





CRENCIAMENTO E APOIO FINANCEIRO:
PROGRAMA DE APOIO ÀS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS PERIÓDICAS DA USP
COMISSÃO DE CRENCIAMENTO

Revista USP / Superintendência de Comunicação Social
da Universidade de São Paulo. – N. 1 (mar./maio 1989) -
- São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, Superintendência
de Comunicação Social, 1989-

Trimestral.

Continuação de: Revista da Universidade de São Paulo

Descrição baseada em: N. 93 (2012)

ISSN 0103-9989

1. Ensaio acadêmico. I. Universidade de São Paulo.
Superintendência de Comunicação Social

CDD-080

dossiê ensino público

5 Editorial

9 **Apresentação** *Evaldo Piolli*

11 **Escola pública, projeto civilizatório burguês versus práxis emancipadora** *José Claudinei Lombardi e Anselmo Alencar Colares*

27 **Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia** *Dalila Andrade Oliveira*

41 **Imprescindíveis e silenciados: desvalorização dos professores e destituição da participação nas decisões políticas** *Áurea de Carvalho Costa e Robson da Silva Rodrigues*

53 **Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação** *Carolina Catini*

69 **Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional** *Evaldo Piolli e Mauro Sala*

87 **Em defesa da escola pública, um balanço sobre o Fundeb – avaliação, processos e perspectivas** *Rubens Barbosa de Camargo*

105 **Trabalho remoto na Educação Superior brasileira: efeitos e possibilidades no contexto da pandemia** *Deise Mancebo*

textos

119 **Breve visão sobre as epidemias na história do Brasil** *Maria Luíza Marcilio*

129 **Macedônio, a última fronteira linguística eslava** *Aleksandar Jovanovic*

145 **De onde vêm essa voz e seu grito? Reflexões sobre o primeiro Jorge Amado, protagonista do romance de 1930** *Thiago Mio Salla e Roberto Amado*

arte

160 **Gaiolas e asas** *Alecsandra Matias de Oliveira*

livros

177 **Imagens que reluzem no escuro** *Julio Augusto Xavier Galharte*

183 **Dobradiças do temp(l)o** *Margarida Maria Moura*

A **revistausp** é uma publicação trimestral da Superintendência de Comunicação Social (SCS) da USP. Os artigos encomendados pela revista têm prioridade na publicação. Artigos enviados espontaneamente poderão ser publicados caso sejam aprovados pelo Conselho Editorial. As opiniões expressas nos artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor VAHAN AGOPYAN
Vice-reitor ANTONIO CARLOS HERNANDES

SUPERINTENDÊNCIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

Superintendente LUIZ ROBERTO SERRANO

revistausp

Editor JURANDIR RENO VATO
Editora de arte LEONOR TESHIMA SHIROMA
Revisão MARIA ANGELA DE CONTI ORTEGA
SILVIA SANTOS VIEIRA
Secretária MARIA CATARINA LIMA DUARTE
Colaborador MARCOS SANTOS (fotografia)

Conselho Editorial

ALBÉRICO BORGES FERREIRA DA SILVA
BELMIRO MENDES DE CASTRO FILHO
CICERO ROMÃO RESENDE DE ARAUJO
EDUARDO VICTORIO MORETTIN
LUIZ ROBERTO SERRANO (membro nato)
FERNANDO LUIS MEDINA MANTELATTO
FLÁVIA CAMARGO TONI
FRANCO MARIA LAJOLO
JOSÉ ANTONIO MARIN-NETO
OSCAR JOSÉ PINTO ÉBOLI

Ctp, impressão e acabamento
Gráfica CS

USP

Rua da Praça do Relógio, 109 – Bloco L – 4º andar
CEP 05508-050 – Cidade Universitária – Butantã – São Paulo/SP
Telefax: (11) 3091-4403
www.usp.br/revistausp
e-mail: revisusp@usp.br

Estabelecidos como direitos fundamentais sociais pela Constituição Brasileira, portanto, essencialmente conectados ao espírito da *res publica* – não só a romana, mas também a francesa, da qual, até que se diga o contrário, a nossa república é legatária –, educação, saúde e segurança são, nesta ordem, os temas de que trata a trilogia que a **Revista USP** lança a partir deste número, com “Ensino Público”.

Não foi à toa começar pela educação. No momento em que a sociedade, de modo geral, se vê acuada diante de uma pandemia de proporções bem acima daquilo que a promessa de uma civilização altamente tecnológica e avançada parecia poder controlar num passe de mágica, só a educação é capaz de minimizar os efeitos, já tão devastadores, seja na saúde ou na economia, e evitar que a situação se torne – como já aconteceu – um caso de polícia. Exatamente aí entra o ensino, essa ferramenta, como quer Edgar Morin, não apenas de transmissão de conhecimento, mas sobretudo de transformação da nossa forma de pensar; ferramenta essa fundamental para o entendimento da nossa condição no mundo e, por conseguinte, para vivermos melhor.

Antes disso, porém, é preciso apontar os erros, expor os descaminhos pelos quais tropeça a educação pública no país. E eles são muitos: a precarização e desvalorização do trabalho docente; o controle sobre esse trabalho; as complicações (ou as falácias) do ensino remoto; o silêncio a que o professor é submetido diante das decisões sobre educação; a burocratização do ensino; o excesso de reformas. Somam-se a esses, as contradições de um ensino que se quer técnico e qualificado, mas concebido às pressas, para que se possa entrar logo no mercado de trabalho (quando, para Rousseau, a mais importante regra da educação não é ganhar tempo, mas perdê-lo...). Nesse sentido, a supervalorização do empreendedorismo, os negócios da educação etc. Está tudo aí, e muito mais, neste dossiê coordenado pelo professor Evaldo Piolli, da Faculdade de Educação da Unicamp.

Afinado com o dossiê, na seção Arte, o excelente artigo de Alecsandra Matias de Oliveira vai buscar na metáfora da escola, com suas “gaiolas e asas”, a inspiração da qual compartilham alguns artistas plásticos brasileiros.

Jurandir Renovato

ensino público

Arte sobre foto de Marcos Santos/USP Imagens

Apresentação

O

dossiê “Ensino Público” consiste em uma contribuição em defesa da educação pública, gratuita, laica e universal. Os trabalhos aqui reunidos apresentam resultados de pesquisas e ensaios, bem como análises sobre a luta histórica pela escola e universidade públicas no Brasil e sobre o con-

texto atual marcado por uma agenda conservadora e ultraneoliberal, que coloca o ensino público sob ameaça desde a Educação Básica ao Ensino Superior.

Os autores não se furtaram de analisar o momento atual marcado pela pandemia da covid-19 e os efeitos à escola e à universidade, pois a pandemia aprofundou e explicitou ainda mais as já conhecidas desigualdades sociais e educacionais no Brasil. Nas escolas de Educação Básica de todos os níveis e modalidades, as condições precárias pré-pandemia foram agravadas, na atual crise, em termos de ofer-

ta e de trabalho aos professores, de modo a colocar novos problemas a serem enfrentados daqui em diante.

Por outro lado, no entanto, essa crise abre uma janela de oportunidades para os “negócios da educação” e o conjunto de interesses aliados ao emprego sistemático de tecnologias voltadas para o ensino remoto. Cabe avaliar os efeitos disso para os estudantes e os professores: para os estudantes, tal ensino remoto, ao esbarrar em problemas como o acesso à internet, falta de equipamentos e espaço adequados, para destacar apenas alguns, acaba gerando uma série de dificuldades e sofrimentos; para os professores, o processo de intensificação (e sobrecarga) de trabalho, que já era uma realidade, se aprofunda ainda mais.

Todo o sistema de controle sobre o trabalho, que estava em pleno curso, agora parece estruturar-se de forma acelerada, combinado com a vigilância. As plataformas voltadas para o ensino remoto e os centros de mídia podem mensurar acessos e as aulas *on-line*. Nesses espaços virtuais, acaba ocorrendo uma maior visibilidade do trabalho do profes-

sor, com efeitos significativos sobre sua autonomia, o que caminha com a desvalorização.

A situação de pandemia tem sido oportuna, nas disputas pela hegemonia, para que as propostas do setor empresarial e suas fundações, juntamente com o setor privado da educação, acelerem reformas dirigidas à mercadorização e à disseminação de uma concepção de educação impregnada pela ideologia da empregabilidade, que transforma o protagonismo juvenil em empreendedorismo. As mudanças no Ensino Médio, empregadas com a Reforma de 2017 combinada com a nova BNCC, são expressão disso. A profissionalização generalizada do currículo e a centralização da formação técnica e profissional aligeirada dirigem a formação dos jovens, que frequentam a Educação Básica em sua etapa terminal, para um mundo do trabalho cada vez mais flexível e precarizado, reproduzindo o histórico problema do dualismo estrutural.

A defesa de um ensino público de qualidade referenciada socialmente passa necessariamente pela luta por um financiamento substancial, o que nos remete ao debate sobre os limites e possibilidades das políticas baseadas em fundos, como o caso do Fundeb e sua importância na sustentação dos vários sistemas estaduais e municipais de educação. No entanto, o debate em torno da aprovação e

constitucionalização do novo Fundeb foi marcado por disputas entre pautas distintas, como a dos que advogam as teses ultraneoliberais do atual governo, o setor empresarial e suas fundações e a dos movimentos sociais e de educadores em defesa da escola pública.

No que se refere ao ensino superior público, ele vem enfrentando uma gama complexa de ataques que decorre de uma agenda regressiva ultraneoliberal, autoritária e negacionista, com impactos severos na produção do conhecimento, algo que antecede à atual pandemia da covid-19 e que tem sido agravado com ela. O que não deixa de ser curioso, pois vale ressaltar o importante papel da universidade neste contexto no sentido de desenvolvimento de equipamentos, pesquisas e protocolos para controle e cura da doença. Cumpre-nos então a tarefa, mais do que nunca, de defendê-la dos ataques envolvendo cortes de verbas, ameaças de censura, programas privatistas e as tentativas de intervenção nos processos democráticos de escolha de reitores. São processos corrosivos que podem levar ao fim da universidade pública tal como a conhecemos, dirigida à formação e à produção do conhecimento.

Evaldo Piolli

Escola pública, projeto civilizatório burguês *versus* práxis emancipadora

José Claudinei Lombardi
Anselmo Alencar Colares



resumo

A escola é uma instituição social produzida historicamente, contemporânea ao surgimento da divisão de classes. As contradições atravessam as sociedades de classes e também atingem a escola e, desta forma, seu desenvolvimento aponta avanços resultantes de lutas reivindicatórias e de projetos societários contra-hegemônicos. Conhecer a história da escola é fundamental para a compreensão e defesa de uma escola pública qualitativamente superior à que nos foi legada. O artigo busca na historiografia educacional identificar e analisar, em linhas gerais, o desenvolvimento da educação pública de forma contextual à expansão do modo de produção capitalista e sua onda "civilizatória". Concomitantemente, aponta para as contradições, lutas, avanços e obstáculos para a construção de uma escola pública que contribua efetivamente para a emancipação humana.

Palavras-chave: escola pública; projeto civilizatório burguês; educação emancipadora.

abstract

The school is a historically produced social institution, contemporary to the rise of class division. Contradictions run through class societies and affect the school. Thus, their development indicates advances resulting from claim struggles and counter-hegemonic societal projects. Knowing the school's history is fundamental to understand and defend a public school qualitatively superior to the one left to us. This article seeks to generally and contextually identify and analyze the development of public education in educational historiography to expand the capitalist mode of production and its "civilizatory" wave. Concomitantly, the article demonstrates the contradictions, struggles, advances, and obstacles to constructing a public school that effectively contributes to human emancipation.

Keywords: public school; bourgeois civilizatory project; emancipatory education.

A

escola pública (estatal)¹ universal, laica, obrigatória, gratuita, inclusiva e plural que almejamos e defendemos, é um produto histórico da sociedade ocidental. Carrega as marcas das contradições inerentes ao desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais que se estabeleceram ao longo do tempo e em diferentes locais. Não advém de idealizações concebidas por inspiração sobrenatural, mas, assim como outras instituições sociais, é resultado da objetivação histórica da atividade humana. Conhecer a história

dessa instituição é fundamental para a compreensão e defesa de uma escola pública capaz de realizar a função formadora como um direito inalienável e cuja concretização decorreu da ascensão política da burguesia ao poder nos Estados nacionais.

A escola pública, portanto, corresponde às lutas que marcaram a sua produção histórica e seus diferentes contextos. Da multiplicidade de escolas concretas, buscamos uma definição suficientemente ampla para representar as diversas formas de escolas que nos desafiam a pensar sua complexidade e a afirmar que não há uma escola idealizada, perfeita, imutável. Há escolas de vários tipos e correspondentes a diferentes projetos societários.

A palavra “escola” vem do grego *scholé*, que significa “lugar do ócio”, concebida na

1 O conceito de educação ou ensino público produzido na modernidade, ou sob o capitalismo, se refere àquele oferecido pelo Estado e financiado por meio de impostos. Guarda relação, portanto, com seu sentido etimológico (do latim *publicus*, relativo a povo, pertencente a todas as pessoas), mas sob as condições do moderno Estado nacional. Desse modo, o conceito de educação pública que iremos usar ao longo do artigo é no sentido de estatal (Sanfelice, 2005; Lombardi, Saviani & Nascimento, 2005).

JOSÉ CLAUDINEI LOMBARDI é professor titular de História da Educação da Faculdade de Educação da Unicamp.

ANSELMO ALENCAR COLARES é professor titular do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Antiguidade clássica, cerca de cinco séculos antes de Cristo, resultante de uma sociedade já dividida em classes, tendo, de um lado, os escravos (desprovidos dos meios de produção, subjulgados) e, de outro, os proprietários das terras (cuja origem havia sido na base de saques, guerras ou outras formas de apropriação). Na Grécia clássica, cerca de 70% da população era composta de escravos, obrigados a trabalhar, possibilitando o não trabalho e o ócio aos “homens livres”. Esse “lugar de ócio” destinava-se a uma pequena parte da sociedade e era voltado ao aprendizado da arte da oratória, à reflexão sobre os processos de dominação e à preparação política.

Somente na França revolucionária é que ocorreram os movimentos e propostas para a consolidação da escola como instituição formadora da sociedade, também correspondendo à consolidação do modo de produção capitalista². Importante assinalar que não há uma única construção historiográfica sobre o assunto. Sem preocupação tipológica com a periodização, mas apenas a título de exemplo, tomemos Luzuriaga e Cambi para entender os caminhos historiográficos seguidos em diferentes tempos.

Luzuriaga (1959) destaca quatro fases que caracterizam o desenvolvimento da educação pública. Situa a primeira a partir do século XVI e a denomina de *educação pública religiosa*. Diferentemente da educação medieval, organizada ao amparo da Igreja, os reformadores buscaram nas autoridades oficiais sustentação e desenvolvimento de suas ideias e crenças. O objetivo da educação continu-

ava sendo a formação do fiel, do cristão, porém, com caráter mais secular, nacional. A segunda corresponde ao processo de secularização do Estado, no qual a educação passou a ser organizada para seus próprios fins, culminando no século XVIII, época da “ilustração” e do “despotismo esclarecido”, com a *educação pública estatal*. Passou a objetivar a formação do *súdito*, em particular a do militar e do funcionário, tendo um caráter eminentemente disciplinar e intelectual. Em fins do século XVIII, com a Revolução Francesa, os representantes do povo construíram a *educação pública nacional*, correspondente à terceira fase, que passou a ter por objetivo a formação do *cidadão*, a educação cívica e patriótica do indivíduo, tendo um caráter essencialmente popular, elementar, primário. A última e quarta fase ocorre com o avanço da participação do povo no governo da nação, surgindo a *educação pública democrática*, característica do nosso tempo, cujo objetivo em tese é formar o *homem completo*, no máximo de suas possibilidades, independentemente da posição econômica e social. Em outras palavras, propiciar o maior grau possível de cultura ao maior número de integrantes da nação (Luzuriaga, 1959, p. 2).

Outra interpretação do mesmo processo, sem a preocupação tipológica de Luzuriaga, foi realizada por Franco Cambi, argumentando que o fim do Quatrocentos fecha um longo ciclo histórico – a “época medieval” – e inicia-se outro, talvez ainda inconcluso, e designado como “época moderna” ou simplesmente modernidade (Cambi, 1999, p. 195). Estimulada pelas transformações em curso, também a educação foi se renovando, adquirindo as características da escola moderna: minuciosamente organizada, admi-

2 A análise sobre a educação na França revolucionária foi baseada em Lombardi (2020).

nistrada pelo Estado e voltada à formação do homem-cidadão. Nas palavras do autor:

“[...] Na França, entre a Revolução e o Império, nasce um sistema educativo moderno e orgânico, que permanecerá longamente como um exemplo a imitar para a Europa inteira e que fornecerá os fundamentos para a escola contemporânea, com seu caráter estatal, centralizado, organicamente articulado, unificado por horários, programas e livros de texto” (Cambi, 1999, p. 365).

A análise de Cambi é de que a escola moderna teve seu nascimento no transcorrer do século XVII, processo que se aprofundou ao longo do século XVIII e que culminou na Revolução Francesa, a partir de 1789, com a criação de um sistema de educação nacional e pública. Esse sistema educacional constituiu-se modelo para todos os demais países e portal para a escola contemporânea.

As diferenças teórico-metodológicas e de periodização entre Luzuriaga e Cambi não constituem obstáculo para a análise, uma vez que ambos identificam um processo de construção da educação pública e que este coincide, em suas linhas gerais, com a emergência e com as transformações da sociedade moderna, que optamos denominar de modo capitalista de produção. Esse processo não foi marcado por um desenvolvimento linear da educação pública, mas acompanhou e materializou, em linhas gerais, o contraditório processo de organização e lutas sociais e políticas entre as classes e frações de classe. Para ambos a Revolução Francesa, ao expressar o rompimento político com o *Ancien Régime*, instaurou um novo processo de transformação da educação e que marcou época.

Mello (2002, p. 112), em suas análises acerca do longo processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista, observa que “a civilização do capital interligou o mundo, criando em todos os pontos do globo idênticas vontades e necessidades, iniciativas e impasses, soluções e problemas, semelhante tecido social”. Mesmo não tratando da história da escola pública, o artigo traz apontamentos gerais sobre sua gênese e os avanços resultantes das lutas de classe e de projetos societários contra-hegemônicos, tomando como referência o desenvolvimento da educação pública na França e alguns aspectos gerais do que se efetivou no Brasil. Com base na historiografia educacional, buscamos identificar e analisar, em linhas gerais, o desenvolvimento da instituição escolar como uma decorrência da expansão do modo de produção capitalista e sua onda “civilizatória”. Concomitantemente, apontamos as contradições, lutas, avanços e obstáculos para a construção de uma escola pública que contribua efetivamente para a emancipação humana.

ANTECEDENTES: COLONIZAÇÃO, ESTADO E IGREJA E A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO CIVILIZATÓRIO

O Brasil entrou para a história com o século XVI. Sua história coincide, por um lado, com o processo de expansão comercial europeu e, por outro, com o período caracterizado pelo surgimento e desenvolvimento da educação pública. Quando os primeiros jesuítas aqui chegaram em 1549, chefiados pelo Padre Manoel da Nóbrega, cumpriam mandato do Rei de Portugal, D. João III, e, baseados nos “Regimentos”, assumiram

a missão catequética e educacional. Para tanto, Nóbrega elaborou um plano de ensino dirigido tanto aos filhos dos colonos portugueses quanto aos indígenas. Posteriormente, tal plano foi suplantado pelo *Ratio Studiorum* (Plano de Estudos), com o que se privilegiou a formação das elites, centrada nas chamadas “humanidades”, ensinadas nos colégios e seminários que foram sendo criados nos principais povoados (Saviani, 2007). O ensino jesuíta então implantado contava com subsídio da Coroa portuguesa, constituindo assim uma versão nacional da “educação pública religiosa”.

A fase inicial de nossa história coincide com o início do modo de produção capitalista e sua ideologia correspondente, denominado como de acumulação primitiva de capital; é a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde (Marx, 2013, cap. 24). Entre os vários instrumentos da acumulação primitiva, o sistema colonial amadureceu o comércio e a navegação como plantas numa estufa. Nesse sistema, as empresas comerciais monopolistas atuaram como poderosas alavancas da concentração de capital e, para as manufaturas que então floresciam nas metrópoles, as colônias garantiam um mercado consumidor e uma acumulação espetacular, assegurada pelo monopólio do mercado. É preciso destacar que os tesouros espoliados dos continentes e terras descobertos, mediante o saque, a escravização e o roubo, eram encaminhados à metrópole, onde se transformavam em capital (Marx, 2013, cap. 24).

O projeto civilizatório burguês, sob Portugal, encontrou no Brasil Colônia um ambiente propício para sua implantação. Estado e Igreja juntos na empreitada. A colonização adquiriu uma justificativa civilizadora, como

observa Norbert Elias, pela qual se conquistava terras, mas também pessoas, integradas ao projeto colonizador como trabalhadores e consumidores (Elias, 1993, p. 259). Marx e Engels, no *Manifesto comunista*, apresentam uma síntese lapidar do propósito “civilizador” burguês, de imposição de padrões e costumes: “Numa palavra, a burguesia cria para si um mundo à sua imagem e semelhança” (Marx & Engels, 1982, pp. 110-11).

Não há dúvidas que no Brasil Colônia o colonizador usou de todos os meios para anular quaisquer formas de organização e de comportamento contrários aos seus interesses. Era necessário para os fins da colonização que buscassem formas de aproximação que resultassem na colaboração – espontânea ou forçada – do habitante nativo. Para tanto era necessário quebrar a organização econômica, social e cultural autônoma, impondo através da educação, da tradição e do costume as regras da dominação do colonizador que, sob as condições locais, tinha as condições do modo de produção capitalista como naturais e evidentes (Marx, 2013). Esse foi o objetivo de um processo educativo que, de modo geral, se confundia com a catequese (Paiva, 2006). “Catequese” é uma palavra de origem grega (do verbo *katechein*) e significa ensinar, educar. O termo adquiriu o sentido de instrução religiosa no início do cristianismo, referindo-se ao processo de doutrinação na fé. Na colonização, a catequese era um mecanismo para demover os nativos de suas crenças e costumes, ensinando-os a rezar e a falar a língua portuguesa, devotando obediência à Coroa através das autoridades civis e militares, incorporando-os lentamente ao contingente de despossuídos, num processo paralelo

ao que ocorria na Europa com a transformação dos servos em proletários “livres”.

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, a catequese e a educação, em sentido amplo, continuaram sob a orientação do projeto colonizador e em sintonia com seus objetivos gerais. As “reformas pombalinas da instrução pública” (Carvalho, 1978) se inserem no quadro das reformas modernizadoras levadas a efeito por Pombal, visando a colocar Portugal “à altura do século” (século XVIII), caracterizado pelo Iluminismo. Através do Alvará de 28 de junho de 1759, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo “aulas régias” mantidas pela Coroa, através do “subsídio literário”, instituído em 1772.

O ensino ficou entregue a outras ordens religiosas e a leigos formados na concepção educacional então hegemônica. As reformas pombalinas se contrapuseram ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituíram o privilégio do Estado em matéria de instrução. Surgiu, assim, a nossa versão da “educação pública estatal”, que, entretanto, não se efetivou por diversas razões: a escassez de mestres em condições de imprimir nova orientação pedagógica às aulas régias, uma vez que sua formação estava marcada pela ação pedagógica dos jesuítas; a insuficiência de recursos financeiros, pois a colônia não contava com uma estrutura arrecadadora capaz de garantir a obtenção do “subsídio literário” para financiar as “aulas régias”; o retrocesso do projeto iluminista, conhecido como “viradeira de Dona Maria I”, em decorrência da morte de D. José I, em 1777; e, principalmente, o temor de que, através do ensino, proliferassem na colônia ideias emancipacionistas. Com efeito, a circulação

das ideias iluministas em meados do século XVIII propiciava a influência das ideias liberais europeias em países americanos, alimentando os desejos e os movimentos que visavam à autonomia política das várias colônias no continente.

A EDUCAÇÃO PÚBLICA NA FRANÇA E SUA EXPANSÃO PARA O MUNDO

Como assinalamos anteriormente, tanto Luzuriaga quanto Cambi, dois autores ligados a tradições historiográficas diferentes, apontaram que somente o rompimento político com o *Ancien Régime* instaurou um novo processo de transformação da educação e a defesa de uma educação nacional pública, gratuita, laica e obrigatória.

Luzuriaga foi enfático ao afirmar que somente com a Revolução Francesa teve início uma educação propriamente pública (estatal) e nacional, ficando assentadas as bases para seu posterior desenvolvimento. Nas discussões, projetos e decretos levados a cabo no processo revolucionário, encontra-se a substância da educação do ponto de vista nacional. Destaca o autor o importante papel da educação em todas as grandes fases do processo revolucionário francês – Estados Gerais, Constituinte, Assembleia Legislativa e Convenção –, com aprimoramento da legislação revolucionária e que estabeleceu três dos caracteres essenciais da educação pública: estatal, universal e gratuita.

Na Constituição francesa de 1791 – atentemos a esta data, comparativamente ao Brasil – a educação foi proclamada pela primeira vez como assunto nacional. Também ficou para a história o conhecido *Relatório e projeto de decreto*, elaborado

por Condorcet (1743-1794) e apresentado à Assembleia Legislativa (1791-1792), que se seguiu à Constituinte. Seu famoso *Rapport* foi apresentado à Assembleia em abril de 1792 e não chegou a ser discutido, porém se tornou referência a todos os projetos e reformas posteriores. O *Rapport* de Condorcet condensa a concepção pedagógica da Revolução Francesa: a universalidade, a igualdade, a oficialização da educação.

Todavia, nem a Assembleia Constituinte nem a Assembleia Legislativa foram suficientes para implementar transformações na educação pública francesa. Essa tarefa coube à Convenção, que, apesar do caos em que viveu, deu os primeiros passos nessa direção. A *Declaração dos direitos do homem e do cidadão* incluiu a instrução como um direito universal. Em sua redação de 29 de junho de 1793 consolidou que: “A instrução é necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todas as forças os progressos da razão pública e pôr a instrução ao alcance de todos os cidadãos” (Luzuriaga, 1959, pp. 40-8). Foi ainda durante a Convenção (1792-1795) que foram aprovados vários projetos e reformas para a educação nacional. Entre esses projetos, o mais conhecido foi apresentado por Lepelletier de Saint-Fargeau (1760-1793), entre julho e agosto de 1793, propondo instrução geral para todos, com meninos e meninas educados em comum, à custa do Estado, devendo receber a mesma roupa, o mesmo alimento, a mesma instrução, os mesmos cuidados. O projeto de Lepelletier não foi aprovado, mas passou à história por sua perspectiva revolucionária em defesa de uma educação pública, gratuita, obrigatória, igualitária, universal e laica.

Um balanço preliminar permite verificar que a Revolução Francesa, além das ideias

em prol de uma educação pública, gratuita, obrigatória, igualitária, universal e laica, introduziu mudanças substantivas na organização escolar com a criação das escolas normais, das escolas centrais, da Escola Politécnica, do Conservatório de Artes e Ofícios, do Instituto Nacional de Música etc.

Ainda que a educação pública nacional tenha começado na França com a Revolução de 1789, sua efetivação ficou reservada para o século XIX, com os sistemas nacionais de educação e as grandes leis da instrução pública de quase todos os países europeus e americanos, levando a escola primária aos últimos confins do planeta, fazendo-a universal, gratuita, obrigatória e, na maior parte, leiga ou extraconfessional. Pode-se dizer que a educação pública, no grau elementar, ficou estabelecida, com o acréscimo de dois novos elementos: escolas da primeira infância e escolas normais para preparação do magistério.

Passado o período revolucionário da formação capitalista e da viabilização das condições de acumulação, a burguesia passou a ser cada vez mais politicamente reacionária. Foi nesse contexto que se pode entender a crise instaurada na sociedade francesa com a Guerra Franco-Prussiana de 1870-1871, bem como a violenta luta popular contra a burguesia e os donos de terra e que culminaram com a tomada de Paris pelos trabalhadores e a instauração de um governo de caráter popular, democrático e participativo – a Comuna de Paris. Desse movimento resultaram avanços significativos para a compreensão e a luta em defesa da escola pública na França e no mundo.

Apesar dos limitados 72 dias de existência, a Comuna passou a ser referência

necessária para todos os estudiosos e militantes que objetivam a superação revolucionária do modo capitalista de exploração. Para seu entendimento são fundamentais as observações feitas por Karl Marx sobre as grandes bandeiras educacionais da Comuna, detalhadamente registradas no primeiro esboço de *A guerra civil na França* (Marx, 1983, pp. 92-4).

No texto de Marx fica reafirmado o caráter que a educação assumiu na Comuna: pública, gratuita, popular e voltada ao atendimento de todos; laica e totalmente livre da influência da religião, das classes e do Estado burguês; formativa e pautada exclusivamente no método experimental e científico. Ademais, a educação é apontada como um importante instrumento de desalienação do proletariado. Ao contrário da educação ser meramente tratada de forma mecânica, ela é vista como uma importante ferramenta de formação e, portanto, um instrumento para a consolidação da revolução (Lombardi, 2020, pp. 95-6).

CONSEQUÊNCIAS DAS REVOLUÇÕES BURGUESAS NO BRASIL

Retomando em linhas gerais os acontecimentos no Brasil, no contexto do apogeu do modo de produção capitalista e suas grandes revoluções, como a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, ocorreu a vinda de Dom João de Portugal para o Brasil, certamente uma consequência do bloqueio continental decretado, em 1806, por Napoleão contra a Inglaterra, da qual Portugal era “nação amiga”. Desse fato resultou a criação de cursos superiores, antes vetados pela política metropolitana, não se alterando,

porém, o quadro de precariedade característico da educação básica.

Com a independência política, formalmente proclamada em 1822, o Brasil se constituiu como um Estado nacional que adotou o regime monárquico, sob o nome de “Império do Brasil”. A oportunidade de configurar institucionalmente o novo país, criada com a instalação da Assembleia Constituinte de 1823, foi abortada pelo golpe de Estado de 12 de novembro do mesmo ano. D. Pedro I fechou a Assembleia Constituinte, outorgando, em 1824, a Constituição do Império. Além disso, ainda em 1823, a lei de 20 de outubro declarou livre a instrução popular, “eliminando o privilégio do Estado, estabelecido desde Pombal, e abrindo caminho à iniciativa privada” (Paiva, 1973, p. 61).

Reaberto o Parlamento em 1826, em 15 de outubro de 1827 foi aprovada uma lei que estabelecia que “em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias” (Xavier, 1980). Pode-se dizer, entretanto, que essa lei permaneceu letra-morta. E o Ato Adicional à Constituição do Império, promulgado em 1834, colocou o ensino primário sob a jurisdição das províncias, desobrigando o Estado nacional de cuidar desse nível de ensino. Considerando que as províncias não estavam equipadas nem financeira nem tecnicamente para promover a difusão do ensino, o Ato teve o efeito de retardar seriamente o desenvolvimento da educação pública. Com efeito, as “escolas de primeiras letras”, além de reduzidas em número, eram também limitadas quanto à sua finalidade e conteúdo, como indica a própria denominação (Silva, 1969, p. 193). Sua precariedade é relatada pelos ministros da Instrução Pública da época, que destacaram, especialmente, a

dificuldade de encontrar pessoal preparado para o magistério (Ribeiro, 1998). O ensino secundário era dominado por aulas avulsas e pela instrução particular sem fiscalização dos órgãos públicos (Haydar, 1972).

Enquanto o modo de produção capitalista experimentava sua primeira grande crise estrutural, a década de 1870 no Brasil foi de grande efervescência política, social e ideológica, a ponto de ser considerada a época da “ilustração brasileira” (Barros, 1959) e caracterizada por “um bando de ideias novas” (Cruz Costa, 1967). É também nesse momento que teve início, de forma organizada, o movimento republicano (Viotti da Costa, 1979). Nesse contexto acentuou-se o clamor pelas reformas educativas, com vários projetos sendo apresentados à Assembleia Geral Legislativa visando a contornar a limitação do Ato Adicional no sentido de que o Governo Central pudesse suplementar as províncias na difusão da instrução (Paiva, 1973, p. 72). Destacam-se, nesse quadro, a Reforma Leôncio de Carvalho, promulgada em 1879, que pretendeu instituir o “ensino livre” (Almeida Júnior, 1952) e o parecer-projeto de Rui Barbosa (Lourenço Filho, 1966) caracterizado como uma proposta de “modernização liberal conservadora” (Nascimento, 1997).

A primeira grande crise conduziu à formação dos monopólios, ao domínio crescente do capital financeiro e a uma reorganização geopolítica sob a conformação do imperialismo. As transformações internacionais do capitalismo praticamente coincidiram com o golpe de Estado que levou à chamada Proclamação da República, em 1889, e à instalação de uma Assembleia Nacional Constituinte – objeto de estudo minucioso de Carlos Roberto Jamil Cury (1991). Em 1891

entrou em vigor a Reforma Benjamin Constant (Cartolano, 1994). Dentre as iniciativas estaduais do início da República destaca-se a “reforma da instrução pública paulista” pelo fato, em especial, de ter institucionalizado a organização das classes na forma dos grupos escolares com a consequente seriação dos estudos (Reis Filho, 1981).

A Proclamação da República significou, ao menos no plano institucional, uma vitória das ideias laicas. Decretou-se a separação entre Igreja e Estado e a abolição do ensino religioso nas escolas públicas. Entretanto, a educação popular não se tornou, ainda, um problema do Estado nacional. Dado que no Império, como regime político centralizado, a instrução popular estava descentralizada, considerou-se que, *a fortiori*, na República Federativa, um regime político descentralizado, a educação deveria permanecer descentralizada. Com esse argumento se postergou, mais uma vez, a organização nacional da instrução popular, mantendo-se o ensino primário sob a responsabilidade das antigas províncias, agora transformadas em Estados federados. Por sua vez, no plano federal, sob cuja alçada ficaram o ensino superior e o ensino dos graus inferiores na capital da República, sucederam-se várias reformas: em 1901, o Código Eptácio Pessoa; em 1911, a Reforma Rivadávia Correa; em 1915, a Carlos Maximiliano; e, em 1925, a Reforma Luiz Alves/Rocha Vaz.

No período seguinte, enquanto o mundo vivia nova crise, com acirramento da disputa imperialista, a Primeira Guerra Mundial e as lutas dos trabalhadores aguçando um período de lutas revolucionárias (das quais resultou a Revolução Russa), no Brasil ocorria um processo de aceleração da industrialização e da urbanização, aumentando

as pressões sociais em torno das políticas sociais, entre as quais a questão da instrução pública se intensifica, difundindo-se o entendimento do analfabetismo como uma doença, uma vergonha nacional, que precisava ser urgentemente erradicada. Nesse contexto foram formuladas, ao longo da década de 1920, reformas do ensino em diversos Estados da federação, tendo em vista a expansão da oferta pública, ao mesmo tempo em que a influência das ideias novas provocava o surgimento de movimentos organizados que levantaram também questões relativas à qualidade da educação. O poder nacional, porém, permaneceu ainda à margem dessas discussões.

Uma segunda grande crise capitalista irrompeu no final da década de 1920 (a crise de 1929-30) que, no Brasil, acirrou a disputa entre as oligarquias estaduais, com a burguesia nacional inaugurando suas reivindicações, levando ao golpe de Estado de 1930, alcunhado como “revolução”. Efetivamente, somente após a “Revolução de 1930” é que se passou a enfrentar, no Brasil, os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular. Assim, em 1930, logo após a vitória da “revolução”, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, com a educação sendo reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional (Cunha, 1932). Foi então que tivemos uma série de medidas relativas à educação, de alcance nacional: em 1931, as reformas do ministro Francisco Campos (Romanelli, 1978); em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, dirigido ao povo e ao governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação (“Manifesto...”, 1960), dando caráter programático

ao movimento da Escola Nova no Brasil (Lourenço Filho, 1967), o que provocou a reação católica (Correia et al., 1931; Lima, 1931); a Constituinte de 1933, da qual derivou a Constituição de 1934 (Cury, 1984), que colocava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação (Horta, 1982); as leis orgânicas do ensino, um conjunto de reformas promulgadas entre 1942 e 1946 por Gustavo Capanema, ministro da Educação do Estado Novo (Cunha, 1981).

Passada a Segunda Guerra Mundial (1937-45), ocorreu um novo golpe de Estado no Brasil, adequando a política nacional à onda democrática anunciada com o fim da guerra imperialista. Essa opção significou o perfilamento do Brasil ao bloco capitalista, num contexto de guerra fria e aguçamento da disputa imperialista. Esse novo período foi inaugurado com a Constituição de 1946, que estabeleceu a necessidade de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Villalobos, 1969). Esta teve uma longa tramitação marcada, na primeira fase, pelo conflito centralização \times descentralização e, na segunda fase, pelo conflito escola particular \times escola pública (Saviani, 1973). Acentuam-se as pressões sociais pelo acesso ao ensino secundário (Sposito, 1984) e ao ensino superior (Cunha, 1980).

Durante o regime militar decorrente do golpe de 1964 (Cunha & Goes, 1985; Germano, 1993), novas reformas são encetadas começando-se pela universidade (Fernandes, 1975; Cunha, 1988), vencendo-se a resistência do movimento estudantil (Sanfelice, 1988). Na sequência, empreende-se a reformulação do ensino de primeiro e segundo graus (Chagas, 1978). No conjunto, essas reformas procuraram, pela via tecnocrática (Horta, 1997),

ajustar a educação ao sistema de controle social (Cunha, 1975) instaurado pelo regime autoritário, que sentia a necessidade vicária de se autodenominar democrático, configurando, assim, uma espécie de “democracia excludente” já que, deliberada e sistematicamente, excluía significativas parcelas da população do jogo político (Saviani, 1987).

Com o advento da “Nova República”, passou-se de uma visão tecnocrática, que concentrava as decisões no vértice da pirâmide, para o outro extremo de orientações fragmentadas, justificadas pela descentralização, mas que acabavam sendo impostas e mantidas por mecanismos também autoritários (Kuenzer, 1990). Assim, em nome do combate ao autoritarismo, pretendeu-se introduzir na educação um planejamento “democrático e descentralizado”, que acabou gerando dispersão e descontrole de recursos e justificando práticas clientelistas. Essa foi a tendência dominante no âmbito federal, devendo-se, porém, reconhecer o surgimento de experiências importantes de democratização em alguns estados e municípios (Cunha, 1991).

A partir de 1990 até a atualidade, a orientação neoliberal, assumida por Fernando Collor e pelos governos posteriores, vem se caracterizando por políticas educacionais ambíguas: no discurso reconhecem a importância da educação, mas de fato promovem a redução dos investimentos na área e aplainam a ação dos negócios educacionais (e também nos demais campos sociais), o que indica ser a “racionalidade financeira” a via de realização de um programa de educação, cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização, através da redução dos gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado, visando a tornar o país atraente ao fluxo do

capital financeiro internacional. Para tanto, várias reformas têm sido implementadas para ajustar o Estado brasileiro aos ordenamentos do ideário neoliberal, tendo como foco a privatização e a desregulação. O novo ímpeto reformista ocorre num contexto marcado pela redefinição do papel do Estado com relação às políticas educacionais, havendo a substituição do Estado provedor pelo Estado indutor e avaliador de políticas educacionais (Cabral Neto & Castro, 2005, p. 7).

Com isso, pretende-se que a educação deixe de ser uma responsabilidade do Estado, passando a compor o comércio de serviços, com um amplo arco de negócios envolvidos: construção de escolas, prestação de serviços educacionais, fornecimento de material pedagógico, equipamentos e mobiliário escolar etc. Para Neves (2007) a educação escolar tem como finalidade difundir e sedimentar nas atuais e futuras gerações a cultura empresarial, conformando a força de trabalho à sociabilidade neoliberal (Neves, 2007, p. 212).

Constata-se, assim, que o Estado brasileiro não se revelou, ainda, capaz de democratizar o ensino, estando distante da organização de uma educação pública de âmbito nacional. Transpusemos o limiar do século XXI sem termos conseguido realizar aquilo que, segundo Luzuriaga, a sociedade moderna se pôs como tarefa nos séculos XIX e XX: uma educação pública nacional e democrática. Ao contrário dessa promessa burguesa, as duas primeiras décadas do século XXI foram de aprofundamento das políticas neoliberais na educação. A redução do investimento público, a ampliação da mercadorização e da ação dos grandes conglomerados financeiros nos diferentes níveis educacionais, e a desoneração do Estado para com as políticas sociais públicas se intensificaram com o golpe de

Estado de 2016, o governo de Jair Bolsonaro e a pandemia do coronavírus em 2020. O distanciamento entre os mais ricos e os mais pobres é elucidativo do aumento das desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que o não enfrentamento de suas causas, do contrário, a investida sobre as vítimas do sistema que as gera, é revelador de como a questão é tratada no âmbito da política.

“Em 2019, em plena crise econômica, que foi utilizada pelo governo, pelos ricos e pela mídia golpistas, o que dá no mesmo, como justificativa para realizar reformas e mais reformas e suprimir direitos dos trabalhadores, enquanto o patrimônio dos bilionários brasileiros crescia 13%, atingindo US\$ 549 bilhões, a fatia da renda dos 50% mais pobres caía de 2,7% para 2%, aumentando ainda mais o fosso das desigualdades. Nesse mesmo ano, o número de milionários no Brasil cresceu 19,35%, passou de 217 mil para 259 mil, e o número de bilionários, que possuem mais de US\$ 1 bilhão, passou de 42, em 2018, para 58, em 2019” (Orso, 2020, p. 19).

O avanço da acumulação de capitais, por um lado, alimentando o processo de financeirização do atual estágio do capitalismo, e a pauperização das massas, por outro lado, atinge todos os setores da sociedade, produzindo drásticas mudanças nas funções sociais do Estado, impelido a realizá-las como serviços, mercadorias a serem comercializadas. Dessa forma:

“[...] o capital fictício e sua necessidade de rotação em tempo cada vez mais curto viu na educação uma grande oportunidade, dado ser um campo em larga expansão e a escola

ter se tornado a forma predominante e quase exclusiva de formação tanto para o trabalho quanto para outros aspectos da manutenção do próprio modo de produção capitalista” (Colares, 2020, pp. 285-6).

A agenda de privatização, mercantilização e empresariamento da educação já vinha ocorrendo nos governos progressistas de Lula e Dilma, porém, após o golpe de 2016, se intensificou e, articulados com o neoconservadorismo, estão a colocar em risco todas as conquistas democráticas historicamente obtidas por meio de lutas coletivas.

CONCLUSÕES

Lembrando as observações de Marx e Engels no *Manifesto comunista* a respeito de a burguesia arrastar todas as nações para a civilização, ou seja, para tornarem-se burguesas, a instrução, levada a cabo pela escola, foi o mecanismo por excelência do propósito civilizatório burguês.

Conhecendo e analisando os acontecimentos na França, no Brasil e em outras nações, relativos à educação pública, nota-se o caráter pendular ao longo da história, acompanhando os vaivéns do contraditório processo das lutas entre as classes e frações de classe, notadamente entre burguesia e proletariado (Lombardi, 2020, p. 34). Quando instauram-se processos revolucionários, ampliando a participação e a presença social e política do proletariado e das frações de classe populares, igualmente avançam as propostas pedagógicas e as formas organizadas do ensino, adquirindo um caráter público, gratuito e laico; quando, em seguida, reorganiza-se a burguesia e esta hegemoniza

o poder do Estado, se intensifica o caráter dual, com a defesa de uma educação pública que deve coexistir com escolas privadas nos diferentes níveis escolares, em que a gratuidade aparece como concessão do Estado aos que não podem pagar por seus estudos e sinalizando outros pequenos benefícios para capitalizar apoio popular.

Vimos assim, em linhas gerais, como esse processo se efetivou e quais as suas relações com a escola pública que foi sendo construída e, contraditoriamente, também sendo desconstruída para corresponder aos interesses da maioria da população, nas lutas empreendidas para que a escola se tornasse pública, universal, laica e gratuita. E nas lutas que continuam sendo travadas para que a escola pública, além das características elencadas, seja também inclusiva, plural e socialmente referenciada.

A retrospectiva traçada põe em evidência o caráter da educação pública e a defesa da escola pública no Brasil como um problema que vem resistindo às ideias e tentativas de solução. Qual a razão da persistência histórica desse problema? As ideias relativas à organização, em âmbito

nacional, da educação pública começam a ser nacionalmente formuladas e traduzidas em projetos de política educacional a partir da década de 1870, mas só passam a ser objeto de realização prática através de medidas institucionais após a Revolução de 1930. Quais as determinações mais gerais, ligadas ao contexto internacional, desse estado de coisas? Qual o papel desempenhado pelas ideias pedagógicas nas vicissitudes da educação pública em nosso país? Que entraves têm dificultado a universalização de uma escola pública de qualidade ao longo da história brasileira? Pela breve recensão acima apresentada, vê-se que os estudos disponíveis se centram, via de regra, nas reformas consideradas isoladamente ou dentro de períodos delimitados. Qual a razão do fascínio exercido pelas reformas educativas? Por que essa compulsão por reformar o ensino no país e que sempre nos leva a recomeçar, sem jamais avançar significativamente? Buscar respostas a estas (e outras) questões é fundamental para a compreensão e o fortalecimento da luta na perspectiva da efetivação de uma educação verdadeiramente pública.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JR., A. "O 'ensino livre' de Leôncio de Carvalho". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 17 [pp. 5-28] e v. 18 [pp. 5-34], 1952.
- BARROS, R. S. M. "A ilustração brasileira e a ideia de universidade". *Boletim*, n. 241. São Paulo, FFCL/USP, 1959.
- CABRAL NETO, A. CASTRO, A. M. D. A. "Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina". *O Público e o Privado*, n. 5. Fortaleza, jan.-jun. 2005.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo, Editora Unesp, 1999.
- CARTOLANO, M. T. M. P. *Benjamin Constant e a instrução pública no início da República*. Tese de doutoramento. Campinas, Unicamp, 1994.
- CARVALHO, L. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo, Saraiva/Edusp, 1978.
- CHAGAS, V. *Educação brasileira: o ensino de primeiro e segundo graus*. São Paulo, Saraiva, 1978.
- COLARES, A. A. "Empresariamento da educação", in A. B. Lima; F. S. Previtali; C. Lucena (orgs.). *Em defesa das políticas públicas*. Uberlândia, Navegando, 2020.
- CORREIA et al. *Pedagogia da Escola Nova*. São Paulo, Centro Dom Vital, 1931.
- CRUZ COSTA, J. *Contribuição à história das ideias no Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1967.
- CUNHA, C. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1981.
- CUNHA, L. A. *A universidade crítica*. Tese de doutoramento. São Paulo, PUC, 1980.
- CUNHA, L. A. *A universidade reformada*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.
- CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- CUNHA, L. A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1991.
- CUNHA, L. A.; GOES, M. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.
- CUNHA, N. *A revolução e a educação*. Rio de Janeiro, Gráfica Diário de Notícias, 1932.
- CURY, C. R. J. *Cidadania republicana e educação*. Belo Horizonte, UFMG, 1991.
- CURY, C. R. J. *Ideologia e educação brasileira*. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1984.
- ELIAS, N. *O processo civilizador*. Trad. Ruy Jungman. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1993.
- FERNANDES, F. *Universidade brasileira: reforma ou revolução*. São Paulo, Alfa-Ômega, 1975.
- GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo, Cortez, 1993.
- HAYDAR, M. L. M. *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo, Edusp/Grijalbo, 1972.
- HORTA, J. S. B. "Plano Nacional de Educação: da tecnocracia à participação democrática", in C. R. J. Cury; J. S. B. Horta; V. L. A. Brito. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo, Editora do Brasil, 1997, pp. 137-206.
- HORTA, J. S. B. *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.
- KUENZER, A. "Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição", in M. J. Calazan et al. *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1990.
- LIMA, A. A. *Debates pedagógicos*. Rio de Janeiro, Schimdt, 1931.
- LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, Autores Associados, 2005.

- LOMBARDI, J. C.; LIMA, M. (orgs.). *Educação e revolução: as revoluções nos séculos XIX e XX e as possibilidades de uma nova educação*. Uberlândia, Navegando, 2020.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *A pedagogia de Rui Barbosa*. São Paulo, Melhoramentos, 1966.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 9ª ed. São Paulo, Melhoramentos, 1967.
- LUZURIAGA, L. *História da educação pública*. São Paulo, Nacional, 1959.
- "MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 34, n. 79, 1960, pp. 108-27.
- MARX, K.; ENGELS, F. "Manifesto do Partido Comunista", in *Obras escolhidas*. Lisboa, Edições Progresso, 1982.
- MARX, K. "Primeiro esboço de 'A guerra civil na França'", in Marx; Engels. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo, Moraes, 1983, pp. 92-4.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo, Boitempo, 2013.
- MELLO, A. F. *Modo de produção mundial e processo civilizatório: os horizontes históricos do capitalismo em Marx*. Belém, Paka-Tatu, 2002.
- NASCIMENTO, T. A. R. *Pedagogia liberal modernizadora*. Campinas, Autores Associados/FE-Unicamp, 1997.
- NEVES, L. "Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa", in José Lombardi; José Sanfelice (orgs.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas, Autores Associados, 2007, pp. 205-24.
- ORSO, P. J. "O novo coronavírus, a pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário". *Revista Exitus*, v. 10, n. 1, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1432>. Acesso em: 17/11/2020.
- PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Loyola, 1973.
- PAIVA, J. M. de. *Colonização e catequese*. São Paulo, Arké, 2006.
- RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira*. 15ª ed. Campinas, Autores Associados, 1998.
- ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis, Vozes, 1978.
- SANFELICE, J. L. *A UNE na resistência ao golpe de 64*. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1988.
- SANFELICE, J. L. "Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas", in J. C. Lombardi; D. Saviani; M. I. M. Nascimento (orgs.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo, Saraiva, 1973.
- SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil*. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1987.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, Autores Associados, 2007.
- SILVA, G. B. *A educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo, Nacional, 1969.
- SPOSITO, M. P. *O povo vai à escola*. São Paulo, Loyola, 1984.
- VILLALOBOS, J. E. R. *Diretrizes e bases da educação: ensino e liberdade*. São Paulo, Pioneira/Edusp, 1969.
- VIOTTI DA COSTA, E. *Da Monarquia à República*. São Paulo, Ciências Humanas, 1979.
- XAVIER, M. E. S. P. *Poder político e educação de elite*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980.



**Condições de trabalho docente
e a defesa da escola pública:
fragilidades evidenciadas pela pandemia**

Dalila Andrade Oliveira

resumo

O artigo discute as condições de trabalho docente nas escolas públicas brasileiras como critério indispensável para se avaliar a oferta educativa e a garantia de um direito social. Procura demonstrar, a partir de revisão de literatura e de dados estatísticos disponíveis sobre a situação dos professores de Educação Básica no Brasil, como as escolas públicas estão pouco preparadas para responder às necessidades básicas para uma boa oferta educativa. A partir de dados de pesquisa realizada durante a pandemia da covid-19, discute o agravamento da situação do trabalho docente no Brasil atual e os desafios para o retorno às aulas presenciais.

Palavras-chave: trabalho docente; Educação Básica; escola pública; covid-19.

abstract

The article discusses teaching working conditions in Brazilian public schools as an indispensable criterion for evaluating the educational offer and ensuring a social right. It seeks to demonstrate how public schools are poorly prepared to respond to the basic needs for a good education based on a literature review and available statistical data on Basic Education teachers' situation in Brazil. The data from research conducted during the covid-19 pandemic shows the current worsening of Brazil's teaching work situation and the challenges for returning to on-site classes.

Keywords: teaching work; Basic Education; public school; covid-19.

A

pandemia da covid-19 instaurou uma situação de excepcionalidade em todo o mundo. O distanciamento social e a tomada de maiores cuidados no que se refere à segurança sanitária, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo, obrigaram diferentes setores do mercado e do Estado a promoverem adaptações para continuar a oferecer seus serviços. Para a educação, essa discussão assume contornos bastante complexos, pois exige novas modalidades de oferta do trabalho escolar de forma remota, o que expôs as dificuldades das redes públicas e de seus profissionais de responderem às demandas surgidas na situação de emergência, como dos estudantes em conseguir acompanhar as atividades educativas. Este artigo discute, a partir de resultados de pesquisa recente, revisão de literatura e dados estatísticos disponíveis, três aspectos que envolvem a questão: as condições de oferta educativa

nas escolas públicas brasileiras, as condições de trabalho docente pré-pandemia e durante a pandemia, e as possibilidades de retorno ao trabalho presencial.

Os dados utilizados para análise neste artigo foram extraídos da pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia”, desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG). O período de coleta de dados, realizada por meio da plataforma Google Forms, ocorreu de 8 a 30 de junho de 2020, tendo sido reunidas informações de 15.654 professores das redes públicas de ensino no Brasil.

O público respondente contemplou professores de redes públicas municipais, estaduais e federal que atuam nas diferentes etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino

DALILA ANDRADE OLIVEIRA é professora titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e membro do Conselho Diretivo do CNPq.

Fundamental – anos iniciais, Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio). Além da educação regular, a pesquisa contemplou docentes que atuam em diferentes modalidades de ensino: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e tecnológica, educação do campo e educação escolar indígena e quilombola. A pesquisa contou com respondentes de todos os estados da federação.

A OFERTA EDUCATIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS

De acordo com reportagem da Agência Brasil de 22 de junho de 2020¹, em todo o país, pouco menos da metade das escolas públicas (46,7%) tem acesso a saneamento básico, o que envolve a distribuição de água potável, coleta e tratamento de esgoto, drenagem urbana e coleta de resíduos sólidos. Esses dados são bastante preocupantes se levamos em consideração os protocolos da Organização Mundial da Saúde (OMS) para o retorno às aulas presenciais em escolas de Educação Básica. O Brasil convive historicamente com uma oferta educativa muito desigual, o que compromete a plena realização do direito à educação. Um dos princípios da organização dos sistemas educacionais nos regimes republicanos é justamente a garantia de igualdade de oportunidades, o que implica oferecer as mesmas condições para todos os estudantes do país.

Como afirma Cury (2002, p. 253), o direito à educação, como direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX, mas esse direito não é independente do jogo das forças sociais em conflito. Para o autor, tanto a ampliação dos direitos civis e políticos como a inserção de direitos sociais não são apenas uma estratégia das classes dirigentes, mas são também um produto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos da classe trabalhadora, que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política.

Apesar de garantido em lei como um direito de todos os cidadãos brasileiros, ainda são muitos os aspectos que contribuem para a desigualdade da oferta educativa no país, e talvez o mais importante aspecto seja justamente a infraestrutura das escolas. As condições das paredes, assim como a iluminação, a ventilação, o tamanho das salas e das áreas de recreação e descanso, a existência de banheiros com as devidas instalações hidráulicas em bom estado, entre outros fatores, determinam o quanto uma escola está equipada de forma adequada para oferecer boas condições de trabalho e de aprendizagem.

O desafio da oferta do direito à Educação Básica no Brasil é grande quando se considera que mais de 80% das matrículas estão concentradas nas redes públicas de ensino. Conforme dados do Censo Escolar de 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2019), são cerca de 38,7 milhões de estudantes e 1,7 milhão de professores, distribuídos em cerca de 139 mil estabelecimentos de ensino. As condições de oferta educativa são variadas

1 Disponível em: agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-06/quase-metade-das-escolas-nao-tem-todos-os-itens-de-saneamento-basico#. Acesso em: 8/11/2020.

entre redes públicas, diferindo-se por seu nível administrativo: federal, estadual e municipal, e mesmo entre os entes federativos, dada a capacidade econômica desigual entre eles. Variam também de acordo com a localização geográfica, as escolas urbanas tendem historicamente a apresentar melhores condições que as escolas rurais. De acordo com os dados do mesmo Censo, são 86,4% das escolas localizadas em zonas rurais que contam com água potável, 90,2% com banheiro, 91,8% com energia elétrica e 92,5% com esgoto.

A Educação Básica, sendo prioritariamente de responsabilidade dos estados e municípios, tem sua oferta em redes públicas organizadas autonomamente pelos entes federados, respeitando as normas legais. De acordo com o Censo Escolar 2019, na distribuição das matrículas por dependência administrativa, percebe-se maior dominância da rede municipal, que detém 47,7% das matrículas na Educação Básica, enquanto a rede estadual é responsável por 32,9% e a rede federal tem uma participação inferior a 1% do total dessas matrículas. As instituições privadas têm uma participação de 18,6%. Em relação à localização geográfica, as matrículas da Educação Básica são encontradas majoritariamente na área urbana (88,7%). Nas instituições privadas, 99% das matrículas estão em escolas urbanas. A rede municipal é a que apresenta a maior proporção de matrículas em escolas rurais (19,5%), seguida da rede estadual, com 5,2%.

Soares Neto et al. (2013) desenvolveram uma escala de infraestrutura para avaliar o efeito escola e o impacto de fatores contextuais no desempenho escolar brasileiro. Para tanto criaram quatro categorias: ele-

mentar, básica, adequada e avançada. Os autores, com base nessa escala, realizaram uma análise comparativa da infraestrutura escolar por região do país e por dependência administrativa, na qual constataram que 62,5% das escolas federais estão nas categorias adequada e avançada, 51,3% das escolas estaduais estão na categoria básica e 61,8% das escolas municipais estão na categoria elementar. Considerando que o grosso da oferta da Educação Básica é em estabelecimentos de ensino das redes estaduais e municipais, o estudo demonstra a precariedade da oferta para a maioria da população demandante.

Essas condições de oferta em escolas de Educação Básica tornam-se ainda mais preocupantes quando se referem às necessidades para estudantes que possuem deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação. Entretanto, se esses dados já eram preocupantes no período anterior à pandemia, mais ainda se apresentam no contexto atual, com as exigências sanitárias impostas pela pandemia da covid-19.

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE PRÉ-PANDEMIA E DURANTE A PANDEMIA

Para discutir as condições de trabalho dos professores de Educação Básica no Brasil é importante considerar um conjunto de variáveis que extrapola a situação objetiva do local de trabalho. A carreira e a remuneração, bem como as possibilidades de formação inicial e contínua, também são fatores importantes que devem ser considerados. A relevância desses fatores

ficou ainda mais evidente na situação de pandemia, conforme será demonstrado.

A reunião desses fatores tem sido denominada no contexto brasileiro como valorização docente. A remuneração pode ser considerada a mais imediata das dimensões da valorização docente, pois é ela que de fato expressa o valor do trabalho realizado por esses profissionais. A remuneração docente no Brasil tem sido um problema que afeta diretamente a valorização profissional dos docentes. Entretanto, a carreira e as condições de trabalho também têm sido objeto de crítica por parte dos que defendem uma escola pública de qualidade.

Remuneração

Estudo da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que envolveu 38 países membros e outros oito convidados, dentre eles o Brasil, traça o quadro comparativo dos salários dos professores, com a média calculada em dólares pela paridade do poder de compra em cada contexto. O estudo demonstra como é baixa a remuneração desses profissionais no país. Um docente do Ensino Médio no Brasil ganha por ano o que seria equivalente a US\$ 25.966, enquanto a média praticada pelos membros da OCDE é de US\$ 49.778. A disparidade salarial se verifica nas demais etapas, sendo que na Educação Infantil os professores recebem o correspondente a US\$ 24.765, quando nos países da OCDE a remuneração é equivalente a US\$ 38.677. No Ensino Fundamental, a média dos anos iniciais é equivalente a US\$ 25.005, enquanto o valor pago pelos membros da OCDE é de US\$ 43.942. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, a

remuneração no Brasil é de US\$ 25.272, enquanto para os profissionais dos países membros da OCDE é de US\$ 46.225².

Importante lembrar que no momento da realização desse estudo a moeda nacional, o real, apresentava uma situação bastante mais favorável em relação ao dólar, o que significa que os docentes brasileiros passaram a ganhar ainda menos. O piso salarial profissional para o magistério público da Educação Básica atualmente é de R\$ 2.886,24, para 40 horas semanais de trabalho. Apesar do seu valor baixo quando se compara à remuneração de outros profissionais com formação equivalente, ele é considerado uma importante conquista. O piso toma como referência o professor com formação em nível médio, quando na realidade quase 80% dos professores em exercício nas redes públicas de ensino no país possuem curso superior completo. Ainda assim, o presidente Bolsonaro declarou recentemente sua intenção de alterar a referência de reajuste do piso³.

Carreira

Estudos recentes têm demonstrado como o tema da profissionalização docente em diferentes contextos nacionais vem sendo abordado de maneira constante. As reformas de Estado em grande número de países no mundo têm resultado em mudanças nas carreiras funcionais públicas. Trata-se da

2 Disponível em: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance>. Acesso em 8/11/2020.

3 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/10/governo-bolsonaro-quer-acabar-com-aumento-real-de-piso-salarial-de-professor.shtml>.



defesa de formas mais flexíveis de contratação e remuneração dos empregados do setor público, contrapondo-se ao modelo burocrático-profissional que por muitas décadas foi predominante, o que definia um corpo de funcionários bem qualificado, com ingresso mediante concurso público e estabilidade no emprego. Os discursos sobre os professores do setor público apontam para crescente desprofissionalização, que se traduz na desautorização de um modelo de identidade profissional e nos apelos ao “novo profissionalismo” (Anderson & Herr, 2015; Oliveira, 2018).

Essas críticas têm atacado frontalmente as carreiras docentes, já que os professores se constituem funcionários públicos, no caso brasileiro, contratados nas diferentes esferas político-administrativas. Cuenca (2015), em estudo comparativo sobre as regulações das carreiras docentes de 18 países da América Latina, produziu uma análise a partir de quatro eixos: os mecanismos de acesso à carreira docente, as estratégias de promoção laboral, os processos de avaliação da função docente e os procedimentos de saída da carreira, os programas de incentivos e estímulos ao trabalho docente.

O autor conclui que as carreiras docentes latino-americanas são plataformas legais heterogêneas quanto à sua natureza jurídica, orientação técnica e organização interna. Isso se deve ao extenso período de tempo que abarcam estas regulações. Constata que coexistem na região latino-americana carreiras que foram constituídas nos anos 1950 e assim se mantêm, mas que também se encontram carreiras que obedecem a regulamentação muito recente. Seu estudo demonstra a incorporação de mecanismos de avaliação com consequências de alto impacto nas novas

formas de regulação da carreira, ou seja, a presença de avaliações de desempenho dos professores definindo a manutenção ou perda da estabilidade no emprego.

No caso brasileiro, as reformas realizadas a partir dos anos 1990, que tiveram como orientação a Nova Gestão Pública (NGP), com o argumento de maior racionalidade técnica e de atribuir mais eficiência ao setor público, introduziram mecanismos de gestão e organização no sistema educacional que corroboraram a deterioração da carreira docente (Oliveira, 2019).

A flexibilização da legislação trabalhista, dando maior liberdade à contratação temporária dos professores e permitindo maior diversificação salarial, tem sido um elemento importante nesse sentido. De forma bastante diferenciada entre os estados e municípios brasileiros, foram sendo adotadas políticas de responsabilização que instituíram a premiação ou bonificação como forma de incentivo ao cumprimento de metas de resultados acadêmicos. Os efeitos dessas políticas sobre a carreira docente são complexos, pois, no plano imediato, a busca do bônus acaba ocupando o lugar da luta pela melhoria da carreira, e a competição entre escolas e pares, já que o prêmio ou bônus não é para todos, o que termina por incentivar o individualismo e a fragmentação da categoria profissional.

Condições de trabalho

As condições de trabalho compõem os requisitos que formam o conceito de valorização docente e elas compreendem aspectos que são cruciais para a realização profissional. A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos

que possibilitam a realização das atividades laborais, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção (Oliveira e Assunção, 2011).

As condições de trabalho docente são tradicionalmente estudadas tendo como referência a escola, especialmente sua infraestrutura, os equipamentos que possui, os recursos que oferece. Entretanto, com a situação imposta pela pandemia, que exigiu o distanciamento social e a realização das atividades de ensino remotamente a partir das casas dos próprios docentes, o foco da discussão mudou. Essa realidade inteiramente nova para os docentes, mas também para os gestores educacionais, revelou um conjunto de situações desconhecidas (ou ignoradas) até então, que interfere consideravelmente na organização do trabalho pedagógico e que exige novas e diferentes condições de trabalho. Desde a ausência dos meios necessários para o pleno desenvolvimento das atividades, ou seja, a falta de equipamentos adequados, como computadores, *tablets*, microfones e câmeras, a conexão de redes de internet, a formação insuficiente para lidar com os programas e os recursos tecnológicos, a pouca (ou total ausência de) experiência com ambientes virtuais, até questões relacionadas ao suporte pedagógico para a realização do trabalho.

Na pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia”, realizada pelo Gestrado/UFMG em junho de 2020, portanto, três meses depois de suspensas as atividades presenciais nas escolas públicas, constatou-se que grande parte dos professores se encontrava, naquele momento, desenvolvendo

atividades de trabalho de forma não presencial, contabilizando 84,3% dos respondentes.

Todavia, o que pode ser considerado como trabalho docente remoto compreende uma multiplicidade de atividades que variam com os suportes institucionais oferecidos pelas redes de ensino para sua realização. Esses suportes variam desde a confecção de apostilas e manuais com atividades impressas até a oferta de ambiente virtual de ensino.

Alguns recursos podem possuir custo elevado, cujas aquisições dependem da capacidade orçamentária e do porte de cada rede de ensino, considerando o quantitativo de profissionais e o número de estudantes atendidos. Esse dado também reflete a mencionada desigualdade da oferta educativa.

A sobrecarga de trabalho dos professores na realização das atividades remotas foi um fato constatado na pesquisa. A percepção da maioria deles é de que houve um aumento nas horas de trabalho. O aumento das horas de trabalho gastas na preparação das aulas não presenciais ocorreu para a grande maioria dos respondentes. A visão de que as atividades a distância diminuem as horas de trabalho é a percepção da minoria dos respondentes, sendo mais presente entre os docentes da Educação Infantil. Precisamente, 82% dos entrevistados afirmaram que tiveram acréscimo no número total de horas trabalhadas na preparação das aulas não presenciais em comparação às presenciais. Outros 12% responderam não ter havido alteração na quantidade de horas de trabalho em decorrência da nova forma de trabalho e somente 5% disseram que o tempo de preparação das aulas diminuiu.

A sobrecarga de trabalho relaciona-se com outras variáveis que precisam ser con-

sideradas, entre elas, a pouca ou insuficiente formação que os docentes têm ou tiveram para lidar com as tecnologias educativas e os ambientes virtuais de aprendizagem. Mais preocupante é outro dado que traz a pesquisa, ao mostrar que os professores não tiveram nem estavam tendo, durante o período de suspensão das aulas presenciais, a formação para o uso de tecnologias digitais. Dentre os respondentes, 41,8% afirmaram estar desenvolvendo as atividades remotas por conta própria, sem ter recebido nenhum tipo de formação específica. Outro grupo de 21% informa ter tido unicamente o acesso a tutorial *on-line* sobre como utilizar as ferramentas virtuais, e somente 37,3% tiveram acesso a algum tipo de atividade formativa.

A dificuldade em lidar com ferramentas digitais e a ausência de formação específica para a utilização de tecnologias para o ensino remoto podem acarretar um aumento do tempo de trabalho para a realização das aulas, o que resulta em aumento das horas dedicadas ao trabalho, portanto, em sobrecarga.

Essa situação tem sido fonte de sofrimento para os docentes, somada aos receios e angústias que se relacionam diretamente com o contexto da pandemia e a insegurança em relação ao futuro. A exposição aos riscos de adoecimento e os níveis de segurança nos ambientes ocupacionais, ainda que virtuais, influenciam diretamente a vida dos profissionais.

No entanto, compreender e analisar essas questões não são tarefa simples, pois se trata de uma multiplicidade de condições que são novas e que não se sabe até quando podem durar, sendo ainda bastante variáveis, o que dificulta o seu mapeamento. Além disso, como observam Gollac e Volkoff (2000, p.

8), os trabalhadores têm muita dificuldade em verbalizar seu trabalho, em detalhar as particularidades traduzíveis em palavras; eles têm a tendência a interiorizar, a naturalizar aquilo que o olhar exterior do especialista chama de condições de trabalho.

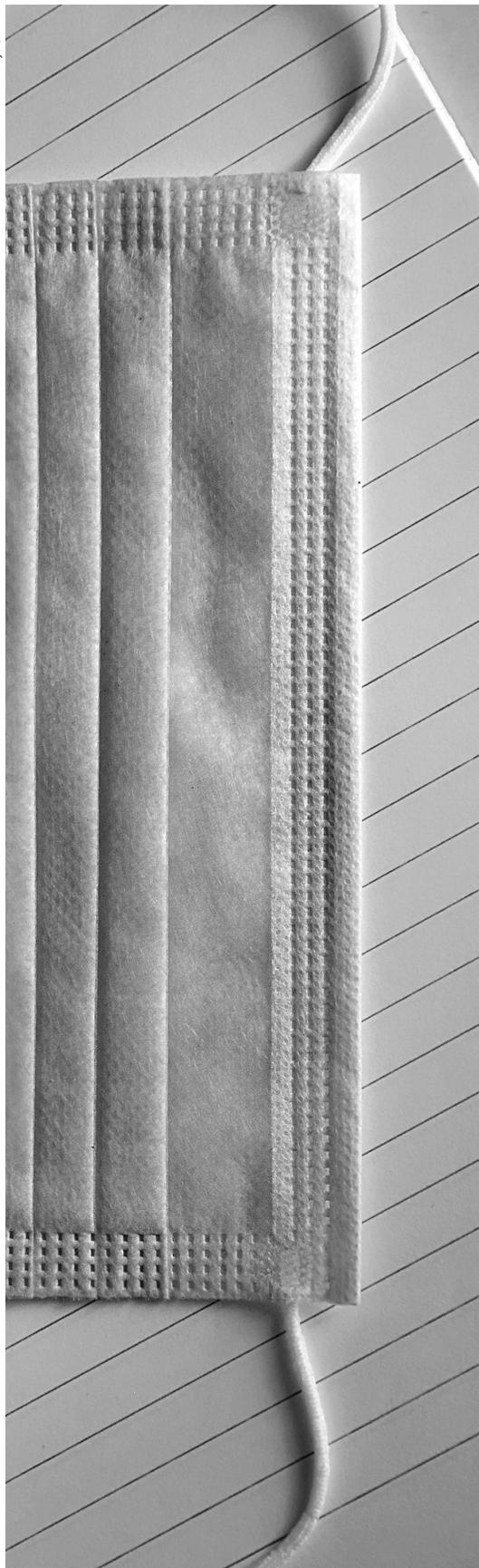
Nesse sentido, a sobrecarga de trabalho no momento da pandemia é um fator que pode não ter a visibilidade necessária, seja pelo distanciamento social, seja pelo fato de que os arranjos domésticos que cada profissional realiza para cumprir suas tarefas podem não ser socializados nos coletivos escolares. O que pode deixar essa sobrecarga invisível. Segundo Silva (2011), os estudos sobre carga de trabalho a compreendem em duas dimensões: física e psíquica. A dimensão física está relacionada aos gestos, às posturas e aos deslocamentos necessários à execução da tarefa. A carga mental é dividida em cognitiva e psíquica, sendo que a primeira refere-se às exigências mentais na realização do trabalho e pode manifestar-se nas situações em que há necessidade intensa de memorização, atenção, concentração, acuidades visual e auditiva e tomada de decisões. Considera ainda esse autor, que as diferentes situações de trabalho associadas às características pessoais dos trabalhadores e à rigidez da organização do trabalho podem revelar-se como carga psíquica.

De acordo com Gonçalves e Oliveira (2016), a carga de trabalho pode estar associada à intensificação do trabalho, na medida em que o profissional tem de responder por um número maior de exigências, traduzidas em tarefas e compromissos que lhe são atribuídos. Os autores mencionam os ciclos de adoecimento que correspondem ao calendário escolar, e que evidenciam a relação entre adoecimento e a intensificação do trabalho.

NOTAS FINAIS: RETORNO AO TRABALHO PRESENCIAL, QUANDO E COMO?

Em junho de 2020, depois de três meses de suspensão das aulas presenciais em razão da pandemia da covid-19, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) definiu diretrizes nacionais para um protocolo de retorno às aulas presenciais. O texto foi elaborado pela Frente Protocolo de Retomada, que reúne técnicos das secretarias estaduais de Educação e com o apoio técnico do Sebrae Nacional. Segundo consta no documento, sua elaboração levou em conta a experiência de outros países que retornaram às aulas e tomou por base, ainda, propostas de protocolos criadas por estados, além de documentos sobre a matéria das seguintes entidades: associações médicas e educacionais do estado de São Paulo; Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Federação Nacional das Escolas Particulares; Instituto Federal de Santa Catarina; Laboratório de Inteligência Pública da Universidade de Brasília; Learning Policy Institute; Ministério da Educação Nacional e da Juventude da França; Programa Escola Segura; Sebrae; Secretaria de Educação do Distrito Federal; Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro; Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul; Todos Pela Educação; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Unesco; Unicef; Vozes da Educação (Consed, 2020).

Merecem destaque dois aspectos em relação à atitude do Consed: o primeiro é a pouca atenção que dedica à discussão das condições de realização do trabalho docente remoto que, à época da elaboração do docu-



mento, já durava três meses; e segundo, quais são os interlocutores que elege e os subsídios que valoriza para a elaboração de suas diretrizes para o protocolo de retorno às aulas.

Com relação ao primeiro aspecto, a insistência por parte dos gestores educacionais, desde o primeiro momento, em discutir o retorno às aulas presenciais é notável. É como se a situação pandêmica fosse ser resolvida em poucos dias, o que revela certa ignorância da gravidade do problema, podendo ser interpretada como uma atitude negacionista. O fato de a suspensão das aulas presenciais ter sido uma atitude emergencial, que pegou a todos de surpresa e que, por isso mesmo, não veio precedida de um planejamento, demonstrou quão pouco preparados estão os sistemas escolares e quanto os seus gestores estão acostumados a trabalhar de forma mecânica, respondendo a metas e repetindo rotinas.

Ao invés de discutir de forma colegiada, envolvendo as diferentes experiências das secretarias de estado de Educação e a ampla participação da comunidade escolar, como minorar os problemas da suspensão das aulas, o que se assiste é a quase uma compulsão por discutir o retorno às aulas presenciais. Essas discussões poderiam abordar temas acerca de como facilitar o trabalho remoto, como oferecer apoio tecnológico, pedagógico e psicológico aos professores e estudantes, e ainda como promover maiores interações entre os profissionais para trocarem experiências e como motivar os estudantes a participarem das atividades remotas.

Ao contrário disso, no referido documento são traçadas estratégias a serem consideradas em relação à reabertura das escolas. Essas estratégias “estão agrupadas em três áreas gerais, a fim de avaliar e

assegurar a: 1. Prontidão do sistema – avaliar a disponibilidade de pessoas, infraestrutura, recursos e capacidade de retomar as funções; 2. Continuidade da aprendizagem – assegurar que a aprendizagem seja retomada e continue da forma mais harmoniosa possível após a interrupção; e 3. Resiliência do sistema – construir e reforçar a preparação do sistema educacional para antecipar, responder e mitigar os efeitos das crises atuais e futuras” (Consed, 2020).

O segundo aspecto que chama a atenção é como são ignorados os interlocutores mais importantes do processo: os profissionais da educação e os estudantes. Entre as entidades listadas no referido documento que contribuíram com subsídios para a elaboração do protocolo, constata-se a ausência das entidades representativas dos trabalhadores da educação, tanto nos níveis estaduais e nacional, quanto no plano internacional e as representações estudantis. Curiosamente, os sindicatos de trabalhadores, as entidades estudantis e de representação da comunidade escolar também têm se mobilizado, discutido os problemas que a pandemia trouxe ou aqueles que ela acentuou e buscado pensar alternativas tanto para a realização do trabalho remoto, quanto para o retorno às aulas presenciais.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), congregando 52 sindicatos filiados, representando cerca de 4 milhões de trabalhadores em educação, professores, especialistas e funcionários da educação, é a maior entidade representativa do setor docente no país. Ela é filiada à Internacional da Educação (IE), que reúne os sindicatos de educação de todo o mundo. Com base nos protocolos da OMS, a IE elaborou seus próprios protocolos de exigência

para o retorno às aulas presenciais logo no início do período de distanciamento social, quando começou a ocorrer a suspensão das atividades escolares presenciais em muitos países, em diferentes partes do mundo. A CNTE, a partir das recomendações produzidas pela OMS e os protocolos da IE, elaborou suas próprias contribuições para o contexto escolar brasileiro.

Essas contribuições têm sido atualizadas à medida que a situação exige. A última versão publicada pela CNTE está em documento intitulado *Diretrizes para a educação escolar durante e pós-pandemia*. Esse documento é convergente com o Projeto de Lei n. 2949/2020, que dispõe sobre a estratégia para o retorno às aulas no âmbito do enfrentamento da pandemia de covid-19. O documento da CNTE tem como objetivo central definir diretrizes que possam apontar a construção dos protocolos de retorno às aulas e de segurança sanitária, com base em medidas isonômicas que garantam o bem comum (CNTE, 2020).

Com essa intenção, a CNTE “propõe estratégias para a educação escolar durante e após o período da pandemia do coronavírus, com foco nos seguintes temas: i. Retomada das aulas presenciais somente em situação de plena segurança sanitária; ii. Critérios para aplicação ou não de avaliação das atividades remotas durante a pandemia; iii. Recomposição do calendário letivo presencial com possibilidade ou não de cômputo das atividades remotas; iv. Organização do trabalho dos/as profissionais da educação, observados os critérios de segurança sanitária e de novas rotinas escolares; v. Observar medidas de segurança no trabalho para os/as profissionais da educação que integram os grupos de risco

da covid-19; vi. Novas estruturas físicas e pedagógicas para garantir qualidade e equidade no atendimento escolar, sobretudo nas redes públicas” (CNTE, 2020).

O contexto da pandemia colocou em evidência e aprofundou as conhecidas desigualdades sociais e educacionais que o país historicamente comportou. O trabalho docente remoto tem se revelado bastante precário, tanto do ponto de vista da capacidade de suporte das redes públicas de ensino e da capacidade de adaptação dos professores, quanto da participação e acompanhamento por parte dos estudantes. Na referida pesquisa do Gestrado/UFGM, a avaliação dos professores entrevistados é bastante preocupante quanto ao cumprimento dos conteúdos realizados de forma não presencial. Somente 5,2% acreditam que serão concluídas com sucesso as atividades previstas no currículo. Já 68,7% dos respondentes consideram que parte dos conteúdos deverá ser retomada, enquanto 26,1% acreditam que os conteúdos deverão ser trabalhados integralmente.

A concordância total ou parcial com o fato de as aulas não presenciais possibilitarem a continuidade aos conteúdos que precisam ser trabalhados é partilhada por 53,9% dos professores que estavam realizando atividades de forma remota. Em relação às perspectivas de retorno às aulas, menos da metade dos professores entrevistados (43,5%) concorda totalmente ou em parte com o fato de que a realização de atividades de ensino remotas garante que não será necessária a reposição de aulas depois de passada a pandemia.

O contexto é complexo, o desejo de retomar à normalidade é geral, contudo, o momento exige prudência, responsabilidade e muito cuidado. O que está em risco é a vida, as experiências de retorno apressado às aulas presenciais têm se revelado desastrosas no Brasil e em outras partes do mundo, em que estudantes, professores e seus familiares têm sido colocados em situação de risco, o que poderia e deve ser evitado. A defesa do direito à educação passa, antes de tudo, pela garantia do direito à vida.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, G.; HERR, K. "New public management and the new professionalism in education: framing the issue". *EPAA*, vol. 23, n. 84, 2015.
- CNTE. *Diretrizes para a educação escolar durante e pós-pandemia: contribuições da CNTE*. Brasília: CNTE, 2020.
- CONSED. *Diretrizes para protocolo de retorno às aulas presenciais*. Junho de 2020.
- CUENCA, R. *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago, Orealc/Unesco, 2015.
- CURY, C. R. J. "Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença". *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho/2002, pp. 245-62.
- GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. *Docência na Educação Básica em tempo de pandemia*. Belo Horizonte, UFMG, 2020.
- GOLLAC, M.; VOLKOFF, S. *Conditions de travail*. Paris, La Découverte, 2000.
- GONÇALVES, G. B. "Saúde vocal e condições de trabalho na percepção dos docentes de Educação Básica". *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 25, n. 46. Salvador, mai.-ago./2016, pp. 89-104.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Base de dados. *Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2019*. Brasília, Inep, 2020.
- OLIVEIRA, D. A. "A profissão docente no contexto da nova gestão pública no Brasil", in D. A. Oliveira et al. *Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas*. Petrópolis, Vozes, 2019.
- OLIVEIRA, D. A. "A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina". *Revista da FAEEBA*, v. 27, n. 53. Salvador, set.-dez./2018, pp. 43-59.
- OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. "Condição do trabalho docente: uma análise a partir das demandas dos trabalhadores", in G. T. Bertussi; N. Ouriques (coords.). *Anuário educativo brasileiro: visão retrospectiva*. São Paulo, Cortez, 2011.
- SILVA, N. R. "Fatores determinantes da carga de trabalho em uma unidade básica de saúde". *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 16, n. 8. Rio de Janeiro, ago./2011.
- SOARES NETO, J. J. et al. "Uma escala para medir a infraestrutura escolar". *Est. Aval. Educ.*, v. 24, n. 54. São Paulo, jan.-abr./2013, pp. 78-99.



**Imprescindíveis e silenciados:
desvalorização dos professores e destituição
da participação nas decisões políticas**

*Áurea de Carvalho Costa
Robson da Silva Rodrigues*

resumo

Este texto analisa a destituição do direito à participação dos professores nas deliberações políticas educacionais, agravada na conjuntura da pandemia, indagando se se trata de uma dimensão da desvalorização do professor na condição de trabalhador assalariado, tendo como ponto de partida a contradição: ao mesmo tempo em que sofrem prescrições e controle sobre o trabalho e destituição da participação deliberativa, os professores, na conjuntura atual, revelam-se imprescindíveis. Buscamos discutir as dimensões econômica, social e política da retórica da valorização do professor, o que, na realidade, se impõe como controle, destituição de direitos e, enfim, desvalorização.

Palavras-chave: professor; valorização do professor; política educacional.

abstract

This text analyzes the dismissal of teachers' right to participate in educational political deliberations, aggravated in the context of the pandemic. It inquires whether it is a devaluation of the teacher as a salaried worker, beginning with the contradiction: simultaneously in which they suffer prescriptions and control over work and the removal of deliberative participation, teachers prove to be essential in the current conjuncture. We seek to discuss the economic, social, and political dimensions of the rhetoric of teacher appreciation, which imposes itself as control, disempowerment, and, finally, devaluation.

Keywords: teacher; teacher value; educational politics.

A

(des)valorização do trabalho docente é um fenômeno complexo sob as dimensões (a) econômica, referente à sua reprodução como categoria das relações intersubjetivas, relativas ao reconhecimento da importância de seu trabalho; (b) social, referente a seu papel na produção e reprodução do modo de produção; (c) política, de participação nas deliberações, pelos seus conhecimentos teóricos, técnicos e práticos sobre educação (Schwartz, 1998); e (d) devido às suas consequências para o exercício da profissão.

Embora a (des)valorização do trabalho do professor seja um fenômeno multidimensional, neste texto, enfatizamos a relação dialética entre sua imprescindibilidade e a destituição do seu direito, como profissional do Ensino Básico público estatal, de participar das políticas públicas referentes à organização do trabalho escolar, cuja situação se agravou na conjuntura de enfrentamento à pandemia da covid-19.

A hipótese é que na história da educação brasileira a desvalorização entendida como destituição dos professores de participação nas políticas educacionais decorre da tradição conservadora constituída desde o Brasil Colônia e reincide impondo à categoria, no ensino público e privado, o papel de agente executor da educação escolar, alijado das elaborações, deliberações e implantação das legislações. No contexto da pandemia, verifica-se que as decisões governamentais referentes à flexibilização do ano letivo e à implantação do ensino remoto, como organização de trabalho escolar, no Ensino Básico, nos níveis federal, estadual e municipal, deu-se nos gabinetes do Ministério da Educação, das secretarias estaduais e municipais de Educação, sem levar em consideração a palavra dos professores.

ÁUREA DE CARVALHO COSTA é professora do Departamento de Educação da Unesp, campus Rio Claro, e coordenadora do grupo de pesquisas e estudos Marxismo, Educação e Cultura.

ROBSON DA SILVA RODRIGUES é mestre em Educação pelo PPGE- Unesp, campus Rio Claro.

No âmbito federal, após o estabelecimento das medidas de distanciamento social, a partir de março, foi publicada a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, para flexibilizar a duração do ano letivo nos estabelecimentos de ensino; no Conselho Nacional de Educação (CNE), foi disponibilizada uma consulta pública, seguida pela publicação dos pareceres 5/2020 e 7/2020, para reorganização dos calendários, realização de atividades pedagógicas não presenciais e contabilização de atividades para fechamento da carga horária. Em junho do mesmo ano, são determinadas pelo CNE as orientações para as atividades pedagógicas remotas.

Embora os professores sejam reiteradamente citados nas medidas, predominam menções que remetem ao controle de seu trabalho – preparação, formação, capacitação, treinamento, acompanhamento –, para a efetivação de atividades remotas, nas redes escolares em que as secretarias de Educação optaram por essa forma de organização do trabalho escolar, mas em nenhum momento eles participaram como sujeitos sociais nas tomadas de decisões, o que nos leva à hipótese de que tal destituição foi induzida desde a esfera da União, mantendo a tradição autoritária da produção de normas nos gabinetes que ameaçam a liberdade de cátedra, como a Base Nacional Comum Curricular, a Reforma do Ensino Médio e as proposições da legalização do projeto Escola Sem Partido.

Durante a suspensão das aulas presenciais, emerge uma contradição em que os professores, silenciados e submetidos à organização do trabalho escolar na forma de ensino remoto, revelam-se imprescindíveis no cotidiano das crianças e suas famílias. Na realidade concreta do modo de produção capitalista, a classe trabalhadora depende de professores que se

responsabilizam por seus filhos para poderem vender a força de trabalho no mercado; além disso, os pais, ao se confrontarem com as dificuldades de acompanhamento dos estudos dos filhos, experimentam seus limites e, assim, podem perceber que os professores são especialistas dotados de formação técnico-pedagógica e conhecimento científico para proverem elementos da formação que a família não consegue oferecer e cuja especificidade é reconhecida até mesmo por conselheiros do CNE: “Ficam evidentes os limites de um ensino doméstico. Os pais ou tutores ou cuidadores, exceto os que são profissionais do magistério, não são profissionalizados, não foram preparados para tal situação” (Cury, 2020, p. 14).

Oliveira et al. (2020) explicitam que os limites da participação dos pais na escolarização das crianças e adolescentes e a imprescindibilidade do professor são um debate anterior à conjuntura da pandemia, não sofrendo alterações nem mesmo em sua duração e na consequente supervalorização das tecnologias da informação e da comunicação, pois, “se no ensino presencial o papel do professor é fundamental, no ensino remoto isso, provavelmente, também seria o caso, desde que este tivesse familiaridade com tecnologias e técnicas eficazes de ensino a distância [...]” (Oliveira et al., 2020, p. 562).

Apesar da imprescindibilidade dos professores, verifica-se que os legisladores, ao decidirem sobre as políticas educacionais, não contam com a contribuição deles para a criação do calendário, do planejamento, das decisões pedagógicas e estratégias de ensino. Tal linha de ação política resultará em prejuízos à educação, que poderiam ser evitados se os professores pudessem participar das deliberações sobre as políticas

públicas para a educação, na dupla condição de cidadãos usuários dos serviços públicos e trabalhadores com conhecimentos teóricos, técnicos e práticos sobre os problemas da realidade educacional.

As decisões sem amparo técnico e teórico têm levado a improvisações, adoção de estratégias de ensino que rarefazem os conteúdos, reduzem o tempo necessário para as atividades com a presença do professor, induzem à autoescolarização, por vezes aproximando-a de fraudes educacionais, que poderão certificar sem garantir o efetivo aprendizado, e à redução de cargas horárias de trabalho escolar que privilegie a interação com o professor, na forma que os alunos estão habituados, requerendo adaptações, reconfigurações do ambiente doméstico, posse e domínio de equipamentos e ferramentas etc. Enfim, o risco dessas políticas em médio prazo é a acentuação do analfabetismo funcional e da evasão escolar.

No contexto capitalista, especialmente a partir de 1990, o Brasil assumiu oficialmente o neoliberalismo como modelo de gestão do aparelho de Estado em que o funcionalismo público passa a ser submetido às mesmas injunções dos demais trabalhadores, em relações de exploração, apesar de o Estado não ser uma instituição lucrativa. O piso salarial nacional do professor não ultrapassa três salários mínimos e não tem sido cumprido por muitos estados e municípios; as condições de trabalho são inadequadas na maioria das escolas públicas; as exigências cada vez mais performáticas dos professores em planos de carreira dificultam a progressão funcional, evidenciando a contradição existente entre as políticas educacionais que têm proclamado a valorização e o que se dá no cotidiano escolar de precariedade de condições e de relações de trabalho. Apesar

da retórica, evidencia-se que piso salarial, planos de cargos e salários, aposentadoria especial e políticas de formação continuada não são mais requisitos mínimos para que a categoria exista e se mantenha em condições de ser explorada (Rodrigues & Costa, 2020).

Sendo o professor um trabalhador que possui e vende sua força de trabalho ao Estado, na forma de assalariamento, e estando, sob a Nova Organização do Trabalho (NOT), sujeito à imposição de um ideal de trabalhador requerido nesta conjuntura (Rosa, 1999), a contradição entre o reconhecimento de sua imprescindibilidade e o controle sobre seu trabalho, bem como a interdição da participação deliberativa, decorre da lei básica do capitalismo, qual seja: toda riqueza é gerada pela associação entre o barateamento do preço do trabalho necessário e a expropriação do trabalho excedente, em que trabalho necessário tem o seguinte sentido:

“[...] o tempo de trabalho necessário à produção da força de trabalho corresponde ao tempo de trabalho necessário à produção desses meios de subsistência, ou, dito de outro modo, o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessários à manutenção de seu possuidor” (Marx, 2013, pp. 245-6).

Ao buscar um recurso explicativo à exploração e opressão sofridas pelos professores do Ensino Básico, encontramos uma analogia entre o controle do trabalho e a expropriação da produção excedente – nos trabalhadores da produção – e o controle do trabalho e a exploração dos professores das escolas públicas, que concorre para interditar sua participação nas deliberações sobre as políticas públicas educacionais, como consequência de

sua condição abstrata de assalariado, como qualquer outro, independente de a Educação Básica – direito social público subjetivo – ser a “matéria-prima” do trabalho docente.

Identifica-se que na sociedade democrática de direito, a burguesia persegue tanto o controle sobre a distribuição da riqueza, quanto do conhecimento, cujo processo o professor protagoniza na instituição escolar. Dialeticamente, o controle sobre o trabalho docente de produção, elaboração e difusão do conhecimento é parte do controle da distribuição do conhecimento entre as classes sociais, o que se constitui em requisito para conformar os trabalhadores, acelerar o processo de produção e reprodução de riqueza material e ao mesmo tempo tutelar sua participação política e social.

A partir dessa premissa, propomos analisar a destituição do direito de participação dos professores nas políticas educacionais, especialmente as de organização do trabalho escolar, neste momento, com foco nas dimensões econômicas, nas disputas entre categoria docente e governo, pelo controle do trabalho e, na política, na apropriação instrumental do governo para melhor controlar o acesso ao conhecimento pela classe trabalhadora, o que fundamentou a estrutura deste texto.

VALOR QUE NÃO SE MEDE¹: A DIMENSÃO ECONÔMICA DO TRABALHO DOCENTE

Oliveira (2007) identificou que, a partir de diretrizes políticas neoconservadoras,

1 Os subtítulos são paráfrases de versos da canção “Onde você mora” (Cidade Negra, *Sobre todas as forças*, Estúdio nas Nuvens, 1994).

tem-se desenvolvido uma reestruturação do trabalho pedagógico que tem levado à flexibilização e à precarização, contribuindo para que se torne cada vez mais intenso e extenso o que designamos como processo de proletarização do professor.

As políticas de valorização docente propostas pelos governos, especialmente a partir de 1990, têm sido reduzidas às propostas de formação, que, ministradas na dimensão da instrumentalização, prescrição de tarefas e atribuição de responsabilidades, podem contribuir para a elevação da sua qualidade, mas não garantem os pré-requisitos para uma valorização: garantia estatal de uma carreira profissional consistente, economicamente atrativa e com condições de trabalho profícuas. A categoria docente encontra-se muito distante da realização profissional, uma vez que, sob o capitalismo, todo trabalho converte-se em mercadoria vendida, intensa e extensamente, alienante de si e da relação com os produtos do labor. O trabalho docente não escapa à injeção capitalista da alienação, “[...] que produz beleza, mas deformidade para o trabalhador” (Marx, 2001, p. 113), devido à extensão do tempo e à intensificação das tarefas e responsabilidades dentro desse tempo estendido (Barbosa, 2011).

“Valorizar” é um verbo que designa o ato de imputar valor, seja no âmbito econômico, ético, estético ou prático. Portanto, no sentido axiológico, o valor pode assumir significados de reconhecimento e de retribuição que não são excludentes. Entretanto, nas sociedades de classes, cuja exploração da natureza e do trabalho é requisito para uma sociedade civilizada, nem sempre a retribuição significa valorização, uma vez que a forma salário escamoteia o processo no qual parte do valor gerado no processo de trabalho é expropriada dos trabalhadores pelos que detêm os meios de produção e circulação,

ocorrendo o mesmo no setor de serviços. No modo de produção capitalista, todo trabalho é considerado na forma reducionista do trabalho abstrato, cujo valor é apresentado como sinônimo do preço pago em retribuição por *quantum* de tempo de trabalho, abstraindo-se de seus aspectos qualitativos, objetivos e subjetivos, já que produz um “apagamento” da dimensão do valor do trabalho incontável.

Esta seria uma explicação para a naturalização de práticas sociais que desvalorizam e desprestigiam o professor como sujeito social capaz de transformar a realidade, por meio de um trabalho cujos “[...] valores que não são de mercado e, entre eles, o ‘bem comum’, são presentes, operantes, eficazes, mesmo se pouco aparentes, nas atividades reguladas pelo dinheiro e alocações de recursos [...]” (Schwartz, 1996, p. 153). Na impossibilidade de resolução do impasse sobre quais seriam os aspectos essenciais que comporiam o valor do trabalho docente, fixa-se um preço a partir dos critérios impostos como universais pela classe que detém o domínio econômico e a direção política da sociedade.

O constructo teórico marxiano denominado “teoria do valor”, sintetizado a partir da análise da produção de mercadorias e do processo de trabalho na produção industrial no século XIX, oferece elementos para discussão da dimensão econômica do valor do trabalho docente do ensino público sob o regime assalariado. Ainda que nas escolas públicas não sejam produzidas mercadorias objetivas, nelas ocorre a valorização, por meio da instrução, da mercadoria força de trabalho. Ao sair da escola, em seu processo preparatório, essa força de trabalho ingressa no mercado de trabalho e cumpre sua função no processo de valorização do capital.

A riqueza manifesta-se como valor dividido – para fins didáticos – nos componen-

tes valor de uso e valor de troca, em que o último expressa uma relação quantitativa na qual, a partir de um dado valor de uso, torna-se permutável por outras mercadorias, com valores equivalentes (Marx, 2008). Há um critério abstrato para o estabelecimento da equivalência de valores entre produtos com utilidades diferentes: o tempo de trabalho investido na produção da mercadoria que é o denominador comum entre aqueles valores. Nessa relação, o trabalho é entendido como unidade condensada nos produtos – força humana – que lhes confere valor novo – de troca –, convertendo-o em mercadoria.

A força de trabalho é mercadoria sujeita ao processo capitalista de valorização, pois “[...] a própria quantidade de trabalho é medida por seu tempo de duração, e o tempo de trabalho possui, por sua vez, seu padrão de medida em frações determinadas de tempo, como hora, dia etc.” (Marx, 2013, p. 116). A mercantilização da força de trabalho torna possível o assalariamento de qualquer tipo de trabalhador, seja o de produção material, seja de serviços, contabilizados por hora de trabalho – ou por conjuntos de tarefas executadas. Embora os trabalhos na sociedade capitalista, mesmo internamente ao mundo da produção, possuam diferenças qualitativas, processa-se uma representação abstrata da realidade concreta – que é a redução de trabalhos diferentes, independente de sua quantidade e natureza. Assim, o tempo-trabalho gasto surge como trabalho humano geral abstrato.

O salário é sempre incongruente com o valor do trabalho e jamais remunera o “mais-valor”. A partir da mistificação que tenta reduzir diferentes trabalhos a diferentes tempos de trabalho e os iguala quanto à qualidade, o salário é apresentado como a representação fiel do valor – não considerando o tempo excedente

em que o trabalhador produz mais do que o necessário para o seu assalariamento. Da ótica do capitalista, não poderia ser diferente, pois a exploração desse valor extra é o que justifica o estabelecimento do contrato de trabalho como algo justo, legítimo, legal, ético: “A forma-salário extingue, portanto, todo vestígio da divisão da jornada de trabalho em trabalho necessário e mais-trabalho, em trabalho pago e trabalho não pago. Todo trabalho aparece como trabalho pago” (Marx, 2013, pp. 609-10).

No contexto do neoliberalismo, os professores das redes públicas de ensino também dependem do assalariamento para sua reprodução enquanto força de trabalho, determinada pelo consumo dos produtos e serviços industrializados oferecidos em relações sociais, econômicas, políticas e históricas, regidas pela troca de mercadorias. Porém, eles exercem um trabalho de natureza imaterial, e para que possam ser submetidos ao processo de valorização capitalista, há que se tratar o conjunto de atividades laborais como a mercadoria serviço educacional, produzindo a abstração de que trata de emprego de tempo para socialização de conhecimentos, instrução, ensino, acompanhamento, avaliação e outras tarefas concernentes ao labor docente, ou seja, o conjunto dos atos de trabalho docente que, no aparelho de Estado, são prescritos por meio de Estatutos do Magistério.

Nessa perspectiva, há uma disputa entre professores e Estado pelo controle e reconhecimento de seu trabalho. Consequentemente, a participação docente nas decisões políticas educacionais constitui trabalho não só não reconhecido, como interdito, pois exige um compartilhamento de poder que corromperia a natureza das relações de exploração do trabalho.

No modo de produção capitalista, no universo laboral, a disputa entre a classe que tem os meios de produção e a proprietária da força de trabalho se restringe ao valor da hora de trabalho de cada tipo de trabalhador como argumento para a contabilização minuciosa do dispêndio de tempo e energias, uma vez que a valorização nas dimensões do reconhecimento social, da inclusão nas decisões políticas e na promoção da autonomia não se concretiza, pois nessa sociedade, quanto mais intensa e extensa é a exploração do trabalho, menor é seu valor, mesmo em instituições não lucrativas como o aparelho de Estado.

Identifica-se, então, um paradoxo, pois o trabalho de valor não comporta interdições referentes à participação social e política e à qualidade de vida, estando tais aspectos cada vez mais afetados nas relações econômicas, sociais e políticas no capitalismo. Em última análise, a redução do trabalho ao simples dispêndio de tempo, numa atividade produtora, não importando nem a força, nem os conhecimentos empregados, nem outra qualidade de trabalhador, natural ou adquirida, é violenta ao impor um uso de si por si mesmo determinado por prescrições que fogem ao controle do trabalhador o tempo todo (Schwartz, 1996), implicando relações políticas de sujeição ao governo por outrem, e nas quais há uma luta pelo controle sobre o próprio sujeito trabalhador (Rosa, 1999).

Os professores, como os demais trabalhadores, não escapam à determinação em que são obrigados a vender a disposição para empreender um tempo de sua vida, cada vez maior, em atividades que fogem de seu controle, empenham a liberdade por uma quantidade de horas ao dia, num período semanal, entre alguns dias de descanso, para reposição de energias. Do ponto de vista da teoria do valor, simul-

taneamente se dá sua diferenciação enquanto produção de valor de uso, trabalho concreto especial, e sua indiferenciação, como trabalho humano abstrato, mesmo sendo professores da educação pública.

Assim como se dá a produção de abstrações no que tange à natureza do trabalho, estas se reproduzem na forma de abstrações sobre as relações de poder entre detentores e não detentores dos meios de produção, como se a existência de cada grupo no mundo fosse livre das determinações resultantes da propriedade dos meios de produção. Assim, tudo se passa como se houvesse uma regulação justa, democrática e igualitária entre as classes por meio de contratos estabelecidos livremente e nos quais se dá a apropriação do mais-valor excedente pela burguesia (Marx, 2008, 2013).

De fato, não se verifica a produção de valor de troca e extração de mais-valia no trabalho docente na escola pública estatal, mas isso não impede que haja exploração do trabalho intenso e extenso, por parte dos governos que ocupam o aparelho de Estado e aplicam as mesmas leis e a mesma ética do mundo da produção no tratamento dos professores assalariados.

VALOR QUE NÃO SE PEDE: PARA ALÉM DO RECONHECIMENTO, POR UMA PARTICIPAÇÃO EFETIVA NOS RUMOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Embora no serviço público, na sociedade democrática de direito, as instituições tenham como finalidade a concretização de direitos sociais, há uma capitalização política da assim chamada produtividade de serviços, como o uso político do bom desempenho escolar dos alunos, aferidos pelos próprios

governos sob orientação de organismos internacionais, como a OCDE.

O ensino, como outro trabalho, demanda o desenvolvimento de habilidades, competências, comportamentos, conhecimentos técnicos e teóricos que exercerão influência definitiva na forma como a força de trabalho docente será empregada. Os trabalhos considerados mais complexos e elevados são aqueles que demandam custos de formação mais altos e mais tempo de trabalho em sua própria produção e, conseqüentemente, exteriorizam trabalho mais elaborado, como aquele do docente, que requer conhecimentos científicos, pedagógicos, experiência adquirida nos cursos iniciais e de formação continuada, estágios supervisionados e outras práticas.

Apesar da diferença qualitativa entre o trabalho simples e o trabalho complexo, a categoria docente não está livre da imposição ao conjunto dos trabalhadores de uma indiferenciação, pois “[...] a diferença entre trabalho superior e inferior, trabalho ‘qualificado’ e ‘não qualificado’, repousa, em parte, em meras ilusões ou, no mínimo, diferenças que há muito deixaram de ser reais e continuam a existir apenas em convenção tradicional [...]” (Marx, 2013, p. 274).

O que tem valor hoje nas atividades dos professores? Esta questão não pode ser avaliada somente na dimensão econômica, mas também na política – nas formas de governo dos homens (Rosa, 1998). O valor não está mais nos atos de trabalho docente em si – o ensino –, mas em sua *performance*, na resiliência, na acomodação das políticas de regulação externa da conduta profissional, como a transmutação do sujeito que ensina para o que acompanha a aprendizagem dos alunos, que promove o

aprender a aprender pelos próprios alunos, na divisão técnica do trabalho, que emerge como ensino remoto, na hegemônica pedagogia das competências e na destituição do direito de participação das decisões sobre políticas públicas para a educação.

Portanto, a valorização consiste em retórica segundo a qual o valor que não se mede e nem se pede, mas é reconhecido, premiado, bonificado e decorre de os professores responderem convenientemente às novas convocações que o trabalho faz, não sem violência, dilaceração, adoecimento, e isso diz respeito às relações de poder que conformam as subjetividades dos trabalhadores a partir da imposição de um “dever ser ideal” (Rosa, 1999).

Rosa (1999) se apropria do conceito de governo dos homens para empreender uma reflexão sobre como os trabalhadores da produção absorvem e acomodam-se às mais recentes prescrições laborais, no âmbito da NOT, instituindo estratégias de instrumentalização da política que a reduzem à produção de normas e atribuição de novas responsabilidades, pelos detentores do poder, reproduzindo a convocação taylorista para que cada trabalhador assimile o trabalho produtivo como aspecto central da vida, no âmbito de um comprometimento que extrapola o emprego competente da força física, buscando esse comprometimento também nas dimensões cognitiva e emocional da subjetividade dos trabalhadores.

Na categoria docente, a disputa pelo uso de si por si mesmo, hetero ou autodeterminado, tem contornos peculiares: por um lado, há uma ideologia da valorização, em que se oferece ao professor, como política de valorização, oportunidades de formação em serviço (dentro ou fora da jornada de

trabalho), planos para evolução na carreira condicionados à assiduidade e à renúncia a uns direitos em favor de outros (Costa, 2013); por outro lado, tal ideologia se constitui, na prática, em convocação para que os professores se adaptem aos parâmetros de aferição de produtividade quantitativos e performáticos, incongruentes com a natureza de sua atividade, impondo-se

“[...] tanto como regras antecipadoras de seu desempenho quanto de seu comportamento. Regras estas, portanto, organizando um *dever ser* do homem como trabalhador, cujas representações se constituíam em um ideal de ser que deveria agir (executar), não pensar, simplesmente obedecer” (Rosa, 1999, p. 135).

Isso só é possível na situação em que o ensino possa ser reduzido a um trabalho abstrato de venda de serviços educacionais e o professor, reduzido a executor de tarefas, destituído do poder nas deliberações sobre as políticas educacionais, sob a premissa de que ele é parte do trabalho coletivo, sujeito ao regramento aplicado ao mundo do trabalho. Essa prática é facilmente identificada nos programas de ensino a distância, herdeiros do tecnicismo pedagógico, em que se procede a uma divisão técnica do trabalho docente, surgindo as figuras do professor orientador, tutor, monitor e produtor do material didático.

O tecnicismo pedagógico trouxe as máquinas de ensinar, a centralidade das técnicas, a autoaprendizagem, a supervalorização dos recursos de ensino, a divisão técnica do trabalho docente, estabelecendo como estratégia de gestão sobre os professores a construção de uma identidade docente coerente com tudo que se prescreve como mais produtivo, inovador, na forma de nova

proposta de comprometimento. Nesse sentido, segundo Rosa (1999, p. 134), ao analisar o setor produtivo, “cada trabalhador, no cumprimento das obrigações, vai aprendendo a *ser* multifuncional ou flexível ou polivalente, executando múltiplos trabalhos [...]”.

Nos dias atuais, especialmente na conjuntura da pandemia, os professores veem-se submetidos às políticas educacionais de emergência, que reeditam a orientação da pedagogia tecnicista, com uma educação escolar burocratizada e controladora de seu trabalho. Trata-se de uma educação aligeirada no que tange aos tempos de ensinar e aprender, sufragando as tecnologias da informação e da comunicação como mediadoras dos processos educacionais, e assim silenciando a voz dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A (im)possibilidade da valorização do trabalho do professor no capitalismo é uma indagação que se insere naquela mais ampla referente à possibilidade de valorização do trabalho em geral. Trata-se de uma disputa que assume a forma de dispositivos legais, mas também envolve aspectos materiais e simbólicos, imediatos e mediatos. Quem estabelece o valor do professor e os critérios para tal é o Estado – o contratante –, segundo sua lógica própria, por vezes convertendo-se numa redução de relações políticas à dimensão da instrumentalização, por meio do recurso do controle sobre seu trabalho, de forma análoga ao que diz Rosa (1999) ao descrever as relações de trabalho na produção, sob a NOT. Quanto mais assujeitado, mais retribuído será o professor pelo Estado na forma de progressão na carreira,

recebimento de bônus, premiação por boas práticas, fatores que dificultam o devido reconhecimento de sua competência técnica e política, sua experiência e sua base teórica para participar das decisões políticas sobre a educação.

Os sucessivos governos neoliberais perseguem o objetivo de abstrair a especificidade do trabalho docente, por meio de estratégias análogas às aplicadas para o controle e aumento da produtividade do trabalho fabril, tais como os critérios quantitativos de aferição de produtividade baseados no fluxo dos estudantes certificados, a vinculação da remuneração ao desempenho e à produtividade, a instituição de mecanismos de comparação e competitividade entre os docentes, o tratamento do absentéismo etc.

Simultaneamente, a realidade concreta evidencia a necessidade das famílias das classes produtoras de proporcionar às crianças um ambiente seguro e favorável a seu desenvolvimento, enquanto cumprem suas jornadas no mundo do trabalho, sob a responsabilidade de profissionais especializados, como os professores. O conteúdo do trabalho de um professor compreende concepções de educação, ensino, homem e sociedade, que determinam a direção e o sentido de qualquer processo educacional, decorrente de disputas entre as classes por projetos educacionais. Isso pode explicar a resistência dos governos conservadores à participação dos professores nas deliberações, assim como dos demais cidadãos, pois ao mesmo tempo em que demonizam as discussões politizadas, instrumentalizam a política, para atingir interesses particulares. Porém, as deliberações educacionais são determinantes das condições concretas do trabalho docente, o que torna a participação dos professores imprescindível.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. *Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente*. Tese de doutorado. Araraquara, Unesp, 2011.
- COSTA, A.; FERNANDES NETO, E.; SOUZA, G. *A proletarização do professor: neoliberalismo na educação*. São Paulo, Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.
- COSTA, A. C.; FREITAS, R. G. "A economia dos direitos laborais em professores do ensino básico: os dilemas entre o absenteísmo e os condicionantes para a progressão na carreira". *Revista Labor*, v. 1, 2017.
- CURY, C. R. J. "Educação escolar e pandemia". *Pedagogia em Ação*, v. 13, n. 1. Belo Horizonte, 2020, pp. 8-16.
- MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo, Expressão Popular, 2008.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política* [Livro I: O processo de produção do capital]. São Paulo, Boitempo, 2013.
- NOVAES, A. et al. "Pesquisa: educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da educação básica". *Informe nº 1*. Fundação Carlos Chagas, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso: 18/9/2020.
- OLIVEIRA, D. A. "Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano". *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 99. Campinas, mai.-ago./2007, pp. 355-75.
- OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. "A covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências". *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, v. 28, n. 108. Rio de Janeiro, jul.-set./2020, pp. 555-78.
- RODRIGUES, R. S.; COSTA, A. C. *A (des)valorização do trabalho do professor: políticas e legislações no Brasil e no Estado de São Paulo*. 1ª ed. Curitiba/São Paulo, Appris/Cultura Acadêmica, 2020.
- ROSA, M. I. "Do governo dos homens: 'novas responsabilidades' do trabalhador e acesso aos conhecimentos". *Educ. Soc.*, v. 19, n. 64, Campinas, set./1999.
- SCHWARTZ, Y. "Trabalho e valor". *Tempo Social*, 8 (2), São Paulo, out./1996, pp. 147-58.
- SCHWARTZ, Y. "Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel". *Educ. Soc.*, v. 19, n. 65, Campinas, dez./1998, pp. 101-40.



**Empreendedorismo, privatização
e o trabalho sujo da educação**

Carolina Catini

resumo

O artigo apresenta uma crítica das mudanças pelas quais o Ensino Médio está passando, presididas pelo empresariado organizado em *think tanks* de política e trabalho social educativo. O protagonismo juvenil e o empreendedorismo, que estão no núcleo da reforma e das propostas curriculares flexíveis, em conjunto com os projetos de vida e as habilidades socioemocionais, são estudados a partir das respostas do empresariado às ocupações secundaristas e, sobretudo, pela análise da experiência precedente da educação não formal da juventude periférica organizada por tais institutos e fundações sociais de formação. Conclui-se com a análise da educação estrategicamente transformada em mecanismo de gestão e contenção dos conflitos sociais, além de disciplinamento para o trabalho precário.

Palavras-chave: empreendedorismo; privatização da educação; empresariado; juventude; contenção.

abstract

The article critiques the changes that High School is going through, chaired by the business community organized in think tanks of educational policy and social work. Youth protagonism and entrepreneurship, which are at the core of reform and flexible curricular proposals, along with life projects and socio-emotional skills, are studied based on the responses of the business community to secondary occupations and, above all, by analyzing the previous experience of non-formal education of peripheral youth organized by such social training institutes and foundations. The article concludes with the analysis of education strategically transformed into a mechanism for the management and containment of social conflicts and discipline for precarious work.

Keywords: entrepreneurship; education privatization; entrepreneurs; youth; containment.

EDUCAÇÃO SEM ESTUDO

Durante a primeira onda do movimento secundarista de ocupações de escolas, em 2015, John, que estudava no centro de Campinas e morava na periferia da cidade, dizia que, se fechassem os cursos noturnos, ele não teria tempo de sair do trabalho e chegar a uma escola mais distante. O plano de “reorganização” contra o qual estudantes lutavam previa o fechamento de escolas, salas de aulas e cursos noturnos da rede pública estadual paulista, em função da alegada necessidade de otimizar o atendimento, separando, definitivamente, as escolas por ciclos e deixando o Ensino Médio livre para uma forma específica de intervenção empresarial. De frente para a câmera com a qual eu capturava a entrevista, John me perguntou: “O que eles

estão querendo fazer? Estão querendo tirar nossos estudos?” (Catini, 2015).

Uma resposta foi dada ao estudante algum tempo depois, em meio a uma celebração dos vencedores da ocasião, simbolizada não apenas pelo fechamento na surdina de muitas salas de aulas e diminuição de vagas nas redes públicas de educação, mas também, e sobretudo, pela “reforma empresarial” do Ensino Médio (Freitas, 2018), que teve aprovação como medida provisória em 2016 e se tornou projeto de lei em 2017. Em matéria publicada em fevereiro de 2018 pelo jornal *El País*, figuras centrais do Todos Pela Educação comemoram a reforma e a mudança na estratégia pedagógica, que deve colocar o currículo de formação de jovens em consonância com o mercado de trabalho, ambos, enfim, “flexibilizados”. O Todos pela Educação se define como uma organização da sociedade civil não governamental, sem fins lucrativos, apartidária e que atua para mudar

CAROLINA CATINI é professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

a educação e produzir qualidade. Uma *think tank* que reúne fundações e institutos sociais empresariais, num conglomerado de política de educação e trabalhos sociais. Entre as saudações do empresariado ao novo currículo é Ricardo Paes de Barros, economista-chefe do Instituto Ayrton Senna e fundador do Todos Pela Educação, que apresenta a reforma como oportunidade para resolver o problema dos jovens que precisam trabalhar. Um dos responsáveis pelo programa Bolsa Família, Paes de Barros pensa que “a necessidade de trabalhar durante o dia para complementar a renda familiar não é impeditivo para aulas em tempo integral”. Essa problemática que pareceu insolúvel ao longo da história da educação seria equacionada se o jovem encontrasse “motivação” para permanecer na escola em jornada integral, caso a “escola possa transformar-se em local de trabalho”. Isso mesmo, o especialista em desigualdades sociais considera que a própria escola, lugar voltado à formação de trabalhadores e trabalhadoras, deve se tornar local de trabalho dos próprios estudantes, com produção e venda de serviços. Ainda segundo a referida reportagem:

“Para o especialista, a escola, por exemplo, poderia ter um espaço onde se pode produzir, como nas unidades de ensino agrícola. Usando sua estrutura, é possível gerar serviços, com a utilização de laboratórios, para produtos de informática e design, por exemplo, que podem ser vendidos. Isso qualificaria os estudantes e coibiria sua ida para um mercado de trabalho que pouco demanda das habilidades dos estudantes” (Pinheiro, 2018).

Poderia ser apenas um devaneio ou opinião disparatada do economista, mas

há motivos para escarafunchar um pouco mais a proposta de transformar a educação controlada pelo empresariado num local de trabalho para a juventude da classe oposta. Apropriar-se privadamente da educação estatal não apenas para controlar a orientação da formação, mas também o próprio trabalho estudantil, para além do trabalho educativo, seria mais uma volta no parafuso e uma hipótese até agora pouco considerada nas pesquisas sobre a privatização da educação. De fato, o mais provável é que não seja possível ir tão longe assim, mas isso não nos livra da necessidade de investigar as formas atuais de relação entre trabalho e educação e analisar criticamente as propostas de quem efetivamente preside os processos massivos de educação, cujo caminho contribui para compreender as mudanças em curso e os motivos do processo de privatização.

PROTAGONISMO NEGATIVO

Para nos aproximarmos deste estudo, podemos olhar o desenho do currículo escolar paulista, um dos documentos que regulamentam a reforma do Ensino Médio no estado de São Paulo, publicado neste ano de 2020 (CEE, 2020). Nele, o *currículo flexível* é apresentado como modo de fortalecer o *protagonismo juvenil*, organizado a partir de alguns eixos estruturantes, com destaque para o *empreendedorismo*. Assim, dentre as atividades eletivas, os exemplos apresentados costumam ser disciplinas como empreendedorismo e educação financeira. Cada escola tem o núcleo básico de português e matemática e deve ofertar, pelo menos, mais dois “itinerários” formativos, além de língua inglesa. Quando a escola básica optar por incluir o itinerário formativo de formação técnica e

profissional, estudantes podem receber habilitações e certificações técnicas diretamente da empresa empregadora que estabelece parceria com a escola, e a formação pode incluir uma “fase prática em ambiente real de trabalho no setor produtivo ou em ambientes simulados” (CEE, 2020, p. 16).

Nos programas educacionais não há sinal de qualquer negatividade conjuntural. Pelo contrário, a sinergia entre a reforma do Ensino Médio e as “competências para o século XXI” é apresentada como certeza de impacto positivo na “empregabilidade futura dos jovens, na redução das taxas de abandono e evasão e no clima escolar” (São Paulo, 2019, p. 23). O programa Inova Educação tem participação especial do Instituto Ayrton Senna, que recentemente passou a liderar o Movimento Inova¹, outro grande conglomerado de fundações e institutos sociais que atua em nível estadual, deixando assim de integrar o grupo de empresas que compõe o Todos Pela Educação e que tem atuação na gestão da educação em âmbito federal. No programa do Inova as palavras-chave são *educação integral*, *projeto de vida* dos estudantes, as *eletivas* do currículo flexível, cuja escolha fomenta o protagonismo juvenil e a introdução de tecnologia, sempre aliando formação cognitiva e não cognitiva. Essa última se refere a um dos carros-chefes do Instituto Ayrton Senna: as *competências e*

habilidades socioemocionais, foco para o qual se voltam todas as atenções nos contextos de crise, os quais, não obstante, tornaram-se permanentes. As “metodologias ativas” são colocadas em curso com vigor para aumentar a “atratividade” do Ensino Médio, que, segundo o Instituto Unibanco, novo especialista em educação, foi atingido por uma grave “crise de audiência”, conforme expressão utilizada para falar dos índices crescentes e alarmantes de evasão escolar (Instituto Unibanco, 2008).

Com as habilidades socioemocionais o empresariado pretende ensinar a juventude trabalhadora, a partir de exercícios práticos – é claro, pois a teoria é pouco atrativa e menos importante na nova função escolar –, coisas como amabilidade, “resiliência emocional” e autogestão. Sim, a autogestão. Não basta a classe dominante querer ensinar quem trabalha a sacrificar-se e ser amável: pretende ainda transformar autogestão em atributo pessoal. Uma forma organizativa do trabalho coletivo e sem padrão organizada por movimentos anticapitalistas agora pode se tornar um princípio emocional no novo projeto pedagógico empresarial.

Essa arte de assimilação e inversão semântica é antiga nos esquemas de dominação e acompanha a entrada das organizações privadas na gestão dos direitos sociais. O léxico não é desimportante nesse projeto, pois faz parte da produção de consensos a dissolução dos conflitos também na linguagem, contraindo o pensamento em ideias sem história e sem conflito, escamoteando o fato de que já houve contestação radical a tal forma de vida.

Por vários ângulos, os planos indicam uma ampliação do tempo de educação, com diminuição dos conteúdos, no qual o apren-

1 O Movimento Inova é composto pelo Instituto Ayrton Senna, empresas e fundações de direito público ou privado, como a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), a Fundação Lemann, a Fundação Telefônica Vivo, a Sabesp, a Microsoft, a Fundação Vanzolini, entre outras. Cf. site do Inova. Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/movimento-inova/movimento-inova-2019>. Acesso em: 12/11/2020.

dizado prático e “não cognitivo” deve se dar em detrimento do ensino de geografia, história, sociologia etc. Com isso, os projetos de vida tendem a se tornar força motriz do currículo com base numa relação que há tempos se instalou, relativa à centralidade do estudante e da aprendizagem, que tem como contrapartida o apagamento do trabalho docente e do ensino. Essa orientação “para a vida” cindida da formação teórica vai convidando o docente a assumir o papel de *coach*, pois a tarefa de identificar, avaliar e preencher os *déficits* de habilidades torna-se missão motivacional para amoldamento a atributos genéricos e formas de reação às instabilidades previstas pelos mercados e investimentos (Laval et al., 2012).

O entusiasmo cheio de sentimento e protagonismo dos programas de educação para o trabalho do século XXI contrasta com a objetividade predatória do trabalho no período que costumamos chamar de neoliberalismo. E aqui também há esforços de apresentar o trabalho pelos seus contrários. Pelo menos até as lutas massivas dos trabalhadores de aplicativos durante a pandemia², por exemplo, chamava-se de autonomia e empreendedorismo os precários vínculos empregatícios da força de trabalho com grandes empresas de prestação de serviços. Propagava-se assim o ilusionismo inventado pelas empresas de que não há relação trabalhista, porque os contratos são tão precários que o disfarce de cadastro em aplicativos os veste quase perfeitamente.

Do ponto de vista do empregador e do consumidor, a prestação de serviços por aplicativo aparece como um trabalho *just in time*, justamente porque do outro lado há a maior estocagem em massa de trabalhadores e trabalhadoras, sempre alertas para não perder a chance de realizar um serviço com o máximo de eficiência, ser bem avaliados, ganhar pontos e ficar entre os primeiros na próxima chamada. E assim, nas formas de viver a concorrência diminuta, presente em cada simples tarefa, distrai-se da tortura que a devastação pela generalização de trabalho simples impõe ao trabalhador. Como já dizia Marx n’ *O capital*, a introdução de maquinaria não nos livra do trabalho, mas livra o trabalho de conteúdo e faz dele uma tortura dilatada no tempo. O capital expropria da atividade viva do trabalho o conhecimento, que passa a se concentrar nos meios de trabalho, como propriedade do *trabalho morto*. Essa cisão entre trabalho e conhecimento seria apenas um dos momentos negativos do trabalho que seria necessário reter para analisar sua relação com a educação. Mas o fato é que a tortura é mais evidente pela intensificação da jornada e pela gravidade do barateamento da força de trabalho, cuja imagem mais emblemática é a do trabalhador que entrega marmitas com fome³.

Do ponto de vista de nosso economista e especialista em desigualdades sociais, não

2 Entregadores de aplicativos realizaram dois dias de greve e mobilização nacional no mês de julho de 2020, em meio à pandemia. Cf. reportagem do jornal *Brasil de Fato*. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/07/30/a-guerra-continua-prometem-entregadores-dos-breques-contra-apps>. Acesso em: 12/11/2020.

3 “É tortura passar fome carregando comida nas costas”, disse Galo, um dos entregadores que se organizou nas lutas por melhores condições de trabalho por aplicativos, em São Paulo, 2020. Cf. reportagem disponível em: <http://abet-trabalho.org.br/entregadores-se-unem-por-melhores-condicoes-de-trabalho-nos-aplicativos-entrego-comida-com-fome-diz-ciclista>. Acesso em: 12/11/2020.

se vê nem se sente o terror que redundava de uma mobilização total pelo trabalho, contraposta pela fraqueza dos vínculos criados pelos empregos precários, cujo exercício temporário e intermitente já significa uma vitória num verdadeiro campo de batalha da concorrência, das reestruturações produtivas, de escassez e privações de todo tipo. Vera Telles (1999) já apontava um índice alarmante da “sociedade do desmanche” em meados dos anos 90, quando quase 60 por cento da população ativa vivia à margem de qualquer proteção social, entre o desemprego massivo e a imensa extensão da informalidade do trabalho. De lá para cá se cavou um tanto mais o fosso criado entre a cobrança excessiva para dar conta do recado das metas sempre crescentes e o reconhecimento tácito da descartabilidade de cada um de nós. A generalização da precariedade objetiva e subjetiva do trabalho (Linhart, 2014) se relaciona com a “intensificação do sofrimento social” do período neoliberal, segundo expressão de Dejours (2006), e tem consequências brutais na consolidação de uma “centralidade negativa do trabalho”, como lê Paulo Arantes (2011).

Essa centralidade negativa do trabalho marca nosso modo de viver e nos divide. “Do ponto de vista da nova organização capitalista”, diz Silvia Viana (2013, p. 49), “somos todos potencialmente lixo, porém, enquanto alguns podem se reciclar, o resto é orgânico”. É preciso mexer nessa sujeira toda e ver como o trabalho de triagem seletiva se traduz na “educação ao longo da vida”. O estudo da educação da juventude trabalhadora controlada pela classe empresarial exige o máximo distanciamento do idealismo que nasce agarrado feito unha na carne do debate educacional.

EMPREENDEDORISMO “SEM FINS LUCRATIVOS”

Maria Alice Setubal (2015), herdeira do Itaú no país e figura central da filantropia educacional dos braços sociais do banco, saudou as ocupações secundaristas como uma “aula de cidadania”, exigindo “resposta consistente a esse clamor por mais democracia e serviços de melhor qualidade”. Com muitos elogios ao protagonismo da juventude, as fundações empresariais passaram a apresentar as manifestações secundaristas como um dado da confluência entre as reivindicações estudantis e as mudanças que o empresariado estava planejando há mais de década para o Ensino Médio. Não foi muita gente que notou “algo de podre no ar” (Passa Palavra, 2016).

A naturalização do fato de que uma instituição como o banco mais lucrativo do país possa ser educador da juventude trabalhadora está em vias de se consolidar plenamente. E isso não se dá somente por conta da atuação na produção de influência nas políticas de educação, mas também pelas mudanças materiais que estão conseguindo colocar em prática pontos nevrálgicos das formas de organização social. Ainda que faça sentido considerar que o interesse privado na educação das classes populares está na captura de recursos estatais e na ampliação de mercados – como analisa a maior parte da produção teórica crítica sobre a privatização da educação –, a conquista da hegemonia não passa só pelas altas esferas, mas se deve também à capilaridade que os institutos privados conquistaram nas escolas e nas periferias, pelo desenvolvimento de uma miríade de programas e projetos de educação não formal e em parceria com a

educação formal, os quais perfazem quadro significativo das políticas sociais.

Cada uma dessas organizações sociais é um “aparelho privado de hegemonia”, nas palavras de Virgínia Fontes (2017), o que se pode ver pelo grau de integração entre tais entidades e o Estado, ou pela sua inserção indiferenciada em diferentes projetos de governo. Em conjunto com as decisões políticas, a concentração de poder econômico criou um poder que age como *razão de Estado*. O Estado “não é apenas uma plataforma que as classes dominantes usam para assegurar a sua coesão, nem um simples instrumento de opressão dos explorados”, como diz João Bernardo (2018): “[...] na sociedade atual uma classe domina na medida em que dita a organização interna da classe dominada”, oferecendo “o quadro e as modalidades em que se organiza” (Bernardo, 2018, p. 14).

O empresariado tem dominado não apenas o campo da produção, mas também o da reprodução social, ao reorganizar os direitos sociais e, com isso, oferecer um quadro empresarial de organização de trabalhadores e trabalhadoras que dependem de tais serviços. O domínio do trabalho social pelas organizações sem fins lucrativos transformou a questão social numa questão empresarial, sem nunca deixar de ser, vale dizer, assunto policial.

Na mesma matéria do *El País*, Ana Inoue, assessora para assuntos educacionais do Itaú BBA, comenta as políticas desenvolvidas em conjunto com o Instituto Unibanco para atuar no problema da falta de perspectiva para a juventude egressa do Ensino Médio e conclui que “precisamos de uma política eficaz voltada aos jovens de 18 a 24 anos” (Pinheiro, 2018). Ela nos lembra que não se trata apenas de uma transformação da política educacional, mas de uma reengenharia dos direitos

sociais, que passam a ser objeto da intervenção privada e a se dirigir para “públicos-alvo”. É política social para a juventude e não mais política educativa. As políticas são focais para o público e totais pelo espectro de ação, envolvendo segurança, trabalho, cultura, educação e assistência mesclados na política social. Que esse público seja apresentado com idade, mas sem classe, nem raça, não escamoteia o fato de que são esses mesmos elementos que tornam a juventude alvo das novas políticas sociais empresariais.

Fomentar o tal do protagonismo juvenil foi uma das estratégias das políticas sociais empresariais para a juventude, antes de fazer a moda chegar à escola. Desde os anos 1990 ampliou-se muito a esfera de atuação educacional por meio de todo fomento à criação de organizações sociais da sociedade civil, com as quais o contraturno passou a ser povoado de propostas socioeducativas do terceiro setor, uma verdadeira rede paralela de educação, de modo que “jovens pobres são cada vez mais submetidos à ação intencional de duas redes educativas: escolar e não escolar” (Sposito, 2008, p. 90). Ambas são organizadas tanto pelas fundações e institutos quanto pelas organizações da sociedade civil, que atuam independentemente ou terceirizando o atendimento dos programas de assistência social. O protagonismo juvenil fundamenta projetos de parcela expressiva de entidades privadas que trabalham com juventude, como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Educar DPaschoal, a Fundação Odebrecht e tantas outras, como mostra pesquisa de Regina Magalhães de Souza (2008). Os programas costumam se organizar numa tríade: auxílio financeiro, presença em atividade educativa no contraturno escolar e contrapartidas.

O Itaú Social, este sim “protagonista” da reforma do Ensino Médio e do Todos Pela Educação, coordenou políticas sociais para a juventude fora da escola, e deve ter aprendido bastante sobre os benefícios de colocar em curso, em escala reproduzível, o protagonismo juvenil nas periferias das grandes cidades. Por mais de uma década, de 2004 a 2017, por exemplo, a Fundação Itaú Social financiou o Programa Jovens Urbanos, executado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) em parceria com associações de moradores e outras instituições locais nos bairros periféricos de grandes cidades. Numa avaliação do programa se lê:

“Cada vez mais jovens têm protagonizado projetos pessoais voltados para a produção e gestão de cultura e arte. Organizados em coletivos e pequenos empreendimentos independentes, eles têm sido responsáveis por verdadeiras *revoluções no campo dos negócios*, guiados pela ideia de ganhar a vida fazendo o que gostam, profissionalizando seus hobbies e suas paixões. Além disso, as novas formas de produção impactam também na necessidade de *reinventar o conceitual relacionado ao trabalho, seja pela indução contínua a novas ocupações*, seja pelas modalidades de emprego formal, autônomo, virtual ou pontual” (Itaú Social, 2013, p. 30, grifos meus).

O protagonismo aparece absolutamente ligado ao empreendedorismo periférico cultural, cuja revolução no campo dos negócios nada mais é do que a necessidade de se engajar de corpo e alma, não apenas para conseguir um emprego, mas também para a criação dos próprios empregos. A reinvenção conceitual é a boa e velha exploração com

roupa de profissionalizar “*hobbies*” e paixões e realização de projeto pessoal. A contrapartida é a presença na escola e o próprio empreendedorismo social que, supostamente, leva desenvolvimento para o bairro.

Para dar um outro exemplo, a Fundação DPaschoal, que também faz parte do Todos Pela Educação, realiza formação de jovens periféricos em parcerias com escolas públicas desde a década de 1990. Atualmente, a formação se baseia em dinâmicas semelhantes às de processo seletivo para vaga de emprego, com desafios propostos e avaliação das condutas e atitudes dos jovens, por três tardes da semana. As dinâmicas e oficinas devem ser replicadas na escola pelos estudantes e educandos da fundação. O tripé funciona no primeiro ano em que o estudante frequenta o projeto e, no ano seguinte, é selecionado um pequeno grupo que se torna monitor do mesmo programa em troca de um curso de línguas. No terceiro ano, alguns são selecionados para outros projetos ou para o trabalho em algum setor da produção e venda de autopeças, num regime de oito horas por dia e meio salário mínimo. Muitos dos jovens se mantêm ligados apenas pelo trabalho social voluntário da fundação por largos anos, independentemente de estarem ocupando ou não alguma posição na empresa.

A formação da juventude pelas fundações e institutos sociais a mantém ligada às empresas pelo voluntariado nos trabalhos sociais e pelas chances de empregos temporários na própria empresa, ou, ainda, pela indução da formulação de novos projetos sociais, com os quais se dá a reproduzibilidade dos direitos sociais privatizados. Com isso, canaliza-se boa parte da participação do “protagonista juvenil” para o desenvolvimento de tais projetos e submissão desses

aos prêmios e editais dos institutos. Projetos, portfólios, planos de pesquisa e intervenção na cidade ao mesmo tempo criativos e amoldados pelos editais, de tal maneira que projetos juvenis e programas empresariais se confundem. O trabalho sem remuneração antecipado dos jovens serve para concorrer com outros grupos, para conseguir financiamento, para ofertar um serviço social precário e com contrapartidas, tal qual tiveram acesso. Enquanto isso, as empresas vestidas de institutos sociais sem fins lucrativos realizam processos seletivos para o mercado de trabalho social onde estão dominando, sem que isso se apresente como trabalho, mas sim como geração de “oportunidades” para que as pessoas realizem seus projetos de vida.

Quase toda grande empresa hoje tem sua atuação filantrópica, seja por meio de projetos simples e pontuais, ou de programas complexos e tecidos em diversas redes articuladas, com a extensão digna de programas estatais em todo o país, como é o caso da Itaú Unibanco Holding, com seu complexo de institutos sociais e culturais, com prêmios e editais de fomento e “fortalecimento” da sociedade civil. Vale notar que, dentre as cerca de 300 mil fundações e associações sem fins lucrativos do Brasil, quase 65 por cento delas não tinham nenhum vínculo empregatício em 2016, apoiadas em trabalho voluntário, trabalho intermitente, prestação de serviços por tempo determinado etc. (IBGE, 2016). Além disso, amaioria delas atua na área da educação: segundo o Grupo de Instituições, Fundações e Empresas (Gife)⁴, em 2014, apenas 15 por cento

das entidades privadas que realizam trabalhos sociais responderam que não realizam atividades educativas e 40 por cento delas faziam parcerias com escolas.

O empreendedorismo juvenil nas políticas sociais ensina a “sobreviver na adversidade”, como analisam Corrochano e Tommasi (2020), mas também ensina a reproduzir essa forma de vida. Assim, em nome do protagonismo se aceita trabalhar para oferecer direitos, destituído de todos eles. Esse modelo de gestão da pobreza pelas “estratégias de condução de condutas” faz com que a racionalidade apareça como “autonomia do *self*”, na qual os indivíduos são incitados desde cedo a “viver como se fossem projetos” (Tommasi & Velazco, 2013).

Essa reprodutibilidade é um dos elementos que colocam o protagonismo juvenil como uma tecnologia social, que educa e difunde um modo de vida na prática, alterando a reprodução social. A reprodução passa a ser agenciada pela empresa totalitária, que não controla “apenas” o trabalho diretamente a ela subordinado, mas também a formação de trabalhadores e trabalhadoras na educação formal e não formal, e o trabalho social que ela subcontrata por seus institutos.

Com isso se alimenta uma cadeia de subcontratações de trabalho social, gestores, trabalhadores e trabalhadoras, num ciclo de educação ligada ao emprego precário, ambos organizados pelo mesmo empregador-educador. Como muitas vezes a empresa que emprega é a mesma que educa, o próprio processo educativo pode ser visto como um imenso processo seletivo. Centrada nas atitudes e comportamentos, a formação dos jovens acaba perfazendo exercícios diários de treinamento de *performances*. Com isso, o processo se reduz a um aprendizado não

4 Disponível em: <https://gife.org.br/>. Acesso em: 12/11/2020.

só de como agir para ser o selecionado, o líder, o protagonista, o herói – para mencionar os termos infantis dos programas socioemocionais empresariais para a juventude que agora invadem a escola –, mas também para naturalizar a existência dos não selecionados, dos liderados, dos coadjuvantes, dos que não têm salvação. Ou os que devem ser eliminados, como diz o comando social que vem do trabalho.

Com isso também a ideia de uma moeda de troca para um serviço social vai se consolidando por meio das contrapartidas, que se realizam sobretudo na forma do protagonismo, o famoso trabalho precário, sub-remunerado, gratuito. “Nada de direitos sem contrapartidas!”, dizem Dardot e Laval (2016), repetindo a palavra de ordem da consolidação de uma relação na qual o acesso a certos bens e serviços é “resultado de uma transação entre um subsídio e um comportamento esperado, ou um custo-direito para o usuário” (Dardot & Laval, 2016, p. 381).

Não é por acaso que a gestão da pobreza se dê por meio de trabalho ou simulação de trabalho organizados pela classe empresarial através da educação. “O empreendedorismo dos pobres não é nenhuma esquina da história nacional, mas uma saída de emergência para o colapso da sociedade salarial”, nos diz Paulo Arantes (2014, p. 375). No fundo, é a condição periférica que se expande e torna obrigatória uma adaptação generalizada a esse modo de vida, já que para a população negra e periférica “a sociedade salarial sempre fora uma quimera”, de modo que, na operação ideológica, o “empreendedorismo positiva sua variante popular, a viração, e oculta sua essência de precariedade” (Costa, 2020, p. 7).

A tríade transferência de renda, educação e empreendedorismo social tornou-se paradigma de políticas assistenciais para a juventude há muito tempo (Sposito, 2008) nos programas governamentais executados pelo terceiro setor. Um aparente paradoxo resultava das condicionalidades que o direito impõe: jovens em situação de vulnerabilidade social devem se tornar protagonistas e empreendedores sociais. A aparência se dissolve quando se observa a realização das contrapartidas, em forma de trabalhos “voluntários” e bastante precários nos bairros periféricos. A contrapartida como “ação voluntária compulsória” (Sposito & Corrochano, 2005) conforma já faz tempo uma política de penalização da juventude e criminalização da pobreza. Reformas de parques, manutenção de praças, escolas, organização de mutirões etc. são atividades da juventude protagonista.

É grande a semelhança com a rede de assistência social mercantilizada que opera os programas de transferência de renda analisada por Loïc Wacquant em *Punir os pobres* (2003). Uma rede de “políticas de contenção repressiva”, na qual os beneficiários dos serviços sociais devem aceitar trabalhar “sob pena de abdicar de seu direito à assistência” (Wacquant, 2003, p. 28). Trata-se de “transformar os serviços sociais em vigilância e controle das novas classes perigosas” (p. 29), o que corresponderia à passagem de um *welfare state* para um *workfare*. Nesse caso, que é o da maioria da população jovem brasileira, o sistema de contenção social está absolutamente ligado às outras políticas radicais para a juventude, dentre as quais o genocídio e o encarceramento em massa.

Vale notar aqui mais uma simetria: enquanto Wacquant (2003) fala criticamente

de um “complexo comercial carcerário-assistencial”, a fundação social da Kroton (hoje Cogna) nomeia a educação brasileira como um “sistema educacional penitenciário”. Logo depois das ocupações de escola, em 2016, a Kroton lançou um programa voltado à “pacificação” da educação, chamado Olimpíada da Esperança, que liga diretamente a infância pobre aos sobreviventes do sistema prisional. Cada aro da Olimpíada é um eixo de trabalho: primeira infância, escola, jovens vulneráveis que se evadiram da escola, sistema prisional e egressos do sistema prisional. Em 2018, o programa foi lançado nacionalmente para diretores e diretoras de escolas, com a presença de empresários, investidores e secretários de segurança pública, e apresentado como um projeto total, pois “para mudar um país, basta uma geração” (Fórum, 2018). A máxima atenção se volta à juventude sem futuro, essa “bomba-relógio prestes a explodir” que ameaça e coloca em perigo a classe dominante. Diz a embaixatriz da Fundação Pitágoras da Kroton: “Se nossas escolas e nossas empresas não recrutarem os jovens, o PCC vai recrutar” (Fórum, 2018).

A gestão da pobreza procede de modo preventivo e exacerba a possibilidade de conflito numa operação de “contrainsurgência sem insurgência”, que Paulo Arantes pensa com o arranjo entre Estado, empresas, terceiro setor e comunidades para o qual a pacificação é o próprio “processo de autoempresariamento sem fim – pouco importando o grau de ficção e padecimento do processo, bem como a predação concorrencial que ele necessariamente comporta” (Arantes, 2014, p. 372). A diferença é que a “virada punitivista da nossa guerra contemporânea” não se apresenta mais como serviços sociais que servem como “trampo-

lim” para o trabalho precário, como observava Paulo Arantes em 2014, mas agora se educa pelo próprio trabalho degradante, sem lapso temporal.

De olho na “pacificação social”, Mozart Neves Ramos (2019), ex-presidente do Todos Pela Educação e do Instituto Ayrton Senna, e que flertou com o cargo de ministro da Educação do governo Bolsonaro, sugere uma divisão radical no sistema educacional estatal, a divisão entre redes de educação: a rede formal, presidida pelo empresariado, para quem tem chance de se posicionar no mundo do trabalho, e a rede de educação não formal, feita de trabalho social e organizada pela filantropia empresarial, para quem já desistiu, entre o desalento e o descarte precoce.

“Se quisermos enfrentar essa grave crise da empregabilidade em um ambiente sem os atuais níveis de violência, teremos que cuidar de uma oferta educacional de qualidade não apenas para os que estão na escola, mas também para aqueles que *já desistiram de estudar e estão fora do mundo do trabalho*. Teremos que cuidar também dos ‘desalentados’, das pessoas de baixa escolaridade e dos 11,8 milhões de analfabetos. É um esforço hercúleo, mas não há outro caminho. Há 50 anos, o Papa Paulo VI, em uma das encíclicas mais importantes da doutrina social da Igreja Católica, a *Populorum Progressio*, afirmou: ‘A paz é o novo nome do desenvolvimento’. Esse desenvolvimento passa tanto por uma *Educação formal de qualidade – para aqueles que estão na escola – como pela oferta de uma Educação não formal para aqueles que deixaram de sonhar com uma vida próspera*” (Ramos, 2019, p. 40, grifos meus).

Essa, sim, parece ser uma ideia disparatada, mas como os tempos não estão para brincadeira, é preciso ficar alerta para o que seria a mais grave divisão e segmentação determinista de nossa educação. Quem teria que fazer o trabalho sujo de seleção e triagem não seria mais ninguém além de professores, professoras, educadores e educadoras e não os formuladores da proposta, economistas, assessores e assessoras de bancos de investimentos, gestores e gestoras da casta que representa a hegemonia empresarial.

TRABALHO SUJO AO LONGO DA VIDA

Para a investigação do processo de privatização convém ainda acompanhar os processos de transferência de renda já ofertados, por exemplo, pelo Instituto Unibanco na Educação Básica ou pelo Itaú Social no Ensino Superior⁵. Aliás, é Ricardo Henriques, superintendente executivo do Instituto Unibanco e também economista, quem sugere que a estratégia de “busca ativa” dos jovens “que estão na iminência de abandonar a escola” no pós-pandemia seja aliada a programas de

transferência de renda para a juventude mais vulnerável, com bolsas de estudo para uma formação pós-Ensino Médio (Fraga, 2020).

Em 2003, Chico de Oliveira já criticava os inúmeros programas de transferência de renda colocados em curso nas reformas dos anos 1990, porque considerava a política centrada em levar o consumo aos mais pobres como “o mais poderoso narcótico social” (Oliveira, 2003, p. 144). As “políticas piedosas” para “treinar” e “qualificar” a mão de obra consistiam num “trabalho de Sísifo”, em sua opinião, pois mesmo que o ciclo econômico de trabalho se reativasse, apenas poderia ocorrer “de forma intermitente, sem sustentabilidade previsível” (p. 143). Quase 20 anos depois, com a virada da qualificação para o empreendedorismo, pode-se dizer que o alvo não é a empregabilidade, mas o próprio trabalho de Sísifo. A educação permanente se tornou, ela mesma, um meio de gerir a pobreza para o apassivamento dos conflitos sociais, pelo seu caráter de mobilização total e preenchimento do tempo, que exige engajamento objetivo e subjetivo tanto de quem realiza o trabalho social precário e intermitente de educar, quanto pelo engajamento constante dos educandos e das educandas dos programas.

A necessidade de a escola ter que fazer uma “busca ativa” dos estudantes é sinal de um direito que serve mais para quem o planeja e organiza do que para quem pode obtê-lo. O processo de privatização e controle empresarial da educação altera o sentido da educação. A forma pela qual está organizado o direito à educação procura impor ao trabalho educativo a realização da educação como imenso processo seletivo, que não está somente no ato contínuo de avaliar, classificar, selecionar, triar, mas também no próprio ensino dessa

5 O Itaú Social, pelo menos desde 2018, passou a pagar bolsas de estudos a todos os estudantes ingressantes cotistas da Universidade de São Paulo (USP). Por enquanto, que se saiba, a única contrapartida cobrada é a aprovação nas disciplinas e uma quantidade mínima de matrículas em disciplinas. Vale notar que em 2019 o mesmo instituto instalou na USP um polo privado de formação dentro da universidade pública, que oferta gratuitamente formação continuada a professores e professoras da rede básica. O projeto Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco, é programa de gestão, com o objetivo de evitar a evasão e melhorar os resultados dos jovens nas avaliações. Para estabelecer as parcerias com as secretarias estaduais de Educação, o instituto faz transferência de recursos para cada escola com doação por cada estudante por ano e, neste caso, funciona como um investimento na escola que tenta cumprir as contrapartidas.

relação e sua perpetuação. A radicalidade que pode tomar a segmentação entre jovens entre diferentes tipos de investimento na educação merece nossa máxima atenção.

A educação ao longo da vida, pregada por muitos anos pelo “aprender a aprender” e “aprender a ser” da Unesco dos anos 1990⁶, se materializa hoje no esvaziamento de conteúdos da escolarização, no fomento e expansão do mercado filantrópico de trabalho de educação social, somada ao fato do direito à educação se colocar a serviço da contenção e da pacificação de uma sociedade à beira do conflito generalizado. O trabalho educativo para os pobres não prepara para nada além de preparar para a educação contínua. Nunca tivemos tanto acesso à educação e nunca fomos tão privados e privadas de formação.

Na falsificação de uma educação que prepara os jovens com amabilidade e dinâmicas ativas e os envia para o abatedouro da concorrência mercantil neoliberal, o ensino do empreendedorismo cumpre seu papel de privação da formação intelectual, mas também de ocupação de tempo integral sob tutela de confinamento territorial. O ensino do empreendedorismo é uma forma de gestão da pobreza não apenas pelo trabalho compulsório, mas também pelo disciplinamento a uma nova ordem do capital. Nessa nova ordem capitalista devemos dispor integralmente nosso tempo para o capital fazer uso dele sem nenhuma perda de tempo na explo-

ração. De resto, nossa atividade é simulacro de trabalho a moto-perpétuo, completamente subordinado ao capital.

A educação ensina a vivermos para os desígnios do capital como se fossem os nossos, mesmo sem patrão, sem vínculo empregatício, sem metas estipuladas externamente. Os fios invisíveis que nos ligam à exploração funcionam 24/7, sem a intermitência dos contratos. E assim, somos governados. Transformar toda ação em trabalho ou simulacro de trabalho é o que dá à empresa a capacidade de operar com amplo domínio, pois maneja como ninguém esse campo de gerenciamento, que nasceu de suas entranhas. Concorremos entre nós e deixamos de enfrentar o que comanda nossas ações.

Para continuar a conversa com John, o ex-secundarista que ocupou sua escola para não perder os estudos, é possível dizer que a reorganização escolar não previa somente a eliminação física das escolas, mas a manutenção das outras escolas com parte importante dos estudos subtraídos. No fundo, a expropriação da formação intelectual tem diferentes graus, distribuídos pelos níveis de pobreza e “periculosidade” do público-alvo a que se destina o direito à educação. De qualquer forma, para a maioria, o conhecimento vai se cindindo da educação, assim como do trabalho.

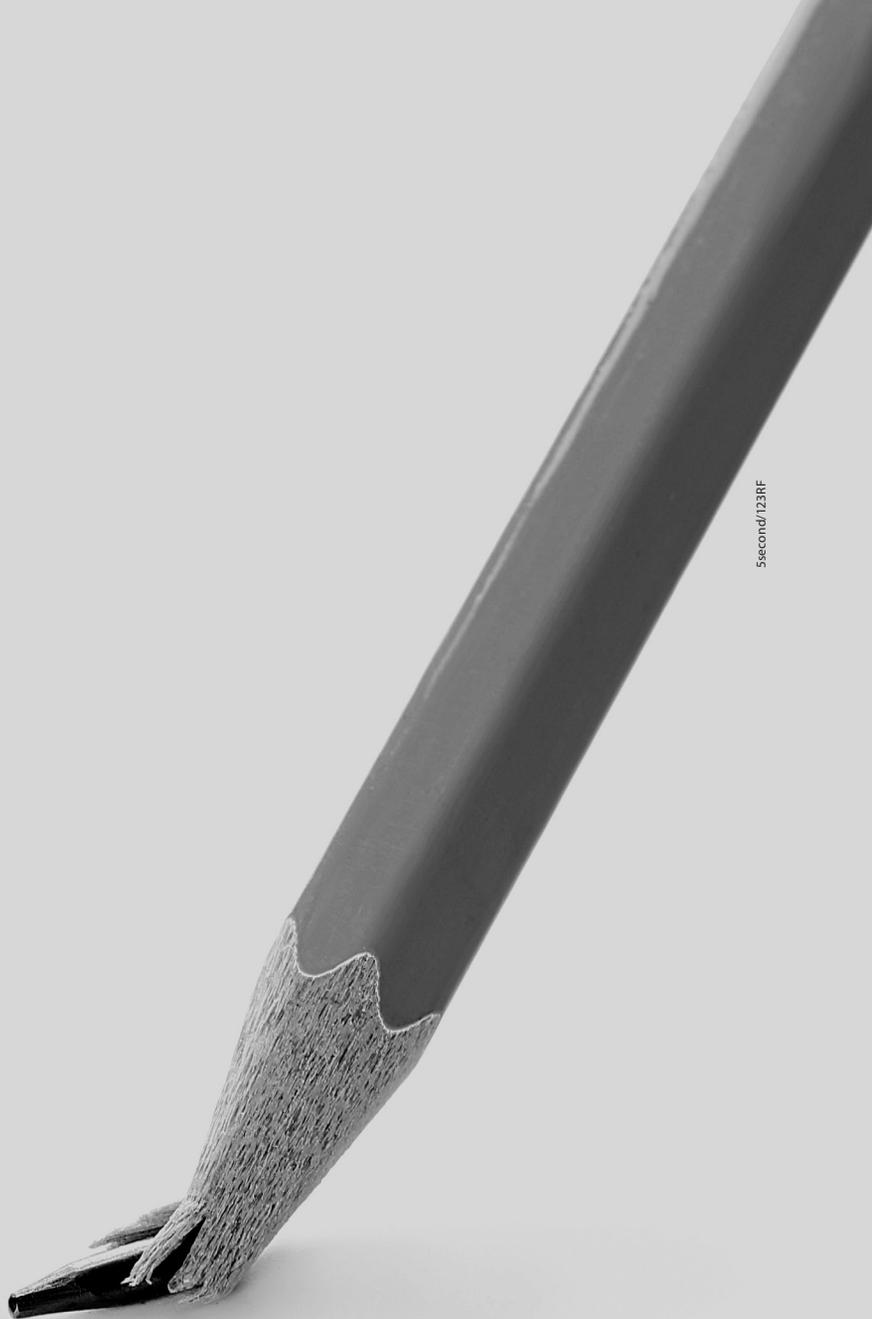
É preciso reconhecer que, assim como o trabalho, a educação pode não ser formativa. Ela é uma relação objetiva que pode mesmo ser um obstáculo para a formação. Uma educação em estado falso, para contenção, para subserviência, alienação, aceitação e adaptação a condições cada vez mais brutais de existência. Nossa cumplicidade e colaboração com esse sistema seria um verdadeiro trabalho sujo na história da educação.

6 Cf. “Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, cujo trabalho de análise e recomendações para a educação foi coordenado por Jacques Delors, e que por isso ficou conhecido como o famoso “Relatório Delors”. Foi publicado em 1996 e em 1998 no Brasil. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 4/11/2020.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, P. "Sale boulot: uma janela sobre o mais colossal trabalho sujo da história: uma visão no laboratório francês do sofrimento social". *Tempo Social*, v. 23, n. 1. São Paulo, jun./2011, pp. 31-60.
- ARANTES, P. "Depois de junho a paz será total", in *O novo tempo do mundo: e outros estudos sobre a era da emergência*. São Paulo, Boitempo, 2014.
- BERNARDO, J. *Labirintos do fascismo: na encruzilhada da ordem e da revolta*. Terceira versão, revista e aumentada, 2018 [e-book].
- CATINI, C. R. E. E. *Carlos Gomes: Escola de Luta* (vídeo). 2015. Disponível em: <http://www.passapalavra.info/2015/11/106916>. Acesso em: 6/11/2020.
- COSTA, H. "Entre o 'home office' e a vida loka: o empreendedorismo popular na pandemia". *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*. Rio de Janeiro, set./2020, pp. 1-19.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo, Boitempo, 2016.
- DEJOURS, C. *A banalização da injustiça social*. Trad. Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro, FGV, 2006.
- CEE 186/2020. "Deliberação de 7 de agosto de 2020. Fixa normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências". *Diário Oficial do Estado de São Paulo: Seção I*. São Paulo, Imprensa Oficial, 7/8/2020, p. 16.
- FONTES, V. "Hegemonismos e política: que democracia?", in Marcelo Badaró Mattos (org.). *Estado e formas de dominação no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro, Consequência, 2017, pp. 207-36.
- FÓRUM Nacional de Diretores. Aliança Brasileira Pela Educação, Fundação Pitágoras, Kroton. Belo Horizonte, 27/8/2018 (vídeo). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3CjNWWwQBey>. Acesso em: 10/3/2019.
- FRAGA, E. "Juventude vive crise voraz com inserção precária no mercado de trabalho, diz Ricardo Henriques". *Folha de S. Paulo*, 31/10/2020.
- FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo, Expressão Popular, 2018.
- FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC. *Jovens urbanos: marcos conceituais e metodológicos*. São Paulo, Fundação Itaú Social, 2013 [e-book].
- IBGE. *As fundações e associações sem fins lucrativos no Brasil*, 2016. Coordenação de Cadastro e Classificações. Rio de Janeiro, IBGE, 2019.
- INSTITUTO UNIBANCO (org.). *A crise de audiência do Ensino Médio*. São Paulo, Instituto Unibanco, 2008.
- LAVAL, C. et al. *La nouvelle école capitaliste*. Paris, Éditions La Découverte, 2012.
- LINHART, D. "Modernização e precarização da vida no trabalho", in R. Antunes. *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III*. São Paulo, Boitempo, 2014.
- OLIVEIRA, F. "O ornitorrinco", in *Crítica à razão dualista/O ornitorrinco*. São Paulo, Boitempo, 2003.

- PASSA PALAVRA. "Algo de podre no ar: quando as empresas elogiam a luta secundarista". *Passa Palavra (site)*, 8/12/2016. Disponível em: <https://passapalavra.info/2016/12/110113/>. Acesso em: 6/11/2020.
- PINHEIRO, M. "Brasil encara a batalha para prosperar no ensino médio". *El País*. São Paulo, 23/2/2018.
- RAMOS, M. N. *Sem educação não haverá futuro: uma radiografia das lições, experiências e demandas deste início de século 21*. São Paulo, Moderna, 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Plano Estratégico (2019-2022): educação para o século XXI*. São Paulo, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2019.
- SETUBAL, M. A. "Jovens dão aula de cidadania". *Folha de S. Paulo*, 6/12/2015.
- SPOSITO, M. P. "Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não formal". *Educação & Realidade*, v. 33, n. 2. Porto Alegre, 2008, pp. 83-98.
- SPOSITO, M. P.; CORROCHANO, M. C. "A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil". *Tempo Social*, v. 17, n. 2, 2005, pp. 141-72.
- TELLES, V. S. "A 'nova questão social' brasileira: ou como as figuras de nosso atraso viraram símbolo de nossa modernidade". *Caderno CRH*, n. 30/31. Salvador, jan.-dez./1999, pp. 85-110.
- TOMMASI, L.; CORROCHANO, M. C. "Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil". *Estudos Avançados*, v. 34, n. 99. São Paulo, IEA/USP, 2020, pp. 353-71.
- TOMMASI, L.; VELAZCO, D. "A produção de um novo regime discursivo sobre as favelas cariocas e as muitas faces do empreendedorismo de base comunitária". *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 56. São Paulo, 2013, pp. 15-42.
- VIANA, Silvia. *Rituais de sofrimento*. São Paulo, Boitempo, 2013.
- WACQUANT, Löic. *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro, Revan, 2003.



Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional

Evaldo Piolli

Mauro Sala

resumo

Este trabalho analisa as implicações da reforma do Ensino Médio e seus desdobramentos nas mudanças curriculares previstas com a introdução dos itinerários formativos, em especial de formação técnica e profissional. A centralidade dada, na reforma, ao itinerário de formação técnica e profissional e sua implementação, como no caso da rede estadual paulista, se apresenta como um elemento que reproduz e aprofunda o dualismo estrutural, criando outra dualidade dentro dessa dualidade através da oferta predominante de modalidades de cursos de qualificação aligeirados.

Palavras-chave: reforma do Ensino Médio; dualismo estrutural; trabalho e educação.

abstract

This work analyzes the implications of the High School reform and its consequences in the curricular changes foreseen by introducing the training itineraries, especially of technical and professional formation. The centrality given in the reform to the technical and professional training itinerary and its implementation, as in the São Paulo state network, is an element that reproduces and deepens structural dualism, creating a duality within this duality through the predominant offer of relaxed qualification courses.

Keywords: High School reform; structural dualism; work and education.

O

presente artigo tem como objetivo analisar algumas das implicações da reforma do Ensino Médio, mais especificamente as que estão vinculadas às mudanças curriculares, com a introdução dos itinerários formativos e sua articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Parti-

mos do pressuposto de que a introdução do itinerário de formação técnica e profissional tem centralidade na reforma e que deve reproduzir o dualismo estrutural, marcante na história da educação no país.

Nesse sentido, analisamos o contexto da promulgação da reforma no país, demarcado pelo golpe institucional de 2016, pelas reformas neoliberais e pela ascensão do setor empresarial, representado pelas suas fundações, ao comando da agenda educacional. A reforma do Ensino Médio é parte integrante de um projeto amplo de vida e de sociedade do capital

em situação de crise. Trata-se de uma concepção de educação voltada para a formação de capital humano que engendra a profissionalização e a flexibilização crescente do currículo.

Como veremos, a implementação da reforma se defronta tanto com questões de ordem prática, concernentes aos limites e possibilidades de escolha dos itinerários por parte dos estudantes, como com questões mais amplas como a da reprodução do dualismo estrutural, a fragmentação, a segmentação e a precarização da oferta do Ensino Médio no país. Para tanto, investigamos alguns dos artigos da Lei 13.415/2017 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino

IVALDO PIOLLI é professor da Faculdade de Educação da Unicamp e líder do Grupo de Estudos Trabalho, Saúde e Subjetividade (NETSS/FE/Unicamp).

MAURO SALA é professor de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus de Hortolândia.

Médio (Brasil; MEC; CNE, 2018a), especialmente os que tratam da organização dos itinerários formativos, dos arranjos curriculares e do itinerário de formação técnica e profissional. A partir da análise das leis e resoluções nacionais, buscamos apreender o processo de implementação dessa reforma na rede estadual paulista.

Por fim, apresentamos algumas reflexões sobre o tema da qualificação e da profissionalização no currículo do Ensino Médio, impregnado pela supervalorização do empreendedorismo e da empregabilidade, apontando para os elementos que devem vir a contribuir para uma formação desigual da força de trabalho e, consequentemente, para o aprofundamento da dualidade estrutural.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO, GOLPE INSTITUCIONAL E OUTRAS REFORMAS

Como ação organizada do Estado, toda política educacional – de forma mais ou menos direta e explícita – formaliza e materializa uma determinada concepção de educação e de sociedade. A reforma do Ensino Médio também tem a sua. Essa reforma não é simplesmente o modo mais eficaz de se organizar um Ensino Médio em crise, como se ela fosse neutra, racional ou simplesmente necessária. Ela é também um projeto de educação e de sociedade que formaliza e materializa interesses próprios: os interesses do capital no momento de sua crise. Desse modo, não é casual que a reforma do Ensino Médio tenha sido imposta por medida provisória menos de um mês após a consolidação do

golpe institucional (MP 746/2016), sendo depois aprovada no Congresso Nacional (Lei nº 13.415/2017), na esteira de tantas outras reformas, como a Emenda Constitucional 95, que congelou os gastos públicos diretos, a reforma trabalhista, a ampliação da terceirização e a reforma da Previdência. Todas essas reformas fazem parte de um único e mesmo processo: a tentativa de recuperação do ciclo de acumulação capitalista, descarregando o peso da crise econômica nas costas dos trabalhadores e da juventude.

No fim das contas, o que esse conjunto de reformas deixa claro é que a burguesia e seus representantes no Estado sempre entenderam de maneira própria as relações que educação e trabalho têm para a reprodução do modo de produção capitalista, onde a perda de direitos e o aumento da exploração do trabalho precisam vir acompanhados de uma rearticulação do processo de formação da força de trabalho, adaptando-o a essa “nova” realidade.

Portanto, é no quadro das saídas capitalistas para a crise que precisamos situar a atual reforma do Ensino Médio, buscando apreender o conteúdo e a forma de adaptação da educação ao processo de precarização geral do trabalho que vivenciamos nas últimas décadas e que foi intensificado pela crise capitalista e com as contrarreformas impostas pelo golpe institucional e pelo governo Bolsonaro. Este projeto de educação e sociedade, encabeçado pelo empresariado e pelo setor privado da educação, no entanto, já guia as políticas educacionais desde antes de 2016. Entretanto, a partir de 2016, certos reformadores empresariais, representados por diversas organizações sociais priva-

das, e que desde antes já orbitavam o MEC, aceleraram reformas que ampliaram as possibilidades de acesso aos fundos públicos pelo setor privado-mercantil, em plena sintonia com os princípios historicamente defendidos pela Organização Mundial do Comércio (OMC). Essas forças do mercado, que se ocuparam da agenda educacional brasileira e vieram ganhando força com as novas regulações e medidas fixadas desde a década de 1990, dentro do projeto de reforma do Estado conforme os critérios da Nova Gestão Pública, ganharam ainda mais protagonismo.

Sob tais critérios, foi-se implementando um novo marco regulatório que deu condições para a maior flexibilização das parcerias público-privadas e da privatização no âmbito das políticas públicas. Portanto, trata-se de um processo que antecede ao ano de 2016 e que foi consolidando em nosso país o projeto disseminado pelos organismos internacionais, cuja hegemonia se deu a partir do discurso do consenso, do “interesse comum” e da “conciliação de classes” (Neves, 2005; Souza, 2020), mas que sofreu um impulso ainda maior quando essa conciliação se rompeu pela direita.

Tal projeto tem como centro a melhoria da qualidade e da gestão e uma concepção de educação dirigida para a formação de capital humano, com a profissionalização e flexibilização crescentes do currículo e seu vínculo direto com as práticas de gestão centradas numa concepção de qualidade a na melhoria de indicadores e posições em *rankings*, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Está vinculado ao Movimento Global da Reforma Educacional (Sahlberg, 2016), tendo como centro difusor, sobretudo para

os países situados na periferia do capitalismo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os órgãos de financiamento internacional como Bird e Banco Mundial¹.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A DUALIDADE ESTRUTURAL

A reforma do Ensino Médio, instituída primeiro por medida provisória e depois formalizada na Lei nº 13.415/2017, alterando dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabeleceu a divisão do Ensino Médio em duas partes: uma de formação geral e comum para todos os estudantes, regida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outra referente aos chamados itinerários formativos.

Segundo podemos ler na LDBEN reformada, “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996, Art. 35-A, § 5º). Ou seja, a formação geral e comum para todos os estudantes será de, no máximo, 1.800 horas, o que significa uma redução de carga horária da formação básica, que antes da reforma deveria ter, no mínimo, 2.400 horas. Considerando que a LDBEN passa a estabelecer que o ano letivo deverá atingir 1.000 horas anuais nos próximos anos, podemos considerar que a

1 Para compreensão mais detalhada desse processo recomendamos a leitura de Freitas (2018).

formação geral e comum no Ensino Médio será de, no máximo, 60% da sua carga horária total. O restante da carga horária do Ensino Médio será composto com os chamados itinerários formativos. Assim:

“O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996, Art. 36).

A Base Nacional Comum Curricular “definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas” (Brasil, 1996, Art. 35-A). Já os itinerários formativos, “que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares”, serão organizados em cinco áreas de especialização: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional” (Brasil, 1996, Art. 36).

É importante notar que quatro dos cinco itinerários formativos coincidem com as áreas de conhecimento da BNCC. Apenas o itinerário de formação técnica e profissional não consta nas áreas que definem os “direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio”. Embora for-

malmente todos os itinerários habilitem todos os estudantes a prosseguirem seus estudos na Educação Superior, devemos dizer que, a depender do itinerário cursado, esses estudantes não terão as mesmas possibilidades de ingresso nos cada vez mais concorridos exames seletivos. Assim, os estudantes que cursarem o itinerário de formação técnica e profissional terão maiores dificuldades de acesso à Educação Superior, visto que o processo seletivo para o ingresso nos cursos de graduação “considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 1996, Art. 44, § 3º), já que a carga horária destinada a essas “habilidades e competências” será limitada a, no máximo, 1.800 horas. Já os estudantes que seguirem os outros itinerários terão uma carga horária superior destinada às “habilidades e competências”, que serão exigidas nos exames de ingresso à Educação Superior e que, embora de maneira fragmentada, atingirão todas as 3 mil horas da carga horária mínima estabelecida para o Ensino Médio nos próximos anos.

A regulamentação da reforma do Ensino Médio foi orientada pela Resolução CNE/CEB nº 3, de 21/11/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em conjunto com a Resolução CNE/CEB nº 4, de 17/12/2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), formuladas sob a batuta do setor empresarial.

Se a Resolução CNE/CEB nº 4 define a BNCC do Ensino Médio como “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito dos adolescentes, jovens e adultos no Ensino Médio” (Brasil;

MEC; CNE, 2018b, Art. 1º, § 1º), o artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 3 define os itinerários formativos como

“cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade” (Brasil; MEC; CNE, 2018a, Art. 6º, III).

Esse “ou” que aparece nessa definição não é casual. Ele expressa que a escolha desse ou daquele itinerário não é apenas uma opção entre caminhos formativos distintos, mas de destinos duais e excludentes: *ou* para “aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos *ou* para o mundo do trabalho”.

A definição que a Resolução CNE/CEB nº 3 dá a cada itinerário deixa bastante clara essa distinção. Todos os quatro itinerários coincidentes com as áreas de conhecimento da BNCC são definidos como “aprofundamento de conhecimentos estruturantes” de cada área “para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho” (Brasil; MEC; CNE, 2018a, Art. 12, I a IV). Apenas na definição do itinerário de formação técnica e profissional essa formulação não aparece, sendo substituída por “desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho” (Art. 12, V).

Desse modo, restabelece-se, de maneira explícita, a dualidade escolar, com uma

escolarização voltada para “aprofundamento dos conhecimentos e preparação para o prosseguimento dos estudos”, com “aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho”, e uma outra formação voltada para a “qualificação profissional”, objetivando a “habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação” (Brasil; MEC; CNE, 2018a, Art. 12, V).

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO, A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E A POSSIBILIDADE DE ESCOLHA

Um dos princípios que regem essa reforma é “fomentar alternativas de diversificação e flexibilização curriculares, pelas unidades escolares, que ampliem as opções de escolha pelos estudantes” (Brasil; MEC; CNE, 2018a, Art. 20, III). Por isso, teremos uma Base Nacional Comum Curricular, com no máximo 1.800 horas, a ser complementada por itinerários formativos diversificados nos quais, depois de “atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC-EM, as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessárias” (Brasil; MEC; CNE, 2018b, Art. 1º, § 2º). O total da carga horária do Ensino Médio (BNCC + itinerário formativo) deve atingir 3 mil horas nos próximos anos. A reforma

do Ensino Médio também prevê o aumento da jornada anual para 1.400 horas, totalizando 4.200 horas, embora não tenha estabelecido nenhum prazo para se concretizar essa meta (Brasil, 1996, Art. 24, § 1º).

A diversificação e flexibilização curricular aparecem associadas à ampliação das opções de escolha pelos estudantes. Entretanto, a oferta dos itinerários não está vinculada à demanda apresentada pelos jovens que frequentam a escola, mas às “possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino” (Brasil; MEC; CNE, 2018a, Art. 12, § 8º), onde “os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim à heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações” (Art. 12, § 6º).

Desse modo, dos cinco itinerários já apresentados no texto da reforma, cada município é obrigado a oferecer apenas dois, o que é um limitador objetivo no discurso da escolha que fundamenta a proposta. Além disso, “os sistemas de ensino devem estabelecer o regramento do processo de escolha do itinerário formativo pelo estudante” (Art. 12, § 10º), o que significa que poderá haver processos seletivos para o acesso a esse ou aquele itinerário, o que limita duplamente a escolha dos estudantes. No fim das contas, o discurso da escolha escolar corre um sério risco de se tornar uma simples imposição das trajetórias disponíveis, dependente muito mais da “relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Art. 12, § 5º) do que do interesse dos estudantes.

Devemos considerar que a flexibilidade e a possibilidade de escolha pelos estudantes também esbarram em dados da realidade, que impõem limites à reforma e, ao mesmo tempo, podem aprofundar a dualidade pela fragmentação e precarização da oferta do Ensino Médio no país. Os dados do Censo Escolar de 2017 apontavam para o fato de 41,9% das escolas do Brasil trabalharem em turno triplo e 53% dos municípios do país possuírem apenas uma escola de Ensino Médio regular ou profissionalizante. Se contarmos os municípios que só dispõem de uma escola de Ensino Médio regular, estamos falando de 55% dos municípios brasileiros (OESP, 2017). Diante de tal realidade, a saída encontrada pelos propositores da reforma do Ensino Médio foi a parceria com instituições e empresas privadas e a educação a distância (EaD).

A Resolução CNE/CEB nº 3 estabelece que, para “garantir a oferta de diferentes itinerários formativos”, “podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino”, inclusive privadas, desde que “previamente credenciadas pelos sistemas de ensino” (Brasil; MEC; CNE, 2018a, Art. 12, § 9º). Mais adiante, no Artigo 17 da mesma resolução, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica situam que parte das atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes pode ser realizada a distância. Segundo a Resolução CNE/CEB nº 3, 20% da carga horária total do Ensino Médio diurno e 30% do noturno podem ser dados em EaD (Art. 17, § 15º). Essas porcentagens em EaD podem incidir tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos

do currículo, embora a resolução diga que o EaD deve ser, preferencialmente, oferecido no itinerário formativo (Art. 17, § 15º). Na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), até 80% da carga total do curso pode ser em EaD (Art. 17, § 5º). Se o EaD for adotado apenas na oferta dos itinerários formativos, essa modalidade de educação poderá ocupar 600 horas no diurno e 900 horas no noturno, ou seja, de 50% a 75% da carga horária total, que seria de cerca de 1.200 horas. Na EJA, o ensino presencial pode se tornar mínimo ou quase inexistente.

Além daqueles itinerários previstos, a reforma do Ensino Médio abre a possibilidade, “a critério dos sistemas de ensino”, de criação de itinerários formativos integrados, “que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos itinerários formativos” (Brasil, 1996, Art. 36, § 3º). Desse modo, os itinerários formativos integrados “podem ser ofertados por meio de arranjos curriculares que combinem mais de uma área de conhecimento e da formação técnica e profissional” (Brasil; MEC; CNE, 2018a, Art. 12, § 3º). Apesar de o texto da reforma abrir a possibilidade desse itinerário integrado, ele não estabelece nenhum tipo de obrigatoriedade no seu oferecimento. O que faz é garantir salvaguardas ao setor privado da educação e aos nichos de ensino destinados à classe média e à elite, já que essas combinações e arranjos curriculares integrados poderão garantir a oferta de um Ensino Médio mais próximo do antigo propedêutico com uma carga horária mais elevada.

O ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL E A DUALIDADE DA DUALIDADE

Se a distinção entre os quatro itinerários das áreas da BNCC e o itinerário de formação técnica e profissional expressa a separação entre uma escolarização voltada para o “aprofundamento dos conhecimentos e preparação para o prosseguimento dos estudos”, visando à “aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho”, e uma outra voltada para a “qualificação profissional”, objetivando uma “habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações”, temos que ter claro que a lógica da flexibilização e diversificação também se reproduz no interior desses caminhos formativos.

No caso do itinerário de formação técnica e profissional, os “diferentes arranjos curriculares” acabam por desenhar um subsistema de distinção, que podemos chamar de uma dualidade na dualidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estabelecem que:

“Na organização do itinerário de formação técnica e profissional podem ser ofertadas tanto a habilitação profissional técnica quanto a qualificação profissional, incluindo-se o programa de aprendizagem profissional em ambas as ofertas” (BRASIL; MEC; CNE, 2018a, Art. 15).

Quando o texto da resolução diz que a formação técnica e profissional pode ser

“tanto a habilitação profissional quanto a qualificação profissional”, supõe-se que podem ser ofertadas duas formas distintas de se cumprir esse itinerário formativo. E de fato assim é. *Habilitação profissional e qualificação profissional* são duas formas diferentes de oferecimento de cursos profissionalizantes em nível médio.

No site do MEC² podemos ler claramente essa distinção, onde a habilitação profissional técnica de nível médio é apresentada da seguinte forma:

“Cursos que habilitam para o exercício profissional em função reconhecida pelo mercado de trabalho (Classificação Brasileira de Ocupações – CBO), a partir do desenvolvimento de saberes e competências profissionais fundamentados em bases científicas e tecnológicas. Promovem o desenvolvimento da capacidade de aprender e empregar novas técnicas e tecnologias no trabalho e compreender os processos de melhoria contínua nos setores de produção e serviços.

Denominados de cursos técnicos, destinam-se a pessoas que tenham concluído o Ensino Fundamental, estejam cursando ou tenham concluído o Ensino Médio. É importante ressaltar que para a obtenção do diploma de técnico é necessária a conclusão do Ensino Médio. Com carga horária variando entre 800, 1.000 e 1.200 horas, dependendo da respectiva habilitação profissional técnica, podem ser estruturados com diferentes arranjos curriculares,

possibilitando a organização de itinerários formativos com saídas intermediárias de qualificação profissional técnica”.

Então, habilitação profissional é o que tradicionalmente chamamos de “curso técnico”, o qual, regido pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, tem uma carga horária entre 800 e 1.200 horas. Por outro lado, os cursos de qualificação profissional são definidos pelo MEC como

“cursos que se integram à organização curricular de uma Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio (curso técnico), compondo o respectivo itinerário formativo aprovado pelo sistema de ensino. Também chamados de unidades ou módulos, correspondem a saídas intermediárias do plano curricular com carga horária mínima de 20% do previsto para a respectiva habilitação. São destinados a propiciar o desenvolvimento de competências básicas ao exercício de uma ou mais ocupações reconhecidas no mercado de trabalho”.

A partir dessas definições, vemos que a qualificação profissional é apresentada como uma “saída intermediária” aos cursos de habilitação profissional, também denominados de cursos técnicos e que possuem como exigência 20% da carga total de um curso técnico ou habilitação profissional. Enquanto um curso técnico tem de 800 a 1.200 horas, um curso de qualificação profissional pode ter apenas 160 ou 200 horas de formação. Assim, fica claro que o próprio itinerário de formação técnica e profissional terá, pelo menos, dois caminhos que não são

2 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/cursos-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio>. Acesso em: 11/11/2020.



apenas distintos, mas hierarquicamente desiguais. Por isso o CNE e a CEB já previram que esse “itinerário formativo possibilita a concessão de certificados intermediários de qualificação profissional técnica, desde que seja estruturado e organizado em etapas com terminalidade, segundo os interesses dos estudantes, as possibilidades das instituições e redes de ensino, as demandas do mundo do trabalho e a relevância para o contexto local” (Brasil; MEC; CNE, 2018a, Art. 15, § 4º) e que “os itinerários de formação técnica e profissional podem compreender a oferta de um ou mais cursos de qualificação profissional, desde que articulados entre si” (Art. 15, § 5º).

Temos que ter claro que o itinerário técnico e profissional não se confunde com o oferecimento de cursos técnicos, ou de habilitação profissional técnica de nível médio, mas que poderá ser oferecido por diferentes arranjos e saídas intermediárias que significarão um aligeiramento da formação profissional de parte dos nossos jovens. Desse modo, os estudantes poderão cumprir o itinerário de formação técnica e profissional fazendo vários pequenos cursos de qualificação profissional que não busquem promover “o desenvolvimento da capacidade de aprender e empregar novas técnicas e tecnologias no trabalho e compreender os processos de melhoria contínua nos setores de produção e serviços”, como os cursos técnicos, mas que objetivem apenas “propiciar o desenvolvimento de competências básicas ao exercício de uma ou mais ocupações reconhecidas no mercado de trabalho” em cursos curtos de qualificação profissional.

A IMPLEMENTAÇÃO DO ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL NA REDE ESTADUAL PAULISTA

Já é longa a trajetória da reforma do Ensino Médio desde a apresentação da Medida Provisória nº 746, em setembro de 2016. De lá para cá, a reforma do Ensino Médio foi aprovada no Congresso Nacional, em fevereiro de 2017, e passou por normatização do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, em novembro e dezembro de 2018. Mas como a reforma estabelece a divisão do Ensino Médio entre uma Base Nacional Comum Curricular e os itinerários formativos, sua implementação dependia e estava condicionada à homologação da BNCC pelo Ministério da Educação, o que também ocorreu em dezembro de 2018. Desse modo, a Lei 13.415/2017 definiu que

“os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...], no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2017, Art. 12).

Mesmo que consideremos um certo descompasso no ritmo de implementação da reforma, a aplicação da nova LDBEN alterada pela Lei 13.415/2017 deve acontecer nos próximos anos, o que impactará,

sobretudo, os sistemas estaduais, que são os principais responsáveis pelo oferecimento dessa etapa da Educação Básica. Nesse sentido, acompanhar os primeiros passos da implementação da reforma é fundamental para compreendermos as mudanças no Ensino Médio e como isso impacta na formação da juventude trabalhadora.

Um dos estados que estão mais avançados na regulamentação e implementação dos dispositivos da reforma do Ensino Médio em seu sistema próprio é São Paulo. Por isso, mostraremos a seguir os caminhos que os “diferentes arranjos curriculares” estão tomando para o oferecimento do itinerário de formação técnica e profissional na rede paulista.

O estado de São Paulo começou a implementação do itinerário técnico e profissional antes mesmo de ter fixado as normas relativas ao currículo do Ensino Médio de seu sistema de ensino no Conselho Estadual de Educação (CEE/SP), que se deu em agosto de 2020 durante a pandemia, ou seja, num momento em que todas as escolas do estado de São Paulo se encontravam fechadas devido às medidas sanitárias. O governo paulista começou a implementar o itinerário de formação técnica e profissional na rede estadual antes mesmo de definir como seria a implementação da BNCC no estado³.

Assim, ainda no primeiro semestre de 2019, o governo João Doria (PSDB) apre-

3 Após a entrega deste artigo, o governo paulista publicou a Resolução 85, de 19 de novembro de 2020, que estabelece a organização curricular dos ensinos Fundamental e Médio, o que dá mais um passo na implementação da reforma do Ensino Médio conforme estamos apontando.

sentou um projeto chamado Novotec, com “opções de cursos técnicos e profissionalizantes aos estudantes do Ensino Médio das escolas estaduais paulistas”, segundo propaganda em seu site⁴. Como consta nos materiais de divulgação do novo currículo paulista, o Novotec representa a implementação do itinerário técnico e profissional da reforma do Ensino Médio, dividindo-se em quatro modalidades: o Novotec Integrado, com “curso técnico integrado às suas aulas e disciplinas do Ensino Médio, tudo no mesmo período que você estuda”; o Novotec Expresso, com “cursos de 200 aulas realizados em um semestre presencialmente, para jovens de todos os anos do Ensino Médio da rede estadual de São Paulo, regular ou EJA”; o Novotec Móvel, com “cursos [que] vão até você em unidades móveis, com duração de até 100 horas realizados em até um mês”; e o Novotec Virtual, onde a formação “é realizada *on-line*, por uma plataforma moderna da Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Com módulos tutorados de 100 horas, nas modalidades semipresencial e totalmente *on-line*”.

Dessas quatro modalidades, apenas o Novotec Integrado oferecerá cursos técnicos, ou habilitação profissional técnica de nível médio. Todas as outras três modalidades oferecerão cursos curtos de qualificação profissional, com duração de 100 a 200 horas de formação⁵. Também temos

que notar que o governo paulista já se vale do disposto no texto da reforma do Ensino Médio nacional, que permite que parte da formação seja dada a distância (Brasil, 1996, Art. 36, §11, VI), pelo Novotec Virtual.

O governo iniciou seu programa em 2019 oferecendo “5,4 mil vagas do Ensino Médio integrado com o Técnico em seis aulas diárias”; 23 mil vagas em “cursos de curta duração (200 horas) para qualificação profissional” pelo Novotec Expresso; 1,5 mil vagas também em “cursos de curta duração (200 horas) para qualificação profissional” pelo Novotec Móvel; e 3 mil vagas em cursos de 200 e 400 horas oferecidos a distância pelo Novotec Virtual⁶. Desse modo, vemos que no primeiro ano de implementação do Novotec houve uma clara predominância dos cursos curtos de qualificação profissional em detrimento da formação técnica. Temos que ter claro que essa disparidade não foi apenas a dificuldade inerente à implementação de um novo programa. Ela é a própria meta.

Quando olhamos o Projeto de Plano Plurianual (2020-2023)⁷, enviado pelo governador João Doria para a Assembleia Legislativa, percebemos claramente que a finalidade do Novotec é o oferecimento em massa de cursos curtos de qualificação profissional, e não de cursos técnicos. Em seu Projeto de Plano Plurianual (2020-2023), o governo propôs oferecer 938 mil

4 Disponível em: <http://www.novotec.sp.gov.br>. Acesso em: 7/11/2020.

5 Vale notar que há algum tempo, quando escrevemos sobre o Novotec, os cursos de qualificação profissional eram apresentados com carga horária entre 200 e 400 horas.

6 Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/governo-de-sp-lanca-programa-de-ensino-tecnico-profissionalizante-novotec/>. Acesso em: 7/11/2020.

7 Disponível em: <http://www.ppa.sp.gov.br/ppa2023/ProjetoLei>. Acesso em: 11/11/2020.

vagas em cursos curtos de qualificação profissional e 23 mil em cursos técnicos pelo Novotec. Enquanto uma habilitação profissional técnica de nível médio tem entre 800 e 1.200 horas de formação, um curso de qualificação profissional tem exigência de 20% dessa carga horária, o que significará uma formação profissional aligeirada para a grande maioria dos jovens que se formarem pelo programa⁸. A meta do governo é ter 400 mil matrículas por ano até 2022, ou cerca de 30% das matrículas do Ensino Médio da rede estadual paulista.

Com a aprovação do novo currículo paulista alinhado à BNCC, o Novotec vai valer como carga horária do Ensino Médio.

“A partir de 2021, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, os cursos de duração mais curta poderão contar para a carga horária desta etapa do ensino. Isso significa que ao fazer um curso do Novotec o estudante poderá descontar a carga horária do Ensino Médio Regular.”

Desse modo, o governo paulista irá implementar plenamente o itinerário de

8 Numa consulta recente ao site do programa, notamos que a carga horária de várias modalidades apareceram alteradas em relação a outras consultas feitas anteriormente. Não sabemos se essa alteração passará a ser a nova conformação do programa ou se são mudanças conjunturais devido à pandemia. De qualquer modo, vale marcar que, no site do programa, o Novotec Expresso passou a oferecer “cursos semipresenciais com duração de 90 horas”; o Novotec Móvel, “cursos intensivos, de até 100 horas, oferecidos em até 30 dias”; e o Novotec Virtual, “cursos de qualificação profissional de 80 h”. Disponível em: <http://www.novotec.sp.gov.br/Modalidades#Movel>. Acesso em: 7/11/2020.

formação técnica e profissional dentro da estrutura da reforma, onde a formação geral, a parte destinada à BNCC, cede espaço para os itinerários formativos, que nesse caso terão grande peso para os cursos curtos de qualificação profissional em detrimento de cursos técnicos.

É importante dizer também que, além da preferência pelos cursos curtos de qualificação profissional e o recurso do ensino a distância, o governo paulista também já inicia uma série de parcerias⁹ com instituições privadas para o oferecimento de cursos pelo Novotec, o que demonstra que o governo Doria também não perdeu tempo para seguir o caminho da privatização aberto pela reforma (Brasil, 1996, Art. 36, §11, III, V e VI).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO, A QUALIFICAÇÃO E A IDEOLOGIA

O predomínio de cursos curtos de qualificação profissional em detrimento de cursos técnicos na implementação do itinerário de formação técnica e profissional evidencia o sentido da profissionalização que a reforma do Ensino Médio vem a promover: uma profissionalização rápida para a realização de trabalhos simples e cada vez mais precários.

Além disso, também temos de notar que os conteúdos dessas qualificações são bastante discutíveis. Assim, com a proposta de haver “diferentes formatos de oferta de

9 Disponível em: <http://www.novotec.sp.gov.br/parcerias>. Acesso em: 11/11/2020.

cursos de nível médio, garantindo qualificação e habilitação profissional aos jovens, com vistas à empregabilidade, emancipação financeira e empreendedorismo”¹⁰, no site do programa estão atualmente disponíveis nove cursos técnicos pelo Novotec Integrado e 11 cursos curtos de qualificação profissional pelo Novotec Expresso. Destes, seis cursos do Novotec Integrado e seis do Novotec Expresso estão concentrados no eixo tecnológico de “Gestão e Negócios”. Os outros cursos se dividem entre os eixos de “Economia Criativa”, “Informação e Comunicação” e “Produção Cultural e Design”.

Se lembrarmos que tanto a Resolução CNE/CEB nº 3 (Brasil; MEC; CNE, 2018a, Art. 12, §2º, IV) quanto a Deliberação CEE/SP 186/2020 (São Paulo; Seduc; CEE/SP, 2020, Art. 11, IV) estabeleceram o empreendedorismo como um dos “eixos estruturantes” dos itinerários formativos, podemos ver o peso que esse ideário da gestão, negócios e empreendedorismo assume na realização do itinerário de formação técnica e profissional.

Seguindo a indicação de István Mészáros (2002, p. 263) de que, “além da reprodução, em escala ampliada, das múltiplas *habilidades* sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de *valores* no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos”, podemos pensar como esses dois elemen-

tos se articulam na formação proposta e como isso indica as reais necessidades do mercado de trabalho. Entretanto, não podemos entender a articulação desses elementos como um todo homogêneo. O que se desenha é um processo de formação desigual e combinada da força de trabalho para um mercado de trabalho heterogêneo que, como aponta Ricardo Antunes (2000, p. 62), “ao mesmo tempo em que se visualiza uma tendência para a qualificação do trabalho, desenvolve-se também intensamente um nítido processo de desqualificação dos trabalhadores, que acaba configurando um processo contraditório que *superqualifica* em vários ramos produtivos e desqualifica em outros”.

O que se expressa, segundo Acácia Kuenzer (2005), é uma “polarização das competências”. Por isso a reforma do Ensino Médio tem seu eixo na “distribuição desigual e diferenciada, tanto da educação escolar quanto da formação profissional, para atender às demandas de um novo regime de acumulação” (Kuenzer, 2017, p. 339). Para a autora, numa sociedade atravessada pela microeletrônica e por outras tecnologias, há maior exigência da capacidade de trabalhar intelectualmente, o que demanda a expansão da escolarização, tanto em nível básico quanto superior, “acompanhada da capacitação contínua para atender às novas demandas do mercado de trabalho”. A questão a ser discutida é saber “para quem e com que qualidade essa expansão deve se dar” (p. 339).

Desse modo, “se há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há também demandas diferenciadas (e desiguais) de

10 Disponível em: <http://www.novotec.sp.gov.br/Modalidades#Move1>. Acesso em: 11/11/2020.

qualificação dos trabalhadores” (Kuenzer, 2017, p. 340). A “diversificação e flexibilização” da formação proposta pela reforma do Ensino Médio vêm a coincidir com “a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas” (p. 340), desmascarando o discurso que apontaria para a necessidade geral de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente. Assim, a reforma do Ensino Médio, “ao flexibilizar os percursos, institucionaliza o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento” (p. 341).

A questão é perceber que no quadro dessa distribuição “desigual e diferenciada” predomina na relação trabalho-educação, não o exercício de “trabalho intelectual integrado às atividades práticas, a partir de extensa e qualificada trajetória de escolarização”, mas sim o uso de “conhecimentos tácitos pouco sofisticados, em atividades laborais de natureza simples e desqualificada, e [que] são precariamente qualificados por processos rápidos de treinamento” (Kuenzer, 2017, p. 341). Quando olhamos o grande predomínio da oferta de cursos curtos de qualificação profissional, em detrimento tanto da formação geral quanto da formação técnica, percebemos claramente como a reforma do Ensino Médio responde à predominância desses trabalhos de “natureza simples e desqualificada”.

É nesse sentido que o mercado de trabalho, que caminha principalmente para a

desvalorização e desqualificação do trabalho, passa também a exigir certa desvalorização e desqualificação da educação; desvalorização e desqualificação que políticas como a reforma trabalhista, a ampliação da terceirização e a reforma da Previdência, por um lado, e a emenda constitucional e a reforma do Ensino Médio, por outro, tendem a agravar.

Por outro lado, a desvalorização do conteúdo do trabalho acaba por demandar uma supervalorização dos elementos ideológicos na formação da juventude trabalhadora, como vimos pelo exemplo do Novotec. Essa supervalorização do empreendedorismo, da formação voltada para gestão e negócios, para a empregabilidade, desvela um novo sentido para a profissionalização, onde “importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade” (Kuenzer, 2017, p. 341), ou, para dialogar com Christian Laval, o sentido da profissionalização se transforma, não estando mais vinculado apenas a uma especialização articulada a um posto de trabalho, “mas a ‘atitudes’ e a ‘socialização’ na empresa” (Laval, 2004, p. 79).

Desse modo, e por fim, expressa na “diferenciação e flexibilização curricular” e na lógica da “polarização das competências”, a articulação educação e trabalho como prevista na reforma do Ensino Médio acaba por oferecer, para a maioria da juventude trabalhadora, apenas uma formação rápida, superficial e, acima de tudo, precária.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo, Boitempo, 2000.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11/11/2020.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 11/11/2020.
- BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/MPV/mpv746.htm. Acesso em: 11/11/2020.
- BRASIL; MEC; CNE. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018a. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 11/11/2020.
- BRASIL; MEC; CNE. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018b. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 11/11/2020.
- FREITAS, L. C. de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo, Expressão Popular, 2018.
- KUENZER, A. Z. "Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho", in J. C. Lombardi; D. Saviani & J. L. Sanfelice (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, Autores Associados, 2005.
- KUENZER, A. Z. "Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível". *Revista Educação e Sociedade*, v. 38, n. 139. Campinas, abr.-jun./2017, pp. 331-54.
- LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina, Planta, 2004.
- NEVES, L. M. W. "A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia", in L. M. W. Neves. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo, Xamã. 2005.
- MÉSZÁROS, I. *Teoria da Alienação em Marx*. São Paulo, Boitempo, 2006.
- OESP. "Reforma do Ensino Médio esbarra em falta de estrutura e recursos", 2017 Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-do-ensino-medio-esbarra-em-falta-de-estrutura-e-recursos,70001824448>. Acesso em: 25/8/2020.
- PIOLLI, E.; SALA, M. "O Novotec e a implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual paulista". *Crítica Educativa*, v. 5, n. 1. Sorocaba, jan.-jun./2019, pp. 183-98.
- PIOLLI, E.; SALA, M. "Itinerário técnico e profissional na reforma do Ensino Médio paulista: dualidade e dualidade da dualidade". *Ideias de Esquerda*, 9/8/2020.

SAHLBERG, P. "The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling", in K. Mundy et al. (eds.). *The handbook of global education policy*. New Jersey, Wiley-Blackwell, 2016, pp. 128-44.

SÃO PAULO; SE; CEE. Resolução de 3-8-2020. Homologando, com fundamento no artigo 2º da Lei Federal 10.403, de 6-7-1971, a Deliberação CEE 186/2020, que "Fixa normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências".

SOUZA, I. "A pedagogia gerencialista do capital: neoliberalismo, empresariamento e mercadorização da educação 'pública'-estatal". Tese de doutorado. Campinas, Faculdade de Educação da Unicamp, 2020.

**Em defesa da escola pública,
um balanço sobre o Fundeb – avaliação,
processos e perspectivas**

Rubens Barbosa de Camargo



resumo

O artigo analisa o Fundeb sua importância na sustentação da Educação Básica no Brasil. Apresenta dados e análises, para o período de 2007 a 2018, sobre a dinâmica das matrículas da Educação Básica no Brasil e sobre os montantes totais do Fundeb. Em seguida, discute o tenso processo de tramitação de emendas constitucionais de parlamentares sobre o Novo Fundeb, que resultou na Emenda Constitucional 108 de 26 de agosto de 2020 (EC 108/20), e finalmente apresenta elementos de tensão e disputa entre diferentes interesses econômicos, sociais, políticos e educacionais que estão presentes no processo de discussão sobre a regulamentação da EC 108/20.

Palavras-chave: financiamento da educação; Fundeb; Novo Fundeb; Educação Básica.

abstract

The article analyzes Fundeb and its importance in supporting Basic Education in Brazil. It presents data and analyses from 2007 to 2018 on the dynamics of enrollments in Basic Education in Brazil and on the total amounts of Fundeb. Subsequently, the article discusses the tense process of processing constitutional amendments by parliamentarians on the New Fundeb that resulted in Constitutional Amendment (CE) 108 of August 26th, 2020 (CE 108/20). Finally, it presents elements of tension and dispute between different economic, social, political, and educational interests present in the discussion on CE 108/20.

Keywords: education financing; Fundeb; New Fundeb; Basic Education.

Em função da condição do término do prazo de validade do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), é necessário que sejam realizadas algumas análises sobre seus efeitos sobre o financiamento da Educação Básica no Brasil. O debate é necessário não só do ponto de vista acadêmico, mas em função de análises e proposições de nova legislação sobre tal fundo, que estão em disputa no Congresso Nacional. Desse modo, este artigo analisa de forma breve o Fundeb e sua importância na sustentação da Educação Básica no Brasil. Apresenta dados e análises, para o período de 2007 a 2018, sobre a dinâmica das matrículas da Educação Básica no Brasil e sobre os montantes totais do fundo. Em seguida, discute o processo de tramitação de emendas constitucionais de parlamentares sobre o Novo Fundeb e que resultou na Emenda Constitucional 108 de 26 de agosto de 2020 (EC

108/20). Finalmente apresenta elementos de tensão e disputa entre diferentes interesses econômicos, sociais, políticos e educacionais que estão presentes no processo de discussão sobre a regulamentação da EC 108/20.

UMA DESCRIÇÃO E BREVE BALANÇO DO FUNDEB (2007-2020)

Sob forte incidência popular e de interesses públicos e privados em sua elaboração e regulação, o Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, e tem vigência estipulada para o período de 2007-2020, portanto caminha para o prazo previsto para o seu fim.

Sua principal característica foi a de subvincular parte das receitas líquidas de impostos e transferências que compõem as vinculações constitucionais, estabeleci-

RUBENS BARBOSA DE CAMARGO é professor da Faculdade de Educação da USP.

das no Art. 212 da Constituição Federal de 1988 (CF/88) e que já são destinadas como receitas de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Nesse sentido, a Emenda Constitucional 53/2006 constitui fundos estaduais específicos que teriam a incumbência de redistribuir os recursos financeiros arrecadados em cada âmbito estadual. Com essa intenção é que foram criados 27 fundos no país (incluindo o Distrito Federal), com a União cumprindo papel redistributivo e suplementar equivalente a 10% da somatória dos montantes dos fundos do país (a partir de 2010). O fundo constituído no âmbito de cada estado está composto (a partir de 2010) por 20% do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Fundo de Participação dos Estados (FPE), Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Imposto sobre a Transmissão de Bens por Causa Mortis ou Doações (ITCMD), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR) e a compensação financeira do ICMS (Lei Kandir 87/97). Tais itens de composição estão definidos como a contribuição que estado e municípios realizam para cada fundo de seu âmbito estadual.

Para efeito da distribuição entre rede estadual e redes municipais dos recursos financeiros para cada ente federativo que o compõe é calculado o valor aluno/ano de cada fundo, dividindo-se o valor arrecadado pelo número ponderado de matrículas de toda Educação Básica em cada etapa ou modalidade do ensino do território abrangido. Nesse momento é que a União entra com 10% do valor da somatória dos fundos dos 27 estados do país, estabelecendo um valor aluno/ano mínimo nacional a ser

contemplado para todos os estados que não o alcançaram e redistribuindo os valores necessários para que esse valor mínimo nacional seja atingido nos diferentes âmbitos estaduais contemplados. Nos estados que não recebem a complementação da União, por conta de seu valor aluno/ano ser maior que o mínimo nacional, tal valor é a referência a ser distribuída para cada ente federativo.

No ano de 2020, a União teve a previsão de contribuir para os fundos o valor de R\$ 15.787.998.127,10 (10% do valor da somatória de todos os fundos do país) e os nove estados contemplados foram Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco e Piauí, com o valor mínimo nacional de R\$ 3.643,16, estabelecido pela Portaria Interministerial nº 4 de 27 de dezembro de 2019. A Tabela 1 apresenta o valor aluno/ano mínimo nacional para as séries iniciais do Ensino Fundamental urbano em valores nominais em reais (com fator de ponderação igual a 1) previstos em diferentes portarias interministeriais do período de 2006 (Fundef) a 2020 (Fundeb).

Para cada etapa, modalidade, localização e tipo de atendimento (público ou conveniado) há diferentes fatores de ponderação, com a justificativa de buscar cobrir os custos diferenciados do atendimento escolar, como pode ser visto no Quadro 1. Eles variam de 0,8 (80% do valor dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental) a 1,3 (30% a mais que o parâmetro 1), segundo a Resolução nº 1 de 11 de dezembro de 2019.

Para efeito da redistribuição realizada em cada fundo, ou seja, o valor que retorna à rede estadual e o que volta para cada rede municipal, é feita a seguinte conta: multiplica-se o valor aluno/ano do estado (inclu-

TABELA 1

Valores aluno/ano mínimo nacional para as séries iniciais do Ensino Fundamental urbano do Fundeb em R\$ nominais (2007-2020)

| Anos | Valor Mínimo Nacional das séries iniciais do ensino urbano R\$ nominais |
|-----------|---|
| FUNDEF 06 | 682,60 |
| FUNDEB 07 | 946,29 |
| FUNDEB 08 | 1.132,34 |
| FUNDEB 09 | 1.350,09 |
| FUNDEB 10 | 1.415,97 |
| FUNDEB 11 | 1.729,33 |
| FUNDEB 12 | 1.867,15 |
| FUNDEB 13 | 2.243,71 |
| FUNDEB 14 | 2.285,57 |
| FUNDEB 15 | 2.576,36 |
| FUNDEB 16 | 2.739,87 |
| FUNDEB 17 | 2.875,03 |
| FUNDEB 18 | 3.016,67 |
| FUNDEB 19 | 3.238,52 |
| FUNDEB 20 | 3.643,16 |

Fonte: baseada em portarias interministeriais do período

sive com a complementação da União) pelo número de matrículas (estabelecidas pelo Censo Escolar do ano anterior) ponderado de cada ente federativo pelos fatores de ponderação, encontrando-se a soma total do valor final a ser destinado a cada ente federativo. Desse valor, ressalte-se, pela EC 53/2006 há ainda uma nova subvinculação de recursos, uma vez que no mínimo 60% devem ser destinados ao pagamento dos profissionais da educação de cada ente federativo (compreendidos aqui a remuneração e os encargos sociais e trabalhistas estabelecidos), ficando a unidade federativa sujeita a sanções caso não cumpra essa condição. A EC 53/2006, bem como a sua regulamentação (Lei 11.494/2007), estabeleceu também

a condição de um Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), definido pela Lei 11.738 de 16 de julho de 2008. Tal piso é devido como o vencimento inicial de uma carreira do magistério para os docentes com formação de nível médio, na modalidade normal, para uma jornada de 40 horas semanais, das quais 2/3 em interação com alunos e 1/3 com outras atividades próprias da docência (preparação, estudos, atendimentos de familiares e alunos, reuniões etc.). Nos locais em que as jornadas padrão de trabalho de docentes sejam menores que 40 horas semanais, tais valores devem ser proporcionais. A Tabela 2 a seguir expressa os valores nominais (em R\$) do PSPN para 40 horas semanais para o período de 2009 a 2020.

QUADRO 1

Fatores de ponderação na Resolução nº 1 de 11/12/2019
por atendimento de matrículas do Fundeb para 2020

| |
|--|
| I - Creche em tempo integral: a) pública: 1,30; e b) conveniada: 1,10. |
| II - Creche em tempo parcial: a) pública: 1,20; e b) conveniada: 0,80. |
| III - Pré-escola em tempo integral: 1,30. |
| IV - Pré-escola em tempo parcial: 1,10. |
| V - anos iniciais do Ensino Fundamental urbano: 1,00. |
| VI - anos iniciais do Ensino Fundamental no campo: 1,15. |
| VII - anos finais do Ensino Fundamental urbano: 1,10. |
| VIII - anos finais do Ensino Fundamental no campo: 1,20. |
| IX - Ensino Fundamental em tempo integral: 1,30. |
| X - Ensino Médio urbano: 1,25. |
| XI - Ensino Médio no campo: 1,30. |
| XII - Ensino Médio em tempo integral: 1,30. |
| XIII - Ensino Médio integrado à educação profissional: 1,30. |
| XIV - Educação Especial: 1,20. |
| XV - Educação Indígena e Quilombola: 1,20. |
| XVI - Educação de Jovens e Adultos com avaliação no processo: 0,80; e |
| XVII - Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo: 1,20. |

Fonte: Resolução nº 1 de 11 de dezembro de 2019

O valor do PSPN é feito pelo MEC com base no seguinte cálculo¹: “[...] o Ministério da Educação (MEC) utiliza o crescimento do valor anual mínimo por aluno como base para o reajuste do piso dos professores. Dessa forma, é utilizada a variação observada nos dois exercícios imediatamente anteriores à data em que a atualização deve ocorrer”.

É de se salientar que tais condições (de valor mínimo e de jornada de trabalho) são aquelas levadas em conta para aferir o seu

real cumprimento pelos entes federativos do país, e com inúmeros levantamentos revelando o seu descumprimento (seja por conta do não cumprimento do valor, seja da distribuição da jornada de trabalho), infelizmente...

Por fim, como condição para a efetivação do Fundeb em cada ente federativo, é estabelecida a necessidade de um Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS). Sua composição mínima em nível nacional, estadual e municipal é definida pela Lei 11.494/2007 (por exemplo, a composição mínima municipal é de nove membros), bem como suas atribuições principais, as formas de preenchimento dos cargos, além de vários impedimentos ali previstos. Como destaque, ressalte-se aspectos positivos como a possi-

1 Conforme informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32666#:~:text=Com%20o%20c%C3%B4mputo%2C%20o%20MEC,de%20R%24%202.455%2C35.>

TABELA 2

Valores do PSPN para docentes com formação de nível médio na modalidade normal e 40 horas semanais em R\$ (2009-2020)

| Ano | Piso salarial profissional nacional |
|------|-------------------------------------|
| 2007 | Não se aplica |
| 2008 | Não se aplica |
| 2009 | R\$ 950,00 |
| 2010 | R\$ 1.024,67 |
| 2011 | R\$ 1.187,14 |
| 2012 | R\$ 1.450,75 |
| 2013 | R\$ 1.567,00 |
| 2014 | R\$ 1.697,39 |
| 2015 | R\$ 1.917,78 |
| 2016 | R\$ 2.135,64 |
| 2017 | R\$ 2.298,80 |
| 2018 | R\$ 2.455,35 |
| 2019 | R\$ 2.557,74 |
| 2020 | R\$ 2.886,24 |

Fonte: com base em várias portarias anuais

bilidade de acompanhamento e fiscalização, uma vez que no CACS há procedimentos de indicação (dos membros governamentais), de eleição por pares (de gestores escolares, de pais e de alunos) e de docentes sindicalizados indicados por sua entidade representativa. Mas há impedimentos significativos, como os que constam no Art. 24, § 5º, do tipo: não podem participar dos diferentes CACS do país (nacional, estaduais ou municipais) o cônjuge e parentes consanguíneos ou afins, até terceiro grau, o presidente e o vice-presidente da República, ministros de Estado, o governador e o vice-governador, o prefeito e vice-prefeito e os secretários estaduais, distritais ou municipais; também não podem participar profissionais de empresa de assessoria ou consultoria que prestem

serviços relacionados à administração ou controle interno; não participam estudantes que não sejam emancipados; nem pais de alunos que exerçam cargos ou funções públicas de livre nomeação e exoneração ou prestem serviços terceirizados, no âmbito do Poder Executivo em que atuam os respectivos conselhos (Brasil, 2020).

O CACS, pela mesma lei, exerce condições de poder diante das administrações públicas, pois pode, sempre que julgar conveniente, apresentar manifestação formal sobre os registros contábeis ao Poder Legislativo ou aos órgãos de controle internos e externos; convocar o secretário de Educação para explicações; requisitar documentação necessária ao seu papel fiscalizador e realizar visitas a obras, bem

como verificar bens ou serviços praticados pelas administrações públicas com recursos dos fundos (Brasil, 2020).

Pretende-se agora realizar mais uma contribuição para o debate sobre o Fundeb, organizando e apresentando dados e análises específicas (para o período de 2007 a 2018) sobre a dinâmica das matrículas da Educação Básica no Brasil e sobre os montantes

totais do Fundeb. Tais análises também foram feitas em publicações anteriores e sempre que necessário se faz menção específica. Os dados de matrícula estão disponíveis nas Sinopses Estatísticas do Censo Escolar do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e os dados financeiros foram obtidos no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da

TABELA 3

Matrículas regulares em modalidades na Educação Básica no Brasil (2007-2018)

| Brasil | | Mat.2007 | Mat.2018 | Diferenças | % |
|--|--|-------------------|-------------------|-------------------|---------------|
| Educação Infantil | Total | 6.432.719 | 8.745.184 | 2.312.465 | 35,9 |
| Educação Infantil | Creche | 1.569.619 | 3.587.292 | 2.017.673 | 128,5 |
| Educação Infantil | Pré-escola | 4.863.100 | 5.157.892 | 294.792 | 6,1 |
| Educação Fundamental | Total | 31.750.696 | 27.183.970 | -4.566.726 | - 14,4 |
| Educação Fundamental | Anos iniciais | 17.560.247 | 15.176.420 | -2.383.827 | - 13,6 |
| Educação Fundamental | Anos Finais | 14.190.449 | 12.007.550 | -2.182.899 | - 15,4 |
| Ensino Médio | Total | 8.264.816 | 7.709.929 | -554.887 | - 6,7 |
| EJA | | 4.940.165 | 3.545.988 | -1.394.177 | - 28,2 |
| Educação Especial | Total | 723.428 | 1.181.276 | 457.848 | 173 |
| Educação Especial | Escolas/Classes Especializadas ou Classe Especial no Ens. Reg. | 418.546 | 166.615 | -251.931 | - 60,2 |
| Educação Especial | Classe Comum | 304.882 | 1.014.661 | 709.779 | 232,8 |
| Brasil Total | Público e Privado | 52.111.824 | 48.366.347 | -3.745.477 | - 7,2 |
| Brasil - Total Regular | Público e Privado | 47.001.510 | 43.639.083 | -3.362.427 | - 7,2 |
| Brasil - Total Regular Estaduais e Municipais | Público | 41.253.880 | 35.377.236 | -5.876.644 | - 14,2 |

Fonte: Camargo, Nascimento & Medina (mimeo Fineduca)

Educação (FNDE) e, nesse caso, corrigidos pelo INPC do mês de dezembro de 2019 pela Calculadora do Cidadão².

Percebe-se na Tabela 3 que a Educação Infantil realizou um avanço de 35,9% no período de 2007 a 2018, com aumento significativo, em especial, no atendimento de creches, com cerca de 2 milhões de matrículas a mais (128,5% a mais). No Ensino Fundamental houve redução de 14,4% do atendimento em termos percentuais, mas que representa em termos absolutos uma perda de 4,5 milhões de matrículas (que poderiam ser explicadas por medidas de correção de fluxo e/ou de expulsão da escola). No Ensino Médio também houve redução de mais de 550 mil matrículas (-6,7%), bem como na EJA, em que a diminuição de matrículas atingiu quase 1,4 milhão, correspondendo a uma diminuição percentual de 28,2%. Houve significativo crescimento no atendimento da Educação Especial, em classes comuns, de 232,8%. No geral, no setor público se perdeu quase 5,9 milhões de matrículas, correspondendo a -14,2% do que havia em 2007, no início do Fundeb. É necessário se deter mais para buscar explicações sobre tal redução, uma vez que se tinha como objetivo da implantação do Fundeb um maior atendimento da população (em idade escolar ou não), o que parece não acontecer.

Quanto à questão dos montantes dos valores totais do Fundeb, o Gráfico 1 apresenta valores que foram corrigidos pelo INPC de dezembro de 2019, para que se possa fazer uma comparação entre os valores reais no período.

O gráfico permite perceber que, como se trata de valores corrigidos, houve um forte crescimento dos montantes da somatória dos fundos no período de 2007 a 2013. O valor inicial é de R\$ 86,8 bilhões em 2007 e de R\$ 143,5 bilhões em 2013, certamente impulsionado por uma condição econômica nacional favorável no período. Em seguida, ocorre um encolhimento nos montantes corrigidos, mas termina em 2019 com os mesmos R\$ 143,5 de 2013. A complementação da União também sofre crescimento significativo de 2007 a 2013, pois passa de R\$ 3,8 bilhões em 2007 (primeiro ano do Fundeb) para R\$ 14,4 bilhões em 2013 (pelo mesmo motivo apresentado anteriormente e pela obrigação de destinar pelo menos 10% do montante total do fundo a partir de 2010). Em seguida também sofre redução, por conta de forte restrição econômica que se abateu no país no período de 2014 a 2017, mas alcança 2019 com o mesmo valor de 2013, isto é, com R\$ 14,4 bilhões. No total, o Fundeb no Brasil partiu de 90,6 bilhões em 2007, atinge seu maior valor em 2013, com R\$ 156,4 bilhões, decresce até R\$ 144,4 em 2016 e depois sobe novamente até atingir 2019, com R\$ 156,4 bilhões.

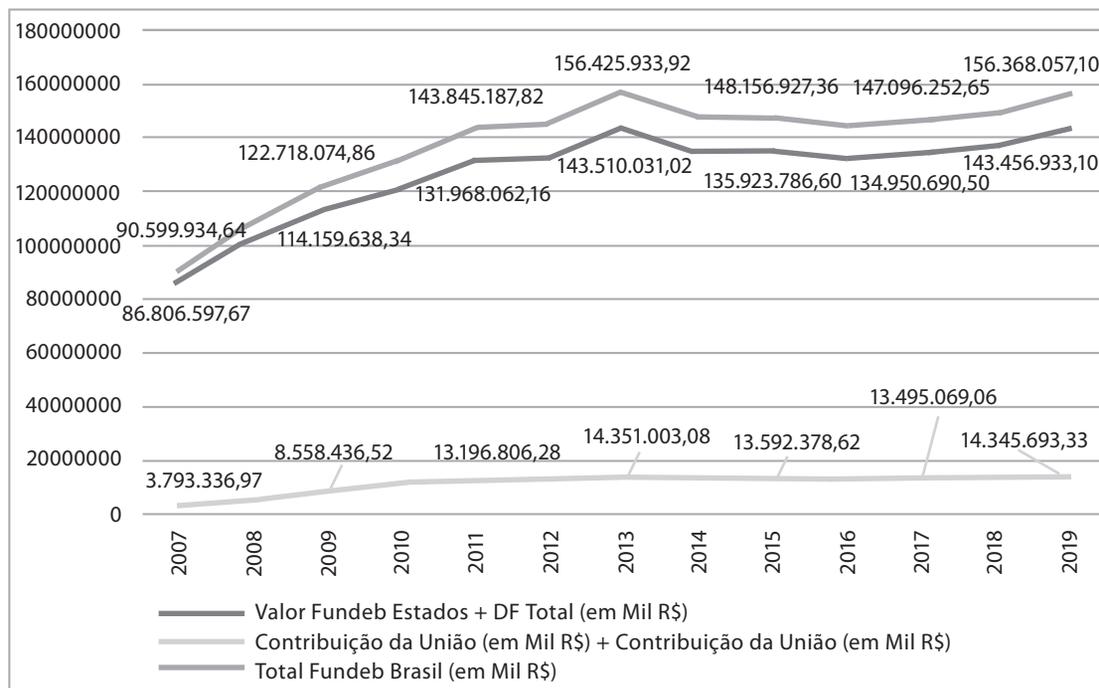
AS CONTRADIÇÕES DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO “NOVO FUNDEB”

O processo de elaboração, discussão e tramitação do Projeto de Emenda Constitucional (PEC) para alterar o Fundeb, ou, como alguns dizem, o “Novo Fundeb”, teve início na Câmara dos Deputados em 7/4/2015, com a apresentação da PEC de número 15 pela deputada federal Raquel Muniz (PSC-MG), com vistas ao encer-

2 Disponível em: <https://www3.bcb.gov.br/CALCIDA-DAO/publico/exibirFormCorrecaoValores.do?metodo=exibirFormCorrecaoValores>.

GRÁFICO 1

Valores da somatória dos fundos estaduais do Fundeb em R\$ corrigidos para dez./2019 (2007-2019)



Fonte: Camargo, Nascimento & Medina, 2019

ramento do dispositivo constitucional em dezembro de 2020 e de uma proposição de que fosse tornado permanente na CF/88. Instaladas as comissões e dando início à tramitação, em julho de 2015 é criada em plenário uma comissão especial para proposição e análise da emenda constitucional, começando um processo de recebimento de emendas. Em 14/12/2016, na Comissão Especial do Fundeb Permanente, a relatoria passa para as mãos da deputada federal Professora Dorinha Seabra Resende (DEM-TO).

A partir desse momento há um intenso processo de discussão no Parlamento com inúmeros atores sociais sobre o Novo Fundeb. Foram dezenas de audiências públicas na Câmara dos Deputados, bem como em outros locais, envolvendo representantes de

ministérios e seus órgãos (da Educação, da Fazenda, da Economia, do Desenvolvimento Social, do FNDE, do MEC, do Inep, entre outros), diversos parlamentares de diferentes legislaturas, organizações sindicais e estudantis (CNTE, Contee, UNE, Ubes), organizações não governamentais (em especial, com forte incidência da Campanha pelo Direito à Educação), organizações empresariais (Fundação Lemann, Todos pela Educação etc.), pesquisadores de universidades públicas e privadas (USP, UFPR, UFG, Unicamp, UFBA, UFC, FGV, Insper etc.), entidades acadêmicas (Anped, Anpae, Cedes, Fineduca, Ação Educativa etc.), articulações de entidades institucionais (Undime, Uncme, Consed, Associação Brasileira de Municípios etc.), articulações de movimentos

educacionais (Fórum Nacional de Educação, Fórum Nacional Popular de Educação, MIEIB, entre outros), apresentação de estudos de órgãos de Estado (Ipea, Consultoria Legislativa, Inep etc.). O governo federal até então não dava mostras de querer entrar firmemente nessa discussão.

Em acompanhamento a esse movimento interno à Câmara, inúmeros encontros, seminários, eventos e publicações ocorreram no país e tiveram como tema o Fundeb, com perspectiva de uma avaliação de seus efeitos com base em estudos e discussões sobre sua continuidade (ou não). Em paralelo à discussão que ocorreu na Câmara dos Deputados, começa também um debate no Senado Federal sobre o Novo Fundeb, por meio da Emenda 17, de 2017, da senadora Lídice da Mata (PSB-BA) e outros signatários. Entre as principais ideias há a proposta de que a complementação da União fosse de 50% da somatória dos fundos, mas em julho de 2017 é arquivada. Depois, a proposta de emenda foi apresentada novamente por Lídice da Mata e vários signatários (Emenda 24, de 2017), e com a relatora senadora Fátima Bezerra (PT-RN) manteve itens importantes da proposta anterior, mas também elaborou uma série de adendos: por exemplo, no que diz respeito aos recursos para o Novo Fundeb, ampliou gradativamente de 10% para 50% a complementação da União e incluiu ainda dispositivos, como outras fontes do Fundeb, os recursos provenientes da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração do petróleo e gás natural. Além disso, Lídice da Mata sugeriu que a União complementasse o valor do piso salarial dos professores, nos casos em que estados e municípios não tivessem recursos para pagar o estipulado em lei. Tam-

bém buscou de modo sistemático o apoio de governadores para o seu projeto, mas essa emenda foi arquivada em dezembro de 2018, ao final da legislatura³.

Em 2019 surge a Emenda 33/2019, do senador Jorge Kajuru (PSB-GO) e diversos signatários, com 30% de complementação da União (entre outros dispositivos), encaminhada à Comissão de Constituição e Justiça em 26/3/2019. No mesmo ano, a Emenda 65/2019, do senador Rondolfe Rodrigues (Rede-AP), com relatoria do senador Flávio Arns (Podemos-PR), propôs 40% como complementação da União, 75% para pagamento de professores e apresentou também o Custo Aluno Qualidade (CAQ), entre outros dispositivos. Nesse período também ocorreram audiências públicas, no Senado Federal, com diferentes entidades, pesquisadores, organizações, políticos e técnicos da área governamental de educação (alguns também haviam participado na Câmara dos Deputados) sobre o Novo Fundeb e suas proposições.

Nesse intenso processo, houve muitas polêmicas acaloradas e posições divergentes sobre diferentes dimensões da estrutura e alcance do Novo Fundeb, que será descrito de forma muito sucinta a seguir. Algumas delas, inclusive, resgataram propostas anteriores à condição do Fundeb atual (com validade até o final de 2020). Até então, nesse processo, é de se salientar certo “silêncio” do MEC no que diz respeito à construção e apresentação de propostas para as dife-

3 A senadora Fátima Bezerra (PT-RN) foi eleita governadora do Rio Grande do Norte, com mandato a partir de 1º/1/2019, e continuou sua luta pelo Novo Fundeb, inclusive articulando governadores eleitos de diversas partes do país em diferentes formas de manifestação (cartas, manifestos, orientações de bancadas estaduais etc.).

rentes comissões do Congresso Nacional. Suas manifestações, quase sempre, foram no sentido de não apresentar maiores recursos para o fundo e uma orientação privatista para sua destinação.

Entre as grandes polêmicas, serão aqui abordadas brevemente algumas questões: a) o Novo Fundeb deve ser “permanente” ou “transitório” na CF/88?; b) deveria haver uma mudança em sua composição de impostos e transferências, ou ainda, no percentual existente no Fundeb?; c) quanto deveria ser a complementação da União?; d) o Salário Educação deveria ser colocado na complementação da União?; e) o Valor Aluno Mínimo Nacional deveria ser o único parâmetro ou deveria ser pensado um Valor Aluno Mínimo Total?; f) qual percentual do fundo deve ser destinado ao pagamento dos profissionais da educação? (Isso precisa ser definido?); g) o Custo Aluno Qualidade deve ser colocado ou não na emenda constitucional e na regulamentação?; h) quanto ao CACS, já existente no Fundeb, como aprimorar sua gestão democrática, com maior transparência, participação, formação?

As respostas a essas questões envolveriam descrições pormenorizadas dos agentes públicos, das forças políticas, dos grupos de interesses, das proposições técnicas etc., mas, em função do espaço disponível neste artigo, será feita uma abordagem de caráter mais genérico, sem se identificar todos os grupos políticos e todos os argumentos apresentados no processo de discussão do Novo Fundeb, porém, identificando-se minimamente aspectos considerados significativos das disputas realizadas.

Grosso modo, é possível estabelecer uma “linha divisória” para as disputas realizadas, entendendo que houve um lado com-

posto de um campo progressista, envolvendo atores, forças, entidades, instituições etc., que propunha e defendia a ampliação de recursos para a Educação Básica pública e sua destinação à escola pública, sua distribuição aos entes federativos com maiores dificuldades econômicas, que também visava a aperfeiçoar critérios de divisão dos recursos com relação aos custos efetivos de atendimento (CAQ e ponderações do Fundeb) e o aprimoramento da gestão democrática dos recursos da educação; e, de outro lado, um campo mais conservador, que evidentemente também envolveu outros atores, forças, entidades, instituições etc., e que, em geral, tinha como principais interesses o não aumento (significativo ou não) de recursos públicos para o Novo Fundeb; uma orientação privatista para a sua destinação (de diferentes formas: *vouchers*, sistema S etc.); uma discussão sobre os impactos da definição de critérios mais claros sobre custos, que impediam a conceitualização do CAQ e de novos fatores de ponderação; além de uma consideração aligeirada sobre os processos de gestão democrática do Fundeb, alegando não precisar de modificações sobre o que já existe.

Nesse sentido, passa-se às respostas das questões apresentadas.

Embora desde as primeiras PECs, na Câmara dos Deputados ou no Senado Federal, tenha-se ido na direção de tornar permanente o Novo Fundeb, isto é, retirá-lo do Ato das Disposições Constitucionais Provisórias (onde esteve até hoje) e passar para a parte permanente da CF/88, existiram forças que afirmaram, por diferentes motivos (mas, em especial, querendo “ganhar tempo”, alegando não se ter recursos para sua ampliação), que deveria ser repetido o sentido de provisó-

riedade (por mais dez anos), algumas delas simplesmente mantendo também os 10% da complementação da União, enquanto outras propuseram 15% (tal perspectiva foi também do governo federal, que ainda propunha que o Novo Fundeb deveria ter seu início somente a partir de 2023). Além disso, algumas forças políticas, ainda mais conservadoras, a exemplo do que aconteceu no debate sobre o Fundeb atual (antes de sua aprovação em 2006), propuseram não um único fundo no âmbito de cada estado, mas três fundos para a Educação Básica: um para a Educação Infantil, outro para o Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio.

Quanto à composição dos impostos e transferências que atualmente fazem parte do Fundeb, ou ainda, sobre o percentual hoje existente (20%) da cesta de impostos e transferências do Fundeb, ressurgiram propostas que pretendiam utilizar a totalidade dos recursos da vinculação constitucional (Art. 212 da CF/88) para a constituição do fundo, tal como também aparecera na discussão anterior, entendendo que com isso haveria um aumento dos recursos, mas desconsiderando todas as implicações tributárias (cobranças, isenções, só para ficar nos procedimentos arrecadatórios, entre outros) que decorreriam de tal proposição. Houve ainda aqueles que propuseram aumentar só o percentual da cesta atual da composição do fundo, passando de 20% para 25%, como forma também de aumentar os recursos.

Certamente, um dos principais debates acerca do Novo Fundeb foi sobre quanto deveria ser a complementação da União. Já foi mencionado que alguns grupos indicavam a manutenção dos atuais 10% de complementação da União sobre o total da somatória dos fundos de âmbitos estadu-

ais; outros, em aproximação da proposta do governo federal (entre eles o Todos pela Educação), defendiam que tal complementação deveria atingir 15%. Houve grupos, em especial, a Campanha pelo Direito à Educação, que defendiam inicialmente que a complementação deveria ser de 50% (tal como aparecera nas propostas iniciais do Senado), pois tal valor se aproximava do valor do CAQ. No processo de debate e negociação nas casas legislativas e no embate teórico e político entre o campo progressista e o mais conservador, esse percentual variou entre 40%, 30% e 20%. Foram muitas as notas técnicas e cálculos feitos por diversas forças que embasavam as diferentes proposições.

Tanto o governo federal, como várias outras forças políticas (novamente o Todos pela Educação, entre outras), com a intenção de diminuir o montante efetivo da complementação da União ao Novo Fundeb, propuseram a inclusão da Contribuição Social do Salário Educação (SE) como parte da complementação da União, ou só da parte do SE que caberia à União, depois de verificar o grande impacto negativo dessa proposição junto a prefeitos e governadores. Tais propositores pareciam desconhecer a importância dos programas do FNDE (alimentação – PNAE; livro didático – PNLD; transporte escolar – PNATE; dinheiro direto na escola – PDDE; como estratégia de ampliação da jornada de atendimento escolar – Mais Educação; de construções e equipamentos de escolas de Educação Infantil – Brasil Carinhoso, entre muitos outros) e das cotas estaduais e municipais da Contribuição do Salário Educação nos orçamentos públicos dos entes federativos. A Fineduca (2020), bem como outras entidades, lançou várias

notas, entre elas a que destacava a importância do SE, alegando que esses recursos já eram utilizados em várias atividades educacionais e da inconveniência de sua “soma” para a composição dos recursos da União como complementação do Fundeb.

Uma das propostas muito debatidas (e, de certa forma, posteriormente acordada) entre os campos de forças políticas foi a discussão sobre se o Valor Aluno Mínimo Nacional deveria ser o único parâmetro estabelecido nacionalmente. Durante o processo de tramitação houve a discussão sobre situações que acontecem em diferentes estados que recebem a atual complementação da União, mas que contêm municípios mais “ricos” por conta de uma condição singular (maior arrecadação devido ao ICMS, por conta de instalações de refinaria de petróleo, por exemplo, ou outras formas) de arrecadação e, nessa condição, se produz um aumento da desigualdade entre municípios dentro e fora do âmbito de seus estados. Na busca de uma solução a essa condição houve forte discussão sobre um novo conceito, o Valor Aluno Mínimo Total, que deveria orientar a aplicação da complementação da União, o qual deve ser calculado para cada ente federativo levando em conta todos os recursos financeiros destinados à educação em cada um deles, ou seja, para efeito do cálculo se somam os valores de MDE (em geral, os 25% mínimos constitucionais), os recursos das cotas do SE, bem como os valores destinados pelos programas do FNDE, e se divide esse valor pela média ponderada das matrículas, calculando o Valor Aluno Total. E, da mesma forma que o Valor Aluno Ano Mínimo Nacional é calculado para destinação dos recursos da complementação da União (10%), deveria ser balizado o Valor

Aluno Ano Mínimo Nacional Total para a utilização da complementação da União.

Outra questão polêmica se deu na discussão sobre qual percentual do fundo deveria ser destinado ao pagamento dos profissionais da educação. Algumas forças até perguntavam se tal assunto precisaria ser definido no Novo Fundeb (aparentemente divergindo ou desconhecendo que sua proposição original se deu no Fundef, como forma de tornar quantificável – e por isso uma subvinculação no fundo – a parte da “valorização do magistério” que constava em seu nome oficial). Enquanto algumas forças políticas defendiam a manutenção dos atuais 60% de subvinculação do Fundeb para essa destinação, como forma de tornar realidade a “valorização dos profissionais da educação”, como consta em seu nome oficial, outras forças apresentaram a proposta de destinar 80% para esse fim. Houve ainda, sobre essa questão, forte disputa sobre a inclusão ou não de inativos (aposentados e pensionistas) nessa contabilidade (não importando o percentual), o que viria a limitar ainda mais os recursos para os profissionais em efetivo exercício nas redes públicas do país. Aliás, foi também no bojo dessa discussão que o Supremo Tribunal Federal (STF), julgando uma Adin em abril de 2020, teceu o entendimento de que não se pode fazer pagamentos para inativos com recursos de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), ou seja, os recursos de vinculação constitucional estabelecidos no Art. 212 da CF/88.

Uma outra questão muito polêmica foi o debate entre os campos progressista e mais conservador sobre se o conceito de Custo Aluno Qualidade (CAQ) deveria ser explicitamente apresentado (ou não) na emenda constitucional e como deveria ser sua regu-

lamentação. Para o campo progressista, o conceito de CAQ estava claro desde anos anteriores às Conferências Nacionais de Educação (Conaes) e se consagrou em ações estabelecidas na Meta 20 do Plano Nacional de Educação (PNE). Ele representa a materialização de condições muito objetivas (número de alunos por classe, salário de trabalhadores da educação, materiais didáticos, condições de infraestrutura etc.) que são passíveis de serem aferidas de modo mais claro nas diferentes redes públicas de ensino e em cada uma de suas escolas, ao ser traduzido em um valor. Nesse sentido, a constitucionalização do CAQ representa a possibilidade de buscar melhores condições de qualidade em nossas escolas públicas, inclusive dando suporte legal para isso. De outro lado, existiam forças políticas que se posicionavam contra a constitucionalização do CAQ, alegando (aquilo que pareceria uma qualidade da proposta, sua forma concreta de aferição) que, se esta fosse feita, haveria uma “enxurrada” de processos judiciais, buscando dar “garantia” à realização do CAQ (assessores do Consed e o Todos pela Educação se manifestaram dessa forma). Mas a grande questão era a seguinte: se o valor do CAQ for perseguido de fato em cada ente federativo por suas administrações, com transparência e participação, por que temer a judicialização?

Quanto ao CACS, já existente no Fundeb (em termos de sua composição, atribuições e características para sua atuação), o debate ocorreu na perspectiva de como aprimorar a gestão democrática, com maior transparência, participação e formação. As principais disputas apontavam para a necessidade de o CACS ter condições de acompanhar e fiscalizar todos os recursos financeiros

da educação e não só os que estão subordinados ao Novo Fundeb. Além disso, o estabelecimento de condições objetivas para melhor atuação do CACS se apresenta como essencial (local para reuniões, recursos para transportes, equipamentos, auxiliares etc.). Nesse sentido, a ampliação de processos de formação é também destacada de forma a possibilitar uma maior atuação do CACS em cada ente federativo.

Retomando a tramitação das PECs no Congresso Nacional, na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, tais processos de discussão e tramitação ocorreram presencialmente até 13/3/2020. Nesse dia foi votada a PEC 15/15 na Comissão Especial e enviada ao plenário, no entanto, os trabalhos passaram a ocorrer em condições adversas, por conta da pandemia do coronavírus e a necessidade do isolamento social, com as sessões plenárias e das comissões passando a ocorrer de modo remoto. Mesmo nessas condições, em junho de 2020 há requerimento para votação em plenário da PEC 15/15, na Câmara dos Deputados, cuja relatora foi a deputada Dorinha Seabra (DEM-TO).

Em sua proposta original, por conta da disputa dos campos progressista e mais conservador e pela forte incidência dos movimentos sociais e argumentação técnica robusta, foi apresentada, entre seus pontos principais, a ideia da complementação da União com 20% do total dos montantes dos fundos, num sistema híbrido, sendo 10% distribuídos do mesmo modo que é feito no Fundeb atual e 10% da complementação da União a ser distribuída segundo o novo conceito do Valor Aluno Ano Total (VAAT). Para o cálculo deste último, todos os recursos para a educação (incluindo o restante de MDE, os repasses do FNDE por meio

dos diferentes programas sob sua responsabilidade e das cotas do SE) de cada ente federativo devem ser computados e estabelecido um novo valor para destinar os 10% restantes da complementação. Parte desses recursos deveria ser distribuída segundo critério de desempenho e de superação de desigualdades (sem que se tornassem claros quais seriam esses critérios), mas é possível imaginar que tenha um viés fortemente meritocrático, com base em avaliações de larga escala (e não na forma de superar a falta de atendimento ou desigualdades educacionais, por exemplo), como o resultado do Ideb ou outro indicador, o que, segundo seus críticos, pode aumentar ainda mais as desigualdades entre os entes federativos. Na proposta original havia ainda a presença do conceito de Custo Aluno Qualidade e a noção de que os entes federativos deveriam destinar no mínimo 70% para pagamento dos profissionais da educação.

O governo federal, que até então praticamente não participava do processo de discussão, a não ser para apresentar propostas que negavam o aumento da participação da União na complementação, introduzir fontes diferentes para a composição do Novo Fundeb (como o SE, por exemplo), ou apresentar, esdruxulamente, a introdução de *vouchers* ou de dispositivos que retirem recursos da educação para atendimento da saúde, como forma de enfrentamento dos gastos da pandemia, aparentemente saiu de sua letargia...

Por meio de negociações de ultimíssima hora (com vários momentos, personagens e procedimentos de formas pouco claras, que só se tornarão mais bem compreendidas com o tempo), o governo federal apresentou a proposta de elevação para 23% da complementação da União, sendo 10% da

forma como é feita hoje a complementação da União; 10,5% a ser distribuídos como VAAT, sendo 5,25% obrigatoriamente destinados à Educação Infantil; e completa-se com 2,5% dos recursos sendo distribuídos como forma de responder a avaliações de rendimento escolar e ao combate à desigualdade de oportunidades, sendo 15% desse recurso obrigatoriamente gasto em despesas de capital (imóveis, mobiliário, veículos e equipamentos que aumentam o patrimônio do ente federativo). Tais propostas foram rapidamente incorporadas ao relatório da professora Dorinha Seabra (DEM-TO).

O desfecho dessa discussão ocorreu com a votação da PEC do Novo Fundeb na Câmara dos Deputados, em 21/7/2020, do relatório da professora Dorinha, com ampla aprovação (499 votos a favor e somente sete votos contrários), com algumas declarações de voto e sendo enviado logo a seguir, em 22/7/2020, ao Senado Federal. A votação no Senado se deu em 25/8/2020 e o relatório foi aprovado sem alterações por 80 votos, lembrando que lá foi indicado como relator o senador Flávio Arns (Podemos-PR), que já havia sido relator de emenda sobre o Novo Fundeb. Em 26/8/2020 é promulgada a Emenda Constitucional 108/2020, pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal, com as características que se irá expor a seguir, com algumas observações feitas para a elaboração de projetos de regulamentação que devem ser apresentados nas duas casas legislativas.

Enfim, para encerrar, o que é o Novo Fundeb na CF/88? E quais suas perspectivas?

O Novo Fundeb agora está consagrado na parte permanente da CF/88 com a introdução do Art. 212-A, com algumas alterações nos Art. 211 e Art. 212, mas também aparece no Art. 60 e 60-A do Ato das Dis-

posições Transitórias Constitucionais, por conta do aumento gradativo dos percentuais a serem estabelecidos até atingir os valores do Art. 212-A. As mudanças nos artigos 211 e 212 dizem respeito, principalmente, à redistribuição de recursos às suas escolas e à constitucionalização do CAQ (§ 6º e 7º do Art. 211) e à impossibilidade do uso de recursos do SE para pagamentos de inativos (§ 7º do Art. 212), além do dispositivo que se refere ao acompanhamento e fiscalização dos recursos.

No Artigo 212-A, incluído na parte principal da CF/88, encontram-se vários dispositivos importantes, entre eles, os que permitem identificar que a composição da cesta de impostos e de transferências do Novo Fundeb e seu percentual de 20% mantiveram-se tal como foi até 2020. A complementação da União será de 23% do total dos fundos em seis anos, isto é, em 2026, sendo distribuídos na forma de 10% igual ao anterior (VAAF); 10,5% distribuídos com base no VAAT, levando em conta o cálculo do potencial de arrecadação dos recursos de MDE, acrescidos dos montantes do SE e dos programas transferidos pelo FNDE; e 2,5% com base no atendimento e melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (para os quais são necessárias definições mais precisas em lei de regulamentação e outras leis ordinárias ou complementares). Dos 10,5% (VAAT), metade tem que ser aplicada na Educação Infantil, isto é, 5,25%, e dos 2,5%, 15% devem ser aplicados em despesas de capital (ou seja, aquelas que ampliam o patrimônio do ente federativo). No que diz respeito ao CAQ, ele foi introduzido, mas aguarda definição mais pre-

cisa. Faltam definições mais realistas quanto aos fatores de ponderação, buscando maior proximidade com os custos reais de cada atendimento; quanto às questões ligadas à gestão democrática, houve pouco avanço em relação ao anterior.

Neste momento, final de 2020, entra-se num processo ainda intenso de disputas entre os campos de forças políticas sobre a regulamentação do Novo Fundeb. Como será regulamentado? Como ficará o CAQ? Quais serão os novos fatores de ponderação? A quem poderão ser destinados os recursos do fundo? Quanto à gestão democrática, como ficarão a transparência, a participação, a formação e as condições objetivas de atuação dos conselheiros? Como tratarão do controle sobre as informações de todos os recursos da Educação ao considerar o VAAT? Entre muitas outras questões...

O que se sabe, no momento em que se encerra este texto, é que existem dois projetos de lei tramitando no Congresso Nacional, um deles é o Projeto de Lei 4372/20, que regulamenta o Novo Fundeb, aprovado pela EC 108/2020 da CF/88. O texto inicial proposto é da deputada Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO), relatora da proposta de emenda 108 da Constituição que deu origem ao Novo Fundeb, mas que, parece, será relatado pelo deputado Felipe Rigoni (PSB-ES). Além deste, também há o PL 4519, de 9/9/2020, elaborado pelo senador Randolfe Rodrigues (Rede-AP), que também teve proposta de emenda constitucional sobre o assunto no Senado Federal e que se propõe a também regulamentá-lo. Sobre os dois existem forças políticas poderosas que disputam seus principais pontos. O que sairá desses embates? Que força sairá favorecida?

Assunto para outro texto...

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei 11.494. Regulamenta o Fundeb. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 1º/11/2020.
- BRASIL. EC 108/2020. Altera a Constituição Federal no que diz respeito à distribuição do ICMS entre Estados e Municípios, cria o Fundeb e altera Artigo das ADCTs e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 1º/11/2020.
- BRASIL. Lei 11.738. Regulamenta o Piso Salarial Profissional Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm#:~:text=Disposi%C3%A7%C3%B5es%20Constitucionais%20Transit%C3%B3rias-,Art.,modalidade%20Normal%2C%20prevista%20no%20art. Acesso em: 1º/11/2020.
- BRASIL. Portarias Interministeriais 2007-2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/institucional-leis>. Acesso em: 1º/11/2020.
- BRASIL. Resolução 01 de 11/12/2019. Estabelece fatores de ponderação do Fundeb. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-11-de-dezembro-de-2019-232942143>. Acesso em 1º/11/2020.
- CAMARGO, R. B. de; NASCIMENTO, A. P. S. do; MEDINA, R. R. A. “A tendência do valor aluno/ano do Fundeb e o CAQ: algumas observações”. *Revista Retratos da Escola*, v. 13, n. 26. Brasília, mai.-ago./2019, pp. 425-41.
- CAMARGO, R. B. de; NASCIMENTO, A. P. S. do; MEDINA, R. R. A. “Alguns elementos para análise do Fundeb – Brasil. Apresentação Fineduca”, 2019 (mimeo).
- FINEDUCA. “Por que o salário-educação não pode ser fonte da complementação da União ao Fundeb”. Fineduca, 2020a. Disponível em: http://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2020/03/20200326_Fineduca_Nota_orcamento_programas.pdf.
- FINEDUCA. “Em defesa de novos recursos para complementação da União ao Fundeb”. Fineduca, 2020b. Disponível em: https://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2020/04/20200409_Fineduca_Nota_MDE-e-Compl-Unia%CC%83o-Fundeb.pdf.
- FINEDUCA. “Atenção: é preciso proteger o financiamento da Educação Básica dos prejuízos da crise econômica!”. Fineduca, 2020c. Disponível em: https://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2020/05/20200507_Nota_queda_-receitas_final.pdf.
- FINEDUCA. “A PEC do Fundeb e o CAQ como instrumento de controle da aplicação dos recursos educacionais”. Fineduca, 2020d. Disponível em: https://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2020/08/PEC-do-Fundeb-fiscalizac_a_o-e-CAQ_-vers%C3%A3o-final-1.pdf.
- PINTO, J. M. de R. “‘Todos pela Educação’? Ou ‘pelo Mercado’?”. *Carta Capital*, 26/9/2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinio/todos-pela-educacao-ou-pelo-mercado/>.



**Trabalho remoto na Educação Superior
brasileira: efeitos e possibilidades
no contexto da pandemia**

Deise Mancebo

resumo

O texto problematiza o trabalho remoto a que milhões de trabalhadores brasileiros tiveram que aderir diante da necessidade do isolamento social imposto pela covid-19, tomando como campo empírico de análise a ampla utilização do ensino remoto na Educação Superior brasileira, tanto pública quanto privada. Para a apreensão da temática, ancora-se numa investigação de caráter exploratório, que contemplou pesquisa bibliográfica, levantamentos sistemáticos na imprensa alternativa e análise documental de problemáticas convergentes e necessárias à compreensão do tema, mas também na consulta de dados agregados já existentes, adotando, portanto, uma perspectiva que conjuga, a um só tempo, aspectos quantitativos e qualitativos.

Palavras-chave: trabalho remoto; ensino remoto; Educação Superior.

abstract

The text questions the remote work that millions of Brazilians had to adhere to, given the need for social isolation imposed by covid-19. It considers the wide use of remote education in public and private Brazilian Higher Education as an empirical analysis field. The theme is anchored in an exploratory investigation, including bibliographical research, systematic surveys in the alternative press, and documentary analysis of convergent problems necessary to understand the theme. The article also consulted already existing aggregated data, adopting a perspective that combines quantitative and qualitative aspects.

Keywords: remote work; remote education; Higher Education

A

crise generalizada aberta pela pandemia do novo coronavírus já encontrou o Brasil em situação bastante delicada. Na realidade, décadas de neoliberalismo no Brasil (e no mundo) deixaram o país totalmente exposto e mal preparado para enfrentar uma crise de saúde pública desse calibre (Mancebo, 2020). No que tange ao trabalho, a pandemia aprofundou uma crise que já se fazia presente no país, pelo menos desde 2015, ampliando a perda de empregos, de horas trabalhadas e de salários, especialmente para aqueles que estão nos setores de serviços, e está levando milhares de pequenas empresas ao limite da falência.

Por outro lado, grandes empresas encontraram, na pandemia e na recessão em curso, uma “janela de oportunidade” para se desfazerem de partes substanciais de sua força de trabalho, substituídas por máquinas, robôs, trabalho doméstico conectado e algoritmos.

Como analisado por Roberts (2020):

“Não há nada de novo na história no fato de o trabalho ser substituído por máquinas. É a essência do capitalismo industrial. Na chamada ‘revolução industrial’ do início do século XIX, milhões de artesãos e trabalhadores foram substituídos por máquinas”.

Naquele momento histórico, os salários estagnaram ou até caíram, mas os ganhos das novas indústrias foram imensos e os industriais proprietários de máquinas ficaram

Parte substancial deste texto foi apresentada na mesa-redonda “O contexto latino-americano e os trabalhadores e trabalhadoras da educação: os efeitos e as possibilidades do trabalho remoto diante da pandemia”, promovida pelo Grupo de Pesquisa em História e Teoria da Profissão Docente e do Educador Social (Gruphis), da Uninove, e pelo Grupo de Estudos Trabalho, Saúde e Subjetividade (Netss), da FE/Unicamp, em 17 de setembro de 2020, no Plataforma Online.

DEISE MANCEBO é professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e coordenadora da Rede Universitas/Br.

ricos com a miséria da massa de assalariados, como bem observou Engels, em 1844, em um de seus melhores livros, *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* (Engels, 2008).

Hoje, no contexto de uma recessão econômica global e em curso acentuado no Brasil, podemos visualizar, conforme Antunes (2020a),

“[...] expressivo aumento dos índices de informalidade, precarização e desemprego, quer pela proliferação de uma miríade de trabalhos intermitentes, ocasionais, flexíveis etc., quer pelas formas abertas e ocultas de subocupação, subutilização e desemprego, todos contribuindo para a ampliação dos níveis já abissais de desigualdade e miserabilidade social”.

E a crise posta pela pandemia está criando as condições para o aprofundamento desse quadro dramático. Pretendemos, neste texto, problematizar um aspecto desse contexto: a necessidade de isolamento social imposta pela covid-19 que levou milhões de trabalhadores brasileiros de diversos segmentos econômicos e ramos de atividade a aderirem provisoriamente ao trabalho remoto. Nossa discussão tomará como campo empírico a Educação Superior e, particularmente, o que vem sendo chamado de ensino remoto emergencial.

TRABALHO REMOTO, TELETRABALHO E HOME OFFICE NO BRASIL

Preliminarmente, deve-se registrar que a legislação brasileira não aborda o “trabalho remoto”. Ela só se refere ao “teletrabalho”,

termo que foi introduzido na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), pela Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, conhecida como Reforma Trabalhista (Brasil, 2017). No Art. 75-B da CLT, o teletrabalho é descrito como “a prestação de serviços preponderantemente fora das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação que, por sua natureza, não se constituam como trabalho externo”. Com a pandemia, o modo mais comum de teletrabalho passou a ser o *home office*.

Uma das marcas da Reforma Trabalhista é reafirmar a prevalência do que é negociado sobre o que é legislado, e isso também se faz presente na legislação sobre o teletrabalho. Assim, a nova legislação não cumpriu a finalidade de proteção jurídica do teletrabalhador, uma vez que questões essenciais da relação de trabalho foram simplesmente remetidas ao contrato entre as partes. Em síntese, conforme André Antunes (2020), há um “*gap* regulatório” sobre o tema do trabalho remoto no país.

Mesmo sem regulação, mas premidos pela necessidade de isolamento provocada pela pandemia, já é bastante expressivo o número de trabalhadores sob o regime de trabalho remoto, mais especificamente em situação de *home office*. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) publicou, recentemente, uma nota técnica, elaborada com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na qual aponta que a adesão ao trabalho remoto foi significativa. Ela foi maior no setor público, que, em junho de 2020, tinha 24,7% dos seus funcionários trabalhando de forma remota,

enquanto, no setor privado, a porcentagem era de apenas 8% de trabalhadores realizando as atividades remotamente no mesmo mês¹.

O relacionamento histórico entre capitalismo, trabalhadores e máquinas tem demonstrado que a introdução de tecnologias – no nosso caso, a utilização de tecnologias de informação e de comunicação – não torna o trabalho obsoleto, mas o reordena, muitas vezes, tornando-o inviável. Dependendo das circunstâncias e da capacidade de os trabalhadores se organizarem e reagirem, o tempo de serviço que antes era remunerado e legalmente protegido pode deixar de sê-lo, o trabalho pode se tornar mais árduo e penoso, a força de trabalho poderá diminuir e com isso aumentar o desemprego, os salários poderão oscilar, novos métodos de monitoramento de funcionários podem ser implementados – tudo para aumentar a lucratividade de empresários e para diminuir os gastos de governantes em diversos níveis, alinhados aos preceitos neoliberais.

Assim, não há qualquer garantia de que trabalhar em *home office* aumentará a satisfação no trabalho ou tornará as pessoas mais felizes e autônomas, cabendo a análise, em profundidade, das questões que suscita.

Infelizmente, ainda não há muitas pesquisas voltadas a analisar o impacto da transição para o trabalho remoto no país desde o início da pandemia. Uma das mais citadas, intitulada “Trabalho remoto/*home office* no contexto da pandemia de covid-

-19”², apresenta um quadro contraditório, em que os trabalhadores expõem vantagens do *home office*, como o menor tempo dispendido com deslocamentos e a flexibilidade de horários, mas também atestam sérios problemas, em especial, a ampliação da jornada, o aumento do número de dias trabalhados por semana, o aumento das metas de produtividade e a intensificação do ritmo de trabalho, entre outros.

Ricardo Antunes (2020b), dentre várias outras contribuições, registra o ponto de vista empresarial, para quem as vantagens são evidentes:

“[...] mais individualização do trabalho; maior distanciamento social; menos relações solidárias e coletivas no espaço de trabalho (onde floresce a consciência das reais condições de trabalho); distanciamento da organização sindical; tendência crescente à eliminação dos direitos [...] fim da separação entre tempo de trabalho e tempo de vida”.

Para o autor, as corporações multinacionais introduzem o uso do trabalho como uma das saídas possíveis para o enfrentamento da crise econômica, que se aprofunda com a pandemia. De um modo geral, o

1 Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/index.php/2020/06/potencial-de-teletrabalho-na-pandemia-um-retrato--no-brasil-e-no-mundo>.

2 Essa análise foi desenvolvida por pesquisadores do Grupo de Estudo Trabalho e Sociedade (GETS), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), com apoio da Rede de Estudos e Monitoramento Interdisciplinar da Reforma Trabalhista (Remir). Com o objetivo de analisar as condições de trabalho em razão da mudança para a modalidade remota em meio à pandemia, a pesquisa obteve 906 respostas de trabalhadores de diversos setores econômicos e de todas as regiões brasileiras: 65% do setor público e 34% do setor privado. Mais de 90% dos entrevistados declararam possuir o Ensino Superior completo. O relatório técnico-científico da pesquisa encontra-se disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/remir/index.php/condicoes-de-trabalho>.

home office “joga” o trabalhador na sua casa, não lhe paga transporte, alimentação, nem os gastos que tem com equipamentos, e mais, provoca o insulamento domiciliar quebrando solidariedades de classe e embaralhando de vez o tempo de trabalho e de vida. “Uma vez mais, então, os capitais pretendem transferir o ônus da crise à classe trabalhadora que, além de ser a única que não tem a menor responsabilidade por esta tragédia humana, é a que mais sofre, mais padece e mais perece” (Antunes, 2020).

TRABALHO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE CORONAVÍRUS

Nas Instituições de Educação Superior (IES) que possuem complexos hospitalares e de saúde, boa parte de seus trabalhadores canalizou seus esforços para o atendimento presencial da população. Também se tem assistido a um forte empenho no redirecionamento de pesquisas para dar respostas à pandemia. Muitos profissionais contratados em regimes especiais, como temporários, substitutos, e profissionais terceirizados ficaram com seus empregos em risco e seus salários ameaçados.

No mais, o grosso das atividades presenciais das escolas e universidades foi interrompido e, aos docentes e técnicos estáveis e de carreira, foi “oferecido” o *home office* quase que de forma automática. Assim, muitos dos efeitos deletérios que têm sido registrados para os profissionais em *home office* passam a frequentar a vida de docentes e técnicos das IES. Especialmente, o lar passa a ser organizado desde a centralidade do trabalho, as jornadas extrapolam o acordado e, conforme Ruy Braga

(2020), “essa tendência irá aprofundar as desigualdades existentes entre aqueles que terão condições de acompanhar as mudanças tecnológicas e aqueles que não serão capazes de se adaptar ao novo contexto social”. Nesse ponto, merece destacar que as demandas com cuidados de crianças, idosos, doentes, que se exigem de forma particular às mulheres – dada a desigual e opressiva divisão sexual do trabalho reprodutivo na sociedade em que vivemos –, limitam em muito as possibilidades de cumprimento do trabalho remoto a contento.

O TRABALHO DOCENTE E O ENSINO REMOTO

O trabalho docente engloba o ensino, a pesquisa e a extensão, além de um crescente número de atividades administrativas. Tudo foi levado para nossas casas, mas o ensino remoto merece um destaque nesta discussão, pelos impactos que pode trazer para esses trabalhadores, para as IES e para a própria educação pública.

A legislação mais recente sobre o tema é o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Esse decreto considera o Ensino a Distância (EaD) como

“a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos”.

O referido decreto não faz menção ao ensino remoto, tornando claro que para manter as atividades de ensino funcionando na “nova normalidade” criada pela pandemia de covid-19, muitas instituições, especialmente do setor privado, começaram a utilizar estratégias que violavam a legislação vigente, utilizando para tal um eufemismo: o ensino remoto. Conforme cartilha publicada pelo Andes-SN (2020, p. 15), sobre o tema,

“[...] o ensino remoto surgiu como uma nova nomenclatura para cumprir obrigações escolares e substituir cursos, que a princípio eram presenciais, em uma situação de ‘nova normalidade’. Pela sua capacidade de dirimir os custos e permitir o uso de um professor em várias salas de aula ao mesmo tempo, o ensino remoto disseminou-se principalmente nas redes de ensino superior privadas”.

Nas instituições privadas – que em 2018 já detinham 30% de suas matrículas a distância, conforme o Censo da Educação Superior³ –, salvo raríssimas exceções, o uso do ensino remoto objetiva a redução dos custos e fortalece os grandes conglomerados privados.

O “ensalamento” remete a um ponto central dessa questão. Professores da rede privada de Ensino Superior atestam que as salas de aula *on-line* estão cada vez mais cheias, inclusive com estudantes de cursos, disciplinas e anos diferentes. Notícia recente denunciou que a Anhanguera Educacional Ltda. (do grupo Cogna) detém uma relação professor-aluno média de 1.737 alunos por professor. Algo impossível na

modalidade presencial⁴. A jornalista que assina essa reportagem – Carvalho (2020) – analisa com muita clareza que:

“O ensino a distância [agora rebatizado de ensino remoto] se mostra, para as grandes empresas educacionais, como mais vantajoso, tendo em vista que permite menor gasto com folha de pagamento e maior massa de matrículas. O número de professores contratados é menor para uma maior massa de estudantes, uma vez que o número de pessoas assistindo a um vídeo pela internet pode ser muito superior ao que comporta uma sala de aula”.

As demissões são uma decorrência lógica desse processo. Recentemente, como noticiou a imprensa, a Laureate, que congrega várias faculdades privadas, além de utilizar robôs na correção de trabalhos sem o conhecimento dos alunos, demitiu mais de uma centena de professores⁵ e a Uninove demitiu 300 professores, em junho⁶. O Grupo Ânima de educação dispensou 150 docentes no início de julho, em Belo Horizonte⁷. A Unisul, em Santa Catarina, demitiu 40% de seus professores. Faculdades particulares de São Paulo demitiram 1.674 professores durante a pan-

3 Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.a>.

4 Disponível em: https://universidadeaesquerda.com.br/kroton-cortara-75-dos-cursos-presenciais-ead-e-mais-lucrativo/?preview=true&_thumbnail_id=10777&fbclid=IwAR0eosVy_PYFUwXws-XnNr4-Jyk7VxBmgIHZlw9ZXYuJrU8K463-HH-t7sU.

5 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/faculdades-da-laureate-substituem-professores-por- robo-sem-que-alunos-saibam.shtml>.

6 Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/uninove-demite-mais-de-300-professores-por-pop-up-24062020>.

7 Reportagem disponível em: <https://www.brasildefatog.com.br/2020/07/07/mais-de-150-professores-sao-demitidos-da-una-faculdade-do-grupo-anima-em-bh>.

demia, segundo levantamento do Sindicato dos Professores de São Paulo⁸. Em síntese, os cortes refletem não apenas nos índices de desemprego e na vida desses trabalhadores, mas na qualidade do ensino que é ministrado, considerando a superlotação de salas virtuais e a substituição de educadores por “tutores” como forma de reduzir a carga horária e o salário dos docentes.

Adicionalmente, há outro procedimento a potencializar toda essa dinâmica. Conforme noticiário, professores da Universidade Guarulhos (UNG), do grupo Ser Educacional, um dos maiores grupos privados de educação do Brasil, vêm sendo “consultados” para a assinatura de um aditivo contratual que prevê a cessão à instituição, por tempo indeterminado e sem remuneração, de todo o conteúdo produzido nos cursos virtuais. Em outros termos, a proposta da mantenedora é que as aulas preparadas em vídeo possam ser usadas, independentemente do vínculo profissional, permitindo, assim, sua exploração comercial *ad infinitum*⁹.

Indiscutivelmente, o ensino a distância (dependendo das circunstâncias, ensino remoto), pela forma, pelo conteúdo e pelos impactos que provoca, tem sido um instrumento importante para o capital efetivar seu projeto na educação, especialmente pela precarização e exploração do trabalho, mas também por viabilizar diversos processos de

comercialização no campo educacional. Por exemplo, modelos pré-fabricados de EaD vêm sendo oferecidos a governos e escolas e já há uma plataforma brasileira para quem quer ganhar dinheiro preparando aulas *on-line* (Krawczyk, 2020). Conforme Leher (2020):

“As plataformas de ensino utilizadas pelas corporações educacionais, em geral, estão sob controle das cinco grandes corporações de Tecnologia da Informação (Amazon, Microsoft, Facebook, Apple, Alphabet/Google) que detêm o fundamental do mercado mundial. Todas elas estão estruturadas a partir de ‘certas’ concepções pedagógicas. Todas, igualmente, possuem objetivos estratégicos em prol da criação do mercado mundial de Ensino Superior, um objetivo acalentado desde a criação do Acordo Geral de Comércio de Serviços da OMC, em 1995. Não é possível ignorar, também, o uso pelas corporações dos dados que circulam por suas plataformas, por meio da mineração dos dados (revolução dos algoritmos)”.

Com tantas frentes abertas para a ampliação de seus lucros, o Ensino Superior privado tem se tornado um dos mais rentáveis negócios financeiros, especialmente se considerarmos a vinculação visceral do setor com o capital fictício, “caracterizando uma inversão de finalidades, em que a formação passa a ser apenas *meio* para a realização da acumulação financeira, que se torna o objetivo principal” (Minto, 2020).

Fica a pergunta: a universidade pública pode oferecer ensino a distância de excelência, sem discriminação e exclusão? Sim, é possível, mas pouco provável nas circunstâncias em que nos encontramos. O EaD requer planejamento cuidadoso, específico,

8 Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/09/02/faculdades-particulares-de-sp-lotam-salas-virtuais-com-ate-180-alunos-e-demitem-mais-de-1600-professores-durante-pandemia.ghtm?fbclid=IwAR37cdM524aRbD7t2Qzs2HYalQoMeKbW Hs5-GDjqVwsPNJ-2zLZJ8AvOndq>.

9 Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/ensino-privado-rouba-tempo-e-producao-dos-professores>.

materiais apropriados e elaborados com linguagem e conteúdo que atendam a essa estratégia, atividades presenciais sistemáticas e com estratégias pedagógicas, profissionais docentes (e de tutoria) formados para tal, formas adequadas de acompanhamento e avaliação, dentre outros aspectos desenvolvidos para o referido ensino. Não há como transladar, de forma açodada, o planejamento de cursos presenciais em cursos baseados em trabalho remoto dos docentes (Mancebo, 2020).

Além disso, é bem possível que o EaD-improvisado deixe muitos estudantes de fora e aprofunde, ainda mais, o *apartheid* educacional, pois no Brasil a conectividade e os aparelhos tecnológicos são bens para alguns. Dados da pesquisa “TIC Domicílios 2019”, formulados pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), indicam que cerca de 30% dos lares no país não têm acesso à internet¹⁰. Simultaneamente, as condições de moradia e vida, em muitas situações, não garantem a adequada compatibilização das medidas de isolamento social com a concentração exigida pelos estudos universitários.

Desse modo, o ensino remoto poderá contribuir para esvaziar a universidade, particularmente, dos setores que só muito recentemente puderam adentrar seus muros, aqueles que entraram por meio das políticas de cotas e ações afirmativas. “Certamente a maioria dos estudantes negros, mulheres periféricas, indígenas e quilombolas não [mais] estarão incluídos” (Silva, 2020).

Por fim, é preciso uma análise mais atenta ao projeto que o atual governo tem para o funcionalismo (dentre estes, os docentes e técnicos das Instituições Federais de Educação Superior – Ifes) e à adesão ao trabalho remoto no âmbito do Estado.

O governo de Jair Bolsonaro tem implantado no país várias ações que buscam redesenhar o Estado brasileiro, no sentido de uma agenda de “Estado mínimo” como solução para nossos problemas econômicos. Na realidade, são medidas para privatizar o Estado, reduzir investimentos, a oferta de serviços públicos, mesmo os essenciais, as políticas que combatem as desigualdades e as medidas que retiram direitos dos servidores. Nesse sentido, como amplamente noticiado pela imprensa, no dia 3 de setembro de 2020, o governo federal enviou ao Congresso Nacional uma proposta de Reforma Administrativa (a PEC nº 32/2020), que procura acabar com o Regime Jurídico Único, regulador da relação dos servidores com a administração pública, sob a justificativa genérica de combater os privilégios do serviço público nacional.

“O argumento subjacente é que o setor público, por ter supostamente crescido de maneira descontrolada nas últimas décadas e possuir remunerações que imaginam exorbitantes, quando comparadas com as do setor privado, ocuparia cada vez mais espaço no orçamento, ameaçando a solvência fiscal do Estado” (Nunes & Cardoso, 2020).

Não é nossa intenção discutir neste artigo a proposta governamental de Reforma Administrativa, mas argumentar que, indubitavelmente, seus preceitos básicos podem ser adensados, se o uso do *home office* expandir-se. A julgar

10 Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf.

pelos dados das pesquisas¹¹ que vêm sendo realizadas, o *home office* significa, para o governo, redução de gastos e, sob esse aspecto, vai ao encontro da intenção governamental expressa na Reforma Administrativa. Assim, não deve ser coincidência que, em outubro de 2020, duas portarias¹² são publicadas pelo Ministério da Educação (MEC), instituindo orientações para a construção de um “Projeto de Expansão da Educação Superior” para as Ifes, por meio digital.

Desse modo, o MEC se alinha à perspectiva de que a pandemia é uma “janela de oportunidades” para “passar a boiada”, no caso, a ampliação do uso do *home office* e do ensino remoto, para além do período da pandemia, mesmo que às custas de graves perdas de qualidade e risco de desmonte da rede de ensino federal, além do aumento das desigualdades educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda há muitas dúvidas sobre o que virá após a pandemia. O novo coronavírus ainda

faz milhares de vítimas no mundo e ainda não há medicamentos ou vacina disponíveis. Todavia, para estudiosos da área do trabalho, uma tendência que veio para ficar é a de crescimento da utilização, em diversos setores, do chamado trabalho remoto, que ganhou forte desenvolvimento com a crise sanitária. Como discutimos anteriormente, ainda que o trabalho remoto possa trazer algumas poucas vantagens, a ausência de regulamentação com salvaguardas explícitas, associada a um cenário de crise, de desemprego e de precarização das relações de trabalho, deverá implicar sérios problemas para os trabalhadores.

No setor público, onde se assiste a uma ampla adesão ao *home office*, pela necessidade de isolamento decorrente da pandemia, “um efeito talvez não inicialmente pretendido, mas certamente bastante desejável para os governos, merece destaque, qual seja, a economia gerada aos cofres públicos” (Braunert & Bridi, 2020). Com certeza, para um governo orientado por políticas de ajuste fiscal e corte de gastos públicos, que constantemente ataca o funcionalismo público, visto basicamente como um setor privilegiado, a ampliação do *home office* é, por certo, uma medida interessante, que não deverá ser desprezada.

Na Educação Superior, essa orientação passa, invariavelmente, pela adoção mais generalizada do EaD. Assim, o ensino remoto poderá ser transmutado de uma “opção” para atender a uma situação emergencial, para uma decisão definitiva no futuro da Educação Superior. Toda a argumentação travada em parte precedente deste texto não deixa dúvida sobre qual será a opção da rede privada: o EaD é muito mais lucrativo – já que composto de uma força de trabalho mais

11 Em 25 de setembro, o Ministério da Economia informou que o governo federal economizou com o trabalho remoto, entre abril e agosto de 2020, cerca de R\$ 1 bilhão, incluindo o pagamento de auxílios e adicionais, despesas com diárias, passagens e locomoção, serviços de água, esgoto e energia elétrica, cópias e reprodução de documentos. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/noticias/2020/setembro/governo-federal-economiza-r-1-bilhao-com-trabalho-remoto-de-servidores-durante-a-pandemia>.

12 Refiro-me à Portaria nº 433, de 22 de outubro de 2020, que “institui o Comitê de Orientação Estratégica (COE) para a elaboração de iniciativas de promoção à expansão da Educação Superior por meio digital em universidades federais”, e à Portaria nº 434, de 22 de outubro de 2020, que “institui Grupo de Trabalho com a finalidade de subsidiar a discussão, a elaboração e a apresentação de estratégias para a ampliação da oferta dos cursos de nível superior, na modalidade de educação à distância (EaD), nas universidades federais”.

precarizada, barata e facilmente substituível – e seguro, pois mais bem monitorado para o controle e gestão do trabalho.

Na rede pública de Educação Superior, deverá ocorrer resistência e, dependendo de seu quilate, poderemos retornar a um “novo normal” ou assistir a um aprofundamento da privatização. Afinal, como analisa Minto (2020):

“[...] estamos falando de máquinas, sistemas informacionais, enfim, tecnologias fazendo parte da ação educativa escolarizada pública ou privada; o que também significa que, cada vez mais, o processo educacional não se realizará sem o fornecimento dessas mercadorias e serviços pelas empresas”.

Além disso, a ampliação do EaD irá precarizar a atividade docente, mutilará a liberdade pedagógica, não garantirá a universalidade de acesso para a sociedade e destituirá “a educação de seu sentido mais pleno, qual seja, o da troca e construção coletiva no processo de ensino-aprendizagem” (Andes-SN, 2020, p. 8).

A pandemia acelerou um processo já iniciado nas IES públicas e legou-nos uma imensa pauta de luta: doravante, defender a universidade pública é lutar para que o ensino remoto emergencial não seja naturalizado e deixe de existir o mais breve possível (Silva, 2020), obviamente, em condições sanitárias adequadas!

REFERÊNCIAS

- ANDES-SN. *Projeto do capital para a educação: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente*. Brasília, Andes-SN, 2020.
- ANTUNES, A. “As contradições do trabalho remoto”, in *Fiocruz*, 20 out. 2020. Disponível em: https://cee.fiocruz.br/?q=contradicoes-do-trabalho-remoto&utm_source=CEE+Fiocruz&utm_campaign=d8f21eb32d-EMAIL_CAMPAIGN_2020_10_23_02_04&utm_medium=email&utm_term=0_280788378a-d8f21eb32d-46051941.
- ANTUNES, R. “O laboratório e a experimentação do trabalho na pandemia do capital”, in *Le Monde Diplomatique*, n. 155, 1º/6/2020a. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-laboratorio-e-a-experimentacao-do-trabalho-na-pandemia-do-capital>.
- ANTUNES, R. *Coronavírus: O trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo, Boitempo, 2020b.
- BRAGA, R. “Covid-19 e avanço tecnológico. Nasce um outro mundo do trabalho”, in *Combate ao Racismo Ambiental*, maio 2020. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2020/05/04/covid-19-e-avanco-tecnologico-nasce-um-outro-mundo-do-trabalho-entrevistas-especiais-com-ruy-braga-neto-e-rafael-grohmann>.

- BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm#:~:text=%20'Art.,se%20constituam%20como%20trabalho%20externo.
- BRASIL. Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm.
- BRAUNERT, M. B.; BRIDI, M. A. "Home office e a precarização do servidor público", in *Outras Palavras*, 1º/11/2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/trabalhoeprecariado/home-office-e-a-precarizacao-do-servidor-publico>.
- CARVALHO, M. A. de. "Kroton cortará 75% dos cursos presenciais: EaD é mais lucrativo", in *Universidade à Esquerda*, 25/8/2020, Disponível em: https://universidadeaesquerda.com.br/kroton-cortara-75-dos-cursos-presenciais-ead-e-mais-lucrativo/?preview=true&_thumbnail_id=10777&fbclid=IwAR0eosVy_PYFUwXws-XnNr4-Jyk7VxBmgIHzlw9ZXyuJrU8K463-HH-t7sU.
- ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo, Boitempo, 2008.
- KRAWCZYK, N. "As falácias da educação a distância se alastram com (e como) o covid-19", in *Carta Maior*, 31/5/2020. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/As-falacias-da-Educacao-a-Distancia-se-alastram-com-e-como-o-Covid19/54/47657>.
- LEHER, R. "Universidades públicas, aulas remotas e os desafios da ameaça neofascista no Brasil", in *Carta Maior*, 2/6/2020. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Universidades-publicas-aulas-remotas-e-os-desafios-da-ameaca-neofascista-no-Brasil/54/47699>.
- MANCEBO, D. "Pandemia e educação superior no Brasil", in *Revista Eletrônica de Educação*, vol. 14. São Carlos, 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4566>.
- MINTO, L. "Ensino remoto: presente e futuro em disputa", in *Universidade à Esquerda*, 21/10/2020. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/coluna/ensino-remoto-presente-e-futuro-em-disputa>.
- NUNES, W.; CARDOSO, J. C. "Quem são e onde estão os privilégios de remuneração no serviço público federal?", in *Carta Maior*, 11/11/2020. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Quem-sao-e-onde-estao-os-privilegios-de-remuneracao-no-servico-publico-federal-/4/49259>.
- ROBERTS, M. "Trabalho ou labuta na pandemia", in *Cem Flores*, 6/1/2020. Disponível em: https://cemflores.org/index.php/2020/11/06/trabalho-ou-labuta-na-pandemia-um-artigo-de-michael-roberts-sobre-automacao-do-trabalho/?utm_source=mailpoet&utm_medium=email&utm_campaign=Nova+postagem.
- SILVA, A. M. da. "Ensino remoto nas universidades públicas: O que será do amanhã?", in *Humanas: Pesquisadoras em Rede*, ago./2020. Disponível em: <https://www.humanasrede.com/post/ensino-remoto-nas-universidades-p%C3%BAblicas>.

textos

Breve visão sobre as epidemias na história do Brasil

Maria Luiza Marcilio

A

s epidemias são uma questão social, colocadas à humanidade há cerca de 5 mil anos. Elas atingem os mais diferentes sistemas (liberalismo, teocracia, comunismo, monarquismo). Atacam todos os indivíduos igualmente, do norte e do sul, da floresta e do deserto, das cidades e do campo; todos são submetidos ao mesmo inimigo.

A existência de epidemias já foi mencionada desde cinco séculos a.C. pela *Bíblia*. Está no Deuteronômio n. 28, em tom de ameaça aos israelitas, antes de entrarem

MARIA LUIZA MARCILIO é professora titular aposentada do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP.

na Terra Santa. A todos que não praticarem os mandamentos e leis, diz Moisés: “O Senhor irá ferir de tísica, de febre, de inflamações, de queimaduras, de carbúnculos e quantos flagelos que te perseguirão”. A peste ou praga aparece também no Livro 2 de Samuel (cerca de 970 a.C), quando o Rei Davi, com remorso, pediu perdão a Deus por ter cometido “um grande pecado”; o Senhor perdoou-lhe, mas “desencadeou uma peste em Israel, de modo que morreram 70 mil homens” em três dias.

Eu, historiadora, pouco entendo de epidemias, de vacinas, mas está em meu DNA. Filha de médico, em minha primeira infância tinha em minha casa, com todos os cuidados, o consultório de meu pai para consultas sobre a tuberculose. Cedo o perdi, e fui para a casa de meu avô, bem no centro velho da cidade-sanatório de Campos do Jordão, e ali passava meu tempo na farmácia de meu tio, por onde passavam os doentes ainda não hospitalizados, onde ouvia histórias de doenças, de hospitais, de médicos. Quando adulta, já formada em História e doutora (em Paris), tive a honra de ser orientada pelo grande mestre da história Fernand Braudel, ouvindo frequentes aulas sobre doenças na história, e também pelo outro mestre criador da demografia histórica, Louis Henry, que me ensinou métodos e fontes para o conhecimento da mortalidade no passado. De tudo isso nasceram meu interesse e meus escritos, e pavimentou meu caminho, para conhecer a história das doenças do nosso passado.

Para este texto não frequentei arquivos e bibliotecas. Naveguei pela minha biblioteca pessoal e pelas minhas fichas de anotações de arquivos do Brasil e de fora, que foram copiadas à moda de Braudel, coletadas em minha longa vida de pesquisadora, e classi-

ficadas por assuntos, local e data. Não devia sair de casa, devido à quarentena da epidemia de coronavírus.

Epidemias sempre ocorreram na história da humanidade.

O homem primitivo atribuía a ocorrência de doenças coletivas a poderes sobrenaturais. Sob essa ótica, a enfermidade poderia ser provocada por bruxas, entidades sobre-humanas ou pelos espíritos dos mortos. As doenças também já foram consideradas resultado do descontentamento divino, ou seja, a doença seria uma punição, o que, aliás, encontra-se de forma explícita na *Bíblia*: “Não suceda que a cólera do Senhor teu Deus, inflamando-se contra ti, venha a exterminar-te da face da terra” (Dt 6:15); “O Senhor fará com que a peste te contagie, até exterminar-te da terra em que entrares para possuí-la” (Dt 28:21); “O Senhor irá ferir-te de tísica, de febre, de inflamações, de queimaduras e desidratação, carbúnculo e amarelão, flagelos que te perseguirão até perceres” (Dt 28:22). Essa crença predominou no Velho Testamento – como, por exemplo, as pestes dos animais no Egito (Ex 9) – e também em escritos persas e astecas, e perdurou por muito tempo (muitos ainda acreditam nisso). Em 1865, a Rainha Vitória, reconhecendo que a epidemia de peste bovina era resultado da ira celeste, ordenou a adoção de preces em todas as igrejas da Inglaterra, enquanto durasse a epidemia.

Houve também a teoria metafísica, que considerava que a Lua, as estrelas e os planetas poderiam afetar a saúde – conceitos da astrologia atual.

Tradicionalmente, diz-nos Jean-Nöel Biraben (demógrafo historiador), “costuma-se distinguir a guerra, a fome e a epidemia como causas essenciais da grande mortali-

dade do passado” (Biraben, 1984, p. 110). Na verdade, sabemos hoje que as guerras e as fomes, de modo geral, tiveram efeitos bem menores do que as epidemias.

No século XIX, o debate teórico girava em torno de saber se as enfermidades coletivas eram causadas pelo contágio ou pelos miasmas. Até 1874, era mais aceita a teoria dos miasmas (corrupção, putrefação). A questão *miasma versus contágio* era também uma questão política. Os defensores da hipótese do contágio eram os conservadores, enquanto os liberais e os radicais atribuíam as enfermidades à pobreza e a outras condições sociais. A popularidade da teoria dos miasmas prevaleceu na Europa até que a teoria microbiana das doenças infecciosas tivesse suporte científico.

A noção de que doenças podem ser transmitidas de um ser vivo a outro tem sua origem na Antiguidade, e vários exemplos históricos mostram que a ideia da contagiosidade das doenças era admitida por muitos, mesmo antes do conhecimento da existência dos microrganismos. Aristóteles, no ano 322 a.C., afirmou que o cão sadio mordido por um cão raivoso também ficava raivoso. Os romanos acreditavam que doenças podiam ser disseminadas por meio de “sementes” no ar, que penetravam através do nariz e da boca. Lancisi, médico do papa Clemente XI, livrou Roma da peste bovina adotando medidas de sacrifício dos rebanhos infectados para evitar que a doença atingisse animais sãos.

A guerra biológica conduzida pelos colonizadores americanos, que forneciam aos índios cobertores que haviam pertencido a vítimas da varíola, significa que eles sabiam que a doença era contagiosa. O fato de que em 1854, pelo menos 20 anos antes do início da era microbiana, John Snow utilizara a

hipótese do contágio para explicar a ocorrência da cólera é uma demonstração de que a epidemiologia comprovou a existência dos microrganismos, antes do desenvolvimento da microbiologia.

Há aproximadamente 2.400 anos, Hipócrates observou que a enfermidade pode estar relacionada ao ambiente. Em sua obra *Dos ares, águas e lugares*, ele faz referência a estações do ano, vento, calor, frio, posição geográfica, tipo de água, arborização, modo de vida etc. como fatores que afetam a saúde das pessoas.

No período colonial no Rio de Janeiro a assistência médico-hospitalar realizou-se fundamentalmente pelas Santas Casas de Misericórdia, nos hospitais das Ordens Terceiras das ordens religiosas, do Hospital dos Meninos de São Francisco de Paula e poucos outros.

Na segunda metade do século XIX, a saúde pública passou por diversas instituições e ordens, começando com a criação da Comissão Central de Saúde Pública, com médicos de várias instituições, e foram criadas as comissões paroquiais de saúde pública também com médicos formados em medicina.

Em 14 de setembro de 1850 foi criada a Junta de Higiene Pública no Rio de Janeiro e depois outras em várias províncias. Em 1851 passou a ser denominada Junta Central de Higiene Pública. Regulamentações parciais foram sendo criadas ao longo dos anos no Rio de Janeiro até o final do Império¹.

A medicina do passado não dispunha de meios efetivos de cura de doenças epidêmicas. “A prevenção era tarefa não somente de uns poucos ‘físicos’ (médicos), mas, sobre-

1 Ver, entre outras obras: Porto (2008).

tudo, de uma política ampla de saúde. Para tratar dos primeiros sinais de contágios, rigorosos decretos de quarentena tratavam de cortar os negócios, viagens e contatos e, quando necessário, fazia-se cumprir o isolamento por meio da força militar e prisão. As doenças coletivas difundiram o cultivo de produtos agrícolas até regiões bem isoladas, com o objetivo de assegurar uma alimentação suficiente para toda a população, tornando-a fortalecida para evitar crises de mortalidade. Essas medidas de saúde tiveram suas boas consequências: a gradual diminuição da curva de mortalidade nos começos do século XVIII aos inícios do XIX.

É importante ressaltar que o Brasil do século XX tem um glorioso passado de políticas e de pesquisas de saúde respeitado no mundo todo. Esse passado em grande parte deve-se à Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), centro de competência, seriedade e criatividade de seus profissionais. As mortes causadas pela epidemia do início do século XX, a gripe espanhola, foram decisivas para a criação da Fiocruz, no Rio de Janeiro, e do Instituto Butantan, em São Paulo.

Segundo Biraben (1975, p. 111), “algumas das maiores doenças epidêmicas que pontilharam tragicamente a história da humanidade foram sem dúvida a peste bubônica, a varíola, a gripe, a disenteria, o tifo e a sífilis”. Mais recentemente surgiram o ebola, a dengue, a influenza, a chikungunya, o zika; acrescentaria hoje o coronavírus, ou a covid-19, e outras menores.

As populações europeias, a partir de fins do século XVI, viveram a *idade das epidemias sociais* ligadas à situação alimentar, à miséria, às migrações, à sujeira etc. Predominaram, então, as febres de origem tifoide, a malária, a varíola, a febre ama-

rela. A *idade da mortalidade controlada* situa-se na época contemporânea, no século XX, começando com a última epidemia de cólera. Ela caracteriza-se pela descoberta e a disseminação das vacinas: da varíola; da DTP/DTPa (para difteria); da BCG (contra a tuberculose); da hepatite; da HIB-9 (contra a influenza tipo B); da HPV (papilomavírus humano); da influenza (gripe); da meningocócica (meningite); pneumocócica; rotavírus; varicela (sarampo, rubéola e caxumba); VOP/VIP oral (poliomielite).

Houve alguns grandes escritos no passado sobre as epidemias. Lembramos Boccaccio, com sua obra *Decameron*, que descreve a peste em Florença; Daniel Defoe (1660-1734), com *Diário do ano da peste* e *Robinson Crusoe*; e, já no século XX, Albert Camus, com *A peste*.

Crises demográficas, abertas ou ocultas, foram estudadas recentemente e de maneira intensa pelos demógrafos historiadores, particularmente por Biraben (1975), Chau-nu (1978), Charbonneau e Larose (1979) e Livi-Bacci (1979).

Nem sempre as epidemias assaltaram as populações de modo isolado. Houve casos ou locais de epidemias simultâneas, embora mais raros.

O Brasil está entre as maiores taxas de desigualdades sociais do mundo, mesmo assim o país coleciona vitórias na erradicação de epidemias, como da varíola, em 1973, e da poliomielite, em 1989, e na criação de um dos programas de vacinação mais bem-sucedidos no mundo, o Programa Nacional de Imunizações.

A partir de meados do século XX, logo depois da criação da Organização das Nações Unidas, em 1945, foi estabelecida a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 1948, para

dar um tratamento e enfrentamento global mais racional a cada epidemia. Atualmente, a maioria dos países independentes criou um ministério específico da saúde e secretarias de saúde em suas divisões político-administrativas regionais e municipais.

O Brasil deve se orgulhar por possuir o Sistema Único de Saúde (SUS), a grande conquista na área de saúde pública e universal que fornece atendimento digno a seus usuários. O sistema de saúde pública SUS cobre todo o território nacional e todos os cidadãos, sendo regido por “universalidade, integridade e equidade”. Tem mais de 30 anos e é o único refúgio para sete em cada dez brasileiros que precisam de cuidados médicos. Trata-se do maior sistema de saúde gratuito do mundo, como foi reconhecido pela OMS e está inscrito na Constituição de 1988.

No Brasil, o combate às principais moléstias epidêmicas foi, nos primeiros anos do século XX, liderado pelo doutor Oswaldo Cruz: a varíola (para a qual ele propôs a vacinação obrigatória); a febre amarela (depois que ele identificou o mosquito como transmissor, criou as brigadas sanitárias para eliminar os locais do inseto e isolou os doentes); a peste bubônica (que vacinou moradores das áreas mais infectadas, promoveu o isolamento dos doentes e fez tratamento com soro antipestoso).

No continente latino-americano as epidemias mais antigas foram as de varíola, trazidas pelos colonizadores espanhóis e portugueses, que dizimaram as populações indígenas, e a de febre amarela, autóctone da América Central, que atingiu os membros da expedição de Cristóvão Colombo e se espalhou para outros países do continente, inclusive o Brasil.

Milhões de indígenas viviam na América quando a viagem de Cristóvão Colombo, em 1492, iniciou o período histórico de contato europeu em larga escala com a América. A população dos povos indígenas teve então forte mortalidade com o contato com os europeus. As estimativas de quantas pessoas viviam na América quando Colombo chegou variam muitíssimo. Nas do século XV, os cálculos vão de 10 milhões a 112,5 milhões de indígenas. Dada a natureza fragmentada dos dados, números precisos da população pré-colombiana são impossíveis de determinar. Foi estimado na época em cerca de 54 milhões de pessoas, incluindo 25 milhões no império asteca e 12 milhões no império inca. A América Latina só voltaria a atingir o nível demográfico inicial na viragem do século XIX.

O histórico de epidemias no Brasil surge com a vinda dos portugueses, tendo como primeira epidemia relatada a varíola, em 1563, afetando principalmente os indígenas, por nunca terem tido contato com a doença e usarem pertences pessoais e roupas de europeus contaminados.

O primeiro relato de tuberculose no Brasil se dá em 1549, trazida pelo padre enfermo Manuel da Nóbrega. Em 1555, a doença se alastrou, infectando por volta de 1 em cada 150 habitantes. No século XX, 10% dos óbitos na cidade de São Paulo eram resultantes da tuberculose. Medidas como saneamento básico, melhores métodos de higiene pessoal e alimentação em melhor qualidade e quantidade reduziram essa taxa ao longo das décadas.

No Brasil colonial, o Protomedicato era uma junta de médicos da saúde pública que fazia inspeções sanitárias, fiscalizava as boticas, examinava os boticários. Pelo Alva-

rá de 7 de janeiro de 1809, ele foi abolido (Brasil, 1891, pp. 163-4).

A Inspetoria Geral de Higiene (1886-1898) foi criada pelo decreto 9.554, de 3 de fevereiro de 1886. Possuía amplas atribuições, como a fiscalização do exercício da medicina e da farmácia; o estudo das epidemias e moléstias reinantes; a direção do serviço de vacinação e seu estudo; a direção de socorros sanitários; a polícia sanitária; a organização das estatísticas demógrafo-sanitárias; e a organização e o aperfeiçoamento do Código Farmacêutico Brasileiro.

A Inspetoria Geral de Higiene sucedeu à Junta Central de Higiene Pública, criada em 1850, logo após ter a epidemia de febre amarela atingido o Brasil, visando a unificar e centralizar os serviços sanitários do Império. No entanto, as amplas atribuições e jurisdição da Junta Central competiam com problemas variados, como a falta de pessoal e de recursos financeiros, sendo sua atuação limitada apenas ao Rio de Janeiro.

A promulgação do Decreto n. 9.554, de 3 de fevereiro de 1886, extinguiu a Junta Central de Higiene Pública e criou a Inspetoria Geral de Higiene. Os serviços sanitários do Império ficavam divididos em serviços terrestre e marítimo, dirigidos respectivamente pela Inspetoria Geral de Higiene e pela Inspetoria Geral de Saúde dos Portos. O decreto criava ainda o Conselho Superior de Saúde Pública, órgão consultivo sobre questões de higiene e salubridade, presididas pelo secretário e ministro dos Negócios do Império.

Com uma estrutura que procurava tornar o órgão presente na Corte e nas províncias, a Inspetoria Geral de Higiene exercia sua autoridade também por meio de delegados de higiene na Corte, e pelas inspetorias

de higiene e seus delegados nas províncias. Cabia também à Inspetoria Geral e, nas províncias, às inspetorias provinciais fazer o registro dos médicos, cirurgiões, farmacêuticos, parteiras e dentistas, que deveriam apresentar os respectivos títulos ou licenças. A Inspetoria Geral ficava também encarregada de submeter à aprovação do governo imperial instruções referentes aos cemitérios, ao serviço funerário, aos banheiros públicos e lavanderias, às desinfecções obrigatórias, ao laboratório de análises químicas e a outros serviços que precisassem de regulamentação.

A aprovação da reforma de 1886 foi o último ato do governo imperial para fazer frente às epidemias, à higiene, ao saneamento e à regulamentação do exercício das artes de curar.

A chegada da peste bubônica a Santos, em 1899, acarretou a criação dos institutos soroterápicos do Butantan e de Manguinhos. Oswaldo Cruz assumiu a direção técnica federal, no Rio de Janeiro, em 1900, e logo a seguir liderou o saneamento da capital do Brasil para derrotar a febre amarela, a varíola e a peste bubônica. Com Pereira Passos, começou a remodelação urbana.

Oswaldo Gonçalves Cruz nasceu em 5 de agosto de 1872 em São Luís de Paraitinga, São Paulo, filho do médico Bento Gonçalves Cruz e de Amália Bulhões Cruz. Ainda criança, mudou-se para o Rio de Janeiro. Aos 15 anos, ingressou na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e, em 1892, formou-se doutor em Medicina, com a tese *A veiculação microbiana pelas águas*. Quatro anos depois, realizou seu grande sonho: especializar-se em bacteriologia no Instituto Pasteur de Paris, que reunia os grandes nomes da ciência na época.

Ao voltar da Europa, Oswaldo Cruz encontrou o porto de Santos assolado por violenta epidemia de peste bubônica e logo se engajou no combate à doença. Face à ameaça da peste chegar ao Rio de Janeiro, foi criado, em 25 de maio de 1900, o Instituto Soroterápico Federal, com o objetivo de fabricar o soro antipestoso. Em 1902, assumiu a direção geral do novo instituto, que ampliou suas atividades, não mais restringindo-se à fabricação de soros, mas dedicando-se também à pesquisa básica e aplicada e à formação de recursos humanos. Foi então nomeado diretor geral de Saúde Pública, cargo que corresponde atualmente ao de ministro da Saúde. Utilizando o Instituto Soroterápico Federal como base de apoio técnico-científico, deflagrou suas memoráveis campanhas de saneamento.

Oswaldo Cruz estruturou a campanha contra a febre amarela em moldes militares, dividindo a cidade em dez distritos sanitários, cada qual chefiado por um delegado de saúde. Seu primeiro passo foi extinguir a dualidade na direção dos serviços de higiene. Para isso, estabeleceu-se uma conjugação de esforços entre os setores federais e a prefeitura, com a incorporação à Diretoria Geral de Saúde Pública do pessoal médico e de limpeza pública da municipalidade.

A polícia sanitária estabelecia medidas rigorosas para o combate ao mal amarelo, inclusive multando e intimando proprietários de imóveis insalubres a demoli-los ou reformá-los. As brigadas mata-mosquitos percorriam a cidade, limpando calhas e telhados, exigindo providências para proteção de caixas d'água, colocando petróleo em ralos e bueiros e acabando com depósitos de larvas e mosquitos. Nas áreas de foco, expurgavam as casas, pela queima de enxofre e piretro,

e providenciavam o isolamento domiciliar dos doentes ou sua remoção para o Hospital São Sebastião.

Oswaldo Cruz baseou o combate à febre amarela no êxito da campanha realizada pelos americanos em Havana e em algumas experiências realizadas no Brasil, que comprovavam o acerto da teoria do médico cubano Carlos Finlay de que o transmissor da doença era um mosquito, o *Aedes aegypti*, na época conhecido como *Stegomyia fasciata* ou *Culex aegypti*.

Numa época em que ainda se acreditava que a maior parte das doenças era provocada pelos *ares pestilenciais*, a ideia de “se pagar a rapagões para caçar mosquitos”, como dizia uma revista de então, só poderia provocar o riso. O jovem pesquisador bem que tentou alterar a opinião pública, fazendo publicar seus *Conselhos ao povo*, uma série de folhetos educativos. Mas enfrentava a oposição de grande parte da classe médica.

Em seguida, Oswaldo Cruz iniciou sua luta contra a peste bubônica. A campanha previa a notificação compulsória dos casos, isolamento e aplicação do soro fabricado em Manguinhos nos doentes, vacinação nas áreas mais problemáticas, como a zona portuária, bem como desratização da cidade. A associação entre ratos e mosquitos era irresistível. A decisão da Saúde Pública do Rio de Janeiro de pagar por cada roedor capturado só agravou a situação. Mas, em poucos meses, a incidência de peste bubônica diminuiu com o extermínio dos ratos, cujas pulgas transmitiam a doença.

Em 1904, uma epidemia de varíola assolou a capital. Somente nos cinco primeiros meses, 1.800 pessoas tinham sido internadas no Hospital São Sebastião. Embora uma lei prevendo imunização compulsória das crian-

ças contra a doença estivesse em vigor desde 1837, ela nunca fora cumprida. Assim, em 29 de junho de 1904, o governo enviou ao Congresso projeto reinstaurando a obrigatoriedade de vacinação antivariólica. Suas cláusulas previam vacinação antes dos seis meses de idade. Para todos os militares, revacinação de sete em sete anos. Exigência de atestado de imunização para candidatos a quaisquer cargos ou funções públicas e para quem quisesse se casar, viajar ou matricular-se numa escola.

O projeto estipulava ainda punições e multas para médicos que emitissem atestados falsos de vacinação e revacinação, obrigava diretores de colégio a obedecerem às disposições sobre imunização dos estudantes e instituiu a comunicação de todos os registros de nascimento.

Essas medidas draconianas estarreceram a população, e a oposição a Oswaldo Cruz atingiu seu ápice. Os jornais lançaram violenta campanha contra a medida. Parlamentares e associações de trabalhadores protestaram, e foi organizada a Liga contra a Vacinação Obrigatória.

No dia 13 de novembro, estourou a Revolta da Vacina. Choques com a polícia, greves, barricadas, quebra-quebra, tiroteios – nas ruas, a população se levantou contra o governo. No dia 14, a Escola Militar da Praia Vermelha aderiu à rebelião, mas, após intenso tiroteio, os cadetes foram dispersados. No bairro da Saúde, o *Port Arthur* carioca, os protestos continuaram. Finalmente, o governo decretou estado de sítio e, no dia 16, conseguiu derrotar o levante, mas suspendeu a obrigatoriedade da vacina.

Oswaldo Cruz acabou vencendo a batalha. Em 1907, a febre amarela estava erradicada do Rio de Janeiro. Em 1908, violenta epide-

mia de varíola levou a população em massa aos postos de vacinação. O Brasil finalmente reconhecia o valor do seu sanitarista.

No mundo científico internacional, seu prestígio já era indiscutível. Em 1907, no XIV Congresso Internacional de Higiene e Demografia de Berlim, recebeu a medalha de ouro pelo trabalho de saneamento no Rio de Janeiro.

Em 1909, deixou a Diretoria Geral de Saúde Pública, passando a dedicar-se apenas ao Instituto de Manguinhos, que fora rebatizado com o seu nome. Do instituto, lançou importantes expedições científicas que possibilitaram maior conhecimento sobre a realidade sanitária do interior do país. Eradicou a febre amarela no Pará e realizou a campanha de saneamento na Amazônia, que permitiu o término das obras da estrada de ferro Madeira-Mamoré, cuja construção havia sido interrompida pelo grande número de mortes entre os operários. O sanitarista recomendou uma série de medidas drásticas a serem implantadas sem demora na construção da ferrovia. Os cuidados sanitários começariam antes do operário chegar à obra, com o engajamento de pessoal em áreas não palustres, exame médico minucioso e fornecimento de quinino durante a viagem. Recomendou ainda exames periódicos aos empregados, fornecimento diário de quinino, desconto dos dias em que o trabalhador não ingerisse o medicamento e gratificação para o operário que passasse três meses sem sofrer nenhum acesso de malária. Finalmente, aconselhou a construção de galpões telados para alojamento do pessoal, fornecimento de água fervida, uso de calçados e locais determinados para a defecação.

Em 1915, por motivo de saúde, abandonou a direção do Instituto Oswaldo Cruz e

mudou-se para Petrópolis. Sofrendo de crise de insuficiência renal, morreu na manhã de 11 de fevereiro de 1917, com apenas 44 anos de idade.

Em 1920 era criado o Departamento Nacional de Saúde Pública, no âmbito do Ministério da Justiça e Negócios Internos, e foi nomeado Carlos Chagas seu diretor, que ficou até 1926.

O Instituto Manguinhos produziu a quinina com sais para profilaxia da malária. Outros 198 preparados farmacêuticos foram também produzidos em Manguinhos.

Com o golpe de 1930, Getúlio Vargas tornou-se presidente do Brasil e encontrou o Rio de Janeiro como centro de várias epidemias. Nesse sentido, criou, em 1937, o Instituto Nacional de Febre Amarela e, em 1938, o da Malária, e assinou convênio com a Fundação Rockefeller para o combate a essas epidemias.

Em 1957, criou-se o Departamento de Endemias Rurais, com sucursais em cada estado. Esse departamento deu origem à Sucam, para organizar campanhas de vacinação e de prevenção de doenças de alcance coletivo e enfrentamento de epidemias, trabalhando para a erradicação da varíola e da malária.

Em 1988 foi criada a Fundação Nacional de Saúde (Funasa), que esteve na origem do Sistema Único de Saúde (SUS) e foi responsável pela erradicação da varíola no país.

Manguinhos fabricou, em nove anos, cerca de 200 milhões de doses de vacina contra a varíola para o Brasil e o mundo todo. Em 1971, a varíola estava extinta no Brasil. Fabricou também vacinas contra a poliomielite, sarampo, difteria, coqueluche e tétano.

Em 1972 apareceram casos de meningite em São Paulo e no Rio de Janeiro, pela bactéria tipo C, e em 1974, três casos de

tipo A em São Paulo. A simultânea ocorrência das duas bactérias desencadeou um surto de grandes proporções no país. As autoridades sanitárias do Rio de Janeiro começaram a aplicar 150 mil doses de vacina mingovasc-C. A doença atingia mais os pobres e malnutridos, mas não poupava os abastados. A única solução era vacinar. O Instituto Adolfo Lutz supervisionou a vacinação e, em 1974, o ministro da Saúde, Paulo de Almeida Machado, decidiu vacinar toda a população brasileira, cerca de 80 milhões. Gastou 40 milhões de dólares. Vacinava-se nas ruas, nas casas, em toda parte. Houve novo surto em 1978, no estado do Rio de Janeiro. A Fiocruz modernizou suas instalações e comprou novos equipamentos. A Bio-Manguinhos passou a produzir vacinas contra o sarampo, contra a rábica e a poliomielite. Em 1973 foi criado o Programa Nacional de Imunização e, em 1980, foram inaugurados os Dias Nacionais de Vacinação.

Durante esta última epidemia de coronavírus, ainda não controlada, uma corrente de solidariedade se espalhou pelo país. Pais doaram pães e outros produtos aos hospitais. Restaurantes preocuparam-se com a falta de comida de pessoas muito pobres e começaram a doação semanal de hambúrgueres para comunidades vulneráveis. Empresas receberam cestas básicas e kits de higiene pessoal para os mais necessitados. Desenvolveu-se, assim, nova mentalidade de maior amor ao próximo.

Depois dessa grande pandemia, que já matou mais de 5 milhões de pessoas pelo mundo todo, e com o declínio depois de dois séculos de dominação dos EUA, necessariamente uma nova fase se apresenta para a humanidade. Que fase será essa? Difícil de adivinhar. Qual seria o papel do Brasil

como uma das dez maiores economias do mundo? Qual seria o novo cuidado com a maior floresta intacta ainda existente? Como enfrentar o gravíssimo problema do déficit de saneamento básico, fonte de doenças dos muito pobres? E, a propósito, como

enfrentar os problemas sérios da pobreza, do desemprego, do baixo nível da educação em praticamente todos os seus níveis, num país de alta desigualdade social? O Brasil pós-pandemia certamente não será mais o mesmo. O Brasil entrará numa era nova.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Phillipe. *Essais sur l'Histoire de La Mort en Occident du Moyen Âge à nos jours*. Paris, Le Seuil, 1975.

ARIÈS, Philippe. *Western attitudes toward death*. Baltimore, The John Hopkins University Press, 1976.

BARRY, John M. *A grande gripe*. Porto Alegre, Intrínseca, 2020.

BENCHIMOL, Jaime Larry (coord.). *Febre amarela*. Rio de Janeiro, Casa Oswaldo Cruz, 1937.

BETHELL, Leslie. *América Latina colonial*. São Paulo, Edusp, 1999.

BIRABEN, Jean-Nöel. *Les hommes et la peste en France et aux pays européens et méditerranéens*. Paris, Thèse de Doctorat Ès-Lettres, 1975.

BIRABEN, Jean-Nöel. "Epidemias na História da População", in Maria L. Marcilio (org.).

População e sociedade: evolução das sociedades pré-industriais. Petrópolis, Vozes, 1984.

BRASIL. *Coleção das leis do Brasil*. Rio de Janeiro, 1891.

CHAUNU, Pierre. *La mort à Paris, 1617 et 18e. siècles*. Paris, 1978.

COOK, Sherbourne; BORAH, Woodrow. *Essays in population history. Mexico and the Caribbean*. Berkeley, University of California Press, 1974.

GEREMEK, Bronislaw. *Os filhos de Caim. Vagabundos e miseráveis na literatura europeia. 1400-1700*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

LE GOFF, Jacques (org.). *As doenças têm história*. Lisboa, Terramar, s.d.

MARCILIO, Maria Luiza. "Santé et Mort dans la Ville Imperiale de Rio de Janeiro: 1830-1889", in *Mesurer et comprendre: mélanges offerts à Jacques Dupâquier*. Paris, PUF, 1993.

PEREIRA REGO, José (Barão do Lavradio). *Memória histórica das epidemias de febre amarela e cholera morbus que têm reinado no Brasil em 1838*. Rio de Janeiro, Memória Histórica, 1973.

PERRENOUD, Alfred. "L'inégalité sociale devant la morte à Genève au XVIIIème siècle". *Population*, 30, 1975.

PORTO, Angela et al. (orgs.). *História da saúde no Rio de Janeiro. Instituições e patrimônio arquitetônico (1858-1958)*. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2008.

SPIX, Von; MARTIUS, Von. *Viagem pelo Brasil*. Rio de Janeiro, Livraria do Senado, 1971.

VOVELLE, Michel. *Piété baroque et deschristianisation. Les attitudes devant la mort em Provence au XVIIIe siècle*. Paris, Pion, 1973.

ZIEGLE, Philip. *The black death*. London, Kindle Edition, 1969.

Macedônio, a última fronteira linguística eslava

Aleksandar Jovanovic



pós 12 séculos de existência – interrompida por diversas circunstâncias históricas, econômicas, sociais e culturais –, o macedônio emergiu, em 1945, como a última (sic) língua literária eslava (Элле Л, 1997, pp. 200-7)¹. Os missionários bizantinos Cirilo e Metódio

1 Até o sorábio – a língua eslava com o menor número de falantes – havia sido normatizado muitos séculos antes. Ainda hoje divide-se em duas variantes (norte e sul) e foi alçado à condição de idioma de uma *minoría etnolingüística* após a Segunda Guerra Mundial, na então recém-fundada Alemanha Oriental. No entanto, já era empregado como língua escrita, de modo regular, na Baixa Idade Média. Ver também: Michalk (1990).

ALEKSANDAR JOVANOVIC é professor da Faculdade de Educação da USP, tradutor de algumas línguas da Europa Centro-Oriental e autor de, entre outros, *Bosque da maldição* (Editora UnB).

evangelizaram os povos eslavos, no século IX da era vulgar, através da criação de um idioma literário (o eslavo eclesiástico) baseado nos dialetos eslavos da Macedônia, falados nos arredores de Salônica (*Конески*, 1981, pp. 97 e segs.).

Séculos de ocupação otomana, a ausência de um Estado próprio e a inexistência de uma língua literária codificada representaram fatores determinantes para que somente no final da Segunda Guerra Mundial, e dentro dos limites da ex-Iugoslávia (1918-1991), o idioma literário acabasse sendo criado com base nos dialetos centrais. Um moderno alfabeto cirílico e normas ortográficas recém-estabelecidas garantiriam que a língua literária passasse a ser utilizada, imediatamente, em todos os escalões da vida pública – escola, imprensa, meios de comunicação eletrônicos, teatro, literatura etc. Por razões evidentes, não serão abordados os fatos que se sucederam à independência do país no final do século XX.

As raízes da história dessa pequena nação eslava de, no máximo, dois milhões de falantes, encravada no sul da Península Balcânica, retroagem à própria época das invasões eslavas, nos séculos V e VI da era vulgar. Pequenos principados disputavam espaço e hegemonia diante do poderio bizantino e de outros reinos e/ou impérios. O primeiro, e efêmero, Estado macedônio emergiria no final do século X, tendo curta duração: acabaria sendo extinto já em 1018 (*Андонов*, 1967). Este fato não impediu que em Ohrid florescesse, a partir do século X, uma escola literária onde os discípulos de Kliment e Naúm (estes, por seu turno, continuadores da obra de Cirilo e Metódio) produzissem cópias e traduções de textos eclesiásticos, mas também obras originais – todas em

eslavo eclesiástico –, que rivalizavam com os textos produzidos em Preslav, capital do vizinho reino búlgaro.

As rivalidades entre os estados balcânicos serviram de freio para o desenvolvimento cultural e político independente dos macedônios até o final do século XIV, quando a invasão otomana no Sudeste europeu alterou o frágil equilíbrio de forças e impôs cinco séculos de dominação, tendo como consequência um profundo hiato em termos de vida espiritual. O eslavo eclesiástico seria, durante longos séculos, não somente instrumento ecumênico da ortodoxia, mas também veículo literário para diversos povos eslavos (russos, bielorrussos, ucranianos, sérvios, búlgaros, macedônios) e até mesmo para os romenos.

A evolução do macedônio, ao longo de 12 séculos, apresenta algumas peculiaridades dignas de notas: desenvolveu uma tríplice forma de artigo posposto, com valor dêictico, e as flexões nominais perderam-se, com exceção do microssistema dos pronomes pessoais e de um caso genitivo-acusativo. Um exame diacrônico mostra que as antigas declinações do macedônio foram substituídas, de modo lento mas progressivo, provocando profundo realinhamento sistêmico do idioma. Em sincronia, as formas sintéticas (resquícios das antigas flexões nominais) coexistem com as formas analíticas surgidas em períodos mais recentes do desenvolvimento do idioma. O sistema verbal possui complexidade: caracteriza-se pela existência dos chamados tempos narrativos. Artigos pospostos, perda de flexões nominais e tempos narrativos são elementos estruturais que aproximam o macedônio do búlgaro. Quando o idioma literário foi codificado em 1945, o léxico foi enriquecido com base em modelos buscados

no russo e no servo-croata (ou, segundo algumas versões, sérvio e/ou croata) modernos, mas diversos internacionalismos (termos de origem greco-latina, com pronúncia e grafia adaptadas à sintaxe fonológica do macedônio) também foram incorporados (Конески, 1967, pp. 55 e segs.).²

As zonas de transição entre os falares búlgaros, macedônios e sérvios são, por vezes, bastante tênues, fator que facilitava a tentativa de impor aos macedônios outra língua literária. Por exemplo, durante a Segunda Guerra Mundial, foi o caso do búlgaro, como resultado da ocupação da Macedônia por aliados do Eixo. Tampouco deixa de ser significativo o fato de que ainda hoje existem populações de língua macedônia tanto na Bulgária Ocidental (na região das montanhas Pirin) quanto na Grécia, mas nenhum dos dois países concede o direito à alfabetização em língua materna às minorias macedônias. A disputa territorial que envolveu o Sudeste europeu atingiu a Macedônia muitas e sucessivas vezes de modo bastante agudo, resultando no confronto de países vizinhos exatamente no terreno linguístico: a ausência de idioma literário codificado abria as portas para a tentativa de introduzir uma língua de prestígio em caráter definitivo, fato que poderia resultar, também, na assimilação gradativa dessa população.

A questão da identidade nacional e linguística surgiria, de modo claro, no século XIX, dentro da moldura das revoluções burguesas europeias, que traziam em seu bojo

a ideia do Estado-nação. Na época, intelectuais macedônios fomentavam a ideia de criar uma norma literária para colocar fim à verdadeira situação de diglossia em que havia, de um lado, a língua popular, que continuava evoluindo e produzia um grande e rico repertório de literatura oral e, de outro, ora o eslavo eclesiástico, ora outras línguas de prestígio eram empregadas como norma escrita. A luta pela independência nacional e a defesa da noção de que haveria identidade entre povo, nação e língua buscaram suas fontes em pensadores como Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) e Johann Gottfried Herder (1744-1803), mas também nos eslovacos Pavel Josef Šafarik e Jan Kollár e no tcheco František Palacký, defensores não somente desses princípios, mas ardentes militantes da criação de estados nacionais para os vários povos eslavos que viviam, ainda nos albores do século XIX, no interior de alguns impérios multiétnicos (Causat, Adamski & Crépon, 1996).

Ao longo do século XIX, convivem dois estilos, o baixo, que empregava o macedônio popular (por vezes, grafado em alfabeto grego, como fizeram os escritores Dimitar Miladinov ou Grigor Prlitchev; por vezes, mistura elementos do eslavo eclesiástico, como foi o caso dos escritores Ioakim Krtchovski e Kiril Peitchinovitch), e o elevado, que se utilizava exclusivamente do eslavo eclesiástico ou do grego moderno. Era evidente que inexistia consciência sobre a necessidade de criar um idioma literário próprio, cujos traços principais fossem delineados de modo claro e exato. Entre 1850 e 1860, surge o debate sobre a construção da língua literária macedônia. Duas correntes se defrontavam: uma, defendida pelo escritor Parteni Zografski, que apregoava a necessidade de forjar

2 Cabe observar que o léxico do macedônio literário moderno foi elaborado a partir de diversas escolhas entre variantes – em especial, diante dos modelos do russo, búlgaro e servo-croata literários – com a inclusão de arcaísmos, derivações modernas e internacionalismos.

uma língua “búlgaro-macedônia”, intermediária entre os falares búlgaros e macedônios; outra, favorável a uma norma literária exclusivamente macedônia, representada por Dimitar Makedonski e Kuzman Chápkarev (Friedman, 1985).

Somente em 1906, Krste Misirkov editaria uma obra intitulada *Pela causa macedônia* (*За Македонците Работи*), em que descrevia, em linhas gerais, as tarefas necessárias para a criação da língua literária macedônia, salientando a necessidade de que a língua popular deveria servir-lhe de embasamento. E recomendava como modelo para o idioma literário os dialetos centrais (entre Veles, Prilep, Bitol e Ohrid), porquanto funcionariam como variante interdialeto. Era a primeira sistematização séria, cujas bases seriam utilizadas em 1945 para a codificação definitiva da língua literária moderna.

Cabe lembrar que a Macedônia foi uma das últimas províncias libertadas pelo Império Otomano, nas Guerras Balcânicas de 1912-13, ao final das quais acabou sendo partilhada por Sérvia, Grécia e Bulgária. Nos conturbados eventos que marcaram os anos 90 do século passado, a Macedônia separou-se da federação iugoslava para tornar-se uma república independente.

Se Miladinov, Prlichev, Krtchovski, Peitchínovitch, Zografski ou Misirkov foram os precursores da ideia de codificar a língua literária, a literatura macedônia contemporânea tem seus pioneiros na primeira metade do século XX nas figuras de Kosta Ratsin (1909-1943), Kole Nedelkovski (1912-1941), Nikola Váptsarov (1909-1942), Mite Bogoevski (1919-1942) e Aleksandar Karamanov (1927-1944), todos mortos ou assassinados durante a Segunda Guerra Mundial, alguns deles em plena juventude.



Reprodução

O filólogo e historiador Krste Misirkov (1874-1926)

A questão da língua literária em que haveriam de expressar-se ainda representava obstáculo, ponto de discórdia e aguda polémica, e tal fato recoloca sobre o palco do debate uma indagação prática em termos de taxionomia: a que literatura pertencem, ou se devem ser incluídos em mais de uma literatura. Mais ainda: em que medida o fato de expressar-se numa outra língua, que não seja o idioma materno, entra em conflito com a problemática da consciência nacional? Ou, em outros termos: onde começa e onde termina o limite em que se pode impor uma consciência nacional a algum escritor através de uma simples classificação, a partir da língua em que se expressou ou expressa? No século XIX, Grigor Prlichev venceu concurso poético em Atenas, exatamente no ano de 1860, com o poema épico *Serdar*, escrito em grego moderno. Nas primeiras décadas do século seguinte, o poeta Kosta Ratsin redigiria parte de sua obra em servo-croata, e Nikola Váptsarov escreveria apenas em búlgaro, embora fosse

o *spiritus movens* do Círculo Literário Macedônio (1938-1942) que se reunia em Sófia, capital da Bulgária, ainda em plena guerra, e que não somente discutia assuntos de caráter literário, mas também lutava pela autonomia política do povo macedônio, inclusive dentro do território búlgaro (Đurčinov, 1988).

Tanto Ratsin quanto Váptsarov afirmavam, de maneira bastante clara, que se consideravam macedônios. Mas, no caso de Váptsarov, até hoje persiste uma disputa búlgaro-macedônia para incluir o poeta apenas numa ou noutra literatura, de modo que dois aspectos fundamentais – a língua de expressão do artista e a consciência de sua especificidade nacional – esmaecem-se diante do conflito que objetiva apenas classificá-lo.

De qualquer modo, a coletânea de poemas intitulada *Alvas alvoradas* (*Бели Мъзпу*), de Kosta Ratsin, publicada em 1936, representa uma espécie de pedra fundamental da língua em que se expressariam, doravante, todos os escritores macedônios. Ratsin, a exemplo de seus companheiros desaparecidos na Segunda Guerra Mundial, era, também, um ativo militante humanista engajado no combate ao nazi-fascismo, ideologia que, entre 1939 e 1945, semeou morte e terror na Europa. Sobre os escombros provocados pela guerra seria construída a codificação do macedônio literário e reconhecida a identidade nacional desse pequeno povo.

Assim, em 1944, antes mesmo que a tarefa de criação da língua literária estivesse terminada, o poeta Átso Chópov (1923-1982) editaria sua coletânea intitulada *Poemas* (*Песме*). Cabe sublinhar que, em 1952, o livro de Chópov, intitulado *Versos sobre a tristeza e a alegria* (*Смехови за макама и паџоцма*), sinaliza o momento de transposição da fronteira que impedia o ingresso

do mundo espiritual dos poetas no universo literário macedônio. Sua imaginação elegiaca também caminha, nas obras seguintes, pelos estreitos corredores que enfileiram diversas questões metafísicas vinculadas à própria razão da existência humana.

A tradição popular e a experiência pioneira de Ratsin seriam o alicerce sobre o qual edificaria sua obra a primeira geração de poetas macedônios do século XX – e que escreveriam já numa língua literária codificada e reconhecida como independente dos idiomas eslavos vizinhos. Há dois aspectos complementares a serem levados em conta com respeito ao período da guerra e ao pós-guerra. De um lado, não se pode olvidar o fato de que, nos países da Europa Centro-Oriental, até o começo dos anos 50, a literatura e as artes, em geral, estavam subordinadas ao dogma do coletivismo, que regeria o chamado realismo socialista, “adotado” logo depois do final da Segunda Guerra Mundial. Temas coletivos, lugares-comuns e a presença de epígonos do poeta cubo-futurista russo Vladímir Maiakóvski dominariam, em grande parte, a cena literária inicial. Para os escritores eslovenos, sérvios, croatas e/ou macedônios, somente o rompimento da Iugoslávia de Tito com o Cominform, em 1948, abriria caminho para a libertação das artes do peso do jdanovismo onipresente, que não admitia a hipótese de que as artes possam ter função independente da subordinação ideológica. De outro lado, não se pode olvidar que o sofrimento coletivo, a resistência e a luta heroica contra a ocupação nazi-fascista e o domínio do obscurantismo ideológico, a possibilidade de recomeçar a vida e reconstruir sociedades e/ou países inteiros, todos eram elementos muito significativamente presentes e que pouco espaço



O poeta e tradutor Blaje Koneski (1921-1993)

deixavam para a expressão de sentimentos individuais, para uma lírica pessoal. Assim como aconteceu, de modo geral, na literatura escrita em outras línguas eslavas meridionais (servo-croata e esloveno), também na Macedônia florescem escritores inovadores da forma e do conteúdo, que, muitas vezes, passariam a ter influência dos poetas russos Alieksandr Blok e Sierguêi Iessiênin. Em vez de mirar-se no porta-voz da Revolução de 1917, Maiakóvski, retomariam impulsos do Surrealismo e haveriam de abrir-se na direção de outras literaturas contemporâneas. Assim, nas literaturas dos povos eslavos que constituíam a antiga Iugoslávia, a influência de outros escritores eslavos acabaria também sendo substituída pelo diálogo com as literaturas francesa e espanhola modernas.

Blaje Koneski (1921-1993), Slavko Ianevski (1920-2000) e Átso Chópov constituem o núcleo de poetas responsáveis pelos alicerces da poética contemporânea em macedônio li-

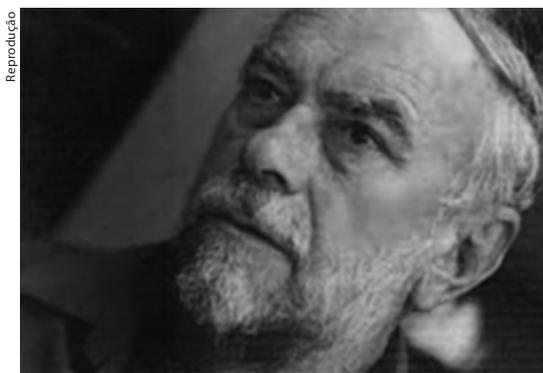
terário. Koneski reuniria numa única pessoa as figuras do escritor talentoso, linguista responsável pela codificação da língua literária e pesquisador internacionalmente reconhecido; sua obra literária tem dois aspectos distintos: de um lado, a lírica meditativa e, de outro, os temas épicos, vinculados à história e ao folclore de seu povo. Ianevski dedicou-se tanto à poesia quanto à prosa e à literatura infantil; tem sua obra transposta para muitas línguas no mundo. Chópov, por seu turno, esteve presente no cenário da literatura macedônia desde o final da Segunda Guerra Mundial. Os três contribuíram muito e em alto nível, enquanto tradutores de diversas línguas, para a recepção de inúmeras outras literaturas em macedônio moderno.

É preciso citar um grupo de poetas que entre os anos 40 e 50 adotou uma verdadeira poética do intimismo: trata-se de Gogo Ivanovski (1925-2004) e Srbo Ivanovski (1928-2014), com a “poética dos pequenos objetos” e acentuada disposição lírica. Caberia a Gane Todorovski (1929-2010), Máteia Máteviski (1929-2018) e Ante Popovski (1931-2003) representar a corrente responsável pela libertação da literatura de funções extraliterárias e pela renovação efetiva do repertório poético em língua macedônia que, de modo geral, continuava muito preso tanto a uma expressão arcaizada quanto às formas legadas pela literatura oral. Máteviski, por exemplo, seria o expressivo poeta das formas condensadas e lapidarmente acabadas, enquanto Popovski faria uma síntese muito original entre a língua herdada do folclore e uma linguagem poética elíptica e contemporânea.

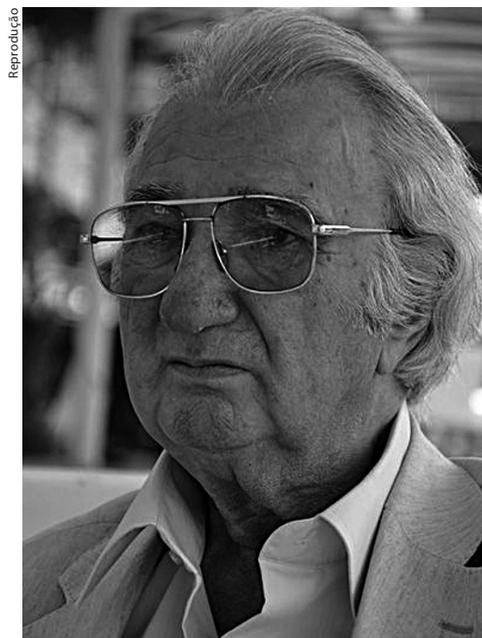
A geração dos anos 60, integrada, grosso modo, pelos poetas Radovan Pavlovski (1937), Bogomil Diúzél (1939), Petre Andreevski (1934-2006), Vlada Uróchevitch

(1934), Iovan Koteski (1932), Petar Bochkovski (1936), Liúben Tachkovski (1932-1994), Mile Nedelkovski (1935-2020) e Iovan Pavlovski (1937), simbolizou mudança fundamental no panorama da poesia macedônia contemporânea. Apesar de conservarem vínculos orgânicos com sua origem, esses escritores procuram obter uma síntese do pensamento poético, mítico e arquetípico com a sensibilidade moderna, conforme lembra Đurčinov.

Em 1961, Radovan Pavlovski e Bogomil Diúzel lançam o manifesto *O épico em votação* (*Епското во гласање*), que se tornaria verdadeira plataforma dos poetas dispostos a romper com o peso das formas fixas herdadas da literatura oral em macedônio, de longa tradição. “Sim”, afirmam eles, “não temos tradição. Mas temos um passado. Psicológico. Estamos enterrados nele até o pescoço. Em sonhos. Um passado não vivido e que apenas espera ser desembaraçado, destrinchado, no presente e mais ainda no futuro. [...] Nossa épica dá-nos mais do que palavras, dá-nos um nome... Mas aquilo que é essencial para o surgimento de uma nova épica não é mais a sua narratividade, mas o conflito dramático que ele contém”. Desse modo, os dois jovens poetas expressavam o desejo de criar os contornos de uma nova



O poeta Bogomil Diúzel (1939)



O poeta e crítico literário
Máteia Máteviski (1929-2018)

poética e produzir uma literatura livre das amarras quase asfixiantes do passado, tanto na forma quanto no conteúdo.

Quatro poemas – no original e em tradução minha para o português – dos poetas contemporâneos Máteia Máteviski e Bogomil Diúzel podem dar ideia não apenas de como é a língua macedônia atual, mas sobretudo a respeito do nível artístico de certos escritores que se valeram e valem desse idioma. Estamos convencidos de que no mundo lusófono pouco se conhece a respeito de determinadas línguas eslavas faladas por grupos etnolinguísticos e culturais pouco numerosos – podemos mencionar o macedônio, o esloveno e o sorábio. E conhece-se menos ainda a produção literária nessas línguas. Esta é apenas modesta e minúscula contribuição para os estudos de eslavística em nosso país. Uma nota final: devido a problemas políticos com a Grécia, o país mudou o nome para Macedônia do Norte.

BOGOMIL DIÚZEL

ПРОФЕСИОНАЛЕН ПОЕТ

Последен збор, последна голтка
и стануваш од масата по завршеното работно време
фати го првиот претрупан автобус до кујната
штрбни од лебот и помирисај во фурната.

Глад и разлеано олово по снагата –
вклучи го мониторот од градината
и прелистај го дневниот печат од небото.
Ништо па ништо.

Ластарите од повитот
се веат во празно – така повеќе не може, треба...
да се насочат со ортоми под стреата.
Ќерка ти донесува стол за да се поткачиш.
“Масата е поставена”, вика жена ти
низ прозорецот од некое друго време.

По ручекот, прошетка, низ градината
само ти во скафандер, свездите наоколу,
и под тебе. Антените треба да се прицврстат
калемената јаболкница бара губре.

Назад во кабината –
“Тато, што е тоа
чудовиште?” Одеднаш командите откажуваат
парчиња хартија летаат разулавени.
На масата –
нов бел лист
и моливот тежок како револвер

POETA PROFISSIONAL

Última palavra último gole
levantas da mesa após a jornada de trabalho
toma o primeiro ônibus lotado até a cozinha
quebra um pedaço de pão e aspira o aroma do forno

Fome e chumbo derretido pelo corpo –
liga o monitor do jardim
e folheia a imprensa diária do firmamento.
Nada e nada.

Os cipós da madressilva
estendem-se no vazio – *isto não pode continuar, é preciso...*
Amarrá-los debaixo do beiral.
Tua filha traz a cadeira para subires.
“A mesa está posta”, grita tua mulher
da janela de um outro tempo

Após o almoço passeio pelo jardim
solitário em teu escafandro as estrelas em volta
e debaixo de ti. É preciso fixar as antenas
a macieira enxertada procura adubo.

De volta à cabine –
“Papai, o que é
esse monstro?” De repente os comandos falham
pedaços de papel revoam tolamente
Em cima da mesa –
uma nova folha em branco
e um lápis pesado como revólver

Нож под грло

Ним, на кои само силата
им е света
не можеш да им одговориш
со света кроткост
без сила

Не можеш да гукаш како гулаб
(ни да бркаш гулабици)
дур те гаѓаат со ситна сачма
– чиста случајност
што те промашуваат

Не можеш ни да се преправаш
дека не постојат
да пееш како славеј до зашеметеност
(надевајќи се дека ќе паднат од чудо)
зашто, еве, сега паѓаш ти – воздух издишен

FACA NA GARGANTA

Àqueles para os quais somente a força
é sagrada
você não pode responder
com santa paciência
sem violência

Você não pode arrulhar como um pombo
(nem mesmo espantar os pombos)
porque eles atiram em você com chumbo miúdo
– e não o acertam
por mero acaso

Você nem mesmo pode fingir
que eles não existem
ou cantar como um rouxinol até o esgotamento
(esperando que eles caiam de surpresa)
porque, olhe, agora é você quem está caindo – sem fôlego

MÁTEIA MÁTEVSKI

КРУГ

Влегов во кругот од неговата внатрешна страна
круг вон кругот
круг во кругот
додека времето ја рони својата карпа од време

Како цветот што паѓа
од сина несоница
каменот како што ита
по својата исплашена сенка
како водата ведре
врз дланката на сонцето

Кругот се отвора бавно за нови кругови
дамнешни пејзажи на постојаната иднина
во нив ме препознаваат моите бледи синкопи
залудно налактен на работ на хоризонтот

Влегов во кругот од неговата надворешна страна
круг во кругот
круг вон кругот
во светла беспатица

На мојата заборавена прашина
времето ја гради
својата карпа од време

CÍRCULO

Ingressei no círculo através de sua parte interna
círculo fora do círculo
círculo dentro do círculo
enquanto o tempo esfarela o seu penhasco de tempo

Como a flor que cai
de insônia azul
a pedra que corre
sobre a própria sombra assustada
como a água límpida
sobre a palma da mão do sol

O círculo se abre para novos círculos
paisagens antigas de um futuro contínuo
nelas os meus desmaios pálidos me reconhecem
debruçado em vão sobre a borda do horizonte

Ingressei no círculo através de sua parte externa
círculo dentro do círculo
círculo fora do círculo
no descaminho reluzente

Sobre o meu pó olvidado
o tempo edifica
o seu penhasco de tempo

СТРАВ

Пристигаат троми пристигаат уморените коњи на просторот
тој далечен и наслутен шум на заборавениот говор
Тропаат беспрекин сами пред затворените прозорци
изгубено тропаат со нозете тапи без поткови
ти земјо по тебе лизгава и масна земјо мирна
тропаат темно измешани

Каде пред оваа маса пред овој памучен
хоризонт без линии
пред ова темно месо на земјата и ноќта
измешано длабоко месо и густо наеднаш
поплава на очите и на просторите смрт

Каде о каде ти јас ти море шумно и бескрајно
ти монотono
поле хоризонтално уморено
желно за исправено ветровито разведрување
Каде о каде
ти тесто густо на дождот и земјата
човеку јас
камену во рацете и во очите кал

MEDO

Chegam lerdos chegamos os cavalos cansados do espaço
Esse distante e pressentido rumor da linguagem esquecida
Batem constantes solitários diante de janelas cerradas
batem perdidos com cascos gastos sem ferradura
tu terra em ti terra gordurosa lúbrica tranquila
batem sombrios embaralhados

Para onde diante desta massa diante deste horizonte
felpudo sem traços
diante desta carne escura de terra e noite
Carne mesclada profunda densa
inundação dos olhos e morte dos espaços

Para onde eu para onde tu eu teu mar rumoroso e infinito
tu monótono
campo horizontal fatigado
ávido de limpidez ereta eólia
para onde para onde
tu massa densa de chuva e terra
eu homem
pedra nas mãos e lama nos olhos

REFERÊNCIAS

- Андонов, Х. “Македонското национално-ослободително движење до Илинденското востание” [O movimento de libertação nacional macedônio até a Insurreição de Ilinden], in *Југословенски народи пред Први светски рат* [Os povos iugoslavos antes da Segunda Guerra Mundial]. Београд, САН, 1967.
- CAUSSAT, P.; ADAMSKI, D.; CRÉPON, M. “La langue source de la nation”, in *Messianismes séculiers en Europe centrale et orientale (du XVIIIe au XXe siècle)*. Lièges, Mardaga, 1996.
- COMRIE, Bernard; MATTHEWS, Stephen; POLINSKY, Maria. “The atlas of languages”, in *The origin and development of languages throughout the world*. New York, Quarto Inc., 1996.
- ЃУЗЕЛ, Богомил. *Историјата како маштеа* [A história enquanto madраста]. Скопје, Мисла, 1971.
- ЂURČINOVIĆ, Jovan. *Nova makedonska književnost* [A nova literatura macedônia]. Beograd, Nolit, 1988.
- FRIEDMAN, Victor A. “The sociolinguistics of literary macedonian”. *The International Journal of the Sociology of Language*, vol. 52, 1985, pp. 31-57.
- КОНЕСКИ, Блаже. *Граматика на македонскиот литературен јазик* [Gramática da língua literária macedônia]. Скопје, Култура, 1967.
- КОНЕСКИ, Блаже. “Јазикот на старата словенска писменост во Македонија” [A língua da antiga escrita eslava na Macedônia], in *Јазични Темы* [Temas linguísticos]. Скопје, Мисла, 1981.
- MICHALK, Siegfried; PROTZE, Helmut. *Studien zur sprachlichen Interferenz II. Deutsch-sorbische Dialekttexte aus Radibor, Kreis Bautzen*. Bautzen, VEB Domowina Verlag, 1974.
- MICHALK, Siegfried. “Přinošk ke kwantifikaciji řečneje interferency”, in Helmut Fasske; Ronald Löttsch (red.). *Beiträge zur sorbischen Sprachwissenschaft*. Bautzen, VEB Domowina Verlag, 1968, pp. 94-105.
- MICHALK, Siegfried. “Deutsch und Sorbisch in der Lausitz” [Alemão e sorábio na Lusácia]. *Germanische Linguistik*, 101-3, 1990, pp. 427-44.
- POPOVA, Tatiana. “Верна неверност”, in *Книжевниот превод како фактор на културата. Тетово, Советот на Меѓународна средба на книжевните преведувачи*, 1983, pp. 37-54.
- SPIESS, Günther. *Zur gegenwertigen Situation des Rusinischen*. Stuttgart, Robert Hinderling, 1986.
- SUSSEX, Roland; CUBBERLEY, Paul. *The slavic languages*. Cambridge, Cambridge University Press, 2006.
- Элле Л. “Права национальных меньшинств в Германии и Лужицкие сербы” [Os direitos das minorias nacionais na Alemanha e os sérvios da Lusácia]. Кузьнецова, А. И. и др. (уред.). *Малые языки Эвразии: Социолнгвистический аспект*. Сборник статей [As pequenas línguas da Eurásia: aspecto sociolinguístico. Coletânea de artigos]. Москва, МГУ (Филологический факультет), 1997.

**De onde vêm essa voz e seu grito?
Reflexões sobre o primeiro
Jorge Amado, protagonista
do romance de 1930**

*Thiago Mio Salla
Roberto Amado*

J

orge Amado emergiu do anonimato, ainda muito jovem, para rapidamente ganhar notoriedade graças a duas atividades que caracterizaram sua literatura nesses anos. Uma delas foi a reconhecida produção de seus primeiros quatro livros, obras que consolidaram sua voz literária emergente junto ao público e à crítica. A outra, menos visível atualmente, refere-se à sua vasta publicação

THIAGO MIO SALLA é professor e pesquisador da ECA/USP e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da FFLCH/USP.

ROBERTO AMADO é jornalista, escritor e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da FFLCH/USP.

de artigos em jornais e revistas literárias da época, por meio da qual o autor baiano revela uma outra voz, a do crítico ferino, ousado, até mesmo atrevido. Nesses textos, ele não só estabelece critérios estéticos e formais da nova literatura então emergente, como também tece uma malha de argumentos e parâmetros pessoais a partir dos quais determina alguns paradigmas de uma literatura considerada “moderna” (termo que empregou com frequência) e o papel dos escritores que a praticavam.

A soma de tais vozes permitiu a Jorge Amado assumir a condição de figura de proa de uma das mais importantes expressões literárias das letras brasileiras no século XX: o romance de 1930. Assim, mostra-se inevitável que suas reflexões, expressas tanto nas obras quanto nos artigos, também sejam, em certo sentido, as do próprio romance de 1930, uma vez que artista e movimento literário estão intimamente ligados. A partir sobretudo de posicionamentos de época do próprio autor e de críticos de diferentes matizes, o presente artigo limita-se a apresentar sumariamente o quadro que antecede os anos 1930, avançando até o romance *Cacau* (1933), segundo livro de Jorge Amado, tido como uma espécie de materialização do processo analítico por ele empreendido enquanto crítico¹. O referido romance se mostra paradigmático da etapa que se seguiu ao Modernismo de 1922, não tanto por suas qualidades literárias, mas sim por congregar uma nova proposta estética e,

principalmente, de conteúdo, representativa das múltiplas transformações que tomaram corpo na década de 1930.

“Pelas suas peculiaridades de forma e conteúdo, *Cacau* é um romance característico dos anos 30, quando a radicalização político-ideológica que na Europa preparou terreno para a Segunda Guerra Mundial vem repercutir no Brasil sob forma de um anseio por reformas político-sociais de base” (Paes, 1991, p. 10).



Quando se refere à “radicalização político-ideológica”, José Paulo Paes tem em vista a definitiva polarização entre esquerda e direita no Brasil: de um lado, o pensamento conservador representado, entre outros, pela reação católica e pelo integralismo de Plínio

Salgado; de outro, sobretudo, o Partido Comunista do Brasil (PCdoB). Paralelamente, o referido anseio por “reformas político-sociais de base” toma corpo no âmbito do governo de Getúlio Vargas pós-revolução de 1930, movimento ambíguo e multifacetado que vai desaguar na

1 Não cabe, nesta proposta, abordar o considerado primeiro romance de Jorge Amado, *O país do carnaval*, cujas características, embora pertinentes, não são tão modelares dos anos 1930 como *Cacau*. De fato, Bueno, ao se referir a *O país do carnaval* e a outras obras lançadas em 1929-1930 (como *Inquietos*, de Luís Delgado), reconhece a sua importância como “elementos de transição”, mas destaca que, em tais obras, “o esteticismo, o afastamento da realidade [...] não conduz a nenhum tipo de transformação e, portanto, não serve para essa nova geração” (Bueno, 2002, p. 107).

ditadura do Estado Novo. Nesse cenário, cujas raízes, de certa maneira, podem ser encontradas nos anos 1920, toma lugar e ressoa a voz do autor baiano.

HOMENS DE LETRAS E MODERNISMO

José Osório de Oliveira, grande conhecedor da literatura brasileira, cabo-verdiana e portuguesa, figura respeitada por autores e críticos tanto de Portugal quanto do Brasil, aponta de modo sintético, em obra aclamada por Mário de Andrade², algumas condições gerais que desembocaram no grande desenvolvimento da literatura brasileira dos anos 1930.

“Os problemas do Brasil: o seu meio geográfico, a sua formação histórica, a sua constituição etnológica, a sua vida social, a sua organização política, o seu regime econômico, vinham preocupando os brasileiros conscientes...” (Oliveira, 1939, p. 114).

Logo de saída, é possível perceber alguns aspectos eloquentes e até mesmo conclusivos na frase. Em primeiro lugar, faz-se interessante notar a abrangência dos “problemas do Brasil” apontados pelo crítico português: contempla praticamente todos os setores da vida social, econômica e cultural do país. Não fosse pela *quase*

trágica consistência e intensidade da questão, ela seria possivelmente *quase cômica*. Afinal, uma nação com essa profundidade de questões estaria, teoricamente, mais próxima de produzir miséria do que um vigoroso movimento literário – ou talvez, por isso mesmo, seja capaz de produzir ambos. Em segundo lugar, pode-se depreender que, por mais conhecedor de nossa terra e de nossa gente, e especificamente de nossa literatura, o olhar português de Osório de Oliveira não deixa de adotar um ponto de vista externo, distante, não tão imerso nas circunstâncias políticas e sociais que envolviam o país naquele momento. Valendo-se dessa perspectiva, seria, portanto, capaz de fazer uma leitura mais ampla, e menos visceral, dos elementos motivadores de nossa literatura, desprendendo-se de alguns conceitos já de certo modo consolidados àquela altura³.

Há ainda um terceiro aspecto importante na referida frase, o qual se reporta a uma classe de “brasileiros conscientes”, ou seja, um público leitor crescente e cada vez mais interessado numa literatura com as características do romance de 1930. Em termos quantitativos, trata-se de um dado novo entre as elites culturais brasileiras, cujo olhar tinha sido, até os anos 1920, sobretudo, historicamente eurocêntrico.

Mas... por que esse “súbito interesse” do público? Talvez a explicação seja complexa demais para que se possa abarcar toda a sua tessitura (ainda mais nos limites reduzidos

2 Trata-se de *História breve da literatura brasileira* (1939), compêndio referido pelo autor de *Macunaima* como “o mais apaixonante, o mais inteligentemente sintetizado, mais alertamente crítico dos brevíários da nossa literatura. [...] é tão sugestiva, tão cheia de ideias e de pontos de vista curiosos, que embora escrita para portugueses, me parece indispensável a qualquer brasileiro” (Andrade, 1972, p. 175).

3 Convém assinalar que, publicada em 1939, a referida *História breve da literatura brasileira*, de José Osório de Oliveira, revela certa distância temporal dos elementos históricos que formataram as origens do romance de 1930.

do presente artigo), mas novamente a perspectiva de Osório de Oliveira contribui, com seu olhar externo e capacidade comparativa, para lançar luz a essa questão.

“O homem de letras no Brasil (o homem de letras de hoje, que se libertou do preconceito intelectualista europeu) está, de certo modo, em pé de igualdade com o povo; compartilha, muitas vezes, dos mesmos gostos, sentimentos e ideias; tem, ou adota, muitos de seus usos e costumes. Isso, simplesmente porque a cultura social é, no Brasil, mais forte que a cultura a que chamamos de intelectual, para a distinguir da cultura viva do povo, a cultura sinônimo de experiência humana” (Oliveira, 1939, p. 119).

É louvável a elegância crítica de Oliveira e, por certo, esclarecedora de um ponto de vista mais sofisticado e conceitual. Mas para aquele Jorge Amado em começo de carreira, procurando (e conquistando) seu espaço como escritor e crítico, a literatura que então surgia estava binariamente dividida entre obras e artistas de segunda categoria e os que realmente representavam os novos ares da cultura.

Em artigo sobre o livro *Figueira velha*, por exemplo, faz um elogio dúbio ao autor gaúcho Telmo Vergara: “[...] ainda há de realizar uma obra definitiva quando se voltar para assuntos de maior força humana, de maior densidade, para assuntos mais fundos e menos literários” (Amado, 1935b, p. 6). No mesmo artigo, ao tratar de um dos personagens do livro, o poeta Marcos, Amado aproveita para destilar suas ideias corrosivas sobre escritores que praticam poesia na vida real, atribuindo um tom claramente pejorativo às manifestações “literárias” ao

definir o personagem: “[...] poeta sem ter o que fazer, poeta sem assunto [...]. Poeta bem literato, bem literato mesmo, cheio de angustiazinhas bem calculadas, bem literárias” (p. 6). E, como se não fizesse parte desse universo composto por pretensos escritores, lança seu olhar contundente para um tipo de intelectual que parece estar nas vizinhanças: “O poeta Marcos existe, sim. [...] Literário e artificial, igualzinho [...] no fundo até um bom rapaz que se formará em direito e terminará na redação de um jornal, esquecido das tragédias e pensando em arrancar um vale do gerente” (p. 6)⁴.

Já orientado por suas convicções literárias, em 1932, com apenas 20 anos e um livro publicado (*O país do carnaval*), exibe sua audácia ao escrever um artigo sobre *Evolução da poesia brasileira*, de Agrippino Grieco, obra então recém-lançada: “Decididamente, um homem desses [...] não pode ser amado num país de homens que escrevem versos chorões, louvam os discursos de todos os ministros e onde o elogio mútuo impera” (Amado, 1932, p. 1). Se louva o ambicioso livro de um dos fundadores da Editora Ariel, dirige sua ferocidade aos integrantes da Academia Brasileira de Letras, até como modo de fortalecer suas convicções. “O sr. Gustavo Barroso concedeu uma entrevista a um jornal de Minas na qual afirmou que os acadêmicos ou eram velhos que nem sabiam morrer ou moços preguiçosos e inúteis. Talvez fosse esta a primeira coisa certa que o cabuloso escritor de cinquenta livros ruins tenha dito” (Amado, 1933a, s.p.).

4 Ironicamente, Jorge Amado, àquela altura (1935), tinha acabado de se formar em Direito e vivia nas redações das revistas literárias (Tati, 1961, p. 20).

Paralelamente, há, durante essa década, a “clara expressão de um desejo de modificação do Brasil”, atrelado ao “processo de plena implantação do capitalismo no país e do fluxo ascensional da burguesia, dois fatores que mexem com as demais camadas sociais [...]” (Lafetá, 2000, p. 27). Tal conjuntura, na qual avultam, entre outros movimentos, Modernismo, tenentismo e comunismo (Duarte, 1996, p. 20), repercute na elaboração formal do romance de 1930 e no desenvolvimento literário de seus autores, ganhando substância e materialidade desde as primeiras obras lançadas na década de 1930, com destaque para aquelas da lavra de escritores que surgem nesse momento, como Rachel de Queiroz, Amanda Fontes e, naturalmente, Jorge Amado. Cabe a eles erguer a bandeira com novos dizeres, plenos de conteúdo social.

Apesar de algumas polêmicas que normalmente envolvem a discussão da ressonância e repercussão do movimento modernista no romance de 1930, há algumas reflexões predominantes. As inovações literárias consolidadas pelo movimento, tanto formais como estéticas, somadas à deliberada rejeição aos velhos padrões, permitem que os autores de 1930 pratiquem esses novos paradigmas de maneira confortável: “[...] o inconformismo e o anticonvencionalismo se tornaram um direito, não uma transgressão, fato notório mesmo nos que ignoravam, repeliam ou passavam longe do modernismo” (Candido, 1989, p. 186). Lafetá, apoiado por Candido, desenvolve os conceitos de “projeto estético” e “projeto ideológico” para definir a diferença básica entre a fase heroica da literatura modernista, em que se “discute principalmente a linguagem”, e a fase que se segue à Revolução de 1930, em

que “discute-se a função da literatura, o papel do escritor, as ligações da ideologia com a arte” (Lafetá, 2000, p. 28). No que se refere à gênese do romance de 1930, Lafetá encontra uma ligação didática entre os dois movimentos literários, pela qual é possível identificar um processo lógico de evolução formal e estética.

“[...] o Modernismo, por volta de 30, já teria obtido ampla vitória com seu programa estético e se encontrava, portanto, no instante de se voltar para outro tipo de preocupação [...] enquanto nos anos vinte o projeto ideológico do Modernismo correspondia à necessidade de atualização das estruturas [...]” (Lafetá, 2000, p. 28).

Ainda que essa “ligação didática” tenha substância, também determina limites estreitos dessa literatura praticada após a década de 1930, reduzindo a independência de sua voz: “[...] o estudo de Lafetá – como de resto qualquer estudo – paga o seu tributo ao tempo em que foi escrito e acaba repetindo um pouco o que ele mesmo condena: julgar a literatura a partir do plano ideológico” (Bueno, 2015, p. 46). Mas essa não é a única restrição a tal proposta que condiciona a literatura ao advento do Modernismo, como ponto central de referência. As interpretações relativas a essa questão, principalmente quando envolvem o romance de 1930, estão cercadas de uma tensão que parece inevitável. Lafetá reconhece apenas tangencialmente uma recusa ao Modernismo pela geração de escritores do romance de 1930. Já Luís Bueno, em *Uma história do romance de 30*, abdica do princípio de continuidade pacífica invocado por Lafetá:

ao descer à arraia miúda da produção crítica e romanesca da época, ele tematiza a forte tensão entre a literatura de 1922 e a produzida depois da revolução de outubro. Em vez de considerar que existiria um único movimento dividido em duas fases, Luís Bueno entende que estariam em jogo dois movimentos literários e geracionais: o Modernismo e o pós-Modernismo, este englobando os artistas imediatamente situados após o Modernismo de 1922 (cf. Salla, 2015, p. 119).

Jorge Amado, em suas críticas publicadas no começo da década de 1930, tenta, em alguns momentos (mas nem sempre), adotar uma política de boa vizinhança em relação às repercussões do Modernismo sobre sua obra e a de seus colegas de geração⁵. Reconhecendo o valor do movimento de 1922, o escritor baiano, no papel de protagonista das ideias e ideais do romance de 1930, escreve que aquela expressão literária foi importante por ter destruído “muita coisa”, referindo-se aos padrões estéticos e formais que o movimento questionou – “embora não tenha construído nada” (Amado, 1934a, p. 49). É curioso notar que, mesmo reconhecendo de modo parcial a relevância do Modernismo no *continuum* da literatura brasileira e, principalmente, em suas próprias obras, Jorge Amado procura insistentemente uma diferenciação, não apenas por ser óbvia,

mas porque se fazia necessário extrair dessa diferença uma racionalização, ou uma teorização, convincente. Como um menino mais novo que compete com seu irmão mais velho, convencido de que já o superou.

“O romance de invenção, o romance que não se basear na realidade, não resistirá ao tempo e o máximo que pode alcançar será um sucesso do momento... Terá realizado o máximo de beleza o romancista que der ao seu romance o máximo de vida. E quando os homens atravessam uma época política, uma época de lutas como a nossa, o romance que seja honesto não pode deixar de ser uma arma de luta. As revoluções puramente literárias não produzem grandes romancistas. Grandes poetas, grandes ensaístas, mas não grandes romancistas. Cadê o grande romance modernista?” (Amado, 1935c, p. 19).

Por um conjunto expressivo de posicionamentos como esse, seja de demarcação de fronteiras em relação ao passado, seja de definição do papel do homem de letras no presente, pode-se dizer que Jorge Amado foi percebido como protagonista no primeiro lustro da década de 1930, período do qual participou ativamente como ponta-de-lança nos debates intelectuais então travados. Nunca é demais lembrar que o aludido “protagonismo” não se refere ao mérito de sua obra ou de sua atuação pessoal e profissional – embora esses aspectos possam ter influência decisiva na qualificação de um protagonista. Para além de tais questões de ordem mais subjetiva, no caso de Jorge Amado é possível recorrer a alguns aspectos objetivos que corroboram a afirmação de seu papel de destaque.

5 Em crônica de 1934, ao recuperar lembranças pessoais relativas à sua iniciante atividade literária, no final da década de 1920, compara impiedosamente o Modernismo, que chegava tardio à Bahia, a uma prostituta: “Em 1928 o Modernismo, que acabara em São Paulo, desembarcava na Bahia, como estas rameiras que vão de um lugar para outro para rejuvenescer” (Amado, 1934b, p. 5).

No espaço de tempo abordado neste texto, entre 1931 e 1935, Jorge Amado lançou quatro obras reconhecidas, à época, pela sua importância: *O país do carnaval* (1931), *Cacau* (1933), *Suor* (1934) e *Jubiabá* (1935)⁶. Ao longo do referido período, o autor baiano publicou, nas principais revistas literárias e publicações da época, um número estimado de artigos, crônicas ou críticas superior a 200. Paralelamente, nesse mesmo intervalo temporal, sua obra e sua atuação como escritor foram tema de mais de 300 textos também estampados nas principais publicações do país. Em tais periódicos⁷, as menções à sua participação em palestras, concursos literários como júri, atividades político-culturais, opiniões sobre manifestações diversas da cultura e da política, relatos de suas viagens e contatos com



autoridades da cultura do Brasil e de fora dele ganham espaço, numa estimativa geral, no mínimo toda semana⁸. Entre outros aspectos, a conceituação do romance social do Nordeste pulula em tais páginas.

O NORDESTE

José Paulo Paes elabora uma análise precisa do que significou a produção literária sobre a realidade nordestina da época, executada por escritores do chamado “Norte” – para citar alguns, Rachel de Queiroz, Amando Fontes, José Lins do Rego, Graciliano Ramos e, obviamente, Jorge Amado:

“O choque de ideologias e a ânsia de reformas sociais que marcaram o *Zeitgeist* dos anos 1930 brasileiro tiveram no chamado ‘romance do Nordeste’ desses anos a

sua melhor representação literária” (Paes, 1991, p. 11).

A materialização desse *Zeitgeist*, via “romance do Nordeste”, manifesta-se em vários

6 Em 1932, redigiu o livro *Rui Barbosa nº 2*, que nunca foi publicado. Em 1934, escreveu ainda, juntamente com Mathilde Garcia Rosa, sua esposa, o livro infantil *Descoberta do mundo*.

7 As informações a respeito da presença de Jorge Amado na imprensa foram obtidas a partir de pesquisa em cerca de 20 periódicos (revistas literárias ou mesmo veículos de informações gerais, tais como *Boletim de Ariel*, *Lanterna Verde*, *Momento*, *Diário da Noite*, *Diário de Pernambuco*, *Dom Casmurro*) editados em Pernambuco, Bahia, São Paulo e, em sua grande maioria, no Rio de Janeiro.

8 Dados colhidos na pesquisa de mestrado em andamento *O primeiro Jorge Amado em jornal e em livro: as crônicas e romances do escritor baiano como protagonista do romance de 1930*, realizada por Roberto Amado, sob a orientação de Thiago Mio Salla, no âmbito do Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (FFLCH/USP).

níveis. A começar pela linguagem literária, utilizada, sem receio, já nas primeiras obras da década de 1930. Ou seja, o aspecto “nordestino” negado por José Américo de Almeida em *A bagaceira*, devido talvez a um rigor literário, passava a ser, então, empregado com desenvoltura em obras como *O quinze*, de Rachel de Queiroz, *Calunga*, de Jorge de Lima, *Os corumbas*, de Amando Fontes, e especialmente *Cacau*, de Jorge Amado, entre outras⁹.

Este é um dos aspectos mais importantes na caracterização do movimento de 1930 e, especificamente, da obra de Jorge Amado: a confortável ousadia de incorporar e recriar a linguagem popular do nordestino nos diálogos e até mesmo em algumas passagens da narração e descrição, sem comprometer em definitivo as estruturas básicas da norma culta, adotando, assim, um “colorido” idiossincrático ao fazer literário.

9 De fato, *A bagaceira* constituiu uma das portas que o romance de 1930 e Jorge Amado, em específico, utilizam para encontrar seus próprios caminhos literários. As referências ao ambiente nordestino, a suas paisagens incendiadas pelo calor causticante, povoadas por retirantes e castigadas pelas relações de dominação do patrão sobre o empregado, ao abuso sexual “autorizado” pela hierarquia e pelas relações familiares contaminadas pela hipocrisia são elementos presentes na obra do romancista baiano desde *Cacau*. É verdade que ele reconheceu a importância do livro de José Américo de Almeida, atribuindo-lhe a condição de pioneiro (Amado, 1935a, pp. 158-9). Mas a obra não se salva da sua crítica iconoclasta. Em um artigo sobre o livro *O gororoba*, de Lauro Palhano, Jorge Amado usa *A bagaceira* como referência para elaborar uma observação contundente a respeito da linguagem utilizada por ambos: “Sofre esse romance de um mal que aparece também em *A Bagaceira*. Como o livro do Sr. José Américo, *O Gororoba* tem trechos escritos na mais saborosa linguagem brasileira e páginas em português puxado a clássico, caindo na retórica tola dos discursadores baratos [...]. Um volume entupido de defeitos, sem dúvida. O autor é a toda hora tentando a fazer filosofia [...]” (Amado, 1933b, p. 71).

“A revolução estética de 1922 propicia ao autor [Jorge Amado] régua e compasso expressivos, abrindo-lhe a perspectiva da linguagem desabusada, império da oralidade, além de mostrar o caminho dos estratos recalçados de nossa formação cultural, que até hoje fornecem matéria-prima a suas narrativas” (Duarte, 1996, p. 20).

Tal aspecto revela-se até mesmo como um dos que justificam a popularidade da obra de Jorge Amado desde os primeiros momentos – característica que, aliás, se estendeu a toda a sua produção nas décadas seguintes: “Romances feitos com uma liberdade de narração e linguagem antes desconhecida” (Candido, 1989, p. 187).

Mas, muito além da atraente oralidade de Jorge Amado, há outros fatores que justificam sua popularidade logo nas primeiras obras. Havia um sonho em pauta no qual o segmento letrado da sociedade estava interessado naquele momento, nos primórdios dos anos 1930: “[...] Amado quer pegar o sonho com as mãos, para com elas fazer a literatura do oprimido” (Duarte, 1996, p. 18). Há um interesse multiplicado dos leitores pela realidade nacional, pela vida das camadas mais baixas da população, em que o conceito de “país novo” é substituído por “país subdesenvolvido”, resultando em uma “voga” que deriva do fato de “todo o País ter tomado consciência de uma parte vital, o Nordeste, representado na sua realidade viva pela literatura” (Candido, 1989, p. 187).

Indo um pouco mais além nesse raciocínio, com o propósito de refletir sobre o referido conceito de “*Zeitgeist* dos anos 1930” formulado por Paes, cabe citar uma referência utilizada por Lafeté ao comparar

as duas décadas, a de 1920 e a de 1930, para além das questões literárias, o que chamou de “consciência do atraso”, extraindo, ele mesmo, uma proposição de Mário Vieira de Mello (1963, pp. 3-17):

“Nos anos vinte a tomada de consciência é tranquila e otimista, e identifica as deficiências do país – compensando-as – ao seu estatuto de ‘país novo’; nos anos trinta dá-se início à passagem para a consciência pessimista do subdesenvolvimento, implicando atitude diferente diante da realidade” (Lafetá, 2000, p. 29).

Assim, os autores de 1930, em especial Jorge Amado, escrevem livros que tematizam o subdesenvolvimento do Nordeste, com uma dupla necessidade – a de revelar e a de denunciar. São, no entanto, majoritariamente, demandas de caráter social e cultural, e não explicitamente político: é muito raro encontrar nessas obras qualquer menção datada a eventos da política do país, a não ser por vagas passagens nas quais não se citam nomes nem fatos, ainda que o cenário fosse pleno de eventos fundamentais para a definição da complexidade que caracterizou essa década. Eventos como a Revolução de 1930, a Revolução de 1932 e a Constituição de 1934, para citar apenas alguns, costumam não fazer parte de modo direto da matéria abordada por tais romancistas, indicando que o importante naquele momento era fazer ecoar a voz nordestina que, subdesenvolvida, pobre, sofrida, apresentava-se como a atração principal da época, pelo menos para o público leitor. Paira um sentimento de novidade, de procura por uma nova literatura, processo reforçado pelos novos tempos que se impõem, graças às mudanças em curso.

“Um dia desses Jorge Amado falou sobre a descentralização do romance da metrópole para a província, como eles chamam gostosamente os Estados do Norte... Acontece que os motivos explorados nos últimos dez anos pelos escritores da metrópole estão em franca decomposição. Eram os ambientes da classe alta, os dramas sexuais de determinados indivíduos em uma sociedade em pleno gozo de suas faculdades físicas. Excessos e requintes de um mundo em véspera do aniquilamento total” (Jurema, 1934, p. 217).

Assim como Jorge Amado, outros autores oriundos do Nordeste se revelariam por esses caminhos expressando uma nova literatura, “dotada de coragem moral de conhecer a verdade [...] talvez por ser ali mais dolorosa a realidade, menos conhecida a terra, mais ingrato o clima, mais desiguais as condições de vida, mais intenso o drama humano” (Oliveira, 1939, p. 115). Trata-se de elementos com grande potencial dramático, capazes de servir de plataforma para toda uma geração de escritores que pretendem operar uma transformação literária, centrando-se não apenas na dimensão social do fazer artístico, ainda que seja essa a característica mais destacada. Há uma proposta ampla, que envolve a introdução e/ou readequação de vários elementos, tais como personagens, linguagem, cenários, comportamentos, tradições – para além das questões sociais que predominam sob o olhar da crítica.

Em 1936, Gilberto Freyre, referindo-se ao conjunto de obras da década de 1930 produzidas até então, escreve: “[...] se deu de repente, entre nós, uma predominância do forte sobre o belo; do próprio feio sobre o bonito” (Freyre, 1936, p. 16). Longe de apresentar-se como um rebaixamento,

a observação de Freyre constata a prática não apenas de uma “causa” social, mas também de uma proposta estética, a ponto de, mais à frente, no mesmo artigo, comparar Jorge Amado e José Lins do Rego a Sherwood Anderson e John dos Passos, autores americanos tidos por Freyre como praticantes de um “vigor híbrido” ou “um certo hibridismo entre o sociológico e o literário”. A esse conjunto de características deve-se somar também a capacidade de tais homens de letras, em especial Jorge Amado, de se lançarem em “terra desconhecida”, ou seja, o desafio de praticarem uma literatura nova em todos os sentidos, estéticos e formais. “Norte, na literatura de hoje, é sinônimo de renovação e de audácia” (Castro, 1935, s.p.).

Assim, o rótulo de “romance social” limita as qualidades literárias dessa voz insurgente, atribuindo a ela características ligadas especificamente à política, à ideologia e à denúncia social, pouco se detendo na análise das qualidades literárias, estéticas e formais desse rol de autores, em especial de Jorge Amado. Colocar etiquetas é uma prática que se mostra sempre como um artifício didático útil para a compreensão dos fenômenos, mas, também, reducionista, deixando espaços vazios a serem ocupados por novas visões e abordagens. E somente por essas frestas, ignoradas em favor de um didatismo pontual, é que se podem operar transformações na compreensão das manifestações artísticas.

“Não se deve, no entanto, exagerar as restrições a esses romances, a começar pelos de Jorge Amado, cuja grandeza vem exatamente de mergulhar sem medo em todos os paradoxos que sua opção literária

e ideológica implicava. De um modo ou de outro, eles fizeram o esforço de olhar para além dos limites de sua própria classe e integraram à cultura letrada brasileira elementos até aquele momento tidos como bastardos ou nitidamente inferiores” (Bueno, 2002, p. 270).

Essa movimentação de expressões literárias, aparecendo no mercado com vistas a se consolidarem ao longo da década de 1930, atrela-se a um marco fundamental na estrutura política e social do país: a chamada Revolução de 1930, ou seja, o embate contra as oligarquias dominantes empreendido por Getúlio Vargas, que toma o poder e assume a presidência com um discurso questionador à decadente Primeira República. Abre-se uma via de acesso à literatura para todos esses autores que viriam a se consolidar ao longo da década, não motivados pela anuência ao novo regime, mas, sim, pela oportunidade de manifestações múltiplas que então se descortinava.

“O movimento de outubro [...] foi um eixo e um catalisador: um eixo em torno do qual girou de certo modo a cultura brasileira, catalisando elementos dispersos para dispô-los numa configuração nova. Neste sentido foi um marco histórico, daqueles que fazem sentir vivamente que houve um ‘antes’ diferente de um ‘depois’ [...]” (Candido, 1989, p. 181).

A prosa, “liberta e amadurecida” (Candido, 1965, p. 147), pôde seguir novos caminhos, e, nesse berço de novas ideias, novos mercados, novos impulsos, surgem as novas propostas literárias de Jorge Amado. Mais especificamente, há um “grito” coletivo, uma

expressão de mudança dentro de um projeto revolucionário, no qual é clara a influência dos movimentos de esquerda internacionais, especificamente o comunismo.

“Nós, da geração de 1930, nascemos da Guerra e da Revolução Russa. Somos uma geração de romancistas. O sentido de documento, de grito, é sem dúvida a coisa que surge mais clara no novo romance brasileiro... Os novos romancistas, brasileiros, não apenas os do Norte, não acreditaram mais em brasilidade, em verdeamarelismo. Viram mais longe. Viram esse mundo ignorado que é o Brasil. E o Brasil é um grito, um pedido de socorro. Grito, sim, de populações inteiras, perdidas, esquecidas, material imenso para imensos livros. Romancistas novos do Brasil, revolucionários ou reacionários, nos seus livros vive um clamor, um grito que era desconhecido e que começa a ser ouvido. Hoje, era do comunismo e do arranha-céu, da habitação coletiva, o romance tende para a supressão do Herói, do personagem. Cito exemplos daqui: em *Menino de Engenho*, o personagem não é o menino Carlos de Melo. É o engenho. [...] A seca é o personagem de *O Quinze*, a cadeia o de *João Miguel*. E não são as fábricas os heróis de *Os Corumbas*? Em *A Selva* do português Ferreira de Castro é a floresta que domina tudo, como em *Cacau* eu pretendi que fossem os frutos amarelos que comandassem os coronéis e os trabalhadores” (Amado, 1934, p. 48).

No momento em que escreve tal texto, Jorge Amado estava imbuído da missão de consolidar os critérios que ele mesmo vinha formulando para definir as características desse novo romance. Não por acaso, procura usá-los para classificar as obras mais

importantes que então circulavam. A maneira com que substitui o herói humano pelos ambientes coletivos (engenho, cadeia, floresta e até os seus “frutos amarelos”) revela-se uma tentativa discutível de dar corpo às suas ideias. O que não o compromete literariamente, até porque era importante, naquele momento, ter ideias.

A prova disso é que, pouco antes de publicar esse texto, Jorge Amado havia lançado a sua segunda obra, *Cacau* (1933), em cujo Prefácio, largamente mencionado na crítica da época e também nos estudos das décadas seguintes, encontra-se o uso da expressão “romance proletário”. Ao mesmo tempo em que põe em dúvida se esse seria o “gênero” que então praticava, também o define – uma maneira sutil de tomar a dianteira da questão. E menciona “a vida dos trabalhadores das fazendas de cacau do sul da Bahia” (Amado, 1974, p. 121) como o núcleo do conteúdo da obra, numa óbvia tentativa de se apropriar dessa espécie literária, processo que pode até ter sido inconsciente, o que não faz diferença. Muito tempo depois, o seu olhar sobre esse momento se mostra sobretudo crítico e bem mais equilibrado:

“Fazer um romance proletário era, evidentemente, pura pretensão da minha parte. A consciência proletária ainda estava em formação num país que apenas começava a se industrializar e onde não existia, propriamente, uma classe operária; o que havia era o trabalhador manual – e, neste ponto, a descrição da vida dos trabalhadores rurais é o que torna *Cacau* muito real” (Raillard, 1990, p. 55).

Seja como for, a obra provoca um grande impacto no mercado. A Editora Ariel

fez uma tiragem de 2 mil exemplares, em agosto de 1933, que foram apreendidos pela polícia do Rio de Janeiro devido à “violenta mensagem social”. Manobras políticas permitiram, no entanto, que o livro fosse liberado pela justiça, e esse rápido incidente alavancou o interesse do público: a edição esgotou-se em 40 dias, quando foi feita nova tiragem, desta vez de 3 mil exemplares (Hallewell, 1985, p. 345). Além dessa publicidade, elementos estéticos e formais garantiram a popularidade da obra; de certa maneira, estiveram presentes ao longo da carreira do autor, perpetuando a popularidade que gozou nas décadas seguintes. Não só a voz nordestina, a adequação ao momento político e social, ao discurso engajado de esquerda, mas também aspectos estéticos foram fundamentais para a consagração do autor. A literatura de Jorge Amado, já em *Cacau*, “opõe-se ao intelectual bacharel”, aos “homens de letras”, que até então ocupavam o centro do campo intelectual, com seus “livros bonitos”, de “fraseado”, com sinônimos cautelosamente empregados, “sem repetição de palavras” (Amado, 1933, apud Almeida, 1979, p. 94).

CONCLUSÃO

Não se pode negar que as qualidades de Jorge Amado foram fundamentais para que ele se destacasse, na primeira metade da década de 1930, como protagonista de reconhecida importância no mercado editorial. Ousado e inovador, ainda que muito jovem (ou por isso mesmo), disposto a se lançar em novas proposições estéticas e formais,

foi capaz, também, de conquistar um espaço único na imprensa da época, expressando suas opiniões literárias de maneira contundente e provocadora, sem hesitar em lançar afirmações polêmicas, em confrontar-se com autores e críticos consagrados e em fazer valer sua opinião em ambientes normalmente hostis para jovens escritores – lembrando que nesse período, entre 1930 e 1935, Amado tinha entre 18 e 23 anos.

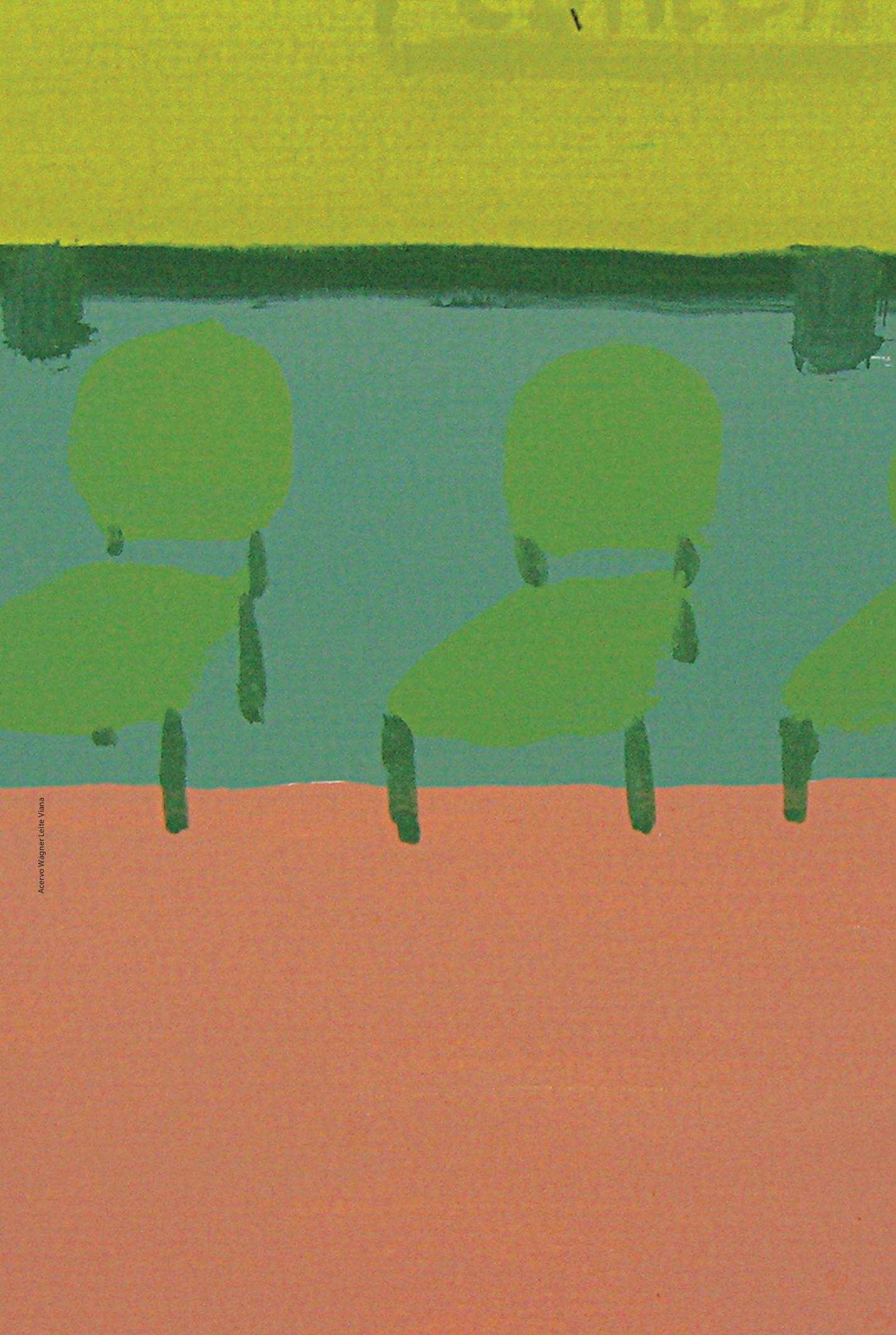
Mas esses não são os únicos ingredientes de sua “fórmula de sucesso”. Devem-se considerar também dois fatores principais, aqui expostos, que se casam por uma “feliz” coincidência. O primeiro diz respeito aos elementos conjunturais da política e da cultura que pavimentam um cenário muito propício ao florescimento da literatura brasileira nos anos 1930 e, conseqüentemente, da obra de Jorge Amado. Expansão pujante em todos os sentidos: proliferação de autores, editoras e revistas literárias, aumentos exponenciais de tiragens e vendas, e, em consequência desses fatores, uma produção de textos canônicos que se eternizaram pela voz de, pelo menos, alguns dos escritores da época. O segundo deles, tendo em vista o talento literário do jovem escritor, seu senso de oportunidade, sua ousadia e a consistente convicção de suas ideias, diz respeito à grande vocação de Jorge Amado para se tornar, naquele momento, uma celebridade, um campeão de vendas e um protagonista do romance de 1930, incluindo a sua capacidade de racionalizar e tornar explícita a definição de caráter estético e formal da literatura que então despertava. Em certa medida, talento e circunstâncias favoráveis são capazes de criar heróis.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *Jorge Amado: política e literatura*. Rio de Janeiro, Campus, 1979.
- ALMEIDA, José Maurício Gomes de. *A tradição regionalista no romance brasileiro (1875-1945)*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Topbooks, 1999.
- AMADO, Jorge. "Evolução da poesia brasileira". *A Batalha*. Rio de Janeiro, 20/11/1932, p. 1.
- AMADO, Jorge. "A academia e o Brasil Integral". *Revista Momento*, ano I, n. 2. Rio de Janeiro, 1º/12/1933a, s/p.
- AMADO, Jorge. "O gororoba". *Boletim de Ariel*, ano III, n. 3. Rio de Janeiro, 3/12/1933b, p. 71.
- AMADO, Jorge. "Apontamentos sobre o moderno romance brasileiro". *Lanterna Verde*, n. 1. Rio de Janeiro, maio/1934a, pp. 48-51.
- AMADO, Jorge. "Trecho de biografia". *Gazeta de Notícias*. Rio de Janeiro, 5/12/1934b, pp. 3-5.
- AMADO, Jorge. "A volta de um romancista". *Boletim de Ariel*, ano IV, n. 6. Rio de Janeiro, mar./1935a, pp. 158-9.
- AMADO, Jorge. "Poeta sem assunto". *Revista Acadêmica*, ano III, n. 15. Rio de Janeiro, nov./1935b, p. 6.
- AMADO, Jorge. "Romance moderno". *Diário de Notícias*. Rio de Janeiro, 22/12/1935c, p. 19.
- AMADO, Jorge. *País do carnaval, Cacaú, Suor*. São Paulo, Martins, 1974.
- AMADO, Jorge. *Navegação de cabotagem*. Rio de Janeiro, Record, 1992.
- ANDRADE, Mário de. *O empalhador de passarinho*. São Paulo, Martins, 1972.
- BUENO, Luís. "Os três tempos do romance de 30". *Teresa*, n. 3. São Paulo, 26/12/2002, pp. 254-83.
- BUENO, Luís. *Uma história do romance de 30*. São Paulo, Edusp, 2015.
- CANDIDO, Antonio. *Educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo, Ática, 1989.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. 2 vols. Belo Horizonte/Rio de Janeiro, Itatiaia, vol. 2 (1836-1880), s/d.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo, Nacional, 1965.
- CANO, Wilson. "Da década de 1920 a 1930: transição à crise e à industrialização no Brasil". *Revista de Políticas Públicas*, v. 16, n. 1, jan.-jun./2012, pp. 79-90.
- CASTRO, Moacyr Werneck de. "Sobre um romance do norte". *Revista Acadêmica*, ano II, n. 10. Rio de Janeiro, abr./1935, s.p.
- DUARTE, Eduardo de Assis. *Jorge Amado: romance em tempo de utopia*. Rio de Janeiro, Record, 1996.
- FREYRE, Gilberto. "Sociologia e literatura". *Lanterna Verde*, n. 4. Rio de Janeiro, nov./1936, pp. 15-8.
- HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil (sua história)*. São Paulo, T.A. Queiroz/Edusp, 1985.
- JORGE AMADO: *30 anos de literatura*. São Paulo, Martins, 1961.
- JUREMA, Aderbal. "Literatura revolucionária e reacionária". *Boletim de Ariel*, ano III, n. 8. Rio de Janeiro, maio/1934, p. 217.
- LAFETÁ, João Luiz. *1930: a crítica e o modernismo*. São Paulo, Editora 34/Duas Cidades, 2000.

- MELLO, Mário Vieira de. *Desenvolvimento e cultura. O problema do esteticismo no Brasil*. São Paulo, Nacional, 1963.
- OLIVEIRA, José Osório de. *História breve da literatura brasileira*. Lisboa, Inquérito, 1939.
- PAES, José Paulo. *De Cacao a Gabriela, um percurso pastoral*. Salvador, Casa das Palavras/Fundação Jorge Amado, 1991.
- RAILLARD, Alice. *Conversando com Jorge Amado*. Rio de Janeiro, Record, 1962.
- SALLA, Thiago Mio. "Literatura, política e legitimação institucional: o romance de 1930 e o Modernismo de 1922 segundo a retórica estado-novista". *Teresa*, n. 16. São Paulo, 2015, pp. 117-134.
- TATI, Miécio. *Jorge Amado: vida e obra*. Belo Horizonte, Itatiaia, 1961.

arte



A anomalia



Gaiolas e asas

Alecsandra Matias de Oliveira

A situação do ensino brasileiro é pauta para discussões que atingem diferentes esferas da vida. Há décadas, o modelo de ensino tecnocrata, pensado pelas elites e regulamentado pelo Estado, tem sucateado e desqualificado a instituição “escola pública”. Mas, para além das políticas públicas e educacionais ou adoção de práticas pedagógicas, a escola tem sido o lugar de vivências inestimáveis, onde alunos e professores adquirem valores, (res)sentimentos e memórias. E esse cotidiano rico em experiências, muitas vezes, torna-se tema para obras de arte modernas e contemporâneas. São trabalhos que expõem afetos, trazem histórias, questionam saberes, desfazem representações e, de algum modo, resgatam “o tempo da escola”.

Distinto pelo ensino da arte nas academias e pelas experiências da arte-educação – o “dueto arte-escola” não é visto aqui por nenhum desses vieses. No fundo, as obras discutidas são notas da subjetividade

vivida na escola; revelam as escolas “gaiolas”, ou aquelas que dão “asas”. Ou, ainda, essas obras tornam-se as próprias “asas”, quando ressignificam uma das instituições que mais influem na construção do indivíduo e, simultaneamente, no coletivo. Assim sendo, incutem-se aqui algumas obras atuais que discutem a escola como tema.

Como recuo no nosso percurso, têm-se as obras *A estudante russa*, 1915, pertencente ao IEB/USP, e *A estudante*, 1915-1916, que compõe o acervo do Masp, ambas de Anita Malfatti. Em *A estudante*, a concepção estética acrescenta à pesquisa expressionista

“Há escolas que são gaiolas e outras escolas são asas.” O título deste artigo foi inspirado pela frase de Rubem Alves, in *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir* (Campinas, Papirus, 2001).

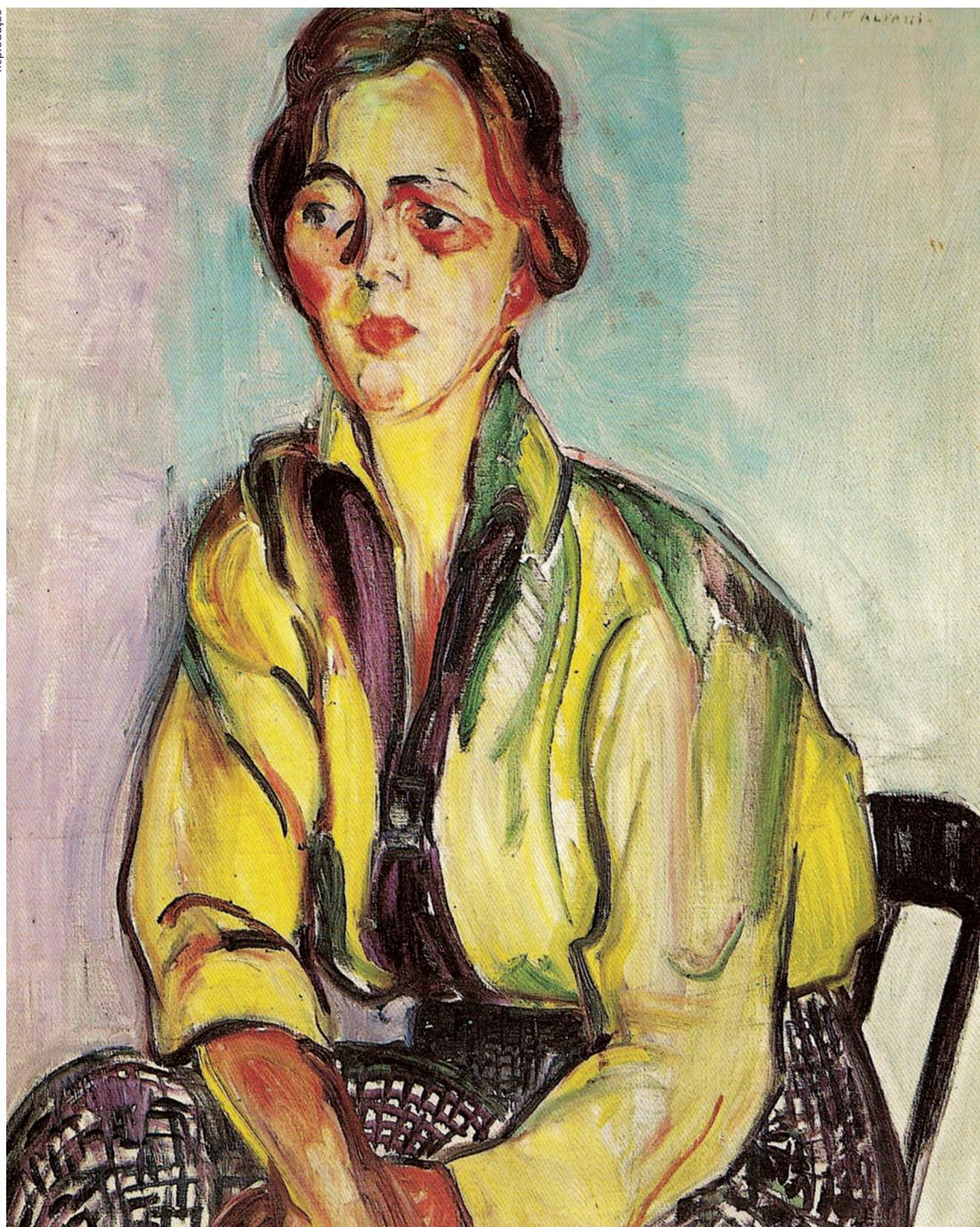
ALECSANDRA MATIAS DE OLIVEIRA

é professora do Celacc (ECA/USP), pesquisadora do Centro Mario Schenberg de Documentação da Pesquisa em Artes e autora de *Schenberg: crítica e criação* (Edusp, 2011).



Anita Malfatti, *A estudante russa*, 1915, IEB/USP

Reprodução



Anita Malfatti, *A estudante*, 1916, Masp

aspectos das linguagens cubista e futurista – um exercício semelhante ao realizado em *A boba*, 1915-1916, que pertence ao MAC/USP. Os dois trabalhos são construídos a partir da cor e os recursos estéticos empregados pela pintora são inovadores à época. Mas é o assunto das telas que se torna, neste momento, ponto de reflexão.

Seus condicionantes históricos merecem destaque. Durante os anos 1910, a educação não é para todos. Até aquele momento, apenas os filhos das classes abastadas têm acesso à formação intelectual. As primeiras letras são ministradas em casa ou em escolas com regime interno. Já os estudos mais aprofundados (aqueles de formação mais sólida e especializada) só são oferecidos por estabelecimentos de ensino no exterior. As famílias mais tradicionais mandam seus filhos para Paris – considerada o centro da cultura europeia.

Assim, os retratos das estudantes representam moças da elite que têm a possibilidade da aquisição de ensino formal – algo que não é atribuído a todos e, muito menos, às mulheres, vistas como subalternas. As obras também podem ser referências à própria Anita Malfatti. Leve-se em conta que, entre os anos de 1915 e 1916 (período da criação das obras), a pintora não é mais do que uma estudante em terras estrangeiras – a autorreferência pode ser um atributo das telas.

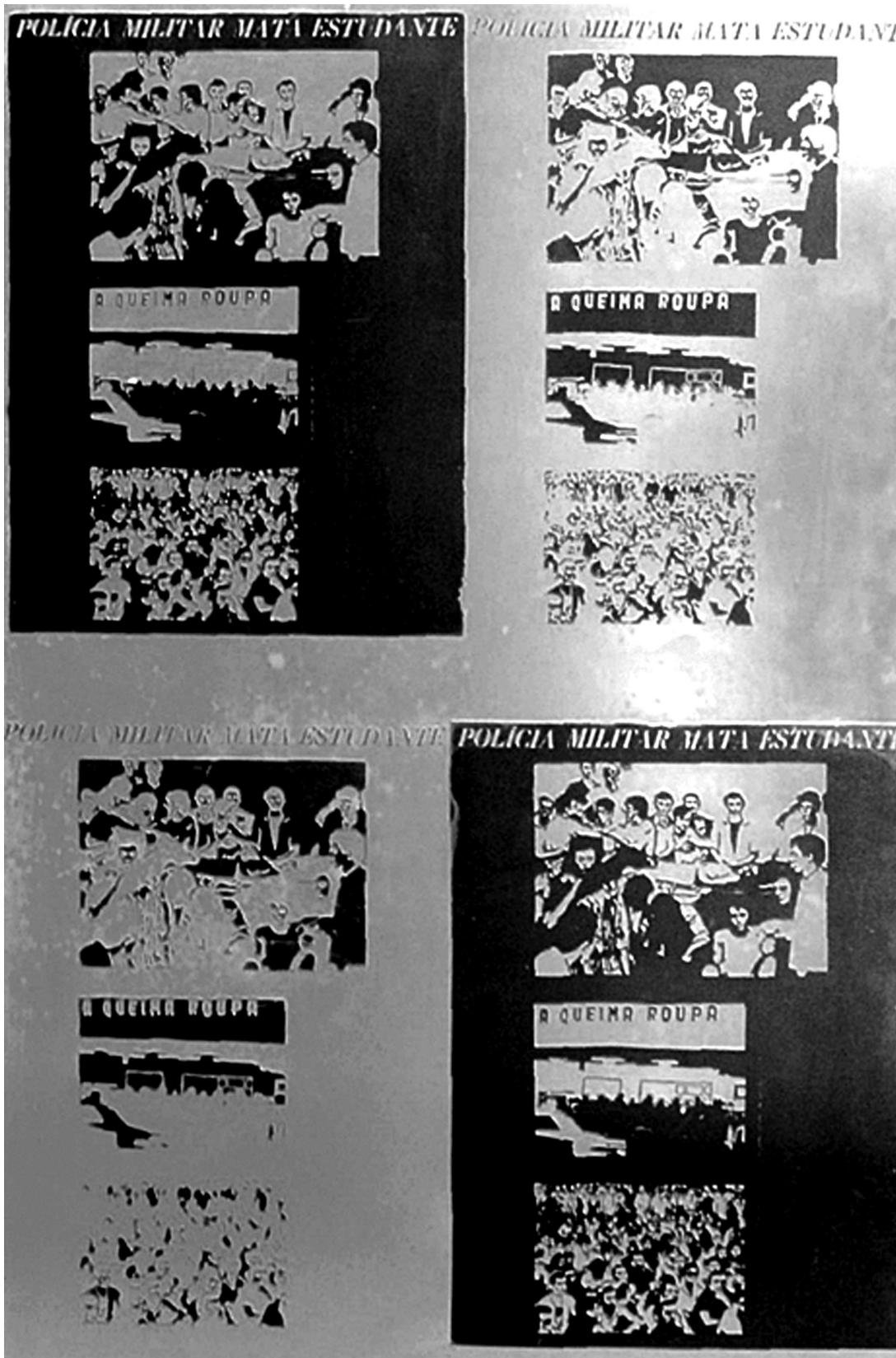
De sorte, as estudantes de Malfatti estão distantes da serigrafia de Antonio Manuel, *Movimento estudantil 68 A*, 1968, assim como as condições do acesso à instrução no país. Passada a organização do ensino nos anos getulistas, a criação do Ministério da Educação e a opção por cursos profissionalizantes voltados às camadas mais pobres da população, é somente após o governo varguista que

a educação surge na Constituição como “um direito de todos”. Circunstâncias nas quais se manifesta a figura do estudante preocupado com demandas sociais. O engajamento político nos anos de 1960 e 1970 passa pelas agremiações estudantis e, assim, cruza história e visualidade nesta serigrafia, produzida na agitação do movimento estudantil, exibida no Salão Paranaense, nos primeiros dias de vigência do Ato Institucional n. 5.

Um salto à contemporaneidade, com raízes nas décadas de 1970 e 1980, é feito pela instalação *Educação para adultos*, 2010, de Jonathas Andrade. Daqui saímos do retrato do estudante para os processos educacionais. São 60 cartazes, com texto e imagem – material didático usado a partir do método de Paulo Freire, que a mãe do artista, professora aposentada em 2006, em Alagoas, lhe deixa como legado. A partir desses cartazes, Andrade se reúne diariamente com seis mulheres analfabetas e aplica o método de associações entre fotos e palavras durante um mês. Dos encontros, a ativação da arte: as conversas inspiram novos cartazes que retornam à discussão com as mulheres. *Educação para adultos*, acima de tudo, é um trabalho que discute a alfabetização tardia – questão social ainda não superada pelo ensino brasileiro.

O inquérito sobre as práticas do ensino tradicional está em *Anomalias pedagógicas*, 2012, de Wagner Leite Viana – pinturas originárias de uma série fotográfica feita no ambiente da escola. No embate diário, o artista-educador registra o início e o final da aula e questiona a construção do espaço da sala de aula e suas formas de ocupação. O ponto central está na clássica disposição das cadeiras em fileiras ordenadas em relação à lousa e ao professor. Na configuração

Reprodução



Antonio Manuel, *Movimento estudantil 68 A*, 1968

luta parte de uma noção: é possível construir a “escola cidadã” a partir de um pleno conhecimento da escola que existe hoje e da realidade na qual ela se encontra (uma espécie de etnografia). Nesse mapeamento, torna-se relevante observar que a escola como espelho de uma “cultura oficial” pode ser de inclusão ou de exclusão. Por muito tempo, a ideia falsa de meritocracia subjugava a juventude negra e mestiça à discriminação, sendo o sistema escolar um dos mecanismos mais potentes para essa exclusão. O que nos leva para as obras de Flávio Cerqueira, que evocam narrativas históricas, biográficas e ficcionais – e que discutem o duplo papel da escola (exclusão/remissão).

Na escultura *Foi assim que me ensinaram*, 2011, Cerqueira revela a educação que humilha. Num canto, o dito “aluno indisciplinado” está de castigo sentado nos livros que deveriam ser sua redenção, mas são a base para o seu castigo. Em *Eu te disse...*, 2016, o corpo da criança é sepultado pelos livros e pela quantidade de informações. Nas duas peças, o artista rememora a opressão do sistema educacional. Já em *Uma palavra que não seja esperar*, 2018, a menina negra traz seus livros na cabeça tal como suas ancestrais levavam quitutes e trouxas de roupas. Em *Eu vi o mundo e ele começa dentro de mim*, 2015, da cabeça do menino de bronze brotam plantas que se entrelaçam e se lançam ao espaço que envolve a obra. Essa peça reverencia a tela *Eu vi o mundo... ele começava no Recife*, 1928, do modernista Cícero Dias – obra polêmica por seus nus provocativos e por sua atmosfera onírica. À época, os sonhos são vistos como manifestações legítimas do inconsciente. A obra de Dias corresponde de modo imediato a essas expectativas. Porém, o menino de

bronze tem seus sonhos que germinam e se tornam de difícil contenção.

A partir da série *Reprovados*, 2018, Maxwell Alexandre reflete sobre questões raciais, pertencimento e distinção social. Nos seus trabalhos, está o retrato do cotidiano de opressões interseccionais vivenciadas por crianças negras e, muitas vezes, a escola pública aparece como instituição estatal que oprime e silencia. Nas telas, estão crianças trajando uniformes da rede de ensino municipal carioca, vistos pelo artista como “ícones da periferia”. Na série *Pardo é papel*, 2019, Alexandre usa o papel pardo como estratégia de empoderamento da negritude. A série é uma tentativa de reescrever a costumeira narrativa de exclusão. O artista traz corpos negros como protagonistas. Eles são professores, advogados, juizes e médicos. Retrata o negro em espaços de poder, autoestima e vitória.

De fato, nossa preleção de obras-asas desperta memórias e denuncia aspectos inerentes à instituição “escola”. A escola, pensada e sentida como paradigma de obtenção da igualdade social, esconde várias facetas. Esconde um abismo entre a realidade dos alunos e o conteúdo oferecido; entre o saber socialmente produzido e o oficialmente aceito; entre a estrutura escolar e o cotidiano do aluno bombardeado por informações exteriores à escola; enfim, vários conflitos que o Estado traduz como desqualificação, evasão e má qualidade do ensino. Neste texto, as obras de arte que tomam a escola como tema, que evocam memórias e (res)sentimentos, indicam a necessidade de que a escola reconheça seu contexto e, acima de tudo, que inicie um processo de renovação, deixando de ser uma escola burocrática – uma gaiola – para se tornar uma escola que dá asas.

Fernando Piraça



Flávio Cerqueira, *Foi assim que me ensinaram*, 2011, MAC/USP



Flávio Cerqueira, *Eu te disse...*, 2016



Flávio Cerqueira, *Uma palavra que não seja esperar*, 2018



Flávio Cerqueira, *Eu vi o mundo e ele começa dentro de mim*, 2015

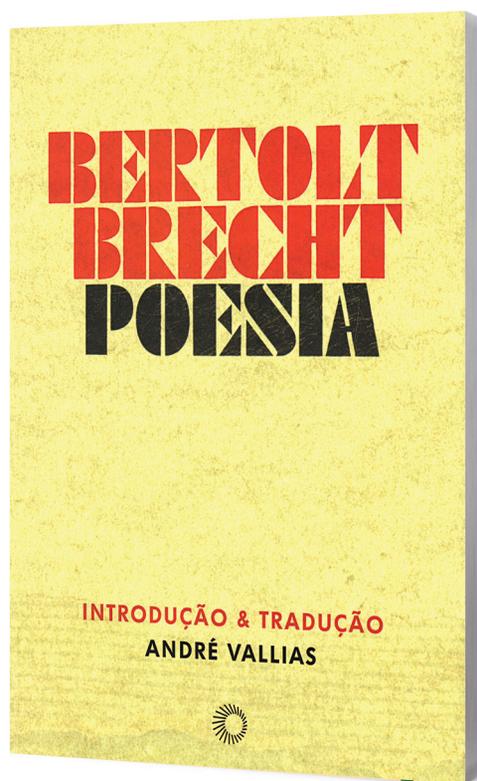


Maxwell Alexandre, *Merenda*, série *Reprovados*, 2018



Maxwell Alexandre, *Éramos cinza e agora somos o fogo*, série *Pardo é papel*, 2018, Masp

livros



Imagens que reluzem no escuro

Julio Augusto Xavier Galharte

Poesia, de Bertolt Brecht, tradução e introdução
de André Vallias, São Paulo, Perspectiva, 2019, 583 p.
Prêmio Jabuti 2020 de melhor tradução



Há pouco risco em prever que a obra de Brecht vai tomar cada vez mais importância; não só porque é uma grande obra, mas também porque é uma obra exemplar: ela brilha, pelo menos hoje, com uma luz excepcional.” Essas palavras, enunciadas em 1956 por Roland Barthes¹, permanecem envoltas de atualidade, pois as letras brechtianas têm mantido um incansável esplendor, como se pode constatar no luminoso livro *Poesia*, lançado recentemente pela Editora Perspectiva.

Fulguram no volume 300 poemas, bem como outros tipos de escritos (ensaios, anotações e trechos de diários) a respeito de poesia e seus arredores. O Brecht poeta brilha tanto quanto o dramaturgo, mas este é notoriamente mais privilegiado do que aquele pela crítica e pelos lançamentos de livros. O público brasileiro, de qualquer modo, já

conhecia essa faceta brechtiana com os *Poemas 1913-1956*, selecionados e traduzidos por Paulo César de Souza, lançados pela Brasiliense em 1986, depois republicados várias vezes pela Editora 34. Muitos textos dessas edições estão presentes também em *Poesia*, da Perspectiva, com a diferença que se trata de obra mais volumosa, porque é bilíngue, tem anexos e possui uma alentada introdução de 51 páginas de André Vallias, responsável também pela tradução, pelo projeto gráfico e pela capa².

2 Sobre o projeto gráfico e a capa, Gutemberg Medeiros observa: “Vallias expressa a sua filiação aos poetas concretistas, plasmando forma e conteúdo por seu apurado projeto gráfico – resultado de sua atuação como designer. Na capa usa a fonte futura, criada pelo alemão Paul Renner (1878-1956) no mesmo ano da estreia da *Ópera dos três vinténs* (1929), a preferida dos poetas concretos em sua fase ortodoxa” (in “Coletânea reúne 300 poemas do dramaturgo alemão Bertolt Brecht”, *O Estado de S. Paulo*, 16/1/2020).

1 O título do ensaio de Barthes é “As tarefas da crítica brechtiana”, foi publicado primeiramente em *Arguments* e depois em *Critique et vérité*, obra traduzida por Leyla Perrone-Moisés e lançada no Brasil como *Crítica e verdade*, pela Perspectiva, em 1970.

JULIO AUGUSTO XAVIER GALHARTE
é professor do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da FFLCH/USP.

No livro fica evidente não só o brilho do Brecht que escreve poemas, mas também o daquele que se dispõe a refletir sobre assuntos ligados a universos poéticos. Textos com esse propósito estão reunidos na seção “Sobre poesia”, contendo 19 ensaios e um poema que desentranham mecanismos, questionamentos e provocações associados ao mundo dos versos. Em “Sobre poesia sem rimas com ritmos irregulares”, o escritor, em resposta a algumas críticas direcionadas a ele por não usar rimas nem ritmos regulares em “Sátiras alemãs”, indica que, nelas, dispensou a regularidade, mas não o ritmo, que está lá “variável, sincopado, gético”. E dispara: “Ritmos bastante regulares sempre tiveram sobre mim um efeito incômodo, soporífero” (p. 537).

O que uma forma poética (irregular) deve conter em seu fundo, segundo Brecht? Ele responde: a verdade; na sequência, problematiza a resposta: “Não é fácil descobrir qual é a verdade que vale a pena ser dita. Assim, por exemplo, agora um dos grandes Estados civilizados afunda, após o outro, aos olhos do mundo inteiro, na mais extrema barbárie”. Por isso, o poeta “não deve curvar-se aos poderosos, não deve ludibriar os fracos”; deve, sim, adquirir “um conhecimento da dialética materialista e de economia e história” (p. 530), lembrando-se de que “a verdade não pode ser meramente escrita; [...] Deve ser escrita para alguém que possa fazer algo com ela” (p. 530).

O poeta tem, entre outras funções, a de ser um lutador, diria Drummond, o que também é enunciado por Brecht em “A poesia como expressão”, de modo análogo: quando se comprova pelos seus textos que um “poeta lutou tal como outros homens, mesmo que à sua maneira, diz-se, de fato, que a

luta se expressa nessa poesia”. Nesse embate criativo-expressivo, o poeta deve conciliar dois universos importantes: “Se a intenção poética é feliz, então sentimento e razão trabalham em completa unissonância” (p. 534). É o que Brecht escreve em outro texto, “O poeta não precisa ter medo da razão”.

Há ainda na seção “Sobre poesia” mais um ensaio a ser destacado: “A traduzibilidade de poemas”. Nele, Brecht sugere, para que poemas não sejam “danificados” pela ação de “traduzir em demasia”, que a atenção e a sensibilidade do tradutor se voltem para a “tradução dos pensamentos e da atitude do poeta”. Essa proposta parece ser muito atraente para o tradutor de *Poesia*, André Vallias, e seu mestre, Augusto de Campos, que assina o texto-orelha da publicação. Nele, brechtianamente, Campos convoca necessárias provocações: “Certamente, esta coletânea vem muito a propósito em um momento da história em que voltamos a presenciar, horrorizados, a ameaça de retrocessos culturais e de autoritarismos de viés conservador e obscurantista”.

A poesia de Brecht tão cabível ao nosso Brasil atual é apresentada no livro a partir das referências locais e temporais ligadas à trajetória do escritor, que compôs versos primeiramente em seu país, a Alemanha (Augsburgo e Munique, 1912-1924; Berlim, 1924-1933), na Dinamarca (Svendborg, 1933-1939), na Suécia (Lidingö) e Finlândia (Helsinque, 1939-1941), nos Estados Unidos (Santa Monica, 1941-1947) e novamente na Alemanha (Zurique e Berlim, 1947-1956).

Talvez seja possível pensar em Brecht, nesses contínuos deslocamentos, como aquele que sentia a necessidade das mudanças espaciais e ao mesmo tempo tinha dificuldade de entregar-se ao sentimento de pertença a

cada lugar de chegada. Como muita poesia boa é movida por antíteses, esta foi carregada para seu poema, vide “Troca de pneu”: “Sento-me à beira da estrada/ O chofer troca o pneu/ Não me agrada de onde venho./ Não me agrada pra onde vou./ Por que assisto à troca/ Com impaciência?” (p. 459).

A fuga do nazismo e a perseguição a ideologias contestatórias ao capitalismo são alguns dos motivos dessa constante mobilidade de Brecht. Seus exílios muitas vezes eram alvo de sua reclamação, como ocorria com um poeta chinês do século VIII, o que inspirou este poema brechtiano intitulado “Li Tai Po domina setenta idiomas”: “Setenta demônios não vão seduzi-lo./ Li Tai Po diz rezas em setenta idiomas./ Em setenta idiomas pragueja no exílio” (p. 97).

O Oriente foi alvo de interesse do autor alemão, como indica Vallias, pois o taoísmo, o confucionismo e o moísmo alimentariam continuamente sua obra (p. 24). Uma pequena mostra disso está em “Lenda da origem do livro Tao-te king no caminho de Lao-Tsé para a emigração”, poema que foi objeto de análise de Walter Benjamin, em seu ensaio “Comentários sobre poemas de Brecht”, no qual aponta que esse texto dá “oportunidade de mostrar o papel especial que a gentileza ocupa no imaginário do poeta”³. O integrante da Escola de Frankfurt, no mesmo escrito, estuda outros temas e poemas brechtianos, como o mundo urbano, em “Guia para o habitante das cidades”, aparecendo “como cenário tanto das batalhas de existência quanto da luta de classes”⁴.

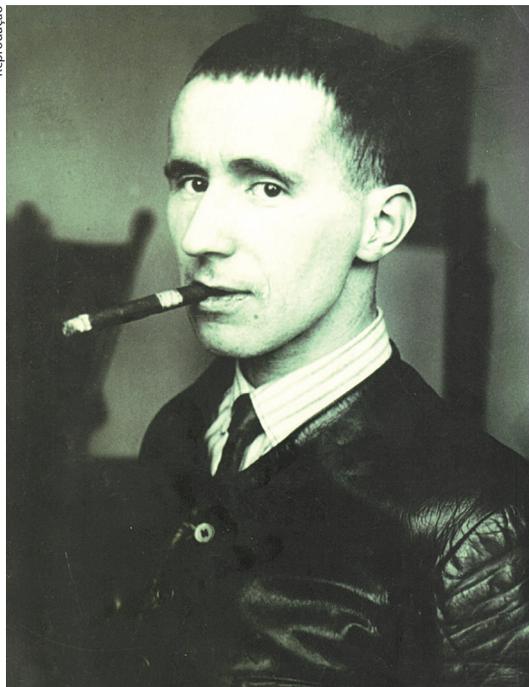
3 Walter Benjamin, “Comentários sobre poemas de Brecht”, in *Ensaios sobre Brecht*, trad. Claudia Abeling, 1ª ed., São Paulo, Boitempo, 2017, p. 74.

4 Idem, *ibidem*, p. 63.

Walter Benjamin (esse importante interlocutor cultural, bem como ótimo parceiro de exílio e xadrez para Brecht⁵), segundo uma anotação de Vallias, teve com o escritor alemão “as mais prolongadas e intensas conversações” (p. 34) em Skovsbostrand. Benjamin – que passaria os verões de 1934, 1936 e 1938 na casa de Brecht, confiando a este a guarda de quase toda a sua biblioteca – reconhecia a alta voltagem qualitativa dos poemas brechtianos, chamando inclusive o poeta de “Laboratorium Vielseitigkeit” (Laboratório Versatilidade) (p. 240). Em uma conferência radiofônica, ocorrida em 1930, aponta Vallias, Benjamin, com estas palavras, exalta seus versos de “inestimável valor”: “Aqui a poesia [...] sabe que a única chance que lhe restou é: tornar-se subproduto num processo muito ramificado de transformação do mundo. [...] o principal produto é: uma nova atitude” (p. 25).

Em *Poesia* há três poemas de Brecht dedicados ao seu exegeta especial: “A Walter Benjamin que, fugindo de Hitler, tirou a própria vida”, “Ao suicídio do fugitivo W. B.” e “W B”. Cito este último: “mesmo a mudança das/ estações do ano/ lembrada a tempo/ deveria tê-lo/ detido/ a visão dos novos rostos/ e antigos também/ a vinda de novas ideias/ e novas dificuldades” (p. 425). Estações do ano, das dificuldades, das ideias... Talvez Brecht tenha evocado, nesse

5 Em resenha ao livro *Ensaios sobre Brecht*, de Benjamin, o professor Fabio Mascaro Querido, da Unicamp (publicada em *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 31, n. 1), indica que o pensador frankfurtiano e Brecht, que se conheceram por intermédio de Asja Lacic, dada a intensa interlocução com direito à dialética de entendimentos e desentendimentos, ficaram mais próximos pelas afinidades com o marxismo. Planejaram, inclusive, no começo dos anos de 1930, produzir uma revista que nunca seria lançada, cujo título era *Crise e Crítica*.



O dramaturgo e poeta Bertolt Brecht (1898-1956)

escrito (que permaneceu inédito até 2017)⁶, os ciclos da natureza, porque estes chamaram a atenção de Benjamin na análise que fez da sua poesia de diferentes momentos: “Um exemplo da unidade interna dessa poesia lírica e, ao mesmo tempo, da riqueza de suas perspectivas pode ser a maneira como a paisagem – em seus diferentes ciclos – marca presença”⁷. Assim, a vegetação ora aparece como aquela com contorno definido por cunha forte, ora descolorida ou coberta por neve⁸.

Dos elementos naturais, a árvore está presente ao longo de toda a produção po-

6 Vallias aponta: “W B – escrito a lápis num bilhete, este poema só veio a público, em 2017, na exposição *Benjamin und Brecht. Denken in Extremen* (Pensar em extremos), organizada por Erdmut Wizisla na Akademie der Künste, em Berlim” (p. 563).

7 Walter Benjamin, op. cit., p.70.

8 Idem, ibidem.

ética brechtiana, já que aparece desde um de seus primeiros poemas, “A árvore ardo” (provavelmente escrito entre 1913 e 1914, segundo Vallias), até um dos últimos (criado no período de retorno de Brecht à Alemanha, entre 1947 e 1956), intitulado “Tempos difíceis”, em que passado e presente do sujeito poético se misturam a partir de um sabugueiro visto por ele, muito parecido com aquele que avistava em sua infância. No entanto, em sua feição atualizada, o vegetal apresenta “algo rubro e algo negro”, que o eu poético se recusa a ver mais detidamente, negando-se a colocar os óculos para melhor visualizá-lo.

Pinheiros nus podem tornar-se “pinheiros de cobre” na poética brechtiana (especificamente em uma das “Elegias de Buckow”), quando se dá uma passagem temporal marcada “por duas guerras mundiais”, como aponta Willi Bolle⁹. Esse vegetal transformado por tempos cruéis é meio parente daquela flor drummondiana surgida no asfalto: feia, sem cor perceptível e insegura. De qualquer modo, ainda é uma flor, indica o sujeito poético, pois nasce com o fim do segundo conflito que envolveu o planeta (“A flor e a náusea” foi publicada em 1945). Às vésperas dessa guerra, em 1938, Brecht escrevia: “Que tempos são esses, em que/ Uma conversa sobre árvores é quase um crime/ Pois implica em calar-se sobre tanta atrocidade!” (p. 353).

É confortador lembrar que há outros tempos, luminosos, nos quais as árvores tornam-se não apenas alvo de conversa, mas de escalada:

9 Willi Bolle em texto-orelha de *Poemas 1913-1956*, de Bertolt Brecht, seleção e tradução de César de Souza, 7ª ed., São Paulo, Editora 34, 2012.

“DO SUBIR EM ÁRVORES

1

No entardecer, saindo de suas águas –
Vocês devem estar nus, pele macia
Subam também em suas grandes árvores
À brisa suave. O céu pálido acima
Procurem grandes árvores que, negras
E devagar, balançam à noite os cumes!
E esperem entre a folhagem a escuridão
Noturna, com morcego e assombração!

2

As folhas firmes de um arbusto ferem
As costas que vocês, de salto em salto
Têm que empurrar por entre a galharia;
E, assim gemendo, ir até o alto.
Balançar numa árvore é tão bonito!
Jamais, porém, balancem com os joelhos!
À árvore vocês têm que ser tal
O cume que ela há um século: balança” (p. 111).

Esse poema parece evocar os tempos primários, aqueles que segundo Octavio Paz eram propícios à poesia, quando os reinos vegetal, hominal e animal, por exemplo, não se impunham fronteiras, mas ao contrário amalgamavam-se¹⁰. Se esses que são chamados a subir nas árvores forem adultos, são convocados a “avançar para o começo” (como diria um sujeito poético de Manoel de Barros¹¹), tornando-se novamente crianças. Nesse recuo avançado, são convidados não só a brincarem na árvore, mas a se tornarem parte dela (“À árvore vocês têm que ser tal/ O cume que ela há um século: balança”) e se associarem aos morcegos que chegam com a noite. Homens-árvores-morcegos, tudo confluindo numa só imagem que reluz no escuro.

É por causa de poemas como esse que, ainda hoje, a obra de Brecht, como disse Barthes em 1956, “brilha [...] com uma luz excepcional”.

10 Octavio Paz, “A imagem”, in *Signos em rotação*, trad. Sebastião Uchoa Leite, 2ª ed. São Paulo, Perspectiva, 1976, pp. 37-50.

11 Manoel de Barros, *Livro sobre nada*, in *Poesia completa*, Rio de Janeiro, Leya, 2010, p. 339. O poema “Árvores” (da obra *Ensaio fotográficos*, também desse autor brasileiro) lembra um pouco “Do subir em árvores”, de Brecht: “Um passarinho pediu a meu irmão para ser a sua árvore./ Meu irmão aceitou de ser a árvore daquele passarinho./ No estágio de ser essa árvore, meu irmão aprendeu de/ sol, de céu e de lua mais do que na escola./ [...] Seu olho no estágio de ser árvore aprendeu melhor/ o azul./ [...]” (idem, pp. 394-5).



Dobradiças do temp(1)o

Margarida Maria Moura

A conquista do mundo: Igreja, Estado, reforma e colonização do Brasil,
de Jair de Almeida Júnior, São Paulo, Fonte Editorial, 2019, 626 p.

Trata-se de trabalho inscrito no âmbito da Cátedra Infante D. Henrique (CIDH) para os Estudos Insulares Atlânticos e a Globalização, acolhida na Universidade Aberta em parceria com o Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias (Clepul) da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Investiga o papel legitimador da religião na colonização do Brasil no século XVI, valendo-se principalmente da experiência dos franceses no estabelecimento da França Antártica na Guanabara, no Rio de Janeiro. Pesquisa de grande erudição, seu ponto de partida está nos estudos da História dos Descobrimentos aberta para conceitos antropológicos, sociológicos e filosóficos. Procedo-se a uma profunda irrigação do campo intelectual dos estudos da religião, da política e da sociedade.

Primeiramente, mostra as permanentes fricções e conflitos abertos entre o papado de Roma e reis e imperadores europeus desde

a Idade Média. Emerge, então, uma segunda formação de grande saliência: a Reforma Protestante (1536) e a colonização europeia do continente americano (e africano também). Do ponto de vista da Reforma Protestante, o destaque é dado ao luteranismo e ao calvinismo. O luteranismo tem como primeiro sistematizador Martinho Lutero e o calvinismo, João Calvino, que conferem à *Bíblia Sagrada*, Antigo e Novo Testamento a coluna dorsal exclusiva da prática cristã¹.

1 A primeira tradução germânica da *Bíblia*, *O Códice de Prata Ulfilas*, foi feita pelo bispo gótico Wurfilas (Ulfilas, em grego), que a traduziu no século IV para o gótico, fato anterior ao aparecimento da imprensa que a difunde notavelmente. “O mais sagrado de todos os manuscritos germânicos está escrito em letras prateadas e douradas sobre pergaminho tingido de púrpura, foi só parcialmente preservado, tendo sido descoberto no século XVI na Abadia Werden e levado para Praga e depois para a Suécia e daí desviado para a Holanda. Hoje se encontra na biblioteca da Universidade de Upsala (conforme Rudolph Steiner, *O Apocalipse de João*, 2000, p. 36).

MARGARIDA MARIA MOURA é livre-docente do Departamento de Antropologia e do Núcleo de Estudos Diversitas da FFLCH/USP e autora de *Os herdeiros da Terra* (Brazil Publishing).

No que se pode chamar de uma terceira formação, apresentada na pesquisa realizada, mostra-se como os calvinistas franceses que ficaram conhecidos como huguenotes são os atores sociais constitutivos da França Antártica. Através destes fornece o autor uma ótica e uma prática da colonização do Brasil que se expressa na viagem de Nicolas Durand de Villegagnon à região do Rio de Janeiro.

No último capítulo do livro volta-se à descrição da colonização portuguesa. O objetivo é marcar um contraponto entre a visão de mundo católica e a visão de mundo calvinista, campo intelectual em que se move o autor. Jair de Almeida Junior escreve inicialmente uma ampla dissertação sobre a relação tensa entre Igreja e Estado na Idade Média europeia. O poder político real e espiritualizado, revestido de uma taumaturgia e calcado na crença religiosa católica. As mais variadas formações históricas europeias atravessam séculos buscando a perpetuidade do poder real ou imperial. É também o período de elevado poder político do papado, ou seja, da Igreja Católica Romana, criando-se duas concepções distintas: a dos reis, entre os quais há reformadores do referido poder, e a da Igreja, que reivindica o ideal papal do estabelecimento de uma sociedade cristã dirigida pela autoridade máxima eclesiástica de então. Essas refregas só tenderam à moderação no século XIV. Segundo Jacques Le Goff há realmente uma longa Idade Média que ele admite se estender até o século XVIII, com eventos revolucionários que conhecemos bem, como a Revolução Francesa e a Revolução Industrial.

Apresenta-se, a seguir, a França Continental. De fato, o território que viria a ter o

nome de França sofreu inúmeras mudanças geográficas e político-sociais. As relações sociais no campo têm uma força fundamental em tais mudanças, pois os camponeses são a categoria social que sustentava os senhores feudais que mantinham uma relação de serviço ao rei. Entre os séculos XII e XV o Estado francês se estrutura, pois, amparado pelas leis vigentes, o rei podia impor sua vontade e até confiscar terras de vassalos insubordinados. Produziu-se um fortalecimento gradativo da Coroa com expansão do absolutismo, fato que ocorreu entre guerras, das quais a Guerra dos Cem Anos é extremamente marcante e com grandes epidemias que tiraram vidas em todos os estamentos sociais. O *Etat Royal* é um Estado dinástico baseado na religião, na honra aristocrática e no clientelismo.

Foi somente em 1536 que o francês radicado em Genebra Jean Calvin (João Calvino) publicou sua mais célebre obra, intitulada *As institutas da religião cristã: piedade diária; centralidade da autoridade bíblica; justificação somente pela fé*. De 1534 a 1540, o protestantismo que se propaga na França é basicamente calvinista. Isso nos leva a compreender a complexa figura de Nicolas Durand de Villegagnon. Os anseios democráticos do calvinismo original estavam em contradição com o anseio monárquico de Villegagnon, que aspirava de uma forma meio secreta ser uma espécie de rei do Brasil francês. A Igreja Católica, por seu turno, sentiu-se pressionada não somente pela questão religiosa, mas também pela questão étnica; contudo já estava estabelecida a colonização do Brasil pelos navegadores lusos, cujo rei inaugurou a escravidão inicialmente ameríndia e depois africana com o aniquilamento

ou a crueldade imposta a populações inteiras, fato paradoxalmente combinado com o surto da obra missionária catequética, que surgiu logo depois. O pensamento missional de Calvino verdadeiramente acreditava fazer de Genebra centro da evangelização mundial, efetuando uma ponte com Villegagnon na Guanabara.

Posteriormente, os trágicos episódios que cercaram a presença francesa no Rio de Janeiro evidenciaram diferentes representações mentais e práticas sociais de Calvino, por um lado, e de Villegagnon, por outro, sobre a colonização da que foi chamada França Antártica. Havia então o Brasil de Cabral, o Brasil de Vespúcio e o Brasil de Villegagnon, e muitos outros que singraram ou aportaram nesta brasílica costa atlântica. Questiona-se se essa presença francesa na Guanabara não faria parte de uma secreta intenção de se iniciar ali uma colônia-refúgio para os protestantes. Uma colônia insular na Guanabara, com autorização para o casamento não somente com mulheres francesas que navegaram até o Brasil, mas com ameríndias. O autor chama a atenção para o papel civilizador da religião. Estava se abrindo, num universo geográfico muito distante da Europa, uma porta para a dilatação do reino de Jesus Cristo.

Nessa França Antártica destaca-se também a importância de Jean de Léry, que entrou em severas dissensões doutrinárias com Villegagnon. Houve mártires perseguidos e mortos em defesa das verdades dos Evangelhos. Qual delas? Outro Jean, conhecido como Jean Crespin, escreveu na época a história desses mártires. Jean de Léry, por seu turno, apresenta-se compreensivo da cultura ameríndia, dando aos seus textos de época um papel relativizador do compor-

tamento cultural no qual, mais do que uma incompreensão do pensamento religioso do europeu, vivenciavam uma indiferença às pregações doutrinárias. Tem sentido aqui dizer que se trata da porosidade da religião ameríndia, muito diferente da visão evangélica protestante armada de fortes vigas para o desempenho do seu papel civilizador. Parece-nos, em primeiro lugar, o papel conversor da religião. Papel este usado pelo autor como condição de base para a colonização. A religião europeia enquadra e a religião ameríndia dissolve. Há uma enorme falta, nesse trecho, de abordagem mais sistemática da cultura e da organização social tupinambá, como nos ofereceu Florestan Fernandes na sua volumosa dissertação de mestrado de 1946. A sociedade ameríndia mereceria por parte do autor um peso mais substancial de discussão antropológica da especificidade opositora ao papel de uma religião que se imbuíu de um projeto civilizador. As menções às sociedades ameríndias, através das citações sobre os encontros e confrontos com a França Antártica que vai se formando na Guanabara, são por vezes genéricas demais. Seria necessária a leitura de pelo menos um clássico da organização social tupi – especificamente tupinambá –, encontrável na obra *Organização social dos tupinambá*, de Florestan Fernandes. Neste trabalho de grande consistência, um texto sobre o modo de vida tupinambá ofereceria um equilíbrio entre a descrição que o autor faz dos franceses contrapontuando com a descrição dos ameríndios². Florestan, por exemplo, nos diz:

2 Florestan Fernandes, *Organização social dos tupinambá: corpo e alma do Brasil*, São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1970, p. 94.

“O princípio fundamental da economia tupinambá consistia na produção do estritamente necessário ao consumo imediato. A acumulação de utilidades como técnica de racionalização dos meios de produção e de coleta era completamente desconhecida. Um velho tupinambá, em um interessante diálogo travado com Léry, revela as suas atitudes a este respeito. ‘Uma vez um velho perguntou-me: por que vindes vós outros, *mairs e perôs* (franceses e portugueses), buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra? Respondi que tínhamos muitas, mas não daquela qualidade [...] retrucou o velho imediatamente: e por ventura precisais de muito? – Sim, respondi-lhe, pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias do que podeis imaginar e um só deles compra todo pau-brasil com que muitos navios voltam carregados. – Ah! retrucou o selvagem, tu me contas maravilhas [...], mas esse homem tão rico de que me fala não morre? – Sim, disse eu, morre como os outros. – E quando morre para quem fica o que deixa? – Para seus filhos se os tem; na falta destes para os irmãos ou parentes mais próximos. – Na verdade, continuou o velho, [...] agora vejo que vós *mairs* sois grandes loucos [...] pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, [...] e trabalhais tanto para amontoar riquezas para os vossos filhos ou para aqueles que vos sobrevivem! Não será a terra que vos nutriu suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que depois da nossa morte, a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados”.

A partir da observação de ameríndios no século XVI pode-se entender por que colonizar era também evangelizar, só que não concluía inteiramente seu intento. Não era empresa fácil levar adiante tal intento, pois, se já era difícil a catolicidade catequética, que amortece diferenciais ao se estabelecer, imagine as dificuldades do calvinismo, que suprime tudo que lhe é exógeno.

Nada ficou da empreitada da Guanabara? Ou os vestígios são mais sutis? Com relação a São Luís do Maranhão é possível, hoje, frequentar terreiros de candomblé onde se festeja Luís IX (São Luís), em 25 de agosto, quando se canta o seguinte ponto: “Ele é francês/ ele é francês/ São Luís é rei de França/ ele é francês”.

A erudição brilha, mas é o trabalho documental que revoluciona o conhecimento. “O indivíduo moderno existe numa pluralidade de mundos, migrando de um lado a outro entre estruturas de plausibilidades rivais e muitas vezes contraditórias, cada uma sendo enfraquecida pelo simples fato de que sua coexistência involuntária se dá com outras estruturas de plausibilidade. Além dos ‘outros significantes’ que confirmam a realidade, há sempre em toda a parte ‘aqueles outros’, incômodos refutadores descrentes – talvez o incômodo moderno por excelência”, como nos lembra Peter Berger em *Rumor de anjos*.

Pierre Bourdieu força o autor do livro a um olhar que, ao invés de simplesmente citar, propõe a si próprio o dever de olhar “para um espelho colocado do lado de fora”, que também o refletirá. Assim, “contemplando-se como parte da própria cena pode se beneficiar do vivido, mas procurando analisar como alguém que está vendo de fora”. Ainda valendo-se de Bourdieu, Al-

meida Júnior diz: “Embora o campo religioso não seja fato mais difícil de ser analisado do que outros, mistura-se com as convicções pessoais do pesquisador caso ele pertença ou não ao ambiente de crença”.

A meu ver a diferença é maior do que em outros campos. É mais difícil de ser analisada, porque se está lidando com ontologia de um autor. Por mais acirrada que seja uma discussão sobre orientações políticas ou orientações metodológicas, as orientações ontológicas são as mais passíveis de vazarem para o texto.

É de notável pertinência que formas religiosas que estão em posições subalternizadas numa sociedade tenham voz e escrita com o fim de apresentar, descrever e analisar contextos internos que de outro modo estariam silenciadas ou conhecidas de modo muito fragmentário pelo restante da sociedade. O livro de Jair de Almeida Júnior mostra que se está diante da mesma internalidade; e internalidade participativa e afirmativa de que se valem estudiosos de esferas de culto e religiões subalternizadas.

A questão da objetividade fica realmente no fio da navalha porque o distanciamento crítico se dilui. Essa importante questão epistemológica deveria ter sido antecipada no correr do texto, para que se soubesse desde logo que o ponto de vista do autor tem uma filiação no calvinismo vigente no protestantismo presbiteriano. E no caso não se trata de uma forma de crença subalternizada; de há muito o presbiterianismo está presente em posições de classe abastadas e instruídas da sociedade brasileira, como é o caso de famílias que se pode citar a título de exemplo: Teixeira da Cruz, Themudo Lessa, Lenz Cesar etc. A escolha permite

aderir a um texto que esvazia qualquer possibilidade de um viés católico que se sobrepusse à relevância de uma visão protestante vigente na Europa, especialmente na França Continental e na França Antártica, na tentativa de colonização da Guanabara.

Com essa *démarche*, pode-se também abrir caminho para uma análise da presença portuguesa no Brasil Colônia, que desencadeia visão crítica da catequese jesuítica, através de um sistema de pensamento que defende a evangelização pela via da Igreja.

A França Antártica se convulsionava com a mesma tensão da França Continental. Tinha-se como missão eliminar o concorrente português, através da expedição capitaneada por Villegagnon, vice-almirante da Bretanha e, paradoxalmente, Cavaleiro da Ordem de Malta, que estava interessado no calvinismo. Pode-se crer que o cavaleiro hospitalário se sentisse contraditório na sua adesão ao projeto calvinista pelos vínculos aqui referidos. Mesmo assim, sabe-se que obteve apoio e conseguiu a simpatia de um dos mais poderosos calvinistas franceses, o almirante Coligny, que se impressionou com o fato de que Villegagnon iria estabelecer no Brasil um refúgio para os protestantes.

A controvérsia religiosa “brasílica” continuou na França ainda durante algumas décadas, especialmente pelos relatos do franciscano André Thévet (pró-catolicismo) e de Villegagnon e Jean de Léry já mencionados.

Houve urgência no pedido feito por Villegagnon aos ministros de Genebra, por meio do Almirante Coligny. Esta urgência era a busca de um *frame* religioso para a pequena sociedade nascente, porque este era o grande drama de época: a sociedade colonial em gestação ser marcadamente formatada pela religião.

Jair de Almeida Júnior retorna a Peter Berger, que frisa para qualquer atividade social se abrir à experiência humana pelo vivido e pela apreensão de significados. Franz Boas já nos dizia, em 1889, que “cultura é imposição de significados ao fluxo da experiência”³. Não há doutrina mais fundante para Calvino do que “a soberania de Deus”. A condução dos acontecimentos é chamada de “Providência de Deus”. O sucesso de cada empreendimento não pode ser garantido pela simples astúcia humana, mas é concretizado pela “Providência de Deus”. Com a viagem ao Brasil, os pastores da Igreja de Genebra renderam “graças a Deus” por abrirem em paragens tão distantes uma porta à dilatação do reino de Jesus Cristo. Mesmo com falta de água potável, pestilências, calor excessivo, ventos contrários, tempestades, intempéries de zona tórrida e vivências muito agudas das diversidades culturais, ainda assim nada se interporia entre eles e o que acreditaram ser uma obra de Jesus Cristo, que se comissionava com o apoio de João Calvino. Uma benção que certamente viria como chancela para tão nobre sacrifício.

Bohannon nos diz: “Não há evidentemente maneira de se atingir um ‘fato’ que não seja afetado pelo instrumento etnográfico, aquele que apreende o fato. O sistema concreto permanece necessariamente um mistério. Tudo o que podemos fazer é apreender mais a respeito dos nossos meios sensoriais e mecânicos de percepção de outras extensões extrínsecas deles e da nossa

própria prisão cultural. A comunicação é possível até certo grau, e é o desejo da maior parte das pessoas na maior parte das situações aperfeiçoar este grau”⁴.

A circunscrição temática do Capítulo 3 evidencia que inúmeras vezes uma abordagem mais restrita e mais local da vida social e da cultura apresenta um diferencial notório das abordagens feitas sobre Estados ou nações. As contradições da Guanabara, fragmento de um processo da França Antártica, são multiformes e variadas de tal modo que uma visão do projeto gerado na França Continental e Europeia sequer poderia entrever. É o capítulo mais fascinante do livro, porque é um “conhecimento local”, como nos recomendaria Clifford Geertz. Estão implícitas aqui questões consideradas centrais no tratamento da ética protestante na obra de Max Weber, que são os conceitos de *chamado* e de *vocação*, ou seja, o sentido de uma concepção religiosa que se vivencia como tarefa estabelecida por Deus. Diz o antropólogo Roberto Motta:

“A questão do chamado não aparece somente nos grandes fundadores do protestantismo; é encontrada também em espanhol e francês para mencionarmos duas línguas românicas, e da pena de autores católicos. Nos exercícios espirituais publicados em 1648 por Inácio de Loyola, o conceito de chamamento divino e escolha desempenha um papel essencial. Tereza de Ávila usa a palavra *llamamiento*, ‘chamamento’, pelo menos três vezes na abertura de seu *Ca-*

3 Cf. Margarida Maria Moura, *Nascimento da antropologia cultural: a obra de Franz Boas*, São Paulo, Hucitec, 2004, p. 173.

4 Paul Bohannon, “Etnografia e comparação em antropologia”, in Shelton H. Davis (org.), *Antropologia do direito: estudo comparativo de categorias de dívida e contrato*, Rio de Janeiro, Zahar, 1973, p. 109.

mino de perfección, originalmente escrito em 1566, tendo exatamente o significado de uma concepção religiosa, de uma ‘tarefa estabelecida por Deus’. O conceito e a própria palavra *vocação* [...], no sentido weberiano: *die einer von Gott gestellten Aufgabe*, são claramente encontrados nos escritos de François de Sales (1567-1622), o grande bispo católico de Genebra”⁵.

Não é o *papel civilizador* da religião que está em tela nos capítulos 3 e 4, mas o *papel dominador* das duas formações europeias, a portuguesa e a francesa, para, a partir dele, pôr em prática o papel civilizador da religião. Em primeiro lugar a conquista e depois a catequese ou a evangelização. Assim, são mostrados importantes trechos da história de Portugal. Os elementos distintivos da sua vontade colonial se fortalecem com a figura de Dom Henrique, o navegador, o monarca interessado nas artes e tecnologias náuticas com a criação da Escola de Navegação em Sagres. Aprendem os portugueses dos árabes a esfericidade da Terra, embora Eratóstenes, há mais de 2.200 anos, já tivesse provado que a Terra era redonda. Essas ousadias ocorriam desde o século XV e, com isso, a escravidão africana já enviava pessoas escravizadas para o continente europeu, sediando-as em Portugal.

O fulcro da presença da ordem religiosa jesuítica no Brasil é também fundado na concepção da religião como um fato civilizador. A conversão do ameríndio será bíblica quando se trata dos calvinistas; quando se

trata dos jesuítas, uma ordem católica, ela é eclesial devido à força da noção de igreja para catequese. Descubrem os jesuítas os mesmos problemas de conversão dos ameríndios, já destacados anteriormente. Portugal e seu rei estavam igualmente movidos pelas aspirações de grandeza, de glória e de fé. A catequese jesuítica se permite elaborar em alguns contextos uma cristologia híbrida, em que fatos observados na cultura ameríndia pudessem ser traduzidos de algum modo para a cultura católica, surgindo incongruências nos discursos e nas práticas, argumentação encontrada pelo autor em texto de Alfredo Bosi.

Houve também confrontos entre calvinistas e católicos na bela Guanabara.

Não se trata de refazer a história da colonização portuguesa, mas mostrar as diferenças entre evangelização e catequese. Toma-se como exemplo para exposição a leitura de Vicente T. Lessa, que explora uma dúvida que permanece até os dias de hoje: o poeta mariano das areias, José de Anchieta, como responsável pela morte dos assim chamados mártires da Guanabara.

O trabalho de Jair de Almeida Júnior, mais do que um pós-doutorado, é uma livre-docência no sentido mais clássico desse título, porque investe numa pesquisa de grande erudição, para defender o conhecimento ainda fragmentado de um vasto campo intelectual. É de grande coragem sua abordagem dos dois corpos do rei, feita a partir de sua leitura de Kantorovics, no Apêndice I de sua obra. Numa análise da política brasileira em período anterior à eleição presidencial de 2018, não chegou ele a visualizar que a putrefação do corpo político seria então inaugurada em uma escala de obscurantismo sem precedentes.

5 Roberto Motta, “Weberianism, modernity and the fall of the wall”, in Laurence McFalls (ed.), *Max Weber’s “objectivity” reconsidered*, Toronto, University of Toronto Press, 2007, pp. 194-5.

**A *revistausp* RECOMENDA
A SEUS COLABORADORES QUE
ENVIEM SEUS TEXTOS DE ACORDO
COM AS NORMAS ABAIXO:**

1. Texto com, no máximo, 30.000 caracteres.
Textos maiores devem ter a aprovação prévia da redação e do Conselho Editorial. O artigo deve ser enviado por *e-mail* (revisusp@usp.br).
2. O autor deve mandar uma breve nota biobibliográfica que indique onde ensina e/ou pesquisa, sua área de trabalho e principais publicações.
3. Referências bibliográficas devem ser colocadas no texto (sobrenome do autor, ano, página). Os outros dados da publicação devem ser colocados na bibliografia. As notas de rodapé destinam-se a informações ou esclarecimentos adicionais que não podem ser incluídos no texto.
4. Todos os textos devem conter *resumo/abstract* (com, no máximo, mil caracteres) e *palavras-chave/keywords* (com, no máximo, cinco palavras).
5. Textos enviados espontaneamente devem ser inéditos no país. Dados a público previamente, sob forma de palestra, comunicação, etc., deve-se informar em nota à parte. Os artigos serão examinados pelo Conselho Editorial, sendo que a ***revistausp*** não se responsabiliza pela devolução dos não aprovados ou mesmo pela comunicação aos autores.
6. O autor pode enviar/indicar sugestões de ilustração para seu texto. As fotos devem ter alta resolução (300 dpi) e conter legendas e créditos. Imagens retiradas da Internet não serão aceitas.
7. Para receber os exemplares da ***revistausp*** a que tem direito, o colaborador deve enviar número de telefone, *e-mail* e endereço.

Assine

Assine e receba em casa a publicação de cultura mais completa do país. Você terá a satisfação de ler a cada volume vários textos assinados pelos mais renomados autores em suas áreas. Multidisciplinar e sem preconceitos, a **revistausp** não privilegia esse ou aquele enfoque, esse ou aquele grupo, é aberta a todas as tendências.

Para adquirir uma assinatura anual da **revistausp** (4 edições), basta fazer um depósito em conta (Banco do Brasil - agência 7009-2; c/c 130010-5) em nome da Edusp - Editora da USP, CNPJ 63.025.530/0072-06, no valor de R\$ 70,00 (+ frete). Se você for renovar sua assinatura, ela sai por R\$ 60,00 (+ frete). O preço da revista avulsa é R\$ 20,00 (+ frete). Enviar comprovante de depósito, incluindo o valor do frete, para mariacat@usp.br, juntamente com os dados do assinante (nome/razão social, nome fantasia, CNPJ ou CPF, endereço, Inscrição Estadual/Municipal, telefone, *e-mail* para envio da nota fiscal).

www.usp.br/revistausp
revisusp@usp.br
(11) 3091-4403

Nosso *site* pode ser acessado por celular utilizando-se o QR Code que consta na contracapa da revista.

A **revistausp**, publicação trimestral da Superintendência de Comunicação Social da USP, vem sendo editada desde 1989, mantendo sempre a mesma estrutura. A cada número, além da relação dos Dossiês aqui apresentada, temos as seções Textos, Livros e Arte. Abaixo, os números ainda disponíveis.

| | | | | | |
|---|---|---|---|--|---|
| 6 Europa Central | 65 20 Anos de Redemocratização | 87 Música Brasileira | 98 Memória | 109 Democracia na América Latina | 121 Artes & Letras |
| 7 Tecnologias | 66 Ano Internacional da Física | 88 Humor na Mídia | 99 Futebol | 110 Ética e Sociedade | 122 Feminismos |
| 33 Aids | 72 Ar/Fogo | 89 Ciência, Tecnologia e Inovação | 100 Educação | 111 Música Popular Brasileira na USP | 123 Histórias Culturais Transatlânticas |
| 39 Rumos da Universidade | 73 Financiamento da Pesquisa no Brasil | 90 Marketing Político | 101 Justiça Brasileira | 112 Americanistas | 124 Inteligência Artificial |
| 47 Alternativas para o Século XXI | 76 Pensando o Futuro: Ciências Exatas | 91 Catástrofes | 102 Metrópoles | 113 Amazônia Azul | 125 Saramago |
| 50 Revista Cinquenta | 78 Gestão e Política na Universidade Pública | 92 Redes Sociais | 103 Clima | 114 Interculturalidades | 126 Semiótica e Cultura |
| 51 Saúde | 80 Bibliotecas Digitais/ Bibliotecas Virtuais | 93 Caminhos do Desenvolvimento | 104 Energia Elétrica | 115 Politicamente Correto | |
| 54 Os Sertões: Cem Anos | 83 Nabuco e a República | 94 Semana de Arte Moderna | 105 Universidade em Movimento | 116 Pós-Verdade e Jornalismo | |
| 55 Revolução Virtual | 84 Vinte Anos da Queda do Muro | 95 Desafios do Pré-sal | 106 Crise Hídrica | 117 Copas do Mundo | |
| 62 Cosmologia | 85 Balanço da Crise Mundial | 96 Alcoolismo | 107 Saúde Urbana | 119 Direitos Humanos | |
| 64 Brasil Rural | 86 Cibercultura | 97 Computação em Nuvem | 108 Jogos Olímpicos | 120 Religião e Modernidade | |

Já está programado o próximo volume: nº 128 – Saúde Pública

Você pode acessar todas as edições da **revistausp** no Portal de Revistas da USP:
www.revistas.usp.br/revusp/