nelas encontrar a “alegria do pensar”². Experimentar tal sentimento é como mergulhar num grande lago, sem pressa de atravessá-lo de um só nado. Somente aqueles que cultivam “a paciência do mergulho”, que vão até as águas mais profundas, encontrarão “as pérolas do encantamento”. Quem ler por obrigação ou para matar o tempo jamais poderá voltar a se encantar com o mundo, que de tão familiar e conhecido, nada lhe espanta.

Quando as pessoas preferem de bom grado os braços da preguiça, a razão e a imaginação são as primeiras a ser banidas da vida dos homens. Hegel já pressentia isto, quando aconselhava os estudantes de Filosofia a tomarem distância do mundo imediato, para mergulhar na íntima noite da alma e assim voltar a enxergar o mundo com outros olhos, para conhecer de forma diferente o que já é

habitualmente conhecido e de todos sabido.

Poucos anos depois, Tocqueville batia na mesma tecla. Com a diferença de que, para ele, o descaso com a leitura e a reflexão são um mal-estar permanente das sociedades modernas, que ele as denomina de democráticas. É o preço que se paga, diz ele, quando as formas tradicionais de vida são superadas por um estado social igualitário no qual os homens preferem cultivar certo gosto intelectual depravado, que os habitua a querer o espetáculo à literatura, as emoções do coração aos prazeres do espírito³. Implicações de uma forma de sociedade que leva os homens a dedicarem a maior parte de suas vidas aos negócios e, conseqüentemente, pouco tempo às letras. Por isso,

gostam dos livros obtidos sem dificuldades, que se leem depressa, que não exigem eruditas pesquisas para serem compreendidos. Pedem belezas fáceis, que se entregam por si mesmas e que se podem deleitar de imediato; necessitam de emoções vivas e rápidas, e clarões súbitos, verdades ou erros brilhantes que os arranquem no ato de si mesmos e os introduzam de repente e, como por violência, no meio do tema⁴.

Em que pesem as acusações preconceituosas sobre a sua obra, principalmente por parte da intelectualidade de esquerda, Tocqueville não enxerga o presente com os olhos fixos no passado. Simplesmente reconhece que não há mais lugar para o cultivo desinteressado das ciências. Para ele, o capi-

talismo não hostiliza as ciências para celebrar a ignorância. Não é isso que acontece. O que muda é o fato de não mais cultivá-las por elas mesmas, pois a produção do conhecimento desinteressado, como assim Aristóteles definia a Filosofia, foi substituída pelo conhecimento com aplicação prática imediata. Que o diga o autor da Democracia na América, para quem não é verdade que os homens

que vivem nas eras democráticas sejam indiferentes às ciências, às letras e às artes; cumpre somente reconhecer que eles a cultivam da sua maneira e introduzem, nesse âmbito, as qualidades e os defeitos que lhes são próprios⁵.

É assim que ele vê a sociedade americana, onde o igualitarismo social estava mais plenamente desenvolvido. Nela,

os americanos só podem se dedicar à cultura geral da inteligência nos primeiros anos da vida. Aos quinze anos, eles entram numa carreira; assim, sua educação acaba, na maioria dos casos, no ponto em que a nossa começa. Se vai além, dirige-se apenas para uma matéria especial e lucrativa; estudam uma ciência como se abraça um ofício e só se interessam pelas aplicações cuja utilidade presente é reconhecida⁶.

Por essa razão, acrescenta que lhes faltam tanto a vontade como o poder para dedicarem ao trabalho da inteligência, as coisas do espírito. Afinal, o desejo universal de bem-estar material e a busca incansável para consegui-lo levam os homens a preferirem o útil ao belo, a cultivarem as artes que servem para tornar cômoda a vida. Para “espíritos dispostos dessa maneira”, comenta que

qualquer método novo que leve por um caminho mais curto à riqueza, qualquer máquina que reduza o trabalho, qualquer instrumento que diminua os custos da produção, qualquer descoberta que facilite os prazeres e os aumente, parece o mais magnífico esforço da inteligência humana. É principalmente por esse lado que os povos democráticos se interessam pelas ciências, as compreendem e honram. Nas eras democráticas, requerem-se em particular das ciências os prazeres do espírito; nas democracias, os prazeres do corpo⁷.

Num mundo assim, os homens têm muita curiosidade e pouco vagar. A vida deles, sublinha Tocqueville,

é tão prática, tão complicada, tão agitada, tão ativa, que lhes sobra pouco tempo para pensar. Os homens dos séculos democráticos apreciam as idéias gerais, porque elas os dispensam de estudar os casos particulares; elas contêm (...) muitas coisas num pequeno volume e proporcionam em pouco tempo um grande produto⁸.

Homens que dedicam a vida toda a fazer fortuna, não têm mesmo estima pela arte. Se vão ao teatro, vão em busca de divertimento. Não procuram no palco os prazeres do espírito, mas, sim, as emoções vivas do coração; não esperam encontrar uma obra literária e sim o espetáculo; se a encontram, não a entendem; acham-na tediosa e enfadonha. Por isso, se os personagens representados suscitam

a curiosidade e desper-tem a simpatia, ficam contentes; sem pedir mais nada à ficção, entram imediatamente de volta ao mundo real. O estilo se faz menos necessário, portanto; porque, no palco, a observação dessas regras escapa mais⁹.

Tocqueville enxergou longe. Foi contemporâneo teórico de um tempo que ainda não estava plenamente desenvolvido, mas que, de certa forma, já se anunciava. Nisto consiste sua genialidade. Compreendeu que o desenvolvimento das ciências dependeria da sua utilidade prática. A seu modo, percebeu que os homens somente estudam e desenvolvem as ciências como se abraça um negócio lucrativo. Com isso, anteviu um futuro em que nada que não fosse útil teria interesse para a sociedade.

Mas a maior implicação de tudo isso reside no fato de que a aplicação das ciências, para obter lucros, exige sua crescente especialização, a ponto de transformá-la num “saber de migalhas”. Somente assim ela consegue atender às exigências de valorização do capital que requerem especialistas e não filósofos, isto é, homens letrados, com formação humanística. As empresas não precisam de pensadores, de homens sábios. Basta que seus trabalhadores saibam ler, escrever e calcular; nada mais. Afinal, a indústria, como dizia Marx, é a mãe da ignorância. Um paradoxo, se julgado sob perspectiva de um tempo em que a maioria das pessoas interage de forma diária, cotidiana, com alguma tecnologia da informação e da comunicação.

Antes fosse! As pessoas não precisam conhecer como essas tecnologias funcionam; basta-lhes seguir o “script” que cada máquina traz inscrito em seu visor: “pressione este botão, para obter isto”. Errou? É só desfazer

a digitação e começar de novo. É até mesmo vantajoso para os donos do capital que as pessoas ajam como autômatos, pois tais tecnologias são os meios pelos quais são geradas, registradas e distribuídas as informações para acumular e apropriar os valores econômicos dos representantes do “senhor capital”¹⁰.

Mundo de analfabetos é o que é a sociedade da tecnologia da informação e da comunicação. Nela, as pessoas vivem mergulhadas na mais profunda indigência científica, cultural e política que chega a beirar a idiotia. Melhor exemplo não poderiam oferecer os Estados Unidos. Nesse país, celeiro de prêmios Nobel, que comanda o destino do mundo e que já enviou naves para os confins do Sistema Solar, 11% de sua população não sabe o que é uma molécula. E o que é pior: 44% dos americanos rejeitam o darwinismo e 52% ignoram que a terra gira ao redor do sol¹¹. Pesquisas realizadas pelo astrônomo norte-americano, Carl Segan, revelam que o norte-americano vive num mundo em que impera a ignorância científica; uma sociedade, comenta ele, dominada pelo analfabetismo científico¹². De acordo com seus estudos, 95% dos americanos são cientificamente analfabetos, não têm o mínimo conhecimento de como se dá a aplicação das leis da natureza aos processo de produção da riqueza.

Não é só o analfabetismo científico que apavora o mundo. Antes assim fosse! O homem converteu-se num homo ignotus, caiu num estado de anorexia intelectual. Já não lê mais os grandes clássicos da Economia e da Filosofia, que edificaram o pensamento político da modernidade. Prefere os manuais didáticos, que lhe poupam o aborrecimento de pensar. Também não conhece Machado de Assis, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Kafka, Drumond, Fernando Pessoa, Shakes-

peare, dentre outros. Caso tenha oportunidade de se deparar com um livro desses monstros da literatura nacional e mundial, desanima com o tamanho do seu volume; se lê as primeiras páginas, logo cai em desânimo e o abandona por um texto que fale de bruxaria, esoterismo e coisas do gênero.

Em sua crítica ao ensino universitário norte-americano, Allan David Bloom, em 1987, *Clossing of the American Mind*,

lamentava a desvalorização dos grandes livros do pensamento ocidental e a emergência de uma cultura popular que embalava os novos estudantes, incapazes de buscar um sentimento do filosófico para a vida e movidos apenas pela satisfação de desejos imediatos de conhecimento e sucesso comercial¹³.

Bloom não é uma voz solitária. Susan Jacoby, em seu livro *The Age of American Unreason*¹⁴, reconhece que a substituição da cultura escrita pela cultura do vídeo resultou no decréscimo da capacidade de concentração das pessoas por períodos mais longos. A impaciência para conseguir informações no menor espaço de tempo criou nas pessoas o hábito pela mensagem em vez do texto; as palavras abreviadas, no lugar de sua escrita completa. Tudo que demanda tempo e raciocínio é recebido com a famigerada e batida frase: “não sei, não quero saber e tenho raiva de quem sabe”.

Nesse mundo, as pessoas estão a adoecer coletivamente; todas parecem que foram acometidas de anorexia intelectual. Até os professores já não sentem mais prazer em

dar aula, pois a maioria dos seus alunos já não quer saber de nada que lhes tome mais tempo do que consegue permanecer em sala e aula; nem ler sabe mais.

Que fazer, quando todos parecem perdidos? Parece que não há muito que fazer. Mas, se é verdade que o passaro de Minerva só levanta vôo quando as sombras da noite começam a cair, quando, portanto, o homem já não sabe o que pensar e dizer e as ciências as artes ainda não sabem o que pensar e dizer, é tempo de o homem voltar a mergulhar na íntima noite de sua alma para voltar a pensar.

Afinal, como diz Aristóteles, a razão é o que o homem tem de mais divino. Se ele a condenou ao desterro, deve e pode chamá-la de volta.

Notas:

1. Economista, mestre em Teoria Econômica e doutorado em Educação. Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). E-mail: fcoteixeira0205@uol.com.br; blog: www.economiapoliticaelutadeclases.com

2. “O que falta ao jovem de hoje é a alegria do intelecto; a metáfora em forma de poesia, cinema, artes plásticas, teatro, música e literatura. Hoje a leitura está em falta. O jovem não sabe quem é Nietzsche nem Foucault, não sabe quem é Kafka, nem Guimarães Rosa. Nunca leu *A montanha mágica*, de Thomas Mann, nem conhece o poema “*A máquina do mundo*”, de Drummond. A história é a grande falta para o jovem de hoje. Tudo é história. É preciso ler história, estudar história, fazer história. Estamos fazendo história neste momento e não temos consciência da importância deste momento. História é muito mais isto do que isso, do que aquilo. História é agora. Roland Barthes (2000:8) afirma que entre as

ciências antropológicas a soberania pertence à História.

3. “Ingressar numa universidade é fazer história. É como ingressar num grande lago. Há os apressados que cruzam-no de um nado. Há os que preferem a paciência do mergulho, pois sabem que no devassar das profundezas é onde encontramos as pérolas do encantamento. Viver bem é encantar-se. Infeliz de quem não se encanta com as mais simples das coisas. Um grande filósofo é aquele que se encanta, que se entusiasma até com sua própria sombra. Flaubert, antes de escrever *Madame Bovary*, era um ocioso, limitava-se a observar o rio Sena, portanto era ocupadíssimo. Quanta filosofia um rio nos transmite. Mas ele também gastava o tempo ou observando a sobrinha comendo geléia, ou observando o comportamento das vacas. Quando se cansava observava as mulheres. Mas tinha outra mania o nosso escritor francês: gostava de burilar frases. Trabalhava uma frase como quem burila um diamante. Assim ele tornou-se escritor. Tenho certeza de que ele concluiu que a escrita literária pode suprir a distância entre o nosso desejo de grandeza e a pequenez do mundo, entre a nossa aspiração à eternidade e a condição de mortal que carregamos” [Lima, Batista de. *Alegria do Pensar*. Conferência pronunciada aos estudantes de Ciências Sociais, da Universidade de Fortaleza, verão de 2004].

4. Tocqueville, Alex. *A democracia na América: sentimentos e opiniões: e uma profusão de sentimentos e opiniões que o estado social democrático faz nascer entre os americanos*. – São Paulo: Martins Fontes, 2000. Livro II, p. 69: “Iria mais longe que meu pensamento se dissesse que a literatura e uma nação é sempre subordinada a seu estado social e à sua constituição política. Sei que, independentemente dessas causas, há várias outras que proporcionam certas características às obras literárias; mas essas me parecem as principais”.

5. Idem. *Ibidem*. Livro II, p. 67.

6. Idem. *Ibidem*. Livro II, p. 53.

7. Idem. *Ibidem*. Livro I, p. 61.

8. Idem. *Ibidem*. Livro II, p. 51/52.

9. Idem. *Ibidem*. Livro II, p. 19.

10. Idem. *Ibidem*. Livro II, p. 96/97.

11. Dantas, Marcos. *A lógica do capital-informação: a fragmentação dos monopólios e a monopolização dos fragmentos num mundo de comunicações globais*. – Rio de Janeiro: Contratempo, 1996., p. 15: “Hoje, a grande maioria das pessoas interage de forma diária, cotidiana, corriqueira, com alguma tecnologia da informação e da comunicação. Esta interação não se resume ao mero uso do telefone à passiva audiência de televisão. Também, num entre outros exemplos, o simples ato de sacar dinheiro em um banco num caixa automático é um fato de telecomunicação. As pessoas, em geral, pouco ou nada sabem sobre como funcionam essas tecnologias: do ponto de vista técnico, é claro, não se poderia exigir isto, exceto dos engenheiros que as projetam e operam; mas, e do ponto de vista social mais amplo? Se não são especialistas (e, no Brasil, excetuando-se os profissionais das empresas de telecomunicações, os “especialistas” não passam de meia dúzia de economistas acadêmicos, sendo ainda mais raros sociólogos, historiadores e até mesmo comunicólogos que estudam de fato e seriamente, o tema), as pessoas, mesmo aquelas mais politizadas, pouco ou nada sabem do funcionamento das comunicações, enquanto meio através do qual é gerada, registrada e distribuída a informação, daí se obtendo valores econômicos e sociais que são acumulados e apropriados pelos diversos agentes”.

12. *Revista Planeta*. Edição 403, ano 33, abril de 2006., p. 28/29].

13. Sagan, Carl. *O Mundo Assombrado pelos Demônios: a ciência vista como uma vela no escuro*. – São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 20: “Em todo o mundo, existe um enorme número de pessoas inteligentes e até talentosas que nutrem uma paixão pela ciência. Mas essa paixão não é correspondida. Os levantamentos sugerem que 95% dos norte-americanos são cientificamente analfabetos. A porcentagem é exatamente igual à afro-americana, quase todos escravos, que eram analfabetos pouco antes da guerra civil – quando havia penalidades severas para quem ensinasse um escravo a ler”.

14. Wood Jr, Thomaz. *Homo ignobilis*. – Carta Capital., Edição de 02/04/08.

15. Idem. *Ibidem*.



PAULO FREIRE, PRESENTE!

A angústia da educação

Bruno de Pierro

O asfixiamento das universidades públicas, a desqualificação das ciências humanas e o descrédito em dados produzidos por institutos de pesquisa gabaritados podem impactar de maneira significativa a educação no Brasil, caso o governo de Jair Bolsonaro siga adiante com as políticas atuais. Por trás dessa estratégia, há claramente a intenção de minar não só a autonomia universitária, mas principalmente o pensamento crítico, entendido pelo presidente e seus seguidores como propagação de ideologias comunistas. Sob a justificativa de mitigar o mítico “marxismo cultural”, apregoa-se desde alianças internacionais supostamente menos ideológicas a demarcações de terra sem viés ideológico. No campo da educação, tal campanha de assepsia transpareceu quando Bolsonaro defendeu em abril, em sua conta no Twitter, que as universidades brasileiras devem ensinar aos jovens “a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família”. O presidente completou: “o objetivo é focar em áreas que gerem retorno [financeiro] imediato ao contribuinte, como veterinária, engenharia e medicina”.

Essa explicação ajudou a embasar a proposta de Bolsonaro e do ministro da Edu-

cação Abraham Weintraub – para quem as universidades são centros de balbúrdia – de concentrar o investimento público apenas em cursos que, segundo eles, respeitem o dinheiro do contribuinte e tragam benefícios concretos à sociedade. Mais tarde, o governo anunciaria bloqueios nos orçamentos de custeio dos ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações, impondo cortes de 25% e 42%, respectivamente. Para além dos efeitos do contingenciamento no curto prazo, como a paralização de atividades de pesquisa em várias áreas do conhecimento, a difusão de uma mentalidade que não reconhece a importância das ciências sociais e das humanidades, e privilegia apenas a educação de resultados, vai na contramão do que as principais agências de apoio à pesquisa do mundo recomendam como necessário para estimular produção científica de alto nível, na fronteira do conhecimento, em temas relevantes, como aquecimento global, avanço de epidemias e envelhecimento populacional.

A busca por soluções para esses problemas exige a garantia de autonomia das instituições de ensino e pesquisa públicas e um arranjo institucional que estimule a interação de diferentes áreas. Ao fomentar um sistema que segrega as disciplinas ditas “ren-

táveis” das “não rentáveis”, e as produtivas das não produtivas, utilizando majoritariamente critérios economicistas e conjunturais para determinar políticas de educação, o governo pode desestabilizar as bases para a formação de uma mão de obra qualificada, não só capaz de ler, escrever e fazer contas, mas capacitada para pensar e propor saídas inovadoras para os caminhos áridos pelos quais caminha a humanidade. Caso a estratégia bolsonarista ganhe força nos próximos anos (ou mesmo décadas), a reflexão e o senso crítico podem perder terreno para uma pedagogia tecnicista, que concebe a educação meramente como ferramenta de capacitação profissional, com a finalidade de gerar trabalhadores com alto desempenho técnico, capazes de hidratar a máquina capitalista com seu suor – a máxima “não reclame, trabalhe” enfim concretizada.

Ao longo da história, regimes autoritários ou ditatoriais tradicionalmente demonstraram medo da liberdade das ideias e do debate intelectual promovidos nas universidades, como ressaltou o filólogo alemão Peter Strohschneider, presidente da Sociedade Alemã de Amparo à Pesquisa, a DFG, em entrevista à revista Pesquisa FAPESP em junho. A DFG é a principal agência de fomento à ciência básica no país e, de acordo com Strohschneider, reconhece a importância das humanidades no desenvolvimento das sociedades modernas. “Compartilho da ideia de que as sociedades seriam simplesmente incapazes de se desenvolver e prosperar sem as humanidades. Sem elas, estaríamos condenados a uma visão ingênua e limitada acerca das sociedades e suas estruturas, dinâmicas e

desafios”, disse ele.

Os avanços na área de inteligência artificial mostram que as ciências sociais também contribuem para o desenvolvimento de novas tecnologias e a avaliação de seus impactos. Há casos de cientistas da computação e sociólogos trabalhando juntos na criação de algoritmos para identificar padrões de violência em regiões urbanas. O AI Now Institute, organização dedicada a investigar o impacto da inteligência artificial na sociedade, com sede na Universidade de Nova York, Estados Unidos, investe em uma abordagem que integra análises de cientistas da computação, advogados, sociólogos e economistas – um exemplo de como a compreensão das novas tecnologias depende de uma abordagem complexa e multidisciplinar.

Um dos mais importantes institutos de tecnologia do mundo, o Technion, sediado em Israel, é reconhecido por ter formado gerações de engenheiros, arquitetos e cientistas com destacado papel na implantação de indústrias de alta tecnologia. Surpreendentemente, a instituição tem um Departamento de Humanidades e Artes voltado para alunos de engenharia. A lógica disso? Formar bons engenheiros que não sejam apenas técnicos qualificados, mas que também tenham valores morais e sensibilidade para compreender aspectos sociais. A National Science Foundation (NSF), principal agência de apoio à ciência básica dos Estados Unidos, também tem direcionado recursos para projetos que integram diferentes áreas do conhecimento como estratégia para resolver problemas da sociedade. Um levantamento da agência identificou, recentemente, uma série de ca-

tos que evidenciam como as pesquisas em comportamento social têm colaborado com disciplinas como as ciências da computação, ajudando-as a interpretar, por exemplo, por que há usuários da internet que cometem abusos ou fraudes, conforme explicou Fran-
ce Córdova, diretora da NSF, em entrevista a este autor, publicada em junho na Pesquisa FAPESP.

A crise da educação no Brasil, em particular do ensino superior, e os crescentes ataques à ciência – que é, aliás, um fenômeno global – precisam ser enfrentados de forma sistêmica, incluindo táticas gerenciais, políticas, econômicas, pedagógicas, epistemológicas, entre outras. Mas é preciso entender que, no cerne desse debate, há um problema maior, muito mais complexo, que diz respeito a visões de mundo retrógradas que, mais do que nunca, encontram terreno fértil em nossa sociedade polarizada. É nesse ambiente que o governo o governo dissemina valores consonantes com o que o filósofo germano-coreano Byung-Chul Han caracteriza como sociedade de desempenho. Diferentemente da sociedade disciplinar de Foucault, em que os sujeitos são “sujeitos da obediência”, na sociedade de desempenho os sujeitos são empresários de si mesmos e pressionados a elevar, cada vez mais, sua produtividade. Marca do capitalismo contemporâneo, a sociedade de desempenho é sustentada por um sistema que recompensa a alta performance produtiva e penaliza a contemplação, a reflexão crítica.

É de se esperar que essa faceta do capital ganhe contornos mais dramáticos em sociedades governadas por regimes autori-

tários – capazes de desacreditar dados relevantes sobre o desmatamento na Amazônia para não desestimular investimentos privados. Sem freios, logo essa mentalidade contaminará (ainda mais intensamente) o ensino superior e, por consequência, a formação de novos pesquisadores – não só estrangulando o orçamento das universidades, mas promovendo o pensamento único e um modelo de instituição de ensino voltada a atender apenas a massificação, como ocorre com a maioria das universidades privadas, cujo modelo é louvado pelo governo Bolsonaro. Apostar nisso é aceitar um modelo de universidade pública que impede os estudantes de se apropriem da cultura humana como um todo, restando a eles apenas estilhaços de humanidade.

Bruno de Pierro – jornalista formado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mestre em divulgação científica e cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso.
Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas
e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social
se implante antes da caridade.

Paulo Freire

Habitar as Margens do Abismo: reflexões sobre o Projeto Escola Sem Partido

Manoel Fernandes de Sousa Neto
Maria Dulcinea da S. Loureiro

RESUMO

O Projeto Escola sem Partido (ESP) ao propor uma escola na qual o conhecimento a ser trabalhado na formação de crianças e adolescentes deveria estar isento de qualquer posição política, surge nesse período no Brasil porque vê na Escola, nomeadamente na Escola Pública, uma viva potência de transformação da sociedade brasileira. O ESP visa restringir, anular, dismantlar qualquer leitura de mundo que ponha em risco o status quo e, logo, visa tornar objeto de proibição por lei, conteúdos e práticas escolares que questionem o largo espectro de desigualdades sociais historicamente constituídas no Brasil. A antinomia básica e fundamental portanto é que, o Projeto ESP, autodenominado neutro e isento, é o projeto de uma classe, levado a cabo por partidos conservadores e liberais, para aparecer como arauto e defensor de um consenso que é a própria expressão da violência da razão instrumental.

Palavras chaves: Projeto Escola Sem Partido, neutralidade, ideologia

Habiter aux marges de l'abysse: reflexions sur le projet "Escola Sem Partido" "ESP"

RESUMÉ

Le projet "Escola Sem Partido ESP" (Ecole

sans parti politique) propose une école dans laquelle la connaissance doit être travaillée au sein de la formation des enfants, ainsi que les adolescents. Elle devra être exempte de toute position politique, ce projet fut créé récemment au Brésil car ce problème est aperçu dans l'école. Plus précisément au sein de l'école publique, qui est une grande puissance de transformation de la société brésilienne. L'ESP a comme objectif de restreindre, annuler ainsi que de dismantler toute lecture du monde qui met en danger le status quo, et de rapidement faire en sorte que cela devienne une interdiction par la loi, contenus ainsi que pratiques scolaires qui questionne le large spectre des inégalités sociales, historiquement constituées au Brésil. L'antinomie basique et fondamentale c'est que le projet ESP, lui-même neutre et exempt, est le projet d'une classe sociale. Construit et défendu par des partis conservateurs et libéraux, qui se présentent comme des défenseurs d'un consensus qui est la propre expression de la violence de la raison instrumental.

Mot-clé: Projet "Ecole Sans Parti", neutralité, idéologie

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

O Projeto Escola Sem Partido (ESP), amplamente conhecido no Brasil dos dias que correm, ganhou as luzes do debate público, ao propor uma escola na qual o conhecimento a ser trabalhado na formação de crianças e adolescentes deveria estar isento de qualquer posição política.

A dimensão dessa lógica penetrou o parlamento brasileiro em todas as escalas, desde o Congresso Nacional às Câmaras Municipais, envolvendo mídias que iam dos rádios à internet, para tornar-se quicá um dos debates nacionais mais infessos das últimas décadas e expressar o desejo de amplos setores de definir currículos, programas, práticas docentes, materiais didáticos, como forma de controlar, vigiar e punir docentes que ensinassem ideologias consideradas como radicais ou de esquerda.

Um sintoma desse processo social presente, pode ser aquilatado pela defesa realizada publicamente nas redes sociais pelos propositores/defensores do ESP de desancarem, destituírem, da condição de Patrono da Educação Brasileira um educador humanista conhecido no mundo inteiro, traduzido e adotado como referência, da estatura de Paulo Freire, sob a alegação de ser um comunista e portanto, contrário à liberdade, leia-se, liberdade do mercado.

O sintoma revela um espírito do tempo, dado que a conjuntura em que surge o Projeto ESP é aquele de ascenso dos movimentos sociais no campo e na cidade, os mesmos movimentos que conquistam de forma muito incipiente direitos básicos, alguns dos quais já largamente respaldados no

âmbito dos Direitos Humanos, como garantias às crianças e adolescentes, proteção às mulheres e políticas mínimas de inclusão à etnias indígenas e afrodescendentes.

O Projeto ESP surge nesse período porque vê na Escola, nomeadamente na Escola Pública, uma viva potência de transformação da sociedade brasileira e, dessa maneira, organizado a partir de Instituições e Organizações Privadas como o Instituto Milênio o ESP visa restringir, anular, desmantelar qualquer leitura de mundo que ponha em risco o status quo e, logo, visa tornar objeto de proibição por lei, conteúdos e práticas escolares que questionem o largo espectro de desigualdades sociais historicamente constituídas no Brasil.

A antinomia básica e fundamental portanto é que, o Projeto ESP, autodenominado neutro e isento, é o projeto de uma classe, levado a cabo por partidos conservadores e liberais, para aparecer como arauto e defensor de um consenso que é a própria expressão da violência da razão instrumental.

É, como parte desse mesmo espírito do tempo, que vimos uma série de reformas que visam esvaziar a escola pública de seu sentido humanizador, para torná-la um mero repositório de habilidades disciplinadas voltadas para o mundo do trabalho e distantes de qualquer leitura crítica. São parte do mesmo movimento, por exemplo, a Reforma do Ensino Médio, e a tentativa em todas as casas legislativas de impor o Escola Sem Partido.

O abismo aqui, diz respeito a uma série de cisões, concernentes a tornar privada a escola pública para disseminar os interesses de uma classe; tratar a excessão como uma

regra ao propor que todas as escolas devem ser iguais; destruir um certo sentido de humanidade a partir de uma lógica de educação esvaziada em técnicas.

1. « Espírito do tempo »¹

A eficácia de uma ideologia² pode ser pensada quando suas proposições acerca da realidade são naturalizadas tanto no âmbito normativo, quanto nas ações e condutas, de tal modo, que não são mais percebidas como ideologias, funcionam como um « cimento social », que se amálgama ao real, criando e/ou solidificando posições, formas de dominação/resistência, quase uma entidade que, ao mesmo tempo, são resultado da ação histórica dos homens, mais dão a aparência de pairar além e acima dos fenômenos e dos sujeitos que as constituem. Na acepção gramsciana podemos « distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalistas, « desejadas » » (p. 62). Desse modo, identifica uma validade « psicológica » nas ideologias orgânicas, pois « elas « organizam » as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc ». (p. 62-3) Nesse sentido, Gramsci apresenta o conceito de ideologia como « o significado mais alto de uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas ». (p.16)

Diferente das ideologias orgânicas, as ideologias arbitrárias segundo Gramsci, « não criam senão « movimentos » individuais,

polêmicas, etc, (nem mesmo estas são completamente inúteis, já que funcionam como o erro que se contrapõe à verdade e a afirma) » (p. 63) O que não podemos desconsiderar é que essas ideologias se encontram em um terreno de disputa desigual, como afirma Marx, as ideias da classe dominante tendem e se tornar as ideias dominantes da sociedade, na medida em que essa classe detém não somente os meios de produção, mas também o controle o Estado, das redes de comunicação, dos meios de reprodução ideológica.

A escola se constitui num aparelho ideológico do Estado, na perspectiva de Althusser, um dos mais importantes meios de reprodução da ideologia capitalista burguesa, ao exigir presença obrigatória por anos, a educação escolar molda o corpo e a mente das crianças e dos jovens, ao mesmo tempo, em que as insere no universo do trabalho, da política e da cultura. No plano do discurso ideológico normativo a educação é um direito de todos³, todavia, numa sociedade dividida em classes sociais há projetos de formação diferenciados para as classes que a constituem. Ainda que, sob o aparente véu da igualdade formal não há a defesa de uma escola única nas proposições legais que normatizam o sistema público e privado de ensino. Destarte há projetos diferentes de formação para esses sistemas de ensino e é no espaço da escola pública que podemos pensar em projetos de formação emancipadoras.

Mas qual concepção de formação está subjacente as políticas que estão sendo implementadas? Para quem elas se destinam?

No texto « Educação após Auschwitz » Adorno defende que a “educação tem sentido unicamente como educação dirigida

a uma auto-reflexão crítica” (p.121). Nessa perspectiva a educação é formação para a autonomia, não se restringindo a adaptação, pois tem por objetivo a emancipação:

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento em geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que produziram o horror tornem-se de algum modo conscientes. (p.123)

Como promover uma formação que não permita a repetição da barbárie é a questão que mobiliza Adorno. Na concepção adorniana para promover a *bildung* necessário se fazia uma compreensão da sociedade e dos mecanismos desencadeadores e mantenedores da barbárie. Nessa perspectiva a indústria cultural através de seus mecanismos de inculcação e massificação, juntamente com uma educação disciplinadora, que busca modelar as pessoas inviabilizam uma formação para a autonomia. À educação, ao contrário, de modelar as pessoas, na perspectiva da adaptação ou, numa outra vertente, como mera transmissora de conhecimentos historicamente acumulados, na esteira de reduzir a educação à instrução, deveria possibilitar a formação, a produção de uma consciência verdadeira, emancipada. Uma sociedade de-

mocrática pressupõe pessoas emancipadas, cidadãs na mais plena acepção do termo, conectadas a uma Filosofia como busca amorosa do saber inteiro (Rios, 2010).

Uma educação estimuladora de uma auto-reflexão que aponte a importância da coletividade, do bem comum, pois não é possível pensar a emancipação numa perspectiva individual, deve ser pensada a partir de um projeto de humanização, como um projeto coletivo, em que a autonomia e a emancipação precisa ser uma conquista coletiva.

Em que medida as reformas educacionais implementadas tem por finalidade promover a formação no sentido de Adorno? Qual a relação entre formação e semiformação?

Não podemos desconsiderar que o processo de formação dos indivíduos não pode ser reduzido ao espaço escolar, pois envolve todas as instâncias de socialização, os espaços de convivência, desse modo, as relações que se estabelecem nesses âmbitos não formais e informais coexistem com a educação sistematizada. Nessa perspectiva, nas sociedades contemporâneas os meios de comunicação de massa – MCMs, principalmente com as novas tecnologias da informação (celular, computador, jogos eletrônicos, redes sociais..) tem desempenhado um papel basilar na formação das crianças e dos jovens. São importantes veículos, instrumentos de formação/deformação, consolidando os discursos ideológicos, inculcando valores, padronizando o gosto e, formando política e culturalmente as novas gerações.

Se tomarmos o conceito de emancipação, seja na perspectiva de esclarecimen-

to e autonomia em Imanuel Kant e Theodor Adorno ou de libertação em Freire, em que pese as diferenças epistemológicas e políticas, podemos identificar uma convergência ao ressaltarem que a emancipação não se dá individualmente, nesse sentido, sair da menoridade em Kant, não pode ser compreendido somente na perspectiva do sujeito isolado, da mônada, o esclarecimento que leva a formação e emancipação e a libertação de todas as formas de opressão, de desigualdade em Paulo Freire, são projetos sociais, que requerem a construção de sociedades mais justas. O que está em jogo, não é o indivíduo, o sujeito epistemológico, mas o Homem, a perspectiva é antropológica e o projeto subjacente é de humanização.

Projeto Escola sem partido, BNCC, Reforma do ensino médio: sintomas?

Nos últimos anos estamos acompanhando no Brasil um conjunto de ações orquestradas com o intuito de garantir « o desenvolvimento econômico », nos termos utilizados pelos governantes, políticos, ministros e a mídia em geral é preciso implementar uma série de reformas (econômicas, políticas e educacionais) para « garantir que o Brasil volte a crescer », « espantar o fantasma da recessão e da inflação ». É no bojo desse movimento de aliamento do país as políticas noliberais que o Movimento Escola sem Partido – MSP ganha força e está na raiz do projeto de Lei nº193/2016 ⁴ com o propósito de incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional o « Programa Escola Sem Partido ».

Defendemos a tese de que essas políticas que paulatinamente ganham espaço no cenário brasileiro, tem subjacente o germe da barbárie, inscreve um estado de excessão em que a liberdade, a negação dos direitos fundamentais são suprimidas sob a aparência da « liberdade », do desenvolvimento e do progresso, defensores da moral e dos bons costumes promovem a xenofobia, a homofobia e o ódio contra tudo que não se enquadra no « comum », no igual. Benjamin no contexto do nazismo já nos alertava

A tradição dos oprimidos nos ensina que o “estado de exceção” em que vivemos é na verdade a regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade. Nesse momento, perceberemos que nossa tarefa é originar um verdadeiro estado de exceção; com isso, nossa posição ficará mais forte na luta contra o fascismo. Este se beneficia da circunstância de que seus adversários o enfrentam em nome do progresso, considerado como uma norma histórica. O assombro com o fato de que os episódios que vivemos no séculos XX “ainda” sejam possíveis, não é um assombro filosófico. Ele não gera nenhum conhecimento, a não ser o conheci-

mento de que a concepção de história da qual emana semelhante assombro é insustentável (BENJAMIN, tese 8).

É nesse contexto que a Reforma do Ensino Médio⁵, foi implementada com uma medida provisória, desconsiderando o processo de discussão e formulação da BNCC que o próprio Ministério da Educação estava realizando. Com a justificativa de que era urgente e necessária uma reformulação desse nível de ensino dado o resultado da última avaliação de 2015 do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB em que constatou-se o baixo rendimento escolar dos jovens do ensino médio e, segundo o MEC, foi o pior resultado nos últimos vinte anos, muito abaixo da média mínima estabelecida pela Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico – OCDE e do Programa Internacional de Avaliação – PISA. Esses resultados contrastam com a avaliação do ensino fundamental onde verifica-se uma melhora nos níveis de aprendizagem em relação aos anos anteriores.

Não obstante haver um consenso entre educadores, pesquisadores e governantes da real necessidade de uma reformulação nesse nível de ensino, frente a urgência de definição de sua natureza e identidade para atender as transformações da sociedade contemporânea, havia igualmente, a clareza de que é imprescindível que a sociedade civil (educadores, estudantes, comunidade, associações, ministério da Educação..) participasse desse processo, posto que, o que está

em jogo, não é simplesmente mais uma lei, mas um projeto de formação das novas gerações. Nessa perspectiva o texto final da reforma não só desconsiderou o processo de discussão em curso, como o inviabilizou.

Qual o projeto de formação subjacente à reforma? Não estaríamos negando às novas gerações a possibilidade de uma efetiva educação, os condenando somente a instrução para atender aos ditames do mercado? Para o governo a reforma torna o Ensino Médio mais compatível com as exigências do mercado e com as necessidades dos jovens na escolha de sua profissão e na melhoria da qualidade do Ensino Médio. Concordamos com Nóvoa quando afirma:

Não é essa a evolução da sociedade: nós queremos pessoas que saibam pensar. Que saibam trabalhar também, com certeza, mas não é aquela visão que tínhamos antigamente da formação técnica, do operário. Nos próximos 20 anos, cerca de 30%, 40% dos trabalhos vão ser feitos pela tecnologia. Portanto, manter hoje essa formação técnica é uma ideia de discriminação social sobre os pobres. Os percursos formativos, na prática, mantêm a tradição de que os pobres servem para ser operários e os ricos, doutores. É o que chamamos de novo vocacionalismo.

Agora o melhor da escola pública está em contrariar destinos. Podemos ser amanhã uma coisa diferente de que somos hoje. Uma escola que confirma destinos, que transforma em operário o filho do operário é a pior escola do mundo. (NOVOA, 2016)

A implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC tem por finalidade estabelecer para todo o território Nacional, em substituição aos Parâmetros Curriculares Nacional – PCNs, um currículo mínimo sob a alegação de que, desse modo, se estabeleceria uma suposta igualdade de formação e portanto, de possibilidades a todos. A BNCC enquanto o escopo de um projeto de formação nacional reafirma no plano do discurso, enquanto finalidade da educação fundamental, a formação para a cidadania.

Ao definir um programa nacional, a BNCC revela a necessidade cada vez maior de controle da atividade docente, mesmo que o controle já se evidenciasse, por exemplo, nas avaliações externas (prova Brasil, ENEM, ENADE) que, em última instância, definia um programa nacional com base nos conteúdos trabalhados no livros didáticos,

O projeto escola sem partido sob a afirmação da neutralidade e da liberdade”, reafirma a necessidade de controle da ação do professor, dos conteúdos e valores repassados na escola, sob a negação de uma suposta ideologia de « esquerda » instaura-se um controle ideológico e se esvazia a autonomia docente.

Considerações finais

Retomemos para compreendermos a concepção de barbárie como centro da cultura, presente em todas as civilizações a tese 7 “Sobre o conceito de História” de Benjamin,

Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são os que chamamos de bens culturais. Todos os bens materiais que o materialista histórico vê têm uma origem que ele não pode contemplar sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corvêia anônima de seus contemporâneos. Nunca houve um monumento de cultura que também não fosse um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo. (BENJAMIN, 1978, p. 225)

Nessa perspectiva para barbárie “dar a luz”, conceber a “civilização”, quem então é o bárbaro? É “o outro” e, ao mesmo tempo, “si mesmo”, não está fora, do outro lado, está

dentro, nos engendra e nos constitui, desse modo, “nunca houve um monumento de cultura que também não fosse um monumento de barbárie”, de negação e afirmação. Nessa acepção toda a forma de transmissão da cultura é, ao mesmo tempo, afirmação da barbárie, por isso, que Benjamin nos alerta “por isso, na medida do possível, o materialismo histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo”. O que só é possível, na medida, em que se assume a impossibilidade da neutralidade, em que se “escova” a história, desvendando seus mecanismos de inculcação e ocultação.

Da Aparência

Desconfie do mais comum.

Examine o que parece habitual.

Não aceite o óbvio como coisa natural
pois em tempo da desordem,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural nada deve parecer
impossível de mudar.

Estranhe o que não for estranho

Tome por inexplicável o habitual.

Sinta-se perplexo ante o cotidiano.

Trate de achar um remédio para o abuso, mas
não se esqueça de que o abuso é sempre a re-
gra.

Berthold Brecht

A escola sem partido é uma obviedade ululante, mas o que repousa sob o manto de sua aparente imparcialidade é a mordada do autoritarismo, do obscurantismo e da violência. Toda escola tem que tomar partido.

Referências:

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. 2ª ed. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1982.

ADORNO, T. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER. Max. Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1985.

BRASIL, Base Nacional Curricular Comum - BNCC. 1ª e 2ª versão. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em 21 de fev. de 2017.

BRASIL, Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília – DF, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil/MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017

BENJAMIN, Walter. Teses sobre história. Obras escolhidas. Vol. 1 São Paulo Brasiliense, 1987. (Tradução de Sergio Paulo Rouanet)

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978

KANT, Immanuel. Resposta a pergunta: o que é o esclarecimento?

NOVOA, Antonio. Se fosse brasileiro estaria indignado com a questão da educação. Entrevista a Carta Capital, 28/03/2017 (António Nóvoa comenta a reforma curricular do Ensino Médio brasileiro e aponta novos modelos de formação docente).

RIOS, Terezinha Azerêdo. Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 8ª ed. São Paulo, Cortez, 2013.

Notas:

1, O termo “espírito do tempo” deve ser compreendido como uma analogia ao conceito alemão *Zeitgeist* “o espírito da época, o espírito do tempo ou sinal dos tempos”, resume o espírito cultural e intelectual numa certa época. Em Hegel *Weltgeist* “é o espírito do mundo, tal como se explica na consciência humana, os homens estão para ele como as realidades singulares estão para a totalidade que as substancializa. E esse espírito do mundo é conforme ao Espírito divino que é o Espírito absoluto” (ABBAGNANO, 1982, p.337).

2, Estamos tomando o conceito de ideologia na acepção marxista como um conjunto de ideias, conceitos e representações que tem por objetivo explicar a realidade, mas que ao fazer isso, falseiam, mascaram, ocultando as causas dos fenômenos.

3, Com a definição da BNCC o governo veicula propagandas em que o slogan “se a base é igual a educação será igual para todos”, ou “se a base é igual todos terão as mesmas chances” como podemos perceber esse tipo de discurso mascara, oculta e inverte.

4, O projeto de autoria do Senador Magno Malta.

5, A reforma se deu por medida provisória n.º 746 de 22 de setembro de 2016, convertida em Lei n.º 13.415/2017. Medida Provisória. Medida provisória é um instrumento utilizado pelo Chefe do Poder Executivo quando o assunto em questão é de urgência e relevância, conforme dispõe o artigo 62 da Constituição Federal de 1988 e que deverá ser no prazo de 60 dias convertida em lei pelo Congresso Nacional.

Manoel Fernandes de Sousa Neto
Universidade de São Paulo - USP, manoelfernandes@usp.br
Maria Dulcinea da S. Loureiro
Universidade Regional do Cariri -
URCA, mdslou@uol.com.br

Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

Paulo Freire

Geografia, despolitização e autoritarismo no processo de regionalização chilena (1973-1978)

Rodolfo Quiroz Rojas¹

Dentro do contexto autoritário chileno a regionalização significou vários tipos de desdobramentos geográficos, uma vez que condicionou uma forma particular de gestão do território do Estado-chileno e configurou um racionalismo científico das novas unidades espaciais desdobradas em todo o território nacional. A nova e primeira demarcação regional do período foi aprovada em julho de 1974, a menos de um ano do golpe de Estado. O estudo e a elaboração da proposta foram comandados pela Comissão Nacional de Reforma Administrativa (de agora em diante CONARA), constituída hierarquicamente por membros do Exército do Chile e outros segmentos castrenses e civis profissionais, entre eles, geógrafos. O decreto-lei nº 575 intitulado “Regionalização do país” definiu as novas unidades político-administrativas, reagrupando os antigos recortes subnacionais. Passou-se, então, de um país dividido em vinte e cinco províncias a um de doze regiões (mais uma Área Metropolitana de Santiago), internamente constituído de províncias e municípios. As novas regiões tentaram reafirmar o sentido modernizador do Estado conduzido pelos militares, sendo no-

meadas por números romanos de norte a sul, um fato inédito na história do país andino. Essa nova cartografia nacional, por sua vez, foi aprovada junto ao Estatuto del Gobierno y Administración interiores del Estado (decreto nº 573), que definiu que cada um desses recortes estava sob responsabilidade de uma autoridade designada pelo presidente da Junta Militar, com atribuições e funções específicas, contando ainda com uma assessoria técnica para cada nível institucional (regional, provinciano e municipal)

No entanto a suposição de que a regionalização permitiria uma maior descentralização, a lei nunca deixou de permitir uma constituição unitária, ou seja, o Estado nunca deixou de funcionar sob a hierarquia de um poder central constituente. “Posee el Estado en consiguiente, una sola legislación, una autoridad legislativa única y un centro de decisiones ejecutivas supremas”². Ou seja, ainda que a criação das novas regiões tivesse por finalidade uma maior autonomia na tomada de decisões, o poder continuava concentrado a nível central sob a figura de Pinochet (a partir de então, Presidente da Junta Militar), que podia designar, revogar ou transferir cada uma das novas autorida-

des formalmente constituídas. Sob essas condições e com cinco regiões piloto localizadas nos extremos do país, o modelo territorial experimentou o seu primeiro teste em julho de 1974. Que papel o regime desempenhava nessa primeira etapa da regionalização? E qual foi o papel da geografia nesse processo fundacional da “Regionalização”?

Como é sabido, o regime se inscreveu num período particular de disputa entre as órbitas socialista-marxista e capitalista-ocidental, que, para o caso chileno, se materializou na trágica morte do Presidente Salvador Allende e nos dezessete anos de estado de exceção autoritária. (1973-1990). Para a condução civil-militar do regime, o Chile devia incorporar-se às nações ocidentais- liberais e para isso, era necessário definir um novo tipo de sociedade. Daqui a importância histórica da Declaración de Principios, publicada em março de 1974. Nesse documento, definiu-se que a sociedade chilena era cristã e patriota, encontrando na “familia su más sólido fundamento” (J.M). O Estado reconhecia o direito de propriedade privada, buscando um bem comum sintetizado no princípio de segurança nacional e de subsidiariedade. Este último relegava a responsabilidade do Estado somente àquelas funções que as sociedades intermediárias ou particulares não estavam em condições de cumprir (Defesa, Polícia, Relações Exteriores, etc.) ou assumir (como a extrema pobreza). A nova administração do Estado devia, então, criar uma institucionalização que defendesse a iniciativa privada, mas que, sobretudo, restituísse o “carácter apolítico da Administración Pública”, afirmava o documento.

A construção das novas regiões se inseriu precisamente dentro desse quadro de narrativa antipolítica que supunha a separação de um poder político, próprio da autori-

dade militar por cima, e um poder social de base associado a organizações comunitárias, corporações e setores profissionais por baixo: “el poder social -argumentava a declaração- debe entenderse como la facultad de los cuerpos medios de la sociedad para desarrollarse con legítima autonomía hacia la obtención de sus fines específicos, transformándose en vehículo de límite a la vez que de enriquecimiento a la acción del poder político”. Com relação ao processo de regionalização, é de se destacar que o regime já estava “abocado a la configuración de verdaderas zonas geográficas, que reemplacen la artificial y anacrónica división político-administrativa de las provincias y departamentos”. E, de fato, a regionalização foi construída simultânea e paralelamente a outras reformas e mudanças estruturais no interior da sociedade chilena.

Hegemonia, regionalização e território

Em função do anterior não podemos pensar a regionalização e suas particulares funções geográficas separadas do projeto hegemônico do regime autoritário. Segundo Sevilla (2014) uma hegemonia se define pela “práctica de diseminación de formas de uso y concepción del espacio -de códigos que territorializan ese espacio- compatibles con el proyecto de orden socioespacial del bloque dominante” (SEVILLA, 2014, p. 63). Uma hegemonia, portanto, surge como um princípio de direção em toda uma série de âmbitos (econômico, intelectual, moral, etc) que permite a um determinado bloco social guiar a sociedade através do consenso e sem imposições violentas. Por isso, toda relação hegemônica implica necessariamente uma relação pedagógica.

Para Elden o território sempre deve

ser pensando por meio de uma estratégia genealógica e construtiva, desenvolvida historicamente nas técnicas de medição da terra e do controle do terreno (ELDEN, 2016). Assim, o território pode ser entendido como uma tecnologia política em constante movimento, pois nunca “significa definir território de uma vez por todas, mas sim indicar o que está em jogo na forma como foram interpretados em diferentes contextos históricos e geográficos” (ELDEN, 2016, p. 54). Sendo uma questão histórica, o território sempre é produzido, mutável e fluido, carregando as contradições da sociedade e seus movimentos que devem ser estudados genealogicamente (ELDEN, 2016). Do ponto de vista político, por sua vez, o território deve ser entendido de uma maneira ampla, pois abarca os campos econômicos, estratégicos, jurídicos e técnicos; mas, por fim, é sua especificidade histórica e geográfica conceitual a qual define o território político específico (ELDEN, 2016, p. 54). O argumento de Elden (2016, p. 47) é baseado numa reconstrução histórica crítica da dimensão política do território, uma história das ideias antecederida pelos conceitos de terra e terreno. Segundo o geógrafo inglês, a terra foi a primeira relação de propriedade, “um recurso finito que é distribuído, alocado e apropriado, uma questão político-econômica. Terra é um recurso sobre o qual existe competição”. Por outro lado, o terreno sempre envolve uma relação de poder, que busca ou permite uma manutenção da ordem. Originalmente, o terreno provê um conjunto de técnicas e conhecimentos de uma tradição geológica e militar que define “o campo”, o lugar da batalha, sendo uma “questão político-estratégica”. O território moderno, então, é a formação conjunta de ambas lógicas (terra e terreno) e técnicas, mas numa dinâmica própria, total.

Com efeito, sob a base da ideia do terreno os Estados territoriais modernos começaram a desenhar a sua segurança, sua gestão e até sua própria administração; ou seja, toda uma série de técnicas de prática estatal (ELDEN, 2016, p. 49). Trata-se de um selecionado corpus de técnicas de controle espacial desenvolvidas pelo Estado, capazes de implementar o controle das fronteiras externas e internas, mediante o uso do conhecimento e do poder de representação do espaço, sendo a cartografia, talvez, o mais relevante. As técnicas de mapeamento e estatísticas foram fundamentais para o processo de consolidação do Estado territorial, constituindo nos Estados os principais promotores e difusores dos avanços da cartografia e da estatística. Essas técnicas incluíram avanços em campos como a geometria e a álgebra, alicerçando as relações espaciais que estruturaram a base do aparelho político do Estado, elo de sua constituinte soberania. Foi, então, entre o uso de técnicas de representação e medição do espaço, fontes estatísticas e uma estratégia de controle da ocupação e definição do terreno do Estado moderno, que foi se consolidando um território fixo, nacional, com categorias e formas jurídicas capazes de estabelecer uma “dominação política sobre o espaço” (ELDEN, 2016, p. 52). É justamente nesse percurso de relações sociais e políticas que emerge, segundo Elden, o talento de Foucault para captar a mudança epistemológica do território, uma mudança que vai da categoria de povo à de população e, por consequência, do problema da terra e do terreno ao assunto do território:

o desenvolvimento de uma variedade de técnicas de fato traz um suporte para território como um objeto de governança junto

à população. Foucault afirma que há uma mudança entre o território como foco da governança e o governo das coisas, sendo o povo aqui entendido essencialmente como população. Em distinção ao seu argumento histórico, porém usando suas ferramentas conceituais, Foucault é o que melhor vê a mudança de povo para população e de terra/terreno para território. Território não é meramente o objeto econômico da terra, nem um terreno estático; território é uma entidade vibrante, “dentro de suas fronteiras, com suas qualidades específicas” (Foucault, 2004, p. 99-100). As estratégias aplicadas ao território – em termos de seu mapeamento, ordenamento, medição e demarcação, e a forma como é normalizado, pela permissão de circular e sua regulamentação interna – são objeto de cálculo. Território é mais do que meramente terra, e vai além de terreno, sendo interpretado como um conceito emergente de “espaço” como categoria política: é propriedade, distribuído, mapeado, calculado, delimitado e controlado (Elden, 2007) (ELDEN, 2016, p. 52)

Essas trajetórias são muito relevantes para entender o sentido de controle técnico e político no qual foi inserido a reforma da regionalização no regime autoritário chileno. As regiões do regime foram concebidas como uma unidade político-administrativa, uma cadeia de recortes territoriais, distribuídos e mapeados desde uma constelação de critérios que, em primeira e última instância, responderam ao cálculo do projeto neoliberal e autoritário do regime. Parte importante da argumentação técnica e política da regionalização chilena dirigida pelos militares teve como propósito “modernizar” o Estado e seu território, articulando uma lógica clientelista dirigida a certos grupos sociais e impondo um ordenamento do espaço político, econômico e social supostamente capaz de sair da forte “crise” e “caos” institucional testado no governo da Unidade Popular.

Por outro lado a regionalização foi um mecanismo burocrático de várias funções administrativas e técnicas, as quais foram fundamentadas científica e geopoliticamente. Foi produzida por militares, civis e funcionários da burocracia das mais diversas áreas, tais como economia, direito, arquitetura, geografia, administração pública, engenharia, entre outras. Em comum, compartilhavam e defendiam o mesmo o projeto econômico e social do regime autoritário. Neste contexto, a geopolítica da regionalização chilena se compreende por sua capacidade de “construir sua unidade nacional interna do ponto de vista da organização política do território, e de transformar esse dado em poder de Estado, a fim de projetá-lo” (COSTA, 2013, p. 23). Longe de um conjunto estático de princípios abstratos e rígidos, a geopolítica do regime chileno se expressou por meio de um conjunto de técnicas de aplicação davam coerência e coesão ao projeto político e eco-

nômico do regime autoritário. Nesse sentido, desenvolveram-se uma nova divisão política do território chileno e uma série de políticas públicas para acelerar a circulação territorial das decisões políticas e as esferas práticas do programa de governo autoritário.

Posta em movimento, assim, a geopolítica está ancorada a uma gestão estratégica do território definida pelos interesses do regime autoritário. Como assinala Berta Becker, a gestão pode ser entendida como “a prática estratégica científica-tecnológica que dirige, no tempo, a coerência de múltiplas decisões e ações para atingir uma finalidade” (BECKER, 2012, p. 128). De tal maneira, a geopolítica da regionalização se definiu sob princípios econômicos e práticos, baseados na realidade política e social do país andino, preparando-se não apenas para absorver conflitos, mas também para formular grandes manobras e instrumentos técnicos que possibilitassem a vigência da autoridade cívico-militar da época. Tratou-se, assim, de uma gestão científica-tecnológica do poder autoritário que “instrumentalizou o saber de direção política, de governo”, permitindo-lhe uma maior logística “no sentido da poderosa preparação de meios e da velocidade de sua atuação, referente esta não só à rapidez como à projeção para o futuro” (BECKER, 2012, pp. 128-129). A pergunta de fundo que percorre as principais inovações neste problema é compreender como a dimensão simbólica transforma o espaço e o poder em estruturas significantes (MARTIN, 1993, p. 49).

Nossa reflexão, então, busca desnaturalizar, historizar e interrogar criticamente as diferentes unidades espaciais e hierárquicas com as quais foi construída a regionalização do regime autoritário no Chile (1973-1989), particularmente rastreando o uso do saber geográfico da regionalização, um saber téc-

nico que não somente operou como uma ferramenta sofisticada de legitimação científica para justificar as novas demarcações e funções estatais, mas também funcionou como um cálculo útil de “integração” espacial das comunidades com o Estado autoritário: a criação pautada de um novo território político.

Un saber geográfico útil y técnico de las regiones

“Este es el tiempo de las regiones. El concepto de provincias ya pertenece al pasado”³. Assim começa a coleção escolar da regionalização do jornal Las Ultimas Noticias, publicada em abril de 1975. As novas regiões embora já estivessem operando com a composição dos funcionários e das novas repartições públicas, socialmente ainda não eram reconhecidas. Era necessário, então, instituir, ensinar e repetir uma nova imaginação regional, desta vez, espacialmente integrada e nacionalmente unificada. Foi assim que, longe de construir práticas econômicas concretas, como enfatizavam seus princípios em seu período fundacional (1973-1976), a regionalização buscou educar e massificar os conteúdos da nova demarcação do país. Uma tarefa de grande esforço, pois não somente devia reeducar a forma espacial, científica e lógica de entender o país para todos os educandos e para o conjunto da nova população regional, como também devia instituir um novo sentido de localização que imprimisse pertencimento e apropriação dos espaços vivos:

Es deber de todo buen chileno preocuparse de conocer lo mejor posible la historia de nuestro país, tan certeramente descrito

por Ercilla en su inmortal obra “La Araucana”, pero es deber ineludible además conocer las realidades geográficas de nuestro peculiar país, y creemos que este ha sido otro de los grandes méritos del Proceso de Regionalización que impulsa CONARA, con el apoyo decidido de S.E. el Presidente de la República, ya que este proceso ha obligado a académicos, universitarios, escolares, profesionales y padres de familia a repasar y actualizar sus conocimientos geográficos de nuestro interesante territorio y mar de Chile (CONARA, 1976, p. 164).

A citação provém do texto Chile hacia un nuevo destino, publicado em 1976 por CONARA, um livro monumental de mais de 500 páginas e com numerosas imagens e cartografias da regionalização. A instauração oficial da regionalização ocorreu na apresentação das novas regiões, capitais e províncias, junto ao novo sistema regional administrativo-descentralizado. Esse trabalho foi uma descrição geográfica pormenorizada dos novos recortes espaciais, os quais foram acompanhados de relatórios técnicos e de uma projeção de objetivos e tarefas para cada uma das regiões. O livro assumia sua existência como uma “atualização” da geografia nacional. Seu lançamento foi feito por uma importante imprensa e se repetiu em cada uma das regiões junto com a exibição do filme “La Regionalización: un nuevo futuro para Chile”⁴. A publicação de fac-símiles ou resenhas de cada localidade com imagens ilustrativas que

emanavam alegria, otimismo e esperança de um futuro regional promissor já era um projeto da imprensa desde 1974. A editora Lord Cochrane, por exemplo, junto com o Ministério da Educação encabeçado pelo Almirante Hugo Castro, em julho de 1975, lançou a série GEOCHILE La Regionalización en 14 fascículos. Duas ideias importantes são colocadas, na ocasião, pelo ministro Castro: (1) “el currículum que en el futuro se implantará en el Sistema Nacional de Educación en Chile, tendrá estrecha relación con las necesidades educacionales particulares que presente cada una de las regiones del país. (2) De esta forma, los planes y programas de estudios serán lo suficientemente flexibles para adaptarse a la realidad geográfica, económica y social de cada zona”. Desse modo a geografia era internalizada nacionalmente no currículo de ensino, mas também permitir-se-ia uma formação flexível dependendo das diferenças regionais. O projeto nacional, então, se massificava e formas de sentido e de apropriação da regionalização se integravam.

Contudo, que ciência e sob que formas de geografia se projetou aquela regionalização escolar? Não é muito difícil perceber que dentro dos textos oficiais de CONARA a geografia tem uma conotação essencialmente física e descritiva, associada à própria tarefa de descrever as formas diferenciadas do território chileno: situação e superfície, orografia, degradação climática, hidrografia, vegetação, etc., ao qual, se incorporavam ainda características demográficas e paisagísticas. Ainda assim, já na coleção GEOCHILE, por exemplo, distinguia-se também uma geografia política, uma geografia do transporte, uma geografia humana - povoamento - e uma geografia econômica para cada uma das regiões. A nosso ver, trata-se de um catálogo ratzeliano da geografia moderna que, como

esclarece Paul Claval, “aborda las relaciones que se tejen entre el hombre y el medio natural. Espera encontrar leyes naturales” (Claval, 1987, p. 35). Esse catálogo ratzeliano se originava do compromisso geopolítico do comando militar e se prolongava em várias narrativas da regionalização: definição de fronteiras internas, segurança nacional, movimentos migratórios e fortalecimento do núcleo e aparato central. Dessa forma, a geografia se desumanizava de sua condição epistemológica do social, ao passo que desenhava e explicava cientificamente os contornos “naturais” do Estado. Entretanto, essa mesma narrativa geográfica dialogava fluidamente com outras incursões tanto da geografia quantitativa quanto da geografia dos avanços na geoeconômica regional, polos de desenvolvimento e modelos de povoamento urbano, instituindo a regionalização numa combinação de diferentes abordagens e aproximações.

A geografia epistemologicamente devia 1) argumentar a forma extensa e estreita do limite superficial; 2) explicar a ampla diversidade biogeográfica e; 3) propor uma redistribuição estratégica de polos urbanos-industriais que terminaram com a forte migração a Santiago. Uniformizava-se uma relação pedagógica com o território, de agora em diante, regionalizado, equilibrado, com unidades sólidas diferenciadas. As unidades, paulatinamente, formavam um novo sentido comum de localização nacional, “un ser regional”, arraigado em novas práticas institucionais (estatais) que ajudariam a resolver e aproximar geograficamente as necessidades dos habitantes com o Estado, as necessidades estas historicamente esquecidas: produto do centralismo. “La regionalización no es un paso al azar. Se trata del reconocimiento de la realidad que vive nuestro país hoy. La actual estructura administrativa data de 1925”⁵,

afirmava-se em julho de 1974. As treze regiões, de fato, representaram a ideia de realidade geográfica do país, agora sim, totalmente modernizado e geograficamente mais próximo de seus habitantes. A essa altura, a gestão descentralizada dos serviços públicos e a reorganização das novas instituições regionalizadas eram provas concretas que a regionalização já estava sendo uma prática “viva”. Ainda assim, o saber científico da geografia e outras disciplinas afins não era suficiente para que a regionalização imprimisse uma nova área de participação social. Para isso, era necessária uma implantação concreta das novas autoridades e a participação consistente dos regionalizados. Qual foi o papel da geografia nessa nova tarefa? Quais mecanismos da regionalização possibilitaram tal participação?

A regionalização como mecanismo de controle e “integração” das comunidades

Um dos elementos característicos da instauração da regionalização foi a despolitização total do interior dos espaços institucionais junto à abertura de uma determinada participação social e independente. Nesse sentido, a nova divisão territorial permitia isolar o Estado como uma construção “técnica” e “eficiente”, sem a influência da política tradicional dos partidos. Sob esse esquema, cada região, era comandada por um Intendente Regional que representava ao presidente da República e era apoiado por um organismo técnico baseado nas Secretarias de Planificación y Coordinación Regional, para finalmente, incorporar a vontade da comunidade organizada pelo Consejo Regional de Desarrollo⁶. Uma estrutura similar se replicou ao nível municipal com o Prefeito, as Secretarias de Planejamento Municipal e o

Conselho de Desenvolvimento Municipal.

Certamente, a participação dos conselhos municipais e regionais nunca foi totalmente livre nem popularmente ampla. No entanto, espacial e funcionalmente tinha objetivos particulares: integrar novos atores e práticas ampliando a autoridade do Estado e o regime:

Los comandos multigremiales -afirmava uma editorial de prensa em 1973- son estructuras de coordinación integradas por gran parte de organizaciones existentes a nivel provincial y zonal sin distinción de situación socio-económica y con prescindencia absoluta de cualquier tipo de contingencias que tienden a dividir a los chilenos. En estas organizaciones junto al empresario está el obrero, el campesino, todos los trabajadores unidos en torno a valores y metas comunes (...) Están unidos entre sí por una estructura de coordinación y no por una directiva nacional, para evitar caer así nuevamente en el centralismo⁷.

Dessa forma tecia-se uma rede de poder onde as corporações empresariais e as organizações comunitárias constituíam uma micropolítica local e regional que aparentava representar a vontade popular. As formas de participação, por um lado, integravam a comunidade em certos programas e projetos de ordem assistencialista, mas por outro, influenciavam e vigiavam a efetiva assimilação

dos princípios colocados pelo regime. Em suma, tem-se uma participação panóptica e fragmentada, pois desde a própria escala geográfica — municipal ou regional —, se institucionalizava uma ordem autoritária que legitimava a verticalidade do processo de regionalização. Tecnicamente a participação nunca poderia mobilizar demandas estruturais, uma vez que, tal como afirmava a declaração de princípios, devia restituir “su carácter de entidad vecinal al servicio de la familia y el hombre”. De uma forma ou de outra, todavia, as linhas de participação obrigavam o regime a estabelecer um tipo de vínculo com a população, aumentando e ampliando sua autoridade, sobretudo naqueles territórios historicamente isolados e excluídos onde a única possibilidade de integração recaía sobre o Estado. Qual foi a disputa por trás desses mecanismos? A coluna La Situación Actual y perspectiva de la regionalización, do coronel do exército Juan Barrientos Vidaurre, Vicepresidente de CONARA, publicada simbolicamente no dia 11 de setembro de 1975, destaca:

La tematica de fondo de la regionalización chilena se centra en la búsqueda e implementación de los mecanismos que tiendan a dar satisfacción a las aspiraciones de toma de decisiones que afectan a su futuro individual y social, participando así en el movimiento hacia la democracia concreta, real, no parlamentaria y hacia el perfeccionamiento de la responsabilidad ciudadana ante los problemas inmediatos que la afectan

(...) Se trata, por lo tanto, de contrarrestar la ideologización que casi destruyó nuestra vida social antes del 11 de septiembre de 1973 y lograr una adecuada educación cívica que desarrolle fundamentalmente, la preocupación por los problemas regionales, que coayuve a la toma de conciencia de las comunidades regionales sobre su realidad y les facilite la fijación de objetivos comunitarios a esa escala⁸.

A regionalização, portanto, tinha a função de naturalizar uma escala geográfica subalterna de participação social, que devia dirigir um determinado tipo de divisão alinhada à autoridade e funcionalmente ajustado às transformações em curso. Em outras palavras, a regionalização devia conduzir a práticas cotidianas que fortalecessem o sentido de autoridade geográfica do regime, o que equivale a expandir uma geografia disciplinadora que atualizara a posição do Estado em seu território, como explica o coronel, , “aproximando los centros de decisión (intendentes regionales, secretarios regionales ministeriales, alcaldes, etc.) a las comunidades, permitiendoles una más justa y efectiva comunicación con el sistema político-administrativo que el que brindaba el aparataje tradicional”⁹.

Considerações finais

Podemos inferir das colocações anteriores que, uma das funções legitimadoras por excelência da regionalização, foi a disputa pela ideia de representação democrática do Estado e sua modernização geográfica.

Os diversos mecanismos que permitiram tal função, tais como os Fundo Nacional de Desenvolvimento Regional, Conselhos de Desenvolvimento Municipal e Regional, entre outros, partiram justamente de um cálculo geográfico de unidades institucionais que, marcadas por um estrito sentido de autoridade e vigilância, deviam aproximar a comunidade do Estado, nas condições e termos que o regime fixava: participação de baixa intensidade, abertura ao livre mercado, subalternidade ao projeto do regime.

A condição pedagógica gramsciana da regionalização se expressa por meio de uma geografia que, por um lado, permitiu incorporar as diferenças geográficas dentro de uma narrativa ratzeliana de integração e unificação nacional que impacta no imaginário do novo território nacional, mas, por outro, contribuiu para a legitimação de novas estruturas político-administrativas do Estado, sem questionar suas condições de exceção autoritária ou antidemocrática, naturalizando o processo de imposição violenta e escassamente ligado aos interesses regionais dos educandos ou aqueles grupos históricos sociais das regiões.

Pelo contrário, a regionalização foi a expressão e resposta autoritária à ideia democrática de Estado chileno historicamente constituído, na qual se impõe um modelo de poder político que acrescenta o centralismo, favorecendo a posição da figura do presidente da República e seu poder sobre as regiões. Daí a conflitiva e contraditória importância do pensamento geográfico presente naquelas linhas de participação — cálculos espaciais — do regime autoritário. Uma importância que excede o estritamente epistemológico e se insere no campo político do território chileno, pois, como assinalava uma alta patente militar em 1978, “Al fin de cuentas el proceso

de regionalización es para siempre. Podrán cambiar los gobiernos, pero las estructuras, el esquema básico, tendrá que permanecer vigente”¹⁰.

Bibliografía

ARENAS, Federico. El Chile de las regiones: una historia inconclusa. Estudios Geográficos, Vol. LXX, N° 266, 2009, pp. 11-39.

BECKER, Bertha. A geografia e o resgate da geopolítica. Espaço Aberto, Rio de Janeiro, Vol. 2, N° 1, 2012, pp. 117-150.

CLAVAL, Paul. Geografía humana y económica contemporánea. Madrid: Akal, 1987.

COMISIÓN NACIONAL DE LA REFORMA ADMINISTRATIVA. Chile hacia un nuevo destino: su reforma administrativa integral y el proceso de regionalización. Santiago: Editora Nacional Gabriela Mistral, Documento N° 2, 1976.

COSTA, Wanderley Messias. Geografia Política e Geopolítica. São Paulo: EdUSP, 2013.

CHATEAU, Jorge. Geopolítica y regionalización. Algunas relaciones. Santiago: Documento de Trabajo FLACSO, 1978.

ELDEN, Stuart. Terra, Terreno, Território. Geografías, 2016, pp. 42-60.

ESTEFANE, Andrés. Estado y ordenamiento territorial en Chile, 1810-2016. IN: JAKSIC, Iván, RENGIFO, Francisca (editores). Historia Política de Chile, 1810-2010. Tomo II: Estado y Sociedad. Santiago: Fondo de Cultura Económica, 2017, pp. 87-138.

GOBIERNO DE CHILE. Declaración de principios del gobierno de Chile. Santiago: Editora Nacional Gabriela Mistral, 1974a.

_____. Decreto Ley n. 573, de 12 de julio de 1974. Estatuto del gobierno y administración interiores del Estado. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago: Biblioteca del Congreso de Chile, 1974b.

_____. Decreto Ley n. 575, de 13 de julio de 1974. Regionalización del país. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago: Biblioteca del Congreso de Chile, 1974c.

LIRA, Luis. La descentralización y el desarrollo regional: la experiencia chilena. Seminario Internacional Descentralización y Federalismo Fiscal. ILPES, entre el 2 al 13 de agosto de 2004.

LIRA, Luis y Fernando Riveros. La cuestión regional en la prensa. EURE, Vol. XII, 1985.

MARTIN, André Roberto. As fronteiras internas e a “questão regional” do Brasil. Teses Doutorado em Geografia Humana, FFLCH-USP. São Paulo, 1993.

SEVILLA, Alvaro. Hegemonía, gubernamentalidad, territorio. Apuntes metodológicos para una historia social de la planificación. Empiria, N° 27, 2014, pp. 49-72.

Notas:

1. Geógrafo e licenciado em geografia, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Doutorando em Geografia Humana Universidade de São Paulo. Académico Departamento de Geografia Universidad Alberto Hurtado-Chile.

2. El Mercurio, 25/07/1974, columna Chile es unitario, p.3

3. Las Últimas Noticias, 14/04/1975, Regionalización. Un instrumento para el desarrollo.

4. “La cinta muestra diversos aspectos del territorio chileno desde Arica a la Antártica e intervenciones del Presidente Augusto Pinochet (...) La película fue dirigida por el comandante González y los guiones fueron escritos por el periodista Hugo Goldsack”, El Mercurio, 15/12/1976.

5. Jornal 3era de la Hora, 12/07/1974, Columna La Regionalización, p. 3.

6. Las Últimas Noticias, 18/04/1975, Filosofía de la regionalización, columnista Helio Suarez, p. 18.

7. El Mercurio 12/12/1973, “Multigremios promueven la descentralización”.

8. El Mercurio, 23/12/1975, La Situación Actual y Perspectiva de la Regionalización, columna del coronel Juan Barrientos Vidaurre, Vicepresidente de CONARA.

9. El Mercurio, 23/12/1975, La Situación Actual y Perspectiva de la Regionalización, columna del coronel Juan Barrientos Vidaurre, Vicepresidente de CONARA.

10. Las Últimas Noticias, 02/04/1978, Activan Proceso de

O avanço da militarização da educação e das escolas

Osvaldo de Souza*

O avançado e acelerado processo de militarização da educação no Brasil não está descolado da militarização da política em geral, nos últimos anos, que, por sua vez, é reflexo da crise econômica mundial, iniciada em 2007/2008, no centro do capitalismo, os Estados Unidos da América, e irradiada para todo planeta, nos anos seguintes, e em diferentes graus.

Os capitalistas despejam o peso da crise sobre as costas dos explorados, seja por meio das demissões em massa, seja por meio da flexibilização das leis trabalhistas, aprovadas pelos governos burgueses de todas as matizes. Além disso, criam leis e regulamentações que garantam a manutenção do pagamento dos juros e amortizações da dívida pública ao capital financeiro. Este é o caso da reforma da Previdência, que está em vias de aprovação.

Por outro lado, mas também consequência da crise econômica, desenvolvem-se, no seio da sociedade, impulsionadas principalmente pelas classes médias, as tendências reacionárias, xenofóbicas, obscurantistas e militarizantes. Trata-se de um recrudescimento político profundo, concretizado nas eleições de partidos de extrema direita (ou crescimento numérico dos seus apoiadores), em muitos

cantos do planeta. O estadunidense Donald Trump é seu expoente máximo, mas também podemos citar, Viktor Orbán, na Hungria; Mateusz Morawiecki e Beata Szydło, na Polônia; Sebastian Kurz, na Áustria; e Jair Bolsonaro, no Brasil, que venceram eleições nos últimos 4 anos. Enquanto Marine Le Pen, na França; Alice Weidel, na Alemanha; Geert Wilders, na Holanda; o partido dos “Verdadeiros Finlandeses”, na Finlândia; entre outros, tiveram grande projeção eleitoral, ainda que sem vitória.

Antes disso, vimos, principalmente na América Latina, o esgotamento do nacional-reformismo, que foi varrido dos muitos países em que tinha conquistado postos, no começo dos anos 2000. Uruguai, Argentina, Equador, Paraguai, Brasil e outros tiveram seus líderes reformistas retirados pelo voto ou por golpes, mas com certeza, todos pelo avanço da crise econômica, e pela impotência da política nacional reformista na fase de decomposição do capitalismo, a fase imperialista, de predomínio dos monopólios e do capital financeiro, comprovando, mais uma vez, a tese de que a fase imperialista do capital não admite reformas progressivas.

Para o proletariado e demais oprimidos da sociedade, sobra não mais que a barbárie. A

violência cotidiana, o desemprego galopante, o crescimento da miséria e outras manifestações da opressão de classe. O setor que mais sente os efeitos da barbárie na carne é a juventude: maior porcentagem dos desempregados, entre os que trabalham, têm as maiores jornadas e os menores salários, sofrem com a violência policial e a educação escolar, via de regra, não serve para nada. Enfim, sem perspectiva e sem direção revolucionária que impulse suas lutas, findam reféns desta decomposição.

No setor educacional, esta barbárie não é menos profunda. As escolas não têm merenda, papel higiênico, sabonete, espaços minimamente adequados, professores bem pagos, etc., mas os governos do PT e MDB gastaram R\$ 1,1 bilhão, de 2013 até 2017, apenas com avaliações de larga escala. Os governos se propõem a aplicar todo tipo de panaceia, como o projeto de reorganização escolar de SP/2015; a reforma do ensino médio de Temer; o gerenciamento empresarial nas escolas (ex. Método de Melhoria de Resultados/Contrato de Impacto Social em SP); os projetos de escola de tempo integral (ex. Ceará, Pernambuco, etc.); finalizam projetos sem um balanço dos resultados (ex. SP Faz Escola, projeto que durou 10 anos, e deixou as escolas estaduais em piores condições); ampliam a carga horária, para incluir disciplinas de empreendedorismo (ex. gestão Doria/SP); estudam implementar até projetos de coach emocional (ex. CIS Educar no DF); condicionam o repasse de verbas dos municípios aos resultados nas avaliações de larga escala (ex. projeto do governo Bolsonaro inspirado no modelo cearense, no âmbito da renovação do Fundeb, que se encerra em 2020); impulsionam o ensino domiciliar; pri-

vatizam a educação; e, claro, apostam suas fichas na militarização das escolas. As ações são as mais diversas possíveis, mas nenhuma delas sequer arranha a verdadeira raiz do problema educacional: o capitalismo apodrecido.

Como exemplo mais recente deste processo, tivemos em julho o lançamento, pelo governo federal, do “Compromisso nacional pela educação básica”, com assinaturas do MEC, Conselho nacional de secretários de educação (Consed), e União nacional dos dirigentes municipais de educação (Undime). Nesse compromisso, o governo apresenta a impostura de que o fracasso educacional é o causador da desigualdade social no país, invertendo causa e efeito. Seguindo essa lógica distorcida, conclui que deve investir em educação, para aumentar a produtividade do trabalhador brasileiro, que está abaixo da média da OCDE. É uma apresentação para o mercado. Como último item desse projeto, o governo destaca a criação de 108 escolas cívico-militares, que vamos detalhar mais abaixo.

As justificativas usadas pelos governos para todas estas ações estão bem elaboradas na Revista da Corrente Proletária na Educação, nº8, no artigo sobre a crise educacional. Mas, para o processo de militarização em especial, passam pela eterna busca pelos índices nas avaliações de larga escala, a indisciplina incontrolável, a ausência da moral, e desrespeito à hierarquia, etc. Acreditam assim que a educação militar é a forma de resolver todos esses problemas.

Respondemos que estão errados do começo ao fim. Confundem a consequência com a causa. A lógica militar é castradora. A juventude, para se elevar politicamente e atu-

ar ao lado do proletariado, sob sua política, para derrubar o modo de produção capitalista, precisa das suas próprias organizações coletivas, organizar a luta por suas reivindicações, e ter pensamento independente. Não pode estar sob a interferência militar.

A militarização da educação acontece por três caminhos principais:

1. Pelo aumento de militares nas pastas educacionais.
2. Pela militarização das escolas públicas do país.
3. Pelo ingresso de militares nas escolas, que por sua vez acontece de duas formas:
 - a. Com a aprovação de leis que permitam o trabalho regular de militares dentro das escolas.
 - b. Com a violência direta da polícia, que entra nas escolas para reprimir os estudantes e professores.

Aumento de militares nas pastas educacionais

O governo de Bolsonaro está formado com uma coluna vertebral de militares ocupando postos estratégicos, influenciando e decidindo políticas, de acordo com as intenções desse grupo. Atualmente, os ministérios de Minas e Energia, Ministério da Defesa, Gabinete de Segurança Institucional, Ciência e Tecnologia, Secretaria de Governo e Secretaria Geral da Presidência da República, estão nas mãos dos militares. Além do próprio Bolsonaro e seu vice, Mourão.

Mesmo com o comando do Ministério da Educação ficando de fora dessa lista, com Ricardo Vélez, até abril, e Abraham Weintraub, em seguida, a pasta apoiou e incentivou diversas políticas voltadas para a militarização da educação. A importância em atentar para os militares nas pastas educacionais, seja da União, seja dos estados e municípios, está na criação de leis que permitem o avanço desse processo. Vélez liberou R\$ 10 milhões, para o DF implantar 36 escolas militarizadas, ainda este ano, e se reuniu com diversos secretários de educação dos estados para impulsionar esta política. Em julho, Weintraub lançou o já citado compromisso pela educação básica, onde apresenta o plano de criar 27 escolas cívico-militares por ano (uma para cada unidade da federação), totalizando 108 até 2023.

Em 2 de janeiro, o governo federal assinou o decreto nº 9.465, que aprova uma nova estrutura organizacional do Ministério da Educação (MEC), e cria a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim). O objetivo é elaborar um formato de gestão educacional, e coordenar programas pedagógicos que envolvam militares e civis, para ser aplicado nas regiões brasileiras. No decreto, destacamos alguns pontos:

“Art. 16. À Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares compete:

I - criar, gerenciar e coordenar programas nos campos didático-pedagógicos e de gestão educacional, que considerem valores cívicos, de cidadania e capacitação profissional necessários aos jovens;

II - propor e desenvolver

um modelo de escola de alto nível, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos, empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, para os ensinos fundamental e médio;

III - promover, progressivamente, a adesão ao modelo de escola de alto nível às escolas estaduais e municipais, mediante adesão voluntária dos entes federados, atendendo, preferencialmente, escolas em situação de vulnerabilidade social;

XIII - propor e acompanhar o desenvolvimento de sistemas de controle dos projetos de cursos, gestão e formação continuada de gestores, técnicos, docentes, monitores, parceiros estratégicos e demais profissionais, envolvidos nos diferentes processos em colaboração com as diretorias da Secretaria”.

O que não fica claro é o que se considera “escola de alto nível”, que tipo de intervenção na formação docente será proposto, e com quais recursos isso seria feito.

Ainda nesse caminho, o governo lançou outro decreto, um dia antes das grandes

manifestações que tomaram o país, no dia 15 de maio, contra os cortes na educação, e contra a reforma da Previdência. O decreto 9.794/19 é mais uma clara demonstração de ataque à já débil autonomia universitária. Entre outras ações ele:

1. Retira o poder dos reitores de nomearem vice-reitores, pró-reitores, diretores de campi, etc.

2. Coloca nas mãos do general Floriano Peixoto (Secretaria de governo) o poder de dar aval ou negar as indicações de nomes dos reitores eleitos nas universidades e Institutos Federais (IFs). Além disso, dá ao general o poder de “exoneração e dispensa” dos reitores.

3. Institui um sistema de credenciamento e gerenciamento das indicações e nomeações para cargos em comissão e funções de confiança.

As assinaturas que constam no documento nos dão uma ideia das intenções do governo: além do presidente Jair Bolsonaro, Onyx Lorenzoni (Casa Civil), Augusto Heleno (Gabinete de Segurança Institucional – GSI), Wagner Rosário (Controladoria Geral da União – CGU) e Santos Cruz (ex-Secretaria de Governo). O Sistema Integrado de Nomeações e Consultas (Sinc) cumprirá o papel de organizar as indicações para cargos de comissão

e funções de confiança. Os nomes que constarem no sistema passarão por “pesquisa de vida pregressa”, por parte da CGU e da Agência Brasileira de Inteligência (Abin). Salta aos olhos novamente a militarização, que coloca a agência de inteligência para investigar os possíveis ocupantes dos cargos nas universidades e outras instituições públicas. Neste momento, oito nomeações de reitores de universidades e institutos federais estão paradas no MEC, e o ministro já declarou, em audiência no Senado, que o atraso está vinculado a questões políticas. Não é difícil imaginar que essas nomeações estão aguardando o decreto entrar em vigor. Cabe à secretaria de governo avaliar as indicações para “dirigente máximo de instituição federal de ensino superior”. Segundo o decreto, a avaliação, que passou a ser feita pelo general, a partir do dia 25 de maio, será feita de acordo com a “conveniência e oportunidade administrativa”. Esse decreto vem no momento em que o governo usa de diversas táticas para enfraquecer as universidades. Seja por decretos e medidas administrativas, seja por discursos ideológicos reacionários e obscurantistas. Enquanto isso, o ministro da Educação, em sabatina na Câmara dos Deputados, acabou mostrando as reais intenções do governo, a cobrança de mensalidades. Falou que as instituições públicas deveriam cobrar pelos cursos de mestrado e doutorado e lançou, em julho, um plano de sustentação financeira para as universidades públicas brasileiras. Ainda que se tenha feito de rogado, e dito que era contra a cobrança na graduação, sabemos que o capital anseia por colocar as mãos nesse setor, e lucrar com mensalidades em todos os níveis

da educação, começando pelas universidades. Nos colégios militares mantidos pelo exército, a cobrança de mensalidades já é autorizada pela Lei Federal 9.786/99 e Portaria 42/08, do Comando do Exército. Em 24 de outubro de 2018, o Supremo Tribunal Federal julgou a cobrança constitucional.

Foi realizado, no dia 9 de abril, o primeiro Simpósio das Escolas Públicas Cívico-Militares, na Câmara dos Deputados. O objetivo é ampliar esse modelo de escola no país. A chamada bancada da bala, composta por policiais, merece destaque aqui, já que são eles que criam e aprovam os diversos projetos sobre o tema nas câmaras municipais, estaduais, federal e no senado. Alguns nomes como Eduardo Bolsonaro, General Peternelli, Major Vitor Hugo e Delegado Waldir, na Câmara dos Deputados, e Major Olímpio e Flavio Bolsonaro, no Senado, todos do PSL, são entusiasmados das políticas de ampliação da participação militar na educação pública.

Militarização das escolas públicas do país

O estado de Goiás é o líder no número de escolas públicas militarizadas, chamadas de parceria cívico-militar. Em 2001, foi criado o CPMG (Colégio da Polícia Militar de Goiás) – antigo Colégio Estadual Hugo de Carvalho Ramos – com a Lei Estadual 14.050, através da Lei de iniciativa do Executivo, aprovada pela Assembleia Legislativa em caráter de urgência, transformou escolas estaduais em instituições de ensino geridas pela Polícia. Até 2007, foram criados no Estado seis colégios, o Polivalente Modelo Vasco dos Reis, e o Hugo de Carvalho

Ramos; dois na cidade de Anápolis, o Ayrton Senna e os CPMG de Anápolis; o CPMG de Rio Verde; e o CPMG de Itumbiara. A partir de 2013, o processo se acelerou.

No Brasil, o número de escolas geridas pelos militares cresceu 212%, entre 2013 e 2018 (39 para 122 escolas). O estado de Goiás conta com quase metade desse contingente, e ultrapassa esse patamar, se incluirmos aquelas que estão em processo de militarização (37 previstas em lei) .

O Distrito Federal inaugurou quatro escolas desse modelo, em 2019, e recebeu verba do MEC para abrir mais 36 escolas, em 2020. Em Roraima, são 18 escolas, totalizando aproximadamente 20 mil alunos, sob o escrutínio diário dos militares. O Amazonas tem 15 dessas escolas. Na Bahia, o modelo, batizado de Vetor Disciplinar, tem escolas geridas pelas prefeituras, mas com policiais militares da reserva para atuar no âmbito disciplinar. Neste caso, o custo para implantação do modelo fica a cargo dos municípios. Hoje, existem 17 colégios militarizados no estado. No Rio Grande do Sul, o capitão Macedo, do PSL, apresentou um projeto de ampliação das escolas militares no estado.

Corte de cabelo padronizado para os meninos, proibição de cabelo solto para as meninas, uniforme militarmente alinhado, proibição de contato físico e “demonstração pública de afeto”, juramento diário à bandeira, filas para entrar e sair das salas, posição de sentido ao receber o professor, aulas de educação moral e cívica, aluno que ganha medalha por bom comportamento e vira “capitão da turma”, são algumas das aberrações mais visíveis, numa escola sob o comando da PM ou das Forças Armadas.

A leitura dos regimentos internos das escolas de Goiás mostra claramente o cerceamento das atividades políticas e coletivas. No regimento interno da CPMG de Anápolis ,

nos artigos que tratam do grêmio estudantil, encontramos:

Art. 71. O Grêmio Estudantil é um órgão auxiliar representativo dos interesses do corpo discente, criado na forma da legislação em vigor.

Parágrafo Único. Terá estatuto próprio, reconhecido pelo Comando e Direção do CPMG, em consonância com as prescrições deste Regimento.

Art. 72. O Grêmio Estudantil tem por finalidade: I - desenvolver atividades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais; II - contribuir para a formação do aluno pela promoção da co-responsabilidade, iniciativa e criatividade; III - auxiliar a administração da escola, observando o disposto neste Regimento.

Parágrafo Único. É vedada atividade político-partidária por parte do Grêmio Estudantil e a que prejudique o livre funcionamento da Unidade Escolar, principalmente o bom andamento das atividades pedagógicas.

Art. 73. A Direção do Grêmio Estudantil é constituída, na forma da legislação em vigor, por

alunos regularmente matriculados, não repetentes, possuindo bom comportamento disciplinar, e apresentando um rendimento escolar satisfatório.

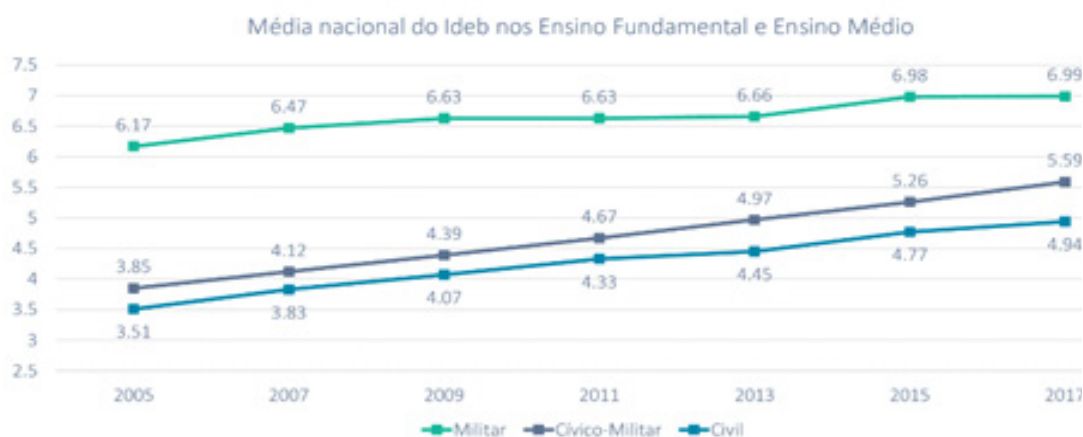
§ 1º Integram também a direção do Grêmio Estudantil, na forma da legislação específica, um representante dos pais de alunos, e um professor, sendo um titular e um suplente de cada segmento.

§ 2º Em caso de inobservância das prescrições desta seção, não será reconhecido a sua legitimidade e será dissolvido por ato do Comandante e Diretor.

A flagrante quebra de autonomia do movimento estudantil numa escola militarizada, em conjunto com declarações recentes do presidente e do ministro da educação, de que jovem não deve se interessar por política, nos dizem que devemos combater com todas as forças o crescimento desse tipo de escola pelo país.

Mas, existem as aberrações que não são perceptíveis, numa primeira olhada. O governo usa o frágil argumento de que os resultados são positivos (gráfico abaixo). Ao dizer isso, mostra o desconhecimento dos índices avaliados, da super seleção feita por muitas dessas escolas para escolher os estudantes (seja através do ingresso, seja através das expulsões dos “indesejáveis”), além do trabalho pedagógico, voltado a cumprir justamente um currículo baseado nos índices. Em uma palavra, os alunos são treinados para resolver os exames que determinam os índices.

IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA CÍVICO-MILITAR



META:

Aproximar e igualar, progressivamente, o Ideb das Escolas Públicas do Ensino Básico ao Ideb dos Colégios Militares

Por outro lado, ataca-se a indisciplina, através do medo e da violência. Com policiais portando arma no coldre, ameaças de punições diárias, expulsões, gritos, etc., a escola “resolve” o problema da indisciplina através do terror. De qualquer forma, mesmo parte da mídia burguesa tem apontado (usando resultados do ENEM como índice) a falácia dos “resultados melhores”. As escolas estaduais da PM ficam abaixo da média das escolas particulares e das federais, além de ficar abaixo de outras centenas de escolas estaduais comuns.

Outro argumento, normalmente usado pelo governo e apoiadores desse modelo, é de que parte das famílias apoia a mudança nas escolas. Novamente, salta aos olhos a fragilidade do argumento. A escolha dos colégios se dá, entre outros fatores, pelo baixo índice de desenvolvimento humano e criminalidade do bairro. Ou seja, a aceitação de parte das famílias, e os problemas sociais que envolvem as escolas escolhidas, são frutos da decomposição capitalista, da barbárie que se instala de forma mais marcante nas periferias dos centros urbanos. O desespero de muitas mães e pais faz com que acreditem que será através da disciplina militar que evitarão a destruição da vida dos seus filhos. Não percebem que parte dessa destruição imposta pelo capitalismo e seus governos chega até as suas portas, justamente através da violência da mesma polícia militar que, agora, quer “educar” esses jovens. A afronta é gritante: obriga-se os jovens pobres a ter aulas com os sujeitos que, fora dos muros da escola, os violentam, prendem, torturam e matam.

Militares dentro das escolas

A terceira via da militarização da educação acontece pela presença dos militares dentro das escolas, seja através da criação de leis específicas dos estados e municípios para que tenham cargos nas escolas, seja através da presença ostensiva, quando são chamados pelas direções para reprimir os movimentos de estudantes e professores.

No mês de julho, tivemos a aprovação, no Senado, de uma lei que permite, a partir de agora, que militares acumulem cargos nas áreas de saúde e educação. A emenda constitucional 101 de 2019, foi proposta, em 2013, pelo então deputado Alberto Fraga, aprovada na Câmara, em 2015 e agora, no Senado. Não é surpreendente, mas é curioso destacar que o proponente foi condenado pelo crime de recebimento de propina, o que não impediu que fosse convidado especial do presidente do senado, Davi Alcolumbre, para promulgação da emenda. Lá, o condenado discursou:

“Eu prefiro um militar dando aula na rede pública do que fazendo bico num supermercado e, muitas vezes, assassinado. Eu me orgulho muito da formação militar. Todos nós podemos passar para a juventude os valores de disciplina e hierarquia, hoje tão necessários na sociedade brasileira”.

Tamanha é a hipocrisia do sistema par-

lamentar burguês. Não se preocupam nem em esconder as visíveis contradições. Mas, o que mais impressiona nesta aprovação ainda está por vir.

O fato da mudança na constituição permitir apenas o acúmulo, não o ingresso imediato, fez com que determinados setores sindicais e do movimento social se calassem sobre o problema. O que não percebem é que a escola e a educação não é lugar de militar, de forma nenhuma, nem mesmo aprovado em qualquer avaliação.

Essa emenda tramitou na Câmara dos Deputados, em 2015, e obteve apenas 1 voto contrário, da deputada Jandira Feghali. Todos os parlamentares do PSOL e do PT votaram a favor da emenda, incluindo Jean Wyllys e Ivan Valente. No Senado, este ano, a emenda foi aprovada por unanimidade, tendo novamente todos os petistas votado a favor.

Outro caso que merece destaque aconteceu no dia 17 de junho, quando o governador, Wilson Witzel, deu um passo enorme na militarização das escolas públicas do Rio de Janeiro. Lançou o programa “Cuidar”, onde serão contratados mil policiais reformados, para atuarem nas escolas, como inspetores de alunos. Além do nome completamente hipócrita do programa, que coloca o braço armado do estado e o monopólio da violência dentro das escolas, para “cuidar” dos alunos, o projeto mostra que a militarização da educação, no Estado das falidas UPPs e da intervenção de Temer, está em ritmo acelerado. O Rio de Janeiro sintetiza a decomposição do capitalismo. A barbárie social, a miséria e a violência são evidentes. O estado encontra-se praticamente falido, com servidores estaduais e de

várias cidades convivendo com atrasos nos pagamentos. Em 2018, o aventureiro Witzel/PSC se elegeu, com o discurso militarista e fascistizante. Agora, estende o discurso militarista para as escolas, usando o caso de Suzano/SP como mote. O custo do programa Cuidar será de R\$ 40 milhões, e está prevista a contratação de profissionais das forças armadas, mulheres com especialidade em vigilância, policiais militares e civis, bombeiros e agentes penitenciários, reformados ou aposentados. A função desses agentes será ficar na portaria das escolas, impedindo que estudantes entrem armados, fazer rondas pelo entorno da escola, e ficar dentro da escola como inspetor de alunos, ajudando na “mediação de conflitos”. Sabemos que a polícia não serve para mediar absolutamente nada. É ela mesmo que promove a violência e a matança nos morros e favelas. Os estudantes sabem bem disso, e devem rechaçar esse projeto.

O presidente Bolsonaro e o governador do Rio de Janeiro comungam a mesma política de guerra contra a criminalidade. Acredita-se que, com as matanças diárias, o terror de Estado imporá a segurança pública, e atenderá aos anseios da classe média. A militarização da política e o fortalecimento do Estado policial seriam necessários diante do caos social. Na realidade, essa via expõe a incapacidade da burguesia de resolver o desemprego, subemprego, avanço da miséria e, portanto, debelar a barbárie social.

No estado de São Paulo, o governador João Doria não tardou para implementar um projeto semelhante. Assim como Witzel, Doria elegeu o bolsonarismo como plataforma eleitoral, e venceu apontando para um recru-

descimento da repressão aos movimentos sociais, incluídos aí os movimentos da juventude. Com investimento de R\$ 59 milhões, João Doria e o secretário da educação, Rossieli Soares, anunciaram, em julho, o programa “Escola mais segura”, que colocará polícia da reserva dentro das escolas estaduais, contratará 622 PMs de folga, para fazer ronda em 216 escolas escolhidas, e dará acesso para a PM às câmeras de segurança das escolas. É uma verdadeira instalação de um estado de exceção e terror nas escolas estaduais. Além disso, o governador demonstrou a intenção de apresentar um projeto de lei com medidas mais severas para casos de violência e vandalismo. Novamente, o governo chama a causa de efeito, e pune o produto da decomposição social, o jovem pobre e explorado.

A presença da polícia dentro das escolas é nociva em muitos níveis, mas principalmente na violência direta, e na repressão aos movimentos estudantis e de professores. Apenas neste primeiro semestre de 2019, presenciemos a repressão policial dentro das escolas, em uma série de casos que mostraremos aqui rapidamente, como concretização deste argumento:

1. Em Guarulhos/SP, na escola Frederico Brotero, a PM foi chamada pela direção para conter uma manifestação estudantil. O caso ficou conhecido pelos vídeos de um PM empurrando uma estudante com o cano do seu fuzil.

2. Na USP/FFLCH, a polícia entrou armada até os dentes para prender um estudante dentro da sala de aula.

3. Em Fortaleza/CE, alunos se manifestaram

contra a transformação das escolas em modelo de tempo integral, e sofreram repressão.

4. Na zona norte de São Paulo, um PM ressentido por ser chamado de coxinha, entrou na escola e agrediu um estudante.

5. Em Goiás, no IFG, uma professora foi presa por filmar a ação policial e defender os estudantes da repressão dentro do campus.

6. Prisão de estudantes em Carapicuíba/SP.

Isso apenas para mostrar alguns casos dos últimos meses. O combate a militarização da educação passa pela recusa intransigente de qualquer tipo de ingresso das forças militares e policiais nas escolas. A polícia é parte da causa da violência, não de sua solução!

A resposta proletária à militarização da educação

A ofensiva militarizante faz parte do recrudescimento da política geral e do aprofundamento da exploração capitalista do trabalho, produtos da crise econômica mundial. Bem como, faz parte do retrocesso da revolução proletária, e da profunda crise de direção revolucionária que enfrenta o movimento social. As organizações estudantis e sindicais encontram-se atoladas no reformismo, eleitoralismo e pacifismo, negando a luta concreta e os métodos próprios da classe operária, as greves, ocupações e manifestações massivas e combativas, enfim, a ação direta.

Dessa forma, nossa resposta ao brutal avanço da militarização da educação e das escolas deve ser uma resposta programática.

Enraizada nos fundamentos do marxismo. A resposta começa pela necessidade e urgência de derrubar o modo de produção capitalista e instalar uma ditadura proletária para construção da sociedade socialista, baseada na coletivização dos meios de produção.

A escola capitalista se assenta na divisão de classes e na separação entre a educação e a produção social, que se consubstancia na separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. O estudante não vê sentido na pseudo produção de conhecimento nas escolas. E, quando trabalha, não vê relação com aquilo que aprende. A escola capitalista mutila os seres humanos que por ela passam. Marx, no capítulo 12 do *O Capital*, sobre divisão do trabalho e manufatura, diz,

A manufatura propriamente dita não só submete ao comando e à disciplina do capital o trabalhador antes independente, mas, também, cria uma graduação hierárquica entre os próprios trabalhadores. Enquanto a cooperação simples, em geral, não modifica o modo de trabalhar do indivíduo, a manufatura o revoluciona inteiramente, e se apodera da força individual de trabalho em suas raízes. Deforma o trabalhador monstruosamente, levando-o artificialmente a desenvolver uma habilidade parcial, à custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas.

Dessa forma, defendemos uma plataforma de reivindicações para a educação, que

parta das necessidades mais sentidas pela juventude oprimida, e se choque frontalmente com os interesses do grande capital, impulsionando as massas para a luta de morte que devemos travar contra o capitalismo.

Defendemos um sistema único de ensino público, gratuito, científico, laico, sob o controle dos que estudam e trabalham. A escola deve estar vinculada à produção social, unificando o fazer e o pensar, a prática e a teoria, acabando com a fragmentação do ser humano, e coletivizando o conhecimento. Nenhuma criança e jovem fora da escola; nenhum jovem fora da produção social – quatro horas na produção e o restante na escola e lazer, salário de acordo com suas necessidades.

Defendemos a autonomia da educação frente ao estado capitalista. A organização básica dos jovens secundaristas está nos grêmios, independentes das direções e dos governos, com pautas próprias e livres. Contudo, o que vimos, desde as ocupações de escolas de 2015/2016, foi um amplo movimento dos governos em controlar os grêmios, seja através de sua burocratização, criando regras absurdas que impedem seu funcionamento na forma que acabamos de citar, seja pela sabotagem dos grêmios de luta, seja pela militarização direta, nas escolas “cívico-militares”, ou através dos chamados da PM, pelas direções, para agir em qualquer tipo de movimentação estudantil.

Acesso a todos à educação, em todos os níveis. Que o Estado garanta esse direito a todos que queiram continuar os estudos. Expansão da rede escolar de acordo com as necessidades, garantir as condições materiais de ingresso. Fim da regulamentação que impede os jovens de voltarem à escola e cursarem a série em que estavam. Fim da fragmentação entre os níveis de ensino, fundamental, médio e superior. Fim dos vestibulares e das avaliações institucionais;

Devemos responder e barrar o avanço da ofensiva fascistizante e militarista dos

governos burgueses na educação, apontando para a necessidade de vincular esta luta às lutas dos explorados em geral. A política no campo educacional está em total alinhamento com as diretrizes mais gerais do governo. E é justamente por isso que o movimento para barrar o avanço da militarização da educação não pode partir apenas dos estudantes e professores. Devemos levantar um movimento unificado para quebrar a espinha dorsal deste governo, as reformas trabalhista e da Previdência. As escolas militares fazem parte desse conjunto de ataques aos explorados.

Notas:

*Professor do IFSP e doutorando em sociologia da educação.

1.Os números podem divergir em diferentes fon-

tes pois não existe um modelo único de escola militarizada. Existem as escolas da PM, escolas das forças armadas, escolas públicas militarizadas, escolas geridas pelo corpo de bombeiros etc., sendo assim, pode haver uma pequena variação de uma fonte para outra.

2.http://www.cpmganapolis.net/wp-content/uploads/2015/05/regimento_interno.pdf

3.<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/07/03/promulgada-emenda-que-permite-a-militar-acumular-cargo-em-saude-e-educacao>

4.<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/chamadaExterna.html?link=https://www.camara.gov.br/internet/votacao/mostraVotacao.asp?ideVotacao=6697&tipo=partido>

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

Paulo Freire

Tupi or not tupi: pensando meio oswaldianamente o que é ser/ estar professor de Geografia no Brasil! Refle- xões muito pouco shakespereana

Manoel Fernandes de Sousa Neto

A primeira das vezes em que encontrei essas palavras jocosas de Oswald de Andrade¹ foi quando meus olhos deitaram em artigo de Roberto Schwarz sobre aquela reflexão do que é ser nacional por subtração². Pensei eu lá com os botões de um leitor iniciante: o que é ser brasileiro neste mundo de memórias póstumas e onde Cuba já não é mais a mesma?

Uma coisa nasceu em mim naquela leitura e ainda hoje puxa a minha atenção: somos mesmo brasileiros? E se somos, somos o quê? Fomos formados de que matéria ou infundidos de que espírito ou marcados por que forja na ardência dos fogos que formam uma nação? E precisamos mesmo de uma nação para sermos, para expressarmos a nossa humanidade tupiniquim?

As perguntas nem sempre precisam de respostas, mas é impossível responder a coisas que não tenham sido indagadas, e há coisas que sentimos latejar em nossa alma, mas que não conseguimos formular e não conseguimos formular porque, em muitos casos, faltam até as palavras que precisamos

inventar para fazê-lo. Uma dessas palavras inventadas é, com certeza, a palavra brasileiro e o que ela efetivamente é capaz de nomear, dicionarizar sob diferentes enfoques

disciplinares, dizer sob o manto das imensas diferenças de significado.

O que nos leva de casa em casa àquela residência da Lopes Chaves e, claro, a um outro Andrade, só que desta feita, o Mário. Nos leva àquela perspectiva geográfica de situar o brasileiro como aquele que habitava a amada pauliceia desvairada ser tão brasileiro quanto o paraibano que dançava coco de roda ou o índio das amazônicas florestas.

Uma perspectiva assim marioandradiana dessa geográfica brasilidade começa por colocar todo mundo dentro dos mesmos limites dessa jurisdição cunhada Brasil, inscrita em códigos penais, nos tratados diplomáticos, no made in dos produtos que saem escritos com “Z”, que é o da língua franca do mercado e dos artigos da ciência. E, como no campo dos conjuntos matemáticos, coloca fora todos os que não estão dentro desses limites, linhas, fios imaginários de uma certa soberania nascida com a ideia de estado-nação moderno.

A poesia, a literatura, a língua madrasta que se diz materna, porque a gente aprende desde o berço, por caminhos e palavras sempre gramaticalizadas. Palavras que serviram para buscar mostrar, junto com outras disciplinas escolares, que aqueles índios tupis eram tão brasileiros quanto nós

que habitamos as grandes metrópoles ou a roça, mas que eles deviam, por condição de existência, aprender uma segunda e oficial língua: o português.

Em outras palavras, tupi, meu filho, só na sua aldeia e, claro, subjacente a isso se dizia, enquanto aldeia houver.

É patente, todos deveríamos pelos menos saber, muitos vocábulos e não sei quantos topônimos geográficos foram forjados sob o léxico dos povos

Tupi, Canindé, Kaiowa ou Orubá, Malê, Banto. A miscigenação linguística riquíssima é resultado do próprio processo de formação territorial, daquilo que é essencial à compreensão de uma outra disciplina escolar denominada História, que também foi utilizada para criar um panteão de heróis, figuras com bandeiras viradas para oeste, gritos à beira de rios, guerras sangrentas em terrenos pantanosos e, de vez em quando, Sertões, Palmares, Pinheirinhos e Rocinhas.

As disciplinas escolares surgiram e, em larga medida, se mantêm, em função desse bicho chamado Estado Nacional, que detém um território, seu corpo pátrio, e, um dia, até pode sentar no fechado clube de países eternamente membros do Conselho de Segurança da ONU.

O problema é exatamente esse para os professores de Geografia no Brasil: eles já vão para sala de aula como aqueles que têm de ensinar uma geografia do mundo onde o Brasil aparece assim cheio de brasileiro. Claro, pode ter brasileiro em qualquer lugar e a qualquer momento na China, na Finlândia, na Ucrânia ou na Rússia, Bósnia, Sérvia, Ruanda. O selo de brasilidade natural, no entanto, só nascendo no solo ou em algum território móvel que possa ser considerado solo brasileiro, mesmo fora das fronteiras do Brasil: avião, navio, embaixada.

Aí começam a se pôr questões meio teóricas, como aquelas que defendem o fim da história, o fim do território, o fim da escola, o fim do Estado Nação, o fim das fronteiras. Em suma, uma espécie de armagedon teórico-conceitual que se materializa a olhos vistos no Facebook.

A questão para nossa disciplina escolar Geografia está, desde o princípio, pois, vinculada ao modo como nós, “preguiçosos no mapa-múndi do Brasil”, íamos dizer aos outros o que era este país, o que era ser deste país no meio dos outros países e do mundo.

Seria a Geografia que ensinamos, desde muito e por razões várias, uma Geografia escolar colonizada? Uma Geografia que construía de nós mesmos uma imagem que era já a expressão do olhar dos outros? Uma Geografia que, desde o princípio, nos tomava por subtração e em que éramos tudo aquilo que os outros ainda não haviam feito de nós? Uma Geografia feita de uma espécie de alteridade negativa em que já se é, desde o início, menos o selvagem ou bárbaro diante do civilizado?

Bom, a literatura no campo da história das disciplinas escolares nos lembra que a escola que surge para formar cidadãos nacionais tal como a conhecemos, com aulas reunidas, com currículo organizado em torno de prescrições manifestas, com determinadas instruções relacionadas aos rituais de ensino é, em verdade, um projeto burguês, capitalista, voltado para formar trabalhadores dentro das ideologias geográficas que interessavam à universalização deste mundo de países civilizados e países por civilizar, um projeto, desde o começo, colonial, capitalista, imperialista.

É evidente que o projeto não se realizou do mesmo modo em todos os lugares, já que a universalização escolar em países de passado colonial foi muito mais lenta, e

os processos ideológicos de transmissão dos dogmas burgueses não só se realizou de outras maneiras como, ao mesmo tempo, sofreu diferentes resistências nos mais distintos recantos do mundo.

A Geografia escolar serviu, dentro desse projeto, para estimular uma divisão territorial do trabalho e para pôr o Brasil dentro de um certo lugar no mundo. Em princípio, há uma vasta literatura que aponta para o fato de que aprendíamos mais nos manuais franceses do que naqueles escritos por autores locais e que, mesmo quando os autores eram locais, a perspectiva era pensar em francês ou noutra língua culta que não a nossa madrastra língua, inculta e bela.

A pergunta aqui passa a ser a seguinte: por que a Geografia foi para a escola e outras disciplinas não? Qual era o papel da Geografia escolar na conformação daquele Brasil como consciência territorial colonizada para os poucos que iam à escola e para os muitos que sequer eram considerados como passíveis de ser parte da nação, que não eram livres ou eram bárbaros incivilizados? A Geografia escolar serviu, desde o princípio, para propor assim uma série de visões de mundo que estavam relacionadas à disciplinarização do trabalho, às políticas populacionais, à propriedade da terra por parte das classes senhoriais e latifundiárias.

Depois se poderia afirmar que, sendo uma Geografia escolar para colonizar, catequizar e controlar, nada melhor do que fazê-la ser aquela que justificava a naturalização do Brasil, sua condição de nação do futuro, sua vocação agrícola, sua democracia racial depois da incorporação das teses freirianas, sua incapacidade de ser racional pela cordialidade própria dos homens de tipo buarquiânico.

Um mapa histórico dessa Geografia escolar estava, para além de instituições

como o Colégio Pedro II, espalhado por todo o território monárquico durante boa parte do século XIX e, como continuidade disso, ao longo dos séculos XX e XXI. Havia, portanto, para além de um modelo único, diferentes geografias escolares, já que a diversidade daquele Império que tínhamos e do Brasil que hoje temos não era menor. Mas o mundo mudou muitas vezes nesses quase três séculos e a Geografia escolar foi se transformando em suas permanências com essas mudanças.

Isso põe acento no fato de que há uma cultura escolar muito vasta a ser investigada e que hoje se multifacetia em função das abordagens que repõem o próprio processo violento, sanguinário, segregador de formação do Brasil e da comunidade imaginada nacional. Por que a Geografia escolar escondeu, sob suas matas verdes, terras douradas, mar azulado, a cor dos conflitos por terra, por recursos, por direitos humanos mínimos ainda hoje presentes, pungentes, pujantes?

Como construtores de Imagos Mundi, que imagens do mundo e do Brasil nós construímos com as geografias escolares que praticamos?

Geografias escolares que, apesar de sofrerem muitas determinações, prescrições, controles, ainda assim são subvertidas por nós, que conseguimos fugir aos manuais, aos conteúdos solicitados nas avaliações, às padronizações do que se põe como verdade universalizada?

Podem as aulas de Geografia engravidar meses como os que, às vezes, se manifestam em outubros ou junhos? Podem os saberes geográficos escolares não estarem a serviço do status quo, das ideologias do Norte, da consciência espacial capitalista?

Noves fora escolas zero, vivemos novamente o que um poema atribuído a Oswald de Andrade por Augusto de Campos já pro-

punha contra o modernismo verdeamarelis-
ta.

Combinação de cores
Verdeamarelo
Dá Azul?
Não.
Dá azar.

Notas:

1. ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropófago. In: Revista de Antropofagia, Ano I, n. 1, maio 1928. p. 3 e 7.
2. SCHWARZ, Roberto. Nacional por Subtração. In: Que Horas São? São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 29-48.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas
na palavra, no trabalho, na ação-reflexão

Paulo Freire

Crise estrutural do Capital e crise ideológica: Movimento Escola Sem Partido, naturalização e eternização do Capital (2004-2016)

Wilson Hilário Borges Filho
Historiador especialista
em Sociedade, Cultura e História” da Cogea

Pretendemos com essa pesquisa encontrar as origens ideológicas do Movimento Escola Sem Partido no Brasil, surgido em Brasília, 2004. Serão analisados os teóricos citados no site do movimento e suas relações com o arcabouço da proposta. Também pretendemos entender seu crescimento vertiginoso a partir do aprofundamento da crise estrutural do Capital pós 2008, culminando com a aprovação do primeiro Projeto de Lei impulsionado pelo movimento, conhecido como Lei Escola Livre (7.800.2016).

Elaborada pelo ex-senador Magno Malta¹ e aprovada em Alagoas, 2016, a proposta prevê a fixação de cartazes em todas as salas de aula do país com “seis deveres” do professor, com objetivo de impedir a ocorrência da “doutrinação ideológica” nas salas de aula. No cartaz determinado pela Lei Escola Livre, encontramos:

Os deveres do professor

1. O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interes-

ses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

2. O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

3. O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

4. Ao tratar de questões políticas, socioculturais ou econômicas, o professor apresentará aos alunos de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade – as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

5. O professor res-

peitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

6. O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula”²

De acordo com o movimento, a doutrinação ideológica se manifesta quando os professores se aproveitam de sua condição de autoridade para incutir, mesmo que pela força, as suas posições ideológicas junto aos estudantes, em um entendimento da educação enquanto transmissão de conhecimentos.

Pretendemos evidenciar o suporte teórico e ideológico do movimento, relacionar estes pilares com as concepções de seus apologistas e entender seu crescimento a partir da intensificação da crise estrutural do capital.

Crise do capital

Segundo o filósofo húngaro István Mészáros, Capital e Capitalismo são conceitos distintos. O Capital, enquanto categoria, já existia antes do Capitalismo se consolidar. Assim, o capitalismo se apresentou como forma de organização do Capital enquanto exploração do trabalho. Para Mészáros:

Capital é uma categoria histórica dinâmica e a força social a ela correspondente aparece – na forma de capital ‘monetário’, ‘mercantil’ etc. – vários séculos antes de a formação social do capitalismo enquanto tal emergir e se consolidar.³

Portanto, na análise de Mészáros, Marx tratou o Capital como parte de um processo e, por isso, transitório. Considerava sua viabilidade confinada a uma fase histórica específica que devia ser superada pela transição socialista, que ocorreria com o estabelecimento do controle social da produção e não apenas através de uma revolução política que retire a burguesia da condição de agente personificado do Capital. Reconheceu o papel do Capital na superação da ordem feudal, mas apontou que agora, em sua fase descendente, o Capital se tornou nocivo para a própria existência da vida humana na Terra. Assim, afirma:

Sob as condições de crise estrutural do capital, seus constituintes destrutivos avançam com força extrema, ativando o espectro da incontrabilidade total numa forma que faz prever a autodestruição, tanto para este sistema reprodutivo social excepcional, em si, como para a humanidade em geral.⁴

Mészáros afirma que com o término do processo de expansão do capital pelo globo, após a crise do petróleo na década de 1970, ativaram-se os mecanismos de crise estrutural do capital. Com isso, cresceu a necessidade de internalizar a expansão do Capital pelo aprofundamento da retirada de direitos sociais e aumento da exploração do trabalho. E com a queda dos regimes pós-capitalistas⁵, o Capital perdeu a possibilidade de focar suas armas em um inimigo externo, como ocorria até então. Para Mészáros:

Pela primeira vez na história, o capitalismo confronta-se globalmente com seus próprios problemas, que não podem ser ‘adia-

dos' por muito mais tempo nem, tampouco, transferidos para o plano militar a fim de serem 'exportados' como guerra generalizada.⁶

Considerando que as experiências promovidas na Rússia e na China, por exemplo, nunca romperam com o Capital, mas apenas com o capitalismo, afirmou que a grande tarefa socialista colocada nesse contexto de crise estrutural do Capital seria desenvolver mecanismos de controle social da produção e neste sentido, afirma que:

A principal lição da implosão socialista soviética é que só podemos esperar uma reabilitação capitalista se a definição de socialismo, em termos de queda do estado capitalista, for substituída pela tarefa muito mais fundamental, e difícil, de erradicar o capital de toda nossa ordem social.⁷

Partiremos da concepção de 'Crise estrutural do Capital' de Meszáros para analisar a perspectiva ideológica da proposta Escola Sem Partido, impulsionada pela necessidade do Capital de garantir uma formação escolar que naturalize e eternize o Capital. Em um contexto de retirada de direitos sociais e intensificação da exploração do trabalho, qualquer crítica ao Capital coloca em risco a estabilidade política e neste sentido que devemos entender o crescimento do movimento.

Ideologia e crise ideológica

Neste processo de crise estrutural do Capital, o Movimento Escola Sem Partido defende o fim da presença do que entende por "doutrinação ideológica", realizada pelo magistério na educação como um todo, da rede pública à privada. Propõe a defesa de

uma educação voltada para o atendimento das demandas do Capital através do ensino profissionalizante em uma perspectiva que entende sua organização social e econômica como reflexo da natureza humana. Desta forma, apenas ideias críticas ao Capital são definidas como ideológicas, partindo da concepção de ideologia enquanto 'falsa consciência' e que, portanto, deve ser combatida.

O MESP⁸ buscou nos economistas da escola austríaca um pilar de sustentação para defender um conservadorismo moralista e ao mesmo tempo reivindicar o liberalismo econômico em torno de um projeto de Estado de eternização do Capital, partindo de uma simplificação do conceito de ideologia marxista. O economista austríaco Ludwig Von Mises⁹, constantemente citado pelos apologistas do MESP em seu site¹⁰, entende ideologia como "falsa consciência", pois não acreditava em consciência social, atribuindo a cada indivíduo uma forma única de lidar com os desconfortos que pretende superar através da ação¹¹. Assim, afirmava:

Ao nos referirmos à ideologia, temos em mente apenas a ação humana e a cooperação social. Problemas decorrentes da metafísica, de dogmas religiosos ou das ciências naturais, assim como das tecnologias que deles derivam, não são considerados. Ideologia é o conjunto de todas as nossas doutrinas relativas à conduta individual e às relações sociais.¹²

Para Mises, portanto, Marx buscava estabelecer uma consciência artificial, negando que a conduta individual de cada pessoa é única e buscando atribuir interesses coletivos que não existem. Assim, Marx teria inventado a ideologia apenas para justificar e

possibilitar uma transformação socialista na humanidade. Desta forma, defendia que:

Os interesses aos quais o marxismo se refere não são aqueles escolhidos pelos homens com base em julgamentos de valor. São os fins que as forças materiais produtivas têm como meta. Estas forças têm como meta o estabelecimento do socialismo, e utilizam-se dos proletários como meios para a realização desse fim. As forças materiais produtivas sobre-humanas perseguem seus próprios interesses, independentemente da vontade dos homens mortais; a classe proletária é apenas uma ferramenta em suas mãos. As ações da classe não são as suas próprias ações, mas aquelas que as forças materiais produtivas que querem ser libertadas dos ‘grilhões que impedem o seu desenvolvimento.’¹³

A definição de ideologia enquanto falsa consciência foi apresentada pela primeira vez por Engels. Em uma carta destinada a Franz Mehring¹⁴, buscava explicar que a burguesia se estabelece no poder não apenas pela força, mas também através de um conjunto de ideias cujos objetivos seriam dar sustento ao Capital, afirmando que:

A ideologia é um processo que, com efeito, é completado com consciência pelo chamado pensador, mas como uma consciência falsa. As forças impulsionadoras propriamente ditas que o movem permane-

cem-lhe desconhecidas; se não, não seria, precisamente, processo ideológico nenhum.¹⁵

A filósofa Marilena Chauí separou a ciência da ideologia enquanto falsa consciência. Defendeu que se de um lado a ideologia refletia uma falsa realidade, as ciências, por outro lado, buscariam encontrar uma verdade absoluta e inquestionável. Assim. Afirmou:

É nuclear, na ideologia, que ela possa representar o real e a prática social através de uma lógica coerente. A coerência é obtida graças a dois mecanismos: a lacuna e a “eternidade”. Isto é, por um lado, a lógica ideológica é lacunar, ou seja, nela os encadeamentos se realizam não a despeito das lacunas ou dos silêncios, mas graças a eles; por outro lado, sua coerência depende de sua capacidade de ocultar sua própria gênese, ou seja, deve aparecer como verdade já feita e já dada desde todo o sempre, como um “fato natural” ou como algo “eterno”. Esses dois mecanismos permitem que cheguemos a duas conclusões de grande envergadura no que concerne à crítica das ideologias. Como a lógica da lacuna e do silêncio, a ideologia não se opõe a um discurso pleno que viria “preencher os brancos” e tornar explícito tudo quanto ficara implícito. Em geral, é pela oposição entre

o lacunar e o pleno que se costuma distinguir ideologia e ciência.¹⁶

O filósofo húngaro György Lukacs apresentou outra perspectiva sobre este debate. Entendendo que a “matematização” e o uso da lógica tiveram grande importância para o desenvolvimento do conhecimento, mas que a análise dos resultados passa pelo crivo de um filtro ideológico e que, portanto, também se encontra no campo da ideologia. Desta forma, Lukacs apontava que a burguesia faz uso das ciências para alcançar sua ordem social, mas sem abrir mão da necessidade de dar suporte ideológico às contradições provocadas pelo Capital, limitando assim a “neutralidade” científica. Assim, afirmou:

A dupla necessidade no desenvolvimento da burguesia, a saber, valorizar e utilizar ilimitadamente todas as descobertas da ciência na economia, na vida social, etc., por um lado, e, por outro, manter historicamente ativa nas massas uma necessidade religiosa, por mais esmaecida que seja, cria o campo de força humano-social do qual se desenvolve aquela missão social por nós descrita e que deveremos investigar com mais profundidade.¹⁷

Mészáros apresenta para nós a melhor conceituação de ideologia, definindo-a como uma forma de consciência social enraizada nas condições materiais de produção, reprodução e apropriação. Portanto:

Na verdade, a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica

de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas sociedades de classe. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) como consciência prática inevitável das sociedades de classe, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se entrelaçam conflituosamente manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente autônomos (mas, é claro, de modo alguns independentes), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social.¹⁸

Neste sentido, ideologia não pode ser entendida como falsa consciência, mas sim como uma forma de consciência social que se estabelece a partir das relações de produção. Dessa forma, a crise ideológica se aprofunda com o avançar da crise estrutural do Capital. Com isso, as disputas ideológicas passam a ocorrer em uma perspectiva de luta por hegemonia. Segundo Gramsci,

A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de

uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam.¹⁹

Assim, a articulação do conceito de ideologia de Mészáros com a perspectiva de Gramsci sobre hegemonia, podemos entender a consolidação do MESP com o avanço da crise estrutural do Capital.

Liberalismo, crise e democracia

Segundo o filósofo italiano Domenico Losurdo, Liberalismo e conservadorismo nasceram ligados. Busca na história de seus primeiros teóricos não só a presença da escravidão, mas sua defesa, apontando que muitos dos teóricos do Liberalismo eram donos de escravos ou defensores do direito à escravidão. Afirma que a escravidão foi fundamental para o desenvolvimento do Liberalismo e assim, conclui:

A escravidão não é algo que permaneça não obstante o sucesso das três revoluções liberais; ao contrário, ela conhece seu máximo desenvolvimento em virtude desse sucesso.²⁰

Mas para além das relações entre os primeiros liberais com a escravidão, os apologistas do Capital, como Mises, aceitavam a possibilidade de usar o fascismo como solução emergencial contra as ameaças ao sistema de “Cooperação Social”²¹:

Não se pode negar que o fascismo e movimentos semelhantes, visando ao estabelecimento de ditaduras, estejam cheios das melhores intenções e que

sua intervenção, até o momento, salvou a civilização europeia. O mérito que, por isso, o fascismo obteve para si estará inscrito na história. Porém, embora sua política tenha propiciando salvação momentânea, não é do tipo que possa prometer sucesso continuado. O fascismo constitui um expediente de emergência. Encarar-lo como algo mais seria um erro fatal.²²

Portanto, em um período de aprofundamento da crise do capital, a burguesia pode abrir mão de seu perfil democrático e criminalizar aqueles que coloquem em risco sua idealizada cooperação social.

O Brasil na crise estrutural e ideológica do capital

Para entendermos o surgimento e o desenvolvimento do MESP dentro destas bases teóricas, podemos retomar o contexto do país na época de sua fundação. Em 2004, o Brasil vivia o auge do Lulismo, que encabeçava um governo de coalizão, buscando atender demandas sociais ao mesmo tempo que encaminhava políticas para atender aos interesses do grande Capital.

Formado por um bloco envolvendo partidos de esquerda, de centro e de direita, como PT (Partido dos Trabalhadores), PCdoB (Partido Comunista do Brasil), PCB (Partido Comunista Brasileiro), PL (Partido Liberal) e PMN (Partido da Mobilização Nacional), a coalizão em torno de Lula chegou ao poder com a maior votação já registrada, ultrapassando 60 milhões de votos.

A vitória de Lula em 2002 significou um marco para a extrema-direita nacional,

encolhida desde o processo de redemocratização da década de 1980. O surgimento do Movimento Escola Sem partido representou um polo de atração para sua reorganização, mas ainda não conseguia dialogar com seus setores mais moderados, que defendiam uma educação tecnicista, mas sem incorporar pautas conservadoras.

Comprometida com as diretrizes estabelecidas pela ONU de promoção do respeito à diversidade cultural, aos Direitos Humanos, à proteção dos povos indígenas e quilombolas, de luta contra as opressões de gênero, sexualidade e raça²³ a direita liberal brasileira não se associava ao MESP, que permaneceu marginalizado até ser articulado pela Frente Parlamentar Evangélica no contexto de aprofundamento da crise estrutural do Capital.

Gênese do movimento

O surgimento do MESP ocorreu quando o advogado Miguel Nagib se opôs ao professor de História da escola de sua filha, em uma oitava série, do colégio Sigma, em Brasília, que realizou analogias entre São Francisco de Assis e Che Guevara. Inconformado, escreveu uma carta aberta para alertar outros pais e após reunião fracassada com a direção da escola, que defendeu seu professor, iniciou a proposta na internet em 2004, juntando poucas pessoas e praticamente sem contar com apoio significativo na sociedade.²⁴

Com o aprofundamento da crise do Capital, a polarização política se intensificou e dicotomia cada vez mais agressiva entre os campos ideológicos passou a balizar as disputas políticas em todo o planeta, atingindo com maior intensidade as periferias do Capital.

Neste contexto, o MESP passou a ganhar corpo e cada vez mais, novos interlocutores partiram em sua defesa. Novos apologistas da proposta surgiram e passaram a delinear a defesa teórica do Movimento. Atacando pautas como luta contra o racismo, machismo, homofobia, Direitos Humanos e avançar ideologicamente contra a defesa dos povos indígenas e quilombolas, o MESP incidiu ao mesmo tempo sobre as concepções religiosas da Frente Parlamentar Evangélica e sobre os interesses e necessidades do Capital para avançar a exploração de reservas protegidas por lei e garantir um modelo de educação pautado pelo moralismo conservador e voltado ao reconhecimento do Capital enquanto reflexo da natureza humana.

Portanto, a proposta apresentada pelo MESP passou a reunificar bandeiras conservadoras e liberais, que nasceram amarradas e que se encontravam distanciadas pelo perfil democrático em que o Capital se apoiava até a explosão e aprofundamento de sua crise estrutural.

“Doutrinação ideológica”

O MESP parte de uma visão da educação enquanto transmissão de conhecimentos do professor para o estudante²⁵, justificando assim a proibição de debates que possam contradizer qualquer um dos diversos valores ideológicos presentes no amplo universo de uma sala de aula, buscando restringi-lo ao espaço da família, na esfera do campo privado. No cartaz que deverá ser fixado nas salas de aula caso a proposta do MESP seja aprovada em âmbito nacional com os deveres do professor, apresentados no começo desta pesquisa, encontramos:

1. O professor não se aproveitará da audiência ca-

tiva dos alunos para promover seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

2. O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.²⁶

Assim, o MESP demonstra conceber educação como a transmissão de conhecimentos e ideologias do professor detentor do saber para o estudante, desprovido de saberes e suscetível à doutrinação ideológica, justificando assim a defesa de uma educação moral e ideológica como prerrogativa exclusiva da família.

MESP e Estado mínimo

O MESP vai contramão de todas as tendências, estudos e pesquisas acerca da localização das causas e construção de soluções para reverter o quadro de fracasso da educação pública. Por sua concepção de ideologia enquanto falsa consciência em oposição a um capitalismo naturalizado e eternizado em sintonia com a natureza humana, passou a defender que a culpa do fracasso da educação brasileira estaria em sua base ideológica, orientada pela esquerda no sentido da apolo-gia da luta de classes.

Como o processo de sucateamento das escolas, com constantes cortes de verbas, salários defasados e políticas educacionais voltadas para a busca do atendimento de índices foram impostos pelo próprio Capital (como o FMI e o Banco Mundial), o MESP

aponta para o uso político-ideológico realizado pelos professores nas salas de aula como responsável pelos problemas que a educação enfrenta.

A pedagoga Áurea Costa afirma que a visão tecnicista da educação, aplicada com as políticas de estado mínimo, promoveu uma perda de autonomia aos professores, que passam a ter que trabalhar cada vez mais para a manutenção da ordem capitalista apontando que:

Assim, o processo de alienação do trabalho do professor, em que se constrói uma relação estranhada entre ele e os conhecimentos, só pode se efetivar pela formação esvaziada e pela destituição da prerrogativa do professor de seleção e organização dos conteúdos e da avaliação do rendimento escolar dos alunos, retirando o controle sobre seu trabalho, ao lhe retirarem a autonomia.²⁷

Portanto, por mais que o MESP contabilize a crise da educação ao debate ideológico em sala de aula, o atendimento as políticas liberais na educação provocaram a gradativa perda de autonomia do professor, cada vez mais obrigado a atender determinações impostas pelo mercado em busca de índices e metas, processo em contradição com o suposto avanço de uma “doutrinação ideológica”.

Ensino técnico e ideologia

Até mesmo nos debates atuais de pesquisa em pedagogia que debatem as relações

entre ensino técnico e política, tornam evidentes que mesmo uma educação com caráter técnico continua ideológico e que deveria ser balizado pela ética. Segundo a filósofa Teresinha Azerêdo Rios:

Não poderíamos superar a dicotomia técnica x política se apenas articulássemos a ética à política e mantivéssemos a técnica como um campo autônomo, que de fora recebe as benesses, os benefícios de uma política fertilizada pela ética. É preciso garantir a ideia de que a dimensão técnica também carrega ética. O que temos é competência técnico-ético-política.²⁸

Desta forma, mesmo uma concepção de educação voltada ao trabalho continua no campo político e portanto, ideológico, tornando-se impossível alcançar uma educação a-ideológica.

MESP versus Paulo Freire

A pedagogia de Paulo Freire, por se apresentar sensível às injustiças sociais, políticas, econômicas e culturais, se posiciona de como apologista da ideológica marxista, na perspectiva do MESP. Acusando Freire de realizar uma apologia à luta de classes com o objetivo de destruir o capitalismo e implantar o Socialismo Marxista através das estratégias e das teorias do filósofo italiano Antônio Gramsci, o MESP iniciou uma campanha intensa contra sua pedagogia. Segundo Olavo de Carvalho, apologista do MESP e destacado como filósofo no site do movimento :

A partir dos anos

1980, a elite esquerdista tomou posse da educação pública, aí introduzindo o sistema de alfabetização ‘socioconstrutivista’, concebido por pedagogos esquerdistas como Emília Ferrero, Lev Vigostky e Paulo Freire para implantar na mente infantil as estruturas cognitivas aptas a preparar o desenvolvimento mais ou menos espontâneo de uma cosmovisão socialista, praticamente sem necessidade de ‘doutrinação’ explícita’.³¹

Frente Parlamentar Evangélica e Escola Sem Partido

A FPA³² surgiu durante o processo de redemocratização do Brasil, em meados dos anos 1980. Josué Sylvestre, jornalista e assessor parlamentar, escreveu em 1986, à pedidos da Convenção Nacional da Assembleias de Deus, o livro “Irmão vota em Irmão”, buscando articular os evangélicos em torno de um projeto político. Nesta obra, escreveu:

Não fiquem, apenas na oração. Os anjos não virão votar nos candidatos evangélicos. Deus está pronto para abençoar o país, mas é preciso colocar no poder homens que leiam e obedeçam a Palavra e estejam dispostos a escutar e seguir Sua voz.³³,

Ao pretender organizar os evangélicos em torno de um projeto político, Sylvestre desenvolveu um conjunto de pautas que relacionavam a defesa de uma economia li-

beral com um moralismo conservador.

Posteriormente, Edir Macedo, líder da Igreja Universal do Reino de Deus³⁴ defendeu a existência de um plano divino de Estado, idealizado por Deus e a ser aplicado por seus devotos. Segundo Macedo:

O projeto de nação pretendido por Deus depende do que estamos enfatizando em nossa argumentação: que os cristãos precisam despertar para a realidade do projeto, envolver-se, engajar-se para a realização desse sonho divino.³⁵

A FPA está distribuída entre partidos de direita como o DEM(Democratas), que surgiu após o fim do PFL(Partido da Frente Liberal), desenvolvido a partir do ARENA(partido da situação durante o regime militar), PRB(Partido Republicano Brasileiro), depois registrado como PMR(Partido Municipalista Renovador), criado Pela Igreja Universal do Reino de Deus, liderada pelo Bispo Edir Macedo. A FPA encampou a luta pelos anteprojetos alavancados pelo MESP e é responsável pela protocolização de todos os mais de 60 PL's que se encontram em tramitação pelas câmaras do país.

A FPA defende o programa do MESP por entender que a proibição de debates relacionados a questões como gênero, desigualdades sociais e econômicas, diversidade religiosa, Direitos Humanos e outras pautas em sala de aula, vão de encontro com as perspectivas ideológicas das igrejas evangélicas envolvidas, que buscam atribuir a educação moral à esfera privada.

Jacqueline Moraes Teixeira, ao analisar a posição de Edir Macedo sobre o aborto, defende que mais do que poder e dinheiro, a FPA busca a construção de um mundo de acordo com sua interpretação da bíblia e as-

sim estabelece uma série de rituais para alcançar um tipo ideal de comportamento e conduta ideológica em busca da prosperidade:

Assim, a visão de Edir Macedo se relaciona diretamente a um conjunto de disposições necessárias para se alcançar a vida em abundância. Tais disposições fomentam a produção de dispositivos que incutem no cotidiano formas de gerenciamento da vida. O aborto seria, portanto, um instrumento a ser usado (caso seja necessário) no gerenciamento da prosperidade da família.³⁶

Portanto, a FPA defende as linhas gerais do MESP por entender que a educação moral e ideológica deveria ser exclusiva do espaço privado, reservando para a escola apenas uma educação para o mercado.

O Crescimento do MESP e da FPA na crise estrutural do Capital

Com o aprofundamento da crise estrutural do Capital no Brasil pós 2010, a necessidade de internalizar a expansão do Capital através do aumento da exploração do trabalho provocou uma ampliação da polarização política e ideológica. Nessa conjuntura, o MESP saltou da condição de um pequeno movimento virtual para ganhar corpo e adesão popular, tornando-se realidade com a aprovação de inúmeros projetos de lei pelo país após a decisão favorável obtida em Alagoas em 2016.

Portanto, a defesa de um modelo de educação que seja voltado exclusivamente para preparar os indivíduos a assimilar as determinações do mercado e pautada pelo

moralismo conservador, é comum tanto aos teóricos do liberalismo quanto aos membros da FPA.

Outro teórico constantemente citado pelos apologistas do Capital, o alemão Friedrich Hayek³⁷, discípulo de Mises e também apologista da naturalização e eternização do Capitalismo, entende a propriedade privada dos meios de produção como fator racionalizador da humanidade. Defendia que as ideologias antiliberais eram resultado de uma mentalidade primitiva, uma espécie de irracionalismo, um retorno à pré-história. Neste sentido, deveriam ser combatidas com o uso da razão para que seja possível preservar a natureza humana e a civilização. Segundo Hayek:

Talvez a principal força oculta sob a persistente aversão às transações comerciais não passe, pois, de simples ignorância e dificuldade conceitual. Isto se une, porém, ao preexistente medo do desconhecido: um medo da bruxaria e do antinatural, e também do próprio conhecimento, que remonta às nossas origens e está registrado, de forma indelével, nos primeiros capítulos do livro do Gênesis, na história da expulsão do homem do Jardim do Éden. Todas as superstições, inclusive o socialismo, se alimentam desse medo.³⁸

Mises e Hayek são citados pelos interlocutores do MESP por viabilizar a aplicação de um projeto de educação que encampe uma proposta economicamente liberal e moralmente conservadora, entendida como fruto da natureza humana e única alternativa

para a sobrevivência da humanidade.

Assim, compreender a relação do aprofundamento da crise do Capital com o crescimento dessa proposta acaba por nos permitir compreender quais são os valores ideológicos por trás de sua alegada neutralidade, assim como encontrar o ‘Partido’ que impulsiona o MESP nas câmaras do país.

Doutrinação de direita

Miguel Nagib afirma que a doutrinação nas escolas acontece apenas pela esquerda, organizada entre teóricos, sindicatos, militantes e governos, formando uma máquina cujo objetivo é a construção de um mundo socialista. Acredita que não existe nenhum tipo de doutrinação de direita, a não ser em casos isolados:

Existem professores de direita que usam a sala de aula para fazer a cabeça dos alunos. Mas são franco-atiradores, trabalham por conta própria. No Brasil, quem promove a doutrinação político-ideológica em sala de aula, de forma sistemática e organizada, com apoio teórico (Gramsci, Althusser, Freire, Saviani, etc.), político (governos e partidos de esquerda, PT à frente), burocrático (MEC e secretarias de educação), editorial (indústria do livro didático) e sindical é a esquerda.³⁹

De qualquer forma, Nagib não aponta como seria uma doutrinação de direita, quais seriam suas narrativas doutrinadoras, não explica como deveríamos combater tais “franco-atiradores” e não abre espaços para denúncia deste tipo de doutrinação ideoló-

gica.

O MESP e a direita

Nagib afirma que o MESP não possui ‘Partido’ mas defende uma educação também ideológica, conservadora e liberal em suas concepções⁴⁰. Com citações de Max Weber pelo site⁴¹, o MESP acredita não ser ideológico, pois se insere em uma perspectiva de naturalização e eternização do Capital.

Esta pesquisa pretende evidenciar tais elementos e tornar claro o suporte político e ideológico apresentado pela proposta, assim como explicar seu crescimento vertiginoso na contramão das pesquisas acerca da educação, que ganhou corpo a partir do aprofundamento da crise do Capital pós 2008, respondendo assim ao desafio proposto por Nagib:

Por fim, eu desafio qualquer um a provar que o PL Escola sem Partido faça acepção de correntes políticas ou ideológicas e que não seja, portanto, 100% sem partido.⁴²

Nagib não se dá conta que, ao mirar o MESP contra a esquerda, automaticamente coloca-se junto com o MESP campo da direita, pois para criticar a esquerda, é preciso estar à sua direita.

Para embasar a pesquisa, pretendemos analisar artigos publicados pela grande mídia e livros publicados sobre o tema por seus diversos interlocutores, tanto na defesa quanto na crítica a proposta. Realizaremos também uma análise discursiva dos teóricos constantemente citados nos debates que sustentam as posições em conflito, buscando as raízes ideológicas das posições conflitantes e suas contradições.

Fontes

Sites

<http://www.escolasempartido.org/>
<https://www.programaescolasempartido.org/>
<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>

Obras

CARVALHO, Olavo de. O mínimo que você precisa saber para não ser um idiota. Rio de Janeiro. Record, 2013.
HAYEK, Friedrich. Os erros fatais do Socialismo. Barueri. Faro Editorial, 2017.
MACEDO, Edir. Plano de poder. Rio de Janeiro. Thomas Nelson Brasil, 2008.
MISES, Ludwig Von. Ação Humana. São Paulo. Instituto Mises, 2010.
-----, Liberalismo. São Paulo. Instituto Mises, 2010.
-----, Teoria e História. São Paulo. Instituto Mises, 2014.
SYLVESTRE, Josué. Irmão vota em irmão. Brasília. Pergaminho, 1986.

Bibliografia

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. São Paulo. Educ.pesqui, 2016.
COSTA, Audra; NETO Edgard; SOUZA, Gilberto. A proletarização do professor. São Paulo. Sundermann, 2009.
GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere, volume 1. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2018.
LOSURDO, Domenico. Contra-História do Liberalismo. São Paulo, Ideias e Letras, 2006.
LUKACS, Gyorgy. Para uma ontologia do ser social, volume 1. São Paulo. Boitempo, 2018.
MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. Obras Escolhidas Volume III. Lisboa. Avante Editorial, 2017.

MÉSZÁROS, Istvan. A crise estrutural do Capital. São Paulo. Boitempo, 2009.
-----, Para além do Capital. São Paulo. Boitempo, 2002.
-----, O poder da ideologia. São Paulo. Boitempo, 2004.
TEIXEIRA, Jacqueline Moraes. A mulher Universal. Rio de Janeiro. Trama de Ideias, 2016.

Notas:

1. Magno Malta é ex-senador eleito pelo PL (Partido Liberal) e membro da Frente Parlamentar Evangélica
2. <http://www.escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo-categoria/655-nenhum-professor-precisa-esperar-a-aprovacao-do-projeto-escola-sem-partido-para-adotar-o-cartaz-com-os-deveres-do-professor>
3. MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. P-76
4. MÉSZÁROS, István. Para além do capital. P-100
6. Mészáros define os países que passaram por processos decorrentes da Revolução Russa como pós-capitalistas por terem rompido com o Capitalismo mas não com o Capital (1994)
7. MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. P-66
8. MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. P-97
9. Para facilitar a leitura da pesquisa, utilizaremos a partir de agora a sigla MESP para nos referir ao Movimento Escola Sem Partido
10. Mises é citado 5 vezes no site do MESP, sempre como contraponto aos discursos ideológicos marxistas
11. O site <http://www.escolasempartido.org/> pertence ao advogado e fundador do MESP, Miguel Nagib
12. Mises desenvolveu a Praxeologia, uma ciência econômica que analisa a ação humana individual como forma específica de lidar com os desconfortos a serem superados, negando assim a existência de ideologia enquanto forma de consciência social (1949)
13. MISES, Ludwig Von. Ação Humana. P-222
14. MISES, Ludwig Von. Teoria e História. P-110
15. Franz Mehring, socialista alemão, 1848-1919. Escreveu uma biografia de Marx e foi aliado de Rosa Luxemburgo
16. MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. Obras escolhidas, Volume III. P-556
17. CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. P-247
18. LUKACS, György. Para uma ontologia do ser social. P-53
19. MÉSZÁROS, István. O poder da ideologia. P-65
20. GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, Volume I. P-103
24. LOSURDO, Domenico. Contra-história do Liberalismo. P-47
22. Em “Ação Humana”, Mises usa a concepção de ‘cooperação social’ para se contrapor ao conceito marxista de ‘luta de classes’
23. MISES, Ludwig Von. Liberalismo. P- 77
24. Para mais informações, acessar www.nacoe-sunidas.org
25. Em <http://escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo/114-caso-sigma>, Nagib relata os ataques que sofreu dos estudantes do colégio, motivação para iniciar o MESP na internet
26. <http://escolasempartido.org/artigos/412-professor-nao-tem-direito-de-fazer-a-cabe-ca-de-aluno>
27. <http://escolasempartido.org/images/bann.pdf>
28. COSTA, Áurea. In A proletarianização do professor. P-72
29. RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e competência. P-74
30. Apesar de o MESP acusar Paulo Freire de rejeitar a ciência para focar na ideologia visando o socialismo, como em <http://escolasempartido.org/artigos-top/681-por-que-o-pensamento-pedagogico-de-paulo-freire-leva-a-doutrina-cao-ideologica-politica-e-partidaria>, Olavo de Carvalho é apresentado como filósofo em <http://escolasempartido.org/caso-coc> sem que este possua o título acadêmico em Filosofia.
31. O MESP trava uma batalha judicial contra o Sistema COC por conta de uma denúncia de doutrinação ideológica nos livros didáticos da instituição. Olavo de Carvalho comenta o caso no Youtube, com link no site do MESP
32. CARVALHO, Olavo de. Tudo que você precisa saber para não ser um idiota. P-363
33. Para facilitar a leitura da pesquisa, a partir de agora, usaremos a sigla FPA para nos referir a Frente Parlamentar Evangélica
34. SYLVESTRE, Josué. Irmão vota em Irmão. P-86
35. A Igreja Universal do Reino de Deus possuiu 17 dos 75 deputados federais ligados à FPA em 2016
36. MACEDO, Edir. Plano de poder. P-116
- TEIXEIRA, Jacqueline Moraes. A mulher Uni-

versal. P-93

37. Da mesma forma que Mises, Hayek é citado 6 vezes no site do MESP, sempre em contraponto aos discursos ideológicos marxistas

38. HAYEK, Friedrich. Os erros fatais do Socialismo. P-130

39. <http://escolasempartido.org/faq>

40. Em <http://escolasempartido.org/educacao-moral> o MESP se posiciona como defensor do moralismo conservador

41. <https://www.programaescolasempartido.org/>

42. <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/565-eu-desafio>

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

Paulo Freire

Universidade Clandestina: Repressão e a Resistência na PUC-SP dos Anos de Chumbo (1969-1974)

Alexandre Gonçalves Terini¹

A intenção deste artigo é entender como se deu a política de repressão perpetrada pela ditadura civil-militar contra a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) assim como as resistências de sua comunidade universitária nos Anos de Chumbo, sob o governo Médici (1969-1974). Ao mesmo tempo, como e onde se deram as resistências e disputas internas e externas, analisando a relação entre os estudantes, a PUC-SP e o Estado. Para tanto, analisaremos uma série de documentos acerca da PUC-SP no período de 1968 a 1971, que foi levantada no dossiê do Departamento de Ordem Política e Social do Estado de São Paulo (DEOPS) da sessão de “Ordem Política”, visando também problematizar de que forma cada documento foi produzido: por quem e conforme quais tipos de relação e interesses segundo o seu determinado contexto histórico.

O DEOPS ganhou destaque a partir de 1964 com o grupo do Delegado Sérgio

Paranhos Fleury (o autodenominado ‘Esquadrão da Morte’) na chamada “guerra surda”: investigava secretamente, fazia escutas telefônicas, armazenava e processava informações e interrogava, assim como executava prisões, torturas e assassinatos, no combate a quaisquer atividades consideradas oposicionistas ou “subversivas”, desde greves e manifestações reivindicando direitos e democracia até ações da luta armada.

Aqui analisaremos documentos que foram enviados através de comunicados da Reitoria da PUC-SP – assinado por Oswaldo Bandeira de Mello ou pelo assessor administrativo Antônio Penteado de Azevedo – para o diretor da Divisão de Ordem Política e Social (DOPS), Alcides Cintra Bueno, no período entre 1970 e 1971. Assim como nos documentos anteriores, buscaremos analisar tanto o conteúdo dos documentos como problematizar a sua natureza e contexto. O primeiro questionamento que nos vem é: com qual propósito e em quais circunstâncias a Reitoria estaria enviando informes para o

DOPS? Qual a relação da direção da PUC-SP com esse órgão repressor do Estado? E, consequentemente, como essa relação impactava a comunidade universitária, em especial o movimento estudantil? Nessas condições, como se dava a resistência e a disputa de projetos político-educacionais para o ensino superior dentro da PUC-SP?

O primeiro documento começa com o comunicado da Reitoria:

(Brasão e nome da
Pontifícia Universidade Ca-
tólica de São Paulo)

São Paulo, 9 de maio
de 1970

Senhor Diretor,

Com este ofício pas-
so às mãos de V. Exa., para
as providências que julgar
de mister, os inclusos pan-
fletos encontrados em al-
gumas salas de aula desta
Universidade, no período
da manhã.

Aproveito o ensejo
para renovar-lhe meus pro-
testos de elevada estima e
consideração.

(assinatura do rei-
tor Oswaldo Bandeira de
Mello)

Exmo. Sr.

Diretor da Divisão
de Ordem Política e Social

A/C do Dr. Alcides
Cintra Bueno

Em mãos

Em seguida, temos o anexo de um
exemplar dos panfletos a que o reitor se re-
fere no comunicado. Trata-se de um jornal
cujo nome está na capa: “Posição”. Abaixo do

título, na mesma capa, há várias palavras e
frases espalhadas, entre as quais está: “eco-
nomia”; “anuidade”; “peleguismo”; “UNE”;
“Passarinho”; “imperialismo econômico”;
“exploração econômica”; “DCE”; “Apenas
1,2% da nossa população escolar está nas
universidades. O resto pode chegar lá?”; “A
qualidade de ensino é o que há de pior em
nossas Universidades”; etc.

Na página seguinte, encontramos o edi-
torial do jornal, que foi transcrito abaixo:

EDITORIAL

POSIÇÃO é um jor-
nal definido, que não es-
conde dos colegas os seus
ideais, mesmo que isso de-
sagrade aos reacionários e
aos espíritos tacaños.

Somos por uma en-
tidade de representação es-
tudantil livre de quaisquer
interesses externos aos dos
estudantes. Por isso, com-
batemos a atual gestão do
D.A., que se omite em tudo
o que vai de acordo com os
nossos legítimos interesses,
como o aumento abusivo
das anuidades, as multas e
taxas que pagamos por tudo
e o baixo nível de ensino
que nos é dado.

Isso acontece por
que eles estão comprome-
tidos muito mais com o
dinheiro farto e as perspec-
tivas carreiristas que o D.A.
proporciona, do que com
os alunos que eles deveriam
representar.

POSIÇÃO é um jor-
nal político, isso também
não escondemos. Temos

consciência de que as forças que se opõem aos nossos interesses não se restringem a PUC; elas também fazem parte da política educacional executada pelo Ministério da Educação e planejada pelos EUA através da USAID.

Em decorrência disso a política educacional do governo é: a) privatização do ensino ainda público; b) transformação das Universidades em Fundações controladas por empresas privadas americanas; c) aumento gradativo das anuidades; d) orientação tecnicista sem orientação científica, para que sejamos eternamente dependentes do “Know How” importado.

Por isso também combatemos o oportunismo reacionário da atual gestão do D.A., que assinou um manifesto em favor de um grupo direitista (Arena Jovem), escondido dos colegas que eles representam.

Nossa posição é contra a atual diretoria do D.A. e a mentalidade retrógrada e oportunista da qual eles são porta-vozes.

Nossas metas são: um grêmio estudantil livre, congelamento das anuidades, extinção das multas, criação de um centro de vivência, integração com outras faculdades da PUC e

elevação do nível de ensino.

Esses são os nossos propósitos, porém não nos iludimos quanto à forma de alcançá-los. Somente serão atingidos quando nós, unidos e conscientes, derubarmos a atual diretoria pelega do D.A. Esse é o primeiro passo em nossa luta.

Não é possível saber quantas pessoas (uma ou mais) que escrevem o jornal, mas sabemos que se trata de estudantes anônimos e independentes da Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Administrativas (FEA) da PUC-SP, provavelmente do curso de Economia, dirigindo-se aos seus colegas de curso e faculdade. Haja vista que, além de ter a palavra “economia” entre outros termos que dialogam com o curso estampados na capa, o diretório acadêmico tão criticado no editorial trata-se do D.A. Leão XIII (pertencente a esta faculdade), como verificamos nos artigos seguintes. Segundo a Reitoria, jornais como esse foram encontrados nas salas de aula, o que provavelmente se deu porque foram distribuídos entre os estudantes durante as aulas e depois alguns foram deixados nas salas.

Percebemos claramente o viés que deve adotar o jornal logo nas primeiras páginas. O teor adotado pelos estudantes explica o porquê de esse ser tratado como objeto de preocupação por parte das autoridades do regime: traz logo na capa palavras de conteúdo explicitamente político, incluindo a sigla da UNE (entidade proibida), além do sobrenome do então ministro da Educação, Jarbas Passarinho.

No editorial, fazendo jus ao nome do jornal, o(s) autor(es) deixa(m) explícito que o objetivo do jornal é assumir uma posição política, fazendo críticas ácidas, irônicas e diretas, não apenas contra a gestão do DA Leão

XIII e as medidas impostas pela Reitoria da PUC-SP, mas também contra a política educacional do regime militar. Ao falar do acordo MEC-USAID², expõe quais seriam seus objetivos, denunciando os impactos negativos do modelo imposto pelo governo: a privatização, elitização e tecnicismo do ensino superior, alienando-o do desenvolvimento autônomo do saber, ou “know how”, monopolizado pelos EUA. Em seguida, também denuncia que o DA Leão XIII teria assinado um manifesto em favor da “Arena Jovem” (o que parece ser um grupo que se reivindica à juventude da Arena, um dos “partidos” da ditadura), acusando assim a colaboração direta da entidade com o regime militar.

Mas, além das críticas, havia outro elemento que também poderia ser considerado “perigoso” ou “subversivo” para as autoridades: as metas do jornal. As metas vão claramente à contramão dos interesses do MEC-USAID: autonomia da entidade estudantil, barateamento do ensino e maior integração aos estudantes de todas as faculdades e a criação de centros de convivência, que seriam propícios ao avanço da consciência crítica e da manifestação e organização política estudantil. Por fim, o jornal também deixa clara a sua meta de derrubar a direção do D.A. Leão XIII, devido ao “peleguismo” de sua gestão.

Peleguismo vem do termo “pelego”³, que se tornou um apelido pejorativo no meio sindical a partir do Estado Novo (1937-1945) de Getúlio Vargas, designando os dirigentes sindicais que se transformavam em meros intermediários entre o governo e a classe trabalhadora, fazendo do sindicato um órgão essencialmente assistencial e recreativo e evitando que servisse de canal para reivindicações de melhores salários e condições de trabalhadores. Logo, aplicando este termo a entidade estudantil, o jornal se refere aos dirigentes submetidos ao governo que estariam usando a entidade em benefício próprio

e não da classe estudantil. No caso, estes se beneficiavam do novo formato de entidade imposto pela Lei Suplicy, cujas normas mais rígidas eram uma tentativa de esvaziá-la de participação democrática e mantê-la sob o controle da instituição e do regime.

Importante levarmos em conta que o contexto em que foi produzido e distribuído tal jornal era ainda mais duro para o movimento estudantil do que na época da ocupação da PUC-SP em 1968: estamos falando aqui de 1970, em plenos Anos de Chumbo, sob o governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). Desde a ocupação até então o movimento estudantil havia entrado em um forte refluxo. Em outubro de 1968, o XXX Congresso da UNE em Ibiúna (SP) foi invadido pelos militares e cerca de 800 pessoas foram presas, inclusive as principais lideranças do movimento estudantil da PUC-SP e do país, entre as quais José Dirceu e Luiz Travassos. Em dezembro foi editado o Ato Institucional no. 5 (AI-5), levando ao absolutismo do Poder Executivo, o fechamento do Congresso e a suspensão das garantias individuais. Com a lei 477 decretada em fevereiro de 1969 (conhecida como o ‘AI-5 das Universidades’), o Estado passava, não só a limitar a participação estudantil nos órgãos colegiados, mas também a punir professores, alunos e funcionários de universidades acusados de subversão ao regime com expulsão. Os professores atingidos ficavam impossibilitados de trabalhar em outra instituição educacional por cinco anos, ao passo que os estudantes ficavam proibidos de cursarem qualquer universidade por três anos.

A situação estimulou a cada vez mais estudantes a optar pela via da luta armada e ingressar nas guerrilhas urbanas e rurais, embora estas já estivessem em declínio após o assassinato de Carlos Marighela em 1969 e o ideal de revolução e guerrilha sendo cada vez mais solapado pela repressão. Enquanto isso, o que restou do movimento estudantil

estava praticamente isolado nas universidades, atuando sempre na clandestinidade diante de um estado de terror com o uso sistemático da censura, patrulhamento, delações, desaparecimentos e prisões, torturas e assassinatos nos porões da ditadura.

Assim, eram poucos os que se aventuravam a candidatar-se em chapas de diretórios acadêmicos ou convocar ações públicas como passeatas, greves, ocupações, etc. Por isso tornaram-se mais comuns os grupos de teatro e música e pequenos festivais que visavam informar aos calouros de como enfrentar pacificamente o regime. Ainda assim, as salas de aulas seguiam sendo invadidas pelos agentes do regime, assim como leis ou decretos eram baixados para colocar em xeque a autonomia e a qualidade do ensino. Por exemplo, a Lei da Imprensa, que implantou censura prévia sobre a produção cultural estudantil, sendo imposta na prática pela polícia que patrulhava cotidianamente as universidades⁴.

Nesse contexto, a PUC-SP se, por um lado, parece ter conseguido resistir muitas vezes, burlando a repressão pela proteção da Arquidiocese de São Paulo, chefiada por Dom Paulo Evaristo Arns, e preservando certa pluralidade e liberdade de pensamento crítico e de manifestação política dentro de suas dependências; por outro lado, tal liberdade parece ter uma série de limitações nesse período, dado que, como observamos aqui, materiais do movimento estudantil eram recolhidos pela própria Reitoria e enviados para o DOPS investigar.

A fim de encontrar mais respostas sobre interesses e circunstâncias acerca disso, seguiremos analisando outros documentos encontrados na mesma sessão de “Ordem Política” do DEOPS referentes ao Movimento Estudantil da PUC (1965-1976). Abaixo, um documento de 1971, assinado pelo Centro Acadêmico de Filosofia São Bento da PUC-SP, o qual provavelmente também foi enviado pela Reitoria ao diretor do DOPS⁵ :

AO C.N.B.B., AO ARCEBISPO, AO CLERO DE SÃO PAULO, À IMPRENSA, À REITORIA DA PUC, AOS PROFESSORES, AOS FUNCIONÁRIOS, AOS COLEGAS DA PUC E AO POVO.

Considerando:

1- Que o colega Pe. Giulio foi preso nas dependências do CAFSB (Centro Acadêmico da Filosofia São Bento) em setembro de 1970, dias antes da realização da aula inaugural de Educação Moral e Cívica, o que na ocasião a polícia levou materiais pertencentes aos estudantes da São Bento (máquina de escrever elétrica, mimiógrafo elétrico de recente aquisição, uma foto copiadora igualmente nova, etc);

2- Que após a prisão do nosso colega e a apreensão dos citados materiais, vários estudantes foram chamados a prestar depoimento nas dependências do DEOPS de São Paulo, cujos depoimentos não ocasionaram dados concretos da culpabilidade dos mesmos face aos “atos denunciados”;

3- Quanto aos problemas citados, estes também ocorrem em entidades

de outras Faculdades da PUC, tais como: Invasão na Faculdade de Economia com a prisão de um colega nas suas dependências. A FEI [Faculdade de Engenharia Industrial], que se encontra sob intervenção com um coronel na Diretoria: Fechamento do C.A., tortura a um funcionário do Departamento de Imprensa e uma lista de 25 estudantes intimados para depoimento, o que culminou com a expulsão de 13 deles. Na ESAN [Escola Superior de Administração de Negócios], o presidente do D.A. foi diversas vezes chamado para depoimentos. Por outro lado foi presa também nossa colega do Serviço Social da PUC em julho de 1970, que continua detida. Na Faculdade de Jornalismo, quatro estudantes foram enquadrados no 477 sendo 2 expulsos da Faculdade; no processo instaurado não foi comprovada qualquer culpabilidade dos envolvidos – neste ano, ansiosos para concluir seus cursos – bem como de sua realização profissional, os dois têm sido impedidos de reintegrar-se à Faculdade;

4- Que o Jornal

“O Estado de São Paulo” publicou no dia 30/01/71 que o nosso colega Pe. Giulio havia sido novamente preso na residência do Monsenhor Ângelo. Posteriormente o mesmo Jornal publicava que o colega Giulio portava um estêncil que continha notícias da morte do operário Raimundo Eduardo da Silva, empregado da IBRAPE [Instituto Brasileiro de Pesquisa e Ensino]. Sabemos que, apesar de a Imprensa não haver noticiado, a morte do operário ocorreu na OBAN [Operação Bandeirante].

5- Que D. Paulo Evaristo Arns, Arcebispo de São Paulo, em nota expedida e publicada nos jornais de 08/02/71, entre outros itens afirmava, no de nº3: “infelizmente, Rvdo. Pe. Giulio e Da. Yara foram torturados, de maneira ignomiosa, no DEOPS de nossa capital, como o vigário Episcopal da Região Sul e nós pudemos verificar pessoalmente”.

O C. A. (Centro Acadêmico), face aos graves problemas que estão acontecendo no âmbito de

nossa Faculdade e que afetam a todas as pessoas, tanto no âmbito da Universidade como externamente e,

Considerando

1- Que tais fatos atentam contra os mínimos direitos da pessoa humana e são uma prova concreta, dentre as inúmeras que são denunciadas tanto interna como externamente da existência de torturas no Brasil;

2- Que os itens aqui levantados são fatos que comprovam a existência do “terrorismo policial” no âmbito da Universidade, que cria um clima de pavor, medo, intranquilidade, o qual dificulta sobremaneira o desenvolvimento da Ciência, Cultura e da Manifestação Livre de Pensamento, ferindo os nossos mais elementares princípios de Democracia e Liberdade;

3- Que além dos fatos apontados, concomitantemente, medidas outras se desenvolvem atingindo enormemente a nossa Universidade, aos professores, aos funcionários e aos estudantes (quarenta por cento de aumento nas anuidades, corte de verbas, aulas de Moral e Cívica, imposição

dos Estatutos da Reforma Universitária, impedindo ao funcionamento das nossas entidades estudantis, etc, etc, etc).

O CA interpretando as mais elevadas aspirações humanas dos nossos colegas da Faculdade e face aos gravíssimos problemas que afligem a todo o corpo docente e discente da Universidade, resolve:

a- Tornar público de todas as formas e meios o conteúdo deste documento;

b- Prestar solidariedade ativa ao colega Giulio e à assistente social Yara, também aos colegas das faculdades de Jornalismo, FEI, Serviço Social, bem como todas as pessoas que sofrem tais medidas em consequências de sua atitude justa em busca do Progresso, Independência e Liberdade de nosso país;

c- Expressar total apoio à atitude cristã, humana, digna e corajosa do nosso Arcebispo Metropolitano de São Paulo, D. Paulo Evaristo Arns;

d- Exigir a devolução, por parte dos responsáveis pela apreensão dos materiais pertencentes ao D.A. da São Bento e da FEI, cuja necessidade faz-se premente com o início do ano

letivo;

e- Conclamar a reitoria, os professores, os funcionários e todos os nossos colegas, que manifestam sua solidariedade e que juntos cerremos fileira na defesa de nossa Universidade;

f- Contratar imediatamente um advogado para que possa tomar providências cabíveis no âmbito jurídico para defesa do nosso colega;

g- E finalmente, conclamar todos para que possamos discutir amplamente os fatos ocorridos e tomarmos providências imediatas.

Saudações Universitárias

C.A. da Filosofia São Bento

Assim como o documento analisado anteriormente, esse também foi escrito por um ou mais estudantes anônimos de uma Faculdade da PUC-SP, mas dessa vez representando uma entidade estudantil: o C.A. da Filosofia São Bento. A Filosofia, assim como a Economia, tinha um dos corpos discentes mais ativos no movimento estudantil. Esta nota da entidade não se dirige apenas aos estudantes, como também ao conjunto das autoridades eclesiásticas da Igreja Católica, à imprensa e a toda a comunidade universitária. Apenas por isso, já percebemos que não se trata de uma ação que segue a via clandestina, armada ou radicalizada, como virou comum nos Anos de Chumbo, mas a opção pela resistência pública, pacífica e democrática.

Os primeiros cinco pontos elencados são de denúncias sobre a repressão por parte de agentes do Estado, primeiramente contra um padre, mas também contra outros membros da comunidade universitária da Filosofia e de outras faculdades da PUC-SP, ocorridas naquele período recente situado no ano de 1971. O C.A. expõe um a um os casos denunciados se embasando nos relatos da comunidade, em reportagens da grande imprensa e em uma carta de Dom Paulo Evaristo Arns, evocando os princípios dos direitos humanos e da democracia, o que mostra mais uma vez que se trata da adoção de uma resistência pacífica e democrática ao regime. Mais abaixo, colocam como o objetivo da nota a divulgação ampla para as diferentes autoridades que envolvem a PUC-SP e também para fora dos muros da universidade, a fim de que a sociedade tenha conhecimento, pressione as autoridades e providências legais sejam tomadas, inclusive pela contratação de um advogado.

No primeiro tópico, relata a invasão das dependências da universidade, a prisão de um padre e uma assistência social e o roubo de materiais acadêmicos do C.A. de Filosofia. E isto teria se dado em um momento em particular: as vésperas da aula inaugural de Educação Moral e Cívica na universidade. Mas qual a relação entre os dois fatos?

A Educação Moral e Cívica (EMC) foi uma disciplina criada em 1940 pelo Estado Novo de Getúlio Vargas, mas que a ditadura militar, de acordo com o Decreto Lei 869 de 12 de setembro de 1969, tornou obrigatória no currículo escolar brasileiro incluindo o ensino superior, em conjunto com a disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Ambas, EMC e OSPB deveriam substituir matérias de Filosofia e Sociologia como forma de controle ideológico do regime, envolvendo o uso de um discurso positivista e moralista de exaltação do patriotismo e do civismo dos alunos e privilegiando a memorização de informações supostamen-

te neutras no lugar do estímulo a reflexão e análise.⁶

Não há no documento informações sobre o pretexto utilizado pelos agentes do Estado para esta ação de repressão, mas é certo que a imposição da disciplina em si já entrava em choque direto com a própria existência da Filosofia na universidade. Qualquer tentativa de resistência à Lei 896/69, por parte da direção da universidade ou de sua comunidade, poderia servir de pretexto ao regime para usar da repressão policial, cuja ação era amparada pelo decreto-lei 477 (o ‘AI-5 das Universidades’).

Nos tópicos seguintes, são relatadas diversas ações contra estudantes, professores e funcionários de diferentes faculdades da PUC-SP envolvendo a intimação para depoimento, a expulsão com base no 477, a intervenção militar na direção acadêmica, a prisão e a tortura – como diz a nota, “tudo sem provas concretas sobre a culpabilidade dos indivíduos”. Além disso, há a citação do assassinato de um funcionário da IBRAPE na Operação Bandeirantes (Oban) que teria sido omitida pela imprensa, o que também é uma denúncia, não apenas do assassinato praticado pelos agentes do Estado, mas também da censura que praticavam sobre a liberdade de imprensa.

Por fim, o texto elogia a ação de Dom Paulo Evaristo Arns, autor da carta que denunciou a tortura contra o padre e a assistente social: “cristã, humana, digna e corajosa”. Tal elogio indica confiança e proximidade por parte dos estudantes do C.A. de Filosofia na figura de Dom Paulo, que acabava de assumir como Arcebispo da Igreja Católica de São Paulo e grão-chanceler da Fundação São Paulo.

Conforme um trecho do editorial do jornal “Posição” (1970): “Temos consciência de que as forças que se opõem aos nossos interesses não se restringem a PUC; elas também fazem parte da política educacional executada pelo Ministério da Educação e

planejada pelos EUA através da USAID”. Esta percepção se assemelha à nota do C.A. de Filosofia, ou seja, de que as medidas aplicadas pela reitoria, desde o aumento da anuidade, a imposição do Estatuto da Reforma Universitária e as restrições às entidades estudantis até medidas relacionadas diretamente à política do governo, como o corte de verbas e as aulas de Moral e Cívica, não eram um caso isolado restrito à PUC-SP e de responsabilidade única de sua direção, mas fruto de uma intervenção autoritária da política educacional do governo na universidade. Por isso, tais medidas aparecem na nota como “parte do mesmo pacote” da expulsão, prisão, tortura, etc.

Nesse contexto, analisamos abaixo outro documento no acervo do DOPS: (Brasão e nome da Pontifícia Universidade Católica) São Paulo, 27 de outubro de 1971

Senhor Delegado,

Valho-me do presente a fim de comunicar a V. Excia. para os devidos fins, que no dia de ontem, foi escrita, com tinta “spray”, a frase “Viva Marighela” no muro desta Universidade que dá para a rua Bartira e nas salas 27, 47, 41 e 43.

Apesar da constante fiscalização nos corredores, e tamanho do prédio-sede e a rapidez de tais atos não permitiram qualquer identificação de autoria; comunico-lhe, também, que esta Universidade providenciou, ato contínuo, a pintura daqueles próprios.

Renovo-lhe meus protestos de elevada estima e distinta consideração.

(assinatura do Rei-

tor Oswaldo Aranha Bandeira de Mello)

Exmo. Sr.

Dr. Alcides Cintra
Bueno Filho

DD. Delegado Titular do D.E.O.P.S.

Em mãos

Neste comunicado assinado pelo reitor, há a denúncia de uma pichação com uma frase de exaltação ao líder guerrilheiro Carlos Marighela (executado em 1969), a justificativa de não terem identificado o autor ou autores deste “ato subversivo” de “apoio ao terrorismo”. Provavelmente foram estudantes da universidade que realizavam atividades clandestinas em apoio ou participação direta na luta armada. Outubro de 1971 foi um momento que iniciou o declínio desta forma de resistência, também impactado pela execução de outro líder, Carlos Lamarca. Porém o ideal da luta armada sobreviveu nas universidades e tal pichação é um exemplo disso. Quanto à posição da Reitoria: da mesma forma que recolhia panfletos estudantis para enviar ao DOPS, também denunciava pichações. Não há como saber se a Reitoria de fato não tinha a informação dos autores, ou se teve conhecimento, mas decidiu não incriminá-los e acobertá-los diante do DOPS. Para continuar investigando, analisaremos mais um comunicado:

(Brasão e nome da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

São Paulo, 25 de agosto de 1971

Senhor Diretor

Sirvo-me do presente para, de ordem do Senhor Reitor, Prof. Dr. Oswaldo Aranha Bandeira de Mello e de conformidade com os

entendimentos telefônicos mantidos com V. Excia., enviar-lhe cópia xerográfica do ofício recebido do Diretório Acadêmico Filosofia São Bento, com o competente despacho denegatório do Sr. Reitor.

Como é do conhecimento desse Departamento, existindo a intenção de forçar a realização da referida conferência é o presente a fim de solicitar a V. Excia. o competente policiamento para o caso em apreço.

Renovo-lhe meus protestos de consideração e apreço.

(assinatura de Antonio Penteado de Azevedo, assessor administrativo)

Exmo. Sr.

Dr. Alcides Cintra
Bueno Filho.

DD. Delegado do Departamento de Ordem Política e Social

Em mãos.

Em anexo, está a cópia do documento sobre a conferência a qual se refere o assessor administrativo da Reitoria:

DIRETÓRIO ACADÊMICO FILOSOFIA DE
SÃO BENTO

Monte Alegre 984
Perdizes São Paulo

DA-019/71

São Paulo, 21 de agosto de 1971

Ao
Magnífico Reitor

O DAFSB vem respeitosamente solicitar de V. Magnificência a utilização do (TUCA) Teatro da Universidade Católica, no dia 27/08 próximo a partir das 19,30 horas, ocasião em que o Professor Florestan Fernandes pronunciará uma conferência intitulada “A Revolução Burguesa, sob o capitalismo dependente”.

Sem mais para a presente firmamo-nos apresentando as nossas cordiais

Saudações Universitárias

(assinatura de Membro do DAFSB)

Magnífico Reitor

Oswaldo Aranha
Bandeira de Mello.

O assessor de Bandeira de Mello afirma no comunicado, datado de agosto de 1971 (no mesmo ano do documento anterior), estar em conformidade com “entendimentos telefônicos” com o diretor do Dops e que a Reitoria da PUC-SP negou a solicitação de conferência feita pelo D.A. de Filosofia, enviando a cópia do pedido ao DOPS “a fim de solicitar o competente policiamento”. No documento em anexo, vemos que se trata de um pedido do D.A. para o uso do espaço do TUCA para realização de uma conferência com o sociólogo marxista Florestan Fernandes, cujo título era “A Revolução Burguesa, sob o capitalismo dependente”. Florestan foi aposentado compulsoriamente em 1969 sob a vigência do 477. Para fugir da perseguição, exilou-se na América do Norte,

mas não parou de produzir: lecionou em distintas universidades, como Columbia, Yale e Toronto, e, em 1975, publicou a obra A revolução burguesa no Brasil que questiona as concepções tradicionais e contemporâneas da burguesia e do desenvolvimento do capitalismo no país, em uma análise tecida com diferentes perspectivas teóricas da sociologia, desde Max Weber até a dialética marxista.⁷

Com base no documento analisado, presume-se que Florestan retornaria ao Brasil para participar desta conferência organizada pelo D.A. de Filosofia São Bento da PUC-SP. Porém, o uso do TUCA para a realização do evento seria barrado pela Reitoria da PUC-SP, que também acionaria o DOPS para o “policiamento” de tal “atividade subversiva”. Não é possível saber se a atividade foi realizada ou não, ainda que de forma clandestina, apesar de toda a censura e repressão. Porém, nos interessa aqui saber em quais circunstâncias ocorreu a decisão da Reitoria em delatar as atividades de seus estudantes do D.A. de Filosofia aos órgãos repressores da ditadura.

No documento, tomamos conhecimento de que havia um contato ainda mais estreito da Reitoria com o DOPS, que não se bastava pelo envio dos documentos, mas também envolvia conversas telefônicas. Não temos acesso ao teor das conversas mencionadas, mas podemos tirar alguns indícios importantes. O fato de tais conversas terem se antecipado ao próprio comunicado significa que a função do documento não era a de informar o DOPS de que a conferência em questão estava sendo organizada na PUC-SP, afinal, aquele já havia conversado sobre o assunto com a Reitoria anteriormente; portanto, tinha conhecimento sobre o fato. O objetivo possivelmente era mostrar ao DOPS que houve o “competente despacho denegatório” por parte do Reitor, ou seja, garantir que a Reitoria cumpriu a ordem de vetar o uso do TUCA. Nesse sentido, quando a Reitoria solicita o “competente policiamento” ela parece

estar seguindo apenas o protocolo, pois isso na prática já estava sendo feito, uma vez que as conversas telefônicas antecipadas indicam que o DOPS já estava investigando anteriormente a atividade organizada pelos alunos do D.A. de Filosofia da PUC-SP.

A partir disso nos perguntamos: que tipo de relação estava nas entrelinhas deste comunicado? O apoio voluntário do Reitor Bandeira de Mello e de sua equipe ao regime? Ou a ameaça e a censura por parte do DOPS para que a Reitoria colaborasse com a vigilância e a repressão da comunidade universitária? Existia alguma resistência por parte da Reitoria ou apenas o cumprimento da ordem do DOPS?

Finalmente, o último documento a ser analisado neste subcapítulo pode nos ajudar a compreender as questões levantadas. Este não possui data, mas, assim como os anteriores, foi encontrado na mesma pasta (OP1384) sobre o Movimento Estudantil da PUC (1965-1976) na sessão de “Ordem Política” do acervo do DEOPS. Abaixo estão transcritos alguns trechos importantes para analisarmos:

ELEMENTOS ATUANTES E PARTICIPANTES PERIGOSOS DOS GRUPOS COMUNISTAS DA FACULDADE DE FILOSOFIA DE SÃO BENTO DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO:

ANTÔNIO LUCIO DOS SANTOS GALVÃO (2º ano de Filosofia)

CARMEN MYRIAN DA POIAN (3º ano de Filosofia)

TEÓFILO ARTUR DE S. CAVALCANTE NETO (3º ano de Filosofia)

JURACY ARMANDO M. DE ALMEIDA (3º ano de Matemática)

FLÁVIO JOSÉ OSÓRIO NEGRINI (Pe.) (3º

ano de Pedagogia)

ANTONIO ALVES XAVIER (1º ano de C. Sociais)

JOSÉ CARLOS DE M. BARRETO (2º ano de C. Sociais)

SELDA VALE DA COSTA (2º ano de C. Sociais)

ADA MARIA GRAVINA (3º ano de C. Sociais)

ANTONIO CARLOS BERNARDO (3º ano de C. Sociais)

THAIS MARTINS (3º ano de C. Sociais)

JOSÉ NAGAMINE
MASSAFUMI: Secretário da Faculdade de Filosofia de São Bento da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Elemento que juntamente com Mons. Elzo de Campos Gusso (comunista) fez a subversão total da ordem até então estabelecida: criando cadeiras de pensamento ideológico, isto é, elementos de esquerda (ao tempo do senhor João Belchior Goulart quando era Ministro da Educação o Dr. Paulo de Tarso, estas coisas deram-se). Patrocinou a viagem de elementos para o Nordeste a fim de conhecerem perfeitamente o método de alfabetização Paulo Freire (com que dinheiro e com que interesse?). Elemento ligado à AÇÃO POPULAR e à JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA CATÓLICA.

[...]

OSWALDO ARANHA BANDEIRA DE MELLO: Reitor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Professor da Cadeira de Direito Administrativo da Faculdade paulista de Direito. Pessoa que tem poderes para nomear professores e assistentes de cadeiras de Direito na Faculdade de São Paulo. Elemento com princípios doutrinários esquerdizantes e perigoso como professor torna-se um doutrinador. O Direito Administrativo da forma como é ensinado pelo dito professor torna-se uma ciência jurídica que aconselha a estatização de indústrias e bens de todos os tipos. Nota-se também que ministrando o Direito Administrativo combate as teorias de juristas conservadores e anticomunistas. Um exemplo do jurista atacado pelo senhor Oswaldo Aranha Bandeira de Mello seria um escritor de Direito, anticomunista e democrata, como o Dr. Mário Mazagão. Ao mesmo tempo do desfecho da vitoriosa revolução mandou que os serventes e serviçais lhe entregassem as chaves dos porões da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Elemento comunista camuflado pelos mais diversos matizes. Elemento que ao tempo da

revolução, tendo recebido, na qualidade de reitor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ordem expressa do Ministro da Educação, Dr. Suplicy de Lacerda para que iniciasse investigações e buscas nos núcleos comunistas, ordem também para que fizesse uma lista dos elementos comunistas, resumiu o cumprimento da ordem em arquivar a dita ordem, não tendo feito buscas nem investigações. Elemento ligado a AÇÃO POPULAR, ao PARTIDO TRABALHISTA BRASILEIRO. Elemento mancomunado com os chefes da Juventude Universitária Católica. Elemento tido como comunista por todos os juristas e catedráticos de Direito democratas. Com relação a este elemento são necessárias medidas enérgicas e urgentes, visto a posição de catedrático de Direito e de reitor de universidade, que o dito elemento ocupa. Pessoa ligada formal e informalmente com todos os grupos de esquerda, aos quais presta relevantes serviços. Elemento ligado à JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA CATÓLICA.

[...]

JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA CATÓLICA: Organização que se reveste

de um caráter formal e informal à baila das circunstâncias políticas. Organização chefiada por elementos marxistas orientadores de greves e agitações não somente universitárias, mas ainda greves e agitações populares e operárias. Organização fundada pelos senhores Paulo de Tarso e André Franco Montoro. Organização que se desdobra em: Juventude Operária Católica, Juventude Estudantil Católica, Juventude Agrária Católica e mais outros grupos de juventudes que melhor seria se chamassem juventudes comunistas em vez de católicas. Organização que nos tempos do senhor João Belchior Goulart reunia-se nos porões da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, lugar onde já se encontrou panfletos e propagandas subversivas, vindas de Cuba, do Chile e U.R.S.S.

Temos aqui uma lista de “elementos subversivos” da PUC-SP feita, ao que tudo indica, pelas mãos do DEOPS em uma data desconhecida. Estudantes de diversos cursos da universidade são listados como “perigosos” ligados a “grupos comunistas”, “marxistas” e “esquerdistas”, como também professores da universidade, inclusive aqueles em cargos importantes nos órgãos colegiados. Destacamos aqui o Reitor Bandeira de Mello e José Nagamine. A investigação da “polí-

cia política” do DEOPS adquire contornos de conspiracionismo anticomunista segundo a Doutrina de Segurança Nacional, que ao mesmo tempo acusava seus inimigos de “doutrinadores”, de “pregadores de ideologias” e “subvertedores da ordem” com base em uma série de “evidências”: desde panfletos, agitações e greves universitárias e operárias até a criação de novas cadeiras nas faculdades, a nomeação de determinados professores para ocupá-las e o defesa da estatização de indústria e de bens. A ligação entre os nomes citados na lista e o seu envolvimento com determinadas organizações políticas, entre elas a Juventude Universitária Católica (JUC), seria, aos olhos do DEOPS, a prova irrefutável da existência de uma mesma ação coordenada por meio de uma rede de crime organizado, inclusive no plano internacional, para derrubar a “revolução”.

Para contextualizar o documento é preciso retomar alguns elementos que já tratamos anteriormente que fazem parte da história da PUC-SP. Assim como descrito na lista do DEOPS, Oswaldo Aranha Bandeira de Mello era professor titular de Direito Administrativo. Foi o primeiro leigo a assumir a Reitoria da PUC-SP, como também o primeiro de todas as universidades católicas no Brasil. Foi nomeado pelo Cardeal Motta, o então grão-chanceler da Fundação São Paulo, em fevereiro de 1965, numa das primeiras crises administrativas provocadas pelos estudantes que haviam tomado a universidade e reivindicavam um reitor presente e atuante na direção da Universidade. O que indica que Bandeira de Mello, não apenas fugia a regra do conservadorismo católico caminhando no sentido do progressismo e da pluralidade pregada pela Teologia da Libertação, como também cultivava mais proximidade e diálogo democrático com o movimento es-

tudantil, motivo de perseguição pelo regime instaurado com o golpe de 1964. No início de 1967, Bandeira de Mello, juntamente à assessoria de José Nagamine, Joel Martins, Casemiro Reis Filho e Geraldo Pinheiro Machado, iniciaria os “Estudos Básicos”, concluídos em setembro do mesmo ano.

Como também aponta a lista do DEOPS, José Massafumi Nagamine de fato participou da JUC. Ele vem de um processo de militância política, desde seus tempos de movimento estudantil, na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, tendo sido nomeado para a Secretaria da Faculdade de São Bento, em 1961. Em 1967, foi transferido para a Reitoria de Bandeira de Mello – Assessoria Técnica de Planejamento (ATP) – e nomeado para a Comissão de Reforma Universitária da PUC-SP. Logo, compreendemos por que Nagamine é alvo de investigação e perseguição pelo regime, uma vez que qualquer um, que tenha militado na JUC e tenha ligação com o Monsenhor Campos Gusso (da própria Faculdade de São Bento onde Nagamine era secretário), era considerado “comunista” aos olhos do DEOPS. Ainda há um questionamento sobre a origem oculta do dinheiro que Nagamine teria usado para patrocinar uma viagem ao Nordeste para conhecer o método Paulo Freire e os interesses que teria por trás disso, mas a resposta já está implícita na pergunta, pois a lógica da investigação é basicamente a de buscar quaisquer elementos que se encaixem em uma conclusão já predeterminada: a da existência de “uma conspiração comunista que ameaça a ordem e a revolução”.

Além disso, a partir das informações sobre Nagamine também temos uma pista sobre a datação do documento. Se Nagamine aparece na lista como Secretário da Faculdade de São Bento, então, provavelmente este

foi escrito antes de 1967, já que sabemos que, logo no início desse ano, Nagamine foi transferido para a ATP da Reitoria de Bandeira de Mello. Portanto, como a pasta em que o documento foi encontrado é do período de 1965 a 1976 deduzimos que tenha sido produzido entre 1965 e 1966.

Entendemos também por que tantas referências ao ex-presidente golpeado João Belchior Goulart (o “Jango”) e ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), haja vista que a fase inicial do regime, que compreende os anos de 1965 e 1966, os primeiros após o golpe, foi marcada pelos primeiros Atos Institucionais, que caçaram todos aqueles que tinham relação direta com o antigo governo e suas propostas nacionalistas de desenvolvimento através das Reformas de Base. Entre eles, estavam as correntes progressistas da Igreja Católica e o movimento estudantil que atuavam na PUC-SP; lideranças, como Monsenhor Enzo Campos Gusso da Faculdade São Bento, e organizações, como a JUC, apoiadoras da Reforma Universitária proposta pela UNE e pelo governo Jango.

Como vimos no segundo capítulo, os primeiros anos após o golpe de 1964 também marcaram o declínio da Juventude Universitária Católica (JUC) por vários fatores. Ocorriam dissidências, entre as quais aquela que fundou a Ação Popular (AP) em 1962, devido às reivindicações de autonomia da JUC em relação à Igreja e a forte influência das correntes da esquerda marxista e da militância engajada na UNE. A AP surgiu de membros da organização – sobretudo de Belo Horizonte – que defendiam a construção de um novo movimento não confessional, de caráter exclusivamente político. Em seus quadros havia muitos jovens profissionais, antigos militantes da JUC e da Juventude Estudantil Católica (JEC), além de estudantes

recém-saídos dessas organizações. Aqueles que permaneceram na JUC e JEC, plenamente engajados na política universitária e em movimentos de cultura e educação popular, passaram a sofrer perseguições, após o golpe de 1964. A perseguição e as dissidências enfraqueceram a entidade deixando-a vulnerável aos setores conservadores da Igreja. Entre 1965 e 1966, venceu a proposta dos grupos conservadores da subordinação maior diante da hierarquia eclesiástica, as Comunidades Eclesiais de Base, que incluíam a JUC, JEC, Juventude Operária Católica (JOC) e Juventude Agrária Católica (JAC), entre outras da chamada Ação Católica Brasileira (ACB).

Não por acaso, essa “lista de subversivos” está inserida nesse contexto de repressão e desmantelamento da JUC em favor do conservadorismo da Igreja Católica, que perseguiu amplos setores da PUC-SP, desde a direção até a comunidade. Diante disso, através da caracterização que esse documento faz do Reitor Bandeira de Mello, é possível também elucidar as questões levantadas sobre os documentos anteriormente analisados, ou seja, no que se baseava a relação entre a Reitoria da PUC-SP e o DEOPS? Havia cumplicidade voluntária ou intimidação e resistência diante das ordens dos órgãos de repressão?

Além de toda a caracterização do reitor como “subversivo” e “comunista”, no documento vimos como Bandeira de Mello era resistente ao cumprimento das ordens do regime. De acordo com DEOPS, em 1964, ele teria recebido uma “ordem expressa” do então Ministro da Educação, Suplicy de Lacerda, para iniciar “investigações e buscas nos núcleos comunistas” da PUC-SP, incluindo a apresentação de uma “lista dos elementos

comunistas”, mas diante disso teria apenas arquivado o pedido, sem dar nenhuma consequência. Então, presumimos que o reitor, a princípio, não era nenhum pouco inclinado à obediência para com os órgãos repressores. Mas, afinal, o que levou a Reitoria de Bandeira de Mello a enviar comunicados com provas que incriminavam estudantes e entidades, demandar policiamento sobre “atividades subversivas” na universidade e manter conversas telefônicas com o diretor do DEOPS?

Estamos falando de contextos distintos. A “lista dos subversivos” foi produzida nos primeiros anos do golpe de 1964, enquanto os comunicados da Reitoria ao DEOPS, que analisamos, são datados de 1970 e 1971. Nesse meio tempo, o contexto mudou muito: o governo de Emílio Garrastazu Médici colocou o Coronel Jarbas Passarinho como ministro do MEC, a fim de consolidar a nova política educacional depois de decretada a Lei da Reforma Universitária, da qual fazia parte o endurecimento da censura e repressão com o AI-5 e o 477. Com este último, inúmeras práticas cotidianas de estudantes, professores e funcionários de estabelecimentos de ensino públicos e privados foram definidas como “infrações disciplinares” sob a pena de expulsão.

Segundo o site da Comissão da Verdade da PUC-SP:

Não é fácil estimar o número de pessoas atingidas pelo Decreto 477, pois reitores, com frequência, se utilizavam também de outros mecanismos para

expulsão de estudantes, professores e funcionários de universidades, mas estima-se que de 1969 a 1974, esse número pode ter variado de 245 a 782 indivíduos, conforme indicação da Comissão Nacional da Verdade. Em abril de 1979, D. Paulo, respondendo ao Coronel Jarbas Passarinho, ex-Ministro da Educação, que afirmava que este decreto “não havia feito vítimas”, enviou a ele uma pesquisa feita apenas nos jornais diários, cujos números indicam que o “Decreto [477] foi mais cruel do que se imaginava”.⁸

A partir disso, conseguimos compreender melhor a situação delicada em que se encontrava a Reitoria da PUC-SP nesse momento e podemos presumir que, nas entrelinhas dos comunicados examinados aqui, as tais conversas telefônicas, entre o diretor do DEOPS e Bandeira de Mello, fossem bastante tensas, envolvendo uma série de ameaças e contando com a cobertura da nova lei repressora para puni-lo, caso não cumprisse o que demandavam.

Mas é certo que o DEOPS não utilizava apenas a Reitoria para vigiar e punir a comunidade universitária, como também se valia de um policiamento ostensivo, realizando, por exemplo, invasões como a descrita na nota do DA. de Filosofia São Bento, e através de infiltrados ou delatores, que podiam ser agentes do regime à paisana ou cúmplices dentre os quadros conservadores da universidade ou mesmo pessoas de alguma forma

coagidas a delatar seus colegas. Isso podia reduzir ainda mais a margem de resistência, gerando tensão interna e desconfiança, um clima de paranoia, sendo inclusive maior a chance de haver cúmplices compondo a própria Reitoria.

Como vimos, a Reitoria comunicou ao DEOPS que vetou o uso do espaço da universidade para a atividade com Florestan Fernandes e mandou funcionários recolherem o jornal “Posição” e apagar as pichações “Viva Marighella”. Por outro lado, é relevante questionar: até que ponto estas medidas foram de fato cumpridas? Existiam nas entrelinhas dos comunicados informações que a Reitoria não dividia com o DEOPS, para acobertar e incentivar a resistência de estudantes, professores e funcionários, assim como teria sido feito por Bandeira de Mello anteriormente? Havia subterfúgios?

Observamos nos comunicados que não há nenhuma citação de nomes de pessoas envolvidas nas ações subversivas, o teor da mensagem é protocolar e genérico, pois se atém às formalidades e não entra em especificidades ou oferece informações mais detalhadas para além do que já se encontra nos materiais anexados. Com exceção da solicitação do DA. de Filosofia São Bento, que possui a assinatura do presidente da entidade, os demais materiais também não possuem nomes de seus autores. Isso pode não ser por acaso, podia haver pequenos gestos de omissão na produção destes comunicados por parte da Reitoria de forma a dificultar que o DEOPS identificasse aqueles que participavam das ações investigadas, o que também era uma forma de resistência, assim como uma maior integração e relação de confiança entre aqueles que resistiam na comunidade universitária para evitar eventuais infiltrados ou delatores.

Referências Bibliográficas:

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. Brasil: Nunca Mais. Vozes: Petrópolis-RJ, 2014.

COMISSÃO DA VERDADE DA PUC-SP. Comunidade Acadêmica: Reforma Universitária. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/comissao-da-verdade/comunidade-academica-reforma-universitaria.html>>. Acesso em: 04.Nov.2018

GARCIA, Sylvia G. Destino Ímpar: Sobre a Formação de Florestan Fernandes. Ed. 34: São Paulo-SP, 2002.

GERMANO, José Willington. Estado militar e a educação no Brasil. (1964-1985). Cortez: São Paulo-SP, 2005.

KORNIS, Mônica. Juventude Universitária Católica (JUC). Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/juventude-universitaria-catolica-juc>>. Acesso em: 22.Mar.2018

MENEZES, Ebenezzer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes EMC (Educação Moral e Cívica). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/emc-educacao-moral-e-civica/>>. Acesso em: 28.Jun.2019

NAGAMINE, José M. Universidade e compromisso social: a experiência da reforma da PUC de São Paulo. EDUC, Autores Associados: Campinas, 1997.

PELLICCIOTTA, Mirza Maria Baffi. Uma aventura política: as movimentações estudantis da década de 70. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP: Campinas-SP, 1997.

SANTOS, Jordana de S. O Movimento Estudantil nos anos 70: ações e concepções. 2009 (Apresentação de Trabalho/Simpósio).

notas:

1. Mestre em História pela PUC-SP (2019). Este artigo é uma adaptação de um trecho extraído da tese de Mestrado: “O movimento estudantil na Reforma Universitária da PUC-SP e seu contraponto ao acordo MEC-USAID: uma disputa de projetos políticos-educacionais nos Anos de Chumbo (1969-1974)”.
2. Projeto de reforma estrutural na Educação brasileira, desde o ensino superior até o ensino básico, por meio de leis e decretos articulados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o órgão norte-americano United States Agency For International Development (Agência dos Estados Unidos Pelo Desenvolvimento Internacional).
3. Em seu sentido próprio, a palavra “pelego” designa a pele de carneiro que é colocada entre a sela e o corpo do cavalo com a finalidade de amaciar o contato entre o cavaleiro e o animal. SANTOS, 2009, p.2.
4. Encontrado conjuntamente a um panfleto intitulado “Aos estudantes da PUC” que foi enviado pela Reitoria ao DOPS na data de 17 de maio de 1971. Extraído da sessão: Ordem Política; dossiê: Movimento Estudantil; pasta: OP1384 - “PUC (1965-1976)”.
5. Extraído do site: <http://www.educabrazil.com.br/emc-educacao-moral-e-civica/> (Acesso: em 24.out.2018)
6. GARCIA, 2002, p. 30-32.
7. “Comunidade Acadêmica: Reforma Universitária”: Disponível em: <https://www.pucsp.br/comissao-da-verdade/comunidade-academica-reforma-universitaria.html> (Acesso em: 04/11/2018)

Educação: Algumas atitudes, ações e modos de expressar a sua desvalorização

Gerson Vieira Camelo¹

Uma Nação que deseja ser desenvolvida, justa e independente deveria tomar como principal pilar o seu sistema educacional. Em países como Coreia do Sul e Finlândia a preocupação com a educação tem gerado importantes resultados, fazendo com que a primeira se tornasse uma das nações mais modernas do mundo em um curto período de tempo, e a segunda passasse a se posicionar entre as mais bem colocadas nos exames de avaliações estudantis internacionais.

Nesses países, mais do que afirmar a sua importância, seus dirigentes agem de modo a torná-la primordial. No Brasil também se tem dito que a educação é importante. Cabe indagar para quem, visto que ela sofre ataques de todas as direções. No cenário brasileiro e paulista sobretudo pode-se colocar em xeque essa afirmação, pois tanto os cidadãos quanto as instituições públicas e privadas, por meio de seus dirigentes, agem de modo a desprestigiá-la e a desvalorizá-la a todo momento e de múltiplas formas.

Uma pequena reflexão tomando como base frases e atitudes acerca da educação e dos profissionais do magistério poderia nos dar pistas do quão ela é realmente valiosa para a nossa sociedade.

“Você só dá aula, não trabalha em ou-

tro lugar?” Essa simples indagação feita pelas mais diversas pessoas a professores é um atentado à classe do magistério e à educação em si e nos dá um panorama da pouca importância que ela tem em suas vidas, além da desinformação e falta de noção acerca dessa profissão e da função das instituições educacionais. Outra frase, “cheguei onde estou por méritos próprios”, também denuncia o seu baixo prestígio para aquele(a) que a profere. Ela é dita geralmente por alguém que teve uma educação bastante generosa e por causa dela adquiriu conhecimentos importantes que a fez ascender social, econômica e intelectualmente, mas prefere renegar a importância do seu percurso educacional. A frase em si denuncia que o(a) falante não a valoriza, mas usa uma forma velada para não admiti-lo claramente e, com isso, não sofrer reprimendas públicas de seus interlocutores. Há outras manifestações semelhantes que denunciam que a educação é até motivo de pena. Muitas vezes quando um professor diz qual é a sua profissão em público ouve a seguinte exclamação: “ah coitado!”, tamanho é o desprestígio da carreira e da educação para população.

Há, ainda, aqueles que acham que o ato de ser professor é uma vocação ou um

dom e que por isso o profissional deva ser um franciscano. Contudo, quando o mesmo faz paralisações e/ou passeatas reivindicando melhores condições salariais e de trabalho torna-se um vagabundo que não tem nada a fazer senão atrapalhar os seus direitos de ir e vir.

Uma forma de desrespeito quase imperceptível é o modo como parte da população se dirige às profissionais que trabalham em creches e, por vezes, às professoras do Fundamental I, ou seja, as chamam de “tias” e permite que suas crianças façam o mesmo. Isso, além de forjar uma relação íntima inexistente, pois elas não são irmãs dos pais ou mães de seus alunos, faz parecer que não estão lidando com uma profissional preparada para cumprir funções primordiais. Elas, por sua vez, não devem aceitar esse tratamento que não é dado a nenhum outro tipo de profissional. Também são chamadas de bruxas, substantivo usado por muitos pais diante de seus filhos para referirem-se a determinadas professoras cujas posturas são rígidas.

“Sou eu quem paga o seu salário” é outra frase comum, em escolas particulares, dita por alunos de classe média ou da elite a um professor. Muitas vezes, diante da queixa do profissional, a direção escolar escolhe tomar partido do(a) aluno(a) e deixar o seu funcionário desamparado, pois a instituição não quer perder o valor da mensalidade paga pelo pai desse aluno, caso deixe a escola. O professor aqui é visto como um reles empregado que está ao dispor do aluno, jamais como um profissional e, de certa forma, essa posição, por vezes, é chancelada pela própria direção, quando pede ao professor que releve o que ouviu, por exemplo.

Essas observações e apontamentos podem nos dar uma ideia do quão a educação e seus profissionais são desprestigiados

por boa parte da nossa sociedade, independente da classe social. No que tange às instituições, sejam elas da esfera pública ou da privada, e seus agentes não há muito do que se possa orgulhar.

Em São Paulo, ainda no governo de Luiz Antonio Fleury (1991-1995) foram criadas as escolas-padrão, 1614 unidades, e o objetivo era atingir 75% da rede estadual de educação composta por 6.713 escolas. Nelas, as estruturas eram melhores do que nas demais. Contudo as outras 5.099 continuaram com dois, três ou até mesmo quatro períodos e com uma estrutura completamente sofrível. Não se pode dizer, entretanto, que houve um plano para a educação nesse estado durante seu governo ou de seus antecessores Orestes Quêrcia (1987-1991), Franco Montoro (1983-1987), etc. Luiz Fleury foi sucedido por Mário Covas (1995-1999 / 1999-2001), cujas ações foram extremamente danosas à educação em São Paulo. Seus mandatos foram marcados por perseguições à classe do magistério. Logo que assumiu o mandato eliminou as escolas-padrão organizadas pelo seu antecessor e adotou o regime de Progressão Continuada, além de dar início ao processo de municipalização e criar o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), cuja função é medir o nível de conhecimento de seus alunos no final do ciclo. Um gasto desnecessário, pois não há mais como corrigir as deficiências daquele aluno que termina a 3ª. série do ensino médio. O seu partido, PSDB, se encontra no governo do Estado desde a sua primeira eleição e as medidas que tomou não resolveram a questão do aprendizado dos alunos da Rede Estadual. Há 25 anos no poder, apenas fez com que o sistema de educação girasse em círculos, sem avanços. Até mesmo a eliminação das tais “escolas de lata” existentes em sua

administração se deu de forma lenta, uma vez que demorou uma eternidade por abaixar tais aberrações ou substituí-las. Ao longo desses anos foi incapaz de criar um plano de carreira para o magistério paulista.

No que tange aos trabalhadores do magistério, os governadores desse partido achataram seus salários, suprimiram gratificações, prêmios de valorização e outros penduricalhos outrora colocados na folha de pagamento para não pagarem salários dignos aos profissionais da educação — portanto sujeitos a serem extinguidos a qualquer momento —, e eliminaram o Adicional do Local de Exercício (ALE), pago aqueles professores que trabalhavam nas áreas periféricas distantes do centro e consideradas mais perigosas. Foi extinguido da maioria absoluta das escolas periféricas. Durante esse longo período a classe do magistério paulista foi atacada de todas as formas possíveis.

Logo que tomou posse, o então governador José Serra (2007-2010) tratou de expor na mídia o total de horas-aula não dadas pelos professores da Rede estadual por motivos de ausências sem, no entanto, observar as reais causas de tantas faltas. Jogou, desta forma, os docentes contra a população para serem linchados publicamente, fazendo parecer que se tratava de um punhado de vagabundos e preguiçosos. Entretanto, deixou de atacar o seu próprio crime e de seus antecessores, que foi a falta de professores em sala de aula, uma vez que em muitas escolas os alunos ficaram sem aulas de diversas disciplinas ao longo dos anos letivos anteriores e no seu próprio governo. O então governador não fez esforço algum para resolver a questão da falta de profissionais, mas apenas deu continuidade ao projeto de seus antecessores, Mario Covas e José Maria Alckimin (2001-2003 / 2003-2006 / 2011-2014).

O ex-governador não se conteve apenas aí, uma vez que passou a criticar a qualidade dos professores e a má formação dos mesmos. Atirou-se de corpo e alma apenas contra a área de educação das universidades públicas do Estado, ou seja: USP, UNICAMP e UNESP, — mas também não mediu esforços para desmoralizá-las e desmontá-las. Em momento algum fez críticas àquelas que fazem da Educação apenas uma fonte de lucro fabulosa e que de modo algum pensam na qualidade de seus formandos, pois são apenas fábricas de diplomas. Muitos daí saídos foram incorporados à Rede como professor categoria O ou eventual, subcontratados pela Secretaria de Educação. Não são absorvidos pela própria iniciativa privada. Quando perdem o vínculo empregatício no final do ano letivo deixam de receber benefícios trabalhistas. E ao retornarem à Rede levam mais de dois meses para receber o salário. Em outras palavras, a dispensa e o retorno de um docente à Rede é um completo desrespeito ao profissional que presta serviço ao Estado. Mas isto não significa dizer que o concursado titular de cargo esteja em uma condição muito melhor.

O governo Alckimin foi talvez aquele que mais fechou salas de aulas, com isso muitas escolas ficaram superlotadas, chegando a ter mais de 40 alunos por sala. A prática ainda é rotineira, pois, ao longo de um ano letivo, aquelas que têm menos de 30 alunos são geralmente fechadas e os seus estudantes redistribuídos entre as demais da mesma série. Fato que gera bastante tumulto nas escolas, uma vez que os professores dessas salas perdem suas aulas e têm que ser realocados, na própria unidade escolar ou em outras, no caso de concursados.

O magistério paulista conta com cerca de 250.000 docentes entre todas as cate-

gorias, — há esta monstruosidade. Desta quantidade, uma porcentagem menor é de profissionais formados pelas universidades públicas e boa parte dela pelas privadas. Muitos não conseguem passar nos raros concursos promovidos pelo Estado dado a má formação. Diferente do ex-governador, as escolas particulares tradicionais buscam muitos de seus professores entre aqueles formados pelas universidades públicas e as PUCs, o que nos leva a crer que se trata de má fé ou de desconhecimento do ex-governador, senão os dois, visto que as instituições da elite preferem profissionais advindos destas. O fato é que Serra não tomou nenhuma medida eficaz para resolver a questão salarial nem a de aprendizado.

José Serra até chegou a criar o Programa de Valorização por Mérito, uma espécie de prova que ainda vige e cujo objetivo é dar aumento para o docente desde que alcance uma determinada média — trata-se de uma aberração para não criar um plano de carreira —, e há uma série de quesitos para que um professor possa fazê-la, como estar na mesma unidade por quatro ou mais anos. Contudo, apenas 20% dos professores poderiam receber cerca de 25% de aumento salarial, mesmo se um número maior de aprovados alcançasse uma média acima de 50% das questões. Logo que criada, as regras foram mudadas porque um grande número de professores obtiveram médias altas de aprovação nas primeiras provas. Não obstante, houve anos em que as inscrições não foram abertas — para não gastar com os docentes —, resultando em perdas salariais para a classe.

Ao longo desse período dominado pelo PSDB, o então governador José Serra criou em 2009 um bônus por resultados — outra aberração que surgiu com objetivo de não criar um plano de carreira e gerar divisão

e conflito dentro da classe do magistério — que é pago apenas para as equipes escolares que atingem os índices do SARESP. Entretanto, o anúncio de seu lançamento levava parte da população a crer que a adoção do bônus elevaria radicalmente a média salarial da categoria como um todo, assim como ocorreu com a avaliação para mudar de faixa salarial. Esse engodo supostamente buscava também resolver o problema de aprendizado, cujos índices pouco avançaram. Via de regra quando uma escola os atinge em um ano, no seguinte fica abaixo.

Um professor que faz mestrado e doutorado é pouco valorizado na Rede, visto que estes títulos juntos lhe conferem um aumento de apenas 20% sobre o salário base, o que é pouco expressivo, mesmo para quem trabalha 40 horas por semana. Trata-se de um desincentivo ao profissional da escola pública a produzir conhecimento. Enfim, o Estado tem forçado a mão para que não haja mais professores bem qualificados na Rede Estadual de Educação. A postura do governante de plantão tem sido extremamente prepotente. Age como se houvesse mão de obra abundante e de excelente qualidade. Desconhece o fato de que muitos cursos voltados para a área de magistério/educação foram fechados ou têm turmas extremamente reduzidas, dado que a carreira torna-se desprestigiada a cada dia e sem atrativo algum. Logo, não tardará o momento em que o número de docentes será extremamente reduzido.

Muitos dos jovens ingressantes em concursos não chegam a atingir um ano na Rede Estadual, pois pedem a exoneração e até mesmo vão trabalhar em áreas que não as de suas formações. Os motivos são vários, mas o salário e a estrutura são os carros-chefes. É bem provável que se verificarmos a idade dos professores da rede pública, a maioria possi-

velmente esteja acima dos 35 anos, e talvez ocorra o mesmo na rede privada, que passará, em breve, a disputar docentes com as redes públicas estaduais e municipais, onde ainda há professores excelentes. Parte deles, porém, prefere permanecer no Estado a ir para a rede privada, e o faz por uma questão ideológica, visto achar que poderá contribuir para a educação daqueles mais desvalidos econômica e socialmente na sociedade.

Essa prepotência dos governantes de São Paulo também se reflete na própria qualidade do ensino, pois deixam de tomar medidas simples e mais funcionais para lançar mão de perfumarias que não resolvem o problema. Escolas que se encontram em áreas de assentamentos, como as do MST, e as de alguns municípios interioranos, como Oeiras, no Piauí, têm resolvido o problema de aprendizado sem grandes fortunas e sem medidas paliativas, mas com ações simples, a saber: assegurar que cada aluno seja alfabetizado na idade correta e assegurar a sua permanência na escola. Fato que não elimina a necessidade de investimentos pesados na educação. Outro caso é o do Centro de Educação em Tempo Integral Augustinho Brandão em Cocal do Alves, município pobre do mesmo estado, que chama atenção pelo grande número de alunos que recebeu medalhas na OBMEP. Entre 70% a 80% de seus alunos que se inscrevem nos processos seletivos de universidades públicas são aprovados, além de ser a escola pública mais bem colocada no ENEM. Neste caso, a mudança de paradigma se deu pela ação direta de sua equipe escolar, que garantiu a boa qualidade de ensino aos seus alunos, e não do Estado.

O governo do estado de São Paulo tem sido um verdadeiro algoz da educação e do magistério como um todo. Contudo, em nível Federal o desrespeito à educação

tem sido infinitamente incomparável nesse curto espaço de governança do atual mandatário, e se dá das mais diversas formas: nas perseguições à classe e ao sistema educacional como um todo, na falta de projeto e de investimentos, na desvalorização do professor e das instituições, nos cortes de bolsas de pós-graduandos e nas desqualificações das pesquisas efetuadas em universidades e nos institutos de pesquisas como um todo, entre outros. Mas são as próprias posições do poder executivo e de seus ministros, especialmente o da Educação, que são extremamente danosas ao sistema como um todo, visto serem aqueles que mais atentam contra este. O fato de proibirem um livro ou aceitarem a sua queima ou retirada do mercado por questões morais denuncia quem são, assim como intervenções em questões do ENEM pelos mesmos motivos mezinhos.

Nos governos anteriores houve algumas ações exitosas e outras não, com ganhos e perdas. Ainda que se possa questionar muitas das medidas voltadas para essa área. Não se pode negar que a inclusão e a manutenção de milhares de crianças em escolas nos mais diversos rincões do Brasil seja, com certeza, um enorme ganho, assim como o aumento do número de estudantes universitários para mais de seis milhões. Essa inclusão sem mudança estrutural do sistema é, por outro lado, um problema constatável nos governos anteriores. Contudo, o descrédito ao aprendizado e o esforço para tornar a educação e o conhecimento desacreditados, especialmente por parte do atual presidente e de seus ministros, é a pior entre todas as mazelas que o magistério brasileiro sofre, e também o maior desserviço pelo qual o sistema de educação e os seus profissionais poderiam passar.

O presidente e seu ministro da Educação têm tratado seus profissionais e as ins-

tituições educacionais com um verdadeiro escárnio e promovido uma caça às bruxas jamais ocorrida neste país. Disciplinas como as de Filosofia e Sociologia têm sido os seus alvos preferidos e nem mesmo precisamos explicar os motivos. Estão também provocando o maior desmonte institucional jamais visto no sistema de educação nacional.

A discussão levantada sobre os gastos com as escolas de ensino fundamental e médio e o sistema universitário se mostram um grande equívoco, senão uma má fé sem limite. Ela retornou à pauta da pior maneira possível, baseada em achismos e não em fatos comprovados. A diminuição de gastos com as universidades em nada garantirá que seus recursos pararão na educação básica. Tampouco se provará efetivo, ainda que cheguem a esse setor do sistema educacional e sejam tratados como investimentos e não como gastos, se não houver profissionais bem qualificados para lecionar as crianças desse ciclo. O que se pode afirmar com toda a certeza é que haverá um sucateamento das universidades e um enorme atraso no que concerne ao conhecimento e, sobretudo às pesquisas, sem falar que o número de profissionais da educação formados pelas universidades públicas, logo de melhor qualidade, cairá sensivelmente. É de domínio público que em momento histórico algum o corte de verbas de um setor tenha ido parar na educação ou na saúde, ainda que prometido, mas nas mãos de banqueiros. O resultado do corte da verba destinada às universidades será uma tragédia total para o País. Nas pesquisas, essa catástrofe já está anunciada aos sete ventos, estamos apenas por colher o resultado desse desastre prenunciado.

As falas do presidente e de seus ministros e o descrédito com que tratam cientistas e institutos com reputações mundiais se

traduzem simplesmente como: a educação e a ciência não têm a mínima importância para o país, na visão dos mesmos, o que refletirá conseqüentemente de modo negativo em boa parte da população cuja atitude em relação a esses será semelhante à de seu mandatário. Ambos estão promovendo um desmonte e um descrédito do sistema de educação de tal monta que nem os esforços de todos os governantes do período pós-ditadura juntos conseguiram executar ao longo de 30 anos.

Parte da população já tende a dar pouca importância à escola, pois, para muitos pais trata-se apenas de um espaço para manter o(a) filho(a) razoavelmente seguro enquanto vai trabalhar. Para outros, é o único lugar onde o seu filho ou filha terá um prato de comida. Poucos pais comparecem às reuniões bimestrais nas escolas de seus filhos ou às atividades promovidas por elas, um claro sinal de desprezo pela educação destes.

Diretores e coordenadores pedagógicos relatam que ao longo das férias os pais de seus alunos costumam ligar nas escolas para saber quando será o retorno às aulas, pois não suportam os seus filhos por perto e querem que elas terminem logo. O mesmo ocorre quando os alunos são dispensados por falta de professores, muitos pais costumam ligar nas escolas não porque estão deixando de aprender, mas porque não os querem em casa incomodando.

Em se tratando de escola pública, esse quadro de desvalorização da educação é muito maior do que o apontado e os motivos vão da sua péssima estrutura à falta de perspectiva de seus estudantes. As salas de aula com 40 ou mais alunos, por exemplo, é simplesmente um completo atentado ao bom senso, à educação e ao aprendizado.

Boa parte das instituições privadas de ensino é também desrespeitosa com os seus

profissionais de ensino e com seus alunos. O fato de uma universidade do Rio de Janeiro, que adquiriu várias faculdades em todo o país, despedir cerca de 1.200 docentes sob o argumento de reestruturação, é um desrespeito total a esses profissionais e aos seus alunos. Especialmente porque muitas dessas demissões ocorreram no momento em que iam aplicar uma avaliação para os alunos que ficaram de exame, no final do segundo semestre. Entretanto, antes mesmo de irem para a sala aplicar a avaliação, foram chamados no departamento de Recursos Humanos para assinar uma carta de demissão. Nem chegaram a aplicar essa avaliação final para os seus alunos, que foram extremamente desrespeitados pela instituição, pois o aplicador da mesma não foi o docente responsável pela disciplina e quem a elaborou, mas um terceiro. Na verdade, a fala oficial da instituição sobre as demissões pode ser lida como: a dispensa de uma mão de obra já muito barata por outra mais em conta ainda.

Estamos, entretanto, diante de um quadro em que todos dizem que a educação é importante, mas agem de forma contraditória em relação à mesma. O fato é que ela é levada a sério por poucos. Aqueles que deveriam respeitar e zelar pela educação e seus profissionais são exatamente quem mais os desrespeitam, a saber: quem se elege em nome dela, quem ganha rios de dinheiro com ela ou quem dela se vale para educar seus filhos.

O conjunto dessas pequenas observações feitas sobre parte dos cidadãos de nossa sociedade, ou sobre as diversas instituições e seus dirigentes, nos mostra que o desrespeito e a desvalorização da educação e de seus profissionais é, por vezes, velado ou inconsciente, mas também proposital.

Em parte, isso se explica pelo fato de

que uma parcela da população não consegue ver perspectiva alguma nos estudos e, simultaneamente, nota o Estado conspirando contra a educação e o magistério como um todo e de diversas formas. Mas, por outro lado, há questões históricas complexas que têm relação com a própria formação da nação e de sua elite, que nunca se preocupou em educar as classes menos ou nada abastadas. Basta lembrarmos que a universalização da educação só ocorreu a partir da Constituição de 1988, ainda assim houve bastante resistência política para fazer valer o que nela está escrito e, aos poucos vão minando os seus ganhos.

Essa suposta elite, formada por senhores feudais ou escravagistas, possui modernos equipamentos de informática e se posta como liberal e moderna. Sempre pensou com a cabeça além mar. Entretanto, ela prefere agir como um feitor e atender a interesses alheios, pois sabe que terá a sua parte do quinhão. Daí não existir um projeto de país ou nação, que necessariamente prescindisse de um pilar importante como a educação. Este necessita de uma elite, econômica e intelectual, que queira e seja capaz de conduzi-lo.

Enfim, isto não basta para explicar ou justificar o fato de a educação brasileira ser tão desprestigiada e de estar sob constantes ataques dos mais variados setores da sociedade e de suas instituições. As questões econômicas e de classes também são relevantes para compreendermos todo esse processo e o modo descrente como as pessoas se põem diante da educação e de seus profissionais, ainda que de modo alienado, pois muitas vezes manifestam seus desprezos e desprestígios por ela e nem se dão conta. De forma igual, também não notam os ataques por ela sofrida quando alguém se propõe a proibir a venda de um livro ou queimá-lo em nome de costumes morais, ou tenta desqualificar

importantes institutos de pesquisas ou universidades, sobretudo a partir de achismos, de posições preconceituosas e de desinformações. Contudo, é interessante notar que a partir de frases como as supracitadas se pode perceber o quanto ainda falta para termos uma população e instituições que realmente acreditem e tomem a educação realmente a sério e como o principal pilar para que o país possa atingir um desenvolvimento pleno, um alto grau de civilidade, seja justo e deixe para trás a sua fase obscurantista na qual ainda se aplaude líderes xucros, toscos, populistas e ignorantes, cujos comportamentos e discernimentos concorrem com os mais brutos

entre os homens das cavernas. Exemplos pululam em nossa sociedade, para desespero e tristeza dos civilizados.

1. Gerson Vieira Camelo fez pós doutorado, na USP, com bolsa FAPESP e pesquisou a relação estética entre a obra teatral de Langston Hughes e a de Amiri Baraka, e mestrado e doutorado pela FFLCH-USP, onde estudou o teatro do dramaturgo negro estadunidense Amiri Baraka. É graduado em Língua e Literatura Inglesas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Cartas de um destino incerto: as significações epistolares em “K. relato de uma busca”

Alexandre Marcelo Bueno¹
Terezinha de Jesus Oliveira Silva²

Resumo: A ditadura civil-militar foi um dos períodos mais obscuros da história recente no Brasil. Além da retirada de direitos civis básicos, outras práticas nefastas foram realizadas pelo regime de exceção, como torturas e mortes. É esse o contexto reconstruído pelo objeto de estudo desta pesquisa. Trata-se de “K. Relato de uma busca (2014)”, de Bernardo Kucinski. O romance pode ser definido como uma narrativa de busca. K., personagem principal e narrador de muitos dos capítulos, enuncia a procura por sua filha, professora de química e subitamente desaparecida por causa de suas atividades políticas contra o regime ditatorial. Com base nos pressupostos da teoria semiótica francesa, desenvolvida por Algirdas Julien Greimas e colaboradores, nossa pesquisa analisa três capítulos-cartas da referida obra. Observamos, assim, como a integração de tal gênero ao romance produz efeitos de sentido diversos, que integra a dimensão sensível como ponto de partida para a produção das significações atreladas ao romance em questão.

Palavras-chave: significação sensível; enunciado; enunciação; ditadura brasileira; sociosemiótica.

one of the most obscure periods of recent history in Brazil. Apart from the withdrawal of basic civil rights, other nefarious practices were carried out by the regime of exception, such as torture and death. This is the context reconstructed by the object of study of this research. This is “K. Report of a search (2014)”, by Bernardo Kucinski. The novel can be defined as a search narrative. K., main character and narrator of many of the chapters, enunciates the search for his daughter, professor of chemistry and suddenly disappeared because of its political activities against the dictatorial regime. Based on the assumptions of the French semiotic theory, developed by Algirdas Julien Greimas and collaborators, our research analyzes three chapters-letters of the mentioned work. Thus we see how the integration of such a genre into the novel produces several senses of meaning, which integrates the sensitive dimension as a point of departure for the production of the meanings attached to the novel in question.

Keywords: sensitive meaning; discourse; enunciation; Brazilian dictatorship; social semiotics.

Abstract: The civil-military dictatorship was

Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

Paulo Freire

A ditadura civil-militar foi o período mais obscuro e violento da história recente no Brasil. Além da retirada de direitos civis básicos, outras práticas nefastas foram realizadas pelo regime de exceção, como torturas e mortes. Inclusive, até os dias atuais, muitos dos mortos pelo regime continuam desaparecidos, impossibilitando suas famílias de enterrá-los porque militares simplesmente não revelam o paradeiro dos que sucumbiram às torturas nos porões da ditadura.

É esse o panorama histórico em que se insere o objeto de estudo deste trabalho. Trata-se de *K. Relato de uma busca* (2014), de Bernardo Kucinski. O romance pode ser definido como uma narrativa de busca. K., personagem principal e narrador de muitos dos capítulos, enuncia a procura por sua filha, professora de química da Universidade de São Paulo (USP) e subitamente desaparecida por causa de suas atividades políticas contra o regime ditatorial.

Mais do que um romance policial-esco, o livro de Kucinski se enquadra em uma tentativa de elaboração dos eventos em torno desse desaparecimento, com a instauração de diferentes narradores por parte de uma fonte enunciativa comum. Por isso, a dimensão cognitiva apresenta uma prevalência sobre as ações, igualmente presentes no romance em questão. Além disso, pode-se dizer que o romance envolve também diferentes configurações passionais, como a esperança que motiva o sujeito a continuar a sua busca, além de estados de frustração e de desânimo quando o crer e o saber são contrariados.

Essa contrariedade das expectativas de K. é produto de um jogo constante e variável das modalidades do parecer e do ser, pois o sujeito encontra, em diversos momentos do romance, outros sujeitos que parecem ser confiáveis e verdadeiros, mas que depois se revelam traidores e não confiáveis em suas informações, ações e comportamentos. Assim, o fazer-interpretativo, em que pode entrar igualmente a modalidade do crer ligado ao contrato fiduciário e veridictório, é a todo momento colocado à prova, desencadeando estados passionais já mencionados.

O objeto deste trabalho é o de analisar a organização passional instaurada no romance. Para isso, foram selecionados três capítulos que possuem em comum o simulacro do gênero em que foram construídos: as três cartas presentes como capítulos no romance.

A escolha desses três fragmentos do romance se deve ao modo como o gênero epistolar é, em sua base, uma troca não apenas informativa, mas uma relação em que a construção do simulacro é fundamental para a presentificação do ausente. Essa construção da imagem do outro é feita de modo tão marcado que Eric Landowski (2017) chega a propor que o enunciatário, nesse gênero, torna-se um coenunciador, ou seja, um participante ativo na construção do enunciado.

Ademais, o gênero epistolar se torna importante pelo espaço que ocupa no romance, que inicia com uma carta do narrador à sua filha no presente da enunciação, ou seja, em um simulacro dos dias atuais, além de finalizar a narrativa com uma carta que pode ser lida como uma espécie de balanço da luta armada e dos ressentimentos que sur-

giram entre os militantes, devido à postura agressiva e injusta ou ao arrefecimento de alguns companheiros de luta. Há ainda uma carta contida no meio do romance, escrita pela própria filha de K. a uma amiga, em que se constrói, de modo implícito, a previsão do que poderia lhe ocorrer por conta de suas atividades clandestinas.

Desse modo, o gênero epistolar, no romance em questão, desvela a multiplicidade de narradores que se apresenta igualmente em outros capítulos. Esse traço, inclusive, nos leva a discutir qual é o contrato veridictório que o romance instaura para sua leitura, pois, a despeito de sua inovação, ele comporta ainda uma velha discussão sobre o caráter verídico dos fatos narrados e sobre a elaboração ficcional que orienta a construção literária, o que é reforçado pela epígrafe que abre o romance: “Caro leitor: Tudo neste livro é invenção, mas quase tudo aconteceu” (KUCINSKI, 2014).

Resumidamente, esta pesquisa foca, então, nos aspectos passionais do gênero epistolar, na discussão sobre o papel do simulacro de enunciatário envolvido na constituição das cartas e nas significações organizadas na narratividade a partir da semiótica discursiva de linha francesa (BARROS, 2005; FIORIN, 2002; GREIMAS, 2014). Antes de entrarmos na parte analítica, apresentamos algumas outras características do romance que nos auxiliarão a examinar mais detidamente o que nos interessa: o papel das cartas na totalidade que o romance produz.

1. Um romance-testemunho: linhas gerais de K. Relato de uma busca

K. Relato de uma busca foi lançado inicialmente em 2011 pela editora Expressão Popular. Em 2013, foi relançado pela Cosac

Naify. Basicamente, conta a história de um pai que, percebendo a ausência de sua filha, sai a sua procura, mas sem nenhum sucesso.

K. reflete sobre seu relacionamento com sua filha e percebe que aquela figura frágil que ele concebera em sua mente, na verdade, não existia. Sua filha A. era uma mulher forte, militante política e casada. Então, K. culpa-se por ter-se dedicado mais ao iídiche, um idioma morto no qual ele escrevia poemas e que tanto cultuava, e a ter-se casado novamente por influência de seus amigos patrícios e ter deixado de lado a filha. Essa culpa move-o ainda mais a buscar pela filha, vítima do sistema repressor. Este, através de informantes capciosos, vai plantando várias pistas falsas sobre A. com o intuito de cansá-lo e fazê-lo desistir. Porém, K. persiste em sua procura pela filha dia após dia, semana após semana, mês após mês.

Além disso, o sistema ditatorial vigente, através de informantes, fornece pistas falsas para despistá-lo. Mas K. segue, incansável, em sua busca. Durante sua procura, percebe o quanto desconhecia sua própria filha. Descobre que A. era casada e militante política e não aquele ser frágil e ingênuo que ele concebera em sua mente. O pai continua a buscar pela filha, mas perde a esperança de encontrá-la com vida. Mesmo assim, sente-se no dever de dar uma sepultura digna a ela.

Em sua busca, K. entra em contato com outros sujeitos, para além daqueles aliados ao regime militar. Assim, ele visita presos políticos, cidadãos ligados à Igreja Católica ou a outras religiões que têm em comum o fato de possuírem conhecidos e parentes desaparecidos.

A obra é composta por 29 capítulos que trazem o enredo de forma não linear, porém interligados entre si. Dentro do gêne-

ro romance são encontrados outros gêneros, como ata, carta pessoal, dentre outros que provocam um efeito de realidade. A maioria dos curtos capítulos são narrados em terceira pessoa, narrando a trajetória do pai durante a sua busca.

Somente dois capítulos são escritos no presente (eu-aqui-agora), o primeiro “Carta a uma destinatária ausente” e o último “Post scriptum”, os demais transportam o leitor ao ano de 1974, ano que a filha do protagonista desapareceu (ele- alhures-então), embora tenha o efeito de tempo presente.

A obra apresenta duas perspectivas de leitura, uma em que o leitor acompanha o sofrimento do pai que procura a filha e outra que mostra o período de repressão durante os anos de chumbo. Naquela o narrador em 3º pessoa narra a saga do pai, que não tem ciência do que aconteceu com a filha. Nesta, o leitor toma conhecimento da tragédia, pois as várias vozes narrativas, de caráter polifônico, apresentam os fatos ao leitor, que acompanha a busca, porém ao contrário do narrador e do protagonista, já sabe o que acontecera à filha de K.

2. Presença e ausência nas cartas: relatos de outras buscas

Como foi dito, o romance analisado é a história de uma busca. Uma busca pelo saber, busca pela confirmação de um imaginário no qual a filha estaria viva, busca pela própria filha e busca pela reconciliação, pelo perdão, pela reentrada na vida de cada um, do pai e da filha. Contudo, o romance de Bernardo Kucinski é também uma história sobre os aspectos soturnos da humanidade. É sobre a impossibilidade de se atravessar determinados muros, limites impostos pelo poder que perseguia e matava pessoas contrárias

ao regime militar imposto à força e mantido igualmente pela força e pelo apoio de parcela da sociedade civil brasileira.

O romance, como quase todo romance, é polifônico e multifacetado. Possui ainda outras significações a serem exploradas. Esse outro olhar para o discurso de K. Relato de uma busca só pode ocorrer por meio de um recorte arbitrário que permite unir o que está distante pela disposição material da organização do livro. Vamos examinar as três cartas contidas no romance a partir do ponto de vista da sociosemiótica de Landowski (2017), sobretudo pelo seu conceito de copresença.

O semioticista francês propõe um novo regime de sentidos a partir da oposição fundamental entre duas vias teóricas relacionadas ao sentido. De um lado, o princípio de imanência, base da semiótica discursiva, e, de outro, uma perspectiva realista, mais próxima das teorizações e das preocupações de uma pragmática anglo-saxã. Da imanência, Landowski critica as limitações analíticas decorrentes do enunciado/discurso como o único objeto passível de exame pela semiótica, pois haveria apenas o interesse sobre o que tem sentido. Ele vai ainda criticar a predominância do contexto e das condições de produção dos enunciados decorrente do princípio de realismo da pragmática porque daria um valor excessivo ao dado externo em detrimento do discurso em si.

Desse modo, Landowski vai propor um caminho intermediário, naquilo que ele chama de uma semiótica das situações (2017, p. 166). Dessa maneira, cabe desde já uma pergunta para nosso trabalho: em que medida uma discussão acerca das situações pode nos interessar, na medida em que estamos examinando justamente um objeto que já tem sua totalidade de sentidos dados no enunciado? Uma possível resposta é que as

cartas, inicialmente, possuem um esquema comunicacional cujo padrão remete ao processo de narrativização da enunciação. Com isso queremos dizer que a carta, nessa concepção, é apenas um meio de comunicação, mais ou menos baseado na racionalidade discursiva. Essa perspectiva, por conseguinte, não engloba outros fenômenos tão banais e cotidianos quanto uma carta comercial. Estamos, no caso, nos referindo diretamente as cartas mais pessoais, que pressupõem e refletem uma intimidade que não pode ser compreendida somente pela dimensão inteligível da significação. É justamente essa característica passional que está mais fortemente presente nas cartas que iremos examinar neste capítulo.

As paixões decorrem, nas cartas, da relação existente entre os dois sujeitos: aquele que escreve e para quem se escreve. Desse modo, nesse tipo de carta, perpassa o desejo de que o outro, distante, torne-se mais próximo e mesmo presente. Como o próprio Landowski afirma: “(...) pois é a isso que nos conduz o exame de um tipo específico de práxis enunciativa, ligada à expressão passional da relação com o Outro enquanto ausente, mas ao mesmo tempo apreendido como instância presentificável” (2017, p. 166).

Desse modo, não se trata mais de projetar o outro enquanto um ator do discurso, por meio de debreagens actoriais, temporais e espaciais. A proposta de Landowski visa a explicitar os pressupostos de uma interação que conjuga, de um lado, o discurso contido na carta como mote para se desenvolver categorias analíticas que expliquem elementos de uma semiótica das situações, pois é justamente disso que se trata: do exame das organizações passionais dos sujeitos que vão produzir uma outra significação por meio de situações de intersubjetividade e não mais

apenas interpretar enunciados carregados de sentidos (LANDOWSKI, 2017, p. 167).

Não se trata, então, de uma relação baseada na junção entre sujeitos em um esquema convencional de comunicação. A questão que as propostas de Landowski levantam, e que serviram para nossa análise, é a de como o discurso e, mais do que isso, o ato semiótico necessário para a produção do sentido pode instituir uma co-presença virtual de um sujeito em relação ao outro. Assim, não se trata de efetivamente presentificar o outro, mas de usar esse “espectro” de outrem como motivação para a construção do sentido a partir da atualização dessa “presença do outro” para se chegar a uma co-presença enunciativa (LANDOWSKI, 2017, p. 168).

Landowski, para corroborar sua proposta de uma semiótica das situações e da experiência, fala de uma disjunção empírica dos interlocutores que pode chegar ao máximo (é por isso que cartas são trocadas) ou ao mínimo (interlocução direta envolvendo a fala e a troca de turnos). De qualquer forma, ele defende uma “instância da enunciação pressuposta” (2017, p. 173) enquanto uma totalidade estrutural. Mesmo nesse caso, trata-se de uma enunciação convencional. Contudo, há também o que Landowski chama de não-coincidências do espaço, do tempo e, mais importante, do ator do discurso, uma vez que há um desdobrar-se para fora de si, já como um outro eu que escapa e se dissocia do “autor”.

Em resumo, Landowski distingue três tipos de cartas e de situações a elas associadas. Primeiro, a carta padrão, que se caracteriza por uma distância intersubjetiva na qual prevalece um aspecto comunicacional e informacional, pois se trata de um discurso enuncivo. A carta se mostra como um objeto funcional. Em segundo, uma carta carac-

terizada pela diferença intra-subjetiva, com uma organização passional mais elaborada e que envolve ainda a relação entre os sujeitos (aquele que escreve e o ausente cuja ausência é sentida) em que a ausência é dita duplamente (como tema e como motivo para estabelecer a troca epistolar). Em terceiro, uma carta definida pela relação entre si mesmo, em que a carta torna-se a materialização de um processo de presentificação do que está ausente. Em outras palavras, no terceiro modelo, o desejo de presentificar a ausência do outrem distante é o ponto de partida para a criação do sentido epistolar. Consequentemente, aquele que recebe a carta também realiza a operação de presentificação do outro, ou seja, aquele que escreveu a carta. Assim, há um processo mútuo de presentificação de quem está distante e esta é a operação principal nesse tipo de carta, pois pouco importa, nessa perspectiva, qual é o conteúdo inteligível de cada epístola.

Restringindo-nos ao terceiro tipo de carta, Landowski coloca uma primeira questão: qual é o tipo de presença que se pode elaborar por meio dessa carta? Em seguida, ele próprio responde: trata-se, no caso, de recorrer ao modo de existência semiótica. Desse modo, a carta não promove uma realização de um sentido, mas sim sua atualização. É como se a carta fosse um representante metonímico daquele que a escreveu. Assim, as consequências são diversas, mas podem ser determinadas pela maneira como a epístola repercute passionalmente em seu receptor. É esse o caso que se percebe no primeiro capítulo do romance em exame, pois a carta é responsável pela atualização do elo existencial de que fala Landowski (2017, p. 176).

Ao mesmo tempo, esse tipo de carta apresenta uma dupla operação: de um lado,

uma negação simbólica da ausência física de um destinatário e, de outro, uma presença semiótica como enunciatário. Por essa razão, a carta é um ato de presença, de um lado a outro. Em outras palavras, Landowski apresenta como hipótese pensar em um objeto cotidiano com outra função, mais passional e, sobretudo, mais fenomenológica, na medida em que elabora uma significação que ultrapassa a dimensão inteligível do sentido.

Na primeira carta, cuja ancoragem temporal é mais próxima e produz o efeito de sentido de presente, constrói-se uma tentativa de presentificação da filha ausente, inicialmente por meio das cartas funcionais que carregam cartões de crédito emitidos por bancos. Elas servem, justamente, para despertar certos estados passionais em K. por meio de uma presentificação imprevista e não-intencional provocada por essas cartas. Assim, elas servem apenas para lembrar K. da ausência da filha há mais de trinta anos.

Se partimos da disjunção fundamental que produz a criação e a circulação de cartas, ou seja, a distância espacial, no caso de K., ele sabe que não vai nunca mais diminuí-la. Em outras palavras, o narrador tem consciência de que sua filha está morta e de que nunca mais a verá. Desse modo, a modalidade do saber no narrador polemiza com o não-saber das instituições financeiras e com o correio – o antissujeito de uma narrativa que K. gostaria de evitar, por causa do sofrimento que causa, mas na qual ele regularmente é sugado pelas cartas que surgem com o nome da filha.

Sobre as conjunções, vale reforçar a ideia de que a conjunção com a casa é a responsável sobre manter o “elo existencial” mínimo com a filha, já que sua residência é, no final das contas, o único endereço com o nome da filha. Há, assim, uma oposição

entre uma “anti-morada” (da filha) e uma morada (KUCINSKY, 2014, p. 10), enquanto totalidade da família de K (e do que poderia ter sido, caso sua filha não tivesse sido presa, torturada e morta pela ditadura).

Em uma perspectiva disfórica, distinta da apresenta no texto de Landowski, as cartas presentificam a filha morta e desaparecida de K. não para alegrá-lo, mas para, como ele mesmo diz, “impedir que sua memória na nossa memória descansa”, negar “a terapia do luto” (KUCINSKY, 2014, p. 100). A presentificação da filha de K. faz com que surja uma espécie de espectro daquela que nunca mais voltará empiricamente, mas retorna regularmente à casa, que nunca foi dela, por meio das cartas e, de alguma maneira, continua a “assombrar” a todos. Como afirma o semiótico francês:

Concebe-se que sua recepção possa acarretar certos efeitos passionais, pois a variação das posições do objeto de valor é precisamente o que determina as transformações dos “estados de alma” do sujeito “patêmico” (2017, p. 175).

Assim, a presentificação por meio desse ato semiótico da carta é uma atualização disfórica do outro, em um processo de construção do sentido que foge ao controle do narrador, que continua a sofrer com essa presença ausente.

O primeiro capítulo do romance se constitui como um verdadeiro tratado semiótico a respeito da presentificação da ausência. Nesse caso, o nome da filha que aparece impresso na correspondência faz com que

ela seja objeto de reflexão do narrador, assim como do despertar de certos estados passionais, como o sofrimento e a culpa. Não se trata, ao menos nesse caso, de uma tentativa de aproximar aqueles que estão distantes, em uma atualização da presença positiva, apesar de os efeitos de sentido serem rápidos e precários. No caso das cartas que chegam para a filha de K., a presentificação é causa de dor e da manutenção de um estado que não consegue encontrar um caminho para resolver a questão fundamental: como se despedir de alguém, e realizar o luto efetivo, se falta um corpo, ou seja, a identidade material e irreduzível de um sujeito, para realizar a disjunção definitiva e sem retorno?

A segunda carta segue um esquema comunicacional convencional e revela uma intimidade entre os interlocutores. Existe a disjunção empírica, enquanto um simulacro (afinal, a carta, integrada ao romance, é apenas um simulacro do gênero primário integrado e reelaborado com outras funções e significações ao gênero secundário romance), que se desdobra em um tema inicial da distância da amiga e da reclamação de sua ausência por parte da A., responsável pela carta. Landowski aponta para essa disjunção e o consequente despertar do desejo de contar com a presença do outro:

Ao contrário, supondo-se que aquele que escreve seja impelido a isso apenas por seu desejo de uma co-presença ao outro, e que não haja, por conseguinte, nada de tão essencial, nada de mais urgente a dizer a seu correspondente que o próprio fato que ele se di-

rige, aqui, agora, a ele, ser-lhe-á preciso então – para chegar a dizer isso mesmo ao ausente, e portanto para poder escrever – construir ele mesmo a presença do outro, torná-lo “presente” a si mesmo por um ato que só pode depender de sua própria competência semiótica (LANDOWSKI, 2017, p. 175).

Ao lado desse tema, como vimos, há o tema do medo de perseguição e morte pelos agentes da ditadura, julgamentos dos demais sujeitos de convívio dela (para o bem e para o mal: marido e demais familiares e colegas de trabalho, respectivamente).

Além disso, há todo um desenvolvimento figurativo e temático que aproxima essa segunda carta daquele segundo modelo proposto por Landowski. Assim, a carta de A. apresenta o desejo da presença da amiga porque lhe faz bem e ela parece necessitar de um amparo nesse momento de incertezas e falta de rumo, sobretudo por causa da situação de perigo iminente que ela pressente.

A terceira carta, por seu turno, tem um caráter que oscila entre o informativo, o acusatório e o íntimo. Em outras palavras, há características da primeira e da segunda carta. A questão da presentificação, por conseguinte, se caracteriza pela terceira carta. Assim, há uma ausência que se presentifica para que a carta possa ser construída. Em seguida, por meio dessa lógica, a carta recebida também carrega a presentificação de seu emissor pelo ponto de vista do reme-

tente. Ocorre, então, um primeiro impacto de significação que é a atualização dessa presença que ocorre em outra situação e serve para reestabelecer o contato entre os diferentes sujeitos, mas com uma consequência imediata disruptiva, ou seja, para julgar e aplicar a devida sanção que, no caso, é a exclusão definitiva de qualquer interação entre os sujeitos.

Conclusão

Observamos que as cartas funcionam individualmente e as comparamos para observar o seu funcionamento. Dentre elas, destacamos a capacidade de elas despertarem toda uma narrativa a partir da presentificação de uma ausência, o que é o caso da primeira carta mencionada no capítulo inicial: há, de certo modo, uma ironia ao se usar uma carta comercial para despertar todo um esquema passional que recupera a memória e o sofrimento da ausência da filha em relação a K.

Além disso, vemos outras funções para o uso da presença de diferentes ausências em outras cartas: de um lado, aquela ausência recuperada como forma de perceber como se está isolado no mundo e, ao mesmo tempo, como é difícil viver sob um regime autoritário no qual não é possível confiar em muitas pessoas em nosso convívio cotidiano. De outro, a terceira carta, que mostra como a presentificação de uma ausência serve também para gerar um impacto a partir do qual se tentará resolver certas pendências político-histórico-pessoais a respeito de decisões e práticas tomadas no calor do momento quando se lutava contra a ditadura civil-militar.

Por fim, podemos dizer que há ainda

muitas arestas a serem aparadas na pesquisa. Felizmente, ela não se encerra por causa da burocracia. Há muito ainda a ser feito em relação ao romance analisado, assim como para muitas outras questões diretamente associadas às vidas que foram ceifadas pela ditadura que assolou o país de maneira irrecuperável.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Teoria semiótica do texto. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2005.
FIORIN, José Luiz. Elementos de análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2002.
GREIMAS, Algirdas Julien. Sobre o sentido II: ensaios semióticos. Tradução de Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Edusp, 2014.
KUCINSKI, Bernardo. K. Relato de uma busca. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

LANDOWSKI, Eric. Presenças do outro. São Paulo: Perspectiva, 2017.

notas:

Professor Doutor do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Franca (UNIFRAN).

Mestre em Linguística pela Universidade de Franca (UNIFRAN).

O Movimento de Reforma Universitária de Córdoba de 1918, em sincronização com o processo de sufrágio universal da Reforma Política Argentina, que através da participação do então Presidente eleito, Hipólito Yrigoyen, pela União Cívica Radical (UCR), demonstrou uma contradição entre os ares democráticos e o engessamento das Universidades reprimidas pelo controle eclesiástico da igreja na educação.

O movimento estudantil foi impulsionador, em 1917, de um abaixo-assinado dirigido ao Ministério de Instrução Pública denunciando o rigor e a rigidez dos sistemas de cátedra das universidades argentinas; revelando a incompatibilidade entre o projeto de redemocratização política da Argentina diante desse sistema autocrático perante às Universidades.

O movimento de Córdoba, então, trouxe uma nova perspectiva para pensar as universidades da América Latina para fora dos seus muros e limites acadêmicos. A partir da defesa da liberdade de cátedra, o surgimento de assembleias de base e mobilizações de rua foram fundamentais para a criação do comitê pró-reforma em março de 1918, que,

posteriormente, tornou-se a Federação Universitária de Córdoba – FUC.

Entre as deliberações desse comitê, a declaração da greve geral com a ativa participação dos estudantes que reivindicavam a intervenção do governo federal, foi um dos motes expressivos para a garantia dos parâmetros mínimos de sustentação da liberdade de cátedra.

Uma das primeiras implicações do movimento de reforma de Córdoba foi restauração/reforma do estatuto universitário que permitia a ampliação participativa dos docentes nas eleições internas das autoridades universitárias.

E nesse mesmo caminhar surge a defesa de concurso público, de forma transparente, para professores, reivindicação formulada pelos estudantes, a partir do projeto de lei de um governo tripartite e paritário da atividade da liberdade de cátedra, com total ressignificação do docente livre na atividade de ensino.

Um dos documentos históricos formulados desse movimento de greve da reforma de Córdoba, encontra-se na publicação do manifestado liminar de Córdoba, redigido por Deodoro Roca, que revela os elementos de defesa de um americanismo e

internacionalismo, assumindo um caráter de uma declaração calorosa em defesa da independência dos estados latino-americanos. Nesse manifesto, defende-se que o processo de independência política deveria ser cunhado pela classe trabalhadora argentina.

Essa adesão à luta dos trabalhadores e seus sindicatos consolidou vínculos de solidariedade às manifestações e greves da Federação Operária de Córdoba – FOC. Por fim, entre as deliberações desse processo se configurou a necessidade da transparência nos concursos para professores e representantes no mundo acadêmico. Em 1921, o resultado prático das reivindicações foi à intervenção do Ministério da Educação para conduzir as reformulações dos estatutos universitários, garantindo a autonomia universitária como pilar estruturante da vida acadêmica nas Universidades.

Esse processo histórico de luta estudantil revelou o quanto eram herméticas as Universidades Latinas, que, espelhadas nos modelos eurocêntricos de organização educacional, travavam-se na manutenção de uma redoma pedagógica à sua práxis discursiva em relação ao cotidiano – melhor dizendo, ao afastamento labiríntico da realidade. Universidades afastadas dos problemas sociais, em particular da classe trabalhadora,

que não se reconheciam nas demandas do mundo acadêmico.

A mediação política das lutas estudantis, na defesa da autonomia universitária, em estruturar parâmetros capazes de garantir a autonomia universitária, contribuiu para o debate propositivo de construir universidades populares, e que estas instituições deveriam o traçar de caminhos abertos à escuta política, cultural e social dos anseios da sociedade, como os mecanismos políticos para garantir a justiça social.

Ao lutar pela democracia na universidade, para consolidar a autonomia universitária, surge o encaminhamento de pensar a gestão administrativo-pedagógica de um co-governo com a maioria estudantil, pois almejavam desconfiguração do protagonismo dos reitores, e da mesma forma então, dos mecanismos de manipulação nas contratações – sem processos de concurso – de professores.

Nesta mesma perspectiva, essa crítica à universidade des-autonomizada revelou-se a existência de um espelhamento da formulação teórica com o conceito de gestão burocrática-funcionalista aportado no conhecimento científico positivista, resultante numa prática pedagógica de ensino e pesquisa de um conhecimento fragmentado da realidade

social da América Latina; demonstrava-se, então, o grau de alienação política e histórica dessa elite burocrática da gestão administrativo pedagógico das universidades latinas.

Por isso, a necessidade de ampliação perspectiva nas lutas estudantis de reformulações educacionais universitárias a partir do lastro político da autonomia universitária.

Essa marca histórica da reforma de Córdoba implicou na reformulação desenvolvimentista dos estados nacionais, criando diretrizes educacionais envolvendo os discursos políticos de aliança da luta da classe trabalhadora e os setores populares da América Latina.

No Brasil, influenciou o debate Nacional de pensar uma Universidade capaz de alicerçar transformações profundas na diferença social, na cultura e costumes, que ancorados no movimento nacionalista almejava pensar uma universidade capaz de imaginar concretamente diretrizes intelectuais com competências acadêmicas e políticas de remodelar o destino do país.

Por isso, o debate sobre a autonomia universitária na América Latina se configura em um histórico de luta do movimento estudantil alicerçado nas transformações política da realidade social, econômica e política des-

se continente de resistência e luta.

Pensar educação significa adentrar no Universo de um projeto político de país capaz de romper elos históricos de dependência e submissão econômica, já que as elites econômicas e políticas sempre reduziram o horizonte de planejamento e desenvolvimento ao modelo dependente e atrasado de país ao mercado de commodities, impossibilitando uma educação emancipatória, complexa e inclusiva.

Nesse momento de pensar uma reforma educacional do país, devemos manter uma coerência histórica e política a essa tradição latina de defesa da autonomia universitária, que revive o espírito cultural e político dos estudantes, a partir do lastro da reforma universitária de Córdoba e seu centenário.

Os ares da Reforma de Córdoba, em 1918, ressurgem no maio francês de 1968, no Cordobazo, de 1969; nos manifestos de Los Indignados, na Espanha em 2011, no movimento, Occupy Wall Street, em 2011, nos Estados Unidos, e na Primavera Árabe, em 2011.

Somos herdeiros diretos e indiretos desse projeto de humanidade, com seus princípios democráticos de defesa da autonomia universitária, liberdade de cátedra, liberdade

de expressão e de manifestação política.

Esses movimentos possuíam a luta pela liberdade e democracia como máxima política da personificação deste do enfrentamento ao neoliberalismo e seu conservadorismo.

Autonomia Universitária

Diante do enfrentamento posto pelos cortes de verbas, obscurantismo ideológico, criminalização das áreas de humanidades, nomeação de reitores por decreto, corte de bolsas através de suspensão e supressão orçamentária, o processo de defesa da educação faz parte de uma forma democrática da resolução dos problemas que ameaçam a integridade da educação brasileira.

Essas mobilizações de ruas, paralisações e greves momentâneas, desde a reforma de Córdoba, ratificaram a necessidade de restaurar o processo democrático para respiração de ares embrionários na tradição de luta estudantil, pois não existe educação que se transforme fora da autonomia universitária e da liberdade de cátedra.

Em particular, nesse momento, em que o fascismo adentra os corredores das salas de aulas, de murmúros inaudíveis e abafados para a grita autoritária do projeto, Escola sem Partido, que desconsidera o legado de gerações de movimentos em defesa da educação, com rótulos aprazíveis e desqualificantes, aos professores como doutrinadores dogmáticos; e também, ignorando as conquistas dos princípios e valores educacionais alicerçados na defesa dos direitos humanos.

Movimento elevado em princípios, a partir da constituição de 1998, com a promulgação da LDB – Lei de Diretrizes de Base,

que foi propulsora desses parâmetros norteadores para educação brasileira através dos seguintes tópicos: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) e, por fim, garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018).

Apesar de avanços significativos desses princípios norteadores para conduzir as diretrizes pedagógicas para educação, além da consolidação do piso nacional para a categoria de professores da educação básica, atribuições e responsabilidade específicas às secretarias de educação municipal, estadual e federal, personificada na figuração do MEC – Ministério de Educação e Cultura, ainda persiste o imaginário de desqualificar essas conquistas históricas dos trabalhadores da educação.

Esse desmonte sistemático dos parâmetros educacionais teve início desde a gestão de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) na figura do Paulo Renato (Ex-Ministro da

Educação), que introduziu a flexibilização e o ranqueamento de mercado como matriz de modernização do ensino no Brasil. Através dessa flexibilização educacional que favoreceu o crescimento das redes educacionais privadas, num ritmo frenético de expansão por todo território nacional chegou à consolidação de três cursos novos diariamente durante o seu mandato governamental.

Nesse mesmo caminho, surgiram novos modelos de negócio da educação, com ênfase nos centros universitários, que foram desobrigados a cumprir com a pesquisa e a extensão, concentrando a energia somente na atividade de ensino. Além dessa flexibilização da natureza e do caráter do ensino superior, tivemos a configuração de duas novas modalidades de educação superior: cursos tecnológicos e cursos sequenciais na graduação e cursos de pós-MBA e Lato sensu.

A capacidade de flexibilização da educação criou a oferta-cardápio de quase 500 cursos no mercado, ampliando a concorrência que implicou no desmonte de graduações consolidadas para cursos modulares e de ensino à distância, conhecidos como EaD's, Educação à Distância.

A agilidade de implantação desse modelo de negócio na educação implicou-se num ganho de capital significativo às redes Kroton Anhanguera e Estácio de Sá, que se expandiram para o mercado de ações e investimentos futuros, tornando assim, a educação como mais uma *commoditie* para a oferta no de mercado.

Na mesma escala crescente de parâmetros métricos do rearranjo proporcional de alunos por sala de aula foi o resultado de

escalas estratosféricas, que, metaforicamente, foram identificadas como salas-maracanãs, com auditórios transformados em ambientes de aula-show. Enfim, educação também virou espetáculo.

Agregado a esse cardápio de perversão educacional, surgiram as reformulações curriculares, que foi composta pelo aumento do número de horas específicas de atividades extracurriculares e ensino a distância, como créditos necessários para formatação do currículo mínimo ocupando quase 40% da grade horária.

Apesar do discurso ufanista dessas novas dinâmicas pedagógicas, trata-se, na verdade, de mecanismos efetivos de precarização do mundo do trabalho da atividade docente, agregadas à precária fragilidade do ambiente de trabalho, além da baixa remuneração salarial, apesar do desgaste docente das salas maracanãs aumentando o coeficiente aluno/professor; enquanto os ambientes das redes sociais extrapolam as jornadas docentes com atendimentos personalizados aos clientes da educação; isso, agregado à pitada de sal do assédio moral, além do patrulhamento ideológico e sua possível criminalização pelo exercício livre da docência. Cuidado.

A educação tornou-se caso de polícia.

O avanço do neoliberalismo na educação disseminou a crença do individualismo, contributivo para o imaginário da educação para a não-colaboração do arranjo social. A partir desse momento começou-se o imbróglio de negação à educação.

Diante esse ataque sistêmico a educação, precisamos defender o plano de carreira

docente com isonomia de trabalho e remuneração que dignifique a atividade docente; consolidar e manter as estruturas administrativo-pedagógicas para a garantia da triangulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão nas universidades.

É preciso a garantia da qualidade nas representações dos estratos da comunidade educacional, em frações paritárias de representação do corpo docente, discente, e que os funcionários possam à participar do processo democrático de formulação das diretrizes da Educação.

Por fim, garantir a liberdade de cátedra como máxima inerente à atividade docente, em que somente num ambiente propício para o livre pensar, podemos formar indivíduos conscientes do seu tempo histórico. O livre pensamento encontra-se frontalmente ameaçado pelo discurso de ódio, representado pelo projeto, Escola sem Partido, como também, pela precarização do mundo do trabalho, com as terceirizações e os trabalhos intermitentes na educação.

EDUCAÇÃO JABUTICABA

O projeto neoliberal de educação se propõe a transformar o mundo e as pessoas em um outro completamente diferente e es-

tranhado, tornando-se um processo violento de trocar a vestimenta da cultura e seus corpos.

A crise da educação se entrelaça pela crise do mundo do trabalho e pela desprofissionalização das profissões. A desconstrução da relação acontece de forma hegemônica com a precarização do mundo do trabalho, como também pela precarização do trabalhador. Por isso, o desmonte da contrarreforma trabalhista inviabiliza os direitos dos trabalhadores, que foram acumulados paulatinamente, através de persistentes beliscões a conta-gotas de rebeldia e tenacidade na organização da luta dos trabalhadores.

Por isso que a formação de uma profissão requer um contínuo temporal com anos para a sua formação, destreza profissional, outros aperfeiçoamentos, e por fim, com o término da vida profissional a garantia do recurso da previdência social. Portanto, a educação como formação profissional, o mundo do trabalho e o fim da carreira profissionalizante fazem parte do tripé temporal da vida do trabalhador.

A política de desmonte dos direitos dos trabalhadores encontra-se na articulação

do desmonte desse tripé, num movimento sincrônico de desregular e destruir os direitos sociais históricos dos trabalhadores. A crise da educação transforma-se na crise do mundo do trabalho, pois fora dessa compreensão, cria-se um pensamento tautológico de pensar a educação.

A crise da educação é a própria crise do mundo do trabalho revelada pela capacidade de desmobilização política, cultural e social dos trabalhadores. As ações de encobrir, ofuscar e obscurecer são partes dessas ações confusas para o engodo estratégico de despolitização da vida social e do mundo do trabalho. Não por acaso o discurso da Escola sem Partido faz parte da perspectiva da política atual e, ao mesmo tempo, de destruição de uma consciência de classe, social e política do direito dos trabalhadores.

Vivemos uma estratégia de uma política de choque capaz de desnortear rumos e perspectivas práticas na luta para a garantia e manutenção de direitos. Nesse momento político qualquer descuido e desatenção implicam em nocaute, pois o ataque trata-se de uma política cerrada, violenta, com orquestração internacional do capital financeiro, com diretrizes do Banco Mundial de desmontar o estado de direito e de política de

bem estar social.

O desmonte da educação revela-se pela capacidade acelerada de conduzir essa política com estratégias de violência um tanto simbólica, cultural e econômica. Os cortes na educação começam com o discurso de congelamento orçamentário que aceleradamente transformaram-se na suspensão momentânea e na supressão de verbas públicas.

Esse é o discurso do projeto “Futurize-se”, e rapidamente saímos de uma matriz de pensamento à educação como investimento cultural para um modelo de entendê-la e financiá-la como negócio, que justifica a ânsia para se apropriar do orçamento da união, garantidos pela LDB, como também, do fundo nacional de desenvolvimento da educação – FUNDEF – para abarrotar os cofres das redes nacionais de educação privada.

Até a década de 1980, setenta e cinco por cento das universidades do Brasil eram Instituições Públicas, que a partir do governo de Fernando Henrique, cresceu numa média de três cursos novos diariamente e em poucas décadas houve uma inversão em que oitenta e cinco por cento das universidades de educação superior tornaram-se privadas.

Trata-se de um projeto político priva-

tizante da educação. Essa é a lógica dos atacadistas do mercado da educação. Da mesma forma, acontece no varejo das coisas miúdas e do cotidiano educacional, pois a política de desregulamentação do MEC faz com que o cardápio de serviços educacionais assuma proporções monstruosas, forjando um imaginário de educação como negócio em que os estudantes deixaram de ser cidadãos para reformarem-se clientes.

Transmutando o direito educacional para o modelo do direito do consumidor, o parâmetro jurídico para educação deixa de ser a LDB e torna-se o direito do consumidor. Entretanto, o consumidor é um péssimo crítico da arte, da cultura e da vida, restando-lhe razões hedonistas de pensar o seu desejo.

O código de ética revira-se, então, de acordo com as cartilhas dos RHs, em que as missões empresariais, com seus valores, fundamentam-se em uma postura normativa de pensar os tratos, costumes e afetos da sociabilidade do mundo do trabalho, como também, das relações do cotidiano.

Da mesma forma, essa ótica empresarial firma-se em dogma, como a única solução viável para a educação. Esse discurso modernizante e tecnológico revela a tônica manipuladora desse modelo educativo feito especialmente pelos RH's das empresas globais. A educação transformou-se numa plataforma de negócios.

São os negócios da educação que transforma as relações de ensino e aprendizagem em manuais e cartilhas restritos ao universo simbólico da metodologia de projeto, gestão de projetos, estudo de caso, planos

de negócio, planejamento estratégico e domesticação do pensamento crítico em que o indivíduo consumidor, transformou-se num modelo dominante. Tudo virou um ambiente de agendas e metodologias de gestões administrativas e empresariais da educação e da psique.

O pensamento educacional se perdeu através da linearidade diacrônica dos sentidos a capacidade criativa de elaborar perspectivas que extrapolem a ordem social. Evidentemente, existe uma ditadura da padronização e normatização dos hábitos cotidianos do viver, em que o aliado à domesticação e individualização torna-se cada vez mais um projeto de apequenar o cidadão comum. Esse processo criou a sinuca ao enlaçar os interesses educacionais à lógica privada do mercado. E a bola oito na caçapa do capital ampliou a trama de fetiches em que a dominação dos indivíduos vira-se real-fantasia a partir dessas ilusões perversas à lógica do consumidor.

O dogma do empreendedorismo adentrou as práticas educacionais como estratégia refinada para superar a crise de 2008. Entretanto, nesses momentos de crise econômica e política, ecos do autoritarismo ressoam nos muros das escolas e das universidades, pois, cria-se uma lógica normativa expressa pela busca de resultados a partir da métrica da sobrevivência e da gramática utilitarista, enfim, ao tempo de vida e à vida cada vez menos ao tempo. Viver torna-se uma atividade de risco em que as relações amorosas e afetivas, sentimentais transformam-se em obstáculos intransponíveis para manter as metas dos negócios da educação.

Entretanto, nesses momentos de desespero, medo e violência, em que existe uma descrença na viabilidade do projeto empreendedor de regular a educação, precisamos ocupar esse vazio por metas históricas capazes de contribuição para um projeto de humanidade.

Nas entrelinhas desse projeto, encontramos a tarefa de esclarecer que é impossível à objetificação de saídas individuais e solitárias, em que o modelo de homens empreendedores não se sustenta em momentos de crise, restando-nos pensar em soluções colaborativas para os enfrentarmos das crises políticas e econômicas, já que essas claramente afetam os indivíduos e os sujeitos em condições variantes culturais-econômicas dos cidadãos.

Num segundo aspecto dessa tarefa de um projeto de educação, precisamos estabelecer uma guerra contra a desinformação, pois se permeia o pânico e o embuste dos interesses do capital como prática e comportamento comum à sociedade.

E num terceiro aspecto, não existe saída para a educação fora de um projeto educacional que dialogue de forma criativa com as transformações da consciência social. Entretanto, para que tenhamos certo horizonte, devemos resgatar a tradição de afetos e paixões alegres, para que o humor transforme-se na prova dos nove, como já dissera Oswald de Andrade.

1. Prof. Dr. Urbano Nobre Nojosa

Não há vida sem correção, sem retificação.

Paulo Freire

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM CONTEXTO DE CRISE CAPITALISTA E DE (DES)GOVERNO DE EXTREMA-DIREITA

Frederico Jorge Ferreira Costa

Introdução

O objetivo deste texto é pegar alguns fios da trama da realidade contemporânea, que vem mudando com uma incrível velocidade, e com eles buscar tecer uma tela que indique algumas tendências e caracterizações sobre a educação brasileira de maneira aproximativa. A educação brasileira, em particular a pública, não está apenas em crise, esse sempre foi seu modo de existência. Ela está sob um ataque destrutivo de vetores governamentais e privados, que, por seu caráter regressivo para a maioria da população, beira a barbárie. Nesses termos, a educação é um dos campos de batalha da luta de classes e de projetos de emancipação ou alienação.

Em estudos anteriores, aponteí (COSTA, 2007) que cada formação social específica – da comunidade primitiva ao capitalismo – cobra dos indivíduos determinadas formas de pensar, produzir e agir imprescindíveis a cada tipo de sociedade. Noutras palavras, as forças sociais dominantes condicionam um conjunto de posições teleológicas responsáveis pelas decisões alternativas individuais, indicando as desejáveis e as não desejáveis. Portanto, o primeiro elemento da educação centra-se na formação social do comporta-

mento, pois a sua essência consiste em influenciar os homens a fim de que, frente às novas alternativas da vida, reajam de modo socialmente desejado. Mas, a educação é também uma ponte entre o acúmulo de objetivações das gerações passadas e o presente que precisa dar novas respostas a novas situações, construindo o futuro. Assim, a práxis educativa intenta produzir individualidades de acordo com as exigências de determinado tipo de sociedade, o que ocorre pela sua influência sobre o campo das decisões individuais, e busca mediar o processo de apropriação por parte dos indivíduos da experiência humana acumulada. Sendo a produção de individualidades compatíveis com as formas concretas do ser social o eixo que impulsiona, coordena e determina o processo de transmissão e apropriação no conjunto de objetivações mínimas para a continuidade de cada formação social.

Em síntese, o que está em disputa, na atual conjuntura, em relação à educação nacional, em torno de questões de estrutura, financiamento, gestão e didática, por exemplo, é o próprio objeto do processo educativo

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que pre-

cisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2003, p. 13).

A delimitação das disputas de projetos educacionais no Brasil sob o governo de extrema-direita de Bolsonaro exige um desvio contextualizante, pois a educação como momento da reprodução da sociedade pede uma compreensão do próprio estágio atual das contradições mundiais econômicas, sociais e políticas.

1 O fio condutor: o capitalismo em crise e decadência como contexto das questões educacionais

A sociedade contemporânea, de acordo com a descoberta de Marx (2013, 2014 e 2017), é guiada pela lógica do valor em movimento, isto é, o valor que se autovaloriza assumindo diferentes formas no tempo e no espaço. O valor é uma relação social e o dinheiro, seja ele físico ou magnético, é expressão dessa relação. De maneira geral, o capitalista se apropria de uma quantidade de dinheiro para ser utilizada como capital, comprando dois tipos de mercadoria: força de trabalho e meios de produção. O valor da força de trabalho é determinado pelos seus custos de reprodução em certo período histórico, equivalendo ao valor do conjunto de mercadorias de que o trabalhador precisa para sobreviver e se reproduzir. Já os meios de produção são mercadorias possuem for-

mas variadas: matérias-primas extraídas diretamente da natureza, produtos parcialmente acabados, máquinas, energia, espaços produtivos e infraestrutura. Tudo isso, numa totalidade social estabelecida e constituída de um sistema de circulação de dinheiro, mercadorias e trabalho assalariado.

Em um primeiro movimento, o capital, que inicialmente possuía a forma dinheiro transmutou-se na forma de mercadorias: força de trabalho e meios de produção. Esses dois elementos reunidos sob a supervisão do capitalista integram-se num processo de trabalho para produzir coisas ou serviços para a venda. O valor é gerado em um processo que vai das mercadorias (força de trabalho e meios de produção) por meio de atividades produtivas que conduzem à criação de novas mercadorias, dentro de determinadas condições tecnológicas (máquinas, ferramentas, sistemas energéticos e formas de organização).

O núcleo racional do modo de produção capitalista ocorre quando o trabalhador ou trabalhadora, além de gerar um valor equivalente à sua força de trabalho e, simultaneamente, realizar a transferência dos valores dos meios de produção para nova mercadoria, continua trabalhando além do ponto que gerou o valor de sua força de trabalho. Agora ele ou ela passa a trabalhar gratuitamente para o capital, criando mais-valia ou mais-valor, que se cristaliza na nova mercadoria. O interessante é que esse processo não produz só novas mercadorias, mas uma relação social de exploração da força de trabalho, que expandida, mantida e reproduzida também pelo Estado, pelo sistema educacional e

por aparelhos privados de hegemonia como meios de comunicação e estruturas religiosas.

As mercadorias são levadas ao mercado, se vendidas, o valor retorna à forma monetária, isto é, ele realiza-se. Nesse fluxo, o dinheiro é distribuído a vários sujeitos sociais: trabalhadores, Estado e diversas frações do capital (industrial, comercial, financeira). Em síntese, o que foi dito

[...] representa quatro processos fundamentais no interior do processo geral de circulação do capital, o da valorização em que o capital é produzido na forma de mais-valor na produção; o da realização, em que o valor é transformado novamente em forma-dinheiro por meio da troca mercantil das mercadorias; o da distribuição do valor e mais-valor entre os diversos requerentes; e, finalmente, o da captura de parte do dinheiro que circula entre os requerentes e sua reconversão em capital-dinheiro, a partir do qual ele continua o caminho pela valorização. Cada processo distinto é independente e autônomo em certos aspectos, mais todos estão integralmente ligados na circulação do valor. (HARVEY, 2018, p. 32).

O impulso subjetivo que fundamenta

esse edifício é a busca do lucro, cuja origem está na produção de mais-valor com base na exploração indefinida e perpétua do trabalho vivo de seres humanos, independentemente de gênero, idade, etnia, religião ou orientação política. Resultado, um sistema social sustentado na reprodução do capital na forma de uma espiral de crescimento e expansão incessantes, que tende a subordinar e a controlar o conjunto das relações humanas. Por isso, Mészáros (2002, p.131) afirma que

O sistema do capital é um modo de controle sociometabólico incontrolavelmente voltado para a expansão. Dada a determinação mais interna de sua natureza, as funções políticas e reprodutivas materiais devem estar nele radicalmente separadas (gerando assim o Estado moderno como a estrutura de alienação por excelência), exatamente como a produção e o controle devem nele estar radicalmente isolados. No entanto, neste sistema, “expansão” só pode significar expansão do capital, a que deve se subordinar tudo o mais, e não o aperfeiçoamento das aspirações humanas e o fornecimento coordenado dos meios para sua realização. É por isso que, no sistema do capital, os critérios totalmente fetichistas da expansão têm de

se impor à sociedade também na forma de separação e alienação radicais do poder de tomada de decisões de todos – inclusive as “personificações do capital”, cuja “liberdade” consiste em impor a outros os imperativos do capital – e em todos os níveis de reprodução social, desde o campo da produção material até os níveis mais altos da política. Uma vez definidos à sua maneira pelo capital os objetivos da existência social, subordinando implacavelmente todas as aspirações e valores humanos à sua expansão, não pode sobrar espaço algum para a tomada de decisão, exceto para a que estiver rigorosamente preocupada em encontrar os instrumentos que melhor sirvam para atingir-se a meta predeterminada.

Além de um sistema com tendência a expansão infinita, o capitalismo traz em si crises constantes e contradições permanentes que tendem a ser superadas na perspectiva da acumulação do capital quando não enfrentas pelas forças do trabalho que engendram processo revolucionários. Por meio de um conjunto de mediações, o processo de autovalorização crescente e incessante, uma relação social, confronta suas contradições,

no contexto da luta de classes mundial, com políticas dos países imperialistas, dos organismos multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização das Nações Unidas, entre outros) e dos conflitos internos entre diversas frações do capital.

De inúmeras maneiras essa totalidade de relações e instituições humanas reverbera no complexo educacional, influenciando no objeto da própria educação, na estruturação dos sistemas educacionais, nas relações entre o núcleo das atividades educativas e o processo de expansão/centralização/concentração do capital.

Pensar questões educacionais atualmente exige situá-las num enquadramento internacional em que o regime baseado na propriedade dos meios de produção, no mercado, no trabalho assalariado e na extração do mais-valor ameaça afundar a humanidade na barbárie. Dowbor (2018) identifica um hiato profundo entre os avanços tecnológicos e a capacidade de convívio civilizado como uma disritmia sistêmica que pode ser conceituada como uma crise civilizatória. Baseado em ampla e profunda pesquisa de fontes primárias apresenta alguns dados estarrecedores: 800 milhões passam fome; entre 1970 e 2010, 52% da fauna do planeta foi destruída; 1,2 bilhão de pessoas não tem acesso à eletricidade; 2,7 bilhões cozinham ainda com biomassa; os adultos que têm mais de um milhão de dólares são 33 milhões de pessoas; desde 2015, o 1% mais rico detinha mais riqueza que o resto do planeta; oito famílias detêm a mesma riqueza que a metade da população pobre do mundo; 147 grupos, sendo 75% deles bancos, controlam 40% do

sistema corporativo mundial; 16 grupos controlam quase a totalidade do comércio de commodities do planeta, sendo responsáveis pela variação de preços de produtos básicos de toda economia mundial (grãos, minerais metálicos e não metálicos, energia); grandes corporações manejam juntas 50 trilhões de dólares, o equivalente à totalidade das dívidas públicas dos planetas e a três quartos do Produto Interno Bruto (PIB) mundial.

Em uma situação, que tem como marco a crise de sobreacumulação da década de 1970, onde houve uma crise de excesso de capital frente às possibilidades de valorização, o capital se empenhou em uma ofensiva contra as forças do trabalho, as conquistas sociais, os avanços democráticos e os países periféricos. Privatizações, controle draconiano das contas públicas, reformas nos sistemas previdenciários, financeirização e abertura comercial foram mecanismos capitalistas de apropriação de poupança pública, espoliação, aumento da extração de mais-valor e concentração de riquezas, sob a denominação de “neoliberalismo”. Com crise de 2008, há um salto de qualidade nos mecanismos de reprodução capitalista. O capitalismo, sob a hegemonia do capital financeiro, lançou-se numa guerra econômica, social e política contra a maioria da humanidade. Há uma pressão generalizada para destruir todas as barreiras, normas ou regras que impeçam a expansão infinita do capital. O objetivo é liquidar tudo o que foi conquistado pela luta de classes, especialmente após 1945, como: sistemas públicos de saúde, educação e previdência; legislação trabalhista; liberdades democráticas; conquistas sociais para minorias. Daí o cresci-

mento da extrema-direita, que visa não só atacar as liberdades democráticas, mas destruir as diversas organizações do movimento dos trabalhadores e oprimidos. Tal tendência é refratada pela dinâmica própria dos espaços regionais/nacionais, pela resistência dos trabalhadores e pelas contradições entre o imperialismo e setores da burguesia interna de países periféricos.

2 Os fios da ascensão do PT e do golpe de Estado de 2016: esperança e tragédia da democratização do ensino

Na América Latina a degradação do tecido social pela primeira ofensiva do capital, orientada pelos centros imperialistas e por setores das burguesias internas, sob a forma de vários governos neoliberais conduziu a uma radicalização política das massas. O marco histórico foi a transição da década de 90 para os anos 2000: a crise revolucionária em 2001 na Argentina; a crise do governo de Fernando Henrique Cardoso e do projeto neoliberal no Brasil; as insurreições populares na Bolívia, em 2003 e 2005; o acirramento do processo político venezuelano; a luta guerrilheira na Colômbia. Além disso, houve o levantamento indígena-campesino no Equador, a greve dos estudantes da UNAM, no México, 1999-2000, contra a cobrança de mensalidades; as grandes mobilizações operárias e populares contra o governo Fujimori no Peru; a rebelião contra a privatização da eletricidade na Costa Rica e, as mobilizações contra os tarifazos em Honduras.

O resultado dessa insurgência continental foi a ascensão de governos identificados com a esquerda, como reação aos efeitos deletérios dos anos de neoliberalismo na

região: Hugo Chávez, na Venezuela (1998); Lula (2002), no Brasil; Néstor Kirchner, na Argentina (2003); Tabaré Vázquez, no Uruguai (2004); Evo Morales, na Bolívia, (2005); Rafael Correa, no Equador (2006); Michelle Bachelet, no Chile (2006); Daniel Ortega, na Nicarágua (2006); Fernando Lugo, no Paraguai (2007); e Maurício Fontes, em El Salvador (2009). A partir de 2013, iniciou-se uma reversão na correlação de forças, a iniciativa passou para as mãos do imperialismo e de setores entreguistas das burguesias internas, inclusive de extrema-direita. Essa reação expressou-se, por exemplo, nos golpes de Estado em Honduras (2009), Paraguai (2012) e Brasil (2016), além da vitória de Mauricio Macri, em 2015, na Argentina. De acordo com Santos (2018), o resultado foram projetos de mudança que aceitaram os parâmetros que haviam herdado, visando renegociar em melhores termos a inserção mundial de seus países e a situação dos setores “excluídos”. Tais governos, em termos gerais: articularam o ajuste estrutural ao mito do crescimento econômico; a financeirização à exportação; a capitalização dos pobres ao consumo importado, buscando um denominador comum entre globalização e soberania na esfera internacional e entre neoliberalismo e integração da população no plano interno.

No Brasil, a eleição de Lula e do Partido dos Trabalhadores (PT) foi resultado das políticas excludentes do neoliberalismo, especialmente a desindustrialização, a pobreza, a desigualdade e o emprego precário. Lula foi conduzido à presidência por uma frente policlassista composta por quatro setores, segundo Saad Filho e Moraes (2018), a classe traba-

lhadora urbana e rural sindicalizada e alguns segmentos profissionais de classe média; grandes segmentos da classe trabalhadora informal; muitos capitalistas proeminentes, particularmente entre a burguesia interna; vários oligarcas, latifundiários e líderes políticos de direita das regiões mais pobres. Por isso, a coalizão com o Partido Liberal (PL), de direita, “fiel defensor do neoliberalismo, braço político de muitas igrejas evangélicas e, mais tarde, um abrigo conveniente para políticos oportunistas que desejavam estar no governo, mas não se mostravam dispostos a ingressar no PT ou não conseguiam respaldo para isso” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p 136). O próprio vice da chapa era José Alencar, um dos líderes da burguesia interna.

Apesar disso, conforme Carvalho (2018), entre 2004 e 2010, o Brasil atingiu altas taxas de crescimento, uma redução das desigualdades sociais e regionais, o aumento de salários, a elevação no nível de emprego formal, a melhoria das contas públicas e externas, mantendo a taxa de inflação sob controle e com o investimento crescendo em média 6,7% ao ano e superando o crescimento do consumo, que foi de 4,5% anuais. Nesse período, o Estado foi decisivo na expansão do mercado interno por meio de políticas de transferência de renda, além da ampliação dos investimentos em infraestrutura física e social. De fato, o neoliberalismo desenvolvimentista dos governos do PT prosperou circunstâncias internacionais excepcionalmente favoráveis: as boas condições da economia estadunidense, a relativa prosperidade na União Europeia e o rápido crescimento da China, o que beneficiou a maioria

da economias de baixa e média renda se beneficiando dos altos preços das exportações, com o ciclo ascendente das commodities e as entradas de capital. Nesse quadro, mesmo com limitações e contradições, o “neoliberalismo desenvolvimentista” do PT implementou políticas públicas para saúde, educação, meio ambiente, direitos humanos, igualdade racial, cultura, mulheres e LGBTs, inovadoras para um país capitalista periférico de passado escravista colonial e com setores dominantes conservadores, misóginos, racistas e antidemocráticos.

No caso específico da educação, o ciclo do reformismo petista deixou sua marca. O orçamento para a pasta, em 2003, era de R\$ 18,1 bilhões, pulando para R\$ 54,2 bilhões, em 2010; se considerarmos até 2016, ano em que Dilma sofreu o golpe, o montante atinge 100 bilhões. Houve, ainda, um fator que acompanhou os investimentos no setor, permitindo conter o ciclo de pobreza geracional e melhorar o resultado dos programas de educação: o aumento da renda da população mais pobre. Nesse sentido, o Bolsa Família teve papel preponderante. Ao condicionar o recebimento do benefício à frequência das crianças na escola, o programa extrapolou o aspecto da transferência de renda para se tornar um incentivo ao ensino. Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para avaliar a qualidade do ensino nas escolas públicas. Entre 2007 e 2013, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) destinou recurso para mais de 37 mil escolas, priorizando aquelas com Ideb abaixo da meta nacional. No total, o governo

federal investiu R\$ 1,4 bilhão para os planos de ação de cada uma dessas escolas. Também parte do PDE, o “Caminho da Escola” renovou e ampliou a frota de veículos escolares da rede pública. Para atender o maior número possível de crianças, principalmente aquelas que vivem em lugares distantes, foram disponibilizados 40 mil veículos. O programa também distribuiu bicicletas e lanchas, de acordo com a necessidade de cada região. Com o “Mais Escola”, ampliou-se a jornada de 57 mil escolas públicas para, no mínimo, 7 ou mais horas diárias, um investimento de R\$ 4,5 bilhões. Além das disciplinas regulares, foram oferecidas atividades como acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, entre outras. Foi criado o ProUni (Programa Universidade para Todos), que, até 2015, fez com que 2,55 milhões de pessoas tiveram acesso a universidades pagas. E pelo Fies (Fundo de Financiamento Estudantil), já existente, mas reformulado e fortalecido, foram 2,14 milhões os beneficiados. No período petista, também foi idealizado o Reuni (Reestruturação e Expansão de Universidades Federais), que permitiu o processo de interiorização da universidade pública no país. Em todo o Brasil, graças ao programa, foram criados 173 campi universitários e 18 universidades federais. O número de matrículas duplicou, de 2003 a 2014: de 505 mil para 932 mil. O número de professores universitários da rede federal também aumentou no período, de 40,5 mil para 75,2 mil.

Esse tênue aceno, cheio de contra-

dições, para um processo mais profundo de democratização do ensino no Brasil, ao lado de outras iniciativas que melhoraram as condições de vida de milhões, não evitaram o processo de golpe de Estado de 2016 que derrubou Dilma Rousseff. Os limites da estratégia policlassista do PT, a tempestade da crise mundial de 2008, as pressões do imperialismo estadunidense, as articulações da burguesia internacionalizada, as mobilizações reacionárias de classe média, camadas da própria estrutura do Estado (militares, Juízes, Ministério Públicos) e facções religiosas pariram o governo Temer. Governo golpista de transição que iniciou o processo de desconstrução das parcas conquistas no terreno da educação, aprofundando as tendências privatistas da educação brasileira e garroteando recursos para a esfera educacional pública. Mas, nada comparável ao governo de extrema-direita de Bolsonaro.

3 Os fios do capital, do obscurantismo e da extrema-direita: a barbárie avança sobre os direitos educacionais da maioria da população brasileira

Eleição fraudulenta de Jair Bolsonaro foi o ápice de um processo de golpe de Estado. A campanha de Bolsonaro sustentou-se em setores do Estado (militares, judiciário), em articulações com Washington, no empresariado “ultraliberal”, no respaldo do clero de igrejas, nas mobilizações reacionárias de camadas médias e em grupos de extrema-direita. Hoje, transbordam provas da parcialidade do sistema judiciário em prender o candidato do PT e ex-Presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva. E tudo isso, com a cumplicidade dos partidos burgueses tradicionais (PMDB, PSDB, DEM). Interessante

que o avanço da extrema-direita se deu com a crise do sistema partidário da classe dominante centrado no PMDB/PSDB.

Enquanto o PT, centro de todos os ataques, sofreu uma derrota relativa: 31.342.005 votos no 1º turno (aproximadamente 3 milhões a menos que em 2014) e 47.038.963 votos no 2º turno (aproximadamente 7 milhões a menos que em 2014); sendo a maior bancada da Câmara de Deputados; a segunda maior bancada nas assembleias estaduais e, quatro governos estaduais, sobrevivendo à perda de 10 milhões de votos, isto é, aproximadamente 60% de vereadores e prefeitos. Isso, apesar da manipulação fraudulenta de instituições cúmplices estatais e privadas: escândalo do Whatsapp, financiamento privado ilegal, coibições ilegais dos Tribunais Regionais Eleitorais TREs, utilização eleitoral das Polícias Militares, coação patronal nas empresas e pregação eleitoral em igrejas. Tais procedimentos, num contexto de crise econômica e desagregação social, não elidem as responsabilidades advindas da estratégia política do PT.

Apesar de vários avanços para os setores populares, por sua concepção de conciliação de classes não aproveitou seu respaldo popular: adaptou-se ao imperialismo, em especial, o estadunidense (ocupação do Haiti); subordinou aos interesses do capital financeiro com Meirelles no Banco Central; não conduziu mudanças estruturais como reformas agrária e urbana, política, tributária, judiciária, reestatizações, auditoria da dívida, entre outras; não combateu a Lava Jato e, no apagar das luzes, atacou direitos sociais no segundo mandato de Dilma, na figura do ministro Joaquim Levy, hoje, integrante do

governo Bolsonaro.

Tal avaliação objetiva, não coloca um sinal de igualdade entre o ciclo petista e o governo de Bolsonaro nem coloca a responsabilidade do golpe de Estado nos ombros do PT. Os responsáveis pelo golpe de Estado contra a maioria da população brasileira foram o imperialismo norte americano e diversas frações da burguesia brasileira.

O governo de Bolsonaro, ápice do processo de golpe de Estado, é um amálgama de interesses antinacionais, antipopulares e obscurantistas. As diversas frações do bolsonarismo convergem para uma plataforma de subordinação completa ao imperialismo estadunidense; aumento da taxa de exploração do trabalho; favorecimento prioritário ao capital financeiro; avanço predatório sobre o meio ambiente; destruição dos movimentos sociais organizados, em particular do movimento sindical e dos trabalhadores rurais sem-terra; crescente processo de repressão e encarceramento da juventude da periferia; misoginia e transfobia como ideologia e “política pública”; ataque à ciência e ao pensamento crítico; regressão de direitos sociais; genocídio de populações indígenas; desarticulação do regime democrático-burguês; destruição-privatização da educação pública.

No campo da educação, o projeto bolsonarista é devastador. Entendendo conforme Duarte (2016), que a reprodução da cultura é um processo dialético movido pela contradição entre a conservação do existente e o surgimento do novo, a educação se localiza na reprodução do humano em cada indivíduo. Nessa perspectiva, a defesa da escola pública centrada na apropriação por parte de

indivíduos de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos choca-se frontalmente com as orientações dominantes.

A orientação da extrema-direita para a educação possui componentes políticos, econômicos e ideológicos. É uma síntese de autoritarismo, privatização e obscurantismo, que procura desconstruir o tímido processo de democratização do ensino inaugurado pela Constituição de 1988. Desconstruir no sentido de garantir a reprodução do capital no espaço de um país de capitalismo periférico.

Os elementos fascistas e conservadores do projeto educacional atual tendem a ampliar o controle material e político da atividade educativa no espaço da escola pública a serviço da privatização e da alienação, aprofundando a barbárie social: 1) a Lei nº 13.145 de 1917, aprovada em 2017, agora sob o governo de extrema-direita, assume uma radicalidade que permite o rebaixamento da formação básica geral, a oferta crescente de ensino à distância (EAD), a desregulamentação da profissão docente e a redução de investimentos; 2) a possibilidade de garantir aos pais a capacidade de gerenciar o aprendizado dos filhos em casa, num contexto de campanha de descaracterização da atividade docente; 3) avanço qualitativo no projeto de militarização das escolas públicas com o objetivo de disciplinamento de crianças e adolescentes, o que é um desastre, dado o despreparo educacional de policiais, a implantação de regime disciplinar arbitrário, o estímulo à obediência não crítica e a apologia a um regime militar de dominação; 4) o estímulo, por setores fundamentalistas cristãos do governo,

à doutrinação religiosa e ao estímulo a discriminação da cultura indígena e negra, combatendo os conteúdos curriculares referentes à diversidade étnico-racial religiosa no Brasil; 5) deslegitimação do atual sistema de ensino e pesquisa, com base na apropriação na ciência, arte e filosofia, em nome de um combate a um imaginário “marxismo cultural”; 6) restrição crescente à liberdade de ensinar sob artimanha da “Escola sem Partido”; 7) cumplicidade com diversas formas de opressão às mulheres sob a bandeira deter a “ideologia de gênero”; 8) desconstrução de qualquer projeto de educação democrática vinculados aos ataques reacionários ao educador Paulo Freire; 9) incentivo às ideologias liberais de meritocracia e empreendedorismo como eixos norteadores de currículo, gestão, ensino e didática; 10) privatização da universidade pública por meio do programa “Future-se” e destruição do sistema de pesquisa nacional, com corte de bolsas e recursos.

Em síntese, o governo de extrema-direita brasileira radicaliza o projeto da contrarrevolução neoliberal nos anos 1990, com o acréscimo de uma guerra civil contra o movimento operário-popular. Na esfera educacional representa mais professores mal remunerados, jornadas de trabalho estafantes, escolas abandonadas, maior controle, repressão crescente e interdição da apropriação do que melhor foi produzido pela humanidade pela maioria da população brasileira.

Conclusão: uma tela incompleta

As mudanças regressivas a educação brasileira perpetradas pelo governo de extrema-direita de Bolsonaro estão em sintonia

com: o movimento global do capitalismo em crise; os interesses hegemônicos do imperialismo estadunidense de domínio mundial; as necessidades das classes dominantes brasileiras de raízes escravistas coloniais; com os objetivos obscurantistas do clero de igrejas cristãs fundamentalistas, inclusive setores católicos; o projeto reacionário de grupos fascistas; a plataforma autoritária de setores do próprio Estado brasileiro, como nas forças armadas e judiciário.

Derrotar tal frente única está além das possibilidades dos trabalhadores da educação. É tarefa para a maioria nacional explorada e oprimida, da cidade e do campo. Somente os trabalhadores e trabalhadoras brasileiros em toda sua diversidade por meio de sua auto-organização consciente e ativa conquistarão seus direitos imediatos e históricos. O direito a uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade é uma demanda democrática, como um sistema de saúde de livre acesso, previdência pública ou reforma agrária. A questão é que as classes dominantes brasileiras, e em particular sua burguesia interna, não têm interesse nem necessidade de garantir tais direitos democrático-populares. Por isso, suas representações políticas calam-se ou são coniventes com os ataques do governo Bolsonaro contra os direitos e conquistas da maioria da população. A efetivação de direitos, como a democratização da escola pública básica e do ensino superior, está nas mãos das classes trabalhadoras contra o imperialismo e as diversas frações da burguesia brasileira. Tal perspectiva coloca a questão do poder e a opção entre socialismo

ou barbárie.

Notas:

Doutor em educação. Professor da Faculdade de Educação de Itapipoca – UECE. Diretor do Sindicato dos Docentes da Universidade Estadual do Ceará – SINDUECE. Coordenador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

CARVALHO, Laura. Valsa brasileira: do boom ao caos econômico. São Paulo: Todavia, 2018.

DOWBOR, Ladislau. A era do capital improdutivo: a nova arquitetura do poder, sob dominação financeira, sequestro da democracia e destruição do planeta. 2 ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

DUARTE, Newton. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

HARVEY, David. A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2018.

LEITE, José Correa, UEMURA, Janaína e SIQUEIRA, Filomena (Orgs.). O eclipse do progressismo: a esquerda latino-americana em debate. São Paulo: Elefante, 2018.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. O capital: crítica da economia política: Livro II: o processo de circulação do capital. São Paulo: Boitempo, 2014.

_____. O capital: crítica da economia políti-

ca: Livro III: o processo global de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital. Campinas, SP/São Paulo: Editora Unicamp/Boitempo, 2002.

SAAD FILHO, Alfredo e MORAIS, Lecio. Brasil: neoliberalismo versus democracia. São Paulo, 2018.

SANTOS, Felipe Barbosa dos. Uma história da onda progressista sul-americana (1998-2016). São Paulo: Elefante, 2018.





CONSELHO EDITORIAL

Ms João Batista Teixeira da Silva – FAFICLA –
Depto de Inglês / PUC

Phd Maria Beatriz Costa Abramides – PEPG em
Serviço Social / PUC

Dr Antonio Carlos Mazzeo - PEPG em Serviço
Social / PUC

Dra Regina Maria D'Aquino Fonseca Gadelha –
PEPG Economia Política / PUC

Dr Jason Tadeu Borba – FEA – Depto de Econo-
mia / PUC

Ms Victória Claire Weishtordt – FAFICLA –
Depto de Inglês / PUC

Dr Áquilas Nogueira Mendes – FEA – Depto de
Economia – PEPG Economia Política / PUC

Dr José Arbex Junior – FAFICLA – Depto de
Jornalismo / PUC

Dra Ana Amélia da Silva – Fac. Ciências Sociais –
Depto de Sociologia / PUC

Dr. Antonio Rago Filho Fac. Ciências Sociais –
Depto História / PUC

Dr. Mauro Luiz Peron –Fac. Ciências Sociais –
Depto de Geografia / PUC

Dr Urbano Nobre Nojosa – FAFICLA – Depto de
Jornalismo / PUC

Dr Willis Santiago Guerra Filho Fac. Direito –
Depto Teoria Geral do Direito / PUC

Dra Maria Lucia Silva Barroco – Fac. Ciências
Sociais – Depto Fundamentos do Serviço Social
/ PUC

Dr Leonardo Massud – Fac. Direito – Depto de
Direito Penal / PUC

Dr Jonnefer Francisco Barbosa – FAFICLA –
Depto de Filosofia. / PUC

Dra Vera Lucia Vieira – Fac. Ciências Sociais –
Depto de História / PUC

EQUIPE EDITORIAL

Editor

Prof. Dr. Urbano Nobre Nojosa

Preparação e revisão

Vito Antonio Antico Wirgues

Editoração eletrônica, diagramação e criação
de capa

Urbano Nobre Nojosa

Produção gráfica

Lenilda Genari

Luis Carlos de Oliveira Quagliotti (BILLI)

Suporte gráfico

Antonio Mota Moreira

ISSN 1806-3667



Não vai ter corte, vai ter luta.

PROFUC
Associação Nacional de História



ISSN 1806-3667