

# ORGANIZAÇÃO, ESTRATÉGIA POLÍTICA E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO<sup>+</sup>

Roberto Leher\*

## **Introdução: a atualidade da luta de classes na análise da educação do Século XXI**

Embora muitos educadores sustentem que a tese de que a luta de classes na educação está superada, os setores dominantes insistem em não concordar com isso. Em seus principais centros de pensamento estes últimos dedicam-se a pensar a educação como uma prática capaz de converter o conhecimento e a formação humana em “capital humano”, formulação altamente legitimada por prêmios Nobel (Friedman, 1976; Schultz, 1979; Becker, 1992) e incorporada organicamente pelos intelectuais coletivos do capital (Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico/OCDE, Fundação Ford, Open Society Foundation), por entidades empresariais (Confederação Nacional da Indústria, a Confederação Nacional da Agricultura, a Associação Brasileira do Agronegócio), por suas fundações e, também, pelas coalizões empresariais de organização da classe “para si” (como o Movimento Todos pela Educação/TPE<sup>1</sup>). A ação dos setores dominantes nada tem de proclamatória, visto que lograram convertê-la em política de Estado, por meio de leis nacionais e regionais, assimiladas pelos governos como referências de seus programas e políticas.

### **1. A educação que convém ao capital: como os setores dominantes operam na educação**

A elaboração mais sofisticada em prol da educação capitalista foi realizada por autores neoclássicos, reunidos, especialmente, na Universidade de Chicago. Legitimada politicamente por sucessivos prêmios Nobel (Schultz, Friedman, Becker), a chamada teoria do capital humano (TCH) atribui à educação um lugar estratégico capaz de produzir ganhos adicionais para o capital, desde que a socialização (em sentido durkheimniano) seja bem orientada e o adestramento profissional seja congruente com as demandas do capital. Esta formulação chegou ao Brasil por meio da Aliança para o Progresso, como um antídoto aos movimentos em prol da educação e da cultura popular nos luminosos anos 1960, abrangendo a criação da Universidade de Brasília, por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, os Centros Populares de Cultura apensados à União Nacional dos Estudantes (renovando a poesia – com Ferreira Gullar, o teatro – com Vianinha, o documentário – com Eduardo Coutinho etc.) e, em especial, pela alfabetização como um ato pedagógico de conscientização (Paulo Freire em Angicos, “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” em Natal).

Com o golpe empresarial-militar, a educação passa a ser tema dos *Chicago-boys*, da Aliança para o Progresso – que passou a enfrentar mais diretamente o “perigo” que representava o marxismo nas universidades brasileiras – e dos “reformadores” da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (em inglês, *United States Agency for International Development/USAID*) e do Conselho Federal de Educação (agora fortalecido em virtude de sua

aliança com a ditadura). Nesse contexto, a contrarreforma da educação avançou, produzindo novos marcos para a universidade (Lei 5.540/68) e para a educação básica (Lei 5.692/71), esta última explicitamente referenciada na formulação do capital humano, chegando a propugnar a profissionalização massiva e compulsória do ensino médio (na época, Segundo Grau). A despolitização da educação foi encaminhada por meio do tecnicismo educacional importado dos EUA a partir de pedagogos e especialistas que realizaram suas pós-graduações neste país (período de ouro dos supervisores, dos orientadores, dos especialistas em medidas educacionais/avaliação), retirando a educação pública dos embates políticos. Até mesmo a União dos Professores Primários do Brasil se somou a esse processo. A expansão de escolas agrotécnicas e da assistência técnica rural estiveram organicamente vinculadas à chamada Revolução Verde, auspiciada pelo Banco Mundial em sua ofensiva contrainsurgente.

Nas lutas de resistência à ditadura, outra agenda foi sendo erigida nos espaços de produção do conhecimento crítico nas universidades e, de modo menos sistemático, nas organizações associativas que, após a Constituição de 1988, seriam transformadas em sindicatos, em especial nas Conferências Brasileiras de Educação (CBE) e nas Reuniões Anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Com a contribuição de intelectuais como Demerval Saviani, a discussão da escola politécnica, da escola unitária “desinteressada”, referências marxistas e gramscianas ganharam força na pós-graduação em educação dos anos 1980, em especial no contexto da constituição do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) em 1987, objetivando intervir no processo da constituinte. Com vitórias relativas na Constituição e derrotas relevantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o FNDEP, agora impulsionado por combativos sindicatos da educação, se tornou o principal articulador das lutas educacionais. Este movimento foi magnificado com os Congressos Nacionais de Educação (CONED), convocados a partir de 1996, com o objetivo de elaborar um novo Plano Nacional de Educação (PNE).

Em virtude da correlação de forças negativa para os trabalhadores nas duas últimas décadas do século XX, expressa na redução abrupta do número de greves anuais (que passam de mais de 2,5 mil por ano em 1989 para menos de 500 greves no final da década), o capital – operando também por meio do Estado – impôs transformações ainda mais profundas na educação da classe trabalhadora. A perspectiva universalista de que a escola pública deveria assegurar uma formação geral igualitária a todos os estudantes por meio da garantia, pelo Estado, da educação pública, gratuita e estruturada em sistemas nacionais, foi combatida em prol de políticas focalizadas, referenciadas na pedagogia das competências, atributos utilitaristas que objetivam a adaptação das crianças e jovens ao *ethos* capitalista e, mais precisamente, ao chamado novo espírito do capitalismo<sup>2</sup> flexível, fundamentado no trabalho superexplorado e precário.

Nos anos 1990, essas concepções já circulam também nas universidades. Imbuídas direta ou indiretamente da noção das escolhas racionais (chamadas de teorias das escolhas racionais) difundida por neoliberais como James Buchanan, Gordon Tullock e Mancur Olson, essa formulação, em virtude do individualismo metodológico, está harmonizada com a ideologia do capital humano. Neste prisma, os agentes educacionais buscam maximizar os benefícios da educação (e em especial da educação moral), em relação aos recursos disponíveis. Este benefício tem a ver com o *ethos* capitalista, daí a ênfase na socialização por meio de valores e disposições de pensamento. Docentes nas áreas de economia, da ciência política e da sociologia e, neste

rastrado, em geral, como cópia, da educação, ecoam essas noções advindas de centros do pensamento conservador nos EUA e Inglaterra.

Igualmente em expansão na universidade, a perspectiva pós-moderna, preocupada com as opressões, é crítica em relação à agenda neoconservadora, mas não enfrenta a ofensiva do capital, recontextualizando, de distintos modos, a agenda do novo espírito do capitalismo (flexibilidade, autorregulação e autonomia, individualismo, identidades, antiestatismo, celebração de uma edulcorada sociedade civil, crítica à história e à própria teoria), sem tornar pensável o modo de produção capitalista em seus nexos com a educação. A combinação inusitada, pois não desejada, entre neoliberais e pós-modernos, afasta a teoria da educação das lutas de classes, combinando capital humano, competências, “oportunidades educacionais”, “escolhas racionais” com o culturalismo, a identidade e o relativismo epistemológico.

Observando retrospectivamente esse período de hegemonia neoliberal, seja em sua versão original (Carlos Menem, Argentina; Sanchez de Lousada, Bolívia; Andrés Perez, Venezuela; Alberto Fujimori, Peru; Salinas de Gortari, México etc.), seja em sua feição social-liberal (com os chamados governos progressistas na Argentina, Brasil, Chile, Equador, Uruguai), é possível constatar que a expansão da oferta da escola pública nos países capitalistas dependentes – uma realidade na educação básica e em certas modalidades de educação profissional – está sendo acompanhada de drástico esvaziamento de seu conteúdo científico, histórico-cultural, tecnológico e artístico.

Com efeito, o próprio conhecimento foi relexicalizado pela noção de competência, uma expressão importada da administração que nada tem de científica, conforme aponta Helena Hirata<sup>3</sup>. Entretanto, esta noção foi visceralmente incorporada pelos agentes do capital (Todos pela Educação, Associação Brasileira do Agronegócio/ABAG, Confederação Nacional da Indústria/CNI etc.), pelos organismos internacionais (como o Banco Mundial e a OCDE) ao implementar seu sistema mundial de avaliação padronizada e, ainda, pelo Projeto Tuning de competências mundiais na educação superior de menor complexidade e mercantil.

Na educação básica, este processo vem ocorrendo por meio de uma miríade de iniciativas articuladas que pretende erodir os últimos fundamentos públicos da educação em prol de uma escola em que o que é dado a ensinar está limitado a livros didáticos e, cada vez mais, a apostilas elaboradas por corporações que, no lugar de conhecimentos científicos, veicula os referidos descritores de competências a serem aferidos pelos sistemas centralizados de avaliação que dão suporte ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Após um período de perda de credibilidade nos governos e na universidade (em especial nos anos de fortalecimento das lutas sociais nos anos 1980), a mudança na correlação de forças possibilitou que o Banco Mundial afirmasse a supremacia incontestada da TCH, em 1994. Com apoio da USAID, da Fundação Ford, entre outras, foi constituído um centro de pensamento reacionário para orientar “corretamente” as reformas educacionais da América Latina: o Programa de Reforma Educativa da América Latina e Caribe (PREALC). O eixo geral do Programa era a qualidade da educação, um objetivo que os professores e a rede pública teriam fracassado, justificando o protagonismo de uma edulcorada sociedade civil, a rigor, o empresariado. Em 2001, setores industriais organizaram o Movimento Brasil Competitivo (MBC), liderado por Jorge Gerdau Johannpeter.

Em conformidade com o MBC, Fernando Henrique Cardoso modificou a formação profissional com o Decreto 2.208/97, dissociando a formação profissional e a educação geral

propedêutica. Em aliança com o Banco Mundial criou, inicialmente por meio de planos-piloto no Nordeste brasileiro, o Fundo de Fortalecimento da Escola/FUNDESCOLA, focando não mais as redes, mas as unidades escolares, ressignificando os projetos políticos pedagógicos como ‘plano de gerenciamento escolar’. Os diretores passaram então a ser gestores, o léxico da administração invadiu a escola: metas, eficiência, qualidade total etc. Coerente com esse novo modelo, instauraram: programas de financiamento dirigidos diretamente a escola como o Programa Dinheiro Direto na Escola/PDDE, um Sistema de Avaliação Básica referenciado no Programa Internacional de Avaliação de Alunos/PISA (Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB) e o FUNDEF, objetivando focalizar a ação do Estado sem ampliar os recursos. A gestão eficaz, nesse prisma, é aquela comprometida com os resultados e, por isso, é aquela que tem foco na aprendizagem. A dimensão ensino vai sendo apagada e, com ela, o trabalho docente.

Já no governo Lula da Silva, em 2006, expressando a liderança do setor financeiro no bloco no poder e no Estado Maior do Capital, os bancos convocaram uma nova coalizão, mais ampla e orgânica, para interferir na educação, o já apresentado TPE. Atuando na forma de partido, o movimento reuniu e agregou as iniciativas burguesas na educação até então dispersas, estabeleceu uma agenda na forma de metas e compromissos de todos pela educação (inicialmente 10 Causas e 26 Compromissos, depois sintetizados) e organizou um robusto aparato de circulação de suas ideias nos grandes meios de comunicação, situação facilitada pela adesão dos mesmos ao TPE<sup>4</sup>.

Buscando tornar a sua agenda Estado, os bancos, liderados pela *holding* Itaú-Unibanco, convocaram o Conselho de Secretários de Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação e o próprio Ministério da Educação, então liderado por Fernando Haddad, para o TPE, no que foram prontamente atendidos. Explicitamente, os bancos sustentam um projeto de nação dita moderna e competitiva.

Uma importante vitória desse movimento foi o convencimento do governo Lula da Silva de incorporar a sua agenda como política governamental, o que foi efetivado com o Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE (Decreto 6.094/07, Lei 12.695/12, lei 13.005/14) que, não casualmente, foi batizado por Haddad como “PDE: Compromisso Todos pela Educação”. Uma importante ferramenta de política educacional foi conquistada pelo empresariado: a criação do IDEB. Agora, não apenas o sistema de avaliação afere se as escolas estão no “caminho certo”, como podem impor metas e, com isso, interferir no próprio planejamento das escolas, agora balizado por índices palpáveis, quantitativos, aferíveis pela avaliação centralizada. As escolas e os professores tornaram-se reféns de índices que esvaziam o sentido público da escola, reduzem o que é dado a pensar (*competências* em português e matemática, desconsiderando as demais dimensões da formação humana) aprofundando o *apartheid* educacional entre as classes sociais. Como assinalado, a adesão ao plano de Metas é obrigatório para que as escolas sejam cadastradas no módulo do Programa de Ações Articuladas, sem o qual a escola não pode contar com os programas federais como Escola Ativa (campo), Mais Educação, Programa Nacional de Tecnologia Educacional/ PROINFO e Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil/PROINFANCIA.

A simplificação da formação, na ótica do capital, não é irracional (no sentido apontado da dita teoria das escolhas racionais). Em virtude do fortalecimento do eixo da economia intensiva em recursos naturais (Gonçalves, 2003)<sup>5</sup>, da concentração monopólica em umas poucas corporações localizadas em etapas específicas das fracionadas cadeias produtivas (a exemplo das

Montadoras de automóveis), da expansão desenfreada do setor de serviços de baixa complexidade<sup>6</sup> (onde se situa a juventude que compõe o *precarizado*), do imenso exército industrial de reserva a ser socializado<sup>7</sup>, os setores dominantes compreendem que as escolas podem ser convertidas em um espaço de educação *minimalista*.

De fato, o padrão de acumulação, na ótica dos setores dominantes, prescinde da formação com maior complexidade científica e cultural da juventude trabalhadora. A ideia geral é que a grande maioria dos postos de trabalho é constituída por atividades que requerem modesta escolarização. A educação, focalizando os *arranjos produtivos locais* (cuja expressão educacional mais relevante é o PRONATEC, sob a direção do Sistema S.) pode ser menos sofisticada (conformando *arranjos educativos locais*), assegurando o que a pedagogia hegemônica denomina de *competências* básicas, vinculadas ao *aprender a aprender* analisadas por Newton Duarte<sup>8</sup>, sem a universalização de conhecimentos científicos explicativos dos processos naturais e da sociedade.

Com efeito, a despeito da elevação relativa da escolaridade da População em Idade Adulta/PIA (formalmente 7,6 anos, 2013), 90% dos novos empregos formais da última década são postos de trabalho superexplorados cuja remuneração não ultrapassa 2 salários mínimos<sup>9</sup>. Justamente por manter um grau brutal de exploração do trabalho e inclementes expropriações (como no campo, processo que levou a reconcentração da propriedade fundiária, conforme observou Gonçalves, 2013, nota 11), o país foi notabilizado como um dos mais notáveis emergentes, cujo produto interno bruto/PIB, impulsionado pelas *commodities*, chegou a constituir o oitavo PIB mundial. Assim é o capitalismo dependente no qual coexistem o dito moderno com o arcaico, como salientou Florestan Fernandes<sup>10</sup>.

Esse processo de esvaziamento da formação das crianças e jovens não pode ser pensado de forma desvinculada da concentração e centralização dos grandes meios de comunicação que atuam no mesmo sentido da pedagogia da hegemonia<sup>11</sup>. Além da intensa e densa formação extraescolar, por meio de novelas, noticiários, programas voltados para a juventude, *realities shows*, as corporações atuam de modo sistemático nas escolas, vendendo pacotes tecnológicos, como a Fundação Roberto Marinho (tele ensino) e livros didáticos (grupo Abril) e, com o ingresso de outras corporações do setor editorial, apostilas (*Pearson*, Positivo etc.) e equipamentos. Cabe assinalar que esses suportes tecnológicos estão alicerçados pelas competências e muitas vezes contribuem para a melhoria do IDEB, justificando, assim, os pacotes nas escolas, realimentando o ciclo vicioso do lucro das corporações com empobrecimento da formação das crianças e jovens da classe trabalhadora. A presença aberta do capital nas escolas é apenas a ponta do *iceberg* da ação do capital na educação brasileira<sup>12</sup>.

De fato, a formação cultural da grande maioria das crianças e jovens brasileiros é quase que monopólio dos setores dominantes. Esse processo de controle do aparato educativo pelo capital é tão naturalizado que já não causa constrangimento ao governo Federal (no Plano de Desenvolvimento da Educação, no Programa de Ações Articuladas, no Plano Nacional de Educação/ Lei 13.005/14 e na defesa da direção do Sistema S, dirigido pelo patronato, sobre o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego/PRONATEC, via-de-regra em cursos de curtíssima duração: 90% de até 150 horas) e aos governos estaduais e municipais (por meio da assessoria das fundações que operam o referido movimento empresarial, como Airton Senna, Bradesco, Itaú-Cultural, Vitor Civita, Roberto Marinho, Santander, Gerdau, entre outros) assumirem que quem tem real legitimidade para falar sobre a educação são as entidades

empresariais, congregando as corporações do agronegócio e do setor mineral, os meios de comunicação e as empresas de telefonia-internet, a indústria editorial, bem como os bancos e as financeiras<sup>13</sup>.

Se os setores dominantes tomam de assalto a educação pública – não se limitando ao seu já amplo aparato educativo privado que alcança mais de 75% dos estudantes da educação superior – é porque, evidentemente, compreendem que imprimir a direção intelectual e moral é relevante para a reprodução do capital, especialmente na educação básica, justo onde o Estado ainda mantém grande parte das matrículas (e, evidentemente, em toda a multifacetada malha de organizações públicas e privadas de educação profissional).

O interesse das entidades empresariais pela educação deve-se também ao fato de que, para os movimentos anticapitalistas, a educação é parte da estratégia revolucionária no século XXI. Embora de modo parcial, molecular, as principais lutas antissistêmicas incorporaram o tema da educação popular como uma prioridade político-estratégica. Os mais proeminentes movimentos sociais estão tomando para si mesmos as tarefas de formação política de seus militantes e de educar suas crianças e jovens. As experiências dos zapatistas, com as juntas do bom governo, da Assembleia dos Povos de Oaxaca (APPO) no México, da CLOC-Via Camponesa, da Coordenação Nacional dos Povos Indígenas do Equador (CONAIE) e do Movimento dos Sem Terra (MST) no Brasil estão inscritas nesses processos. Obviamente, essas iniciativas, ainda que fragmentadas, não passam despercebidas pelo capital.

Para impedir que os trabalhadores façam da educação pública um espaço de educadores auto-organizados em conselhos, os setores dominantes não hesitaram em reprimir duramente todas as experiências que pudessem avançar nesse sentido, como é possível depreender da cassação de Paulo Freire em 1964, no Brasil, mas também no combate a Camilo Torres Restrepo, na Colômbia, em 1966, entre tantos outros milhares de militantes. Nos tempos atuais, em que a repressão não é aberta (o que não quer dizer, inexistente, como é possível deduzir das perseguições às Escolas Itinerantes no Rio Grande do Sul, na gestão Yedda Crucius), os setores dominantes têm operado no sentido da redução do espaço de autonomia real do aparato escolar através (i) de um enorme aparato de avaliação (da alfabetização à pós-graduação); (ii) do estabelecimento de metas de desempenho obrigatórias, como no cadastro do Programa de Ações Articuladas/PAR, o mais amplo programa de apoio Federal às escolas do ensino fundamental, que exige que o secretário de educação faça a adesão de seu município às metas do Todos pela Educação), e (iii) da imposição de materiais pedagógicos (diversos municípios têm comprado pacotes educacionais que se tornam obrigatórios) objetivando converter a educação em uma ferramenta de produção do ‘consenso sem consentimento’.

O exame apurado e sistemático das principais iniciativas educacionais em curso no Brasil de hoje, como as sistematizadas no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14), permite afirmar que a meta dos setores dominantes é educar a massa de crianças e jovens para um conformismo (que nada tem de estático) com a situação social vigente que pode e deve mudar para que tudo fique como está, lembrando a famosa expressão do escritor italiano Tomasi di Lampedusa (1896-1954) em “O Leopardo”, seu célebre livro sobre a unificação italiana (1815-1870): “para que as coisas permaneçam iguais, é preciso que tudo mude”.

## 2. A classe trabalhadora toma a tarefa educacional em suas mãos

Para compreender o sentido dos embates de classes no terreno da educação, é preciso destacar um aspecto já apontado anteriormente: não são apenas os setores dominantes que concebem a direção ‘intelectual e moral’ da educação como uma tarefa da própria classe. Desde a segunda metade do Século XIX a educação compõe a pauta das lutas da classe trabalhadora. Nas principais manifestações de Marx e Engels sobre a estratégia socialista a temática educacional sempre esteve presente. Podemos encontrar reflexões dos fundadores do materialismo histórico sobre a educação no Manifesto do Partido Comunista (1848), no Discurso Inaugural da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), redigido por Marx (1864), nos escritos de Marx sobre a Comuna de Paris (30 de maio de 1871), e na Crítica ao Programa de Gotha (Comentários Marginais ao Programa do Partido Operário Alemão, 1875). Nos debates na AIT, Marx chama atenção para o fato de que a classe operária tinha um elemento de triunfo, o seu número, mas que o número não pesaria na balança “se não estiver unido pela associação e pelo saber”.

É justamente a preocupação com a “constituição da massa em classe” que motivará Marx e Engels a inserirem a problemática da educação da classe trabalhadora em seus escritos políticos. Os fundadores do marxismo pensam a educação da classe trabalhadora não como algo idealizado, em moldes do *dever ser*, utopia passível de ser realizada somente com a conquista do socialismo. Os textos não deixam margem a dúvidas de que a educação é um desafio dos trabalhadores ainda no capitalismo. Ao se referir à educação do futuro Marx, n’O Capital, afirma que seus germes devem nascer ainda no capitalismo, na forma da educação integral.

Também no debate da estratégia para o socialismo em Lenin e Krupskaya podemos encontrar as mesmas preocupações. Nas experiências revolucionárias, a exemplo da Comuna de Paris (1871)<sup>14</sup> e da Revolução Russa (1917), a educação sempre foi um tema importante para o avanço do socialismo pois relacionada com a formação das mulheres e dos homens de modo integral, objetivando a superação entre os que pensam e os que executam, os que mandam e os que obedecem.

Na América Latina, Aníbal Norberto Ponce (1898-1938)<sup>15</sup> escreveu um livro pioneiro sobre o tema: “Educação e luta de classes”<sup>16</sup>, livro que foi fruto de seu engajamento nas lutas em prol da reforma universitária em Córdoba (1918). O intelectual cubano Júlio Mella sustentava que a educação emancipatória dependeria da luta contra o imperialismo e, mais amplamente, contra o capitalismo; por isso, sua consideração de que a educação seria parte da luta de classes, tendo que compor a estratégia política dos trabalhadores. Nos autores latino-americanos, em especial, em Mariátegui, em texto de 1928, a teoria não poderia ser “nem decalque, nem cópia, mas criação heroica”, tendo que ser original, crítica ao eurocentrismo, aberta ao diálogo com os camponeses e indígenas, distinta do marxismo vulgar que os concebia (camponeses e indígenas) como subordinados a um idealizado operariado. Mariátegui argumenta que, na América Latina, o trabalhador assalariado possuía características particulares em relação aos seus homólogos europeus.

No caso brasileiro, o exemplo mais importante de organização vinculada aos trabalhadores que tem compreendido a tarefa de que é necessário tomar a educação como parte da estratégia de luta da classe é o MST, como é possível depreender das motivações que justificaram a criação da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF)<sup>17</sup>, bem como pelas lutas em prol da educação

básica nos assentamentos e pelos cursos de graduação em universidades públicas propostos pelo MST<sup>18</sup>, lutas que foram sistematizadas na pedagogia do movimento e na proposta de educação do campo<sup>19</sup>.

Todos esses escritos e experiências corroboram um conceito de educação pública que precisa ser diferenciado de seu sentido liberal e burguês. Distintamente dos liberais e de grande parte da esquerda de sua época, em especial na formulação de Ferdinand Lassalle, Marx compreende que os trabalhadores não devem confiar ao Estado a educação das suas crianças e jovens. Na Crítica ao Programa de Gotha, criticando Lassalle, Marx afirma que conceber o Estado como educador é o mesmo que atribuir aos setores dominantes a educação dos trabalhadores. Marx trabalha aqui uma tensão fundamental: a escola deve ser pública, mantida às expensas do Estado, mas a educação deve ser confiada aos educadores e aos conselhos populares, como ocorrera na Comuna de Paris (certamente, a experiência que influenciou o texto de Marx), assegurando a autonomia dos educadores frente ao Estado particularista.

Outro elemento da crítica à educação liberal-burguesa que somente pode ser realizada com a emergência do movimento pelo socialismo é a constatação de que a educação no capitalismo é inevitavelmente unilateral, pois tem como pressuposto a divisão social do trabalho que opõe o trabalho intelectual ao trabalho simples. Ao discutir o trabalho simples é preciso lembrar que este conceito é histórico, tendo seu conteúdo alterado pelo grau do desenvolvimento tecnológico da produção; assim, hodiernamente, um operador de telemarketing, por exemplo, embora utilize tecnologias avançadas, desempenha trabalho simples, conforme apontam Ricardo Antunes e Ruy Braga em seu “Infoproletariados - degradação real do trabalho virtual” (Boitempo, 2009); o mesmo pode acontecer com um cientista: cada vez é mais comum que o seu labor esteja inserido em processos alienados de trabalho, cindidos em etapas que impossibilitam a compreensão de sua totalidade, conforme aponta Ernest Mandel, em “Os estudantes, os intelectuais e as lutas de classes” (Lisboa: Edições Antídoto, 1979).

Não pode causar surpresa, portanto, que somente os socialistas podem lutar plenamente para que a educação dos trabalhadores possa abranger o conjunto da existência e das potencialidades humanas: científica, artística, tecnológica, histórico-cultural, filosófica, assegurando a todos os que têm um rosto humano a condição de intelectual e dirigente, como queriam os *communards* da Comuna de Paris. José Carlos Mariátegui<sup>20</sup> sustenta, corretamente, que somente os socialistas podem defender a escola unitária. Mariátegui contribuiu de modo decisivo para a perspectiva de que a educação pública de fato universalista está necessariamente em confronto com o falso universalismo liberal, em especial problematizando e enfrentando: o racismo; o apagamento da cosmovisão dos povos originários; a ressignificação do trabalhador do campo como operariado urbano-industrial, e o sexismo que incide sobre as mulheres. Nesse prisma, o universalismo não pode estar desvinculado da luta em prol de um padrão unitário de qualidade (o cerne da educação socialista, conforme Amauta Mariátegui). São essas iniciativas que podem abrir brechas para a educação omnilateral dos sujeitos que vivem do próprio trabalho e são explorados e que, por isso, são considerados interlocutores centrais do presente artigo.

Embora já discutido no presente artigo é importante reiterar o caráter relacional das classes sociais: as experiências revolucionárias nos séculos XIX e XX, associando educação e socialismo, levaram a burguesia a politizar sua intervenção na esfera educacional. De modo deliberado e consciente, a burguesia construiu uma hegemonia sobre o conjunto da educação pública, objetivando, com isso, a conformação de um “certo tipo” de educação para a massa da



classe trabalhadora mundial: a educação unilateral que forma recursos humanos para o capital. Paulatinamente, a educação pragmática e utilitarista da classe trabalhadora passou a ser internalizada como a única educação possível, sendo assimilada até mesmo por sindicatos e movimentos que, nos períodos de maior densidade de lutas no século XX, combateram esse modelo educacional referenciado na dita teoria do capital humano. O exame da pauta dos maiores sindicatos no Brasil (metalúrgicos, bancários etc.) confirma a crescente adesão dos mesmos ao ideário educacional burguês (Boito Jr., 1999 e Tumolo, 2002)<sup>21</sup> conformando um vasto processo transformista<sup>22</sup>. Retomar a Gramsci, nessa perspectiva, é decisivo para que o debate estratégico possa ser adensado na realidade brasileira, em que os aparelhos privados de hegemonia do capital ganharam complexidade jamais vista no país.

## 2. 1 Gramsci, educação e hegemonia

A formação da consciência de classe não é espontânea e tampouco é possível sem rupturas com as ideologias dominantes. Isso não quer dizer que a consciência seja externa aos trabalhadores, algo a ser inculcado pelos intelectuais. Afirmar que a consciência não é espontânea é também uma forma de criticar a tese economicista de que as lutas econômicas, em si mesmas, permitem alcançar o momento ético-político. Gramsci rejeitou veementemente essas crenças e, antes dele, Lênin igualmente as combateu. A formação política demanda um ambiente político que propicie a difusão da cultura proletária, em especial do marxismo, em sindicatos classistas e autônomos, partidos operários e movimentos sociais antissistêmicos.

A formação requer, e isso é condição imprescindível, o protagonismo em lutas que se afirmem como classistas em oposição clara aos capitalistas.

A verdadeira educação das massas jamais poderá separar-se de uma luta política independente e, sobretudo da luta revolucionária das massas mesmo. Só a ação educa a classe explorada, só ela lhe dá a medida das suas forças, amplia seu horizonte, desenvolve suas capacidades, ilumina sua inteligência e tempera sua vontade<sup>23</sup>.

O desafio maior, conforme Gramsci, é tornar os trabalhadores até então envolvidos, sobretudo em lutas econômicas, intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política.

Por ser um processo que pretende romper com o economicismo e com as concepções liberais e burguesas a formação política requer espaços próprios, auto-organizados pela classe que vive do próprio trabalho e é explorada, e um tipo específico de relação entre educadores e educandos. É uma relação que não pode estar limitada apenas ao ambiente e às questões “escolares”, abrangendo a sociedade em seu conjunto. É, portanto, enorme a responsabilidade dos intelectuais e dos dirigentes do movimento dos trabalhadores na elaboração e na socialização da cultura produzida pelos trabalhadores nas lutas e nas práticas sociais que objetivam organizar a classe. Se não houver vínculos entre o espaço da formação e os movimentos reais, concretos, que efetivamente fazem as lutas, a tendência é a formação dogmática como se fosse um clube literário de burgueses desocupados e diletantes. Nas palavras de Gramsci:

Somos uma organização de lutas e em nossas fileiras se estuda para aumentar e afinar as capacidades de luta de cada indivíduo e de toda a organização, para compreender melhor quais são as posições do inimigo e as nossas, para poder adequar melhor a elas nossa ação de cada dia. Estudo e cultura não são para nós outra coisa que consciência teórica de nossos fins imediatos e supremos, e do modo como poderemos levá-los à prática<sup>24</sup>.

No que se refere à relação educador–educando Gramsci nos oferece reflexões importantes ao sustentar que essa relação tem de ser ativa e baseada em relações recíprocas, em que todo professor segue sendo um aluno e todo aluno é um professor. O elemento popular “sente”, entretanto nem sempre compreende e sabe; o elemento intelectual “sabe”, porém nem sempre compreende e especialmente sente. O erro do intelectual consiste em crer que se pode saber sem compreender e especialmente sem sentir e ser apaixonado. Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica e se verifica nas forças que compõem a nação (as lutas de classes no âmbito nacional) e as relações de forças em nível internacional.

Ao se indagar sobre o porquê da universidade popular<sup>25</sup> em Turin (1916-17) ser um organismo frio, incapaz de formar um público e que, a rigor, não é nem universidade nem popular, Gramsci reconhece que os problemas organizativos pesam negativamente, mas seus problemas são mais profundos. Certamente uma melhor organização dos programas, ofertando melhores cursos preparados com mais esmero e com focos de interesses que tenham vida, é imprescindível. Mas o problema de fundo é de natureza pedagógica, pedagógica aqui no sentido de forma da construção da hegemonia. Em Turin, afirma Gramsci, seus dirigentes são uns diletantes em termos de organização cultural. O que os move, segue o autor, é um pálido espírito de benemerência, mas não a vontade genuína, viva e fecunda de contribuir para a elevação espiritual de massa popular através do ensino. São ofertados cursos que não deixam rastro, não serão seguidos de uma vida nova, de uma vida diversa.

O público das universidades populares é constituído por trabalhadoras e trabalhadores que não puderam seguir os estudos regulares nas instituições de ensino e, por isso, cabe aos educadores da universidade popular encontrar melhores métodos para fazer com que os trabalhadores possam se familiarizar com os conhecimentos considerados estratégicos.

Em geral, os dirigentes da universidade popular copiam os métodos das instituições de ensino tradicionais, piorando-os. Não compreendem que os estudantes das universidades públicas vivenciaram processos educativos por muitos anos que, se de um lado, facilitaram a apreensão dos conteúdos mais abstratos e conceituais, de outro, já domaram muito da inquietação intelectual dos jovens, tornando muitos desses conhecimentos dogmas e verdades absolutas. Isso não acontece com o conjunto dos militantes que busca a universidade popular: por serem protagonistas das lutas muitos são vivamente inquietos, indagam o real, querem respostas sobre os problemas estratégicos, sobre as dificuldades das conjunturas, sobre as formas de organizar as lutas etc. Ao reproduzirem os métodos tradicionais fazem da universidade popular uma instituição teológica, jesuítica, em que verdades eternas e absolutas são difundidas. Neste grau, segue Gramsci, isso não acontece nem nas universidades públicas.

Para o público e os fins da universidade popular é muito mais fecunda uma abordagem histórica dos problemas, recuperando a série de esforços, erros e vitórias através dos quais os homens têm passado para alcançar o atual conhecimento. Ao discutir os temas historicamente, com seus erros e aproximações, contextualizando as questões que impulsionaram os problemas

científicos, é possível transformar o ensino em um ato de libertação frente às coerções do capital. Esta forma de relação pedagógica contribui para impedir a arrogância intelectual dos que se julgam portadores da única forma correta de interpretar o que parecem textos sagrados. Essa forma de pensar e fazer a universidade popular se assemelha muito mais à dos círculos literários deturpando o sentido crítico das obras do materialismo histórico.

Essa forma jesuítica de pensar a relação entre os supostos intelectuais e os militantes nos remete a outra importante contribuição gramsciana: sua compreensão sobre os intelectuais. No senso comum, intelectuais são aqueles indivíduos “cultos” que atuam nas universidades, os literatos, os jornalistas de prestígio, o alto clero da Igreja, os grandes juristas etc., como se estes fossem um grupo social independente e autônomo. A compreensão de Gramsci é distinta. Para tornar pensável a questão dos intelectuais, Gramsci considera imperativa a análise dos nexos entre o Estado e a sociedade civil. O Estado não é exclusivamente a sociedade política, mas a hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações denominadas privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas etc. E é justo no terreno da sociedade civil que operam os intelectuais do capitalismo tardio.<sup>26</sup>

O ponto central da questão é a distinção entre os intelectuais como categoria orgânica de todo grupo social fundamental, de um lado e, de outro, os intelectuais como categoria tradicional. O problema de fundo para o debate sobre a formação da consciência é compreender quem são os intelectuais orgânicos que organizam mais amplamente a hegemonia. A este respeito, Gramsci propõe que cada grupo social, ao nascer sobre o terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria, organicamente, uma ou várias camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função não só no campo econômico, senão também no social e político.

No capitalismo maduro o empresário capitalista ocupa um lugar central entre os intelectuais, significando uma elaboração social superior, caracterizada por certa capacidade dirigente e técnica e, portanto, intelectual. Em suas práticas organizativas, cria o técnico industrial, o cientista da economia política, uma nova cultura, um novo direito etc., capaz de mover a massa de homens de modo congruente com o capitalismo. Os altos empresários que fazem parte do coração do bloco histórico, por sua vez, devem possuir a capacidade de organização da sociedade em geral, desde os serviços até o aparato estatal, objetivando a expansão da própria classe e, para isso, como sublinhado, organizam várias camadas de intelectuais subalternas para operarem a governabilidade.

Cada grupo social “essencial” ao se afirmar historicamente a partir da precedente estrutura econômica, e como expressão de seu desenvolvimento, tem encontrado categorias intelectuais preexistentes e que aparecem aos olhos guiados pelo senso comum como representantes de uma continuidade histórica ininterrupta e que sobreviveram às mais complicadas e radicais transformações econômicas e políticas, como os eclesiásticos, os filósofos e os literatos, os periodistas de prestígio etc. Estes intelectuais tradicionais, embora se vejam como independentes, estão, a rigor, sob a direção intelectual e moral dos senhores do capital e, por isso, nada têm de autônomos. Pouquíssimos destes se associam aos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. Em virtude das contradições e das lutas nas fábricas e em outros espaços do capital, é mais comum a migração de parte dos “intelectuais de novo tipo” (os técnicos especializados) para o campo dos trabalhadores do que o deslocamento dos intelectuais tradicionais para as trincheiras dos que lutam contra o capital.

O novo intelectual que Gramsci pretendia formar com o semanário *Ordine Nuovo* não pode ser caracterizado pela eloquência da oratória capaz de tocar seus interlocutores com base no afeto e nas emoções, mas tem a capacidade de se imiscuir ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente. Para tanto, deve ser capaz de interagir no mundo do trabalho com base na técnica-ciência e na concepção humanístico-histórica sem a qual permaneceria um especialista sem passar a dirigente, isto é, especialista + político.

Não é possível compreender o papel dos intelectuais na obra de Gramsci sem precisar que, para o autor dos “Cadernos”, “todos os homens são intelectuais, embora nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais”. Essa proposição é o que justifica a relação pedagógica entre os trabalhadores e os professores como uma relação dialética. Gramsci especifica que

Todo ser humano desenvolve fora de sua profissão alguma atividade intelectual e, por isso, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, contribui para sustentar e modificar uma concepção de mundo, suscitando novos modos de pensar.<sup>27</sup>

### **3. A disputa pela função social da educação no Brasil: sindicatos e movimentos em luta**

As cronologias dos conflitos sociais do Observatório Social da América Latina (OSAL) do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO)<sup>28</sup>, lamentavelmente encerradas pelo CLACSO, vêm indicando mudanças profundas nas lutas em defesa da educação pública latino-americana que ainda não foram avaliadas com o rigor e o alcance necessários. De fato, desde 1998, todas as sínteses do estado das lutas sociais na Região comprovam que os educadores e a juventude estão entre os setores mais destacados das lutas sociais em curso.

Desde os anos 1990, os sindicatos autônomos que representam os trabalhadores da educação irromperam a cena política de forma impetuosa, com métodos próprios das lutas da classe trabalhadora, muitas vezes em conjunto com os estudantes, afirmando que a defesa da educação pública não estava circunscrita aos espaços institucionais, estando nas ruas, nas escolas e nas universidades, em situações abertamente conflituosas, fora dos marcos impostos pelos neoliberais que reduziram a problemática da educação ao gerenciamento, à eficiência e à eficácia. Também as lutas estudantis foram marcantes. Merecem destaques a greve da Universidad Nacional Autónoma de México/UNAM (México, 1998), as lutas dos estudantes colombianos e dos países centro-americanos contra os tratados de livre comércio, as ocupações de reitorias pelos estudantes brasileiros contra o modelo dos *community colleges* nas universidades públicas, a revolta dos pinguins, o massivo e original movimento estudantil chileno contra a lei geral da educação pinochetista mantida pelos governos da “concertación” e, em 2009-10, a resistência estudantil contra o golpe militar em Honduras.

Muitas dessas lutas pela educação contaram com a participação ativa de movimentos sociais antissistêmicos – em geral, camponeses, indígenas e marchas multitudinárias. Examinando mais de perto a questão é possível afirmar que a problemática da formação política e da educação em particular vem sendo assumida como parte da estratégia política dos movimentos anticapitalistas<sup>29</sup>.

Raúl Zibechi<sup>30</sup> caracteriza as principais tendências dos movimentos sociais que emergiram do cataclisma neoliberal que transtorna a América Latina desde os anos 1980. Em sua ótica, os movimentos assumem feição distinta tanto do “velho sindicalismo”, como dos movimentos europeus, sendo um amálgama de linhagens como “os movimentos eclesiais de base, a insurgência indígena portadora de uma cosmovisão distinta da ocidental e o guevarismo inspirador da militância revolucionária”. São traços marcantes desses movimentos: a sua territorialidade; a autonomia frente aos governos e partidos; a revalorização da cultura e a afirmação da identidade de seus povos e setores sociais, inclusive fortalecendo a participação das mulheres; e, em consonância com a autonomia, a capacidade de formação de seus próprios intelectuais.

No Brasil, existem particularidades a serem consideradas. O balanço da política educacional da ditadura empresarial-militar e a construção de proposições alternativas a essas políticas foram realizados no âmbito da Conferência Brasileira de Educação (CBE), em 1986, constituída basicamente por entidades acadêmicas da área de educação, por professores e estudantes. Neste espaço, foi constituída uma agenda heterogênea, composta de proposições liberais republicanas e por proposições em que a agenda republicana estava mesclada por teses socialistas, como o debate sobre a escola unitária e o trabalho como princípio pedagógico.

Contudo, o primeiro salto qualitativo somente ocorreu cerca de dez anos depois com o Congresso Nacional de Educação (CONED). Florestan Fernandes, que infelizmente faleceu antes do I CONED, via nessa construção a possibilidade de um “novo ponto de partida” capaz de agregar os trabalhadores da educação (já assim compreendidos) e as demais frações das classes trabalhadoras. Esse viés afastou entidades acadêmicas como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd cuja diretoria, em 1996, chegou a cogitar renunciar se a Assembleia Geral da entidade aprovasse a sua participação no CONED. A convocatória do Congresso foi realizada principalmente pelas entidades sindicais que, na época, estavam filiadas à Central Única dos Trabalhadores/CUT, notadamente Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior/Andes-SN, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/CNTE, Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativo em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil/ FASUBRA e Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica/SINASEFE, sindicatos que realmente protagonizaram as maiores lutas e enfrentamentos às medidas de Fernando Henrique Cardoso. Entretanto, o CONED não se converteu em um congresso do conjunto da classe trabalhadora engajada na luta pela educação pública. Entre os principais limites: a persistência de muitos parâmetros liberais-democráticos no FNDEP; a concepção econômico-corporativa da maior parte das entidades sindicais; o débil protagonismo da CUT no processo (cuja direção majoritária estava contra a criação de um Departamento Nacional dos Trabalhadores da Educação horizontalizado e organizado para possibilitar unidade de ação das entidades da educação e das demais categorias) e, também, o relativo afastamento dos sindicatos da educação de movimentos sociais como o MST, e mesmo de sindicatos de outras categorias.

Isso não significa, contudo, que o Plano Nacional de Educação aprovado no II CONED (1997) não tenha logrado importantes avanços. A participação da base nos encontros foi muito significativa, cerca de cinco mil participantes em cada um dos congressos e, afinal, as proposições aprovadas estavam em aberta oposição à agenda neoliberal que se intensificara com

Fernando Henrique Cardoso. Por isso, grande parte da esquerda educacional apoiou e se engajou no CONED.

É preciso salientar que mesmo esses avanços foram estilhaçados a partir da posse do governo Lula da Silva, em 2003. Ao encaminhar uma agenda educacional em grande parte antagônica ao PNE – Proposta da Sociedade Brasileira (CONED) –, os conflitos dos educadores com o governo Lula da Silva não tardaram a tensionar os sindicatos que permaneceram na CUT. Em função de distintas perspectivas de autonomia frente ao governo as forças majoritárias da CNTE, União Nacional dos Estudantes/UNE e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino/Contee declararam, em janeiro de 2005, por ocasião do Fórum Social Mundial, que não tinham mais consenso em relação à pauta do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública e, por isso, na prática, esse Fórum deixou de funcionar como espaço aglutinador das lutas educacionais. No fulcro da discórdia o conflito entre as agendas dos sindicatos autônomos e as políticas do governo Lula da Silva, em especial: Programa Universidade para Todos/PROUNI, Lei de Inovação Tecnológica, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes/ENADE, Educação a Distância e inúmeros projetos de lei contrários ao PNE: Proposta da Sociedade Brasileira.

Embora em um contexto mais desfavorável em virtude do menor protagonismo dos trabalhadores em geral, se comparado aos anos 1980, foram possíveis algumas aproximações relevantes a partir de meados da presente década. É perceptível a aproximação de lutas universitárias com o MST, muitas vezes por meio de espaços de formação nas universidades e na Escola Nacional Florestan Fernandes.

Nesse contexto foi possível encaminhar a Jornada Nacional de Lutas pela Educação (20 a 24 de agosto de 2007) que reuniu uma vasta gama de entidades<sup>31</sup>. É preciso registrar que essa construção, por envolver as direções majoritárias da UNE e de outras entidades que se colocam na base de apoio do governo, foi marcada por tensões, sobretudo em relação aos termos da agenda de 18 pontos e à imagem pública da luta: de enfrentamento ao governo federal ou de defesa “genérica” da educação pública. Em virtude desse equilíbrio precário a Campanha acabou perdendo força organizativa, tornando-se um evento que não assumiu a dimensão de um movimento classista pela educação pública. Apesar de seus limites a Jornada foi a iniciativa que mais aproximou as lutas brasileiras das demais lutas latino-americanas, pois reuniu, em um mesmo espaço, os movimentos da educação e os movimentos antissistêmicos como o MST e outros.

Não surpreende que, a despeito do caráter incipiente dessa jornada, as principais entidades que vêm protagonizando as lutas contra a ofensiva pró-sistêmica do governo federal e das entidades empresariais sobre a educação pública estejam sofrendo forte ataque dos aliados governamentais. Entre estas entidades as mais diretamente combatidas são o MST e o Andes-SN, ambas concebidas como movimentos a serem criminalizados por sua ação política.

O MST, além de forte estrangulamento financeiro, foi alvo de intensa campanha difamatória pela grande imprensa, liderada pela revista *Veja*, que elegeu as atividades educacionais do movimento como um dos principais alvos. As acusações sustentaram que a educação das crianças nas escolas itinerantes e, mais amplamente, de seus militantes, na Escola Nacional Florestan Fernandes, objetivava formar revolucionários extremistas, em tudo semelhante à caracterização dos terroristas por Bush. Em 2008, Procuradores do estado do Rio Grande do Sul denunciaram o MST como entidade criminoso e terrorista defendendo que o

movimento deveria ser colocado na ilegalidade. A partir desse posicionamento, o governo do estado do Rio Grande do Sul descredenciou todas as escolas itinerantes do estado, buscando inviabilizá-las. Posteriormente, a bancada ruralista no Congresso Nacional viabilizou a terceira Comissão Parlamentar Mista de Inquérito para investigar o MST, objetivando torná-lo uma entidade proscrita.

O Andes-SN, por sua vez, também foi sistematicamente atacado por combater a conversão da educação superior em educação terciária e denunciar as parcerias do governo com o setor empresarial-mercantil que lidera a educação superior brasileira e, notadamente, por seu engajamento na reconstrução de um polo de lutas classista, após a decisão congressual de desfiliação da CUT. Inicialmente, as ações governamentais objetivaram colocá-lo em uma situação de ilegalidade, por meio da suspensão de seu registro sindical, medida parcialmente removida após intensa mobilização política da entidade e de entidades solidárias. Ademais, por meio da CUT, o governo vem incentivando abertamente a criação de uma entidade para-oficial com o fim de ocupar o lugar do Andes-SN como representação dos docentes das instituições de ensino superior brasileiras. Em todas as mesas de interlocução com o Ministério da Educação e com o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão a entidade para-oficial é convocada em detrimento do Andes-SN, apesar dos dirigentes da referida entidade oficialista terem sido sistematicamente derrotados nas urnas. Em suma, também nos embates pela educação é possível verificar a criminalização das lutas sociais.

A experiência das ofensivas do capital, evidente nas lutas pelo PNE, em que entidades corporativas patronais, como a CNI e Confederação Nacional de Agricultura (CNA), coalizões empresariais, como o Todos pela Educação, fundações estrangeiras vinculadas ao grande capital rentista, como a *Open Society Foundations* liderada por George Soros, atuaram de modo intenso, possibilitando a visceral incorporação da agenda do Todos pela Educação e da CNI nas políticas educacionais vigentes no país permitem concluir que os setores dominantes atuaram organizados como ‘classe para si’ no terreno educacional. De outro lado, embora as lutas educacionais protagonizadas pelos trabalhadores sejam muito importantes, é forçoso reconhecer que não estão organizadas como lutas unificadas do conjunto polissêmico da classe trabalhadora.

De fato, as greves da educação básica que eclodiram de modo intenso a partir de 2011 em todos os estados e nos principais municípios; a grande greve das universidades e dos Institutos Federais de Tecnologia, em 2012; as lutas estudantis e, notadamente, o clamor da juventude que foi às ruas para afirmar que “educação não é mercadoria”, nas Jornadas de Junho de 2013, carecem da força da unidade de ação da classe. Essa avaliação levou um conjunto de entidades a sustentar como necessário um novo ponto de partida para as lutas em defesa da educação pública que superasse as iniciativas anteriores, como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. A avaliação compartilhada era de que seria necessário ampliar o escopo das lutas, incluindo outras organizações da classe trabalhadora, possibilitando unidade de ação e a construção de uma agenda socialista para a educação pública: esses são os objetivos do Encontro Nacional de Educação.

#### *Encontro Nacional de Educação: um novo ponto de partida para as lutas educacionais*

Após a realização de mais de uma dezena de encontros regionais o Encontro Nacional de Educação/ENE foi realizado no Rio de Janeiro, nos dias 8, 9 e 10 de agosto de 2014, reunindo

aproximadamente 2,3 mil participantes, provenientes de todo o país, agregando entidades nacionais e internacionais, como a União Nacional dos Educadores do Equador, SUD Éducation – Solidaires (França), a Rede em Defesa da Educação Pública das Américas (México) e o Sindicato dos Educadores da Cisjordânia.

Em função da importância do ENE para tornar pensável a luta de classes na educação brasileira atual, reproduzo a seguir os principais excertos de um artigo de minha autoria publicado no “Correio da Cidadania” com um primeiro balanço do Encontro<sup>32</sup>.

Cabe observar que a convocatória partiu dos movimentos e organizações que já vinham construindo unidade de ação, embora localizadas, nas grandes greves magisteriais da presente década.

Estudantes de diversos movimentos, em especial da ANEL e da esquerda da UNE, professores e técnicos administrativos da educação básica (SEPE e diversos representantes de sindicatos e oposições de sindicatos da educação básica), da rede de educação Técnico e Tecnológica (SINASEFE) e superior (ANDES-SN e representantes da FASUBRA), movimentos sociais (MTST) (que realizou saudação na Marcha do dia 8/8), centrais (em especial a CSP-Conlutas e, com menor presença, a Intersindical), partidos de esquerda (PSOL, PSTU, PCR, PCB), todos atuaram na convocatória para o Encontro motivados por um objetivo comum: construir as bases para consolidar a existência de um espaço comum de todos os que lutam pela educação pública, objetivando garantir unidade de ação para unificar greves, jornadas de lutas, diagnósticos sobre a situação da educação, iniciativas editoriais e de organização de uma agenda que expresse os fundamentos da educação pública na perspectiva da classe trabalhadora, objetivando assegurar um real universalismo no direito à educação.

No que se refere à educação foi o maior encontro desde os Congressos Nacionais de Educação, realizados entre 1996 e 2005. O Encontro teve representatividade relevante, em especial em decorrência do fato de ter sido realizado poucos meses antes de uma eleição de grande envergadura (em outubro de 2014) que definiria a composição do parlamento, dos governos estaduais e da presidência da república (período em que muitos militantes estão empenhados no fortalecimento de seus coletivos no processo eleitoral). Entretanto, é necessário reconhecer que muitas outras organizações e movimentos poderiam ter sido convidadas a compor esse movimento, a exemplo do MST.

O ENE logrou debater pontos axiais das lutas do presente:

Em grupos de trabalho, os participantes debateram os grandes temas estruturantes do futuro da educação pública, como: financiamento, privatização e mercantilização, assistência estudantil/ passe livre, precarização do trabalho, avaliações produtivistas, acesso e permanência, buscando sínteses e consensos nas análises.

O Encontro não perdeu de vista a necessidade de enfrentar os setores dominantes entrincheirados na sociedade civil:

Por meio de coalizões entre as frações burguesas dominantes, como o ‘Todos pela Educação’, no Brasil, e ‘Mexicanos, Primeiro’, no México, os respectivos blocos no poder buscam reconfigurar a educação básica e profissional de modo a garantir uma socialização das crianças e jovens compatível com o espírito do capitalismo (...).



E, sobretudo, que, no caso brasileiro, é preciso enfrentar o modo como a agenda do capital “se faz Estado”, incorporando na legislação educacional do país, como se fossem públicas, as proposições do capital para a educação:

(i) os eixos gerais do Todos pela Educação (avaliações produtivistas, estabelecimento de metas, expropriação do trabalho docente, financiamento a partir do número de indivíduos, associado ao desempenho das escolas); (ii) as demandas particulares das entidades que o constitui, como a CNI (Senai), a CNC (Senac) e a CNA (SNAR), respectivamente pelo PRONATEC e PRONACAMPO e, (iii) no que se refere à educação superior, incorpora integralmente as reivindicações do setor privado-mercantil, ampliando e institucionalizando as isenções tributárias para as corporações com fins lucrativos (ProUni), subsidiando a compra de vagas na graduação e na pós-graduação brasileira (FIES) e, no plano internacional, adquirindo vagas temporárias em instituições de ensino superior estrangeiras, também com verbas públicas (Ciência Sem Fronteiras).

O ENE destacou a aprovação do PNE (Lei 13.005/2014), colocando em relevo os seus principais problemas:

Não apenas a meta dos 10% do PIB para a educação foi remetida para longos 10 anos, para 2024, como, desastrosamente, o Art.5, §4 da referida Lei possibilita contabilizar como se fosse público os gastos com as corporações internacionais, os bancos e os fundos de investimentos que vendem educação técnica e superior no Brasil e no exterior (Ciência Sem Fronteiras), assim como os gastos com bolsas para o setor privado, as isenções tributárias e toda sorte de parcerias público-privadas, o novo léxico da privatização em curso. Com o novo PNE, está aberto o caminho para a reconfiguração da educação pública por meio da conversão das escolas públicas estatais em escolas *charter*, financiadas com verbas públicas, mas administradas e dirigidas pedagogicamente por grupos econômicos, assim como para a generalização dos *vouchers*, tal como no Chile, no período Pinochet, nos termos dos modelos elaborados pela Escola de Chicago: as famílias recebem o cheque (*voucher*) e escolhem “livremente” o tipo de escola em que seus filhos irão estudar. Os mais pobres, terão de se contentar com escolas que somente vivem dos referidos *vouchers*, os que possuem melhor condição econômica poderão “escolher” complementar o valor dos seus cheques e matricular seus filhos nas escolas privadas. Não resta dúvida de que a agenda do Todos pela Educação e, por isso, a agenda do próprio governo Federal, com o PNE, caminha nessa direção.

Considerando a nova composição do Congresso Nacional eleito em 2014, a agenda educacional que orientou o debate dos dois candidatos que se enfrentaram no segundo turno (PRONATEC, defesa da influência do Sistema S na formação, meritocracia) e o aprofundamento da crise estrutural em 2015, os conflitos pela escola pública serão, certamente, mais áspers e acirrados, em virtude dos cortes orçamentários, objetivando a elevação do *superávit* primário. O aparato de formação profissional, com o PRONATEC à frente (mas também nas universidades), incidirá muito intensamente sobre a formação do Exército Industrial de Reserva para fazer despencar os modestos ganhos salariais obtidos por várias categorias no ciclo expansivo do capital. As corporações educacionais, sob controle dos fundos de investimentos, por sua vez, seguirão ávidas por mais recursos públicos. Como assinalado pelo referido texto de avaliação: “Diante dessas ofensivas, haverá uma compressão temporal que não pode ser desconsiderada pelo ENE, sob risco de perder o acúmulo político conquistado”.

O que o ENE sinaliza de novo nas lutas pela educação pública é que os movimentos, sindicatos e demais protagonistas não poderão se limitar a reagir diante da ofensiva dos governos

e do capital, mas, antes, lutar contra essas ofensivas, afirmando uma nova agenda para a educação pública:

A urgência de um Congresso é justificada também pela necessidade de delinear uma outra perspectiva educacional para a educação pública. Houve uma severa descontinuidade temporal provocada pela repressão da ditadura empresarial-militar que pretendeu silenciar as contribuições da educação popular de Freire, em especial os nexos entre educação e conscientização, entre educação e práxis política, notadamente a partir dos seus trabalhos de 1965, assim como interditar as proposições de Florestan Fernandes sobre a educação pública e sua formulação sobre a educação *para* e *no* socialismo. (...) As propostas do Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira foram avançadas e justas para a conjuntura do período (1996, objetivando mitigar a derrota da LDB), focalizando uma agenda liberal-democrática que, em virtude da ofensiva mercantil, já não responde às necessidades atuais da luta antimercantil, como, aliás, o MST já havia sinalizado com a sua Pedagogia do Movimento. As lutas em curso não lograram forjar uma outra perspectiva para a educação pública e essa é uma tarefa que terá de ser edificada pelos próprios protagonistas das lutas pela educação pública. Sem isso, a agenda econômico-corporativa seguirá servindo como um centro de gravidade que não possibilita outros caminhos.

A ampliação do Encontro, por meio de um Congresso, é necessária para que aceleração da formação de um novo arco de forças seja rápida e objetiva.

Se um objetivo estratégico é construir uma nova perspectiva para a educação pública, o trabalho político com o MST é de crucial importância. Diria, de importância decisiva. O nexo que une o passado da educação popular com o presente foi revitalizado pelos movimentos sociais que mantiveram a chama acesa da pedagogia política. Ademais, a luta do MST contra o fechamento de mais de 38 mil escolas na última década é necessariamente uma luta da classe trabalhadora.

### *Uma frente crucial: o financiamento da educação pública*

A reorganização dos setores que lutam pela educação pública é imperiosa para fazer o enfrentamento do financiamento, objetivando suprimir o referido inciso que permite o uso de recursos públicos com o setor privado. Além dos aspectos já apontados no ENE, outros aportes são necessários para enfrentar o problema do financiamento público da educação. Inicialmente, cabe salientar que sequer os 10% serão uma realidade no decênio, pois, admitindo a hipótese otimista de que todos os anos haverá um acréscimo de 0,5% do PIB, e no último ano de 9% para 10% do PIB, a média de gastos no período seria de 7,3% do PIB, protelando, novamente, o cumprimento da meta para o próximo PNE, no período 2025-2035.

Outro problema é o Custo Aluno Qualidade Inicial. Apesar de seu objetivo de aperfeiçoar o precário financiamento da educação pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação/FUNDEB, a estratégia do custo-aluno é desastrosa para as escolas do campo, tendo em vista que, obviamente, as mesmas possuem número reduzido de estudantes: poucos alunos corresponde a poucos *per capita* e, portanto, a poucos recursos. O financiamento por meio de fundos (FUNDEF, depois FUNDEB) explica, em parte, o fechamento de mais de 38 mil escolas no último decênio. Com efeito, a lógica de financiamento pelo número de indivíduos matriculados retira da agenda o financiamento global das unidades escolares, pois focaliza os *per capita*. A

despeito do fato de que os estados e municípios são os entes que possuem rede de educação básica, sequer são mencionados na discussão do valor Custo Aluno Qualidade Inicial<sup>33</sup>.

Outro aspecto a ser examinado por sua repercussão na organização da educação é o objetivo da Estratégia 20.11<sup>34</sup> de instituir a Lei de Responsabilidade Educacional. No lugar da responsabilidade do ente federativo em assegurar as condições materiais, por meio de financiamento, carreira, gestão democrática, infraestrutura em geral, o PNE vincula a responsabilidade ao cumprimento de metas do IDEB, uma medida desastrosa, pois interdita qualquer possibilidade de um município ou estado apostar na qualidade social, considerando a situação concreta dos estudantes; ao contrário, a referida lei objetiva pressionar os gestores municipais e estaduais a ajustar as suas escolas aos descritores de competências do IDEB, tornando a subordinação das redes ao TPE ainda mais estrutural sob pena de serem sancionados negativamente. O eixo não é o direito à educação, mas a distribuição das oportunidades educacionais, nos termos da agenda neoliberal.

Ainda em relação ao financiamento, os movimentos e o ENE em especial, estão desafiados a enfrentar a falta de meios objetivos para assegurar os 10% do PIB para a educação pública. Além da revogação do referido §4 (do Art.5, Lei 13.005/14), da redefinição da metodologia de financiamento a partir de *per capita*, e da luta contra os objetivos da Lei de Responsabilidade Educacional, é necessário denunciar que a Lei não prevê fontes orçamentárias que viabilizem os 10% do PIB, aumento imprescindível para elevação das verbas educacionais de modo que o gasto por aluno/ano, atualmente equivalente a 1/3 da média dos países da OCDE, possa ser ampliado de modo efetivo.

Embora o uso do PIB como parâmetro de investimentos educacionais seja problemático, pois o objetivo estratégico das lutas sociais não é elevar o PIB, índice que incorpora a lógica capitalista destrutiva, o seu uso se justifica como medida tática, pois permite comparações internacionais e define uma ordem de grandeza para os gastos educacionais.

Em 2013, o PIB brasileiro foi de R\$ 4,8 trilhões; 10% deste montante totalizam R\$ 480 bilhões. Admitindo que atualmente os recursos públicos para educação equivalham a 5% do PIB, a Lei deveria indicar como obter receitas equivalentes a R\$ 240 bilhões. Necessariamente, os recursos adicionais teriam de ser alocados pela União, visto que dos 5% do PIB, a União somente é responsável por 1% do PIB, embora detenha mais de 65% das receitas tributárias. Cabe lembrar que somente 40% das receitas da União provêm de impostos (a base de cálculo para os 18% das receitas líquidas de impostos definidas pelo Art. 212 da Constituição), enquanto nos estados os impostos correspondem a 85% e, nos municípios, a 93%. A previsão de que a receita dos *royalties* do petróleo poderá cobrir a diferença não se sustenta, pois o modelo de concessão restringe a base de cálculo a meros 15% do petróleo extraído e, por isso, em 2013, conforme a Agência Nacional do Petróleo, o total de *royalties* foi de R\$ 33 bilhões. Considerando que 75% destes devem estar destinados a educação, teremos receitas de R\$ 25 bilhões (0,5% do PIB). Nada é dito sobre os outros 4,5% do PIB que serão necessários. A se confirmar as promessas de ajustes nos gastos públicos em 2015, objetivando ampliar o *superávit* primário, está claro que somente com luta política “a quente” e fundamentada será possível alterar o quadro de degradação do setor educacional público.

## Conclusões preliminares

No presente artigo foi argumentado que os setores dominantes possuem vivo interesse na educação da massa dos trabalhadores. Mas por serem dependentes e associadas ao núcleo imperialista as frações no bloco de poder não podem levar adiante um projeto para a nação e, mais especificamente, um projeto para a educação pública brasileira. Por conseguinte, o futuro da educação pública está nas mãos da classe que vive de seu próprio trabalho. Por serem inaceitáveis para o bloco no poder, as reformas educacionais desejadas pelos trabalhadores precisam se dar nos marcos da “revolução dentro da ordem”, como parte da estratégia da “revolução fora da ordem”, nos termos de Florestan Fernandes<sup>35</sup>.

O verdadeiro assalto das entidades empresariais ao aparato educacional do Estado, ofensiva que conta com o apoio do governo federal por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação, objetiva criar um horizonte pró-sistêmico para a educação brasileira. Desde a forma de diagnosticar os problemas educacionais, a partir de sistemas ditos científicos de avaliação centralizada, até as reformas curriculares, formação de professores e estratégias de gestão da escola, todas essas medidas estão inscritas na agenda do movimento liderado pelas corporações, conforme já assinalado. Hoje, mais do que em qualquer outro período, não é possível reverter esse quadro apenas com as lutas estritamente educacionais, levadas a cabo por trabalhadores da educação e estudantes. Somente no contexto das grandes jornadas antissistêmicas essas lutas podem ter efetividade, daí a atualidade de Florestan Fernandes quando propugnava ser necessário um novo ponto de partida para as lutas educacionais.

O estudo e o diálogo com os movimentos sociais que têm realizado as lutas mais importantes permitem constatar que estes têm se empenhado na produção autônoma de conhecimento original, capaz de criticar os fundamentos da vida capitalista e apontar alternativas para além da sociedade do capital. Um traço comum entre muitos desses movimentos é a definição de que, em função da gritante assimetria de forças e de meios operativos entre os setores populares e os dominantes, a prioridade é que cada militante possa ser um organizador da atividade política, potencializando as ações diretas, a democracia direta e o debate estratégico.

Entretanto, para fortalecer a formação política do conjunto da classe trabalhadora é preciso que as instituições educacionais possam ser forjadas como espaços para diagnosticar e solucionar os grandes problemas nacionais. Por isso, também os movimentos disputam a educação. Mas não basta garantir o acesso à escola pública. Urge uma revisão profunda das formas de pesquisar e de produzir o conhecimento. Sem uma crítica radical ao eurocentrismo e à sua forma atual – o pensamento único – a educação serve de arma a favor dos setores dominantes. A crítica ao capitalismo dependente somente será possível fora das teias das ideologias dominantes atuais. Esse é um desafio teórico que não será resolvido nos espaços intramuros da universidade requerendo, obrigatoriamente, novos diálogos da universidade com os protagonistas das lutas, diálogos que servem de base para novas práxis emancipatórias.

No caso brasileiro, muito ainda está por ser feito para que os milhões de subordinados e insatisfeitos com a ordem social que empurra a humanidade para a barbárie possam ter essas oportunidades de autoconstrução de espaços formativos originais, densos teoricamente, ousados no enfrentamento dos problemas. Os desafios são políticos, teóricos, organizativos e

pedagógicos. Mas, como lembra Marx, os humanos se colocam problemas que, potencialmente, podem ser resolvidos. Em tempos de crise, ocorre uma aceleração do tempo, muitas das fortalezas do capital apresentam fraturas e, pelo vigor demonstrado pelos movimentos nos distintos espaços de formação política, brechas estão sendo anunciadas. Todo empenho na construção unitária da formação e de grandes jornadas em prol da educação pública são imprescindíveis!

---

<sup>+</sup> O presente texto tem como base a exposição apresentada no curso de especialização do MST, organizado no Coletivo CANDEEIRO e o Centro de Estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular – CEPAP, Faculdade de Educação da USP, 27/11/2009. A presente versão foi revista e ampliada em outubro de 2014.

(\*)Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e colaborador da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF).

<sup>1</sup>. “Compromisso Todos pela Educação”: movimento lançado em 6 de setembro de 2006, no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Esse movimento, apresentado como uma iniciativa da sociedade civil e que conclama a participação de todos os setores sociais, foi constituído, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, a Fundação Itaú-Social (Milú Villela, presidente do Museu de Arte Moderna de São Paulo, do Instituto Itaú Cultural, do Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário e agora também do Comitê Executivo do “Compromisso Todos Pela Educação”), a Fundação Bradesco, o Instituto Gerdau, o Grupo Gerdau, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Educar-DPaschoal, o Instituto Ayrton Senna, a Cia. Suzano, o Banco ABN-Real, o Banco Santander, o Instituto Ethos, entre outros (Ver SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise da proposta do MEC, *Educ. e Soc.*, V. 28, n.100, Out. 2007; Evangelista, O. e Leher, R. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira, *Revista Trabalho necessário*, n.15/ 2012, disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/imagens/TN1519%20Artigo%20Roberto%20Leher%20e%20Olinda%20Evangelista.pdf>).

<sup>2</sup>. BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard, 1999.

<sup>3</sup>. HIRATA, Helena, Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso João, ZIBAS, Dagmar M. L., MADEIRA, Felícia R., FRANCO, Maria Laura P. B. (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação — um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

<sup>4</sup>. Para um excelente histórico do TPE ver Erika Moreira Martins - *Movimento Todos pela Educação: um projeto de nação para a educação brasileira*. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 2013.

<sup>5</sup>. GONÇALVES, R. *Desenvolvimento às avessas: verdade, má-fé e ilusão no atual modelo brasileiro de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

<sup>6</sup> “Não estamos caminhando para uma sociedade homogênea, medianizada, mas para uma sociedade mais polarizada”. Entrevista especial com Márcio Pochmann, Instituto Humanitas Unisinos, Sexta, 27 de junho de 2014, disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/nao-estamos-caminhando-para-uma-sociedade-homogenea-medianizada-mas-para-uma-sociedade-mais-polarizada-entrevista-especial-com-marcio-pochmann/532719-nao-estamos-caminhando-para-uma-sociedade-homogenea-medi#>

<sup>7</sup> GRANATO NETO, N.N.; GERMER, C.M. A evolução recente do mercado de força de trabalho brasileiro sob a perspectiva do conceito de exército industrial de reserva. *Revista Ciências do Trabalho*, v.1, n.1, 2013.

<sup>8</sup>. DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Set/Out/Nov/Dez 2001 N° 18, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>

<sup>9</sup>. Ver nota 12, entrevista Pochmann.

<sup>10</sup>. FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil. Um ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

<sup>11</sup>. Termo de inspiração gramsciana difundido de forma original por Lúcia Maria Wanderley Neves e A.A. S de Melo em *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. SP: Xamã, Coletivo de Estudos sobre Política Educacional, 2005.

<sup>12</sup> PINHEIRO, Daniele Cabral de Freitas *Educação sob Controle do Capital Financeiro: o Caso do Programa Nacional do Livro Didático*, Dissertação de Mestrado, PPGE, UFRJ, 2014.

<sup>13</sup>. EVANGELISTA, O.; LEHER, R. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. *Revista Trabalho necessário*, n.15/ 2012, disponível em:

<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN1519%20Artigo%20Roberto%20Leher%20e%20Olinda%20Evangalista.pdf>).

<sup>14</sup> . Sobre a educação na Comuna de Paris: Jane de Almeida produziu uma bela (e completa) tese de doutorado na Unicamp, em 2014: Educação e luta de classes: a educação na Comuna de Paris, 1871.

<sup>15</sup> . Ponce foi um dos primeiros intelectuais a relacionar educação e luta de classes. Discípulo de um dos principais intelectuais das lutas da reforma universitária de Córdoba (1918), José Ingenieros (1877-1925), seu pensamento educacional socialista ultrapassou as fronteiras de seu país, a Argentina, sendo difundido em diversos países latino-americanos. Editou, com Ingenieros, a *Revista de Filosofia* que Mariátegui reconhecera como uma das publicações que melhor defendeu a Revolução Russa.

<sup>16</sup> . No Brasil, já na 22ª edição pela Editora Cortez.

<sup>17</sup> LEHER, R. Escola Nacional Florestan Fernandes: um grande acontecimento para a educação. In: *Outro Brasil*, Educação popular, 15/2/2005. Disponível em: [www.lpp-buenosaires.net](http://www.lpp-buenosaires.net).

<sup>18</sup> . Ao longo da história do MST foram conquistadas 2520 escolas nos acampamentos e assentamentos; mais de 4 mil professores foram formados no movimento e existem parcerias com 50 instituições de ensino superior, 100 turmas de cursos formais (*MST: Lutas e Desafios*, SP: Secretaria Nacional MST, 2ª Ed.jan. 2010).

<sup>19</sup> CALDART, R. S. Educação do campo. In: Caldart, R.S et.al. (Orgs) *Dicionário de Educação do Campo*, RJ: EPSJV/Fiocruz, SP: Expressão Popular, 2012a. CALDART, R.S. Pedagogia do Movimento. In: Caldart, R.S et.al. (Orgs) *Dicionário de Educação do Campo*, RJ: EPSJV/Fiocruz, SP: Expressão Popular, 2012b.

<sup>20</sup> . MARIÁTEGUI, José Carlos Ensino único e ensino classista. In: MARIÁTEGUI, J.C. *Mariátegui sobre Educação*. São Paulo: Xamã, 2007.

<sup>21</sup> BOITO JR., Armando Política neoliberal e sindicalismo no Brasil. SP: Xamã,1999.

TUMOLO, Paulo Sergio Da contestação à conformação: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Campinas: Ed. Unicamp, 2002.

<sup>22</sup> Gramsci compreende o transformismo como um processo histórico em que o bloco de poder dominante torna-se mais amplo, por meio da absorção paulatina de forças que gravitam em grupos aliados, mas ainda não orgânicos ao bloco de poder e, não menos importante, de grupos outrora adversários, inclusive daqueles que pareciam irreconciliavelmente inimigos. Neste sentido, a direção política se tornou um aspecto da função de domínio, uma vez que a absorção das elites dos grupos inimigos leva à decapitação destes e a sua aniquilação por um período freqüentemente muito longo. Ver CHIAROMONTE, Gerardo, *Transformismo*. <http://www.acesa.com/gramsci/?id=661&page=visualizar>, acesso em dezembro de 2008.

<sup>23</sup> Lênin, *Relatório sobre 1905* (janeiro de 1917).

<sup>24</sup> . “L’Ordine Nuovo”, 1 de abril de 1925.

<sup>25</sup> «Avanti!», 29 de diciembre de 1916.

<sup>26</sup> C, 210, 7 de septiembre de 1931.

<sup>27</sup> Antonio Gramsci - Os Intelectuais e a Organização da Cultura. RJ: Civilização Brasileira, 4ª Ed.,1982.

<sup>28</sup> . Ver <http://www.clacso.org.ar/sitio/clacso/areas-de-trabajo/area-academica/osal/produccion-academica/cronologias>

<sup>29</sup> . LEHER, Roberto Educação, formação e conflitos sociais: por uma autopedagogia libertária. *Outro Brasil*, 2004. Disponível em [http://www.lpp-uerj.net/outrobrasil/docs/1352005174113\\_roberto\\_dezembro\\_2004.pdf](http://www.lpp-uerj.net/outrobrasil/docs/1352005174113_roberto_dezembro_2004.pdf)

<sup>30</sup> . ZIBECHI, Raúl Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafios. Revista do *OSAL*, n. 9, Bs.As., 2003.

<sup>31</sup> .MST/Via Campesina, Andes-SN, Conlute, CMP, CMS, CONLUTAS, CONSULTA POPULAR, CONTRAPONTO, CPT, ABONG, CÍRCULO PALMARINO, DCE/PUC-PR, DCE/UFBA, DCE/UFPR, DCE/UFSE, DCE/UNIBRASIL, DCE/Unicamp, DCE/USP, Educafro, Denem, Enecos, ENEF, ENEFAR, Enen/ Nutrição, Exneto/Terapia Ocupacional, FEAB, FEMEHE, GAVIÕES DA FIEL, INTERSINDICAL, JULI-RP, LEVANTE POPULAR, MAB, MAIS-PT, MARCHA MUNDIAL DE MULHERES, MCL, MMC, MMM, MOVIMENTO CORRENTEZA, MOVIMENTO MUDANÇA, MPA, MSU, PJR, REPED, ROMPER O DIA, UBES,UJC, UJR, UJS, UEE, UEE-SP, UNE.

<sup>32</sup> LEHER, R. Encontro Nacional de Educação: um acontecimento para mudar as lutas em defesa da educação pública. *Correio da Cidadania*, 15/08/2014, disponível em:

[http://www.correiodacidade.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=9942:submanchete150814&catid=72:imagens-rolantes](http://www.correiodacidade.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9942:submanchete150814&catid=72:imagens-rolantes)

<sup>33</sup> (Meta 20.6) no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade Inicial – CAQi referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade- CAQ; 20.7) implementar o Custo Aluno Qualidade – CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública,

---

em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar;

(Meta 20.8) O CAQ será definido no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação - MEC, e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação - FNE, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e pelas Comissões de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal;

<sup>34</sup> (Meta 20.11) aprovar, no prazo de 1 (um) ano, Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino,

aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais.

<sup>35</sup>. FERNANDES, F. *O que é revolução?* São Paulo, Brasiliense, 1981.