

LUTA DE CLASSES E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Roberto Leher¹

Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil
Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX), Brasil

O estudo discute a problemática da educação no capitalismo dependente (Fernandes, 1968/1981). Examina a hipótese de que este padrão de acumulação do capital – e a forma *sui generis* da revolução burguesa no Brasil (Fernandes, 1975/2008) – são incompatíveis com reformas educacionais universais de cariz republicano. Identifica um novo processo de mercantilização da educação dirigido pelas frações burguesas vinculadas às finanças, organizadas nos fundos de investimento *Private Equity* em coalizões empresariais na educação básica e profissional. Na última seção, discute as formas de reorganização das lutas dos trabalhadores da educação e da juventude, destacando o Encontro Nacional de Educação realizado em agosto de 2014, movimento que pode forjar um novo arco de forças classistas e que está recolocando na agenda a questão da educação socialista.

1. A educação no capitalismo dependente: sem reformas universais, voltada para a formação ‘simples’ do trabalho

O seminal conceito de capitalismo dependente de Florestan Fernandes foi elaborado de modo sistemático em suas análises do significado do golpe empresarial-militar de 1964 e da estratégia das principais organizações da esquerda na virada dos anos 1950 e 1960. Nos termos de Cardoso (1996), tal esforço teórico culminou com a publicação de dois trabalhos que forjaram uma nova problemática científica. Em *Sociedade de classes e subdesenvolvimento* (SCS, 1968/1981) e *A revolução burguesa no Brasil* (RBB, 1975/2008), a heteronomia cultural (a demora cultural vinda da tradição oligárquica e escravista), até então pensada por ele como fator explicativo da resistência dos setores dominantes à mudança social, dá lugar a análise da particularidade do capitalismo e de suas relações de classe. Fernandes compreende que o determinante da questão social tem de ser buscado na investigação do capitalismo monopolista no Brasil, vincado pelo desenvolvimento desigual.

¹ leher.roberto@gmail.com.

Com o novo conceito as formas brutais de exploração do trabalho e de não menos brutais expropriações não expressa a persistência do arcaico e do atraso, a ser varrida pelos ventos do progresso e da modernização então apregoada por W.W. Rostow, mas, antes, são pilares do capitalismo no Brasil. O mesmo pode ser dito em relação à educação: a inexistência de um sistema nacional de educação público, universal, unitário, em que a educação básica e superior pudessem contemplar as promessas liberais de uma vida democrática e republicana (nos termos da cidadania burguesa) não impediu que o país tivesse conhecido um crescimento econômico superior a 7% ao ano no pós-II Guerra até o início dos anos 1970, a despeito da formação escolar rudimentar da grande maioria da força de trabalho. O período expansivo 2004-2008 igualmente significativo, colocou o país no clube dos BRICS, alcançando o 8º PIB mundial, embora a escolaridade média da população seguisse, em termos comparativos internacionais, muito reduzida: aproximadamente 2/3 da População em Idade Adulta não possuem o ensino médio completo.

O problema da heteronomia cultural é teorizado a partir de sua compreensão sobre o *capitalismo dependente*. A forma específica de aliança (subordinada) das frações burguesas locais dominantes com a burguesia imperializada não retira a importância das primeiras; afinal, são estas que operam mais diretamente as condições para assegurar a exploração e a permanente expropriação dos trabalhadores, inclusive por meio do Estado.

A condição capitalista dependente é incompatível com a Revolução Burguesa Clássica como ocorrera na França, Inglaterra e nos Estados Unidos, cujas revoluções deram em meio a ásperas lutas de classes, inicialmente contra o Antigo Regime e, após 1848, envolvendo confrontos entre trabalhadores e burgueses. No caso brasileiro, distintamente, a forma específica de relação entre as frações burguesas locais e as do centro imperialista tornou incongruente um projeto de nação autopropelido, permitindo, desse modo, que a burguesia estruturasse as bases do capitalismo maduro sem ter de fazer concessões (reformas sociais) relevantes aos trabalhadores em nome do projeto nacional.

As frações burguesas locais relevantes no início da década de 1960 já estavam engajadas ativamente no *capitalismo monopolista* e, portanto, a tese da esquerda hegemônica pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), expressa na Declaração de Março de 1958, de que a estratégia socialista passaria pela etapa democrático-burguesa – aliança dos trabalhadores com frações burguesas supostamente dispostas a um projeto

nacional-desenvolvimentista em confronto com o imperialismo – carecia de suporte empírico, pois, concretamente, tais frações nacional-burguesas reformistas inexisteriam no país. A participação ativa das frações burguesas locais mais relevantes no golpe de 1964, comprovada por Dreyfuss (1981), comprova a debilidade da estratégia e da leitura da correlação de forças no país.

Conforme a análise florestaniana, a consolidação burguesa no Brasil se deu por meio de uma revolução burguesa *sui generis*, nos moldes da *Via Prussiana*, teorizada por Lênin, e da *Revolução Passiva*, estudada por Gramsci. Como as principais frações burguesas não conduziram um projeto autopropelido de Nação, não houve reformas educacionais substantivas mesmo quando a industrialização foi acelerada no contexto da “substituição das importações”. É certo que frações burguesas paulistas, após a derrota da revolução constitucionalista de 1932, apoiaram a criação de uma universidade capaz de fortalecê-las em termos intelectuais, resultando na criação da Universidade de São Paulo em 1932, mas não como parte de projeto nacional-democrático. O aparentemente paradoxal combate das principais frações burguesas do país ao projeto liberal de educação contido no projeto de Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, e o caráter tardio da criação e expansão das universidades no país, exemplificam a falta de prioridade da educação na agenda burguesa nacional. No que se refere à universidade e à pesquisa, somente nos anos 1950, no contexto do impacto do uso militar da energia nuclear é que foram erigidos os pilares das políticas de C&T e de expansão das universidades públicas. Foi nessa década que foram constituídos o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), as universidades federais, a Petrobrás, o Instituto Tecnológico da Aeronáutica e, a sua expressão mais avançada em termos de concepção universitária, a Universidade Nacional de Brasília - UnB.

O projeto de reforma universitária que orientou a criação da UnB foi defendido por importantes forças sociais na virada dos anos 1950 para os 1960, em especial por intelectuais liberais democráticos, como Anísio Teixeira, pela esquerda trabalhista, como Darcy Ribeiro, por cientistas de renome, por intelectuais da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE, como Celso Furtado e Francisco de Oliveira, bem como por intelectuais vinculados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB e por parte considerável do movimento estudantil radicalizado, como é possível depreender do I Seminário Nacional da Reforma Universitária, Salvador, 1960, e do II Seminário, realizado em 1962, no Paraná, por movimentos como o Centro Popular de

Cultural da União Nacional de Estudantes - CPC-UNE e, em especial no Nordeste, pelo Movimento de Cultura Popular da Universidade do Recife, com Paulo Freire, e outros semelhantes em curso na região.

A falta de apoio das principais frações burguesas a tal projeto se evidenciou no golpe empresarial-militar de 1964. A primeira ofensiva da ditadura foi cassar os seus criadores, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, reorientando o rumo da universidade, afastando-a de referenciais nacional-desenvolvimentistas, vinculando-as às necessidades do padrão de acumulação do capital, por meio de feroz repressão, por uma dita reforma universitária em 1968 e pela erosão do que restava de autonomia universitária, por intermédio do direcionamento da pesquisa operacionalizado por programas e editais concebidos fora da universidade.

Como a ditadura necessitou de um Estado que incorporasse inteligência em setores sensíveis como energia, agricultura, engenharias, tecnologia de comunicações, aeronáutica entre outros, a pós-graduação e a pesquisa foram ampliadas de modo importante nas universidades públicas no período compreendido entre 1964 e 1985. Contudo, o apoio à pesquisa foi recalibrado em virtude do agravamento da crise a partir de meados dos anos 1970. Com efeito, após a redemocratização, no final dos anos 1980, a base industrial foi sendo modificada em virtude da abertura econômica e das privatizações das empresas públicas, processo que foi acentuado nos anos 1990 e 2000, em especial pelo impacto da China e do câmbio favorável às importações. À semelhança do México, o modelo das 'maquilas' assumiu maior proporção, refletindo o desmonte de cadeias produtivas até então existentes; o setor agroextrativista mineral assumiu maior peso na economia (em conformidade com os interesses das finanças nutridas pelos juros da dívida), e dos serviços, onde se localizaram os novos empregos, se caracterizaram, grosso modo, por postos de trabalho de baixa qualificação. Resultaram dessas mudanças uma universidade que, em decorrência do processo de privatização das empresas públicas, já não tinha demanda sequer para o desenvolvimento tecnológico das mesmas, como na ditadura. As reformas curriculares dos anos 1990 e 2000 expressaram os pressupostos dos reformadores do Ministério da Educação de que a maior parte dos estudantes somente encontraria postos de trabalho de menor complexidade tecnológica com direitos trabalhistas flexíveis e que, por isso, o foco deveria estar na formação por competências. O mesmo movimento ocorreu, de modo ainda mais drástico, na educação profissional e na educação básica em geral.

Prioridades da formação profissional e educacional

Embora grande parte dos estudos sobre os nexos trabalho e educação se refira aos trabalhadores assalariados regulares, em geral do setor industrial, ou abordem os programas de formação profissional voltados para o ‘treinamento’ dos trabalhadores que compõem o que Marx (2011) conceituou como *exército ativo*, uma análise marxista não pode prescindir de examinar a composição e a dinâmica do Exército Industrial de Reserva (doravante EIR) nos marcos das novas configurações do capitalismo dependente no presente século. Na análise marxiana, as duas dimensões compõem uma totalidade e, por isso, a investigação da educação capitalista não pode prescindir de examinar os programas voltados para o EIR, pois estes possuem particularidades que devem ser seriamente consideradas.

O marxismo requer o exame da morfologia da classe trabalhadora de modo a contemplar a situação concreta do capitalismo dependente (Leher e Motta, 2015). Antunes (2003) propõe que a análise tem de particularizar a classe-que-vive-do-próprio-trabalho (e é explorada, complementando), explicitando que existem múltiplas formas de exploração engendradas pelo desenvolvimento desigual do capitalismo que coexistem com os assalariados formais. Isso significa que as fronteiras entre o setor ativo da força de trabalho (que, em sua análise, compreende também os trabalhadores precários) e o EIR não são rígidas.

Marx (2011), n’O Capital, conceitua a *superpopulação relativa* ou EIR como trabalhadores excedentes que não formam uma massa indiferenciada. Compõem o EIR três segmentos da classe trabalhadora: i) trabalhadores que ficam sujeitos às oscilações cíclicas e eventuais do mercado de trabalho (*população flutuante*); ii) os jovens e os trabalhadores de setores tradicionais (rurais) que aguardam a oportunidade para ingressar nos setores modernos (*população latente*); iii) a parte da classe trabalhadora ocupada em funções precarizadas – “trabalhadores ativos com ocupações irregulares e eventuais” (Marx, 2011, p.746) – com atividades laborais extensas e de baixo valor, cuja condição material de existência pode cair pela tendência da baixa produtividade (*população estagnada*).

A situação do trabalho no Brasil corrobora a análise marxiana. Os dados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais) do Ministério do Trabalho, conforme estudo do

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese)², registram crescimento do mercado formal de trabalho no Brasil na última década (o que teria lastreado a ideologia neodesenvolvimentista). De fato, no final de 2002 o estoque de vínculos era de 29 milhões e, no final de 2013, o total de vínculos registrado alcançou quase 49 milhões, totalizando um crescimento de vínculos com carteira de trabalho de 20 milhões. Entretanto, o estoque de postos de trabalho em 2013 compreendeu mais de 75 milhões de vínculos ativos ao longo do ano, o que significa que impressionantes 26 milhões de vínculos foram rompidos no mesmo período³, confirmando a enorme rotatividade da força de trabalho ativa: milhões de trabalhadores perderam seus postos nos três primeiros meses de contrato, contraditoriamente tornando extremamente vulneráveis os trabalhadores ativos. Todos trabalhadores estão com suas vidas em suspenso, desprotegidos e sob ameaça do desemprego. Isso explica, em parte, o motivo pelo qual mais de 90% dos novos empregos possuem remuneração de até 2 salários-mínimos⁴.

Ademais, segue existindo um enorme contingente de trabalhadores sem empregos formais, condenados a uma infinidade de atividades precárias, entre as quais o empreendedorismo popular (20,9% da mão de obra no país) e o trabalho sem carteira (15%). A distribuição salarial confirma o grau de exploração dessa força de trabalho. Entre os jovens da faixa etária 15 a 29 anos ocupados, 15,7% recebem até meio salário mínimo (sm), 23,9% recebem entre ½ e 1 sm, 39,9% entre 1 e 2 sm e apenas 18,2% mais de 2 sm (IBGE, 2013). Se o desenvolvimento desigual do território do país for considerado, o quadro é ainda mais grave: 69% dos jovens nordestinos recebem até 1 sm. O somatório das ocupações mais precárias – empregados domésticos, construção civil, trabalhadores sem carteira, trabalhadores por conta própria e na produção para próprio uso e não remunerados – totaliza 48,9% da população economicamente ativa do país (IBGE, 2013).

Entre os demais jovens que estão sem ocupação sistemática e que compõem o EIR, muitos frequentam cursos ‘profissionalizantes’, a maioria de curta duração, em

² Rotatividade e políticas públicas para o mercado de trabalho / Departamento Intersindical de Estatística Estudos Socioeconômicos. -- São Paulo: DIEESE, 2014, disponível em: <http://www.dieese.org.br/livro/2014/livroRotatividade.pdf>

³ <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Economia/A-rotatividade-no-mercado-de-trabalho-no-Brasil/7/32910>

⁴ “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#>

alguns casos percebendo bolsas irrisórias. Na faixa etária de 15 a 29 anos, somente estudam 21,6%, estudam e trabalham 13,6%, apenas trabalham 45,2%, não estudam nem trabalham 19,6%. Este último grupo está concentrado principalmente na faixa etária de 25 a 29 anos, totalizando 21,6% dos jovens (IBGE-PNAD, 2012).

A questão da educação do EIR é crucial para compreender as lutas sociais e a ação dos sectores dominantes. Estudo de Nelson N. Granato Neto e Claus Germer (2013) coloca em destaque o enorme percentual de jovens e adultos nesta condição. Estes pesquisadores apontam que em 2001, 57,3% da População em Idade Ativa (PIA) compunha o EIR; em 2009, após o período expansivo, 51,9% da PIA encontrava-se nessa condição. Desagregando os percentuais por gênero, o quadro é ainda mais grave: mulheres – 2001: 70,9%, 2009: 64,8%; homens: 2001: 42,6%, 2009: 38,1%. A consideração do desenvolvimento desigual no território permite evidenciar que no Maranhão, por exemplo, considerando homens e mulheres indistintamente, em 2001, o EIR correspondia a 73,7% e, em 2009, 66,6% (Leher e Motta, 2015). Para cada segmento do EIR, o Estado direciona políticas focalizadas de educação e formação, resultando numa miríade de programas educacionais.

Com a simplificação das cadeias produtivas, a expansão das *commodities* e o crescimento do setor de serviços de baixa qualificação, o contingente da força de trabalho que demandaria formação complexa foi sendo paulatinamente reduzido, em termos proporcionais. Mas o problema, como assinalado, não se restringe aos que irão compor o EIR flutuante, pois, os ‘sobrantes’ precisam ser ‘socializados’ tanto para buscarem empregos assalariados em contextos expansivos (sem o que os salários dos já empregados poderiam subir), como para que a ordem do capital não seja tensionada (por exemplo, pelo empreendedorismo popular). Cabe lembrar que entre os milhares de jovens que saíram às ruas nas Jornadas de Junho de 2013, muitos compõem o EIR e, objetivamente, demonstraram seu inconformismo com a situação vigente.

Para compreender como os setores dominantes manejam as políticas educacionais é necessário considerar um duplo movimento: 1. A ação das coalizões empresariais na definição das leis e demais regulamentações da educação voltada para o alívio à pobreza e para a educação básica (Todos pela Educação; Confederações patronais da Indústria, da Agricultura e do Comércio pelo chamado Sistema S.; Associação Brasileira do Agronegócio; Ethos; Fundação Lemann; Fundação Roberto Marinho etc.) e das empresas isoladamente na educação básica, por meio de parcerias diretas com a rede ou com escolas isoladamente (Gerdau, Vale, Odebrecht, Monsanto,

Victor Civita, Itaú Social etc.) ou, ainda, por meio de prepostos (Fundação Ayrton Senna) e 2. Por meio do controle direto das instituições escolares, na educação básica, das organizações de educação superior e da produção de material didático, em acelerado processo de monopolização, que veicula o que é dado a pensar nas escolas.

Nesse contexto, o empresariado reforça a opção governamental de difundir a ideologia de que o desemprego dos jovens resulta da falta de qualificação e, ao mesmo tempo, sustenta a iniciativa governamental de promover campanhas de publicidade em torno da ampliação dos cursos técnicos de curtíssima duração. Buscando contemplar os anseios de uma dita nova classe média, foram criados cursos simplificados na rede federal de educação profissional e nas universidades federais. Mas a principal política para contemplar a referida nova classe média foi estruturada a partir das organizações privadas-mercantis. Conjugando a busca da governabilidade dos “de baixo”, com os interesses do setor financeiro, os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff priorizaram a ampliação das matrículas da educação superior por meio de repasse de verbas públicas para corporações do setor educacional.

Mercantilização de novo tipo: como o capital se apropria da educação

Entre as coalizões que disputam o controle do aparato educativo cabe destacar a mais ampla delas, o movimento empresarial Todos pela Educação (Evangelista e Leher, 2012) que agrega o setor financeiro, liderado pela *holding* Itaú-Unibanco, pelo Bradesco e pelo Santander, as maiores corporações financeiras do país, bem como por meios de comunicação Victor Civita, Roberto Marinho, por iniciativas do dito Terceiro Setor vinculadas aos bancos, como Ayrton Senna e Itaú-Cultural, pelo setor de *commodities*, como Gerdau e Vale, entre outras grandes corporações. Esta coalizão dos setores dominantes logrou uma posição de enorme poder por contarem suas fileiras com os principais meios de comunicação do país, pelo fato de que controla as editoras líderes de mercado que produzem livros didáticos e apostilas para a rede pública e, sobretudo, pelo reconhecimento governamental de seu lugar como organização com real legitimidade para falar sobre a educação. É sumamente significativo que o principal programa educacional do governo Lula da Silva recebeu o nome da coalizão empresarial: Plano de Desenvolvimento da Educação: *Compromisso Todos pela Educação*. Não menos relevante, o projeto governamental incorporou a totalidade da agenda empresarial no novo Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/14).

Assim, a agenda educacional para a educação básica das frações burguesas dominantes, ao ser inserida nas políticas de Estado por meio de programas, leis, sistemas de avaliação e daindução de recursos públicos, torna-se larga e sistematicamente difundida nas redes federal, municipais e estaduais de educação. A medida mais abrangente na esfera escolar é o Programa de Ações Articuladas (MEC) - que exige e condiciona parte do recurso financeiro da União ao compromisso com as orientações e metas estabelecidas no Plano Compromisso Todos pela Educação. Mas a miríade de programas voltados para a educação do EIR não é negligenciável, longe disso.

A distribuição do EIR por faixa etária confirma o elevado número de jovens que o compõem⁵. Entre as medidas de educação focalizadas nos jovens da classe trabalhadora, cabe citar: PROEJA⁶, PROJOVEM⁷, PRONATEC⁸, PRONACAMPO⁹, entre outras, e no caso dos que concluíram o ensino médio, PROUNI¹⁰, UaB-EAD¹¹, IFET¹², PRONATEC vinculado à educação terciária. A prioridade conferida pelo governo Federal a tais opções mostra a preocupação com a governabilidade frente ao aprofundamento das contradições do capital.

No que diz respeito à educação superior, a financeirização da educação somente foi possível em decorrência do incentivo do Estado que vem ampliando ano a ano os recursos destinados às organizações privadas. Em 2013, foram ofertadas 252 mil bolsas do ProUni (65% integrais e apenas cerca de 60% deste total foram efetivamente preenchidas), número que seguiu relativamente estagnado em proveito das corporações (2009: 248 mil; 2010: 240 mil; 2011: 255 mil), patamar baixo considerando que a isenção tributária é altamente vantajosa para as corporações. Entretanto, o mesmo não aconteceu com os contratos do FIES: em 2010 foram 76 mil e em 2014 os contratos alcançaram 731 mil, financiamento que custou ao Estado a impressionante cifra de R\$ 9 bilhões em 2014. Com isso, ocorreu forte expansão das matrículas na educação superior, ultrapassando, em 2013, 7,3 milhões de estudantes, sendo 5,4 milhões nas

⁵ Na faixa de 18-19 anos, em 2008 eram 71,7% (IBGE, 2013).

⁶ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.

⁷ Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

⁸ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

⁹ Programa Nacional de Educação do Campo

¹⁰ Programa Universidade para Todos

¹¹ Universidade Aberta do Brasil, Modalidade de Ensino Educação a Distância.

¹² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

privadas (74%) e 1,9 milhão nas públicas (Censo Educação Superior INEP, 2013). Ademais, 1,15 milhão de estudantes está matriculado na modalidade de graduação a distância (15,8%), sendo 87% privadas, e perto de 1 milhão está matriculada em cursos tecnológicos de curta duração (13,7%), dos quais 86% são privadas¹³. É importante lembrar que somente a Kroton-Anhanguera possui mais estudantes do que as 67 universidades federais brasileiras que somam 1,1 milhão de estudantes. É relevante destacar que mais de 70% das matrículas a distância estão sendo ofertadas por apenas cinco fundos de investimentos. O controle do capital financeiro da educação no Brasil não encontra paralelo em nenhum país do mundo.

A robusta expansão privada-mercantil repercutiu nas universidades públicas federais, constrangidas por meio do Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) a ampliar as suas matrículas, reduzindo vertiginosamente o custo aluno e, por isso, sem a correspondente infraestrutura. A lógica dos cursos de menor complexidade, inspirados no Processo de Bolonha, a adoção do modelo das competências, nos moldes do Projeto *Tuning* de competências mundiais, e a expansão dos cursos tecnológicos referenciados nos *community colleges* balizam esta política. De modo coetâneo aos cursos aligeirados, a pesquisa científica e tecnológica vem sendo ressignificada como Inovação Tecnológica, processo que, no Brasil, paradoxalmente não ocorre nas empresas, mas nas próprias universidades, confirmando o caráter capitalista dependente do país.

Desse modo, é possível concluir que o capital ampliou extraordinariamente a sua influência sobre a educação básica pública, a formação profissional e a educação superior. Mesmo nas públicas, a força do capital se faz presente: a educação superior brasileira está sendo fagocitada pelo modelo de desenvolvimento que corrói os setores econômicos que demandam maior conhecimento científico e tecnológico e, nesse rastro, ajustam a educação superior a um modelo de menor complexidade, mantendo ilhas em que serviços de maior complexidade são prestados às empresas que recusam a constituição de seus próprios departamentos de P&D, sob o manto da inovação tecnológica. Cabe indagar, então, sobre como os trabalhadores e seus movimentos têm enfrentado a ação sistêmica do capital.

¹³http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf

Para mudar a correlação de forças nas lutas pela educação pública

Por compreender que as frações burguesas locais não levariam adiante reformas sociais como parte de seu projeto de classe, Florestan Fernandes (1989), defendeu a necessidade de um “novo ponto de partida” para as lutas em prol da educação pública. Em sua apreciação, a agenda educacional não poderia mais estar guiada pela cidadania (não realizável no padrão de acumulação do capital que se afirmou no Brasil, especialmente após a ditadura, realidade que não foi alterada pelas políticas neoliberais a partir dos anos 1990), mas antes, por uma educação para o (e no) socialismo.

No período que compreende os anos 1990 e 2000 as lutas educacionais foram protagonizadas por educadores e estudantes, o que não conferiu força social capaz de alterar o *apartheid* educacional entre as classes, diferenciação que se expressa de modo mais dramático quando os negros, povos originários e camponeses são considerados. Para reverter esse quadro educacional, as lutas teriam de contar com o protagonismo do conjunto da classe trabalhadora para que os projetos educacionais das classes dominantes pudessem ser confrontados.

Após um período de descenso de lutas, em especial, no governo Lula da Silva (2003-2010), em virtude do transformismo do Partido dos Trabalhadores (PT), após 2011 os servidores (federais, estaduais e municipais) protagonizaram a maior parte das greves brasileiras. Embora os servidores representem apenas 22% dos trabalhadores com vínculo empregatício, realizaram 52,5% do total de greves em 2010; 53,4% em 2011 e 47% em 2012, correspondendo, neste ano, a 75% das horas paradas (SAG/DIEESE). Destacaram-se, em 2011, trabalhadores da educação básica que realizaram radicalizadas greves em 19 estados que ultrapassaram as fronteiras econômico-corporativas (criticando a meritocracia, ranking, avaliação, metas). Em 2012, os docentes e técnicos e administrativos das universidades federais e das escolas técnicas federais empreenderam a maior greve dos últimos 10 anos. O MST lançou a campanha contra o fechamento de 38 mil escolas do campo e tem contribuído com a crítica ao controle da educação pública pelo capital.

A análise das lutas da última década, contudo, confirma que as lutas pela educação básica têm elevado a sua pauta para além do momento econômico-corporativo, lutando contra a falsa meritocracia, as avaliações produtivistas e em prol de uma carreira compatível com o trabalho educacional; entretanto, tais lutas seguiram fragmentadas, dirigidas contra os governos municipais e estaduais, o mesmo acontecendo com as lutas dos trabalhadores da educação superior, direcionadas contra o

governo federal. Objetivando reverter a fragmentação dos últimos 20 anos, diversos sindicatos, movimentos pela educação pública, quadros intelectuais de expressão no campo educacional, entidades acadêmicas e movimentos estudantis convocaram para 2014 um Encontro Nacional de Educação, realizado com êxito em agosto, reunindo mais de 2,3 mil militantes, um promissor ponto de partida para lutas massivas em prol da educação pública (Leher, 2014).

O objetivo inicial do Encontro foi organizar a luta contra a presença do capital na educação pública, defender 10% do PIB para a educação pública imediata e exclusivamente na educação pública, extinguindo as parcerias público-privadas que vêm erodindo o sentido público da educação. Os docentes e demais trabalhadores da educação não possuem uma carreira digna, o piso salarial, vergonhoso, sequer é assegurado pela totalidade dos estados e municípios.

Ainda restam desafios organizativos. Muitos sindicatos combativos da educação básica, entidades acadêmicas e, sobretudo, outras categorias da classe trabalhadora, organizadas em perspectiva classista e movimentos sociais como o MST terão de se agregar para que o arco classista possa enfrentar, em melhores condições, os setores dominantes organizados como classe para si.

As lutas não podem deixar de incidir sobre a reivindicação histórica da escola unitária, recusando a disjunção entre os que pensam e os que executam, buscando assegurar às crianças e jovens das classes trabalhadora, em todos os níveis, uma educação omnilateral que possibilite que a educação pública seja capaz de fomentar a imaginação inventiva: os trabalhadores devem consensuar uma nova agenda para a escola pública, resgatando a tradição de educação popular, da escola unitária e politécnica, no sentido de uma pedagogia histórico-crítica atualizada pelas lutas sociais que pulsam em todo país – uma condição para que a ordem brutal e destrutiva do capital possa ser enfrentada, massivamente, pelas lutas sociais do século XXI.

Bibliografia

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2003.

CARDOSO, M. L. Florestan Fernandes: a criação de uma problemática, *Estudos Avançados*, São Paulo: Instituto de Estudos Avançados/ Universidade de São Paulo, Vol.10, Nº 26, jan./abr., 1996.

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

EVANGELISTA, O.; LEHER, R. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. *Trabalho Necessário*, v.10, p.01 - 29, 2012.

FERNANDES, F. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1968/1981.

_____. *A revolução burguesa no Brasil. Um ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975/ 5ª Edição (2ª reimpressão), SP: Ed. Globo, 2008.

_____. *O desafio educacional*. SP: Cortez: Autores Associados, 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*, 2013. Disponível: ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/SIS_2013.pdf. Acesso: junho de 2014.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) 2012*. Disponível: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40. Acesso: junho de 2014.

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.correiocidania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9942:submanchete150814&catid=72:imagens-rolantes%EF%BB%BF

LEHER, R.; MOTTA, V. C. *Capitalismo dependente reserva um futuro hostil para o trabalho da juventude: educação, questão social e a irrupção das Jornadas de Junho no Brasil*, 2015 (no prelo).

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política: livro I*. 18ª edição. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, Volume 2, 2011.

MOTTA, V. C. *Ideologia do Capital Social: atribuindo uma face mais humana ao capital*. Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012.

NETO, N. N. G.; GERMER, C. A evolução recente do mercado de força de trabalho brasileiro sob a perspectiva do conceito de exército industrial de reserva. *Revista de Ciências do Trabalho* (UFPR), v.1, n.1, 2013. Disponível: <http://rct.dieese.org.br/rct/index.php/rct/issue/view/2/showToc>.