



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RENATA BENTO LEME

**MOVIMENTO ESTUDANTIL SECUNDARISTA COMO
RESISTÊNCIA ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
NEOCONSERVADORAS: AS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS
PÚBLICAS NOS ESTADOS DE SÃO PAULO, GOIÁS E PARANÁ
(2015-2016)**

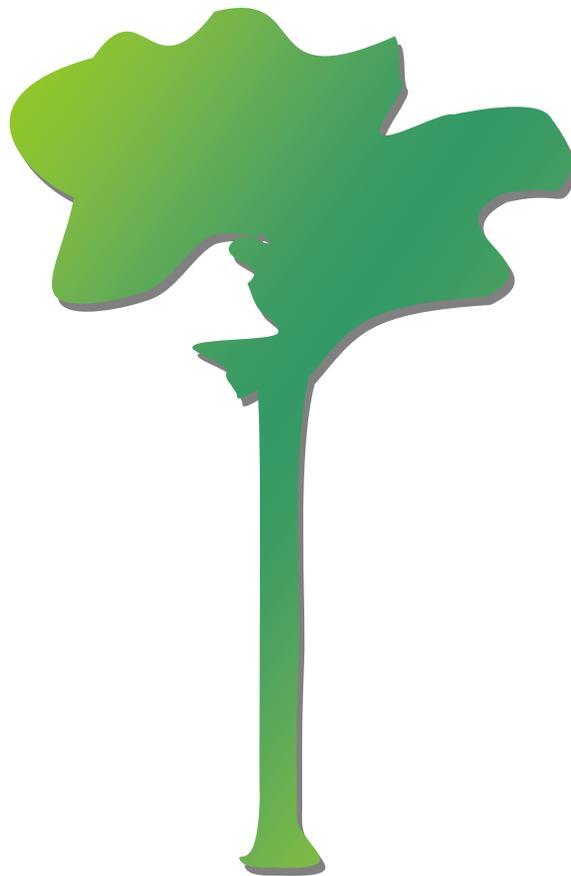
Londrina
2018



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2018

RENATA BENTO LEME

**MOVIMENTO ESTUDANTIL SECUNDARISTA COMO
RESISTÊNCIA ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
NEOCONSERVADORAS: AS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS
PÚBLICAS NOS ESTADOS DE SÃO PAULO, GOIÁS E PARANÁ
(2015-2016)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria José
Ferreira Ruiz

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Leme, Renata Bento .

Movimento Estudantil Secundarista como resistência às políticas educacionais neoconservadoras: as ocupações de escolas públicas nos estados de São Paulo, Goiás e Paraná (2015-2016). / Renata Bento Leme. - Londrina, 2018. 238 f.

Orientador: Maria José Ferreira Ruiz.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Tese. 2. Política Educacional - Tese. 3. Ocupações de Escolas Públicas - Tese. 4. Movimento Estudantil Secundarista - Tese. I. Ruiz, Maria José Ferreira. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

RENATA BENTO LEME

**MOVIMENTO ESTUDANTIL SECUNDARISTA COMO RESISTÊNCIA
ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOCONSERVADORAS:
AS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS PÚBLICAS NOS ESTADOS DE SÃO
PAULO, GOIÁS E PARANÁ (2015-2016)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria José Ferreira Ruiz
UEL – Londrina - PR

Prof.^a Dr.^a Eliane Cleide da Silva Czernisz
UEL – Londrina - PR

Prof. Dr. Silvio Cesar Nunes Militão
UNESP – Marília – SP

Londrina, _____ de _____ de 2018.

AGRADECIMENTOS

A toda minha família, que me apoiou e ajudou nos momentos difíceis.

Aos meus pais, Antonio Bento Leme e Nair Ferreira de Souza Leme, que foram meu alicerce durante minha vida.

Aos amigos que estiveram ao meu lado durante o curso, agradeço pela partilha dos momentos de conhecimento e descobertas.

À CAPES, por investir no conhecimento científico.

Aos docentes que me acolheram e ajudaram durante o percurso da pesquisa. Sinto-me honrada por ter os melhores professores me orientando nessa caminhada.

À professora Dr.^a Eliane Cleide, que acompanhou minha pesquisa e deu valiosas contribuições. Ao professor Dr. Silvio Militão, pelo trabalho de ler e contribuir na qualificação. Em especial, a minha orientadora professora Dr.^a Maria José, pela confiança na minha capacidade de pesquisa, por encorajar e inspirar não só a mim, mas aos estudantes, por sua postura e dedicação ao trabalho e pela incansável luta pela educação.

O conhecimento que me foi proporcionado na Universidade Estadual de Londrina será para toda a vida.

*Memória de um tempo onde lutar
Por seu direito
É um defeito que mata
São tantas lutas inglórias
São histórias que a história
Qualquer dia contará
De obscuros personagens
As passagens, as coragens
São sementes espalhadas nesse chão
De Juvenais e de Raimundos
Tantos Júlios de Santana
Uma crença num enorme coração
Dos humilhados e ofendidos
Explorados e oprimidos*

Pequena Memória Para Um Tempo Sem Memória (Gonzaguinha)

LEME, Renata Bento. **Movimento Estudantil Secundarista como resistência às políticas educacionais neoconservadoras**: as ocupações de escolas públicas nos estados de São Paulo, Goiás e Paraná (2015-2016). 2018. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPeDu), na Universidade Estadual de Londrina, na linha de pesquisa: Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais de Educação, núcleo de Políticas Educacionais, por meio de pesquisa bibliográfica e de análise documental. Teve como objetivo geral verificar o posicionamento do Movimento Estudantil Secundarista (MES), nos anos 2015 e 2016, nos estados de São Paulo, Goiás e Paraná, frente às políticas educacionais impostas. Em específico, a pesquisa buscou: elucidar sobre a luta do MES, no contexto político e econômico da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985); identificar as permanências e as mudanças históricas por quais passaram esse movimento; reconhecer suas ações, suas relações com outras entidades e suas principais reivindicações; e, ainda analisar a perspectiva política desse movimento, tendo em vista as reformas neoliberais atuais e seus impactos nas políticas para a educação. Partiu-se da seguinte questão: qual a forma de organização, ações e demandas que permeiam o Movimento Estudantil Secundarista, e que relação esse movimento estabelece com as políticas educacionais no percurso histórico da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) até 2015-2016? A hipótese é que, com o avanço das políticas neoliberais, o MES tem se organizado ao longo do tempo como meio de resistência às políticas educacionais que tendem a implementar um tipo específico de formação para as escolas públicas. Na Ditadura Civil-Militar, acirrou-se um processo repressivo e antidemocrático contra a classe trabalhadora, no qual os estudantes se colocaram contrários às arbitrariedades do governo e apresentaram-se como uma ameaça à política vigente. Na década de 1980, lutaram pela redemocratização do país e, mais tarde, posicionaram-se contra as políticas neoliberais. Há, portanto, um histórico de lutas e mobilizações realizadas pelo MES. Nos anos de 2015 e 2016, houve um importante levante dos estudantes secundaristas da rede pública de ensino, nos estados de São Paulo, Goiás e Paraná, desejosos por mudanças nas concepções e nas políticas que apontam para o desmonte do ensino público brasileiro. A organização do movimento, ineditamente feita de forma horizontal, demonstrou o posicionamento dos alunos e a atuação destes contra políticas públicas austeras direcionadas à educação do país, sobretudo mediante uma resistência ativa através da ocupação de escolas públicas estaduais. Conclui-se que o MES, tendo como ótica a luta pela manutenção da escola pública e gratuita, apesar de não ser considerado um movimento popular de trabalhadores, tendo em vista sua natureza, é um movimento de caráter social e de massa com posicionamento contestatório à ordem política vigente.

Palavras-chave: Educação. Política Educacional. Ocupações de Escolas Públicas. Movimento Estudantil Secundarista.

LEME, Renata Bento. Secondary Student Movement as a resistance to neo-conservative educational policies: the occupations of public schools in the states of São Paulo, Goiás and Paraná (2015-2016). 2018. 238 p. Dissertation (Master in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

This dissertation was developed in the Graduate Program in Education (PPEdu), at the State University of Londrina, in the research line: Philosophical Perspectives, Historical, Political and Cultural Education, nucleus of Educational Policies, through bibliographic research and analysis documentary. The general objective was to verify the position of the Secondary Student Movement (MES), in the years 2015 and 2016, in the states of São Paulo, Goiás and Paraná, in face of the educational policies imposed. Specifically, the research sought to elucidate the struggle of the MES, in the political and economic context of the Brazilian Civil-Military Dictatorship (1964-1985); to identify the permanences and the historical changes by which they passed this movement; recognize their actions, their relationships with other entities and their main claims; and to analyze the political perspective of this movement, in view of current neoliberal reforms and their impact on education policies. The hypothesis is that with the advancement of neoliberal policies, the MES has been organized over time as a means of resistance to educational policies that tend to implement a specific type of training for public schools. In the Civil-Military Dictatorship, a repressive and antidemocratic process against the working class took place, in which the students stood against the arbitrariness of the government and presented themselves as a threat to the current policy. In the 1980s, they fought for the country's redemocratization and, later, stood against neoliberal policies. There is, therefore, a history of struggles and mobilizations carried out by the MES. In the years 2015 and 2016, there was an important uprising of high school students in the states of São Paulo, Goiás and Paraná, desirous of changes in conceptions and policies that point to the dismantling of Brazilian public education. The organization of the movement, unhindered horizontally, demonstrated the students' positioning and their action against austere public policies directed at the country's education, especially through active resistance through the occupation of state public schools. It is concluded that the MES, considering the struggle for the maintenance of public and free school, despite not being considered a popular movement of workers, considering its nature, is a movement of social and mass character with a contestatory position to the current political order.

Keywords: Education. Educational politics. Occupations of Public Schools. Secondary Student Movement.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas acadêmicas sobre o MES.....	32
Quadro 2 - Datas cronológicas da organização estudantil secundarista.....	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas no ensino superior de 1945 a 1980.....	70
Tabela 2 - População Brasileira de 1960 a 1980.....	70
Tabela 3 - População Residente, separada por idade, com acesso à educação (1970-1980)...	71
Tabela 4 - População separada por modalidade com acesso à educação (1990-2000).....	124
Tabela 5 - População residente no Brasil (1990-2000).....	124
Tabela 6 - Número de escolas ocupadas no estado do Paraná.....	185

LISTA DE SIGLAS

AI – Ato Institucional

AE – Aparelho de Estado

AIE – Aparelho Ideológico de Estado

ARE – Aparelho Repressivo de Estado

APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

BM – Banco Mundial

CAOS – Coletivo Autônomo de Organização dos Secundaristas

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DAs – Diretórios Acadêmicos

DCEs – Diretórios Centrais

DEEs – Diretórios Estaduais

DNE – Diretório Nacional dos Estudantes

DOI-CODI – Departamento de Operações Internas – Centro de Operações de Defesa Interna

DOPS – Departamento de Ordem Política e Social

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EPEM – Equipe de Planejamento do Ensino Médio

ESN – Estado de Segurança Nacional

FNPE – Fórum Nacional Popular de Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

IPMs – Inquéritos Policial-Militares

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ME – Movimento Estudantil

MEC – Ministério da Educação

MES – Movimento Estudantil Secundarista

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs – Organizações Não Governamentais
OSs – Organizações Sociais
PABAEE – Programa de Assistência Brasileiro Americana à Educação Elementar
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
PAR – Plano de Ações Articuladas
PIB – Produto Interno Bruto
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PEG – Política Educacional do Governo
PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE – Plano Nacional de Educação
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPS – Partido Popular Socialista
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDUCE-GO – Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás
UEEs – União Estadual dos Estudantes
UEE-MG – União Estudantil de Educação de Minas Gerais
UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNE – União Nacional dos Estudantes
UPE – União Paranaense dos Estudantes
UPES – União Paranaense dos Estudantes Secundaristas
USAID – Agency for International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 DOCUMENTOS PESQUISADOS	23
1.2 MÉTODO DO ESTUDO E O MOVIMENTO ESTUDANTIL SECUNDARISTA	25
1.3 PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE O MES	31
1.4 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	38
2 MOVIMENTO ESTUDANTIL SECUNDARISTA NA DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1979)	41
2.1 O DESENVOLVIMENTO DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E A RESISTÊNCIA DO TRABALHADOR POR MEIO DE MOVIMENTOS SOCIAIS	41
2.1.1 Movimentos Sociais	45
2.1.2. Movimento Estudantil Secundarista: Contexto histórico 1901-1964	52
2.2 CONTEXTO HISTÓRICO: DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985)	56
2.3 OS ACORDOS ENTRE MEC-USAID	63
2.3.1 Profissionalização Compulsória: Lei nº. 5692/71	72
2.3.2 A Lei Suplicy e a Participação Política dos Estudantes	76
2.4 ORGANIZAÇÃO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL NO PERÍODO DITATORIAL	79
3 MOVIMENTO ESTUDANTIL SECUNDARISTA EM PERÍODO DE TRANSIÇÃO DA DITADURA À DEMOCRACIA (1979-1995)	93
3.1 RESSURGEM O MES E AS MANIFESTAÇÕES: “ABERTURA POLÍTICA”	93
3.2 POLÍTICA EDUCACIONAL NO PERÍODO MILITAR E REORGANIZAÇÃO DOS GRÊMIOS ESTUDANTIS	101
3.3 DIRETAS JÁ: A VOLTA DA DEMOCRACIA (BURGUESA).....	107
3.4 REFORMAS NEOLIBERAIS NA DÉCADA DE 1980.	115
3.4.1 O Protagonismo do MES: Caras Pintadas.....	120
3.5 A EDUCAÇÃO EM PERÍODO DE TRANSIÇÃO: DE 1985 A 1995.....	123
3.6 REFORMA DO ESTADO E PLANO DIRETOR NO GOVERNO FHC.....	130
3.7 MES NO CONTEXTO DE APROVAÇÃO DA LDBEN 1996	135

4. OCUPAR E RESISTIR: MES NA LUTA EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA.....	143
4.1 MEDIDAS NEOLIBERAIS NOS GOVERNOS LULA-DILMA (2003-2014).....	143
4.2 A POLÍTICA EDUCACIONAL EM PERÍODO NEODESENVOLVIMENTISTA (2003-2016).....	149
4.3 MES NO ESTADO DE SÃO PAULO: LUTA CONTRA A REORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	156
4.4 MES NO ESTADO DE GOIÁS: PUBLICIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS.....	165
4.5 O GOLPE (2016) E AS CONTRARREFORMAS DO GOVERNO INTERINO	156
4.5.1 Aligeiramento na Reforma do Ensino Médio: MP 746/2016	176
4.5.2 Escola “Sem” Partido: Cerceamento ao Pensamento Crítico.....	181
4.6 MES NO ESTADO DO PARANÁ: OCUPA TUDO	185
4.7 MES – CAOS de 2015 e 2016.....	190
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
REFERÊNCIAS	201
ANEXOS	211
ANEXO A – LISTAS DE ESCOLAS	211

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa origina-se devido aos estudos que foram desenvolvidos como aluna do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília. Poucos dias antes da data que completaria 50 anos da instauração do golpe militar no país, obtive interesse em compreender como decorre o processo de fragmentação do conhecimento que os alunos, que integram as escolas públicas, trazem consigo. Essas fragmentações advêm de políticas educacionais que a Ditadura Civil-Militar colocou em prática. A referida pesquisa¹ foi realizada na Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus Marília.

Com efeito, o estudo atual visa a seguir em continuidade com a proposta enunciada no TCC, porém, desta vez, tomando por objeto de estudo o Movimento Estudantil Secundarista (MES), desde o contexto da Ditadura Civil-Militar até as manifestações ocorridas entre os anos de 2015-2016, com foco nas ocupações dos estudantes secundaristas nas escolas públicas ocorridas nos estados de São Paulo, Goiás e Paraná. O enfoque da pesquisa é nos estudantes secundaristas das escolas públicas, que são, em sua maioria, filhos de trabalhadores, inseridos no sistema capitalista em que há uma dicotomia entre duas classes antagônicas: a classe trabalhadora e a classe dominante.

Embora os estudos sobre Movimentos Sociais no Brasil tenham se intensificado, o Movimento Estudantil Secundarista (MES) ganhou pouco espaço como objeto de estudo. Diante disso, esta pesquisa procurou compreender o MES e a participação efetiva desses jovens em busca de mudanças em suas próprias trajetórias, que se faz por meio de luta contra políticas autoritárias, em específico, as políticas educacionais. É importante salientar que os estudantes secundaristas estão em transição da formação educacional para o mundo social do trabalho. E, independente de serem ou não trabalhadores, o fato não tira o mérito do MES como meio contestatório dentro da sociedade de classes, principalmente, por trazer à tona a consciência emancipatória de sua condição dentro da divisão de classes, pois seu caráter é de mobilidade contra políticas a partir das lutas sociais que buscam modificar e questionar a estrutura da sociedade atual.

Problematiza-se sobre os diferentes modos de atuação e intencionalidades que permeiam o histórico do MES, no sentido de buscar entender sua constituição como meio de

¹ Pesquisa apresentada como relatório final a FAPESP (2016), e TCC para o curso de Pedagogia na UNESP-Marília.

resistência à ordem vigente e ao avanço da agenda neoliberal². A história da luta estudantil teve uma marca significativa no ano de 1968, que, segundo Ventura (2008, p. 19) é “uma das possíveis histórias de um período rico demais para ser apreendido em uma só visão”. Assim, é preciso analisar o contexto histórico e o material da época e procurar atentamente, com todo cuidado, para fazer uma restauração da história do MES, num período em que “vinha se organizando e mobilizando a massa secundarista e universitária” (VENTURA, 2008, p. 25).

Para compreender o MES, é preciso analisar os jovens e sua condição de estudante. Podemos identificar que, nessa fase de vida, há uma vontade simultânea de renovação da organização escolar e da sociedade e procuram adquirir consciência de suas condições sociais. Pode haver um desejo revolucionário na maioria dos estudantes, muito embora, no atual cenário político brasileiro, exista muitos jovens envolvidos em movimentos ultraconservadores. Mas, é por meio de um posicionamento político na estrutura social que eles vivem sua condição juvenil. Nesta sociedade dividida em classes – trabalhadores e empresariado – os jovens, mesmo que alguns deles, ou a maioria, pertençam à classe trabalhadora, dada a condição de dependências de seus pais (trabalhadores), ainda estão em transição da vida escolar para o mercado de trabalho. Por isso, há uma necessidade em reconhecer sua situação como parte de uma determinada classe social. Essa compreensão acaba por enfatizar uma posição subalterna da juventude devido ao período de transição da formação escolar/universitária para o futuro mundo social do trabalho.

O MES foi ganhando força e formas diferentes em cada período histórico. Nos dois momentos mais representativos, a Ditadura Civil-Militar (1964-1985) e o período da democracia representativa, correspondente à abertura política pós-ditadura, a luta estudantil teve como principal bandeira a defesa da escola pública e gratuita. Podemos considerá-lo como um movimento social contestatório e transitório, pois vem, em sua maioria, de estudantes que se organizam e expõem seus desejos contrários ao que a política vigente impõe à classe trabalhadora.

No período de 2015 e 2016, o MES fez levantes contra a reorganização escolar no estado de São Paulo contra o sucateamento das escolas públicas e contra a privatização do ensino público em vários estados do país, como é o caso dos estados de São Paulo, Goiás e Paraná. Essas manifestações precisam ser mais bem compreendidas, o que motivou a

²O neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do Estado na economia. Sendo que, na visão de seus defensores, o Estado é o principal responsável pelo não funcionamento do livre mercado.

elaboração desta pesquisa. No caso do MES paranaense, as manifestações e ocupações das escolas públicas ocorreram devido à reforma do Ensino Médio e a outras medidas que o governo interino tomou sem diálogo com a população. Essas medidas atingiram a massa trabalhadora, retirando direitos conquistados com muita luta tempos atrás. Por isso, é preciso entender as perspectivas desses estudantes, pois, pelo histórico do Movimento Estudantil, podemos perceber que a luta dos estudantes está ligada com as reformas históricas defendidas pelos movimentos sociais nacionais, que buscam sempre a democratização das escolas públicas gratuitas.

Nos últimos anos, o debate sobre educação foi ampliado dentro e fora dos espaços educacionais. Há uma grande discussão sobre a educação escolarizada de vários pontos de vista, a exemplo de grupos de empresários e políticos, para os quais a escola pública gratuita deve passar por uma reformulação, tanto em conteúdo quanto na forma de sua oferta, pretendendo a adequação ao sistema capitalista. Contudo, existem entidades e movimentos organizados (associações, fóruns e outros) que, historicamente, defendem a educação, visando à formação humana plena, numa perspectiva emancipatória e não visando a apenas a adequação ao modo de produção capitalista, mas na busca de superá-lo.

A luta dos estudantes organizados por meio do MES se aproxima mais desse segundo grupo, talvez não em sua totalidade. Assim, esta pesquisa tem a proposta de analisar qual posicionamento dos estudantes dentro do Movimento Estudantil Secundarista, partindo da seguinte questão: qual a forma de organização, ações e demandas que permeiam o Movimento Estudantil Secundarista, e que relação esse movimento estabelece com as políticas educacionais no percurso histórico da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) até 2015-2016?

A ideia central da pesquisa é que o MES se organiza como meio de resistência à repressão das políticas ditatoriais e como modos reivindicativos de mudanças na organização da sociedade dentro de uma concepção democrática, sob a perspectiva de negação das características específicas da sociedade capitalista e de políticas educativas que visam ao desmantelamento da escola pública e gratuita. A pesquisa procurou recuperar os aspectos históricos desse movimento, considerando-o como meio de resistência às políticas ditatoriais e às políticas neoliberais atuais, que atuam na desobrigação do Estado no tocante aos serviços públicos.

Tendo isso em vista, o objetivo geral deste estudo foi verificar o posicionamento do Movimento Estudantil Secundarista (MES), nos anos 2015 e 2016, nos estados de São Paulo,

Goiás e Paraná, frente às políticas educacionais impostas. Em específico buscou-se: elucidar sobre a luta do MES, no contexto político e econômico da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985); identificar as permanências e mudanças históricas por quais passaram esse movimento; reconhecer suas ações e relações com outras entidades e suas principais reivindicações frente às políticas educacionais; e, ainda, analisar a perspectiva política desse movimento, tendo em vista as reformas neoliberais atuais e seus impactos na educação pública.

De acordo com Lessa e Tonet (2008), é imprescindível, para os que almejam uma mudança na estrutura da sociedade capitalista, definir seus objetivos a partir do conhecimento da realidade historicamente construída ao longo do tempo. Levando em consideração que o que desejamos realizar em uma época depende das condições preexistentes de seu período antecessor. Portanto, o conhecimento da realidade da sociedade na qual estamos inseridos é indispensável para atingir os objetivos de mudanças necessárias em sua estrutura, os objetivos devem atender às necessidades da classe trabalhadora e, em cada momento histórico, o contexto político implicará em uma posição. O MES tem defendido a formação humana plena, com o objetivo de compreender o conhecimento produzido pelo homem em cada momento histórico. Na sociedade capitalista, a emancipação humana é velada pela alienação. Dessa forma, é possível compreender as determinadas tendências históricas e partir para definir as “necessidades e possibilidades históricas” da classe trabalhadora frente à exploração no modo de produção capitalista. Isso não significa, porém, que, ao identificar as possibilidades, ocorrerá uma ruptura da estrutura da sociedade dividida em classes, pois, para que se alcance outro tipo de sociedade, primeiramente, há uma necessidade de que os sujeitos que são explorados pelo sistema tenham consciência de sua condição e se unam para promover a ruptura.

Tudo depende de como as pessoas agirão no futuro, e isso está diretamente relacionado às opções que venham a fazer na vida cotidiana. Por isso, nessa esfera não é possível qualquer certeza absoluta. As possibilidades históricas são “possibilidades” que serão ou não objetivadas no futuro, “dependendo das alternativas escolhidas pelos indivíduos em escala social” (LESSA; TONET, 2008, p. 115).

Para que se tenha consciência de classe e de sua condição de explorada, a manutenção da escola pública, gratuita, universal e unitária é imprescindível para a classe trabalhadora. Sendo a escola um espaço educativo que proporcione a educação emancipatória,

que visa a alcançar sujeitos autônomos e críticos, ela deve apresentar possibilidade para que os sujeitos históricos tenham a capacidade de participar da sociedade. De acordo com Tonet (2006, p.12), nos conceitos de Marx, o sujeito passa a ser membro do gênero humano após a “apropriação do patrimônio – material e espiritual – acumulado pela humanidade em cada momento histórico”. É pela apropriação que o sujeito se torna membro da humanidade e, por isso mesmo, tal apropriação que desenvolve um sujeito pleno e integral é impedida pelo sistema capitalista. A formação plena do sujeito, que passa pela apropriação do material e do espiritual, passou a ser substituída, na sociedade de classes, pela formação aligeirada para suprir as forças produtivas e acumular riquezas. Nessa fase, a classe trabalhadora tornou-se mão de obra para o mercado de trabalho e, de dentro da divisão do trabalho, veio a alienação, que atinge tanto os explorados quanto os exploradores. Os explorados, por motivo óbvio de não compreenderem todo o processo e a divisão que culmina em acumulação de capital apenas por uma parcela, e os exploradores porque desumanizam o trabalhador para que possam explorar sua força de trabalho sem que vejam a necessidade de recompensa. O ideal de formação plena, de acordo com Tonet (2006, p. 14) “supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana, e esta pressupõe, necessariamente, a supressão do capital”. Há muito tempo se discute que não só a escola deve ser um local para a formação plena,

[...] Costuma-se dizer que a educação deve formar o homem integral, vale dizer, indivíduos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia moral; indivíduos que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do nosso planeta. Portanto, pessoas criativas, participativas e críticas. Afirma-se que isto seria um processo permanente, um ideal a ser perseguido, de modo especial na escola, mas também fora dela (TONET, 2006, p. 15).

Como corrobora Tonet (2006), tal ideia realça uma dicotomia entre o que deve ser e o caminho contrário que a realidade objetiva tem percorrido. Ainda, segundo o autor, a educação tem “a tarefa de permitir aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano” (TONET, 2006, p. 16). Mas, a formação humana plena foi suprimida na sociedade de classes, sendo que a educação escolarizada, tendo um viés de treinar para adaptação do sujeito, transformou-se em um campo para a formação alienada dos sujeitos históricos. Entretanto, há uma luta histórica de sujeitos que vem, ao longo do tempo, batalhando pela manutenção da escola

pública e gratuita como meio de formação de sujeitos críticos e aptos a transformar a sociedade.

A emancipação dos sujeitos não se dará apenas no plano teórico, é preciso levar em consideração a prática e a vivência na sociedade. É preciso formular um projeto de transformar a vivência dos sujeitos da classe trabalhadora em um meio de emancipação, pois, como afirma Lombardi (2010, p. 41), "a emancipação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores. Por isso defendia a necessidade de levar esse projeto totalmente a sério, extraindo dele as implicações ao mesmo tempo teóricas e práticas". A organização da classe trabalhadora frente à retirada de direitos pode ser um ponto de partida para a emancipação dos sujeitos, pois é nesse momento que os sujeitos participam ativamente das decisões que influenciam suas vidas. Os alunos secundaristas, ao se firmarem como um movimento contestatório no MES, adentram no cenário político com a intencionalidade de discutir as questões educacionais e de lutar por um projeto de escola pública que atenda à necessidade básica de emancipá-los como sujeitos sociais críticos capazes de tomar decisões.

Partindo dessa ideia, procurou-se discutir sobre o MES tendo como ótica a luta pela manutenção da escola pública e gratuita, sendo necessário analisar a organização do movimento como meio de garantir o posicionamento dos alunos e a atuação destes contra políticas públicas austeras direcionadas à educação do país. Tais políticas têm contribuído para o desmonte das escolas públicas. Apesar de que não seja considerado um movimento popular de trabalhadores, é um movimento de caráter social e de massa com posicionamento contestatório à ordem política vigente, que, na Ditadura Civil-Militar, iniciou um processo de reorganização em que os estudantes se colocaram contrários às arbitrariedades do governo. O MES se consolidou como movimento contestatório nesse período e apresentou-se como uma ameaça à política vigente, pois os detentores do poder desejavam manter a população sem instruções necessárias, para que, assim, consolidassem o Golpe em 1964. Na década de 1980, eles lutaram pela redemocratização do país e, mais tarde, posicionaram-se contra as políticas neoliberais. Há, portanto, um histórico de lutas e mobilizações realizadas por esse movimento. Entre os anos de 2015 e 2016, houve um levante dos estudantes secundaristas da rede pública de ensino, desejosos por mudanças nas concepções educacionais.

O estudo parte do pressuposto de que o campo educacional tende a reproduzir meios para a manutenção do sistema capitalista e de que a educação está fadada a educar sujeitos aptos para se adaptarem aos meios de produção. Ressaltando que, o Estado que tem por

obrigação ofertar educação pública e gratuita, pende a atender os interesses da classe dominante. Portanto, como já afirmavam Marx e Engels (2008, p. 12), “o poder do Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo”. Assim, conforme a política vigente, a escola se transforma em um instrumento para alienação dos trabalhadores a fim de direcioná-los apenas à formação de mão de obra, embora possa ser um espaço de construção de conhecimentos científicos que venham a contribuir com a emancipação humana e com a formação de sujeitos políticos que venham a atuar na transformação da sociedade de classes.

Tendo em vista esses pressupostos, o estudo trata-se de pesquisa de cunho qualitativo que pretende compreender o objeto estudado, e cujo percurso principal envolveu levantamento bibliográfico em bases de dados de informações importantes sobre as definições do MES no período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) e as ocupações estudantis em 2015 e 2016.

No caso da presente pesquisa bibliográfica, objetivou-se conhecer e analisar as contribuições culturais e científicas existentes sobre um determinado assunto. Após o levantamento bibliográfico, foram buscadas informações em documentos oficiais e não oficiais que nortearam o MES em ambas as épocas (Ditadura Civil-Militar e na atualidade, 2015-2016). Com base nesse trabalho, a perspectiva foi de ampliação do entendimento acerca do movimento historicamente constituído na sociedade.

A análise de dados decorreu de forma contínua de acordo com as atividades que foram realizadas no percurso da investigação. Os dados coletados na pesquisa, por meio de levantamento bibliográfico e de análise documental, foram sistematizados e organizados. A problematização das fontes documentais é fundamental, porque elas não falam por si, mas, são testemunhas e vestígios que respondem às perguntas que lhes são apresentadas.

Para realizar esta pesquisa documental, foi preciso promover o confronto entre os dados, as informações coletadas e o conhecimento teórico adquirido a respeito deles. E isso se fez a partir do estudo de um problema que despertou o interesse do pesquisador e limitou a atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber que pretendeu se construir naquele momento. Segundo Evangelista (2012, p. 52), os documentos oficiais, “oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais”, tendem a articular as diretrizes para a educação com projetos políticos voltados para a reprodução da sociedade hegemônica.

[...] documentos de política educacional: leis, documentos oficiais e oficiosos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos. Contudo, documento pode ser qualquer tipo de registro histórico – fotos, diários, artes, música, entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, revistas, sites, e outros – e compõe a base empírica da pesquisa, neste caso aquele destinado à difusão de diretrizes políticas para a educação e será analisado como fonte primária. Ressalta-se que não há “superioridade” de um documento sobre outro. Todos os documentos são importantes quando definidos no âmbito de um projeto de produção de conhecimento cuja finalidade seja a de compreender objetivamente o mundo e sobre ele agir conscientemente (EVANGELISTA, 2012, p. 52).

A compreensão das leis e dos documentos direcionados à educação são imprescindíveis para reconhecer o papel social da escola pública e dos sujeitos históricos que dela fazem parte. Por meio dessa compreensão, podemos averiguar, como alega Evangelista (2012), que a experiência comum que está gestada na história pode ser passível de conhecimento pelo sujeito histórico, ao considerar que conhecer essa história é conhecer a consciência do homem, que expressam “vida, conflitos, litígios, interesses, projetos políticos – história”. Dentro dessa perspectiva, encontram-se: pesquisador, documento e teoria (EVANGELISTA, 2012, p. 57).

Para as pesquisas, sobretudo em educação, os documentos precisam ser tomados, na sua mais ampla acepção, por: escritos; ilustrados; transmitidos pelas imagens; e som, ou, de qualquer outra maneira que possam contribuir para a construção do conhecimento do objeto pesquisado. Ainda, conforme Evangelista (2012), o pesquisador precisa extrair os dados da realidade e assumir uma posição ativa na produção do conhecimento: “localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta”. Isso pode, assim, alcançar os resultados que exemplifiquem a intencionalidade da pesquisa em “discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo; produzir documentos, é produzir consciências” (EVANGELISTA, 2012, p. 58). É preciso produzir conhecimentos que implicarão em transformações na sociedade e na vida, portanto:

[...] toda pesquisa tem impactos sociais e implica em transformações na vida concreta. Em outros termos, pode-se dizer que nenhuma pesquisa é neutra, o que é muito evidente na que toma a educação como objeto de investigação, pois respondem a determinações econômicas, sociais, políticas e culturais e nelas interferem, e com elas interagem, intercomunicam-se em uma relação de tipo dialética (MARTINS, 2016, p. 174).

Disso, podemos alegar que há determinações políticas, econômicas e sociais que influenciarão nessa tomada de consciência. Por isso, a busca por dados em documentos

voltados para a educação, sejam eles leis ou medidas provisórias, são de suma importância para compreender os períodos políticos vigentes e, nesses períodos, para entender as manifestações do MES que, historicamente, vem se posicionando politicamente nos momentos de elaboração dessas políticas.

1.1 DOCUMENTOS PESQUISADOS

A pesquisa buscou suporte na vasta produção bibliográfica sobre os contextos históricos em que o MES esteve em contestação à ordem vigente. Partindo da necessidade que as categorias apresentam em buscar nos documentos uma fundamentação sobre o objeto de estudo e a partir do problema de pesquisa, foi realizado um levantamento de dados para suprir a contextualidade que tal problema apresentou. Ou seja, a necessidade em compreender o contexto político atual trouxe uma indispensável busca de informações sobre os períodos antecessores. Salienta-se que a pesquisa bibliográfica tem uma grande importância por trazer um encaminhamento pertinente ao problema de pesquisa, sendo que a bibliografia adequa a pesquisa desde a elaboração do problema de pesquisa até a interpretação dos dados.

A fonte primária, também, tem um valor indispensável para responder às questões pertinentes da pesquisa, a recorrência aos documentos sem prévia interpretação exige do pesquisador um olhar mais apurado para o entendimento do objeto estudado. Entende-se que, ao recorrer às leis elaborados pelo Estado, é preciso compreender o projeto de sociedade a qual este defende. E, por se tratar de um Estado que atende aos interesses da classe dominante, ao elaborar leis para a oferta da educação pública, que é, em sua maioria, destinada à classe trabalhadora, os documentos primários apresentarão um projeto implícito. Esses documentos podem ser fontes e evidências do quanto a educação se torna funcional ao sistema capitalista, que a utiliza como meio de reprodução da estrutura da sociedade. A partir dos documentos, e dos interesses neles contidos, podemos confrontar com as reivindicações do MES, que, como movimento contestatório, nega essa educação voltada ao mercado de trabalho e luta pela escola pública e gratuita. O que há muito tempo fica implícito nas diretrizes voltadas para a educação, e tem sido denunciado pelo MES em suas manifestações, é que existe um projeto de desmonte das escolas públicas em detrimento aos benefícios do setor privado.

Encontrou-se, então, apoio em material disponível em versões originais, sem interpretações prévias, utilizou-se de fonte primária objetivando identificar o projeto de

educação que há em leis e em documentos oficiais. São eles: Lei Nº 4.464, de 9 de Novembro de 1964, Lei Suplicy, do Ministro Flavio Suplicy de Lacerda, que colocou na ilegalidade as entidades representativas dos Movimentos Estudantis e proibiu a manifestação e as atividades políticas nas organizações dos ME. Além disso, a Lei nº 5692 de 1971 trouxe uma reformulação para a oferta da educação pública e instituiu o ensino profissionalizante compulsório no então denominado 2º grau. Também foi analisada a Lei nº de 5.540 de 1968, a Lei da Reforma Universitária, que foi alvo de muitos protestos por parte do Movimento Estudantil na época da Ditadura Civil-Militar.

Foi analisada, também, a Proposta de Emenda Constitucional 241/55 (PEC 241), que, em suma, reduz os gastos nas áreas sociais, como educação e saúde. A Reforma do Ensino Médio, que, no período das ocupações, ainda estava posta como Medida Provisória 746, e passou a Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017, sancionada pelo presidente interino. E foi analisado, também, o Projeto de Lei 867/2015, intitulado “Escola Sem Partido”, que, em nosso entendimento, traz quase a mesma configuração da Lei Suplicy: proíbe a manifestação política por parte dos estudantes e persegue professores.

No período de luta pela redemocratização do país, os Movimentos Sociais se organizaram e lutaram pela Constituição Federal, conquistada em 1988. Essa foi uma importante conquista de direitos para os sujeitos sociais, por isso uma fonte importante recorrida. Na década de 1990, com o neoliberalismo avançado, a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n. 9394/1996, apresentava-se como uma conquista para a implantação da escola democrática no país. No entanto, tal lei tem seus desdobramentos dúbios, é minimalista e que atende mais às necessidades das políticas neoliberais do que à conquista de uma educação pública democrática.

Para realizar a pesquisa, foi necessário, já que se trata de uma manifestação recente, 2015 e 2016, a busca por materiais disponíveis em *sites*. Foram encontrados documentários, com filmagens do período de ocupação das escolas (São Paulo e Paraná), que trazem o depoimento de alunos secundaristas, de professores, de advogados, de pais, de funcionários e de vários indivíduos da sociedade que presenciaram/participaram das manifestações.

De acordo com Netto (2011), na investigação, o pesquisador partirá de questionamentos para que, em um segundo momento, de exposição, possa partir de resultados coletados que obteve nessa investigação. Outro ponto importante é que toda conclusão é

sempre provisória, não deve ser concebida como acabada, pois está sujeita à comprovação, à retificação, etc.

1.2 MÉTODO DO ESTUDO E O MOVIMENTO ESTUDANTIL SECUNDARISTA

O estudo foi realizado a partir dos pressupostos metodológicos do Materialismo Histórico, que procura analisar a sociedade concreta. Como afirma Netto (2011, p. 17), “[...] o problema central da pesquisa marxiana é a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista”. As crises são inerentes ao sistema capitalista como uma forma que não se separa de seu desenvolvimento. Conforme há o avanço da sociedade capitalista, ocorrem as crises parciais, conjunturais e relativas a determinados aspectos do sistema que são controlados internamente. Tais crises dão maior dimensão às contradições que acabam movendo o desenvolvimento capitalista, sem afetar seu conjunto, ou seja, não chega a ser uma ameaça de findar a estrutura da sociedade capitalista. O próprio sistema encontra meios e mecanismos de sobrevivência, tornando-se capaz de contornar as contradições críticas a seu próprio benefício.

A pesquisa buscou se embasar em método investigativo sustentado a partir de um referencial de base crítica, tomando por suporte o Materialismo Histórico e suas categorias. Segundo Netto (2011, p. 57), as categorias parecem nuclear na concepção de Marx, sendo a totalidade concreta de máxima complexidade ou de menor complexidade, mas nenhuma delas é apresentada como simples. O que as distinguem são os graus de complexidade, ou seja, o nível de generalização do pensamento do indivíduo e de seus objetivos concretos em cada situação. A sociedade burguesa é uma totalidade dinâmica e seu movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades. Sem a contradição, as totalidades seriam inexistentes e a análise deve registrar a sua contínua transformação.

Saviani (2016) alega que as crises, enquanto que inerentes ao sistema capitalista são “parciais, conjunturais, relativas a um determinado aspecto”, tais aspectos, como afirma o autor, são controlados pelo sistema e não necessitam colocar a totalidade da organização da sociedade capitalista em questão. Mas, os momentos de crise parciais dão maior dimensão às contradições que movimentam o sistema capitalista, sem ameaçá-lo de findá-lo. Isto permite que o próprio sistema crie mecanismos para contornar as situações.

Mas convém observar que mesmo crises gerais podem não se revestir de caráter estrutural, de modo especial quando não chegam a afetar radicalmente o conjunto do sistema. Assim, “nos Estados Unidos da América, por exemplo, embora tenham ocorrido 35 ciclos econômicos e crises nos 150 anos decorridos de 1834 até o presente (1984), apenas duas – a Grande Depressão de 1873-1893 e a Grande Depressão de 1929-1941 – podem ser classificadas como crises gerais” (Anwar Shaikh. In: Dicionário do Pensamento Marxista, p. 85). Embora essas crises gerais, pelo caráter mundializado do capitalismo, tenham afetado também os demais países, de modo especial no caso da segunda quando os Estados Unidos já haviam se convertido em potência mundial hegemônica, não chegara, contudo, a se converter plenamente em crise estrutural (SAVIANI, 2016, p. 32).

De acordo com Saviani (2016), há três contradições que estão diretamente relacionadas à questão educacional, são elas: homem x sociedade; homem x trabalho; e, homem x cultura. Para a análise do MES, ficaremos com as categorias homem e sociedade e homem e trabalho, descritas abaixo.

A contradição entre homem e sociedade traz a dissociação entre homem egoísta e homem moral/abstrato. Dessa separação, virão os direitos sociais individuais, cada um possui o direito em detrimento ao outro. Assim, na sociedade capitalista, o homem verá sua liberdade limitada ao seu semelhante e não a realização da liberdade em comunhão a uma sociedade por inteira (a liberdade se limita ao individual e não ocorre no coletivo).

Fica esclarecido, aí, de forma explícita, o paradoxo referente à cidadania. O cidadão autônomo, sujeito de direitos e deveres, indivíduo crítico, consciente e participante ativo na vida da sociedade é o homem abstrato, o “verdadeiro” homem. O cidadão real é o homem em sua existência sensível, o indivíduo “egoísta”, que é adaptado, submisso à ordem existente, isto é, à sociedade burguesa tal como se encontra constituída (SAVIANI, 2016, p. 39).

A escola, que é idealizada e realizada pela classe dominante, tendo a finalidade de formar o cidadão submisso à ordem vigente, passa a ser um instrumento para alienação da classe trabalhadora e culmina, ao mesmo tempo, numa educação dual: a formação do sujeito emancipado político e membro da sociedade burguesa de um lado e, de outro, a formação do sujeito adaptado. “É esta a educação básica, geral e comum que a burguesia foi capaz de propiciar à humanidade em seu conjunto” (SAVIANI, 2016, p. 39).

Ainda como analisa Saviani (2016), no campo da contradição entre homem e trabalho, o sujeito é reduzido a trabalhador, numa forma de negação da própria humanidade do homem, renega o trabalho quanto atividade humana a qual o homem produz seus meios de sobrevivência. Antes disso, “o trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de

humanização da natureza que liberta a humanidade do jugo natural, constitui-se, na sociedade burguesa, em elemento de degradação e escravização do trabalhador”. E a educação enfatiza dois tipos de formação dos sujeitos para o mundo social do trabalho: uma formação manual reduzida a tarefas delimitadas e que dispensa saberes teóricos mais aprofundados, e outra formação intelectual, que requer um domínio teórico mais rigoroso com a finalidade de formar os quadros dirigentes da sociedade capitalista. Sendo a formação manual, ou formação de mão de obra, para a classe trabalhadora e a formação intelectual para a classe dominante. Essa é uma dualidade posta no campo educacional, camuflada por meio de uma proposta de escola única, que, por suas próprias diferenciações, reforça a contradição de classes.

Evidencia-se, assim, a impossibilidade da universalização efetiva da escola; a impossibilidade do acesso de todos ao saber; a impossibilidade de uma educação unificada, o que leva a se propor um tipo de educação para uma classe e outro tipo para outra classe ou então uma mesma educação para todos, porém, internamente, de fato diferenciada para cada classe social, e assim sucessivamente (SAVIANI, 2016, p. 41).

A educação que visa à emancipação humana torna-se inviável para a sociedade capitalista, uma vez que a própria educação entra em contradição com a estrutura de sociedade. A democratização de um sistema escolar público e universal não se realiza por justamente apresentar a superação dessa sociedade de classes. Ao dar acesso a todos, com igualdade de condições e com qualidade de educação, a classe dominante estará propiciando ao trabalhador a apropriação do saber e, conseqüentemente, ocorrerá sua emancipação. Na sociedade em que o conhecimento é tido como força produtiva, este define-se, também, como propriedade privada. E o trabalhador, não sendo dono dos meios de produção, contando “apenas” com sua força de trabalho para existir, não pode obter conhecimento. Assim, se a escola pública for concebida como meio de formação plena, garantindo acesso a todos, ela entra em contradição com a sociedade capitalista. O desafio para a classe trabalhadora está na radicalidade de superar essa sociedade de classes, sendo a luta pela escola pública um meio de garantir o acesso ao conhecimento, e partir para a socialização dos meios de produção, superando a apropriação privada e viabilizando um projeto de sociedade a qual a apropriação do conhecimento seja a base para o conjunto dos sujeitos históricos.

Entretanto, a contradição promove o movimento, permitindo a transformação dos fenômenos. “O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrárias contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro” (DOZZA, 2016, p. 158). A contradição está presente em vários aspectos da educação, fazendo com que a educação torne-se possível veículo de

oposição à própria estrutura da sociedade, ao mesmo tempo em que a preserva. Como afirma Frigotto (1989, p. 75), a dialética está situada “no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”. Implica dizer que a implantação de leis promove o conflito de interesses das classes antagônicas. E, para análise do MES como contestatório a um Estado que elabora leis visando a atender os interesses da classe dominante, faz-se necessário captar aspectos contraditórios das políticas públicas para, assim, obter um possível entendimento dos grupos sociais e dos movimentos sociais que lutam pela efetivação de tais políticas, sendo por elas afetados ou beneficiados. Portanto,

Captar os aspectos contraditórios das políticas públicas, em especial para a educação, supõe o entendimento de que as demandas dos grupos sociais, inseridas no texto das leis esbarram, em última instância, no papel inerente ao Estado, no modo de produção capitalista, com sua histórica função de garantir a acumulação do capital. Por este motivo as dificuldades não só de implementação, mas de continuidade das legislações educacionais, uma vez que, em momentos de crise, prevalece o atendimento às determinações econômicas. Isto se evidencia claramente na atual fase política do país (DOZZA, 2016, p. 159).

Para Dozza (2016), conforme o marxismo, a ciência seria supérflua caso sua forma real e sua essência coincidissem, o que significa dizer que as políticas, em sua formulação e em sua implementação na prática social, não têm seus efeitos possíveis de serem observados de imediato, mas que é preciso desvendar a história, os interesses ocultos e a estrutura complexa da realidade ontológica que se conectam ao Estado capitalista, formado por classes antagônicas e ideologias que sustentam seus discursos. Nisso, está presente as contradições do Estado e da sociedade capitalista.

Alguns conteúdos da obra marxiana, que são válidos ainda hoje, uma vez que não foi superado o modo de produção capitalista, emergiram de sua investigação, e podemos citar, entre outros: antagonismo de classe, capital, trabalho, mais-valia, e ideologia. Tais conteúdos são detectáveis em maior ou menor grau ou, em última instância, no texto/contexto das políticas, e explicam, de modo claro, as contradições inerentes ao papel do Estado e da sociedade civil nos determinantes legais para a educação (DOZZA, 2016, p. 157).

A análise das políticas, ao mesmo tempo em que se tem a função de interpretar o real, é indicadora de estratégias da classe dominante, além disso, é na implementação de leis que o caráter contraditório da sociedade é ressaltado. Assim as contradições ganham consistência a partir de um contexto político-econômico e social. Partindo do pressuposto de que a educação não é unicamente uma reprodução das relações sociais, sendo essas relações

contraditórias, a escola transformou-se em um espaço de resistência. Aqui, insere-se a categoria da contradição que trouxe para a ação educativa um maior sentido no que se refere às relações sociais.

Como afirma Cury (1995), o momento político-ideológico na educação tem eficácia incontestável, pois as instituições atuam como instrumentos de persuasão e de poder a favor dos interesses da classe dominante. O campo educacional reproduz as relações de classes e faz parte delas na sua articulação com a totalidade. Assim, “a educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social”, e deve “ter como ponto de partida sua presença imanente numa totalidade histórica e social” (CURY, 1995, p. 13).

A totalidade, enquanto categoria analítica, não pretende dar conta do todo social, mas busca elucidar o maior número possível de relações determinadoras do objeto pesquisado, desvendando a realidade como um conjunto de propriedades dos fatos, das suas relações e seus processos históricos (DOZZA, 2016, p. 158).

Ao analisar as manifestações e a contestação do MES em determinados contextos políticos, podemos averiguar que sua resistência se dá a partir de políticas impostas. E, sendo que a análise de uma determinada política educacional implicará na compreensão do momento histórico ao qual esta foi implementada, é preciso levar em consideração que, mesmo que em sua totalidade, não é a abordagem totalizante para a compreensão de um fenômeno, mas, sim, a problematização do conjunto amplo de relações e particularidades, pois, frente às relações sociais, tem caráter transitório. E, esse caráter transitório é devido a momentos históricos relacionados a fatores econômicos, sociais e culturais, além dos determinantes políticos. De acordo com Dozza (2016, p. 158), a compreensão da política educacional está “na relação entre universalidade (sociedade capitalista, Estado e luta de classes), particularidade (a *mediação* do contexto histórico, das instâncias governamentais) e singularidade (a política em questão, em sua especificidade, face a outra)”.

Ainda, como afirma Netto (2011), as relações constituídas na diversidade entre as totalidades nunca são diretas. Além dos diferentes níveis de complexidade, há uma estrutura peculiar em cada totalidade e, por isso, são mediadas. Sem os sistemas de mediações, internas e externas, que articulam as totalidades, a totalidade concreta (sociedade) seria indiferenciada, o que cancela o seu caráter concreto.

A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las, também cabe a pesquisa descobri-las (NETTO, 2011, p. 58).

Levando em consideração que, no Materialismo Histórico, o pesquisador não modifica o objeto estudado, ou seja, a sociedade atual tem existência objetiva, independe do sujeito pesquisador para existir. O pesquisador fará a representação real do objeto estudado em seu pensamento, visando a alcançar a sua essência. Assim,

[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto, de sua estrutura e dinâmica, tal como ele é em si, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa (NETTO, 2011, p. 20-21).

A escola pública transformou-se em um espaço de resistência, tendo, nos últimos anos, o MES como meio contestatório e contra-hegemônico. As políticas adotadas desde o período ditatorial têm posto nas escolas uma formação precária voltada ao mercado de trabalho. Tal formação busca alienar e fragmentar as concepções de mundo e visa a inserir nas escolas uma reprodução dos meios de produção capitalista. Assim, a educação enfatiza os meios de produção e acaba por reproduzir as relações sociais, podendo levar à problematização das ideias dominantes. A reprodução das relações sociais dentro das escolas contraria o que a educação tem de democrática, uma vez que é ligada aos interesses do modo de produção capitalista. Os Movimentos Sociais são meios de luta contra a estrutura da sociedade com modo de produção capitalista que exploram os trabalhadores. Sendo esses movimentos oriundos, em sua maioria, da massa trabalhadora, a luta se pauta na mudança da estrutura dessa sociedade e no fim da exploração da mão de obra.

Tendo isso em vista, a categoria mediação é entendida a partir do que se dá na relação entre totalidades parciais, estabelecendo conexões entre os diferentes aspectos que determinam a realidade. Isso compreende que há um movimento duplo em ter a finalidade da educação como pressuposto a formação de mão de obra para o mercado de trabalho e de filtrar o modo como se evidencia as relações sociais. Entretanto, a educação convertida em mediadora torna-se um instrumento de apoio na transformação social, possibilitando novas relações sociais. A apropriação de um saber emancipatório torna possível a luta contra as formas de dominação.

O papel do pesquisador é apreender a essência, a sua estrutura dinâmica para assimilar o objeto como um processo sujeito a mudanças, a transformações e ao desenvolvimento. Esse papel é fundamental no processo de pesquisa, no qual o pesquisador deve apoderar-se da matéria, analisando suas diferentes formas de desenvolvimento e sendo

capaz de mobilizar os conhecimentos adquiridos para criticá-los ou revisá-los. Segundo Frigotto (1989), a pesquisa na perspectiva do Materialismo Histórico deve dar conta da totalidade, do específico do singular e do particular, o que implica dizer que as categorias são construídas historicamente. Para o autor, o Materialismo Histórico, enquanto postura, concepção de mundo e método, permite a apreensão da realidade e, enquanto práxis, busca a transformação no plano da realidade histórica.

As categorias que permitem compreender o Movimento Estudantil Secundarista dentro dos espaços educativos possibilitam uma maior abrangência na perspectiva teórica do Materialismo Histórico, analisando esse movimento como contestatório e contra-hegemônico dentro de determinados contextos político-econômico e social. As categorias ajudam na reflexão de aspectos gerais e essenciais do real, elas correspondem a condições concretas de cada tempo e lugar. É um instrumento para a compreensão de uma determinada realidade social que ganha sentido, como instrumento metodológico, quando ligado aos grupos que fazem parte da prática educativa em um determinado contexto.

A presente pesquisa tem por objeto de estudo o MES que está inserido nas relações sociais e que tem por base a educação como meio de existência. E, sendo a educação uma atividade inserida na totalidade da organização da sociedade, com seu modo de produção capitalista, a oferta da educação tem uma especificidade dentro do contexto das relações sociais que são resultantes dos conflitos das duas classes antagônicas: classe trabalhadora e classe dominante. No entanto, a educação apresenta como uno o que é contraditório, havendo lutas distintas e concepções de mundo ocultas nos espaços educativos, que acabam por se revelar nos processos de ensino. O sistema educacional tem sido subordinado ao mercado capitalista, que faz o desmonte das escolas públicas para favorecer uma parcela da sociedade detentora do capital e dos meios de produção. Podemos inferir, então, que o MES faz parte dessa totalidade e é uma forma de expressão da luta de classes.

A partir desses pressupostos teóricos-metodológicos norteadores da pesquisa, no intuito de compreender o estado do conhecimento sobre o objeto de estudo, a seguir, apresenta-se um levantamento de pesquisas acadêmicas sobre o Movimento Estudantil Secundarista.

1.3 PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE O MES

A fim de conhecer a produção de conhecimento sobre o Movimento Estudantil, fizemos um levantamento bibliográfico nos acervos digitais dos catálogos de algumas das principais universidades do país para um maior aprofundamento do tema e para ampliação da bibliografia a ser lida e sistematizada.

A busca foi realizada em acervos digitais das universidades: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E as escolhas das pesquisas citadas a seguir levaram em consideração: a organização do Movimento Estudantil Secundarista, embora sua história seja contada junto a do Movimento Estudantil Universitário; quais as pautas reivindicadas pelos estudantes; contra quais políticas públicas o Movimento Estudantil Secundarista se posiciona; e como esses estudantes se organizam. Para tais escolhas, foram utilizados descritores que ajudaram a filtrar as buscas, são eles: Movimento Estudantil; Movimento Estudantil Secundarista; Movimento Estudantil e Terceirização; e Movimento Estudantil e Ocupações nas Escolas. A busca resultou no quantitativo de pesquisas organizadas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Pesquisas acadêmicas sobre o MES

ANO	NÍVEL	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
1997	Dissertação/ Mestrado	Movimento Estudantil 68: Imagens da paixão	HAGEMEYER, Rafael Rosa.	UFPR
1997	Dissertação/ Mestrado	<i>O diálogo é a violência:</i> Movimento Estudantil e Ditadura Militar em 1968	VALLE, Maria Ribeiro.	UNICAMP
2005	Dissertação/ Mestrado	Representações dos Movimentos Político-Culturais da década de 60 nos jovens de Ensino Médio	DUARTE, Milton Joeri Fernandes.	USP
2005	Dissertação/ Mestrado	O Ensino Secundário Profissionalizante nas décadas de 1970 e 1980: aspectos da Lei número 5.692/71	SILVA, Adnilson José.	UEPG
2010	Tese/ Doutorado	A resistência do movimento estudantil brasileiro contra o regime ditatorial e o retorno da UNE à cena pública (1969-1979)	MULLER, Angélica.	USP

2011	Dissertação/ Mestrado	A DOPS e a repressão ao Movimento Estudantil em Curitiba - Paraná (1964-1969)	ZAPARTE, Andreia.	UNIOESTE
2011	Dissertação/ Mestrado	Encontros e Desencontros do Movimento Estudantil Secundarista Paranaense (1964-1985)	SCHMITT, Silvana Lazzarotto.	UNIOESTE
2014	Tese/ Doutorado	Movimento estudantil e ensino superior no Brasil: A reforma universitária no centro da luta política estudantil nos anos 60	SANTANA, Flavia de Angelis.	USP
2015	Dissertação/ Mestrado	O Movimento Estudantil Secundarista de Guarapuava durante a ditadura civil-militar brasileira	SCHINEMANN Claudinéia.	UNICENTRO
2016	Dissertação/ Mestrado	Jornal Poeira, História e memórias	FELISMINO, José Antonio Tadeu.	UEL
2016	Tese/ Doutorado	A participação de estudantes no Ensino Médio de escolas públicas da região de Caieras/SP em Movimentos e Redes Sociais	SILVA, Andreia de Oliveira.	UNICAMP

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A dissertação de Rafael Rosa Hagemeyer (1997), “Movimento Estudantil 68: Imagens da paixão”, traz informações sobre a luta estudantil no período da Ditadura Civil-Militar. Dentro da perspectiva do materialismo histórico, o autor realizou pesquisa documental fazendo resgate de ensaios literários e análise de livros publicados no período. A problematização da pesquisa foi a análise da construção da imagem que a sociedade formou sobre o Movimento Estudantil, o que fez chegar à conclusão de que o processo violento nas manifestações levou o ME a um isolamento em relação à população.

Maria Ribeiro do Valle (1997), em seu estudo “O diálogo e a violência: Movimento Estudantil e Ditadura Militar em 1968”, destaca as manifestações do Movimento Estudantil durante a Ditadura Civil-Militar, analisando o confronto entre governo e seus Atos Institucionais e o Movimento Estudantil. A autora fez análise documental de bibliografias de teóricos que vivenciaram e participaram das manifestações de 1968. A problematização da pesquisa é sobre a cooptação dos estudantes por partidos políticos de esquerda e quanto a ideologia de esquerda fica em evidência no ME. A conclusão é de que a conjuntura política e a disputa entre “direita” e “esquerda” acabam repercutindo na história da luta estudantil,

principalmente, porque a imprensa destaca o ME como um movimento de esquerda, o que faz grande parte da população se afastar.

Na pesquisa intitulada “Representações dos Movimentos Político-Culturais da década de 60 nos jovens de Ensino Médio”, Milton Joeri Fernandes Duarte (2005) identifica e compara as representações históricas produzidas pelos Movimentos Sociais dos anos 60 com as representações utilizadas pelos estudantes secundaristas do Movimento Estudantil atual (2005). O autor fez pesquisa etnográfica, com mostra de oito entrevistas de alunos secundaristas e análise de fotos e do acervo cultural da época. Ele teve como objetivo identificar e comparar as representações históricas produzidas pela imprensa universitária da década de 60, tendo como problemática como os alunos constroem o conhecimento sobre as representações históricas. A conclusão é de que algumas representações históricas apresentam lacunas, como a desqualificação histórica do Movimento Estudantil pela mídia que influencia diretamente a visão dos alunos sobre o período de luta desse movimento.

Adnilson José da Silva (2006), em sua pesquisa sobre “O Ensino Secundário Profissionalizante nas décadas de 1970 e 1980: aspectos da Lei número 5.692/71”, dá enfoque ao que os efeitos do capital estrangeiro causou na educação brasileira, sobretudo na alienação dos estudantes por meio do ensino profissionalizante compulsório. O autor teve como objetivo estudar o ensino secundário profissionalizante, tendo como hipótese que o ensino compulsório causa alienação nos estudantes. A pesquisa se baseia nos estudos de Marx e Gramsci, com estudo da politécnica e da escola unitária. A conclusão é de que o estudo profissionalizante concorria para manter os trabalhadores na função de produtores e consumidores, sem pensamento de contestação à ordem política vigente.

O estudo de Angélica Muller “A resistência do movimento estudantil brasileiro contra o regime ditatorial e o retorno da UNE à cena pública (1969-1979)” (2010) teve como objetivo compreender de que forma o ME reinventou táticas e estratégias para compor o quadro de movimentos contestatório após o AI-5. Ela chegou à conclusão de que a organização representativa associativa teve papel fundamental para reorganização da UNE. Isso se deu a partir das reorganizações dos DCEs livres e de Encontros Nacionais de Estudantes (ENEs) que deram impulso na luta contra a Ditadura, trazendo, no ano de 1979, as manifestações de rua de volta à cena política do país.

“A DOPS e a repressão ao Movimento Estudantil em Curitiba - Paraná (1964-1969)” é o título de estudo realizado por Andreia Zaparte (2011). O objetivo da pesquisa foi

compreender o engendramento da repressão institucionalizada contra o Movimento Estudantil na cidade de Curitiba/PR. Para a autora, nessa época, a luta estudantil era pela universidade pública e gratuita e pela liberdade de expressão e democracia do país. A autora teve como hipótese que os alunos lutavam a favor da universidade pública e gratuita, posicionando-se contra as leis que o governo militar impunha. Foi realizada análise de documentos da época da Ditadura Civil-Militar. A conclusão é de que o movimento foi levado à clandestinidade e os alunos tidos como inimigos do sistema, a repressão objetivava calar o movimento.

O estudo elaborado por Silvana Lazzarotto Scmitt (2011), “Encontros e Desencontros do Movimento Estudantil Secundarista Paranaense (1964-1985)”, teve como objetivo traçar as características sobre o Movimento Estudantil Secundarista no período da Ditadura Civil-Militar, sua organização e os acontecimentos sociais, econômicos e políticos que motivaram as manifestações. A autora fez uma análise primária dos documentos no Arquivo Público do Paraná, além de entrevistas com alunos militantes do período, para, assim, confrontar com o que estava descrito nos documentos oficiais. A autora traz conclusões de que o MES teve participação efetiva nas manifestações e houve grande mobilização a partir da organização da UPES, deixando o movimento mais organizado. Além disso, a autora pontua que havia participação tanto de movimentos políticos de direita quanto de esquerda.

Em “Movimento estudantil e ensino superior no Brasil: A reforma universitária no centro da luta política estudantil nos anos 60”, a autora Flavia de Angelis Santana (2014), discute sobre o papel do ME nos debates e nas formulações de modelos para o ensino superior na década de 1960. O objetivo da pesquisa foi apresentar as principais lutas que o Movimento Estudantil travou nessa época e esclarecer os pontos de conflito entre a proposta do ME para a reformulação do Ensino Superior no Brasil e as políticas adotadas pelos militares e pelos detentores do poder. Ela chegou à conclusão de que o ME atuou em defesa da reforma universitária, evidenciando que os estudantes tiveram a Reforma Universitária como uma das bandeiras principais na década de 1960.

A pesquisa de Claudinéia Schinemann (2015), intitulada “O Movimento Estudantil Secundarista de Guarapuava durante a ditadura civil-militar brasileira”, teve como objetivo analisar o movimento estudantil secundarista de Guarapuava durante o período da Ditadura Civil-Militar e como este estava articulado com o movimento nacional dos estudantes. A autora fez levantamento bibliográfico e constatou carência de informações sobre o movimento da cidade, o que a fez recorrer a entrevistas e a periódicos. Ela chegou à conclusão de que,

mesmo a cidade sendo isolada, recebeu organizações comunistas, e os jovens de 12 a 16 anos se organizaram e participaram de manifestações contra o período ditatorial.

José Antônio Tadeu Felismino (2016), em seu estudo sobre o “Jornal Poeira, História e memórias”, teve como objetivo encontrar informações sobre o “Jornal Poeira” que foi utilizado no período da Ditadura Civil-Militar para levar informações a estudantes universitários e secundaristas do Estado do Paraná. Foram realizadas entrevistas e levantadas informações sobre como os estudantes se organizaram e articularam suas manifestações por meio do Movimento Estudantil. A pesquisa usou metodologia histórica e fez levantamento de documentos da imprensa. O autor teve como conclusão que os alunos se organizaram durante o período da Ditadura Civil-Militar e, formando um movimento de resistência, fundaram o jornal como meio de divulgação de suas atividades, possibilitando, assim, uma hegemonia política na Universidade Estadual de Londrina.

“A participação de estudantes no Ensino Médio de escolas públicas da região de Caieiras/SP em Movimentos e Redes Sociais”, de Andreia de Oliveira Silva (2016), discorre sobre as manifestações ocorridas em 2013 e 2015 no estado de São Paulo e teve como objetivo demonstrar que os jovens do Ensino Médio das escolas públicas definem, tomam conhecimento ou participam ativamente de manifestações, reivindicando melhorias nos serviços ofertados pelo Estado. Foi realizada pesquisa bibliográfica e exploratória, e a autora chegou à conclusão de que a educação formal não foi a principal mediadora para a organização das manifestações, pois não foram utilizados espaços escolares. Mas, marcaram uma nova fase de organização e mobilização de luta do Movimento Estudantil Secundarista.

Conforme apresentado, foram encontradas 11 produções, sendo 3 teses de doutorado e 8 dissertações de mestrado. Após analisar as pesquisas, para uma maior compreensão do trabalho, elas foram organizadas em quatro grupos. Assim, buscou-se, em um primeiro momento, agrupar as pesquisas que se mostravam similares em seus objetos de estudo.

O primeiro grupo, composto por seis pesquisas sobre a história do Movimento Estudantil Secundarista, abordando sua organização durante as manifestações no período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985). “*Movimento Estudantil 68: Imagens da paixão.*” (HAGEMeyer, 1997); “*O diálogo e a violência: Movimento Estudantil e Ditadura Militar em 1968*” (VALLE, 1997); “Representações dos Movimentos Político-Culturais da década de 60 nos jovens de Ensino Médio” (DUARTE, 2005); “O Movimento Estudantil Secundarista de Guarapuava durante a ditadura civil-militar brasileira” (SCHINEMANN, 2015); “Jornal

Poeira, História e memórias” (FILISMINO, 2016); “Encontros e Desencontros do Movimento Estudantil Secundarista Paranaense (1964-1985)” (SCHMITT, 2011).

Os estudos sobre a postura do MES frente às políticas educacionais que foram implantadas no período ditatorial formam o segundo grupo contendo dois estudos que tiveram como foco a Lei 5.692/71, que fixou a profissionalização compulsória no 2º grau, e as manifestações dos estudantes frente à Reforma Universitária. “O Ensino Secundário Profissionalizante nas décadas de 1970 e 1980: aspectos da Lei número 5.692/71” (SILVA, 2006); “Movimento estudantil e ensino superior no Brasil: A reforma universitária no centro da luta política estudantil nos anos 60” (SANTANA, 2014).

O terceiro grupo buscou organizar informações sobre a forte repressão do Estado para conter o MES, foram encontradas 2 pesquisas. “A DOPS e a repressão ao Movimento Estudantil em Curitiba – Paraná (1964-1969)” (ZAPARTE, 2011); “A resistência do movimento estudantil brasileiro contra o regime ditatorial e o retorno da UNE à cena pública (1969-1979)” (MULLER, 2010).

As recentes manifestações do MES fazem parte do quarto grupo, selecionada uma pesquisa sobre o período atual: “A participação de estudantes no Ensino Médio de escolas públicas da região de Caiaras/SP em Movimentos e Redes Sociais” (SILVA, 2016).

Em síntese, observamos que, ao realizar o levantamento e o balanço das pesquisas sobre o MES, podemos encontrar diferentes discussões e visões. Mas, o que fica evidente na maioria das pesquisas é que elas trazem a posição de estudantes contra as políticas educativas impostas por governos autoritários. Entretanto, o ME é mais estudado dentro das universidades públicas em períodos em que algumas delas passam a reivindicar mudanças dentro de seus próprios espaços. São vastos os dados sobre o ME, principalmente o universitário, ficando o MES com pouco espaço dentro das pesquisas, muitas vezes aparece interligado ao universitário, perdendo, assim seu caráter e sua organização própria.

Sabendo que o Estado tende a ofertar a educação para a classe trabalhadora conforme interesses da classe dominante, o MES é um dos meios de emancipação e participação de estudantes filhos de trabalhadores. A oferta da educação deve permear meios para a construção de conhecimento, e não ser usada para manter os sujeitos sociais alheios ao desenvolvimento da sociedade. É imprescindível que ocorra uma ruptura nessa oferta de educação ligada a interesses do capital que visam apenas à formação para mão de obra. A partir do levantamento histórico do MES, a intenção é analisar sua organização em defesa da

oferta da educação pública e gratuita. Isso contribuiu para o avanço da compreensão do MES como um movimento social constituído historicamente por sujeitos sociais que contribuíram na luta em defesa da escola pública. Os estudos realizados sobre o MES possibilitam a compreensão da luta histórica que os estudantes enfrentaram, possibilitando que a atual pesquisa possa demonstrar que os alunos oriundos de escolas públicas, filhos de trabalhadores, estiveram na vanguarda das insurreições ocorridas em períodos que a crise do capital tendeu a retirar direitos dos trabalhadores. Uma vez que a escola, a oferta da educação pública e gratuita é um direito, é preciso entender a formação dos movimentos sociais que a defendem, principalmente os sujeitos sociais que fazem parte do processo educativo, como os estudantes secundaristas.

Os estudos sobre o MES ajudam a compreender as transformações as quais o sistema capitalista submete a classe trabalhadora, utilizando os espaços educativos como meio de formação de mão de obra ou, simplesmente, ofertando uma educação que não possibilita a emancipação dos sujeitos. A intenção do atual estudo é avançar para além das pesquisas mapeadas nesse levantamento de teses e dissertações, a fim de analisar as demandas que perpassaram o MES no período da Ditadura Civil-Militar até a conquista da redemocratização do país, estudando, sobretudo e de forma mais pontual, as manifestações entre os anos de 2015 e 2016 dos estudantes secundaristas em defesa dos direitos da classe trabalhadora. Para tanto, o texto segue organizado, conforme sistematização abaixo.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi organizada de modo a elucidar sobre o Movimento Estudantil Secundarista e sua contestação na organização da sociedade, ao modo e à produção capitalista, que enxerga a educação como meio de formação de capital humano. Ou seja, há décadas o sistema educacional é pautado na garantia de formação de mão de obra para o mercado. O que se preza aqui é retratar a história do MES como meio de resistência à formação precária para o mundo social do trabalho e à exploração do trabalhador pelo sistema capitalista. Lembrando que o MES não se configura como movimento de trabalhadores, mas é um importante movimento social que, em sua maioria, é constituído por filhos de trabalhadores e por indivíduos que estão em formação para adentrar no mundo social do trabalho.

Diante disso, a pesquisa está organizada em quatro capítulos. Sendo que este primeiro capítulo discorre sobre os caminhos que foram seguidos para chegar a esta pesquisa, contendo a descrição da metodologia pautado no Materialismo Histórico. Foram, ainda, apresentadas as pesquisas realizadas sobre o MES, estudos que foram um norte para prosseguir e aprofundar o assunto. Vale ressaltar que o que se pretendeu aqui não é esgotar e finalizar o assunto, mas abrir possibilidades para que ocorram mais pesquisas e discussões sobre o tema.

Portanto, é preciso esclarecer como a sociedade está organizada, em que se pauta o sistema capitalista, como ocorre, nos dias atuais, a acumulação flexível de capital e como vai impactar na formação do trabalhador. No Capítulo 2, foram discutidas essas questões, dando ênfase à educação ofertada pelo Estado no período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) voltada para o mercado de trabalho e que visava a atender os anseios da classe dominante para garantia de sua hegemonia. O intuito é de trazer informações históricas sobre a organização do MES, pois, no período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), foram tomadas diversas decisões, baixados vários Atos Institucionais (AI) e a perseguição ao MES tornou-se forte com o uso do Aparelho Ideológico de Estado³ (AIE) e do Aparelho Repressivo de Estado (ARE). Segundo Althusser (1989, p. 46), “o que distingue os AIE do Aparelho (repressivo) de Estado, é a diferença fundamental seguinte: o Aparelho Repressivo de Estado funciona pela violência, enquanto os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam, pela ideologia”. No período, o uso das instituições, Igreja, escolas e meios comunicativos, foram para manter a ideologia da classe dominante. No momento em que a classe trabalhadora se organizou para contestar a ordem imposta, houve uso do ARE.

Com a abertura política em 1979, para se chegar a uma democracia representativa, os estudantes se organizaram e realizaram diversas manifestações pelo retorno da democracia, pela anistia, pelo fim da perseguição política, etc. Assim, o capítulo 3 tratou da conquista da democracia, a luta no início da década de 1980 pela Constituição Federal que se intensifica até ser conquistada em 1988. Porém, o país passa pela abertura econômica ao Neoliberalismo. No final da década de 1980 e na década de 1990, tivemos várias medidas que acabaram por trazer uma nova configuração para o sistema educacional. Já não se instrui diretamente para o trabalho, mas a formação mínima é o meio de alienar os sujeitos para tal. Também, a

³ Aparelho de Estado (AE) compreende: o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões etc.

desresponsabilização do Estado na oferta da educação pública se aprofunda e intensificam-se, nesse período, as parcerias público-privado. Privatização é a palavra que define a década de 1990. Ocorrem grandes manifestações em favor das empresas estatais, como a Petrobrás. Na área da educação, ocorrem reivindicações para a implementação da Lei de Diretrizes de Base de Educação Nacional, assim, a LDBEN foi conquistada em 1996. Porém, a lei que deveria garantir a educação emancipatória nas escolas públicas deixa lacunas para o favorecimento do empresariado.

Por fim, o Capítulo 4 discorreu sobre o período de 2015 a 2016 e buscou esclarecer sobre a posição do MES durante a época em que o país foi governado pelo ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), que, na década de 1980, foi um representante da causa operária e, quando chegou ao poder em 2003, foi um aliado da UNE. As políticas adotadas nos governos Lula e Dilma (2011-2014 e 2015-2016)⁴, são fontes importantes a serem analisadas, pois apresentam uma continuidade, em sua maioria, das adotadas no governo anterior de FHC. No ano de 2015, o MES fez levantes contra a reorganização escolar no estado de São Paulo. Em Goiás, os estudantes se posicionaram contra a entrega das escolas públicas e gratuitas para o grupo “empresários da educação”, representado como Organizações Sociais (OSs). No ano de 2017, com o país emergido em uma crise institucional, o MES se organiza e resiste aos ataques do Governo Interino. A luta dos estudantes é a favor da escola pública, posicionando-se contra a Reforma do Ensino Médio, que tende a precarizar o sistema educacional, e contra a PEC 241⁵, que congela os gastos nas áreas sociais. Eles posicionavam-se, também, contra o projeto de lei intitulado “Escola sem partido”, que, em suma, proíbe o pensamento crítico e a formação integral dos estudantes. Serão abordadas, primeiramente, as manifestações do MES no estado de São Paulo contra a reorganização escolar. Em seguida, foram retratadas as manifestações no estado de Goiás, onde os estudantes se posicionaram contra as Organizações Sociais (OSs). E, por fim, foram aprofundadas a discussão sobre as manifestações no estado do Paraná, em que o MES foi protagonista da maior mobilização, contestando o atual governo e posicionando-se contra políticas impostas, fazendo a defesa das escolas públicas e gratuitas.

⁴ Nos anos de 2015 e 2016 a presidenta eleita democraticamente já se encontrava impossibilitada de governar o país devido ao Golpe institucional, político-midiático, que começou a ser formulado após o resultado das eleições de 2014.

⁵ Emenda Constitucional n. 95, 15 de dezembro de 2016.

2 MOVIMENTO ESTUDANTIL SECUNDARISTA NA DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1979)

Neste capítulo, será tratado o período em que a Ditadura Civil-Militar colocou o MES na ilegalidade, entre 1964 e 1979. Antes, é preciso situar qual a organização da sociedade a qual estamos. Partimos do desígnio de que o modo de produção capitalista, que, em suma, visa à acumulação de capital por uma pequena parcela da população, tende a explorar a massa trabalhadora. Os trabalhadores, por sua vez, organizam-se em movimentos sociais para reivindicar seus direitos. Assim, como já citado anteriormente e será mais elaborado adiante, o MES, apesar de não ser um movimento social de trabalhadores, é um meio de organização dos filhos dos trabalhadores que lutam pela educação pública e gratuita.

Na perspectiva teórica crítica do Materialismo Histórico, é preciso analisar o objeto, mobilizando as categorias do método para compreender o contexto histórico no qual este está inserido. Sendo que a produção acadêmica está condicionada à materialidade de sua época, faz-se necessário analisar sua contextualização. Neste capítulo, será apresentado o período denominado em nossa história como Ditadura Civil-Militar, procurando elucidar o contexto político e econômico que levou ao poder cinco generais. A partir das políticas de repressão adotadas pelos militares, será contextualizado com a luta estudantil, assim, o resgate histórico do MES se torna importante, uma vez que suas manifestações se dão a partir de contestações às políticas vigentes.

2.1 O DESENVOLVIMENTO DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E A RESISTÊNCIA DO TRABALHADOR POR MEIO DE MOVIMENTOS SOCIAIS

Para compreender o Movimento Estudantil Secundarista como um importante movimento social, partimos da premissa da realidade concreta e dinâmica, dos indivíduos reais, de suas ações e de suas condições materiais de existência, as que já são encontradas prontas no meio onde vivem, e daquelas que produzem para sua sobrevivência no modo de produção capitalista. A expansão e a concentração de capital por uma pequena parcela da população passam pela necessidade de dominação da maioria dos sujeitos sociais. Sendo assim, é necessário revelar a organização dessa sociedade, sua estrutura e as características da formação do sujeito social que pode exercer função de resistência dentro desse sistema de acumulação. Essa resistência é exercida por parte da classe trabalhadora, que, historicamente,

tende a não aceitar a exploração que o modo de produção capitalista impõe, muitas vezes, organizando-se em movimentos sociais. Desse modo, antes de entrar propriamente na discussão do MES é necessário discorrer sobre o desenvolvimento do modo de produção capitalista e sobre como a classe trabalhadora tem reagido a essa dominação e à exploração da mão de obra.

O modo de produção capitalista se dá pela relação de produção que, por sua vez, determina as relações sociais. Isto é, a sociedade é constituída a partir das forças produtivas e das relações de produção. Os meios de produção e as condições de produção de uma sociedade terão implicação no seu desenvolvimento interno e externo e resultará na divisão do trabalho no seu interior que “leva, inicialmente, à separação entre o trabalho industrial e comercial, de um lado, e o trabalho agrícola, de outro, e, com isso, à separação da cidade e do campo e à oposição entre os interesses de ambos” (MARX; ENGELS, 1998, p. 89). Essa divisão de trabalho traz uma dissociação em todos os setores da sociedade e ocasiona a divisão de classes: a classe trabalhadora e a classe dominante⁶. Sobre isso, Marx e Engels apontam que,

Ao mesmo tempo, por meio da divisão do trabalho no interior desses diferentes ramos, desenvolvem-se diferentes subdivisões entre os indivíduos que cooperam em determinados trabalhos. A posição dessas diferentes subdivisões umas em relação às outras é condicionada pelo modo como são exercidos os trabalhos agrícola, industrial e comercial (patriarcalismo, escravidão, estamentos, classes). As mesmas condições mostram-se no desenvolvimento do intercâmbio entre as diferentes nações. As diferentes fases de desenvolvimento da divisão do trabalho significam outras tantas formas diferentes da propriedade; quer dizer, cada nova fase da divisão do trabalho determina também as relações dos indivíduos uns com os outros no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho (MARX ; ENGELS, 1998, p. 89).

No modo de produção capitalista, ocorre a divisão manufatureira⁷ do trabalho. Do trabalho artesanal, em que um trabalhador realizava todo o processo de produção de um produto, passa-se ao trabalho manufaturado, o processo é dividido entre vários trabalhadores, entretanto cada trabalhador realiza apenas uma função, ficando alienado do processo completo da fabricação de um produto. Marx (2013) afirma que o tempo de passagem de um estágio ao outro foi reduzido, assim como o trabalho intermediário a essa passagem também.

⁶ Burguesia, sendo hoje o termo mais usual: empresariado.

⁷ Com relação ao próprio modo de produção, a manufatura, por exemplo, em seus primórdios, mal se diferencia da indústria artesanal da corporação, a não ser pelo número maior de trabalhadores simultaneamente ocupados pelo mesmo capital. A oficina do mestre artesão é apenas ampliada (MARX, 2013).

“Em comparação com o artesanato obtém-se, com isso, um acréscimo de força produtiva, sendo tal acréscimo derivado, na verdade, do caráter cooperativo geral da manufatura” (MARX, 2013, p. 520). Essa forma de divisão do trabalho amplia demasiadamente a exploração de trabalhadores por diversas regiões do mundo, defendida por uma parcela mínima⁸, uma minoria prepotente⁹, que coopta a população, uma maioria desvalida (FRIGOTTO, 2011), para o trabalho e inculca na cabeça dos indivíduos que esse é o sistema econômico justo, no qual todos terão as mesmas oportunidades.

A busca ilusória por tais oportunidades extirpa da vida do sujeito trabalhador seu direito aos bens mais elementares à sobrevivência. Ao tentar oportunidades para garantir uma melhora nas condições de vida, esse trabalhador estará garantindo o engenhoso sistema econômico capitalista que garante o lucro apenas para a parcela detentora do grande capital: os proprietários dos meios de produção. Ao trabalhador, pouco resta em termos de direitos, e muito lhe resta em termos de deveres. Seu modo de vida é determinado pelo consumo e por um projeto de sociedade na qual a maioria da população participa apenas como sujeitos trabalhadores. Assim, como explica Marx (2013), a sociedade se divide em duas classes antagônicas: a “classe detentora dos meios de produção” (a minoria prepotente, detentora do capital) e a “classe trabalhadora” (a maioria desvalida, que vende sua força de trabalho, base sem a qual uma sociedade capitalista não se sustentaria).

Segundo Netto (2006, p. 16-17), “somente quando se instaurou a sociedade burguesa que o ser social pode surgir a consciência humana como um ser que, condicionado pela natureza, é diferente dela”. As relações sociais são apreendidas pelos sujeitos sociais como um resultado da interação de seus interesses e de seus conflitos. Nesse processo social, eles podem perceber-se como frutos de suas ações, e é nessa sociedade que se compreendem como autor de suas próprias histórias. Entretanto, como a sociedade é fundada a partir da exploração e da opressão, a dinâmica do capitalismo produz meios para ocultar essa consciência. Por meio da alienação¹⁰ e da reificação¹¹, unidas ao fetichismo¹² de mercadoria, acabam por criar

⁸ Partindo do pressuposto que apenas 20% da população mundial é detentora do capital equivalente aos 80%. É uma minoria que domina e explora a maioria da população.

⁹ FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Circuitos da História e o balanço da educação no Brasil na primeira década do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 46, 2011. p. 235-254.

¹⁰ A ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados (BOTTOMORE (Org.). 1988).

¹¹ É o ato (ou resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades, relações e ações de coisas produzidas pelo homem, que se tornaram independentes (e que são imaginadas como originalmente independentes) do homem e governam sua vida. Significa igualmente a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do

uma realidade coisificada¹³, ou seja, mostra as relações sociais por meio de coisas que se tornam alheias ao indivíduo.

Além disso, a organização da sociedade acaba produzindo crises econômicas que geram conflitos. Como afirma Netto (2006, p. 32), “esta sociedade apenas se desenvolve através de crises econômicas inelimináveis e vai reproduzindo, em todos os seus níveis e dimensões, conflitos e tensões que, acumulados e multiplicados, incompatibilizam a maioria dos homens com o modo de vida imperante”. Essas crises são condições para a existência de uma sociedade fundada no modo de produção capitalista que visa à acumulação de capital. Para equacionar a crise, a sociedade burguesa conduz os indivíduos à barbárie, ao aumento da exploração e à retirada de direitos. Segundo Marx (1979, p. 117), a relação de produção em que a classe dominante se move tem caráter dúplice, pois, “nas mesmas relações em que se produz a riqueza, também se produz a miséria; que, nas mesmas relações onde há desenvolvimento das forças produtivas, há uma força produtora de repressão”.

Segundo Harvey (2008), o *Manifesto Comunista*, escrito por Marx e Engels, é uma das primeiras e mais completas interpretações da modernização do capitalismo, em que a classe dominante criou um novo internacionalismo pela via do mercado mundial, sujeitando a força do trabalho humano. Tomou-se posse dessas forças e desses meios produtivos por meio da violência, destruindo tradições, oprimindo povos para favorecer o lucro e a acumulação de capital. A exploração se deu às duras penas para uma grande parcela mundial que vive na miséria, enquanto que uma minoria obteve a acumulação de capital usando diversas forças como a opressão, a força física e a chantagem, que levam à alienação disseminada agressivamente no pensamento daqueles que acreditam estar vivendo em um sistema justo.

O processo do modo de produção capitalista que visa à acumulação de capital exige que a sociedade se adapte às novas condições do mercado. Um meio encontrado para adaptar o indivíduo a esse sistema é por meio da escola. A educação passa a focar-se na formação do trabalhador mais adequado aos novos padrões de exploração, como o ensino técnico e fragmentado, impossibilitando a formação integral do sujeito e subtraindo todos os conhecimentos que pudessem impedir de serem explorados, recebendo, apenas,

mundo das coisas. A reificação é um caso “especial” de ALIENAÇÃO, sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista (BOTTOMORE (Org.). 1988).

¹² Os objetos materiais possuem certas características que lhes são conferidas pelas relações sociais dominantes, mas que aparecem como se lhes pertencessem naturalmente. Essa síndrome, que impregna a produção capitalista, é por ele denominada fetichismo, e sua forma elementar é o fetichismo da MERCADORIA enquanto repositório ou portadora do VALOR (BOTTOMORE (Org.). 1988).

¹³ “O capital é transformado em dinheiro, equipamento etc.” (NETTO, 2006, p. 17).

conhecimentos básicos que os incluam e os mantenham na sociedade, mas sendo ferramenta de mais-valia.

Segundo Duarte (2001), no plano ideológico, há uma necessidade de limitar as expectativas do trabalhador “em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo”. Conforme alega Duarte (2001, p. 72), “[...] é ilusório, portanto, crer que a ideia de educação, como fator central do novo paradigma produtivo e do desenvolvimento econômico, tenha um sentido democratizante”. Se, por um lado, a educação é uma iniciativa de mercado para formar a força de trabalho, por outro, os sujeitos sociais da classe trabalhadora lutam pelo acesso à educação escolarizada, sem a qual, têm maiores dificuldades para sobreviver nesse sistema econômico.

O trabalhador explorado pelo sistema de acumulação de capital, inserido em um modo de produção capitalista que intensifica os processos de desigualdades e que visa a alienar e a deixá-lo alheio de seu próprio meio, a partir do momento em que toma consciência de sua condição de explorado e se politiza na dimensão cotidiana, tende a se rebelar contra esse sistema. Os meios de resistência se dão de diversas formas, algumas mais orgânicas, outras mais difusas, o que leva à organização de alguns movimentos sociais.

Os movimentos sociais têm sido, em alguns períodos, a forma ativa que os trabalhadores encontraram de organizar suas pautas e se posicionarem contra a exploração de mão de obra dentro do sistema capitalista. Tendo isso em vista, no próximo subitem, será discutido sobre a organização dos movimentos sociais de massa sob análise do Materialismo Histórico. O intuito é entender o MES como um movimento contestatário.

2.1.1 Movimentos Sociais

Diante dos conflitos e das contradições do capitalismo, ocorre a resistência e manifestação da classe trabalhadora que pode se organizar em movimentos sociais. Netto corrobora com essa concepção, esclarecendo que

O movimento dos trabalhadores urbanos, embrionário no final do século 18, avançando por diferentes e sucessivas etapas, transita do protesto negativo em face da exploração capitalista para um projeto político positivo de classe: a revolução socialista. A partir daí, é possível ao proletariado colocar-se como sujeito histórico-político autônomo (NETTO, 2006, p.12).

Os movimentos sociais podem ser analisados a partir da perspectiva de transformação social, assim, podemos encontrar conceitos e relacioná-los à luta dos trabalhadores. De acordo com Alonso (2009, p. 49), tais movimentos surgem em meados das décadas de 1930 e 1960, “quando o próprio termo “movimentos sociais” foi cunhado para designar multidões bradando por mudanças pacíficas (‘faça amor, não faça guerra’), desinteressadas do poder do Estado”. Simultaneamente, as multidões de trabalhadores que reclamavam e exigiam melhoras nos setores sociais e no mundo social do trabalho. Ressaltando que essas organizações a primeiro momento eram pacíficas e não almejam a tomada de poder¹⁴.

A ruptura está no próprio nome que o fenômeno ganhou. Tratava-se seguramente de “movimentos”, no sentido de ações coordenadas de mesmo sentido acontecendo fora das instituições políticas, mas não eram, de modo algum, protagonizadas por *mobs*, tampouco por “proletários”. Eram jovens, mulheres, estudantes, profissionais liberais, sobretudo de classe média, empunhando bandeiras em princípio também novas: não mais voltadas para as condições de vida, ou para a redistribuição de recursos, mas para a qualidade de vida, e para afirmação da diversidade de estilos de vivê-la. Essas demandas “pós-materiais”, como as chamou Inglehart (1971), se completavam com a opção por formas diretas de ação política e pela demanda por mudanças paulatinas na sociabilidade e na cultura, a serem logradas pela persuasão, isto é, léguas longe da ideia de tomada do poder de Estado por revolução armada. Então eram, sim, movimentos, mas movimentos sociais (ALONSO, 2009, p. 51).

As ações coletivas dos movimentos sociais de massa têm início em 1930, e foram analisadas pelos autores clássicos, divididas por ciclos evolutivos no que se refere ao seu surgimento, ao seu crescimento e à sua propagação. As ações ocorreram por meio de comunicação, abrangendo propagação de ideias por meio de contatos e de relações circulares. Em suma, o que moveu o agrupamento de trabalhadores foi a insatisfação com a exploração que ocorria no modo de produção capitalista. Isso acabou por gerar revoltas e reivindicações da classe trabalhadora em busca de direitos e melhorias no mundo social do trabalho. Portanto, as manifestações coletivas eram vistas como meio de resposta rápida. Apesar de Marx não tratar da terminologia “movimento social”, já apontava, em seus escritos, à luta permanente entre trabalho e capital. Em suas palavras,

A luta entre o capitalista e o assalariado remonta à própria origem do capital. Atravessou todo o período da manufatura. Mas só a partir da introdução da maquinaria o operário lutou contra o próprio instrumento de trabalho,

¹⁴ No pensamento de Marx, a justiça social só será alcançada com a tomada do poder pelo trabalhador, fazendo a abolição do Capital e do Estado. Para ele, o proletário deveria se unir quanto uma classe.

encarnação material do capital. Ele revolta-se contra essa forma particular dos meios de produção, como sendo base econômica do mundo de produção capitalista (MARX, 1974, p. 273).

A partir de 1960, começaram a surgir abordagens pioneiras sobre a ação coletiva, a exemplo disso são os movimentos feminista, pacifista e por direitos civis. Nesse período, os problemas sociais eram mais abrangentes, por isso houve o surgimento de novos atores sociais na tentativa de solucionar conflitos. A luta de classes se aprofundou, gerou tensões em várias áreas sociais e a nova configuração econômica mundial pós-guerra submeteu os trabalhadores numa profunda desigualdade social, sendo necessárias lutas constantes por melhorias nas condições de trabalho, na moradia e nos serviços sociais.

Novas dinâmicas econômicas, políticas e sociais surgem no final dos anos 1960 e têm, na recessão econômica advinda do choque do petróleo em 1973, o principal motivo para a mudança no modelo fordista/taylorista de produção. Os modelos políticos social-democratas colocados em prática no período pós-guerra apenas minimizaram ou recriaram, em outros níveis e formas as desigualdades sociais, econômicas e políticas, sem eliminá-las. Ocorreu uma acomodação reformista por parte de grandes organizações operárias. Para o mundo socialista parecia não ser mais possível alcançar os objetivos sociais propostos (ROSA; NASCIMENTO, 2014, p. 2).

Trata-se, a partir desse período, de novas formas de reivindicar transformações sociais, não só ligadas a questões de relação de produção e trabalho, mas à forma em que a sociedade está organizada e, principalmente, à resistência à retirada de direitos dos trabalhadores devido a essa organização.

O enfoque de análise vai sendo deslocado das relações de produção e de trabalho para questões mais gerais, como preocupações com o meio ambiente e o direito à vida. Também destacaram-se novas formas de opressão, para além das relações de produção, como guerra, racismo, machismo, produtivismo, e a defesa de um novo paradigma social, baseado mais na cultura e na qualidade de vida do que na riqueza e no bem-estar material (ROSA; NASCIMENTO, 2014, p. 2).

Há uma afirmação de que os protestos dos trabalhadores, agora denominados como “novos movimentos”, negam o marxismo, uma vez que este se atém a ações coletivas no nível das estruturas, das relações de classe, numa dimensão macro da sociedade. Sendo assim, essa teoria não explica as ações dos indivíduos independentemente das condições colocadas pelas estruturas, pois isso leva a um rompimento da ideia de classe hegemônica operária e de seus representantes que podem conduzir os trabalhadores à revolução. A partir da formação desses novos movimentos, surgiu um sujeito difuso e não hierarquizado, buscando os benefícios da modernidade, porém ainda com a consciência de criticar os efeitos nocivos, fundamentado em

ações comunitárias e de solidariedade (GOHN, 2000, apud. ROSA; NASCIMENTO, 2014, p. 5).

Ao partir de conceitos de classe social e de luta de classes, podemos analisar os movimentos sociais de massa dentro da perspectiva marxista. Segundo Rosa e Nascimento (2014), a ideia de divisão de classes sociais a partir de renda (A, B, C)¹⁵, ou da ocupação na esfera da produção, é descartada pelo marxismo. As duas classes antagônicas existentes na estrutura da sociedade capitalista não podem ser divididas dessa forma mecanicista e ser consideradas reflexos da economia, uma vez que a economia anula a política e, simultaneamente, cria um comportamento para os trabalhadores, dividindo-os em “escalas”, o que enfraquece o movimento. Na organização da sociedade capitalista, há apenas duas classes antagônicas: a classe trabalhadora e a classe dominante.

Os movimentos sociais, mesmo que organizados com pautas diferentes, na maioria das vezes, fazem parte da classe trabalhadora. O que ocorre é uma alienação do trabalhador quando este é separado por classe A, B, C; e a famosa classe média, que, ao adquirir um poder aquisitivo maior de compra, não se vê como classe trabalhadora.

O conceito de classe, concebido a partir dessas balizas, permite-nos sustentar a possibilidade estrutural da ação coletiva: a exploração e a dominação de classe delimitam um campo de interesses que vai ser construído na luta de classes. Desse modo, é possível destacar a importância da oposição de classes na emergência e estruturação dos movimentos sociais, uma vez que os conflitos que estes expressam estão, em parte, relacionados aos efeitos da exploração e da dominação capitalistas (ROSA; NASCIMENTO, 2014, p. 4).

É de suma importância salientar a oposição da luta de classes, porém sem que fique apenas no plano dos conflitos que geram a questão da polarização de interesses políticos ou de interesses entre trabalho e capital. Os movimentos sociais são constituídos por uma heterogeneidade de trabalhadores, incluindo o operário, a pequena burguesia, ou seja, trabalhadores que vendem sua força de trabalho. Dentro dessa heterogeneidade, podemos verificar que nem todo trabalhador, ou sujeito advindo da classe trabalhadora, seja um revolucionário. No entanto, mesmo que consideremos a classe trabalhadora como potencialmente emancipadora, é preciso ressaltar que isso não se dá automaticamente, uma

¹⁵ Cerca 80% da população (as primeiras 8 faixas) tem renda familiar per capita mais baixa do que R\$ 1,7 mil por mês. A média no Brasil é de R\$ 1.052, segundo o IBGE, por volta do sétimo decil. No penúltimo grupo estão aqueles que ganham entre R\$ 1,7 mil e R\$ 2,6 mil e no último, dos 10% mais ricos, estão todos os brasileiros com renda per capita mensal entre R\$ 2,6 mil e R\$ 454 mil. 1% mais rico da população já acumula metade de toda a riqueza global (Revista Exame, disponível em: <<https://exame.abril.com.br/economia/1-da-populacao-tem-metade-da-riqueza-global-veja-piramides/>>. Acesso em: out. 2015).

vez que o capital coloca obstáculos ao desenvolvimento da consciência de classe, que acaba intrinsecamente ligada à reificação das relações sociais.

Para que, de fato, ocorra emancipação da classe trabalhadora, os movimentos sociais tornam-se imprescindíveis, uma vez que o Estado e os detentores do capital farão com que o acesso à informação e a politização da camada social mais baixa sejam restritas. No âmbito da educação escolar, a escolarização ofertada à classe trabalhadora é voltada apenas para formação de mão de obra, restringindo essa classe da participação política.

O posicionamento da classe trabalhadora, muitas vezes, dar-se-á a partir das condições materiais e da conjuntura política. Ambas as situações impactam a ideologia dominante e a relação de classe. Entretanto, o posicionamento deve ser analisado além das relações de base social ou de posição política, pois a situação sociológica da classe trabalhadora não leva automaticamente às ações coletivas. Podem ocorrer, nesse caso, mobilizações tanto progressistas e revolucionárias quanto conservadoras e reacionárias.

Disso decorre que a relação entre classes – certas reivindicações e determinadas formas de ação coletiva (ou dito de outro modo, a relação entre base e plataforma política) – requer considerar não apenas sua determinação estrutural, mas também as diferentes conjunturas políticas e as mudanças produzidas na conjuntura, de modo a articular estrutura e conjuntura a fim de explicar por que e em que sentido as classes agem. Nesse sentido, os conflitos sociais são a manifestação de contradições estruturais, agravadas por problemas conjunturais. Os conflitos se expressam de diferentes formas, em diferentes intensidades, e exprimem conteúdos distintos, a depender do perfil político-ideológico das organizações que assumem o papel de mediação da ação dos dominados (ROSA; NASCIMENTO, 2014, p. 5).

Ressaltando que a luta de classes dentro da perspectiva do marxismo é controversa, uma vez que autores clássicos, como Lênin (1988), excluíram a luta reivindicativa devido às reivindicações corporativistas não apresentarem uma insurreição contra a exploração do trabalhador dentro do sistema capitalista. As lutas por direitos ou melhorias, no mundo social do trabalho, podem ficar contra o que Marx e Engels apresentavam em *O Manifesto Comunista*, pois, segundo os autores, um partido de trabalhadores seria instrumento de luta que unificaria essa classe para que ocorresse a transformação social¹⁶. Mas, a própria heterogeneidade da classe trabalhadora acaba por dificultar uma luta unificada, sendo

¹⁶ Marx e Engels apresentam o partido como o instrumento político por excelência e o meio específico da luta de classes. O objetivo da ação política é a conquista do poder, de modo que a luta pela melhoria das condições de trabalho não é considerada luta de classes no sentido forte da palavra, pois não implica luta pelo poder (MARX; ENGELS, 1998).

necessários os movimentos sociais organizados para tornar real o momento de transição e de transformação da sociedade.

O desenvolvimento econômico, sem ser acompanhado pelo desenvolvimento social, o sistema de acumulação flexível, a financeirização da economia (HARVEY, 2008) e toda mudança pela qual passa o sistema econômico capitalista mundialmente têm levado os trabalhadores a se unirem em movimentos sociais na defesa por melhorias de condições de trabalho, de salário e de serviços sociais. A luta do trabalhador pode ser pela superação do sistema capitalista que explora a massa trabalhadora e a deixa na miséria, ou pode acontecer, também, por meio do reformismo, pequenos ajustes, sem grandes preocupações com a alteração da estrutura econômica e social.

Essa organização dos trabalhadores em movimentos sociais tende a ocasionar o surgimento da consciência de classe a partir das lutas travadas contra os donos do capital, “os operários se constituírem em classe para si” (ROSA; NASCIMENTO, 2014, p. 7). De acordo com Rosa e Nascimento (2014, p. 7), “o fato de a classe em si não estar organizada em classe para si não significa que as resistências das classes dominadas não afetam as instituições e o processo político”. O conceito classe para si, para Marx, refere-se às aspirações e às oposições que um determinado grupo tem em comum. A isso se deve a consciência de classe e a percepção de pertencimento a uma determinada classe. Os sujeitos sociais, a partir da consciência de classe, juntam-se em movimentos coletivos de reivindicações, obtendo uma identidade de classe. Diferente da classe em si, para Marx, isso corresponde à colocação no processo de produção, o sujeito não tem a consciência da classe a qual pertence.

A burguesia começa com um proletariado que, por seu turno, é um resto do proletariado dos tempos feudais. No curso do seu desenvolvimento histórico, a burguesia desenvolve necessariamente o seu caráter antagônico que, inicialmente, aparece mais ou menos disfarçado, existindo apenas em estado latente. À medida que a burguesia se desenvolve, desenvolve-se no seu interior um novo proletariado, um proletariado moderno: desenvolve-se uma luta entre classe proletária e a classe burguesa, luta que, antes de ser sentida por ambos os lados, percebida, avaliada, compreendida, confessada e proclamada abertamente, manifesta-se previamente apenas por conflitos parciais e momentâneos, por episódios subversivos (MARX, 1979, p. 117).

Diante do exposto até aqui, é necessário inferir sobre a condição do MES. Apesar de não se configurar como um movimento social de trabalhadores, ele tem sua importância ao se organizar como tal, pois, em sua maioria, é constituído por filhos da classe trabalhadora, e por sujeitos sociais jovens que já estão inseridos no mercado de trabalho. Outro ponto importante

a ser destacado é em relação ao momento de transição. Os jovens estudantes estão em momento de formação para inserção no mundo social do trabalho. Tendo isso em vista, a sua luta por uma educação que lhe garanta o conhecimento e a luta por uma educação emancipatória são necessárias nesse período. Neste estudo, o foco recai sobre o MES, o esforço é configurá-lo como um meio de organização de jovens estudantes que, dentro da sociedade formada em classes antagônicas, e sabendo que a educação ofertada pelo Estado tende a suprir interesses de uma classe dominante, torna-se um meio de conscientização da posição dos sujeitos sociais dentro da organização da sociedade.

O MES se constitui como uma categoria sociológica por trazer a contradição das relações na sociedade.

O jovem é um ser em formação, cujo destino depende de um jogo incerto de fatores. Tanto quanto possível, a família coordena esse jogo, incubando, no presente, condições que só se configurarão no futuro. Por isso, suas expectativas, no que concerne ao jovem, se intercalam entre esses dois amplos momentos de realização pessoal, sem deixar de inculcar no imaturo uma filosofia prática de vida, cujo imperativo fundamental é: ser alguém. Percebe-se, assim, que as expectativas de retribuição, mesmo quando colocadas nesses termos, não são simplesmente deslocadas para o futuro. Apresentam, pelo contrário, a singularidade de redefinir-se nesses dois planos temporais, fazendo com que, progressivamente, um se resolva no outro (FORACCHI, 1977, p. 38).

O desejo de participação política por parte dos jovens, há tempos, é inegável em nossa sociedade. Entretanto, eles acabam não exercendo pressões políticas por si só, devido à falta condições de exercer uma participação mais ativa na área política ou na sociedade. Suas reivindicações são pautadas e agrupadas a movimentos sociais institucionalizados ou representativos. No entanto, a escola, sendo uma instituição da qual fazem parte, torna-se o local para exercerem sua pressão, levantando as questões problemáticas que envolvem a ordem pública. “Embora impedidos pela sua condição de grupo informal de questionar diretamente a sociedade, são extremamente sensíveis às contradições desta, aspiram agir sobre elas, mas sua atuação passa, necessariamente, pela mediação [...]” (FORACCHI, 1977, p.75). A ação do MES se dará devido à crise educacional, que atinge esses jovens diretamente, repercutindo na vida social e reforçando a conotação radical de sua insatisfação com medidas políticas, o que proporciona, assim, um objetivo coerente à sua manifestação.

A fim de entender o sentimento de renovação e de transformação social que o jovem traz consigo nessa fase de transição, a compreensão do movimento é necessária para que possamos mapear a sua constituição histórica, que está quase sempre ligada à luta em defesa

dos serviços sociais e em defesa de questões educacionais. Discorreremos, no próximo subitem, sobre as manifestações e as lutas reivindicatórias do MES.

2.1.2. Movimento Estudantil Secundarista: contexto histórico 1901-1964

A luta estudantil, tanto universitária¹⁷ quanto secundarista, sempre esteve presente em momentos em que o Estado fez ataques contra serviços sociais, empresas estatais e, principalmente, sempre foi uma luta pelo ensino público e gratuito. Segundo Fonseca (2008), o histórico do ME e do MES pode ser separado em três etapas: a primeira, individual e unida por estudantes da classe trabalhadora com poder aquisitivo maior, sendo representados pelos estudantes que retornavam da Europa, que ao ter contato com outras culturas, revoltavam-se com as condições políticas do Brasil, as manifestações mais significativas desse período é a defesa que os estudantes fizeram contra a invasão dos franceses no estado do Rio de Janeiro, em 1710, depois, em 1786, a fundação de uma organização de estudantes para defender a independência do Brasil; a segunda torna-se uma etapa coletiva com a fundação da Faculdade de Direito do Largo São Francisco, os alunos se engajam na luta pela Abolição da Escravatura e pela Proclamação da República; a terceira etapa é representada por entidades a partir da criação da Federação dos Estudantes Brasileiros em 1901. Podemos identificar a quarta e atual etapa, pois surge um movimento autônomo que apresenta uma nova forma de organização de caráter horizontal, sem líderes ou liderança de entidades, mas um movimento que procurou dar voz e vez aos interesses de seus partícipes. A maior parte dos que compunham o MES, quase que exclusiva, é oriunda de escolas públicas, e, por fazerem parte dessa instituição, lutam contra o desmonte que está sendo planejado e posto em prática por meio de medidas impopulares e antidemocráticas.

De acordo com Fonseca (2008, p. 14), o ME consegue manter sua autonomia diante do Estado, definindo suas reivindicações com caráter mais político, econômico e cultural. No Brasil, o ME, enquanto movimento contestatório, já é tradição devido à sua ampla participação na vida pública. Portanto, para entender o MES como meio de resistência a políticas austeras no Brasil, é preciso recorrer à sua história de lutas. Isso exige uma atenção apurada, visto que nem sempre houve a separação do Movimento Estudantil Universitário do

¹⁷ Apesar do foco da pesquisa ser o Movimento Estudantil Secundarista, no período da Ditadura Civil-Militar, e o período de redemocratização do país, a luta é coletiva. Por isso, a princípio o estudo discorrerá sobre esta luta unificada em defesa da oferta dos serviços sociais, e principalmente, da educação pública e gratuita.

Movimento Estudantil Secundarista. O MES tem seus primórdios em 1901, ano em que se institui a Federação dos Estudantes Brasileiros. Apesar de ter sido a primeira entidade a ser criada, não teve muita atuação política. A atuação mais organizada dos estudantes aconteceu em 1910, quando foi realizado o I Congresso Nacional de Estudantes na cidade de São Paulo.

A atuação política e a contestação do MES ocorreram durante a “Revolução de 1930”, que trouxe um ambiente politizado ao país e acabou por levar os estudantes a atuarem em organizações como Juventude Comunista e Juventude Integralista. Havia grande diversidade nas opiniões e, ao mesmo tempo, cresciam várias propostas com o desejo de formar uma entidade representativa que promovesse a defesa das bandeiras dos estudantes: qualidade de ensino, do patrimônio nacional e justiça social.

Em 1937, uma reunião ocorrida na Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro, consolidou um projeto que o Conselho Nacional dos Estudantes almejava, foi criada a entidade que, a partir de então, representaria estudantes do território nacional, a essa entidade foi dada o nome de União Nacional dos Estudantes (UNE). Começaram, então, as organizações de congressos anuais e a busca por articulações com outras entidades de cunho progressista. Desde sua fundação, a UNE foi se fortalecendo e ganhando espaço para participação e posicionamento diante dos acontecimentos políticos, sociais e econômicos do país. O Movimento Estudantil Secundarista fortaleceu a defesa pelo petróleo, que, após a promulgação da Constituição de 1946, foi aberto um debate entre os que defendiam a entrada de empresas estrangeiras para fazer a extração e os que defendiam o monopólio nacional. A discussão durou até os anos de 1953, ano que ocorreu a criação da Petrobrás e a UNE foi um dos movimentos protagonistas em favor da empresa nacional com a campanha “O Petróleo é Nosso”.

A União Estadual dos Estudantes do Paraná (UPE) foi fundada em 1939, sendo a entidade representativa estadual mais antiga dos estudantes. Surgiu com o compromisso de levar o debate sobre as questões educacionais a todos os estudantes, tentando fortalecer o Movimento Estudantil.

No ano de 1948, foi fundada a União Nacional dos Estudantes Secundários (UNES), que, em 1949, passa a ser chamada de União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), como é conhecida até nos dias atuais. Sendo essa a entidade máxima de representação dos estudantes secundaristas no país, ela tem por objetivo defender os interesses e as opiniões dos estudantes dos ensinos fundamental, médio e técnico. Para deliberar as plataformas da

entidade e eleger seu representante, realiza-se seu congresso a cada dois anos e preza sempre pela ampla participação dos estudantes. A entidade dos estudantes secundaristas esteve presente na campanha “O Petróleo É Nosso”. Durante a Greve dos Bondes, em 1956, a entidade superou suas divisões internas e se firmou como entidade representativa.

A liderança desempenhada pela UNE no período 1956-1960, de modo geral, deu-se por meio da mobilização dos estudantes contra, por exemplo, o aumento de preços e da defesa de princípios de uma plataforma de orientação nacionalista que incluía um posicionamento adverso às empresas estrangeiras e aos acordos militares do Brasil com os Estados Unidos. Como atuação mais específica, entretanto, destaca-se a realização do I Seminário Nacional de Reforma do Ensino, promovido pela UNE em 1957, e também o engajamento que a entidade teve na Campanha de Defesa da Escola Pública, por ocasião dos debates que se travaram em torno da elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SANFELICE, 2008, p. 25).

No quadro a seguir, estão descritas a organização e as manifestações do MES por ordem cronológica.

Quadro 2 – Datas cronológicas da organização estudantil secundarista

DATA	ACONTECIMENTO
1901	Surgimento do Movimento Estudantil com a Federação dos Estudantes Brasileiros
1902	Primeiro Grêmio Estudantil – São Paulo
1910	I Congresso Nacional de Estudantes
1929	É criada a Casa do Estudante do Brasil, visando à assistência social, à promoção, à difusão e ao intercâmbio de obras e de atividades culturais
1930	A Revolução de 30, que buscava tornar obrigatório e expandir o ensino primário por todo o país
1934	São criadas as organizações: Juventude Comunista, Juventude Integralista e a União Democrática Estudantil
1937	Fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE), dentro do Congresso Nacional dos Estudantes. Mesmo ano em que o país sofre um Golpe de Estado
1942	Os estudantes promovem grandes mobilizações, em diversos estados, contra o nazi-fascismo, e pelo posicionamento do Brasil contra Hitler, na II Guerra Mundial
1948	Com grande participação dos secundaristas, os estudantes lançam a campanha “O Petróleo é Nosso”, contra a exploração estrangeira das riquezas nacionais. Durante o 1º Congresso Nacional dos Estudantes Secundaristas na Casa dos Estudantes, é fundada a USES ¹⁸ – União Nacional dos Estudantes Secundaristas. Luís Bezerra de Oliveira é eleito presidente
1949	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (2º Congresso Nacional de Estudantes)
1950	Greve geral no Rio de Janeiro e em São Paulo, contra o aumento das taxas

¹⁸ Nome inicial da entidade UBES.

	escolares
1952	Defesa da criação da Petrobrás
1956	Helga Hoffman eleita a primeira presidente da UBES; Revolta dos Bondes – contra o aumento da tarifa e por mais acesso à qualidade no transporte público
1964	Secundaristas participam do famoso comício da Central do Brasil ao lado de João Goulart e de outras lideranças nacionais.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (dados retirados do *site* da UBES)

O comício ocorrido na Central do Brasil, no dia 13 de março de 1964, pelo então Presidente João Goulart, fez com que o Movimento Estudantil fosse visto como movimento subversivo.

Liderando hegemonicamente o movimento estudantil e com uma compreensão razoável do momento político, a UNE tomou partido. Desejava e achava necessário que as reformas efetivamente se viabilizassem. A própria Reforma Universitária passou a ser entendida como uma Reforma de Base indispensável (SANFELICE, 2008, p. 31).

A UNE emitiu uma nota dirigindo-se à população brasileira e esclarecendo seu posicionamento e proximidade que tinham os estudantes com os trabalhadores. A UNE afirmava que havia semelhança na luta dos trabalhadores e dos estudantes, segundo Sanfelice (2008, p. 33)

Não existiam diferenças profundas entre os estudantes e os trabalhadores. O desejo dos estudantes não era outro senão constituírem-se em trabalhadores das escolas, voltando a universidade para o trabalho, para a vida e para as necessidades de toda população laboriosa. Era este e não outro o sentido da Reforma Universitária que tanto buscavam.

A primeira medida dos agentes da repressão, assim que se consolidou o golpe, foi atacar a entidade maior dos estudantes (UNE), destruindo todo o acervo, saqueando e incendiando parte do prédio. Foi a partir desse evento que o ME sofreu perseguição e foi posto na ilegalidade. Porém, sua luta não foi anulada, pois muitos estudantes continuaram a luta na clandestinidade, muitos até adentraram para a guerrilha armada¹⁹.

A juventude se fez presente em um período marcado por grande repressão a movimentos providos da massa trabalhadora e por aqueles que desejavam mudança na estrutura social. Assim, a Reforma Universitária de 1968 não foi aceita pelos estudantes, como afirma Germano (2000, p. 162), “a reforma universitária de 1968 foi precedida de

¹⁹ Esse “descontentamento” com o regime fez com que a esquerda partisse para a luta armada e fossem, também, organizadas guerrilhas no campo, obrigando o governo a aumentar ainda mais seu aparato repressivo. Isso ocorreu com a criação do Departamento de Operações Internas-Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI)²⁶, institucionalizando a repressão em grande parte do território nacional (HELLER, 1988, p. 54).

grandes mobilizações”. Havia reivindicações por mais vagas nas universidades brasileiras e aumento nas verbas destinadas à educação. Os militantes engajados nessa luta eram quase que exclusivamente²⁰ oriundos do MES.

Reconhecer o momento histórico é imprescindível para a compreensão da luta reivindicativa do MES. A Ditadura Civil-Militar foi o período em que os movimentos sociais sofreram com a repressão por desejar mudanças nos setores políticos e sociais. Entretanto, os militares consolidam o golpe para atender interesses da classe dominante. No item seguinte, será discutido o contexto histórico da Ditadura Civil-Militar.

2.2 CONTEXTO HISTÓRICO: DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985)

Netto (2011) alega que o que marcou o país, nesse período, foi a forma aberta da autocracia burguesa²¹, que constituiu seu desdobramento em um regime ditatorial e assinalou, para a totalidade da sociedade, uma inflexão ao afirmarem a tendência de desenvolvimento econômico e político que acabou por modelar um novo país. Seu desenvolvimento econômico, entretanto, não solucionou nenhum dos grandes problemas estruturais da sociedade brasileira, ao contrário, aprofundou a desigualdade econômica e social do país. “O desastre nacional em que se resume o saldo da ditadura para a massa do povo brasileiro desenhou uma sociedade de características muito distintas das existentes naquela em que triunfou o golpe de abril” (NETTO, 2011, p. 15). Como afirma Góes (2002), o Estado pós-golpe foi organizado a partir da coerção disseminada, a fim de atingir a aceitação da população que passava pela chamada “limpeza de área”, já que setores progressistas buscaram, anteriormente, uma hegemonia com a classe trabalhadora em sua referida Reforma de Base.

Tendo isso em vista, o período antecedente ao golpe militar foi marcado na história do país como “momento de efervescência”, chegando a ser caracterizado como pré-revolucionário. Segundo Saviani (2008), o desenvolvimentismo adotado pelo então presidente, Juscelino Kubstchek (JK), levou o país rumo à industrialização nacional, por meio de uma tentativa de desenvolvimento autônomo e independente de ajuda externa, era o esperado para o desenvolvimento de uma indústria nacional. No entanto, já se articulava, na

²⁰ Por mais que o Movimento Estudantil esteja sempre visto como parte de partidos políticos de esquerda, a questão cultural e educacional sempre foram reivindicações dos estudantes. “as questões educacionais e culturais quase não aparecem nos manifestos, programas e documentos políticos” (GERMANO, 2000, p. 162).

²¹ Conceito de FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

Escola Superior de Guerra (ESG), uma interdependência baseada na doutrina de segurança nacional. JK, ao mesmo tempo em que estimulava a economia nacionalista, levou a industrialização do país por meio de uma progressiva desnacionalização da economia.

Os "anos JK" (1956-1960) foram um período de euforia desenvolvimentista, embalado pelo "plano de metas" e pelo slogan "50 anos em 5". O alvo da política posta em marcha era completar o processo de industrialização do país. O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado pouco antes do governo de Juscelino, foi por ele encampado e encarado como a inteligência a serviço do desenvolvimento. No interior do ISEB era elaborada e, a partir dele, divulgada a ideologia nacionalista desenvolvimentista. Paralelamente ao ISEB, formulava-se no seio da Escola Superior de Guerra (ESG) a ideologia da interdependência, que coincidia com a doutrina da segurança nacional (SAVIANI, 2008, p. 292).

O Plano Trienal²² apresentado por Celso Furtado, em 1962, foi uma resposta à aceleração inflacionária e à vulnerabilidade externa do país, mas que tentava e objetivava a continuidade do desenvolvimento do Brasil. O Plano apresentado tinha fortes contornos ortodoxos, redução do gasto público e política monetária contracionista, e, em 1963, a Confederação Nacional da Indústria manifestou seu apoio às medidas tomadas pelo governo. Essa tentativa de estabilização fracassou e a economia cresceu míseros 0,6% e com taxa de inflação anual superior a 83%. Segundo Netto (2011, p. 75),

[...] o Plano de Metas, crucial programa industrializante, foi no essencial plenamente executado (vencendo importantes adversidades); já o subsequente Plano Trienal, visando dar continuidade à industrialização, não foi além da tentativa (contraditória) de execução, sendo abandonado ao cabo de alguns meses. O II PND [...] situa-se numa posição intermediária: após um período em que foi efetivamente implementado, expressão da crença na viabilidade de alcançar as metas propostas (algumas das quais chegaram a ser revistas para cima) e, nesse sentido, constituindo o eixo da política econômica, observa-se o seu fracasso prematuro.

O desenvolvimento econômico do Brasil sofreu com interferências externas. Mesmo os políticos com desejos mais efervescentes acabaram por sucumbir a economia brasileira a interesses das denominadas "grandes potências". Tal desenvolvimento nunca foi planejado a fim de englobar todos os indivíduos e de chegar a uma sociedade justa, pelo contrário, foi pensado para a efetivação da acumulação de capital por uma pequena parcela. A classe dominante planejou a acumulação de capital por meio da força de trabalho da classe trabalhadora, por isso a educação ofertada visava à qualificação de mão de obra.

²² O Plano Trienal foi uma proposta elaborada que visava combater a inflação e fazer o Brasil crescer a uma taxa de 7% ao ano, além de iniciar uma política de distribuição de renda.

Nunca escapou aos analistas da ditadura brasileira que sua emergência inseriu-se num contexto que transcendia largamente as fronteiras do país, inscrevendo-se num mosaico internacional em que uma sucessão de golpes de Estado (relativamente incruentos uns, como no Brasil, sanguinolentos outros, como na Indonésia) era somente o sintoma de um processo de fundo: movendo-se na moldura de uma substancial alteração na divisão internacional capitalista do trabalho, os centros imperialistas, sob o hegemonismo norte-americano, patrocinaram, especialmente no curso dos anos sessenta, uma contrarrevolução preventiva em escala planetária (com rebatimentos principais no chamado Terceiro Mundo, onde se desenvolviam, diversamente, amplos movimentos de libertação nacional e social) (NETTO, 2011, p. 16).

O Governo de João Goulart (1961-1964) tinha um forte apelo populista e seu programa de metas acabava por não ser aceito pela classe dominante, pois, a burguesia agrária não se contentava com a reforma agrária, a burguesia industrial e financeira não aceitava a política de juros e de controle de remessas de lucros das empresas estrangeiras. Além disso, os empresários da educação não se contentavam com a proposta de reforma universitária defendida há tempos pela União Brasileira dos Estudantes (UNE). Sobre isso, Sanfelice (2008) afirma que

Atenta a vida política nacional, a UNE comportou-se de maneira a assumir compromissos públicos “perante o povo brasileiro”, enquanto o governo João Goulart, ainda na forma parlamentarista, enfrentava o agravamento da situação econômico-financeira, debatia-se com crises político-institucionais e, aos poucos, ia arcando também o peso de uma administração relativamente ineficiente. O presidente, por sua vez, não deixou de postular, nos seus pronunciamentos, as Reformas de Base e, em muitas ocasiões, referiu-se à urgente necessidade de que fossem aprovadas as reformas estruturais que superassem os graves problemas de ordem social, econômica e institucional do país. Ao mesmo tempo, proprietários rurais, industriais, setores da Igreja, congressistas liberais e conservadores e parte da imprensa entendiam que as mudanças eram demasiadamente radicais (SANFELICE, 2008, p. 31).

Criou-se uma instabilidade política e social no país e a classe dominante começou a desenvolver campanhas publicitárias em que tornou favorável a tomada de poder pelos militares. A campanha defendida pela chamada classe média era relacionada à defesa da pátria, da propriedade e da família nuclear e, principalmente, contra uma possível tentativa de ditadura comunista. “A articulação entre os empresários e os militares conduziu ao golpe civil-militar desencadeado em 31 de março e consumado em 1º de abril de 1964” (SAVIANI, 2008). Para a efetivação do golpe, a classe dominante contou com a participação de uma parcela da sociedade, que, com medo dos pronunciamentos do governo, organizou a Marcha da família, reunindo cerca de 400 mil pessoas.

Com a percepção de que as facções mais radicais estavam em ascensão, e com receio de que a mobilização popular pudesse crescer, as classes proprietárias e setores conservadores das camadas médias, aterrorizados de fato com a ameaça de “cubanização” do país, ou manipulados para isso, participaram em São Paulo da Marcha da Família com Deus e pela Liberdade, organizada também pela Igreja Católica e o empresariado. A Marcha reuniu cerca de 400 mil pessoas. Essas manifestações somaram-se então às conspirações tramadas por grupos de oficiais (SANFELICE, 2008, p. 35).

Como afirma Netto (2011), os resultados da “contra-revolução” tiveram seu triunfo na segunda metade da década de 1960, quando o padrão de desenvolvimento econômico foi associado, ficou subalterno aos interesses imperialistas, e tornou-se mais dependente do sistema capitalista. Os golpistas articularam estruturas políticas que garantiram a exclusão dos comprometidos aos projetos nacional-populares e democráticos e adotaram um discurso, junto à prática policial-militar, de combate ao comunismo. Concretizaram, assim, formas econômicas, sociais e políticas que só podem ser analisadas se considerarmos os movimentos endógenos aos quais submeteram as iniciativas imperialistas.

É esta dinâmica interna que responde pelo êxito (transitório) da estratégia promovida pelos centros imperialistas [...] De fato, parece inteiramente estabelecido que, neste processo, o privilegio cabe aos vetores internos, endógenos, que se moviam no interior de cada sociedade. Ou seja: a significação do golpe de abril, sem menosprezo da contextualidade internacional da contra-revolução preventiva, deve ser buscada na particularidade histórica brasileira (NETTO, 2011, p. 17).

Os detentores do poder, tanto militares quanto civis, veiculavam um discurso que, ao atingir o desenvolvimento econômico, seria garantido, simultaneamente, o acesso de toda a população aos direitos de bem-estar social, o que foi uma grande falácia. Esse discurso acabou por revelar-se contraditório na medida em que ocorria a acumulação de capital por uma pequena parcela da população, enquanto que grande parte acabou por ficar cada vez mais às margens da sociedade. Esse período acabou por aumentar a pobreza no país e fazer acirrar, ainda mais, uma enorme divisão entre a classe dominante e a classe trabalhadora.

Os traços mais expressivos da macroeconomia adotada pelo modelo de modernização das relações capitalistas, durante a ditadura militar (1964-1985), não foram alterados, apesar das mudanças que ocorreram na economia mundial depois de 1974. Assim, o modelo econômico implementado foi estruturado com base nos seguintes princípios: política de arrocho salarial das classes trabalhadoras; indexação dos preços das mercadorias de acordo com a correção monetária determinada pelos índices de inflação; política cambial que privilegiava a sobrevalorização do dólar; fim da estabilidade no emprego, por meio da adoção do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS); modernização e ampliação da infra-estrutura

ligada aos setores agrícola e industrial; política de juros subsidiados, com taxas abaixo dos índices inflacionários, para os vários ramos produtivos; direcionamento da produção agrário-industrial para o mercado externo, em detrimento do mercado interno (FERREIRA; BITTAR, 2008, p. 336-337).

O golpe instaurado no Brasil em abril de 1964 teve grande parte de seu plano arquitetado junto aos países capitalistas, que tinham como objetivo garantir que o Brasil, que, para eles, era considerado o país mais importante da América Latina, mantivesse o mesmo sistema capitalista e aliado às “grandes potências”. Como afirma Netto (2011, p. 31),

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

A chamada contrarrevolução refere-se à medida que utilizaram para contenção da organização dos trabalhadores, ao mesmo tempo em que a burguesia tinha seu poder enfraquecido, perdendo suas bases de capacitação de concílio de classes. De acordo com Minto (2011, p. 148), “O Golpe visava restabelecer e desenvolver a força do poder burguês via controle e militarização do aparelho estatal, depurando-o, por assim dizer, das “infiltrações” de interesses opostos aos da ordem capitalista dependente”. Ainda, segundo Minto (2011, p. 147-148),

A arquitetura do Golpe de 1964 e as subseqüentes construção, desenvolvimento e consolidação do regime ditatorial, foram conduzidas por civis e militares brasileiros, com amplo apoio das grandes burguesias internacionais e dos Estados capitalistas. O que se construiu não foi um genérico “regime de exceção”, mas foi, antes de tudo, uma Ditadura do Grande Capital (Cf. Ianni, 1981). O processo de militarização da vida social ocorreu para garantir as condições de reprodução da dependência.

Além disso, a industrialização do país ocorreu de forma precária, já que a economia era predominantemente primária. Segundo o que Netto (2011) aponta dos ensaios de Lessa,

[...] a experiência histórica objeto de sua atenção “constitui material particularmente interessante para o estudo dos problemas de implantação do sistema industrial numa economia predominantemente primária” (p. 9). Um conjunto de circunstâncias deixava evidente “o especial interesse que encerra o caso brasileiro”, com destaque para o “perfil industrial de economia madura” exibido pelo Brasil quando aquele processo parecia aproximar-se de sua culminância; os indicadores emblemáticos disso eram coeficiente de importações da ordem de 7,5% no triênio 1959-61 e a participação nacional

na oferta de equipamentos estimada pelo Plano Trienal em 67, 2% já no ano de 1958 (nota 1, p. 160; contudo, como sugerido pelo autor, é possível que essa percentagem refletisse alguma dose de super estimativa: ver n. 31, p. 161). E embora remontando à década de 30, Lessa sublinha que “o substancial desta transformação se processou no curso do último decênio” (i.e. , a década de 50) – na verdade durante o Plano de Metas (1957-60), objeto central da análise. Do ângulo da política econômica característica geral assinalada é a passagem de uma fase inicial de industrialização “não intencional” para o contexto distinto observado na década de 50, quando a industrialização “se transformou em meta social consciente e norteadora da política econômica” (p. 15). Na apreciação de Lessa essa mudança de perspectiva alcança sua plenitude no governo JK com o plano de Metas – “que constitui a mais sólida decisão consciente em prol da industrialização na história econômica do país” (NETTO, 2011, p. 11).

Durante o regime militar, foi desenvolvido, a partir do Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), políticas de estabilização econômica e de transformações institucionais no mercado financeiro, como a criação da correção monetária e do Banco Central, tentativa de preparar a economia para o chamado “milagre econômico”. Houve, também, um aprofundamento nas características do modelo econômico totalmente dependente e associado ao capital internacional. Segundo Ferreira e Bittar (2008, p. 338),

Após 1964, cessou a discussão sobre a internacionalização ou não da economia brasileira. Não era mais necessária. A tendência ideológica favorável à tese da associação orgânica com o chamado “mundo livre” tinha se imposto pelo argumento da força. Liquidada a posição nacional-populista, pela via da repressão estatal, a ditadura militar se viu liberada para impor os elementos econômicos que permitiriam a tão almejada forma de vinculação internacional. Os fundamentos d a nova política ficaram consubstanciados no Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), adotado na administração do general-presidente Humberto Castelo Branco. O plano econômico saiu da lavra do ministro Roberto Campos (Planejamento), mas foi executado pelo ministro Octávio Gouveia de Bulhões (Fazenda). Décadas depois, Campos registrou, em suas memórias, as semelhanças e diferenças que existiram entre o plano econômico adotado no início do regime militar e o modelo de modernização capitalista levado a cabo pelos países denominados “tigres asiáticos”.

O milagre econômico elevou as taxas de crescimento acima de 10% ao ano, tendo os benefícios por meio do crescimento mundial e da abertura comercial ao exterior. Paralelamente a isso, houve um agravamento das questões sociais, com o aumento da concentração de renda e aprofundamento da miséria da classe trabalhadora. O tal milagre econômico apenas aprofundou as contradições das classes sociais do país e agravou a dependência em relação ao capital internacional. De acordo com Ferreira e Bittar (2008, p. 340),

O aludido “milagre econômico” só foi possível, segundo Furtado (1972), porque a ditadura militar adotou uma estratégia de desenvolvimento fundada em três linhas de ação que se complementavam: a) reorientou o processo de concentração da riqueza e da renda; b) reduziu a taxa do salário real básico com respeito à produtividade média do sistema; e c) fomentou, em particular, mediante subsídios, a exportação de produtos industriais, objetivando aliviar os setores produtivos que enfrentavam insuficiência de demanda. Assim, a composição do receituário adotado pelo modelo econômico, tal como já foi afirmado, tinha os seguintes ingredientes: arrocho salarial; concentração de riqueza; financiamento do capital por meio de subsídios, correção monetária como mecanismo de controle inflacionário; adoção “de uma política governamental muito bem sucedida, que visava atrair as grandes empresas transnacionais e fomentar a expansão das subsidiárias destas já instaladas no País” (Furtado, 1974, p. 103). O “liquidificador” que possibilitou historicamente dissolver todos estes ingredientes numa só política econômica foi a brutal repressão policial-militar que se abateu sobre as forças democráticas.

O desenvolvimento industrial do país ocorreu por base da dependência da política econômica ao capital estrangeiro. De acordo com Cardoso de Mello (1986), o Estado teve uma significativa participação, mostrando-se capaz de investir na infraestrutura e nas indústrias de base sob sua responsabilidade e estimulando o investimento privado, oferecendo economias mais baratas e gerando maior demanda. Estabeleceu-se, assim, as bases da associação com empresa oligopólica estrangeira, definindo a acumulação de capital. A concentração de capital por uma pequena parcela da população só fez por acrescer o acirramento das classes sociais. O Estado teve papel fundamental na economia durante o período da Ditadura Civil-Militar, atuando como suporte para a acumulação de capital da classe dominante.

[...] o superdimensionamento do poder executivo (e do Estado, em geral), presentes em vários dos planos dos governos militares, de modo que as condições para a acumulação de capital, benéficas ao imperialismo, fossem convenientemente adotadas; [...] a necessidade de exercer forte controle sobre a FT. Este é o sentido que unifica as duas principais diretrizes expostas no lema “segurança e desenvolvimento”. A primeira, porque se cria uma verdadeira economia política do anticomunismo, que significa arrocho salarial, controle sobre os movimentos organizados dos trabalhadores, e o impulso à desagregação e incapacidade da classe em reivindicar coisas que pudessem obstaculizar o capital. A segunda, pois visava adequar o Estado brasileiro aos ditames das “forças do mercado”, de um “planejamento” dito neutro e racionalizador/modernizador, que significou a preparação do terreno para a entrada de capitais externos e sua ampla possibilidade de acumulação no país. Esta última demandava, por suposto, altas taxas de exploração do trabalho e controle sobre os níveis salariais, que eram feitos pelo governo (IANNI, apud MINTO, 2011, p. 150-151).

Com o desenvolvimento industrial do país, houve uma mudança qualitativa e estrutural na oferta da educação por parte da classe dominante. Netto (2011) afirma que houve dois momentos no enfrentamento da ditadura com a educação, o primeiro foi entre 1964 e 1968, que ficou caracterizado pela tentativa de erradicar as experiências democráticas que estavam sendo desenvolvidas, período em que os Centros Populares de educação sofrem ataques e são destruídos pelos militares. E o segundo, a partir de 1968, foi marcado pela intervenção com a intencionalidade de modelar, por meio da política educacional, o sistema institucional de ensino para atender às exigências e às demandas do projeto modernizador do país.

Diante da industrialização do país, que acabou por se configurar em acúmulo de capital por parte da classe dominante e ao combate à chamada “ameaça vermelha”, a educação tornou-se funcional ao sistema, reproduzindo ideologia (da classe dominante) e implantando a ideia de investimento no Capital Humano. Para isso, os detentores do poder fizeram acordos entre o Ministério da Educação e a *Agency for International Development* (MEC-USAID) para colocar a educação brasileira aos moldes da educação dos sistemas capitalistas mais avançados.

2.3 OS ACORDOS ENTRE MEC-USAID

Os acordos entre MEC-USAID²³, na década de 1960, trouxeram para a formação escolar um caráter técnico e voltado apenas para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Eles objetivavam enquadrar o ensino brasileiro aos moldes norte-americanos. Tal formação tecnicista retirou do currículo a compreensão da história, além de proibir as discussões políticas dentro dos espaços educativos. A intenção era uma formação fragmentada, sem senso crítico e que formasse o aluno para integrar o mercado de trabalho. Para isso, a Teoria do Capital Humano²⁴ foi a base para a expansão escolar, pois os detentores

²³ *United States Agency for International Development* (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) - órgão do governo dos Estados Unidos, surgiu em 1961 com o Decreto de Ajuda Externa assinada por John F. Kennedy. Trabalhou estrategicamente com o governo militar em 1964, a fim de alinhar as políticas do Brasil com os interesses do imperialismo norte-americano.

²⁴ A teoria do Capital Humano surgiu com a disciplina “Economia da Educação”, em 1950, nos Estados Unidos, foi formulada por Theodore W. Schultz, professor do departamento de Economia da Universidade de Chicago. passou-se a disseminar a idéia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital (MINTO, 2006).

do poder acreditavam que, quanto mais se investisse em formação de mão de obra, mais desenvolvida seria a nação. Em conformidade a essa questão, Frigotto (1993, p. 41) alega que

[...] o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.

Os moldes da educação tecnicista começaram com eventos organizados pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e de vários outros acordos como MEC – USAID. O modelo de sistema educacional formulado por esses institutos fazia com que a educação fosse ofertada a partir da classe social do indivíduo, tendo por base, como afirmado anteriormente, a Teoria do Capital Humano. Além disso, para a implantação dos acordos MEC-USAID, o programa impunha ao Brasil a contratação de assessoramento de técnicos norte-americanos, esses técnicos tinham total controle sobre a elaboração do material didático que seria distribuído nas escolas.

Os acordos MEC-USAID cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. A proposta da USAID não deixava brecha. Só mesmo a reação estudantil, o amadurecimento do professorado e a denuncia de políticos nacionalistas com acesso à opinião publica evitaram a total demissão brasileira no processo decisório da educação nacional (GÓES, 2002, p. 33).

A ajuda financeira ao Brasil tinha um propósito de fundo. Os Estados Unidos tentavam, nesse momento, impedir que outros países adotassem o socialismo em terras do continente americano, como fez Cuba. O acordo MEC-USAID seria, então, a garantia de manter em vigência o sistema capitalista nos países periféricos, além de manter a transferência de concepções de organizações sociais, políticas e econômicas de acordo com o que era estabelecido nos Estados Unidos. A atuação da USAID foi fundamental para o controle desejado por esse país e a educação foi um dos campos usados para a disseminação da ideologia do capital. Góes (2002, p. 31) coloca a questão: “[...] como fazer o controle do sistema educacional, através de técnicas que facilitassem a divulgação da nova ideologia condizente com os interesses do capitalismo?”. Os acordos MEC-USAID foram a aliança perfeita para orientar essa questão.

No documento originado a partir dos acordos MEC-USAID, os técnicos americanos referiam-se ao ensino secundário brasileiro como um problema crucial devido à grande

demanda a ser atendida. No período, apenas uma pequena parcela da sociedade tinha acesso à educação elementar. De acordo com Alves (1968, p. 60), afirmava-se que

[...] o fato de ressentirem-se as autoridades estaduais de experiência na formulação de planos viáveis, notadamente no que se refere ao nível secundário, tornou-se um problema crucial, em face da crescente demanda de melhores e maiores oportunidades educacionais para a juventude brasileira. Efetivamente, apenas uma reduzida parcela de estudantes brasileiros (5 por cento) conclui o curso secundário (em confronto com 60 por cento nos Estados Unidos); o currículo, métodos didáticos, instalações e o material de ensino acham-se sensivelmente desatualizados e aquém das exigências de hoje.

A intenção de ajuda da USAID estava longe de querer solucionar os problemas educacionais enfrentados na época, pois, segundo consta no documento da audiência pública para a “Comissão Nacional da Verdade”²⁵, realizada em 2014, a professora Amélia Teles afirmava que o Programa de Assistência Brasileiro Americana à Educação Elementar (PABAE), desenvolvido a partir dos acordos MEC-USAID, tinha o propósito de trazer profissionais dos EUA para treinar professores e professoras no Brasil. Nesse treinamento, as recomendações eram de não ensinar história e geografia, mas, sim, estudos sociais. O ensino de estudos sociais estava ligado à questão de adaptar a população ao meio precário: “[...] você tem que se adaptar ao meio, então se o meio é esse, é precário, você tem que se precarizar também, se conformar com ele e otimizar essa precariedade, era essa ideia” (BRASIL, 2014, s.p.).²⁶

O acordo entre USAID e Brasil proporcionou o financiamento de consultores norte-americanos para treinar técnicos brasileiros, como afirma Alves (1968, p. 62-63),

[...] USAID / BRASIL concorda em: 1) Proporcionar montante não superior a US\$ 410,000 para financiamento dos serviços dos consultores norte-americanos conforme indicado no Bloco 8 da primeira folha do presente Convênio, que disponham de treinamento e experiência adequados para a prestação de serviços de consultoria no setor do planejamento do ensino secundário de nível estadual, e custear as viagens desses assessores em território brasileiro, os serviços de duas secretárias bilíngües e outras despesas eventuais relativas aos serviços desses consultores norte-americanos, ressalvado o disposto em III-A-3. Os detalhes relativos a esses serviços constam de uma descrição nos respectivos documentos de execução do projeto. 2) Proporcionar orientação geral e normativa aos contratados. 3)

²⁵ A comissão composta por sete membros, nomeados pela então presidente do Brasil, Dilma Rousseff, foram auxiliados por assessores, consultores e pesquisadores. A Lei 12528/2011 foi sancionada em 18 de novembro de 2011 e a comissão foi instalada oficialmente em 16 de maio de 2012. A CNV concentrou seus esforços no exame e esclarecimento das violações de direitos humanos praticados no período ditatorial.

²⁶ Depoimento de Maria Amélia Almeida Teles durante a audiência pública em 2014.

Além das verbas empenhadas nos termos deste Convênio e dependendo da disponibilidade de verbas e candidatos que satisfaçam as condições de habilitação, destinar verbas para custeio do treinamento de candidatos selecionados de comum acôrdo (SIC).

O Planejamento do ensino secundário consultivo apresentou progresso diante aos objetivos fixados no convênio inicial, isso devido ao desenvolvimento de técnicas operativas, fruto do trabalho conjunto de membros brasileiros coordenados pelos peritos norte-americanos. Foram constituídos grupos locais em cinco estados para treinamento sob orientação da Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM), como discorre Alves (1968, p. 66),

[...] Em cinco Estados, foram constituídos grupos locais que adquiriram considerável experiência, sob a orientação da EPEM, planos a longo e curto prazo para melhoria e expansão do ensino médio nesses Estados. 3. Esses cinco Estados (Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia e Pernambuco) já concluíram planos a prazo médio (quatro deles em conexão com a solicitação do Ministério para assistência financeira para o Ensino Médio). Em cada caso, esses planos estão referidos a objetivos a longo prazo. 4. As autoridades federais e estaduais de educação tiveram oportunidades de obter informações mais exatas e extensas e utilizar análises mais completas do ensino médio brasileiro, que são essenciais para o planejamento educacional. 5. Os membros brasileiros da EPEM têm feito regularmente à DES apreciações relativas à situação e às necessidades do ensino médio no BRASIL, e têm participado ativamente de reuniões regionais e nacionais de planejamento educacional. 6. Oito pessoas foram enviadas aos Estados Unidos para programas de treinamento participante, e outras estão sendo recrutadas para o mesmo fim. Espera-se que a seu retorno os elementos treinados trabalharão em funções federais ou estaduais de planejamento do ensino médio.

Vale ressaltar, também, que essa divisão de funções correspondeu a uma lógica da organização escolar que implicou formação específica. Diante disso, o caráter "tecnicista" da educação teve como consequência o esvaziamento teórico da formação. Além disso, a estrutura curricular levou a um currículo fragmentado e aligeirado, visto que havia a necessidade da formação rápida de profissionais que pudessem atuar no ensino, era uma formação de curto prazo e em massa. Para Saviani (2011, p. 382), a pedagogia tecnicista buscou planejar

[...] a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc.

Podemos verificar que, a partir do momento em que se intensifica o uso da escola tendo por finalidade legitimar e formar indivíduos para o campo de trabalho, a formação toma uma posição secundária no processo educativo. Nota-se que, nessa pedagogia tecnicista, o processo é que define o que os professores e os alunos devem fazer, quando e como. Diz Saviani (2011, p. 382):

[...] a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Durante as políticas ditatoriais, o Movimento Estudantil lutava, principalmente, contra a Reforma Universitária. Santos (2009, p. 105) corrobora com essa assertiva indicando que

[...] a principal luta estudantil neste período foi a Reforma Universitária e o fim dos Acordos MEC-USAID e da Lei nº 4464 (Lei Suplicy de Lacerda) que colocavam fim à autonomia universitária com o propósito de transformar a universidade em meras fundações particulares, além de extinguir os Diretórios Centrais de Estudantes (DCE) e a própria UNE, substituindo-os pelo Diretório Nacional de Estudantes (DNE). Os Acordos MEC-USAID objetivavam enquadrar o ensino superior brasileiro nos moldes norte americanos. A educação orientada conforme os Acordos visavam instituir uma visão tecnicista e liberal da educação onde esta seria concebida somente enquanto formadora de trabalhadores. A educação enquanto emancipação e para a compreensão da história humana não teria espaço na política destes Acordos, pois a escola e a universidade teriam como tarefa a formação de quadros para a indústria.

Para a reforma universitária, o acordo previa que, segundo Alves (1968, p. 34-35), a Consultoria Técnica seria proporcionada a instituições de âmbito maior e que estivessem preparadas a iniciar programas específicos de reforma administrativa; seminários para estimular outras instituições interessadas em executar programas semelhantes; e cursos de curta duração para treinamento e especialização dos profissionais brasileiros necessários à avaliação, à adaptação e à instituição de novos processos e técnicas administrativas essenciais, que seriam realizados nos Estados Unidos. O objetivo do presente convênio era “estimular” e prestar assistência a dezoito universidades do país, tentando executar e institucionalizar as

reformas com fim a resultar maior economia e eficiência operacional. De acordo com Alves (1968, p. 35),

[...] Com esta finalidade serão fornecidos consultores norte-americanos que: 1) Visitarão instituições determinadas a fim de determinar o interesse específico e a necessidade de reforma. 2) Proporcionarão serviços de consultoria a determinadas instituições. 3) Realizarão seminários no Brasil sobre problemas, tais como controle de custos, administração financeira, planejamento físico de cidades universitárias e distribuição de cursos de acordo com os interesses e as necessidades das diferentes universidades.

O convênio, ainda, colocava algumas responsabilidades para o Ministério, entre elas, a coordenação das dezoito universidades, sendo federais, estaduais ou particulares, que deveriam ser selecionadas pelo MEC e pela USAID. Além disso, era preciso providenciar aos técnicos o pagamento das despesas e dos serviços administrativos, e isso incluía intérpretes necessários para a realização de seminários. Como alega Alves (1968, p. 36-37), desse acordo,

[...] Prevê-se que cada universidade custeará, na medida do possível, as despesas com os consultores da USAID que lhes estiverem prestando serviços de consultoria. Estas despesas incluirão transporte, diárias, serviços auxiliares (tais como intérpretes, secretárias e outras) e serão acordadas através de arranjos prévios entre a Universidade, a Diretoria e a USAID. A Diretoria assumirá plena responsabilidade pela coordenação desses arranjos bem como suplementará os recursos das universidades, desde que julgado necessário e conveniente. 4. Providenciar para que os salários do pessoal brasileiro de administração universitária, que for selecionado para treinamento de curta duração nos Estados Unidos ou em outros países, totalizando um máximo de 40 pessoas, sejam mantidos por suas respectivas instituições durante o período do seu treinamento no estrangeiro. A Diretoria, em casos especiais, poderá suplementar recursos da universidade para este fim, desde que possível e julgado necessário, e também de acordo com arranjos prévios entre a universidade em questão e a Diretoria.

As universidades públicas foram as mais atingidas pelo acordo MEC-USAID, pois, em suma, retirava a formação crítica e passava para uma formação profissional e técnica. Para Flavio Suplicy Lacerda, ministro da Educação e Cultura, a Lei de Diretrizes e Bases já havia incorporado a concessão à autonomia das universidades, entretanto ele ressaltava que deveria ter responsabilidade para o uso dessa autonomia. Afirmava, ainda, que o Ministério da Educação já tinha elaborado sua reforma administrativa, e que passariam a “estudar os mercados de trabalho, marcar as zonas de influência das Universidades, planejar para elas, vai dar corpo e sentido à missão do ensino superior” (SANFELICE, 2008, p. 363). Quanto à autonomia universitária, a essa caberia, como aponta Sanfelice (2008, p. 363),

Como, então, usar da autonomia legal? Talvez cumprindo a advertência final do ministro: “aliviem as Universidades de cargas humanas inúteis, sem contemplações (...)”; “(...) um vírus não vale pelo tamanho e nem pela quantidade, mas por ser vírus, que infecciona”.

A procura por vagas no ensino superior aumentava conforme ocorria a expansão do ensino básico. Entretanto, a expansão do ensino básico visava à profissionalização compulsória e à contenção dos estudantes no ensino secundário. Havia grande número de excedentes nas listas de aprovados nas universidades e, para solucionar o problema, o Ministro Jarbas Passarinho instituiu o vestibular eliminatório. A medida fez com que um grande número de estudantes secundaristas se organizasse. A reivindicação por mais vagas nas universidades públicas foi uma das principais bandeiras de luta do MES naquele período.

No Brasil no final dos anos 1960 foi possível detectar a questão da superlotação universitária como um fenômeno escolar, a partir da história dos “excedentes”. Excedentes eram os candidatos que obtinham a média nos vestibulares, mas não conseguiam se matricular nas escolas de nível superior, pois o número de aprovados extrapolava ao número de vagas disponíveis. Não raro, nos anos 1960, as manifestações juvenis tocavam nesse assunto e parte das reivindicações estudantis daquele período estava diretamente relacionada a esse “ponto de estrangulamento” na trajetória escolar dos estudantes brasileiros: havia jovens buscando o ensino superior, eles atingiam as médias pedidas nos vestibulares e, ao final, por conta da insuficiência de postos universitários, não assumiam a vaga requerida (BRAGHINI, 2014, p. 125).

A intenção dos detentores do poder não era solucionar o problema de falta de vagas nas universidades, uma vez que esta era para a formação de filhos da classe dominante, e, sim, a supressão de estudantes da classe trabalhadora dos cursos universitários. Segundo Sanfelice (2008), durante o V Fórum, o professor Raymundo Moniz de Aragão apontava que um dos problemas a ser enfrentado para a melhoria do ensino universitário era:

Para ele, o desafio era o Brasil “crescer e fortalecer-se pela ciência e pela técnica (...)”, mas havia o problema do alto índice de natalidade, segundo sua ótica: “a população brasileira cresce em ímpeto impressionante e avassalador, fenômeno que se impõe e domina toda a cena da vida nacional” (SANFELICE, 2008, p. 364).

Discursavam ainda que o progresso de uma nação não poderia estar vinculado ao aumento de sua população, pois o grande número populacional afetaria a necessidade que havia em investir na ciência, no campo da educação e da pesquisa científica, assim, “a educação como o campo de investimentos a preferir; com vistas ao progresso, à estabilidade social, ao conforto e à segurança” (BRASIL, 1964).

Mais preciso e objetivo, ainda, esclarece o ilustre homem de ciência, que se fez aos poucos atilado sociólogo, que é o ensino superior, dentre todas, a área prioritária de investimento, mesmo à vista de grandes massas analfabetas, por ser o que mais depressa influencia e acresce produtividade e libera o capital investido. Proclama, por fim, o que é evidência meridiana, serem o preparo dos mestres – que precede à expansão do próprio ensino – e o seu aperfeiçoamento, de fazer-se de cima para baixo (BRASIL, 1964).

A lógica do pensamento dos detentores do poder, como será descrito mais adiante com a reforma do ensino secundário, não estava na preocupação em solucionar problemas que atingiam a sociedade. Com isso, comprova-se o quanto o discurso de estarem tomando o poder para o bem da Nação é falacioso e, antes disso, ganancioso. A Reforma Universitária não foi feita para que tivéssemos uma universidade com ensino, pesquisa e extensão, dentro de uma perspectiva democrática, mas para atender interesses da classe dominante. Sua expansão foi pensada no “progresso”, para atingir a acumulação de capital, e não em atender milhares de estudantes advindos da camada menos favorecida e que não conseguiam ter acesso ao nível superior.

Os quadros a seguir estão relacionando o aumento na quantidade de vagas ofertadas no período de 1945 a 1968. Em seguida, o índice populacional do período de 1960 a 1980. Os quadros trazem uma dimensão da quantidade de sujeitos sociais que conseguiam ter acesso à educação superior.

Tabela 1 – Matrículas no ensino superior

ANO	NÚMERO DE MATRÍCULAS
1960	93.000
1970	425.478
1980	1.377.286

Tabela elaborada pela autora Fonte: PINTO, 2006

Tabela 2 – População Brasileira de 1960 a 1980

ANO	POPULAÇÃO
1960	70.992.343
1970	94.508.583
1980	121.150.573

Tabela elaborada pela autora. Fonte: IBGE²⁷

É notável o aumento gradativo de vagas no ensino superior de 1960 a 1980, porém é necessária a comparação com o índice populacional. Pelo índice da população da época, na década de 1960, de 70.992.343 milhões de sujeitos, apenas 93.000 cursavam o nível superior. Na década de 1970, apesar do aumento das vagas, o quadro não se diferencia, de 94.508.583 milhões de sujeitos, apenas 425.478 tinham acesso ao ensino superior. Em 1980, o aumento súbito nas matrículas no ensino superior se deve ao aumento das instituições particulares, de 121.150.573 matrículas, apenas 492.232 eram em universidades públicas, enquanto que 885.054 eram de instituições privadas. Nitidamente, este é o segmento educacional voltado a atender apenas a uma minoria da população e seu aumento na oferta de ensino superior se deu para atender ao empresariado que viu na educação uma forma lucrativa.

Referente ao ensino básico, chama à atenção o número de alunos com acesso ao ensino secundário. Apesar do aumento de matrículas, há uma visível disparidade entre o número de alunos que chegavam a cursar ensino superior.

Tabela 3 – População Residente, separada por idade, com acesso à educação. (1970-1980)

Idade	1970			1975			1980		
	População	Acesso	%	População	Acesso	%	População	Acesso	%
4-7	8.465.482	790.767	9,3	8.816.840	1.071.978	12,2	9.182.782	1.749.731	19,1
7-14	19.693.089	13.216.870	67,1	21.270.000	15.955.348	75,0	23.009.608	18.652.612	81,1
15-17	6.372.848	2.555.045	40,1	7.284.335	3.742.023	51,4	8.326.190	4.691.621	56,3

Tabela elaborada pela autora. Fonte: Inep²⁸

O acesso à educação, como demonstrado no Quadro 3, aponta que a porcentagem de alunos no 1º grau era bem mais elevada e que apresenta uma queda relacionada ao acesso do 2º grau. E, se comparar-se o índice de alunos no ensino básico e no ensino superior, fica evidente que as universidades do país eram destinadas a uma pequena parcela da população. Ao final desse período, os índices eram alarmantes, como afirma as autoras Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 37),

²⁷ IBGE. Disponível em: <<https://vamoscontar.ibge.gov.br/atividades/ensino-fundamental-6-ao-9/45-a-populacao-cresce.html>>. Acesso em: 04 out 2017.

²⁸ IBGE. Disponível em: <<https://vamoscontar.ibge.gov.br/atividades/ensino-fundamental-6-ao-9/45-a-populacao-cresce.html>>. Acesso em: 04 out 2017.

Em meados da década de 1980, o quadro educacional brasileiro era dramático: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo do 1º série do 1º grau; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% das matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% de reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza. Tais dados forneciam as condições para a exigência do redirecionamento da legislação educacional vigente.

Um dos meios de resistência encontrados pelo ME no período do regime militar, durante os “anos de chumbo”, estava centrado na luta contra as políticas educacionais. Os estudantes exigiam posicionamento dos representantes do Ministério da Educação referente aos acordos com a USAID, que trazia para o ensino os interesses privatistas e a tentativa de criar taxas para oferta de ensino. Os estudantes lutaram, principalmente, contra um modelo de universidade que ficaria sucumbida aos interesses privados. Além do acordo para a Reforma Universitária, foi realizado, também, outros para a “Reforma do Ensino Básico” para o primeiro e segundo graus.

2.3.1 Profissionalização Compulsória: Lei nº. 5692/71

Em 11 de agosto de 1971, o então Presidente Emílio Garrastazu Médici sancionou a Lei n. 5.692/71, que fixava diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. Tais diretrizes tiveram suas bases da LDB de 1961, as quais grupos privatistas influenciaram o Ministério da Educação a partir dos recursos e das oficialidades. Dentre esses grupos, os religiosos, mais propriamente, os católicos²⁹, tiveram um papel de destaque na legitimação dos setores privados, pois ainda não era possível se desfazer do patrocínio que essa instituição propiciava. Segundo Cunha (2014, p. 361), os religiosos católicos influenciaram:

[...] a despeito da tendência estatista espontânea dos militares, políticas educacionais privatistas foram formuladas e implementadas como efeito de suas afinidades com o lado vencedor na luta pela LDB-61, inclusive e principalmente religiosos católicos, que foram estratégicos na preparação e efetivação do golpe de Estado de 1964, contra o “ateísmo marxista”.

Com a Lei nº 5692/71, os antigos cursos primários e de ciclo ginásial foram agrupados no ensino de 1º grau, ampliando, assim, para oito anos o ensino obrigatório. Segundo Ghiraldelli Jr. (1990, p.182), o ensino era destinado à formação dos alunos em

²⁹ Grupos religiosos, especialmente a igreja católica sempre estiveram ligados aos interesses privados, tanto para recebimento de subsídios financeiros, quanto para disseminação de suas doutrinas.

conteúdos e métodos, conforme as fases de desenvolvimento destes. O Conselho Federal de Educação fixou as matérias de núcleo comum para o ensino de 1º e 2º grau, obrigatório e, ainda, com uma parte diversificada para compreender as necessidades e as peculiaridades locais de cada região do país. Entretanto, o 2º grau tornou-se integralmente profissionalizante, pois, de acordo com Ghiraldelli Jr. (1990, p. 182),

[...] o elenco de habilitações chegou efetivamente ao impraticável. As escolas poderiam montar um 2º grau com habilitações em “Carne e Derivados”, ou em “Cervejaria e refrigerantes”, ou em “Leite e Derivados”. É obvio que os colégios particulares (e os grandes empresários do ensino sempre tiveram grande influência no interior do CFE) souberam desconsiderar toda essa parafernália “profissionalizante”. As escolas particulares, preocupadas em satisfazer os interesses de sua clientela, ou seja, em propiciar o acesso ao 3º grau, desconsideraram (através de fraude, obviamente) tais habilitações e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico à universidade. As escolas públicas obrigadas a cumprir a lei, foram desastrosamente descaracterizadas.

Essa medida, em um primeiro momento, poderia ser considerada “estranha”, pois tendia a atender a uma parcela mais pobre da população, entretanto havia o interesse de formar um grande “exército de reserva” de trabalhadores com nível de instrução elementar. Com base na Lei nº 5.692/1971, tornou-se compulsório o ensino profissionalizante no antigo 2º grau, que acabou funcionando para dirimir as pressões sociais para expansão de vagas no ensino superior, pois a profissionalização obrigatória poderia “forçar” parte dos candidatos a não seguir adiante, adentrando, assim, ao mercado de trabalho. Dessa forma, dentro da ótica do interesse do capital, planejaram um sistema educacional que, por um lado, atendesse às massas e, por outro lado, fosse reservado às elites. Assim, advogava-se publicamente a profissionalização da escola pública com objetivos de contenção das aspirações ao ensino superior.

Entre os objetivos declarados na Lei 5.692/71, também, continham os objetivos de proporcionar aos alunos uma formação de qualidade e preparo para o exercício consciente da cidadania. Segundo Ghiraldelli Jr. (1990, p. 181-182),

[...] a Lei 5.692/71 incorporou os objetivos gerais do ensino de 1º e 2º graus expostos nos “fins da educação” da Lei 4.024/61. Tais objetivos diziam respeito à necessidade de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

O ensino de 2º grau perdia seu perfil introdutório e transformava-se em uma estrutura que pretendia aliar à função formativa e à função profissionalizante compulsória. O ensino

profissionalizante posto indiscriminado no ensino básico tinha como propósito a contenção da massa pela procura por cursos nas Universidades. No Art. 4 da Lei n. 5692/1971 (BRASIL, 1971), era recomendado que

[...]§ 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

[...] § 4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele (Sic) órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos.

Entendia-se que havia a necessidade de ampliar o ensino de quatro para oito anos. Mas, essa necessidade baseava-se, anteriormente, na importância que a política dava à formação de mão de obra especializada para o mercado de trabalho do que, propriamente, nos objetivos educacionais. Ou seja, a educação emancipadora em prol do conhecimento era algo esparso e logicou o que de importante deveria ter na oferta do ensino gratuito, indicando, assim, uma democracia e emancipação do sujeito para a população que, em sua grande maioria, era analfabeta.

A educação teve um momento conturbado durante a Ditadura Civil-Militar, no qual o ensino de algumas disciplinas perdeu sua autonomia e foram fragmentadas. Tendência esta que acabou por reforçar uma política educacional que visava, principalmente, à formação do indivíduo para o mercado de trabalho. Disciplinas como História e Geografia, por exemplo, perdem espaço, nessa época, para uma valorização de uma formação mais tecnicista, a qual prevalecem disciplinas de campo mais delimitado. Outras disciplinas, como Sociologia e Filosofia, foram retiradas do currículo.

Ainda, com a finalidade de manter a ordem da sociedade, foram incluídas outras disciplinas, tais como a disciplina Educação Moral e Cívica, que tinha como princípio fazer com que o aluno compreendesse os valores de ordem religiosa, nacional e social. Assim, o regime procurou difundir seus ideais por meio da escola, buscando o apoio de setores da sociedade para seu projeto de desenvolvimento e criando a expectativa de acesso ao ensino pelas camadas mais pobres. Germano (2000, p. 161) discorre:

Com efeito, a nova Lei preservou o espaço do ensino religioso e conservou, outrossim, ampliando inclusive o princípio privatista ao admitir em consonância com a Emenda Constitucional N 01 de 1969, assinada pela junta militar, amparo técnico e financeiro à iniciativa privada e ao omitir os percentuais mínimos que a União deveria destinar obrigatoriamente à educação.

Diante disso, constata-se que no:

[...] art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto a primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1971).

Essa lei introduziu mudanças profundas no ensino e assegurava, por exemplo, a ampliação do princípio privatizante, garantindo amparo técnico e financeiro à iniciativa privada.

Art. 45. As instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo (BRASIL, 1971).

Desde a década de 1960, grupos do setor privado continuaram a influenciar o campo educacional. A ligação entre a educação e o mercado de trabalho passou a ser mais visível com a industrialização do país, tendo como premissa transformar a educação em um campo funcional para formação de mão de obra para o mercado de trabalho. O investimento do setor público no setor privado acontecia de formas variadas. Segundo Cunha (2014), vários eram os mecanismos que os empresários conseguiram com o apoio governamental para seus empreendimentos, dentre eles, a imunidade fiscal e a garantia de pagamento das mensalidades por alunos, mediante bolsas de estudo. Houve, ainda, a inibição de iniciativas governamentais para a criação ou ampliação de escolas públicas, dispondo, assim, de reserva de mercado. Além disso, receberam incentivos fiscais para financiar diretamente seus empreendimentos.

A escola pública e gratuita continuou atrelada aos interesses dos “empresários da educação” e das empresas e isso seguiu com o aval do Estado, esses são os que mais se aproveitam dos subsídios dentro da lógica Estado-Capital. O pouco investimento na educação não permitiu atender a toda a demanda escolar, os recursos para a educação foram diminuindo ao longo do período da Ditadura Civil-Militar, pois a prioridade era o crescimento econômico. No campo educacional, enquanto a classe dominante ficava com os melhores cursos universitários, milhões de brasileiros continuavam analfabetos e, a cada ano, milhares de crianças não conseguiam ter acesso à escolarização básica. Milhares de jovens deixavam a escola para ingressar no mercado de trabalho.

A reivindicação por mais vagas nas universidades e a defesa da escola pública e gratuita partiu do MES, porém as manifestações não agradaram os detentores do poder que formularam leis para suprimir a luta estudantil. Dentre essas leis, a Lei Suplicy, sobre a qual discorre-se a seguir.

2.3.2 A Lei Suplicy e a Participação Política dos Estudantes

O histórico de manifestações e de lutas do MES comprova que os estudantes tiveram intensa participação política em vários momentos da história do país. A sua autonomia frente ao Estado quanto às suas pautas o caracterizou como um importante movimento contestatório. Com isso, ao tomar o poder em 1964, os militares e seus apoiadores trataram de formular uma lei específica a fim de extinguir o MES. De acordo com Sanfelice (2008, p. 367),

O Congresso Nacional aprovou a Lei n. 4.464, de 9 de novembro de 1964 (Diário Oficial da União, 11 nov. 1964, p. 169), dispondo sobre os órgãos de representação dos estudantes, agora totalmente tutelados pelas instituições universitárias e governamentais. A Lei ficou conhecida por Lei Suplicy de Lacerda e, na prática, visava o controle, o esvaziamento ou a extinção do movimento estudantil.

Em outubro de 1964, foi realizado o “V Fórum Universitário”. A partir de discursos proferidos durante o fórum, o Ministério da Educação e Cultura publicou um informativo contendo três pronunciamentos. A Diretoria de Ensino Superior considerava importante vincular a expressão do “pensamento do Governo resultante da revolução democrática, sobre o problema da Universidade e suas implicações no desenvolvimento econômico, na paz social e no futuro da nacionalidade” (MEC, 1964 apud. SANFELICE, 2008, p. 361). Os discursos eram do então Ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda; Raymundo Moniz de Aragão, Diretor do Ensino Superior; e do militar que estava à frente do governo, Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco.

A farsa histórica ia sendo montada. O título do opúsculo em questão contribuía para que ela se instalasse entre intelectuais, ao relacionar a universidade com a recente editada revolução nacional. Professores também já falavam pelo ou junto ao governo. O MEC usava o opúsculo para difundir o mito fundador instituído pelo AI-1 (SANFELICE, 2008, p. 361).

O ministro Flavio Suplicy de Lacerda³⁰, em seu discurso no V Fórum, deu os indícios do desejo de extinção da UNE, pois, para os que detinham o poder, as universidades públicas e a organização dos estudantes apresentavam perigo comunista. E, para Lacerda, a necessidade maior naquele momento era o combate ao comunismo. De acordo com Sanfelice (2008, p. 362), em “seu discurso pretendeu ser contundente, focando o que considerava o inimigo número um: o comunismo, a revolução comunista e os comunistas. Existissem ou não estes “avatares” do mal, neles residiam todos os perigos”.

Durante esse período, os militares não fizeram o governo sozinhos, daí a denominação Ditadura Civil-Militar. Usar outras denominações não anula o fato de que o país tenha sofrido durante 21 anos com o autoritarismo, a repressão, a violência e a retirada de direitos. Além disso, o uso das palavras “Revolução” e “Democrático”, em documentos oficiais, ou mesmo em noticiários de jornais impressos ou televisivos daquele período, não significam que tenha ocorrido uma revolução e que suas medidas eram democráticas. O golpe de 1964 assumiu uma postura revolucionário-democrática falaciosa e, no opúsculo, a tentativa era de vincular uma postura inexistente do regime militar.

O discurso inaugural da reunião (...), a saudação dirigida ao Presidente (...), e as palavras com que o Chefe do Governo encerrou solenemente o conclave assumem tal importância, que se fez imperioso impedir, a um tempo, ficassem limitados ao registro ruidoso, mas efêmero dos jornais do dia, e ao registro perene mas abafante das atas oficiais. Fazendo-os reunir em um mesmo opúsculo, para ampla divulgação, cumpre a Secretaria do Fórum Universitário o dever democrático de fazer saber à comunidade brasileira a doutrina e os rumos da ação política e técnica do Governo Revolucionário, com referência à magna questão do aperfeiçoamento das instituições universitárias (MEC, 1964 apud SANFELICE, 2008, p. 361-362).

Como ressalta Sanfelice (2008), os “nobres propósitos” anunciados referindo-se às relações entre a Ditadura Civil-Militar e o vínculo estabelecido com alguns intelectuais, instituições de ensino superior, universidades, professores e estudantes, não diminuem ou façam com que deixem de existir os gravíssimos casos de abuso e de autoritarismo que se fincavam no poder naquela conjuntura. O ataque a estudantes começou no mesmo dia que os militares assumiram o poder, incendiando a sede da UNE, destruindo acervos do Centro Popular de Cultura, além das várias invasões a universidades, como UNB, USP e PUC. As universidades sofreram forte repressão e intervenção dos militares.

³⁰ Ney Braga, governador do estado do Paraná, foi o responsável por indicar o reitor da Universidade Federal do Paraná, Flávio Suplicy de Lacerda para ser o ministro da Educação, no governo de Castelo Branco (SCHINEMANN, 2015).

Pelo AI-1, foi estabelecida a cassação de mandatos e de direitos políticos de todos que fossem considerados subversivos ou contra o regime que se instalava. Por tanto, foram cassados deputados, realizou-se a suspensão de direitos políticos por dez anos daqueles que supostamente pudessem se opor ao regime, funcionários públicos perderam seus cargos e cientistas e professores universitários foram afastados (SCHINEMANN, 2015, p. 39).

De acordo com Lira (2009), com a edificação do Estado de Segurança Nacional (ESN), o poder repressivo teve uma expansão caracterizada pelas contínuas reformulações de planos advindas do Estado. Assim, as comissões especiais de inquéritos, instaladas em abril de 1964 por Suplicy, poderiam dirigir os Inquéritos Policial-Militares (IPMs) às universidades brasileiras, tendo o Ministro da Educação o poder de contratar e demitir funcionários das universidades. Os IPMs tinham a recomendação de acabar com a atuação “subversiva” nas universidades.

[...] procurando eliminar a representação estudantil em nível nacional na sociedade, bem como qualquer tentativa de ação política independente por parte dos estudantes. A escola foi silenciada pelo medo e pela insegurança. As decisões passaram a ser tomadas exclusivamente pelos órgãos executivos, federais e estaduais, ampliando-se o papel das Secretarias de Educação e a criação das Divisões Regionais de Ensino, que eram dotadas de “funções técnicas” com o objetivo de implantar as decisões contando com o mínimo de resistência (LIRA, 2009, p. 2).

A Lei Suplicy teve a finalidade de intervir no Movimento Estudantil para controlar os órgãos de representação dos estudantes. Foi a partir da Lei Suplicy que foram criados os Diretórios Acadêmicos (DAs), os Diretórios Centrais (DCEs), os Diretórios Estaduais (DEEs) e o Diretório Nacional dos Estudantes (DNE). Entretanto, o ME, reagiu à nova legislação participando e se apropriando dos DAs e dos DCEs, mais próximos da massa dos estudantes, e repudiando os DEEs e o DNE, mantendo em funcionamento, na clandestinidade, a União Estadual dos Estudantes (UEEs) e a UNE.

A lei Suplicy criou o DNE (Diretório Nacional dos Estudantes) e os DEEs (Diretórios Estaduais dos Estudantes), extinguindo a UNE e as UEEs, além de proibir a organização de greves estudantis. Esses eram os objetivos da mencionada Lei, tirar a autonomia do movimento, para que assim, pudesse, posteriormente, se implantar os acordos MEC-USAID, deixando os estudantes à margem das questões políticas do país, bem como das próprias universidades. Porém, essas medidas não foram tomadas apenas nas universidades, mas também no ensino médio e, até mesmo, no ensino primário (ZAPARTE, 2011, p. 63).

Com a evidente separação e o acirramento das classes sociais, o MES se colocou como meio de resistência a políticas antidemocráticas do governo autoritário. E, mesmo tendo

composição heterônoma, configurou-se como um movimento social pertencente à classe trabalhadora, e sua luta foi pela defesa da escola pública gratuita e contra políticas educacionais que traziam uma formação acrítica e com a intencionalidade de compor a mão de obra para o mercado de trabalho. Vale ressaltar que o MES, mesmo após o AI-5 e toda repressão e perseguição que sofreu, nunca deixou de existir. Manteve-se na luta como nos momentos de plebiscito do ensino pago e em várias manifestações ocorridas devido à morte do estudante secundarista Edson Luís.

O período ditatorial foi um dos mais ricos em termos de contestação e lutas estudantis. O MES organizado junto a outros movimentos sociais, foi responsável por diversas manifestações. A reivindicação do fim da Ditadura Civil-Militar, e pela volta da democracia, era a bandeira dos estudantes. Sobre isso, será discorrido no próximo item.

2.4 ORGANIZAÇÃO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL NO PERÍODO DITATORIAL

O Movimento Estudantil foi um dos primeiros a se alçar contra a Ditadura Civil-Militar e teve, no ano de 1968, o período mais denso no plano de contestação. De acordo com Netto (2011), com o agravamento da crise do sistema educacional, ocorreu um particular detonador de ações contra o período ditatorial. Entretanto, devido à sua estratégia e a manter indivíduos que lhes ofereciam serviços e informações sobre a movimentação estudantil nas universidades, o ME universitário não era um risco para os militares. O que eles temiam era o efeito catalisador da mobilização nas escolas. Pois, ao chegar nas escolas, tais mobilizações poderiam acometer na “agitação” dos trabalhadores, visto que, nas escolas públicas, estavam em formação os filhos dos trabalhadores que recebiam preparo para inserção no modo de produção capitalista, e que, dificilmente, chegariam a cursar ensino superior. Como corrobora Netto (2011, p. 57),

[...] o que preocupa às instâncias mais altas do poder é o efeito catalisador da mobilização nas escolas: ela se revela tendencialmente capaz de condensar a oposição geral que o regime se esforçava por manter difusa – e a condensação tem seu pólo num segmento social que, radicalizando-se e deslocando-se traumáticamente da coalizão vencedora em abril, poderia engendrar uma dinâmica político-social, esta sim, estaria em condições de colocar sérios problemas para o regime (inclusive repondo o piso a partir do qual era inteiramente viável um afluxo do movimento operário e sindical). Nesse processo, o que se desgarrava era precisamente uma franja das camadas médias urbanas para as quais, como se viu, o acesso ao nível mais alto do sistema de ensino institucional aparecia como um instrumento central para incorporar-se positivamente à nova ordem. Os desdobramentos

sociopolíticos desse desgarramento, visíveis na ação estudantil, poderiam desbordar enormemente as fronteiras dos estratos sociais diretamente envolvidos. Assim, foi o potencial catalisador do movimento estudantil no seio do bloco antiditatorial, explicitado notadamente no curso de 1967 e 1968, que colocou, para o regime autocrático burguês, a questão educacional como prioritária.

A organização e a configuração do Movimento Estudantil Secundarista, durante os “anos de chumbo” (1964-1979) da Ditadura Civil-Militar, tiveram visível alteração em relação ao que era esse movimento em períodos passados. O MES que, na maioria de sua história, esteve na luta em defesa de serviços sociais e da educação pública, precisou se reinventar no final da década de 1960. Isso porque os militares e seus apoiadores adotaram uma política antidemocrática e reprimiram indiscriminadamente qualquer movimento social que tinha postura contrária a eles.

O que eu chamo de “operação limpeza” tem início logo a seguir ao Golpe. Ela [a operação] não foi pensada, organizada num primeiro momento, ela foi feita, porque havia uma linha clara dos golpistas. [...] Esse discurso já foi preparado anteriormente: “Nós temos que limpar o Brasil”. Então, imediatamente após o Golpe, as forças militares que foram tomando o poder pelo país, foram perseguindo, em primeiro lugar, os representantes do governo deposto, as lideranças trabalhistas ligadas ao PTB e ao governo Goulart. [Também] os militantes ligados ao Partido Comunista e aos movimentos sociais, seja o movimento sindical, seja o movimento estudantil, seja o movimento camponês. Então, todos esses movimentos sofreram imediatamente o impacto do golpe militar. (BRASIL, 2014, s.p. grifos do autor)³¹

Ocorrido o golpe em 31 de março de 1964³², uma das primeiras ações do governo militar foi invadir e incendiar a sede da UNE na Praia do Flamengo, 132. O fato acabou por demonstrar que o Movimento Estudantil possuía cunho de resistência a políticas impostas e que, naquele momento, os que tomavam o poder não admitiriam uma organização que viesse a contestar suas práticas antidemocráticas. Foram elaborados diversos Atos Institucionais que colocavam em prática a censura, a perseguição política, a supressão de direitos constitucionais e repressão àqueles que eram contrários ao regime militar. Na verdade, tais Atos Institucionais eram mecanismos para dar legalidade e poder aos chefes militares, concedendo a eles vários poderes extras institucionais. No período de 1964 a 1969, foram implantados 17 Atos Institucionais e 104 Atos Complementares.

³¹ Depoimento de Wagner da Silva Teixeira durante a 126ª audiência pública da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva” em parceria com a Comissão Nacional da Verdade no dia 30 de maio de 2014.

³² Há grandes indícios que a data 31 de março seja fictícia, na verdade o Golpe Militar ocorreu no dia 1 de abril de 1964.

O movimento estudantil sofreu muitas baixas, até que perdeu sua força, mantendo-se quase inerte nos anos mais truculentos da ditadura. Essa foi a outra forma de educar encontrada pelo regime: disseminando o terror, para desencorajar atitudes de apoio aos “subversivos” ou “comunistas”. A educação funcionou durante a ditadura militar como uma estratégia de hegemonia. O regime procurou difundir seus ideais através da escola, buscando o apoio de setores da sociedade para seu projeto de desenvolvimento, simultaneamente ao alargamento controlado das possibilidades de acesso ao ensino pelas camadas mais pobres (BRASIL, 2014, s.p.)³³.

Nesse período, os setores mais conservadores da sociedade, que compunham os quadros governamentais do Estado, sentiam-se ameaçados em relação aos efeitos produzidos pela teoria do Materialismo Histórico, bem como pela chamada ameaça vermelha. O Movimento Estudantil³⁴, que, em partes, era interligado às organizações e aos partidos de esquerda, simultaneamente, sofreu repressões. “No período assinalado verificamos que o ME foi responsável por muitas ações de protesto em oposição ao regime e que teve apoio de alguns partidos e organizações políticas” (SANTOS, 2009, p. 101).

No dia 9 de abril de 1964, poucos dias após o golpe, os militares trataram de instituir o AI-1. Preocupados em legitimar o governo, o AI-1 trazia a configuração de um governo democrático que tinha tomado o poder por uma revolução. Declarava, ainda, que a revolução tinha sido necessária para a defesa da família, para os interesses da Nação e contra a ameaça de grupos subversivos que tramavam tomar o poder. Entretanto, se era de interesse da Nação um governo autoritário contra a imaginária ameaça, que não havia indícios de se concretizar, vale ressaltar a indagação de Sanfelice (2008, p.358), “dada a pretensa unidade de interesses e da “vontade da Nação”, cabe indagar: por que, então, foi necessário o golpe ou, segundo os golpistas, a revolução? ”.

Os militares formularam e executaram políticas para a repressão ideológica e policial em toda a sociedade. O alvo principal dos agentes da repressão eram as escolas e as universidades, pois acreditavam ser um meio de propagação de ideias subversivas. Nos documentos produzidos na época, entendia-se por “subversivo” qualquer sujeito que fugisse às regras impostas pelos governantes ou que organizasse atos e manifestações contrárias às ideias dos representantes.

³³ Depoimento de Luis Antônio Cunha durante a 126ª audiência pública da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva” em parceria com a Comissão Nacional da Verdade no dia 30 de maio de 2014.

³⁴ “[...] o ME assumia uma postura mais partidária devido à presença de organizações políticas em seu interior” (SANTOS, 2009, p. 101).

À diferença dos aparatos repressivos preexistentes, em que as unidades de força militares ou policiais guardavam autonomia de ação entre si, este pretendeu consolidar uma estrutura única e coesa, como uma rede inextricável, cujas ações eram coordenadas a partir de um núcleo central, o Serviço Nacional de Informações - SNI. Criado em 1964, este organismo subordinou rapidamente todos os outros órgãos repressivos, como os centros de informações das três armas, a polícia federal e as polícias estaduais. Para integrá-los e harmonizar suas ações, criou-se o Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna, DOI-CODI, uma instituição tornada oficial em 1970, que aglutinava representantes de todas as demais forças policiais. Dotada de recursos financeiros e tecnológicos, suas atividades eram estrategicamente planejadas e orientadas pela lógica da disciplina militar, com vistas a enfrentar o que seus próprios agentes entendiam como uma guerra revolucionária (MAGALHÃES, 1997, s.p.).

Logo após o incêndio na sede da UNE, começaram diversos episódios de perseguição a estudantes, a professores, a lideranças de Movimentos Sociais, e a partidos políticos contrários ao regime militar. Como constatado por Zaparte (2011), a UnB foi invadida inúmeras vezes. A primeira vez, no dia 9 de abril de 1964, os militares armados devassaram salas de aulas e bibliotecas, apreendendo livros, documentos e uma bandeira do Japão, que foi usada no dia seguinte, pelo Jornal Correio Brasiliense, para estampar a primeira página, alegando ser a UnB o pavilhão da China Comunista. Professores e alunos foram presos.

Quatrocentos soldados da Polícia Militar de Minas Gerais, fortemente armados, sob o comando do Sr. Dutra Lacerda, superintendente da Polícia Metropolitana, cercaram a Universidade de Brasília, prendendo, em massa, professores e estudantes. O professor Oscar Niemeyer era o número um da lista dos procurados pela polícia. Não estava em Brasília. Onze presos foram levados para o Teatro Nacional com sentinela à vista. Todas as dependências da Universidade foram vasculhadas. A biblioteca interditada até o Prof. Alberto Deodato fazer vistoria. Um livro de Diderot foi confiscado (POERNER, 1979, p. 223-224).

A luta dos intelectuais e dos estudantes era pela implantação da universidade com associação de ensino e pesquisa e com estrutura integrada por meio de coordenação das atividades de diversas unidades de ensino, e culminou em 1962 com a criação da Universidade de Brasília (UnB). Tal universidade tinha o propósito de trazer um ensino democrático e que oportunizasse a formação integral do aluno. No entanto, o documento do MEC traz uma alegação de Luis Antonio Cunha que afirma que “a experiência da UnB foi logo abortada pelo golpe militar de 1964. Considerada foco de deliberação de ideias

subversivas, seus idealizadores foram demitidos e muitos deles obrigados a se exilar no exterior” (MEC, 2013, p.15)³⁵. Ainda como consta no documento do MEC,

[...] no início dos anos 1960, o movimento dos estudantes, liderado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), defendia uma reforma universitária como parte das Reformas de Bases sustentadas pelos setores progressistas do País. Uma das principais bandeiras de luta dos estudantes era a democratização da universidade, traduzida principalmente pela democratização do acesso ao ensino superior, o que deveria ocorrer pela ampliação do número de vagas e pela rediscussão dos exames vestibulares, entre outros aspectos (SGUISSARDI, 2004). Tal qual aconteceu com os gestores e docentes da UnB, também alguns estudantes foram exilados, outros detidos e torturados, sob a acusação de conspirarem contra a ordem estabelecida pelo novo regime do Brasil (MEC, 2013, p. 15).

A UnB não foi a única instituição de ensino a sofrer com a repressão dos militares. Em todo o território, os representantes do poder tentavam reprimir qualquer ato ou pessoa que insurgisse contra as medidas do governo. A maioria das universidades perdeu sua autonomia, professores eram presos ou exilados. Os militares contavam, ainda, com apoio de funcionários e de professores que eram favoráveis à Ditadura Civil-Militar. “Muitos sujeitos, vinculados às instituições universitárias, de dentro delas ou cooptados para diferentes cargos, passaram a colaborar direta ou indiretamente com a repressão” (SANFELICE, 2008, p. 368).

Em 1965, com a derrota do partido Aliança Renovadora Nacional (ARENA)³⁶ nos estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro, o governo militar lança o segundo AI, que dissolveu os partidos e impôs eleições indiretas para a presidência. A partir do AI-2, foi permitida a “existência” de dois partidos políticos: Aliança Renovadora Nacional e Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

[...] o AI- 2 foi um dos modos pelo qual o governo militar garantiria sua permanência no poder sem ferir a “democracia” e o direito de escolha do povo, mesmo que estivesse restringido os partidos políticos. Ainda assim, haveria a possibilidade de optar por um deles, mas não no caso de eleições presidenciais, porque essas seriam indiretas. Daí a importância de se ter no Congresso a maioria sempre favorável aos militares (SCHINEMANN, 2015, p. 51).

A luta contra a Ditadura Civil-Militar teve seu auge em 1966, quando a UNE decretou o dia 22 de setembro como “Dia Nacional da Luta Contra a Ditadura”. Estudantes de várias partes do país saíram em passeata e foram violentamente reprimidos pela tropa de

³⁵ Conselho Nacional de Educação Superior, MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192>.

³⁶ Partido político brasileiro criado em 1965 com a finalidade de dar sustentação política à Ditadura Civil-Militar.

choque da polícia militar. Alguns estudantes acabaram sendo presos na Faculdade de Medicina do Rio, e o ocorrido acabou conhecido como “Setembrada”, resultando no “Massacre da Praia Vermelha”. Na madrugada do dia 23 de setembro de 1966, os agentes da repressão espancaram cruelmente estudantes que haviam se abrigado no antigo prédio da Faculdade Nacional de Medicina, no campus da Praia Vermelha. Além da truculência com os estudantes, ainda depredaram as instalações da instituição. Contudo, a UNE conseguiu organizar e realizar vários congressos e unir estudantes de todo o país. A luta tinha como principal alvo a Reforma Universitária. Como alega Hagemeyer (1997, p. 4),

[...] 1966 também é um marco importante desse "ressurgimento" estudantil na clandestinidade. O movimento passa a ganhar as ruas protestando contra os acordos MEC-USAID (firmados entre o Ministério da Educação e a agência norte-americana de "ajuda" aos países "em desenvolvimento"). (grifos do autor)

É nesse período que surge, no país, o Movimento Estudantil (universitário e secundarista) organizado e responsável por muitas manifestações contra o regime militar que se instaurava no país que, com medidas impopulares, mudava drasticamente as concepções educacionais do país. Assim, o MES foi alvo de grandes repressões nesse período. A UNE (União Nacional dos Estudantes) e a UBES foram postos na ilegalidade e passaram a ser perseguidos pelos agentes da repressão. Com o movimento mais organizado e tendo maior projeção nacional, os estudantes foram duramente reprimidos e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) foi posta na ilegalidade assim como a União Brasileira dos Estudantes (UNE).

Em julho de 1966, a UNE realizou o seu XXVIII Congresso, em Belo Horizonte, apesar de toda a repressão. Os estudantes produziram dois expressivos documentos: o “Plano de Ação” e a “Declaração de Princípios”. No “Plano de Ação”, uma síntese das reivindicações estudantis foi apresentada: luta pela reforma universitária e revogação do acordo MEC-USAID; luta contra a transformação das universidades federais em fundações particulares e em favor da escola pública gratuita; luta para a alfabetização de todo o povo, por um ensino secundário voltado para a formação profissional e pela revogação da Lei Suplicy. Na seqüência do documento e na “Declaração de Princípios”, realizou-se uma sugestiva análise da conjuntura política, econômica e social local, bem como de sua relação com o imperialismo (SANFELICE, 2008, p.369 - grifos do autor).

O governo militar, que, para garantir sua permanência no poder, restringiu partidos políticos e cerceou a participação da população em decisões políticas, mesmo assim, autoproclamava-se defensor da democracia. Foram constantes Atos Institucionais baixados no período para legitimar o governo autoritário. Assim, em 1966, o AI-4 possibilitou o

funcionamento do Congresso que havia sido fechado por um Ato Complementar, e era preciso, naquele momento, aprovar uma Nova Constituição. De acordo com Germano (2000, p. 62), o próprio Poder Executivo, que havia fechado o Congresso Nacional por meio do Ato Complementar n. 23, pelo AI-4, convocou o Congresso para ratificar e discutir a Constituição de forma bastante restritiva.

Através dela institucionalizou-se o poder autoritário. Os estados ficaram subordinados ao governo federal e perderam a pouca autonomia econômica que lhes restava. Ampliou-se o poder das Forças Armadas e para prevenir qualquer ameaça a lei de Segurança Nacional promulgada em 1946 sofreu alterações conceituais na nova Constituição (SCHINEMANN, 2015, p. 44-45).

No texto aprovado para a nova Constituição de 1967, foi deslocada a questão da defesa externa para interna, assim, o que se entendia antes a respeito da defesa por agressão externa e a preservação de fronteiras na Segurança Nacional se deslocaram, e a agressão a ser combatida passou a ser o “inimigo interno” do Estado, entendido como:

[...] qualquer pessoa ou organizações que se opusessem ou questionassem o regime militar, e não somente cabia às Forças Armadas a preservação da Segurança Nacional, como também a todo cidadão. Sendo assim, todos os indivíduos passaram a ser informantes do Estado, e caso não o fizessem poderiam responder criminalmente (SCHINEMANN, 2015, p. 44).

De acordo com Barros (2007), as manifestações tiveram seu ápice em 1968, ano atípico em várias localidades do mundo, pois ocorriam diversas manifestações e foi marcado, principalmente, pela luta estudantil na Europa e nos EUA. Na França, conhecido como “Maio de 1968”, os protestos eram contra o governo conservador de Charles de Gaulle. Nos EUA, os estudantes ocupavam as universidades e tomavam as ruas do país em protesto contra o conservadorismo da política interna e pediam justificativa para a Guerra travada com o Vietnã, além disso, a morte de Martin Luther King Jr., líder progressista que lutava por direitos civis, foi motivo de grandes passeatas no país.

O Brasil passava por um período de endurecimento por parte de o governo militar, a repressão aumentava conforme se intensificavam as manifestações e os protestos. Os vários AIs e Atos Complementares, já citados anteriormente, não conseguiram diminuir a pressão dos movimentos sociais contra um governo que não tinha legitimidade, apesar de sua constante insistência em se firmar como tal por meio de leis.

Os anos de 1967 e 1968 seriam repletos de enfrentamentos: estudantes foram mortos ou presos; as passeatas ganharam manchetes; a “Batalha da Rua Maria Antonia”, de forma emblemática, colocou estudantes da Filosofia da

USP em conflito com os estudantes do Mackenzie e as denúncias na Câmara Federal pelo deputado Maurílio F. Lima, do caso Parasar, um plano dos oficiais da Aeronáutica para usar a Força Aérea Brasileira (FAB) em missões de assassinatos das principais lideranças que resistiam à ditadura, atirando-as ao mar, após seqüestro, são alguns exemplos. O frustrado XXX Congresso da UNE, com quase 800 estudantes presos, foi apenas mais um desdobramento de toda a repressão, embora anos muito mais negros ainda viessem. O ano de 1968 chegou ao seu final com o Congresso Nacional fechado à força, após o deputado Márcio Moreira Alves ter se manifestado a favor de um boicote popular às comemorações de 7 de Setembro. E, com um golpe profundo à cidadania já tão vilipendiada, a ditadura ainda editou, em 13 de dezembro, o Ato Institucional n. 5 (AI-5), uma expressão soberba do autoritarismo (SANFELICE, 2008, p. 370).

Em março de 1968, os estudantes se manifestavam contra o aumento da taxa no Restaurante Calabouço³⁷ quando ocorreu o confronto entre os estudantes e a tropa de choque da Polícia Militar. No confronto, dois estudantes foram baleados, um deles faleceu no local, o estudante secundarista Edson Luís de Lima Souto. Os dois estudantes foram levados ao hospital mais próximo do local, porém o atendimento foi negado por parte dos funcionários. Para que a polícia não ocultasse o corpo do estudante, os manifestantes se fecharam no restaurante esperando que a notícia fosse veiculada para a sociedade. A morte do estudante causou grande comoção e levou muitas pessoas às ruas para protestarem contra a repressão do governo. Estima-se que 60 mil pessoas compareceram ao protesto. Em abril, quando ocorreu a missa de sétimo dia, a cavalaria da Polícia Militar entrou, mais uma vez, em confronto com os estudantes.

Exibindo o corpo, os estudantes invadiram a Assembléia sem a resistência dos guardas civis que vigiavam o local. Lá, ele foi colocado sobre uma mesa. Os estudantes exibiam a camisa manchada de sangue, o sangue que deveria ser vingado: "Os assassinos pagarão caro por seus crimes, custe o que custar", dizia um cartaz ao lado do cadáver. Enquanto isso, os policiais cercavam o prédio lançando bombas, exigiam que o cadáver fosse levado para o Instituto Médico Legal, idéia defendida por Sobral Pinto, o "advogado da liberdade". Os argumentos utilizados eram de que sem a autópsia era impossível comprovar o assassinato tecnicamente, conseguir o atestado de óbito, inviabilizando o sepultamento do corpo. A massa presente rejeitou indignada essa proposta. O corpo não poderia sob nenhuma hipótese ser

³⁷ Criado no segundo governo de Vargas, o Restaurante Central dos Estudantes foi uma medida de caráter assistencialista, visando oferecer aos estudantes mais pobres uma oportunidade de manterem seus estudos no Rio de Janeiro. Inicialmente, funcionava na sede da União Nacional dos Estudantes (UNE), na praia do Flamengo. Posteriormente, foi transferido, próximo ao aeroporto Santos Dumont, na chamada Ponta do Calabouço, que tinha esse nome devido a uma antiga prisão que havia no local. A partir desse instante, o restaurante se desvincula da UNE e passa a ser gerido pela União Metropolitana dos Estudantes do Rio de Janeiro (UME). Com a instalação de restaurantes universitários em diferentes faculdades, a clientela passou a ser formada principalmente por estudantes secundaristas (HAGEMEYER, 1997).

entregue às mesmas autoridades responsáveis por sua morte (HAGEMEYER, 1997, p. 33).

No mesmo ano, ocorreu a Passeata dos Cem Mil, uma manifestação dos estudantes no centro da cidade do Rio de Janeiro que terminou com 28 mortos. O episódio ficou conhecido como “Sexta Sangrenta”. A passeata convocada pelos estudantes marcou a maior manifestação contra o regime militar desde o golpe de 1964.

Foi o momento de grandes lutas de jovens, no Brasil e no mundo. A passeata dos Cem Mil, no Rio de Janeiro, após o assassinio do Estudante Edson Luís Lima Souto, foi fato político de relevância impar. A ditadura apertou mais ainda o cerco. Relatórios de serviço de segurança passaram a identificar correntes políticas e seus métodos de atuação, além de sua forma de organização, no ME (MEDEIROS; CASTANHO, 2014, p.184).

A sucessão de manifestações e protestos fez com que o governo, no mês de julho, proibisse as manifestações de rua. Os AREs foram usados fortemente para conter as manifestações. “O Conselho de Segurança Nacional determinou às forças armadas que não permitissem passeatas em nenhum ponto do país” (SANFELICE, 2008, p. 165). Entretanto, organizados entre as entidades, os estudantes marcavam protestos relâmpagos nos centros das cidades. Outro fato que marcou o ano de 1968 foi o 30º Congresso da UNE, que aconteceu de forma clandestina em um sítio na cidade de Ibiúna/SP. Na ocasião, a polícia prendeu cerca de mil estudantes.

As mobilizações estudantis continuaram ocorrendo em todo o país: prédios de faculdades foram ocupados pelos estudantes, muitas vezes com o apoio de professores. Mas essas ações estudantis provocaram ainda mais os militares que determinaram às Forças Armadas que não permitissem nenhuma forma de manifestação popular em nenhum lugar do país (SCHINEMANN, 2015, p. 88).

Com a implantação do AI-5, as entidades representativas dos estudantes foram desarticuladas, suas lideranças eram presas e exiladas. Não conseguiram marcar manifestações em nível nacional e organizavam apenas reuniões clandestinas. Nas escolas secundaristas, os grêmios estudantis passaram a ser chamados de “Centros Cívicos”³⁸. Foi necessário que os estudantes se apropriassem desses espaços para continuar na luta contra o regime militar.

Quanto a essa ação do governo de limitar e tutelar o movimento estudantil secundarista, a UBES lança um manifesto expressando toda a indignação dos estudantes secundaristas pela forma que estavam sendo tratados. Relatam

³⁸ No Paraná as entidades estudantis continuaram sendo chamadas de grêmios estudantis (SCHIMITT, 2011, p. 64).

que sua sede foi destruída, suas lideranças presas e exiladas, criticam a sociedade e a estrutura familiar que subestima a sua capacidade de organização e de consciência política (SCHINEMANN, 2015, p. 80).

Mesmo com o governo militar restringindo cada vez mais a participação política, reprimindo, agredindo e colocando na ilegalidade partidos políticos e criminalizando militantes dos movimentos sociais, a luta pela redemocratização do país se acrescia nas ruas. Os ME/MES saíam às ruas e lideravam manifestações em várias partes do país. Com isso, em dezembro de 1968, o governo decreta o AI-5, o mais duro e perverso. Ao contrário dos outros, este não tinha prazo³⁹. Deu a total liberdade aos agentes repressivos. “O presidente teria poderes ilimitados de atuação em todos os setores, em todos os estados e em todos os municípios”. Além de o Congresso Nacional ter sido fechado “por tempo indeterminado, políticos foram cassados, inúmeras ações repressivas foram realizadas, instituiu-se a censura à imprensa, impossibilitando e limitando as ações oposicionistas” (SCHINEMANN, 2015, p. 45)

Além do controle que a Lei Suplicy impôs ao ME, de acordo com Lira (2009), o Decreto n. 477 de 1969 foi outro instrumento atribuído às autoridades universitárias e educacionais para desligar ou suspender estudantes envolvidos em atividades consideradas subversivas. Os alunos poderiam ser expulsos ou impedidos de se matricularem em qualquer instituição de ensino superior do país durante cinco anos. Nesse decreto, também, previa a demissão de funcionários e de professores, que poderiam ficar até cinco anos impedidos de trabalhar no ensino superior.

Os objetivos da lei eram bem maiores que a “simples” extinção do movimento estudantil. Precisavam tirar os estudantes das organizações políticas, da visibilidade social que ganhavam todo dia, para que o seu “governo” pudesse ser realizado sem intervenções e faziam isso pelo uso da força, ou por meios “democráticos”, como o uso de leis (SCHINEMANN, 2015, p. 75).

Para o ensino secundarista, a Lei era específica ao afirmar que, nas instituições de ensino secundário, só poderiam ser organizados grêmios com finalidades cívicas, sociais e desportivas. Com a exacerbada vigilância, o MES teve dificuldades em se organizar e, por três anos consecutivos (1964, 1965 e 1966), a UBES não conseguiu realizar congressos. Nesse momento, unem-se Movimento Estudantil Secundarista e Movimento Estudantil universitário. A UNE foi a referência de representatividade dos estudantes nesse período. Entretanto, além

³⁹ Em 1978, o presidente Geisel extinguiu com o AI- 5.

da perseguição havia a perda da sede e da diretoria e as medidas que visaram à desarticulação, que enfraquecia o movimento nacionalmente. Tudo isso precisava ser superado (SCHINEMANN, 2015, p. 76).

A UBES enfrentou seu momento mais difícil durante a década de 1970, quando todos os seus dirigentes foram obrigados a entrar para a ilegalidade — integrando a luta armada —, fugiram do país, sumiram, foram presos ou mortos. Três secundaristas combateram na Guerrilha do Araguaia. Os estudantes conseguiram resistir se organizando nos chamados centros cívicos nas escolas do país (UBES, *online*).

Com o MES tornando-se cada vez mais organizado, a perseguição tornou-se intensificada, pois alegavam existir uma enorme influência marxista no meio educacional que resultava no engajamento “subversivo” dos estudantes. Os militares afirmavam que um “aperfeiçoamento” das organizações de movimentos sociais não deveria ser feito dentro de um clima de total liberdade de expressão. Para combater isso, os militares usavam a repressão, e tiravam o direito de manifestação dos movimentos sociais. Alguns estudantes secundaristas optaram pela luta armada quando o MES foi posto na ilegalidade. Diversas medidas foram tomadas para a proibição das manifestações e organização do MES, e o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS)⁴⁰ era um dos órgãos encarregados de colocarem em prática a repressão, a violência física, moral e psicológica. No período de ilegalidade do MES ocorreram vários assassinatos, estudantes desapareceram, foram torturados e ocorreram prisões ilegais. “Foi nesse período que em função de garantir a preservação do regime, torturas e mortes se institucionalizaram como práticas comuns usadas pelos militares.” (SCHINEMANN, 2015, p. 46). Nesse período é criado o Departamento de Operações Internas – Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI).⁴¹

Esse órgão repressivo era integrado por policiais militares que contavam também com o apoio de paramilitares como a Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e da Propriedade, do Comando de Caça aos Comunistas (CCC), do Movimento Anticomunista (MAC), entre outros. Ele era financiado pelo governo através de verbas confidenciais e pelo auxílio de grandes empresas nacionais e estrangeiras. Com isso o DOI-CODI tinha todo o aparato para realizar suas atividades e se tornar [...] “Uma estrutura destinada a impor o terror, com a utilização em larga escala dos mais brutais instrumentos de tortura e com o mais absoluto desrespeito aos direitos da pessoa humana” (HELLER, 1988, p.58). O aumento do arsenal da ditadura

⁴⁰ Extinto somente em 1983.

⁴¹ Destinado a combater inimigos internos que, supostamente, ameaçariam a segurança nacional, como a de outros órgãos de repressão brasileiros no período, a sua filosofia de atuação era pautada na Doutrina de Segurança Nacional, formulada no contexto da Guerra Fria nos bancos do National War College, instituição norte-americana, e aprofundada, no Brasil, pela Escola Superior de Guerra (ESG).

com requintes de crueldade desprezava a população (SCHINEMANN, 2015, p. 50).

Os “anos de chumbo” se configuraram pela repressão aos movimentos sociais que lutavam pela democracia do país. A desarticulação da UNE ocorreu logo após o congresso de Ibiúna. De acordo com Sanfelice (2008), a entidade maior não tinha mais condições de exercer seu papel de liderança, com isso, chegou ao fim um dos períodos histórico mais intenso do ME. O recuo dos movimentos sociais de massa ocorreu conforme avançava a repressão, sem dispor de organização entre tais movimentos contestatórios. E, com avanço dos AIEs e dos AREs, o ME ficou vulnerável e exposto à repressão. Os donos do capital utilizaram ferramentas para dispersar e separar a luta dos trabalhadores, os AIEs e os AREs formaram meios eficazes para isso. Conforme alega Schinemann, enquanto

[...] muitos eram reprimidos e torturados, a classe média, altamente favorecida com a política econômica do governo, e mesmo o povo, pouco favorecido, apoiavam o governo Médici. Desse modo, pela censura não havia críticas ao Estado e qualquer forma de oposição era reprimida violentamente. Sendo assim, os efeitos destruidores da ditadura eram mascarados pelas propagandas que enalteciam o país e a conquista da Copa do Mundo, dava ao Brasil a confiança de que esse era um país que progredia (SCHINEMANN, 2015, p. 46).

Entretanto, um dos objetivos alcançados pelo MES foi a anulação do interesse em colocar taxas e ensino pago nas universidades públicas. As medidas estruturadas pela Política Educacional do Governo (PEG) tinham como principais objetivos a privatização e a tecnização do ensino. Contrários ao ensino pago proposto pela PEG, o ME organizou um plebiscito na Universidade de São Paulo (USP), repudiaram essa política e criticaram o ministro Jarbas Passarinho, que alegava que o ensino pago traria a democratização da universidade.

Centros Acadêmicos e os Grêmios Estudantis lideravam as reivindicações em torno da luta específica que contemplava melhores condições de ensino, alimentação e moradia, além da organização de manifestações, protestos e manifestos contra a repressão. O Conselho de Centros Acadêmicos (CCA) tornou-se o órgão máximo da atuação estudantil nos primeiros anos da década de 70, responsável pela realização do Plebiscito Contra o Ensino Pago em 1972 que contou com ampla participação dos estudantes (SANTOS, 2009, p. 34-35).

A democratização do ensino superior era o que menos desejaria a classe dominante. Além disso, o acesso a uma população pobre tornava-se cada vez menos possível pois, ao invés de criarem programas e um ensino que atendesse a classe trabalhadora, a ideia de

instituir o ensino pago nas universidades públicas era apenas um meio dos empresários lucrarem mais com a oferta da educação nessa modalidade. Entretanto, o defensor da PEG e do ensino pago, Jarbas Passarinho, alegava que a contestação do ME era uma tentativa de prejudicar os alunos mais pobres. A adesão de estudantes contra o ensino pago, de acordo com o documento Ensino Pago USP foi de 95%.

No documento Ensino Pago USP, organizado pelo CCA em novembro de 1973, pesquisado no Fundo Movimento Estudantil no Cedem, consta que a adesão estudantil ao plebiscito foi de 95%. De acordo com o documento, o principal defensor do ensino pago, o Ministro da Educação Jarbas Passarinho, considerou o resultado do plebiscito como “um movimento de união dos “ricos” com os “comunistas”, numa tentativa de prejudicar os estudantes pobres.” O documento ainda traz um balanço das manifestações ocorridas em outros Estados contra o ensino pago (SANTOS, 2009, p. 36).

Na sociedade capitalista, a educação passa a ser organizada relacionada ao desenvolvimento econômico, que acaba por determinar a formação da Teoria do Capital Humano por meio da oferta educacional. O golpe militar de 1964, que contou com forças externas e internas, teve seus representantes políticos determinando as condições gerais nas quais o sistema de ensino deveria operar. A educação continuou a serviço do capital e de grupos da classe dominante que mantinham interesses específicos em relação à oferta e à concepção de educação. A concepção de ensino tecnicista, que trouxe para última etapa de ensino a profissionalização compulsória, tendo por base a Teoria do Capital Humano, partiu de acordos realizados entre o MEC e USAID. Essa educação profissional tinha por trás o interesse da classe dominante em formar mão de obra para o mercado de trabalho. A partir dessa compreensão, é preciso elucidar as leis e as tomadas de decisões do governo militar e dos detentores do poder na época. Dessa necessidade e dos acordos MEC-USAID, são implantadas várias leis para a reformulação do sistema de ensino no país.

A Lei N. 5692/1971 trouxe a expansão do ensino público, mas interligada a interesses de alguns grupos, como os religiosos católicos e os empresários. Foi instituída a profissionalização compulsória tendo, além do interesse de formação da massa trabalhadora, a contenção dos alunos de baixa renda no ensino básico, ficando o ensino superior destinado à formação dos dirigentes da sociedade. Essa contenção fez com que o MES se organize e se posicionasse contra a política vigente, então, ocorreram no país várias manifestações. As constantes manifestações e contestação do MES fez com que os agentes da repressão formulassem leis para dissolver o ME, a Lei Suplicy teve a finalidade de colocar as organizações estudantis na ilegalidade.

Com a posse de João Figueiredo, último presidente-militar, houve uma leve abertura política, o AI-5 foi anulado e os movimentos sociais voltavam ao cenário político. A UNE se reorganiza junto às UEEs e os protestos e as manifestações de rua tomam conta do país. A luta era pela volta da democracia e pelos direitos dos trabalhadores. Diante disso, no próximo capítulo, será tratado sobre as reivindicações do MES a favor da garantia da educação pública e gratuita, conquistada com a Constituição Federal de 1988, e relatado como o MES se organizou contra as políticas neoliberais e as privatizações.

3 MOVIMENTO ESTUDANTIL SECUNDARISTA EM PERÍODO DE TRANSIÇÃO DA DITADURA À DEMOCRACIA (1979-1995)

Neste capítulo, será abordado o período de abertura política, que, como mencionado anteriormente, foi feita aos poucos, passando a presidência da república do último militar, João Figueiredo, para um representante escolhido por eleições indiretas no ano de 1985. Nessa mesma década, tivemos a conquista da Constituição Federal (CF) de 1988 e, muito embora se apresente como Lei máxima para uma suposta garantia de direitos conquistados para a classe trabalhadora, a CF trouxe apenas pequenas alterações para o sistema. Pois, ao mesmo tempo em que se apresenta como conquista de direitos para classe trabalhadora, é a classe dominante que determina quais direitos serão colocados em prática.

Em meados de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, ocorreu a Reforma do Estado, tendo a intencionalidade de adotar medidas que visavam ao aprofundamento das políticas neoliberais de Terceira Via. Essa década foi marcada pela desresponsabilização do Estado para as políticas sociais e, ainda, pela transferência destas para as esferas público-privada, ONGs passaram a ofertar serviços para a população. As empresas estatais passam a ser alvo do governo e desejo do empresariado, muitas empresas passam a ser privatizadas e isso faz com que os movimentos sociais se organizem para a defesa dos bens públicos. Em meio a tais mudanças, em 1996, tivemos a aprovação da LDBEN. Embora tenha sido uma conquista para a educação pública, a LDBEN deixou implícito medidas que os governos posteriores tomaram favorecendo os empresários da educação.

3.1 RESSURGEM O MES E AS MANIFESTAÇÕES: “ABERTURA POLÍTICA”

Quando João Figueiredo tomou posse, em 1979, este, último presidente-militar, revogou o AI-5 e concedeu anistia política, não tinha, entretanto, a intenção de entregar o poder, era apenas uma tentativa de “acalmar” a sociedade civil que voltava fortemente às ruas, fazendo protestos contra a Ditadura Civil-Militar. O objetivo dos militares era fazer a transição do governo militar “redemocratizando” o país, mas mantendo uma linha conservadora no poder, novamente uma manipulação política (SCHINEMANN, 2015). No final da década de 1970, os movimentos sociais se uniram na luta, as reivindicações eram de caráter político, em defesa da liberdade, fim das prisões e torturas e anistia ampla, geral e irrestrita.

De acordo com Germano (2000), podemos dividir a abertura política em dois períodos: início no governo de Geisel e a concretização no governo de Figueiredo, que concebeu anistia aos presos políticos e revogou o AI-5. A transição política da Ditadura Civil-Militar para a democratização, além de contar com grande mobilização da classe trabalhadora, aconteceu gradualmente, com grande controle da classe dominante. A luta se tornou a grande força motivacional a mobilizar os estudantes. Aos poucos, o Movimento Estudantil Secundarista reorganizou suas entidades representativas, como a UNE e as UEEs. Vale ressaltar que, no sistema capitalista, o antagonismo das duas classes sociais fica mais evidente em momentos de crise. Desde que se firmou como sistema da classe dominante, os dominados sempre lutaram por condições melhores de vida.

Atrás dos ideólogos políticos burgueses estavam as massas, prontas para transformar revoluções moderadamente liberais em revoluções sociais. Por baixo e em volta dos empresários capitalistas, os "pobres proletários", descontentes e sem lugar, que agitavam e se insurgiam (HOBSBAWM, 1996, p. 8).

Passada uma década de intensas manifestações e contestação com o MES e a UNE no "anonimato", no ano de 1978, ressurgiu, junto ao movimento dos operários, um Movimento Estudantil que procurava ainda uma organização dos estudantes, visto que o caráter do movimento, nesse momento, era de luta de caráter coletivo. Os movimentos sociais de trabalhadores foram crescendo conforme os militares se estabeleciam no poder desde o golpe de 1964, ressaltando que, mesmo o governo usando seus AIEs e AREs, a classe trabalhadora conseguiu se fortalecer, ainda que sendo criminalizada por sua luta e com suas instituições representativas tidas como clandestinas, como a classe dominante os classificavam. Entretanto, os representantes da classe dominante

Esqueciam-se os Suplicys, os Passarinhos e outros espécimes temporariamente encastelados à frente do Ministério da Educação de que a tradicional participação da juventude na História do Brasil remonta, como vimos, a um período anterior à criação mesma das primeiras universidades no país. Esqueciam-se também os improvisados pedagogos de que a História veio demonstrar o caráter positivo dessa participação, na expulsão dos corsários franceses de Ducler, na Inconfidência Mineira, nas Campanhas pela Abolição da Escravatura e pela Proclamação da República, na defesa da legalidade do Governo Floriano Peixoto contra a Revolta da Armada de 1893, na denúncia dos massacres de Canudos, nas lutas e manifestações populares contra a *Light*, na Campanha Civilista de Rui Barbosa, na criação da Liga da Juventude Comunista e da Aliança Libertadora, no combate à ditadura do Estado Novo e ao Eixo nazi-facista (estaculminando com a

entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial), e na campanha pela criação da PETROBRÁS (POERNER, 1979, p. 309).

Nessa fase de transição, o processo de abertura política ganhou forma e força. A volta dos estudantes às ruas reforçou e intensificou a luta contra a Ditadura Civil-Militar em 1977. Vale lembrar que, por um período, devido ao AI-5, os militares deram a ilusão à sociedade de que os estudantes perderam o espírito de luta. A intenção dos representantes do poder era uma formação de estudantes alienados aos problemas sociais e econômicos do país. Para isso, houve, como já citado, a proibição de manifestação, o fechamento da UNE, a criação da Lei Suplicy e os Acordos MEC-USAID. O decreto 477 foi a forma que encontraram para deixar os estudantes anestesiados à consciência social e democrática. Segundo os autores Cintra e Marques (2009), o plano fracassou quando, no ano de 1978, ocorreram manifestações simultâneas pela anistia e as greves dos trabalhadores operários. Sendo esta a primeira paralisação feita por trabalhadores da Saab-Scania de São Bernardo do Campo-SP, sob a liderança do presidente do Sindicato dos Metalúrgicos, Luiz Inácio Lula da Silva. O episódio contou com uma intensa manifestação, ao ponto em que o governo militar revogou o AI-5 e o decreto Lei nº 477. As greves passaram a serem julgadas pela Justiça do Trabalho. Nesse mesmo ano, a União foi responsabilizada pela morte do jornalista Vladimir Herzog. O sindicalismo tomou as ruas num breve momento em que recuou as manifestações do ME.

Entretanto, a reorganização da UBES foi de suma importância para a garantia de continuidade de luta dos estudantes secundaristas. Apesar de estarem dispersos pelo país e com várias pautas desunidas, o MES teve intensa participação na busca de anistia e pelo fim das políticas (fracassadas) voltadas para educação básica.

Outro importante movimento foi a recriação, desde 1977, da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), ato consolidado em 1981 na cidade de Curitiba. Essa entidade havia sido fundada em 1948 e atuava em colaboração com a UNE. No início da década de 1960, passaram a integrar a Frente de Mobilização Popular que envolvia outros importantes movimentos sociais brasileiros da época. Em 1964, a UBES sofreu um duro revés (BITTAR; BITTAR, 2014, p. 153).

A articulação com o movimento dos operários metalúrgicos fez ampliarem as forças dos movimentos sociais contra as políticas austeras da classe dominante, representadas, no período, pelos militares. É preciso resgatar nos escritos de Marx (1979) que a burguesia, ao tomar o poder, teria um proletariado e, conforme a exploração da mão de obra crescia, esse proletariado se organizaria em pequenos grupos e passaria a reivindicar por seus direitos.

Assim, como já configurado anteriormente, os movimentos sociais, mesmo que não configurado nas obras de Marx, é um meio de conscientização e junção dos trabalhadores para que possam modificar a estrutura da sociedade. No final da década de 1970, a classe trabalhadora apresentava a exaustão da exploração do período da Ditadura Civil-Militar, e o fim desse período foi marcado por uma grande mobilização. Como afirmam Cintra e Marques (2009), o aumento das manifestações ocorreu em 1979 após a posse de João Baptista Figueiredo. Havia uma greve com 50 sindicatos e entidades de base, mobilizando mais de 130 mil pessoas no estádio de Vila Euclides em São Bernardo.

Em meio à grande mobilização dos trabalhadores operários do chamado “grande ABC”⁴², em São Paulo, a classe trabalhadora começou a organizar seus movimentos sociais em volta de partidos políticos que mais representavam seus anseios. A ideia de ruptura com a ordem social estabelecida não era a centralidade das manifestações. Nesse período, a classe trabalhadora viu, em alguns líderes, a forma de adentrarem ao cenário político, optando por chegar ao poder pela via institucional. Devido à junção do MES ao movimento dos operários, passou-se, então, para o período em que os estudantes foram cooptados por partidos políticos. Embora muitos destes tenham se apresentado como partidos de esquerda e progressistas, poucos compunham a ideia de ruptura com o sistema capitalista. Esse fato fez com que, décadas à frente, o ME caísse em refluxo, sem contestar as políticas adotadas que favoreceram o empresariado e acabou por tornar-se dependente do governo.

Em maio de 1979, durante o Congresso da UNE, em Salvador, cerca de 200 secundaristas se reúnem e convocam 1º ENES (Encontro Nacional dos Estudantes Secundaristas) para 2 a 4 de novembro daquele ano. O encontro ocorre em Belo Horizonte (MG) e reúne diversas forças políticas (PCdoB, PCB, Libelu, UC e MR8). Os estudantes presentes firmam posição contra as taxas das Associações de Pais e Mestres (APM), pedem que os investimentos em Educação atinjam 12% do PIB, decidem ir à disputa dos centros cívicos e convocam para 28 de março de 1980 o “Dia Nacional de Lutas dos Secundaristas”. Mas a deliberação de maior impacto a longo prazo foi a formação de uma Comissão Pró-UBES, que reunia a Civub (BA), a UMES de Goiânia (GO), a UMES de São Paulo, a UPES-SP e a UPES-PR (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 204).

Mas, a abertura política se deu aos poucos. Os últimos presidentes militares, Geisel e Figueiredo, tinham o propósito de fazer uma “transição” gradual. De forma mais clara, os militares não sairiam do governo até que a classe dominante tivesse um representante que

⁴² ABC Paulista, Região do Grande ABC, ABC ou ainda ABCD, é uma região tradicionalmente industrial do estado de São Paulo, parte da Região Metropolitana de São Paulo, porém com identidade própria. A sigla vem das três cidades que, originalmente, formavam a região, sendo: Santo André (A), São Bernardo do Campo (B) e São Caetano do Sul (C).

pudesse atender aos seus interesses, ao mesmo tempo em que atendesse às demandas da classe trabalhadora, visto que esta encontrava-se organizada e pressionando para que a Ditadura Civil-Militar chegasse ao fim. No entanto, era preciso encontrar novos caminhos para que os interesses do empresariado fossem supridos com novas formas para acumulação de capital.

A distensão da sociedade seria obtida em estágios bem planejados: haveria, em primeiro lugar, a suspensão parcial da censura prévia, seguida de negociações com a oposição para estabelecimento de parâmetros de tratamento de direitos humanos. Posteriormente, seriam promovidas reformas eleitorais, para elevar o nível de representação política. Em seguida, as medidas mais explicitamente coercitivas, inclusive o Ato Institucional N. 5, seriam revogados (ALVES, 1984, p. 186).

A classe dominante precisava de um tempo para conciliar seus interesses à contestação dos trabalhadores, e, assim, o fez com maestria. Pois, ao dar os direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, os detentores do poder apossaram-se das reivindicações dos movimentos sociais e deram a ilusão de que o país adentraria em um Estado democrático de direito. Mesmo sob forte pressão da classe trabalhadora, o intuito era encontrar formas de atender ambas às partes, obviamente, tendo a acumulação de capital e a hegemonia da classe dominante como prioridade. Na realidade, já no final da década de 1970, vários países⁴³ adotavam o modelo neoliberal que traria novas configurações para o modo de produção capitalista. Entretanto, mesmo que suas reivindicações tenham sido usurpadas pela classe dominante, vale ressaltar que, ao manifestar e ao protestar contra as políticas austeras, a classe trabalhadora, em partes, teve a consciência de sua condição de explorada pelo sistema. A luta dos trabalhadores organizados em movimentos sociais causou uma pressão e fez com que algumas leis fossem implementadas naquele período.

Mas, a repressão vigente em nosso país não se tem limitado, exclusivamente, aos estudantes. O que já bastaria para demonstrar a impossibilidade da dissociação dos problemas estudantis da problemática mais ampla e geral em que se inserem. Nada mais lógico, portanto, do que os protestos estudantis também contra as prisões de operários e intelectuais, contra o fechamento do Congresso Nacional, contra a censura à imprensa e todos os demais atos de exceção perpetrados pelo atual regime. Assim como a sua exigência – tal como foi expressa pelos estudantes gaúchos – de “anistia para todos os brasileiros, presos ou exilados por defenderem as mesmas ideias que defendemos”, ou – conforme consta da “Carta Aberta à População” – de “fim às torturas, prisões e perseguições políticas”, de “libertação imediata dos companheiros presos”, de “anistia ampla e irrestrita a todos os presos, banidos e exilados políticos”. Neste documento, os estudantes se pronunciaram contra “a exploração econômica, o arrocho salarial, a alta do

⁴³ Dentre os países que adotavam o neoliberalismo, podemos citar Estados Unidos da América, sendo comandado por Ronald Reagan, e o Reino Unido com Margareth Thatcher.

custo de vida, as péssimas condições de vida e trabalho” (POERNER, 1979, p. 310).

A habilidade adquirida pelos estudantes secundaristas sobre as questões políticas ficou mais evidente e foi demonstrada tanto nas reivindicações quanto na atitude de não aceitar a provocação por parte da polícia militar. O movimento estudantil, junto ao movimento dos trabalhadores, passou a ser uma alternativa de derrubada do governo militar, já que a pequena burguesia⁴⁴ encontrava-se incapacitada nesse período. O vanguardismo dos estudantes mostrou-se relevante em um período de luta constante contra a exploração da classe trabalhadora. E, nesse período, os estudantes já optavam por agruparem e unificarem suas lutas junto à alguns partidos políticos:

Basicamente, foram grupos dissidentes que deixaram o Partido Comunista Brasileiro para fundar a Aliança Libertadora Nacional (ALN), que também recebeu estudantes da Juventude Católica. Um contingente ligado ao Partido Comunista do Brasil (PC do B) também adotou a mesma opção. Outra parte da UNE, também marxista (PCB), defendeu a reorganização da sociedade por meio de um trabalho de base. Essa tendência cresceu no final da década de 1970 somando-se a outros importantes movimentos democráticos como a Anistia, a liberdade de imprensa e o crescimento do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), resultando na reconstrução da UNE em 1979 na cidade de Salvador; na Anistia aos presos políticos; e no restabelecimento das eleições diretas para governadores de estado, em 1982 (BITTAR; BITTAR, 2014, p. 153).

No momento em que o ME sofreu com os AREs e foi posto na ilegalidade, alguns estudantes partiram para a chamada “luta armada”. Segundo as autoras Bittar e Bittar (2014), a forma equivocada de resistência foi aderida por muitas lideranças estudantis. Mas, a reconstrução da UNE, em 1979, propiciou que a instituição das entidades representativas dos estudantes pudesse reorganizar os DCAs, uma forma mais acertada de luta naquele ápice, já que, no início de 1980, o ME se uniu a outros movimentos de resistência contra a Ditadura Civil-Militar. Entre esses movimentos de resistência, tiveram como pioneiros em mobilização dos trabalhadores a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), alguns setores da Igreja Católica tidos como mais progressistas, por artistas, entre outros grupos.

Na década de 1980, ao findar as leis que proibiam a participação política da classe trabalhadora, os movimentos sociais voltavam a se manifestarem nas ruas contra a política austera que durou mais de vinte anos. A classe trabalhadora sentiu mais o peso da economia fracassada que foi adotada pelos governantes, os altos índices da inflação deixaram claro o

⁴⁴ Classe social surgida nos países capitalistas do século XIX, composta por pequenos comerciantes e profissionais liberais.

quanto o “milagre econômico” foi falacioso. Como corrobora Cintra e Marques (2009), em seu governo de 1969-1974, Emílio Garrastazu Médici alegou que “o país ia bem e o povo ia mal” (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 203). A situação inverteu-se à medida em que a sociedade começava a se libertar da repressão, enquanto findava o período ditatorial. “A economia, por exemplo, estremeceia. Ano a ano, a inflação acumulada atingia índices elevadíssimos — 77,21% em 1979, 110,24% em 1980 e 95,18% em 1981” (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 203).

É válido realçar que o posicionamento dos sujeitos sociais, no caso do objeto analisado, o MES, teve sua ascensão na história conforme o sistema capitalista avançou e foi gerando crises que abateram sobre a classe trabalhadora. Os estudantes adotaram um posicionamento de ação política. Mas, ao final da Ditadura Civil-Militar, as lideranças do MES, que estavam à frente, representados, publicamente, mais uma vez, pela UNE, assumiam seus posicionamentos partidários.

Temos um quadro interessante na virada das duas décadas; de um lado, um novo movimento estudantil, guiado por lideranças formadas na ideologia de novos grupos de esquerda que, por sua vez, estavam ligados ao movimento operário; de outro, uma nova geração de estudantes, particularmente desinteressada dos rumos políticos do ME. O “desbunde” dos anos 70, do qual trata Heloísa Buarque de Hollanda, encontra uma juventude que começa os anos 80 não só desiludida, mas dividida (SEVILLANO, 2010, p. 19).

O período ditatorial, de alguma forma, conseguiu alcançar alguns objetivos da classe dominante, retirou figuras importantes de oposição de cena e inculcou na cabeça de alguns cidadãos a doutrina de segurança. De fato, o período foi possível devido a uma parcela da sociedade civil que aceitou tal regime. Após tantos ataques, assassinatos, prisões e o uso excessivo de repressão, restou o aludido pensamento de que a classe trabalhadora só poderia participar da política do país se estivesse organizada em partido político. Assim, os movimentos sociais se viram representados já nas primeiras eleições.

O quadro que se coloca à nossa frente, especialmente nos anos 80, é de uma juventude que, em sua grande maioria, não traz a responsabilidade pela reconstrução da democracia no país, nem mesmo suas entidades representativas conseguem trazer para si essa responsabilidade, frente ao cenário político. A fundação e legalização do Partido dos Trabalhadores a partir de 1980, e a participação do partido já nas eleições estaduais de 1982, com Lula como candidato a governador em São Paulo, é fruto dessa nova conjuntura política: a oposição ao regime militar seria permitida aos partidos políticos legalizados. Os próprios trabalhadores, ao constituírem um partido que poderia ser chamado de “seu”, haviam compreendido a nova realidade (SEVILLANO, 2010, p. 20).

Apesar de o movimento dos trabalhadores se ver representado por um partido, podemos analisar a situação sob a ótica da coerção. A mudança política e econômica que avançava em escala mundial exigia uma nova postura da classe dominante. Ou seja, passado o período da “ameaça vermelha”, extinguido o espírito de revolução da classe trabalhadora, era preciso enquadrar os países na era da globalização. Como alega Harvey (2005), os anos de 1978-1980 apresentam uma “ruptura revolucionária na história social e econômica do mundo”. Em relação a essas rupturas revolucionárias, podemos destacar as transformações dadas por Deng Xiaoping na China, em 1979. O país mais populoso do mundo passou, em duas décadas, de uma economia fechada para o dinamismo do capitalismo. Nos Estados Unidos da América, em 1979, Paul Volcker, ao assumir o comando do Banco Central dos Estados Unidos (FED), fez mudanças na política monetária, fazendo com que o FED assumisse a liderança na luta contra a inflação, independentemente das consequências. No mesmo ano, Margaret Thatcher foi eleita primeira ministra da Grã-Bretanha, a ministra restringiu o poder dos sindicatos e tinha a incumbência de acabar com a estagnação inflacionária que envolveu o país na década antecedente. Em 1980, Ronald Reagan foi eleito presidente dos Estados Unidos e lançou o país a revitalizar a economia, apoiando as decisões de Volcker no FED. Além disso, ele aderiu às políticas destinadas a restringir o poder do trabalho, a desregular a indústria, a agricultura e os setores extrativista, liberou, também, os poderes das finanças interna no cenário mundial. “[...] A partir desses diversos epicentros, os impulsos revolucionários aparentemente se disseminaram e reverberaram para impor ao mundo que nos cerca uma imagem totalmente diferente” (HARVEY, 2005, p. 11).

Para Saviani (2011), apesar da mobilização da classe trabalhadora, houve um refluxo na política educacional, o campo educativo foi marcado pela escassez e ausência de medidas para solucionar os problemas educacionais. Ainda segundo Saviani (2011, p. 406),

[...] nas ações do estado no campo educativo: o setor governamental teria sido marcado, no período, pela escassez e, até mesmo, pela ausência de medidas tendentes a resolver os graves problemas reiteradamente diagnosticados, denunciados e equacionados no nível das organizações acadêmicas e sindicais. Seria até possível sustentar o argumento plausível de que a grande mobilização do campo educacional verificada nos anos de 1980 se explica exatamente pela ausência de medidas efetivas no âmbito da política educacional.

Como alega Ghiraldelli Jr. (1990), a maioria da sociedade civil, incluindo intelectuais, líderes operários, estudantes e uma gama de movimentos progressistas, lutava pela democratização do país, que ocorreu de forma lenta e gradual de acordo com o desejo da

classe dominante e dos militares. Ao que tudo indica, o governo de Figueiredo conseguiu o apoio do empresariado, já que as manifestações dos trabalhadores, em 1979, precisavam ser controladas. Além disso, o ministro Delfim Netto conseguiu, devido à inflação exorbitante, os subsídios para a acumulação de capital com o incentivo à política de encomendas das empresas estatais ao setor privado. Mas, o apoio ao governo militar não durou muito. “O final da ditadura militar foi apressado pela crise econômica e por alguns fatos políticos [...]. As classes dominantes trataram de promover os pontos entre o ‘Sistema’ e os políticos ligados às elites no bojo da oposição” (GHIRALDELLI, 1990, p. 218).

Se o sistema capitalista faz com os sujeitos busquem sempre uma adaptação ao modo de produção que visa à acumulação de capital, a luta em busca de transformação torna-se cada vez mais distante. O MES ficou acuado em meio à ofensiva de resgate do sistema político e econômico neoliberal. Nessa fase de transição, os jovens que procuraram assumir o protagonismo de sua história, ficaram em meio a instituições que se adequaram à organização capitalista, corroborando com lutas partidárias. O próximo item discorrerá a respeito das políticas educacionais adotadas no período que já caminhava para o fim ditatorial e, com isso, a necessidade dos estudantes de reorganização dos grêmios estudantis.

3.2 POLÍTICA EDUCACIONAL NO PERÍODO MILITAR E REORGANIZAÇÃO DOS GRÊMIOS ESTUDANTIS

A política educacional adotada no período inicial da Ditadura Civil-Militar, trazendo a profissionalização compulsória, apresentou-se como um duro golpe à classe trabalhadora. Ela institucionalizou, precariamente, uma formação voltada para o mercado de trabalho, que fugia completamente da formação emancipatória que os movimentos progressistas defendiam para as escolas públicas. Antes de tudo, retirou o ensino propedêutico e transformou em uma estrutura que visava a proporcionar aos alunos o desenvolvimento de potencialidades para qualificação e preparo para o mercado de trabalho. Procuravam, acima de tudo, controlar os alunos da camada mais baixa da população, sendo por meio de difusão de uma ideologia defendida pela classe dominante, ou mesmo o controle de vagas nas universidades públicas, já que estas eram destinadas à formação de quadro dirigente do país, composto pela classe dominante. Como corroboram as autoras Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 35), “A falácia profissionalizante da escola trouxe, como uma de suas mais graves consequências, a desarticulação da já precária escola pública de 2º grau”. A intencionalidade em barrar os

alunos na última etapa do ensino tinha por fundamento a não expansão de vagas nas universidades públicas e um apoio financeiro aos empresários da educação.

O MES, em outubro de 1981, reestruturou a UBES, sua entidade representativa. Mas, a abrangência do movimento dificultou, de certo modo, suas bases. Como afirma Ghanem (1989), há uma dificuldade em mapear o MES devido a esse movimento ter se espalhado por diversos estados e a permanecerem com pautas diferentes, como o caso da cidade de Salvador, onde os estudantes reivindicavam o passe escolar. Já no Rio de Janeiro e em Goiânia, ocorriam manifestações pelo fim da Ditadura Civil-Militar. No estado de São Paulo, os secundaristas não alcançaram uma representatividade que pudesse ser abrangida para todo o país, garantindo uma pauta que unisse todos os estudantes. Isso complicou a união do movimento, já que a maioria dos dirigentes era de São Paulo. Mas, apesar de difuso, o MES ainda tinha um propósito, a derrubada do período ditatorial e a defesa das escolas públicas que estavam destruídas após a tentativa de institucionalizar a profissionalização compulsória na última etapa da educação básica, na época, 2º grau. Segundo Ghanem (1989, p. 9),

Mesmo com todas essas dificuldades, a UBES não deixou de estimular a organização de grêmios livres nas escolas, de discutir a reformulação da Lei 5692/71, que instituiu a pseudo-profissionalização do ensino, de lutar por verbas para as escolas públicas, pela redução das tarifas de ônibus para estudantes e, naturalmente, contra a ditadura.

As escolas públicas encontravam-se degradadas na década de 1980. A deterioração dos prédios e dos equipamentos era visível e os professores abandonavam seus cargos devido às péssimas condições de trabalho e aos baixos salários. Para Germano (2000), são vários os motivos pelos quais a tentativa de se implementar a profissionalização compulsória nas escolas públicas deteriorou o sistema de ensino no país, entre eles: a questão de limites de recursos; a profissionalização compulsória que tomou direção contrária das tendências que ocorriam nos países capitalistas; a discrepância prática e a crônica desatualização do sistema educacional com relação ao sistema ocupacional; a demanda para a universidade não foi estancada de acordo com as expectativas do governo; a profissionalização não foi implantada na maioria das escolas da rede pública e esta foi, aos poucos, sendo substituída pelas habilitações básicas (Parecer CFE 45/72). Ainda de acordo com o autor,

A profissionalização, portanto, nunca foi implantada de acordo com a Lei 5.692/71 e as habilitações definidas pelo parecer 45/72. [...] tal política impôs, outrossim, uma sobrecarga às escolas técnicas federais, acarretou uma degradação sem precedentes na escola pública de nível médio em geral e fortaleceu a rede privada de ensino. No tocante às habilitações, o que observamos foi o predomínio de modalidades (sobretudo nas escolas particulares, como também nas estaduais e municipais) que visavam atender,

fundamentalmente, as determinações legais. Desse modo, o que contava realmente era a conveniência interna, a disponibilidade de recursos (financeiros e humanos), as opções mais baratas etc., e não uma possível necessidade de profissionais de que o “mercado de trabalho estava ávido”. Tanto é assim que prevaleceram as seguintes modalidades: Técnico em Contabilidade, Técnico em Secretariado, Técnico Assistente em Administração, Magistério, Técnico em Eletrônica (GERMANO, 2000, p. 188).

A resistência contra a Ditadura Civil-Militar foi ampliada em diversos segmentos dos setores sociais. As estratégias de hegemonia adotadas no início do regime militar entraram em colapso e começaram a falhar. A busca de legitimidade, de consenso e de colaboração trouxe certa ambiguidade e contradições, pois, ao incluir, em seus discursos oficiais, os desprivilegiados, os militares procuraram estabelecer falaciosamente um arco de solidariedade acima da divisão de classes. Além disso, a demanda por justiça não poderia ser exercida contra parte da nação: a classe dominante. O discurso igualitário e imparcial do Estado capitalista colocou em evidência as desigualdades e recolocou a possibilidade de contestação popular. Outra contradição inerente à tentativa de desenvolver as atividades estatais com base na construção do consenso e no conflito imediato tendeu a aumentar os problemas sociais ao invés de criar soluções. Como afirma Germano (2000, p. 244),

Tende, outrossim, a ultrapassar os limites institucionais e a conduzir a uma situação altamente instável, como tem ocorrido em casos de políticas de bem estar social baseadas na participação; políticas urbanas e políticas educacionais. [...] os chamados modelos participativos tendem a cristalizar o conflito e o protesto e podem assim facilmente se tornarem subversivos do equilíbrio entre o estado e o processo de acumulação. Daí, talvez, a avaliação da burguesia industrial de que o governo militar era incapaz de conter o conflito social em curso, a partir da segunda metade dos anos 70.

O aprofundamento da crise fez com que o governo militar se aproximasse da classe trabalhadora, incluindo-a nas instâncias decisórias do Estado. Germano (2000, p. 245) alega que o governo militar “lança uma retórica de inclusão (dos excluídos) no processo de crescimento econômico, através do combate ou mesmo da eliminação da pobreza”. Buscavam, acima de tudo, assegurar o controle do eleitorado com a elaboração de novas políticas educacionais nefastas para o sistema de ensino.

Com efeito, o III PSECD (1980-1985) se enquadra nessa perspectiva. Esse plano foi elaborado durante o Governo Figueiredo correspondendo, assim, ao crepúsculo do Regime e, como tal, à sua última formulação em termos de política educacional. Embora desgastado, o Regime pretendia prolongar os seus dias de vida e mesmo institucionalizar-se. Para tanto, era imprescindível assegurar o controle do Colégio Eleitoral que se reuniria em 1985 para

escolher o novo Presidente da Republica. Era preciso, portanto, conquistar o eleitorado (GERMANO, 2000, p. 245).

O Estado tentou assumir uma postura de agente interessado em resolver os problemas de desigualdades sociais e de recuperar a participação de base da classe trabalhadora. O III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD) colocou a educação como meio de colaborar para a redução das desigualdades sociais, voltada exclusivamente para a população de baixa renda. Até a questão de redistribuição de renda foi posta como algo a ser solucionado pela educação. Nesse sentido, percebemos que a política adotada no começo da Ditadura Civil-Militar e, principalmente, os discursos dos governantes se diferem. O problema central da educação, que, segundo o professor Raymundo Moniz de Aragão, durante o V Fórum (1966), ficaria no plano dos altos índices populacionais, passou, no final do período ditatorial, a ser uma questão de distribuição de renda.

No afã de promover “justiça social”, o III PSECD definiu cinco linhas programáticas de ação, entre as quais “a educação no meio rural [1 linha] buscando atingir um dos focos mais acentuados de pobreza no País” e a (2 linha) “educação nas periferias urbanas, definidas estas como áreas de concentração da população urbana carente” (GERMANO, 2000, p. 252).

Na primeira linha do III PSECD, a preocupação foi com a migração, mais precisamente, com o baixo desempenho do sistema escolar. Em decorrência, foi preciso criar políticas para atender a essa demanda, tendo em vista, principalmente, aos planos curriculares, à descentralização dos programas e com efetiva participação dos sujeitos. “Para tanto, torna-se necessário aproveitar todos os recursos locais e oferecer serviços educacionais mais convenientes à estratégia de sobrevivência das famílias pobres” (GERMANO, 2000, p. 252). Na segunda linha, a educação nas periferias urbanas destinava-se às áreas de concentração da população urbana carente. No plano redistributivo e mobilizador, eram as dimensões essenciais para a educação, a qual o problema se localizou no aspecto econômico seletivo na oferta dos serviços educacionais, em que os mais necessitados encontram maiores dificuldades de acesso e permanência no sistema educacional burguês. Como assinala Germano (2000, p. 254),

Estava assim montado o cenário para a institucionalização de programas educacionais de caráter compensatório e informal destinado aos pobres: o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural (Pronasec) e o Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as populações Carentes Urbanas (Prodasec), criados pela portaria n. 01 de 2 de janeiro de 1980, assinada pelo Ministro da Educação e Cultura, Eduardo Portella (GERMANO, 2000, p. 254).

Os programas sociais compensatórios aconteceram em um período de aprofundamento do grave quadro recessivo da economia e de graves tensões sociais. A tentativa de atender à população excluída, ou seja, aos explorados do capital, foi apenas no sentido de buscar, na classe trabalhadora, um meio de influenciar sua ação participativa. No contexto da “abertura política”⁴⁵, a política educacional teve características diferentes se comparadas ao início do governo militar. A relação com a classe trabalhadora se pautou no apelo participativo e redistributivista. Mas, como afirma Germano (2000), as metas não foram cumpridas devido às decorrências externas de toda ordem: crise fiscal do Estado, crise de legitimidade do governo, institucionalização e ampliação do conflito e estagnação do ciclo produtivo.

É perceptível que a busca e o apelo à classe trabalhadora ficaram apenas no plano de mais uma tentativa de legitimar o governo e que deixava, mais uma vez, implícito os interesses do capital. As escolas públicas enfrentavam diversos problemas, desde a questão física dos prédios e equipamentos até as péssimas condições de trabalho e, conseqüentemente, a falta de professores.

Mobilizações contra a falta de professores, que deixa alunos sem aula até dez vezes por semana, como a do Grêmio Livre Estudantil Henfil, da Escola Técnica Júlio de Mesquita, no ABC paulista, procuram denunciar o problema e exigir soluções das autoridades do ensino. Passeatas de estudantes de escolas próximas entre si têm reunido centenas de pessoas em São Bernardo (SP), na Zona Leste da Capital paulista e em outras cidades. No Rio de Janeiro, cerca de mil estudantes chegaram a caminhar nove quilômetros até o Batalhão da PM para receberem a promessa de segurança. Estudantes em Belém percorreram as ruas do centro da cidade e se concentraram em frente à Secretaria de Segurança do Estado, a fim de pedir a ação da polícia contra os responsáveis por vários crimes ocorridos, especialmente o assassinato de uma colega (GHANEM, 1989, p. 10).

Nesse contexto de abertura, nem a segurança, a qual os militares tanto prometiam, cumpria-se. As mobilizações dos estudantes se espalham por todo país. O MES apoiou a greve dos professores em 1987, combateu o autoritarismo, lutou por acesso ao transporte, visto que isso é uma das garantias do direito à educação, posicionou-se contra os aumentos exorbitantes das mensalidades nas escolas particulares, a isto, os estudantes exigiam medidas de controle por parte do governo. Assim, o Decreto 95.921/88 estabeleceu limites para os

⁴⁵ É preciso ressaltar que os militares e seus apoiadores tinham um discurso de estarem se apossando do poder para salvar a democracia, apresentavam-se, eles mesmos, como democráticos. Cabe a indagação: se os governantes militares eram democráticos, porque houve abertura política para que a “recuperação” da democracia?

umentos. Segundo Ghanem (1989), o empenho dos secundaristas não apresentou, no cotidiano escolar, os mesmos efeitos que as mobilizações de rua. Em cada escola, os alunos, aos poucos, começaram a construir suas próprias identidades representativas e autônomas. Conseguiram, assim, conquistar o direito à organização de grêmios livres, concretizado pela Lei nº 7.398/1985, uma das conquistas mais importantes para os secundaristas.

No entanto, desde sua tramitação no Congresso Nacional a proposta sofreu reações desfavoráveis. Contra ela, uma assembléia de professores de Educação Moral e Cívica de São Paulo, orientadores de centros cívicos, chegou a divulgar um documento alertando para o surgimento da total anarquia nas escolas (GHANEM, 1989, p. 16).

Dessa forma, como afirmam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), o Estado teve um papel de assegurador das empresas privadas que lucravam em todos os segmentos com a oferta da educação. Os empresários da educação contavam com todo apoio financeiro, “facilidades, incentivos, subsídios fiscais, crédito e mesmo com transferência de recursos públicos” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 35). Um Estado que favoreceu totalmente a classe dominante e que, junto ao clientelismo e ao desperdício de recursos, não se preocupou em oferecer o suporte devido e necessário para as escolas públicas.

As contradições dentro do aparelho estatal foram a principal causa para a redemocratização do país. As ações do Estado em relação à classe trabalhadora foram modificadas, inclusive nas políticas sociais e educacionais, e houve a condução dos trabalhadores por novas estratégias. Nesse ponto, a luta do trabalhador e dos movimentos sociais, é cooptada pelo empresariado e foram criadas formas mais sutis de dominação. “É evidente que essa mudança de forma decorre das flutuações de ordem conjuntural, as quais, por sua vez, remetem às relações entre a sociedade civil e a sociedade política” (GERMANO, 2000, p. 213). Além disso, o fim da Ditadura Civil-Militar foi negociado com as forças externas e partiu, assim como a consolidação do golpe, de interesses do capital.

No próximo subitem, será analisada a questão da abertura política, o desejo do MES, junto a outros movimentos sociais, em alcançar um Estado democrático de direito e como essa luta tornou-se um meio de disputa entre a classe dominante e os militares, que, para continuarem no poder, buscaram na sociedade, sobretudo, nas lutas sociais, um meio de garantir que seus interesses continuassem a manutenção do modo de produção capitalista e a acumulação de capital.

3.3 DIRETAS JÁ: A VOLTA DA DEMOCRACIA (BURGUESA)

Analisando as contradições na sociedade de classes, podemos verificar o que estava por trás do movimento das “Diretas Já”. Na década de 1980, os militares já tinham tomado gosto pelo governo do país e havia indícios de que não desejavam desocupar o cargo. Entretanto, a classe trabalhadora encontrava-se em desgaste devido à exploração e à repressão que tal governo impôs. E, por fim, a classe dominante já demonstrava sua insatisfação com o governo militar. Ela começou, então, a disputa pelo pensamento hegemônico, tendo nas manifestações da classe trabalhadora o norte para se construir meios de dominação. Como afirma Marx e Engels (2008, p. 22), “os trabalhadores formam uma massa espalhada por todo o país, dispersa pela concorrência”. Mesmo que ocorra uma união entre as reivindicações dessa classe, é o empresariado quem consegue estimular os objetivos políticos e, por isso, a classe trabalhadora, muitas vezes, vai se movimentar a partir dos desejos da classe dominante. Como bem explicitado por Marx e Engels (2008), o inimigo do trabalhador é, na verdade, criado pelo empresariado, ou seja, a classe trabalhadora luta contra o inimigo da classe dominante. “Assim, todo o movimento da história está concentrado nas mãos da burguesia; cada vitória conquistada nessas condições é uma vitória da burguesia” (MARX; ENGELS, 2008, p. 22). As contradições da sociedade de classes são ressaltadas no contexto de “redemocratização” do país, pois a classe dominante buscou nas reivindicações dos trabalhadores meios de retirar os militares do poder e se constituir, mais uma vez, como pensamento hegemônico.

De acordo com Cintra e Marques (2009), a década de 1980 é um dos poucos períodos históricos do país que apresentam tantos contrastes, ficou reconhecida como a década perdida para a economia, já que foram anos desastrosos devido à estagnação do PIB e à inflação fora de controle. As medidas tomadas pelo governo Civil-Militar, no período do falacioso “milagre econômico”, derrocou em elevados índices de endividamento do país. Houve estagnação da economia – que não se adequava aos moldes internacionais já avançados nas políticas neoliberais. Tal estagnação gerou altos índices de desemprego, aumento da dívida externa, declínio do PIB, submissão ao FMI e aumento da inflação. O que se encontra na década de 1980, a década perdida, é um cenário desolador para a classe trabalhadora, visto a crescente desigualdade pela qual passava o país; e de grande movimentação para a classe dominante, pois esta procurou encontrar meios de manter sua hegemonia a fim de alcançar novas formas para o avanço do sistema capitalista; preocupante

para os militares, já que estes adotaram medidas que devastaram a classe trabalhadora e, no momento, já não agradavam mais o empresariado, mesmo assim, tentavam permanecer no poder. O cenário desastroso da política adotada pelo governo militar fez com que a população saísse às ruas e reivindicasse por “Diretas já”. As manifestações da classe trabalhadora fizeram surgir as inúmeras entidades sociais, sindicais, estudantis, comunitárias, camponesas, que, reconhecidas em todo país, culminaram na primeira eleição direta para presidente em 29 anos. Houve conflito de interesse entre as diferentes facções militares e a classe dominante.

Como afirma Germano (2000), a classe dominante já não abdicaria do poder de governar em troca de um Estado forte repressivo, “afinal, os militares haviam destruído, desde 1972, todos os possíveis inimigos de extrema-esquerda, bem como havia se desgastado o mito do Movimento Comunista Internacional” (GERMANO, 2000, p. 212). A própria classe dominante, que havia entregado o governo para os militares, posicionou-se, ao final, contra as medidas adotadas. No entanto, os militares já haviam conquistado um elevado grau de autonomia à frente do aparelho de Estado e demonstravam que compunham uma forte organização com capacidade de promover seus próprios interesses. Houve, assim, a diminuição do medo da burguesia e o aumento da vontade dos militares de assumir a direção do Estado para atingir seus próprios interesses. Germano (2000, p. 212-213) afirma que a consequência disso é

[...] que tanto os “militares enquanto governo”, [...] como também frações, cada vez mais amplas, das classes dominantes recorrem à sociedade civil em busca de apoio. Primeiro são os militares que procuram aliados na sociedade civil, num momento em que essa não tinha força suficiente para pressionar o Regime em favor de uma abertura política. O próprio Regime, portanto, em função de desavenças no bloco do poder, abre frestas à participação da sociedade civil. Depois, são as classes dominantes – quando ocorre a explosão da sociedade civil a partir da segunda metade da década de 70 – que se incorporam gradativamente às mobilizações contra a ditadura e acabam por hegemonizar o próprio movimento das “Diretas Já em 1984 e conduzem à eleição – no Colegio Eleitoral – de Tancredo Neves e José Sarney em janeiro de 1985, instituindo a “Nova República”, numa evidente manobra “pelo alto”.

Marx e Engels (2008) ajudam a entender esse movimento da história, configurando que o desenvolvimento industrial se expande e, subsequentemente, a concentração dos trabalhadores em grandes massas aumenta. Igualando-se os interesses e as situações conforme a maquinaria, retira-se a diferença do trabalho e a redução do salário vai se igualando nos mesmos níveis. Assim, conforme acirra a concorrência entre empresariado e as crises comerciais, os benefícios e os salários dos trabalhadores ficam cada vez mais instáveis. Além

disso, a substituição da mão de obra por maquinaria torna a existência dos sujeitos da classe trabalhadora mais incerta. Disso, resultará uma luta entre trabalhadores e empresariado. Em alguns lugares, essa luta se apresentará em revoltas e, ação direta dos trabalhadores. A vitória dos trabalhadores, nesses casos, será, na maioria das vezes, efêmera. A maior conquista da classe trabalhadora, no entanto, configura-se em uma união crescente. A união dos trabalhadores é incentivada até pelos meios de comunicação do empresariado, é produzida pelas indústrias, que colocam os trabalhadores em contato, sendo necessário apenas centralizar as inúmeras lutas locais em uma luta nacional. “Toda luta de classes é, contudo, uma luta política” (MARX; ENGELS, 2008, p. 23).

Mantendo-se na oposição ao governo, o desafio do MES aumentava, principalmente, na questão de organização dos estudantes secundaristas, que ainda sofriam repressão por parte dos militares. De acordo com Cintra e Marques (2009), a UBES precisava encontrar um meio de superar a desunião dos 18 milhões de secundaristas que se encontravam dispersos por todo país. A Ditadura Civil-Militar completava 17 anos no poder e era preciso avançar na luta para a derrubada dos militares que se apossaram da presidência do Brasil. Aqui, configura-se o que Marx e Engels descreveram sobre a luta da classe trabalhadora contra o inimigo da classe dominante, ou seja, os movimentos sociais precisavam derrotar os militares, sendo estes não só inimigo dos trabalhadores, mas, agora, do empresariado. Portanto, chegava a hora de deixar o poder. “Em todas as lutas, a burguesia se vê forçada a apelar para o apoio do proletariado e arrastá-lo a arena política” (MARX; ENGELS, 2008, p. 24).

Segundo Germano (2000), a sociedade civil ainda se deparou com a reação dos militares devido ao avanço das manifestações, estes procuravam coibir a perda do controle no processo de democratização. “Para os militares, a democratização teria de ser controlada, ‘lenta, gradual e segura’. Por isso, eles reprimiam greves, prenderam líderes sindicais e intervieram em sindicatos” (GERMANO, 2000, p. 217). Apesar de apresentar um dos períodos mais densos em termos de manifestações dos trabalhadores, o interesse em organizar um Estado democrático representava, mais uma vez, o interesse da classe dominante que encontrava, até nos militares, certa resistência para devolver-lhe o poder. De acordo com Foracchi (1977, p. 1), “[...] Desde que a luta básica da sociedade moderna se resume numa luta pelo poder, as decisões nucleares da nossa sociedade são tomadas por aqueles que detêm o poder [...]”. Ainda, como corrobora Nery (2010, p. 72),

Um ponto a ser examinado refere-se à identificação das principais lideranças que atuaram na campanha. A forma de organizar e apresentar os comícios

nos mostra quem são essas lideranças. Dentre os muitos comícios espalhados pelo Brasil, três foram os principais e ocorreram nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, nos primeiros meses de 1984. Em todos eles os governos estaduais estiveram à frente da organização, seja produzindo materiais ou facilitando o acesso da população em geral, como foi o caso de São Paulo, onde o governador determinou a liberação das catracas do Metrô no dia do comício.

O que se pretende aqui não é anular a força das manifestações e da organização dos movimentos sociais dos trabalhadores e estudantes que, nesse período, estavam organizados coletivamente em busca do que acreditavam apresentar a mudança que o país necessitava. De fato, a luta pela democracia foi uma demonstração da união da classe trabalhadora.

A campanha pelas “Diretas-Já”, exigindo eleições diretas para a presidência da República, em 1984-85, foi o momento de maior demonstração de força da oposição à ditadura, com mobilizações massivas em todo o País e nelas a UNE desempenhou importante papel como também as entidades estaduais que haviam sido criadas nesse período em vários estados e universidades pelo interior do Brasil; ou seja, o movimento estudantil nesse momento deixou de estar concentradas no eixo Rio - São Paulo - Minas (BITTAR; BITTAR, 2014, p. 153).

A luta estudantil, nesse período, era, também, uma tentativa de retomar seus espaços de discussões políticas dentro das escolas. O desejo de construir um país democrático deu-se em meio a um cenário de mudanças e de rupturas com a reconstrução da UBES. Os secundaristas já faziam manifestações desde 1977 em várias cidades e estados do país. Encontravam-se organizados dentro das escolas ginasiais, tomando os centros cívicos e tentando configurar esses espaços a fim de organizar os estudantes. Surgiu, assim, a reivindicação mais urgente para os secundaristas: a luta pela imediata reabertura dos grêmios livres, sem a intervenção do regime (CINTRA; MARQUES, 2009).

O MES se manteve na luta em busca da democratização do país. Vale ressaltar que o que os movimentos sociais pretendiam em termos de democracia não representava os interesses da classe dominante. O ME demonstrava seu apoio ao Partido dos Trabalhadores, partido esse que a classe dominante não deixaria chegar ao poder por justamente estar representando os interesses da classe trabalhadora. Assim, após a rejeição da emenda⁴⁶ que

⁴⁶ Com 113 deputados ausentes à votação, não houve *quorum* para aprovar a emenda Dante de Oliveira em 25 de abril de 1984, na Câmara dos Deputados. Numa sessão tensa, que durou cerca de 16 horas, 298 deputados votaram a favor da emenda, 65 contra e três se abstiveram. Sem conseguir os 320 votos necessários (dois terços da Câmara) para ser aprovada, a emenda caiu e não foi enviada ao Senado. Faltaram 22 votos — uma pequena margem que deixava claro o racha na base do governo.

estabeleceria eleições diretas, os trabalhadores apoiaram o candidato que, aparentemente, mais representava os interesses dos trabalhadores.

À semelhança da UNE, também a UBES, em 1984, participou ativamente da campanha das “Diretas-Já”. Em seguida, após a derrota da emenda que deveria restabelecer eleições diretas, apoiou a eleição indireta de Tancredo Neves à presidência da República. O então presidente da entidade Apolinário Rebelo foi o primeiro a discursar no Comício da Candelária que reuniu um milhão de pessoas (BITTAR; BITTAR, 2014, p. 154).

Era um período de esgotamento da Ditadura Civil-Militar, havia a crise econômica, a alta da inflação, a dívida externa e a clara desigualdade social, que atingia níveis alarmantes. O MES apresentou-se, nesse período, disperso e em conluio com partidos políticos⁴⁷. A entidade representativa dos estudantes secundaristas, UBES, ficou conhecida nacionalmente e firmou-se como uma força política organizada. Como alegam Bittar e Bittar (2014), as manifestações massivas pelas “Diretas já” contou com a participação dos movimentos estudantis, incluindo os secundaristas, de quase todos os estados brasileiros. Mas, com o findar do período da Ditadura Civil-Militar, houve a dispersão por conta da nova conjuntura que emergia, o que pedia novas formas de organização e de enfrentamentos políticos. O MES, nesse momento, tentava, na realidade, reorganizar os grêmios estudantis e fazer a junção de suas pautas entre as escolas. Além disso, com a volta das eleições, muitos estudantes se juntaram a partidos políticos.

O movimento operário tentava, ainda, resistir, pois o que se apresentava como a possível abertura política, não representava a classe trabalhadora. Convocaram os trabalhadores para uma greve geral para o dia 25 de abril daquele ano, e encontraram apoio apenas do Partido dos Trabalhadores. Mesmo outras figuras políticas “progressistas” começavam a representar os interesses da classe dominante. O comando de retirada da faixa de chamada para a greve de um comício a qual se apresentava Leonel Brizola mostrou os limites que a democracia colocaria para os trabalhadores.

Uma greve geral seria um ato de força popular. E só o movimento sindical poderia tomar a iniciativa de executá-lo. A esquerda parlamentar, e no meio dela os autores, não compreendia bem o seu papel no episódio. Omitiu-se. Não emprestou ao movimento sindical o apoio público e o estímulo de que precisavam. Os sindicatos, por sua vez, preferiram continuar “reivindicando” como se estivessem tratando com patrões e não como parceiros políticos. A greve não aconteceu (LEONELLI; OLIVEIRA, 2004, p. 235).

⁴⁷ Na hora de eleger a nova diretoria, apareceram duas chapas. Somaram-se, do lado da “Reconstrução”, integrantes de quase todas as tendências presentes — Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR8), Tribuna da Luta Operária, Voz da Unidade, PDT, PDS e estudantes independentes (p. 211).

O governo militar chegou ao fim, mas o novo presidente foi indicado por eleições indiretas. Nessa etapa, a busca pela democracia mostrava-se consistente e com manifestações por todo país, o medo da repressão já era insignificante. Os fatos mais relevantes e que modificaram a configuração da política nos anos seguintes foi o apoio de José Sarney à candidatura do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Ele acabou por tornar-se vice-presidente da chapa representada por Tancredo Neves. Em janeiro de 1985, o Colégio Eleitoral confirmou “a candidatura de Tancredo com 480 votos contra 180 do candidato oficial da ditadura, o ex-governador Paulo Maluf” (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 226-227). Entretanto, Tancredo Neves não chegou a assumir devido a problemas de saúde e, com sua morte, José Sarney assumiu como presidente no dia 21 de abril. O novo presidente aprovou leis de cunho democrático em menos de vinte dias, restabeleceu eleições diretas para presidente, o direito de votos para os analfabetos e a permissão de funcionamento dos partidos políticos postos na ilegalidade pelo governo militar.

O primeiro presidente civil procurou recuperar a economia do país sem interferir nos privilégios da classe dominante. O país estava assolado por uma grave crise econômica, o PIB estava estagnado. Nesse contexto, Sarney lançou o Plano Cruzado para controlar preços e salários. Ocorreu um súbito aumento de consumo e a inflação recuou levemente nos primeiros meses. Porém, o resultado, como afirmam Cintra e Marques (2009), foi a falência do plano devido à euforia de consumo. A tentativa de forçar a retração dos preços de produtos fez com que reduzissem, ou até mesmo desaparecessem, mercadorias do comércio e dos mercados.

Muitos fornecedores passaram a cobrar um ágio sob a obtenção de determinados produtos. As reservas cambiais do país foram empregadas na obtenção das mercadorias essenciais que desapareceram da economia nacional. Não suportando mais tal conjunto de medidas, o controle dos preços foi eliminado — e assim a inflação voltava a disparar. Em 1989, a alta de preços anual já alcançava 1.764%. As mensalidades escolares não eram controladas, e os proprietários de estabelecimentos de ensino aplicavam o aumento da inflação nos estudantes (CINTRA; MARQUES, 2009, p 237).

Embora o cenário que se encontra no final da década de 1980 seja deplorável, havia grande mobilização da classe trabalhadora organizados em movimentos sociais, sindicatos, etc. A efervescência das manifestações atingiu seu auge nessa década devido ao período de 21 anos dos militares no poder.

Nos anos 1980, essa vigorosa onda de ação política e de pensamento engajado dos educadores e estudantes fortaleceu-se e integrou o processo de reconstrução do regime democrático protagonizado por diversos setores da

sociedade brasileira, organizados em várias frentes de luta: sindicatos, partidos, centrais sindicais, movimentos de trabalhadores do campo, entre outros, destacando-se o MST (Movimento dos Sem Terra), Movimento Eclesial de Base, entidades classistas, científicas e culturais e articulações diversificadas de estudantes, professores e técnicos administrativos, em nível local, regional e nacional, tais como a UNE (União Nacional dos Estudantes), ANDES (Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior), CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), FASUBRA (Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras) e entidades representativas de outras categorias de trabalhadores do setor público (ROSAR, 2011, p. 145).

A opção da classe trabalhadora pela representatividade no cenário político força o reconhecimento dos interesses dos trabalhadores na forma de leis. A Constituição Federal de 1988 é considerada um marco histórico para o Estado democrático pela qual a população brasileira ansiava. Após 21 anos sendo governados por militares que se apossaram do poder por um golpe de Estado e com ajuda interna do empresariado, aliados a forças externas, o Estado democrático de direito parecia a opção mais real para a classe trabalhadora. De acordo com Rosar (2011), com o fim da Ditadura Civil-Militar, foi possível averiguar as mudanças catastróficas na área da educação posto em prática pelo governo militar, tais como o estímulo à oferta da educação tecnicista, produtivista e reprodutivista. Tais modelos tornaram-se alvo de manifestações das entidades organizativas que se concretizaram sob diferentes formas, tanto política quanto ideológica, no período da Assembleia Constituinte para a promulgação da CF de 1988, e, no mais tardar, na organização para elaboração da LDBEN e do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE). Dentre as manifestações e as organizações, encontram-se os profissionais da educação e o MES, que defendiam a escola pública e gratuita, e, de outro lado, já se formavam os chamados “empresários da educação”.

O Movimento Estudantil Secundarista e a importância das lutas históricas travadas contra o sistema político nesse período da história são marcados por contradições e pela ofensiva do avanço do sistema capitalista. De acordo com Siebert (2009, p. 0), “o Estado burguês responde a pressões e apresenta respostas aos segmentos da população que estão sendo afetados pelas suas expressões e que são capazes de organização e mobilização para exercer sobre o Estado uma pressão”. O processo de democratização do país foi decretado pela classe dominante, ou seja, a luta dos trabalhadores foi cooptada e transformada em uma cortina de fumaça que, aparentemente, atendeu às reivindicações dos trabalhadores quando, na realidade, tratava-se, mais uma vez, de formas que o empresariado encontrou de manter seus interesses. De acordo com Siebert (2009, p. 5),

Nesse momento o país vivenciou inúmeras manifestações populares, foi nessa década que a sociedade civil passou a organizar-se e lutar pelos seus direitos, e como diz Netto (2003, p.16) o Estado antecipou-se a essas pressões da sociedade, antes que elas passassem a ser organizadas e mobilizadoras, o Estado então passa a antecipar estrategicamente oferecendo uma solução neutralizadora. Nesse sentido, em razão dessas mobilizações da sociedade, o Estado antecipa-se promulgando a Constituição Federal, a qual foi um marco na sociedade brasileira, através desta os cidadãos brasileiros passaram a ter inúmeros direitos sociais, como exemplo direito a saúde, educação, trabalho, moradia, lazer e segurança.

A mobilização dos trabalhadores, organizados em movimentos sociais, passou a ter o foco na luta pela retirada dos militares do poder e, assim, a conquista de direitos que viria a configurar-se com um Estado democrático de direito. De acordo com Marx e Engels (2008), as diferenças e as contradições desaparecem com o avanço do empresariado, entretanto, o domínio do trabalhador fará com que as contradições desapareçam, ainda mais pela sua unificação (ação primordial para sua emancipação). Sendo que, para os autores, o primeiro passo para uma ruptura de um sistema explorador seria a conquista da democracia pelos trabalhadores. Assim, o trabalhador partiria do predomínio político para acabar com a acumulação de capital e retirar a concentração de riquezas por uma pequena parcela da sociedade. Além disso, os meios de produção ficariam a cargo do Estado. Portanto, para os movimentos sociais, a CF de 1988 teria outro significado para além do que ela representa atualmente.

No que se refere à educação, segundo Peroni (2010, p. 217), “A Constituição de 1988 materializa em parte este processo, como, por exemplo, a perceptiva de universalização da educação básica, os processos de inclusão, a passagem da educação infantil, da assistência social, para a educação”. A autora corrobora, ainda, que a necessidade de uma educação democrática estava em confluência com a democratização do país. Nos espaços escolares, a gestão democrática se apresentava como um fim e não apenas como um meio para se alcançar a transformação de concepções de gestão ligadas a empresas. A gestão escolar passaria, então, de tecnocrática para a gestão democrática.

O sucesso das imposições do capital avançava rapidamente se comparadas à tentativa de revoluções da classe trabalhadora. Marx (2008, p. 22) alegava que os efeitos dramáticos das revoluções burguesas excediam ao sucesso e que estas teriam vida curta ao ponto que, chegada seu auge, a sociedade sequer teria apreendido e assimilado seus resultados. Diferente das revoluções do proletariado que se criticam constantemente e interrompe seu curso,

recomeçam, esclarecem suas deficiências e fraquezas, recuam mesmo diante de seus mais claros objetivos, até que a situação não permita nenhum retrocesso. A revolução dos trabalhadores não se caracteriza como a da classe dominante, que, para manter sua hegemonia, sempre avança a fim de alcançar um determinado objetivo: acumulação de capital. A verdadeira revolução para a classe trabalhadora seria alcançar uma sociedade justa, e não apenas modificar o que está posto. A década de 1980 pode apresentar um recuo da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que a classe dominante se refaz para manter seus interesses em curso. Nota-se que a crise mundial do capital chega a seu auge nessa década. Os governos dos países imperialistas já optam por novos meios de acumulação de capital. Apresentavam-se, assim, como se houvessem vencido a ameaça vermelha e mantivessem a ordem da sociedade.

O avanço das políticas neoliberais marcou as décadas de 1980 e 1990 e, com isso, os governos encontram resistência dos estudantes em vários setores da sociedade. Sobre isso será discorrido no próximo item.

3.4 REFORMAS NEOLIBERAIS NA DÉCADA DE 1980.

O capitalismo, pautado no modo de produção que visa à acumulação de capital, passa por constantes crises desde sua origem, as chamadas “crises cíclicas” provocadas por excesso de produção. Para entender como o próprio sistema cria mecanismos para dar continuidade à acumulação de capital, via modo de produção capitalista, é preciso recorrer às correntes do liberalismo clássico e do neoliberalismo. Como assinala Anderson (1995), são dois fenômenos distintos que surgem em períodos de profundas crises econômicas em algumas regiões do mundo. Na primeira grande crise, alguns países adotam o “Estado de Bem-Estar Social” para prover bens sociais para a população, pautado no Keyneanismo, e vinculava-se a ideia de pleno emprego. Entendendo que, ao adotar o Estado de Bem-Estar Social, haveria consequências para a acumulação de capital pela pequena parcela da população, ou seja, ocorreria uma distribuição maior de bens para a classe trabalhadora. Os defensores da ordem do capital trataram de encontrar meios de defender seus propósitos mediante o neoliberalismo. De acordo com Harvey (2005, p. 15):

O neoliberalismo como potencial antídoto para ameaças à ordem social capitalista e como solução para as mazelas do capitalismo havia muito se achava oculto sob as asas da política pública. Um grupo pequeno e exclusivo de passionais defensores seus - principalmente economistas, historiadores e

filósofos acadêmicos - se congregaram em torno do renomado filósofo político austríaco Friedrich von Hayek para criar a Mont Pelerin Society (que leva o nome do spa suíço em que se reuniram pela primeira vez) em 1947 (entre os notáveis estavam Ludwig von Mises, o economista Milton Friedman e mesmo, por algum tempo, o célebre filósofo Karl Popper).

Como corrobora Anderson (1995), o neoliberalismo surgiu após a Segunda Guerra Mundial em alguns países da Europa e na América do Norte. Seu teórico percussor é Friedrich Hayek com o livro intitulado *O caminho da servidão*, escrito em 1944, e que buscou, no liberalismo clássico, embasar a concepção do neoliberalismo. Configurou-se como uma reação contra o intervencionismo do Estado de Bem-Estar Social, que, para Hayek, ameaçava a liberdade econômica e política, assim como o igualitarismo promovido pelo Estado destruía a liberdade dos cidadãos. Anderson (1995) corrobora ao configurar que Hayek (e outros teóricos ligados à Escola de Chicago, de Virgínia e a Escola Austríaca), foi difusor do pensamento de combate ao Keynesianismo e ao solidarismo adotados por algumas nações para reerguem-se. As raízes das crises estavam localizadas no poder excessivo dos sindicatos e no movimento dos operários que haviam corroído as bases de acumulação capitalista com as reivindicações por melhorias de salários e por condições melhores de trabalho. Isso, para os defensores do neoliberalismo, era uma pressão parasitária que fazia com o Estado aumentasse os gastos com serviços sociais. Em suma, os governos que adotaram o sistema econômico neoliberal usaram estratégias como contrair a emissão monetária, baixar os impostos de rendimentos mais altos, criarem níveis de desempregos massivos, cortarem gastos sociais e lançaram um amplo programa de privatizações. De acordo com Harvey (2005, p. 13),

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas.

De acordo com Harvey (2005), os pensamentos de doutrinação tornam-se dominantes ao propor aparatos conceituais que mobilizem valores e desejos inerentes ao

mundo social que habitamos. Quando bem-sucedidos, tais conceitos se incorporam ao senso comum e passam a ficar livres de questionamentos. O expressivo avanço neoliberal parte da ilusão posta pelas figuras difusoras dessa ideologia, que consideram os ideais políticos da dignidade humana e da liberdade individual como os valores centrais da civilização. Tal escolha, segundo Harvey (2005), foi bem convincente, pois esses valores sustentam a ameaça que o fascismo, as ditaduras e o comunismo, assim como a intervenção do Estado, trazem para os indivíduos dotados de livre escolha por juízos coletivos. Ao colocar tais conceitos em pauta, os neoliberais incorporam a ideia de que os sujeitos são os responsáveis por sua condição de explorado. A dignidade e a liberdade são apenas maneiras de dar a ilusão de escolha em uma sociedade que possibilita apenas a propensão à venda da força de trabalho para a maioria da população.

Os conceitos de dignidade e de liberdade individual são por si mesmo profundamente valiosos e comoventes. Foram esses ideais que conferiram vigor aos movimentos dissidentes do Leste Europeu e da União Soviética antes do final da Guerra Fria, assim como aos estudantes da Praça Tianamen, na China. Os movimentos estudantis que percorreram o mundo em 1968 - de Paris e Chicago a Bancoc e Cidade do México - foram em parte motivados pela busca de uma maior liberdade de expressão e de escolha pessoal. De maneira mais geral, esses ideais são caros a todos os que valorizam a capacidade de tomar decisões soberanas (HARVEY, 2005, p. 16).

Nesse sistema econômico, o que prega-se é que a crise do capital é devido aos gastos e, conseqüentemente, o endividamento do Estado com serviços públicos. E a superação desse problema seria um Estado mínimo para execução dos serviços sociais. A coordenação da sociedade, então, passaria a ser gerida pelo mercado com parâmetros de eficiência e de qualidade dos setores privados. As conseqüências para tal solução é a gestão democrática dentro da lógica das parcerias público-privado. Segundo Peroni (2010, p. 219),

[...] o diagnóstico é o mesmo, mas com estratégias diferentes: o neoliberalismo propõe o Estado mínimo, privatiza e passa tudo pelo mercado; a Terceira Via propõe reformar o Estado, argumentando que é ele ineficiente e, portanto, sua reforma terá como parâmetro de qualidade o mercado, através da administração gerencial, fortalecendo sua lógica de mercado dentro da administração pública. E, também, repassando para a sociedade tarefas que até então eram do mercado.

No sistema capitalista, a desigualdade é encarada como algo positivo, uma vez que prega que cada sujeito social é responsável pelo seu bem-estar e por sua condição financeira. Assim, o sujeito que não alcança uma determinada posição nessa sociedade é culpabilizado por sua condição, pois se difunde que, no capitalismo, as pessoas são livres para trabalharem e adquirem bens de consumo que lhes convier. E, quanto mais esforço um sujeito estiver apto a

fazer, mais mérito terá. A essa lógica fica implícita a questão da acumulação de capital por parte de uma minoria que, conseqüentemente, deixa a maioria dos cidadãos sem acesso aos bens elementares à condição de vida humana.

Enfim, a expectativa do processo de democratização, após tantos anos de ditadura, era de que se avançasse na materialização de direitos sociais, em universalização da educação, acesso, qualidade, inclusão, autonomia entendidas como democratização. Mas, ao mesmo tempo, em nível internacional, o capitalismo vivia uma crise e as suas estratégias de superação: neoliberalismo, reestruturação produtiva e globalização, principalmente as globalizações financeiras, redefiniam o papel do Estado e reduziam direitos materializados em políticas (PERONI, 2010, p. 217).

Na década de 1980, o país passou por intensas lutas pela redemocratização e pela participação dos trabalhadores na gestão pública. Havia a bandeira da gestão democrática das escolas públicas sendo defendida por educadores e intelectuais. Porém, vale ressaltar que, nesse mesmo período, o neoliberalismo se instalava fortemente no Brasil, o que fez com que seus defensores cooptassem a luta pela gestão democrática e usassem tal para a descentralização das responsabilidades das unidades subnacionais.

[...] ao mesmo tempo em que lutamos muito, na América Latina, para conquistar os nossos direitos, o resto do mundo vivia na contramão disso, pois já vinha ocorrendo a perda de direitos, principalmente porque a globalização, a reestruturação produtiva e o neoliberalismo redefiniram o papel do Estado. A reestruturação produtiva modificou a relação do papel do Estado, assim como a globalização, mas, principalmente o neoliberalismo, pois este faz uma crítica à democracia (PERONI, 2010, p. 217-218).

A grave crise econômica, na década de 1980, decorrente do crescente processo de endividamento externo, foi um dos fatores que levou à perda do controle da moeda e das finanças do Estado e ocasionou na redução dos gastos e dos investimentos públicos em serviços sociais.

Já a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990, através do Consenso de Washington, fortaleceu-se o processo de reestruturação produtiva no Brasil, e se passou a intensificar as alterações no mundo do trabalho que, segundo Antunes (2006, p.19), foram os grandes enxugamentos da força de trabalho, a flexibilização e desregulamentação dos direitos sociais, a terceirização e a baixa remuneração da força de trabalho (SIEBERT, 2009, p. 5).

Para atender à nova demanda do mercado, a classe dominante procurou apoiar o candidato que, ao mesmo tempo em que convencesse a sociedade, pudesse colocar em prática as medidas neoliberais. Assim, o presidente eleito democraticamente foi uma figura montada pela mídia a fim de cativar a população brasileira. Fernando Affonso Collor de Mello consolidou-se com uma imagem do homem capaz de trazer a estabilidade ao país e tinha

como aliado os meios de comunicação. Nesse momento, podemos identificar claramente que o AIE, os meios de comunicação, foi usado para que a classe dominante, mais uma vez, conquistasse a presidência da república.

Collor era um político praticamente desconhecido no Brasil, salvo Alagoas, onde de 1979 a 1982 foi prefeito de Maceió. Em 1982, foi eleito Deputado Federal, e em 1986, elegeu-se governador de Alagoas. Possuía um discurso incisivo, propondo e medidas de impacto, como o corte de mordomias e altos salários no serviço público. Segundo Basile (2001), enquanto governador e presidente, Collor, fazia denúncias contra o poder usineiro, ao mesmo tempo que concedeu incentivos fiscais aos usineiros de Alagoas propondo isenção de impostos que datam de dois acordos firmados por Fernando Collor, em 1988 e 1989, quando ele era governador de Alagoas. Os acordos foram feitos com 32 usinas de açúcar e destilarias de álcool e, segundo denúncias da época, garantiram um saldo inicial de R\$ 50 milhões à campanha de Collor para a Presidência da República (ROCHA; LUCIO, 2013, p. 6).

O primeiro presidente eleito pelo voto popular desde 1960 (quando Jânio Quadros venceu a última eleição direta para presidente da república, antes do período ditatorial), assim que chegou ao poder, optou por colocar em prática as reformas neoliberais. Em seu primeiro pacote econômico, elaborado pelo presidente e pela ministra da Fazenda Zélia Cardoso de Mello, havia a proposta de: congelar preços e aumentar as taxas de juros; cortar despesas públicas, elevar impostos e demitir funcionários públicos; privatizar as empresas estatais; e facilitar a entrada de produtos importados com a redução de impostos sobre estes. As medidas adotadas pelo então presidente afetou, principalmente, a classe média (classe trabalhadora com pequeno poder aquisitivo).

Logo no dia seguinte, baixou o Plano Collor, uma bomba que, de cara, extinguiu 24 estatais, elevou o Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), congelou preços e salários, abriu o Brasil de forma descontrolada ao capital estrangeiro e bloqueou por 18 meses as contas bancárias (correntes ou poupanças) superiores a 50 mil cruzeiros. Antes do bloqueio, porém, o próprio Collor e seu tesoureiro de campanha, Paulo César Farias, sacaram milhões de suas contas bancárias. Com o Plano Collor, o Brasil desregulamentou a economia, enforcou o Estado e abriu suas portas e janelas para o neoliberalismo (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 248).

O que Collor acumulou em seu governo foi um plano desastroso e que mal conseguiu agradar a classe dominante. Ao pesar na exploração do trabalhador, o governo elevou a inflação e não conseguiu alcançar as metas anunciadas. A política econômica, implementada a partir de inúmeras medidas provisórias, mostrou seu esgotamento com a volta da inflação no final de 1990, o que levou à implantação do Plano Collor II: intensificou os juros altos, desindexou a economia, abriu as portas para o mercado externo e incentivou as importações.

Ocorreu, a partir desse plano, um choque na indústria nacional e levou a uma crescente automação dos setores industrial e bancário, também à consequente liberação de mão de obra e aos altos níveis de desemprego. O fracassado projeto de modernização anunciado pelo governo visava a diminuir gastos públicos e ajustou a ideia de Estado mínimo.

[...] às vésperas de seu primeiro aniversário, o governo Collor estava longe de ter alcançado suas metas principais, anunciadas com o Plano Brasil Novo: a inflação acumulada até março ultrapassava 400%; a taxa de desemprego era de 5,23%; o Produto Interno Bruto (PIB) tinha apresentado uma redução, inédita, de 4,6% no ano anterior; e a renda per capita regredira a níveis registrados em 1979. Pesquisa de opinião feita naquela ocasião revelou que o Plano Collor II gerara resistências em todos os segmentos: na população de baixa renda, em empresários de portes variados, em entidades sindicais de patrões e de trabalhadores, em credores e investidores estrangeiros e em parlamentares (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 250).

No que se refere à escola pública, o governo tinha clara opção por atender a classe dominante, uma vez que até seu ministro da educação deixava claro a defesa do ensino pago. No período ditatorial, o MES combateu e tinha como bandeira a defesa da escola pública e posicionou-se contra o ensino pago. Como alegam Cintra e Marques (2009), o senador Carlos Chiarelli, ministro da Educação de Collor, não mostrou disposição em exercer controle mais eficaz sobre as mensalidades. Além disso, a escola pública passava por um processo de desmonte e o Plano Collor não se diferenciava das iniciativas anteriores.

Nesse clima de tensão, entre direitos supostamente conquistados, a luta do MES, representada pela UBES, levava a discussão sobre a qualidade da educação para a sociedade. Procuravam esclarecer os estudantes sobre o fracasso e sobre as péssimas condições na quais encontravam-se as escolas públicas. No próximo subitem, será discutido sobre a luta, mesmo que cooptada pela classe dominante, contra as reformas neoliberais adotadas pelo governo.

3.4.1 O Protagonismo do MES: Caras Pintadas

As reformas neoliberais adotadas pelo primeiro presidente eleito democraticamente demonstraram seu fracasso nos primeiros anos de mandato. A oposição ao governo unificou as entidades representativas dos estudantes. No ano de 1992, houve uma denúncia de um esquema de corrupção no governo, começou as investigações e o presidente foi afastado. O desastroso plano de modernizar o país trouxe, na verdade, inúmeros problemas políticos, econômicos e sociais. Acreceu, nesse período, as manifestações nas ruas pedindo o fim do governo.

Nesse novo contexto, ocorreram os movimentos “fora Collor”, em 1992, e a retomada da sede da UNE na Praia do Flamengo, em 2007. Uma tentativa de retomá-la havia sido frustrada no início da década de 1980, durante o último governo militar, do General João Baptista Figueiredo, ocasião em que os estudantes foram reprimidos e o prédio demolido. Dessa vez, porém, garantidos pelas liberdades políticas, os estudantes ocuparam o terreno de sua antiga sede, que estava de posse de um estacionamento clandestino. Após a ocupação que se prolongou por meses, a UNE ganhou na justiça a posse do local e, alguns anos depois, o reconhecimento do Congresso Nacional de que o Estado brasileiro tinha uma dívida com os estudantes pela invasão, incêndio e demolição da sua sede (BITTAR; BITTAR, 2014, p. 154).

O destaque das manifestações eram os jovens que pintavam o rosto de verde e amarelo e ficaram conhecidos como os “Caras pintadas”. As manifestações ocorriam com a finalidade de pedir o *impeachment* do presidente Collor. Os estudantes, no entanto, tinham pautas e reivindicações a mais, tentavam alertar a população sobre as péssimas condições das escolas públicas e denunciavam os reajustes nas mensalidades escolares.

As manifestações se multiplicavam, e os estudantes de todo o país tomavam as ruas pelo ensino público, gratuito e de qualidade, condenando também os abusos nos reajustes das mensalidades das escolas particulares. “A luta por uma nova escola, que prepare o estudante para a vida, passa necessariamente por assegurar que o conjunto da juventude tenha acesso a uma escola pública”, destacava Leila Márcia. “O governo Collor bate firme no ensino público, destrói a escola pública inviabilizando suas condições de funcionamento e estimula a escola particular liberando os preços baixos e deixando sem nenhum controle.” Com princípios, propostas e objetivos tão semelhantes, não demorou muito para que os secundaristas das duas UBES se unissem para dar o grito de “Fora Collor” (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 251-252).

A unificação das entidades representativas ficou mais evidente. As pautas e as reivindicações de ambos, também, diferenciam-se, os secundaristas na luta pela escola pública e os universitários na defesa das universidades públicas. De acordo com Cintra e Marques (2009), as manifestações, nesse período, tiveram como pioneiros os estudantes do estado do Paraná, que, ao compreenderem a necessidade de lutar pelo *impeachment* do presidente Collor, organizaram e saíram às ruas, levando consigo esse ensejo. Dessa forma, as entidades representativas, UBES e UNE, uniram-se a outros movimentos sociais que se posicionavam contra a impunidade e pela ética política, formado em agosto pela OAB, Central Única dos Trabalhadores (CUT) e ABI. Eles formaram, ao todo, 18 unidades representativas unidas, e tiveram, no estado do Paraná, a primeira manifestação com apoio do governador Roberto Requião. Uma ressalva a ser feita sobre esse período é a unificação dos trabalhadores com uma parcela da classe dominante. Como alegam Cintra e Marques (2009, p. 256),

Como em nenhum outro momento da história do Brasil, os protestos eram indistintamente compartilhados por patrões, profissionais liberais e trabalhadores, estudantes, professores e “tubarões” do ensino, jornalistas, editores e barões da mídia, artistas, produtores e empresários culturais, partidos de esquerda, de centro e até de direita. Instituições tradicionais como a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) e a ABI (Associação Brasileira de Imprensa) — com histórico de resistência à ditadura (1964-1985) — engajavam-se agora na campanha do “Fora Collor”.

A participação popular pode ter servido como pretexto para a retirada de Collor da presidência. Mesmo que os estudantes reivindicassem melhorias na oferta do ensino, a essência dessas manifestações era, na verdade, o descontentamento da classe dominante quanto às medidas econômicas do governo. A farsa dessas manifestações se resume em jovens nas ruas, com seus rostos pintados com as cores da bandeira do país e que não passaram de manipulação de uma grande emissora televisiva, a mesma que montou a imagem do presidente “caçador de marajás” (funcionários públicos), defensor do Estado mínimo. Infelizmente, não foram os estudantes que retiraram Collor do poder, o confisco das reservas monetárias e a abertura para o mercado exterior mexeu com a classe dominante.

De uma hora para outra, Collor também se viu abandonado por uma de suas mais assíduas colaboradoras e cúmplices — a grande mídia, que começou a pedir abertamente o impeachment do presidente. “Diante do desgaste do governo Collor e sua iminente queda, a grande imprensa e, em especial, as Organizações Globo tiveram que rever suas posições de apoio ao presidente”, resume o historiador e acadêmico Luiz Felipe O. Franceschini no artigo “Marajás e Caras-Pintadas: A Memória do Governo Collor nas Páginas de O Globo”. “Até o início de 1992, as denúncias de corrupção e as críticas à política econômica eram ofuscadas nos noticiários por aparições pirotécnicas do presidente-aviador, presidente-carateca ou presidente-motoqueiro. Com o agravamento das denúncias, principalmente depois que estas foram confirmadas e aprofundadas pelo irmão, Pedro Collor, os grandes veículos nacionais adotaram posturas cada vez mais críticas” (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 258-259).

Muito embora as medidas tomadas pelo governo tenham afetado muito a classe trabalhadora, os movimentos sociais que saíram às ruas tinham pautas e reivindicações justas. Esse período demonstrou, mais uma vez, que a classe dominante comanda as políticas adotadas pelo Estado. As manifestações “fora Collor”, travestida de revolução popular, foi apenas mais uma manipulação em que pareceu que a classe trabalhadora teria feito algo revolucionário para mudar a triste situação de exploração à qual está submersa neste sistema capitalista. O que ocorreu foi apenas a manutenção de um pequeno grupo da classe dominante no poder.

De acordo com Cintra e Marques (2009), após o *impeachment* de Fernando Collor de Mello, a transição foi feita por Itamar Franco, que enfrentou uma série de dificuldades, sobretudo na área econômica. Ao fim de 1992, a inflação estava acumulada e vários setores da economia estavam em recessão. Houve o revezamento de cinco ministros no Ministério da Fazenda, até a posse do tucano Fernando Henrique Cardoso, em maio de 1993.

Com um discurso favorável às privatizações, mas disposição ao diálogo, Itamar teve uma relação ambígua com as entidades estudantis. “Fizemos de tudo para atrair o presidente Itamar para uma posição nacionalista, uma posição de não privatizar, de ir contra a maré dominante. E usamos todas as armas possíveis para isso. E participamos de várias discussões com o pessoal do governo sobre isso”, diz Panzera. “Eles ajudaram muito na discussão das mensalidades escolares e criou-se uma lei de mensalidades que foi muito favorável para os estudantes. Houve conquistas na área da educação pública; houve um movimento que a gente fez com a ajuda da própria presidência da República” (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 276).

O período foi marcado pela expansão dos grêmios estudantis e pela criminalização dos movimentos estudantis pela mídia brasileira. Nesse momento, houve a implantação do Plano Real, com a finalidade de conter a inflação. Mas, a mudança de moeda veio junto às diversas medidas neoliberais, aos cortes de gastos públicos, à abertura da economia e, principalmente, à privatização das estatais. Entretanto, a nova moeda atingiu sua meta, a contenção da inflação. De acordo com Cintra e Marques (2009, p. 280), teve um beneficiado.

O maior beneficiado foi FHC, o ex-ministro de Itamar que se proclamou “o pai do real” e se elegeu presidente de forma espetacular, ainda no primeiro turno. “Acabou-se cometendo até um desatino perante a Justiça Eleitoral, pois, mesmo depois de deixar o cargo de ministro da Fazenda, o Fernando Henrique era quem assinava as primeiras cédulas de Real [...]. Eu vi. Mandei verificar. Ele assinou, sem poder assinar. Ele sabia que sem o autógrafo, sem ele na cédula do real, ele não ganharia”, declarou Itamar, ao Jornal do Brasil, em 2008.

As crises enfrentadas pelo sistema capitalista levam a classe dominante a rever suas políticas econômicas. No item seguinte, será discutida a educação do período de transição. Período esse marcado por três governos que, em suma, deram continuidade à forma de atender à classe dominante, descentralizando as obrigações do Estado.

3.5 A EDUCAÇÃO EM PERÍODO DE TRANSIÇÃO: DE 1985 A 1995

Como afirmam as autoras Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), a Ditadura Civil-Militar teve seu fim em 1985. Isso formaliza-se devido ao mandato do primeiro presidente civil, mesmo que por eleições indiretas. A democracia ficou, então, sendo uma solução

distante dos anseios da classe trabalhadora. Isso foi, antes de tudo, no meio das contradições da sociedade, uma maneira da classe dominante continuar a colocar em prática o avanço da acumulação de capital. Como já citado⁴⁸, o presidente eleito por voto indireto não chegou a assumir a presidência, o primeiro presidente civil a ocupar o cargo após 21 anos de governo militar foi José Sarney⁴⁹. Seu governo, como afirma Vieira (2000), foi um fazer política sem política. Houve a formação da Assembleia Nacional Constituinte (ANC), que contou com ampla participação da sociedade civil com a finalidade de promulgar a Carta Magna do país – a então denominada Constituição Cidadã de 1988.

As décadas subsequentes, denominadas de período de transição, em que passaram pela esfera federal três governos que tinham, apenas no discurso, a universalização da educação. Tentaremos demonstrar com as tabelas a seguir o número populacional e compará-lo ao acesso à Educação Fundamental, ao Ensino Médio e ao Ensino Superior.

Tabela 4 – População separada por modalidade com acesso à educação. (1990-2000)

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
1991	29.203.724	3.772.698	1.565.056
1996	33.131.270	5.739.077	1.868.529
2000	35.717.948	8.192.948	2.694.245

Tabela elaborada pela autora. Fonte: Inep.

Tabela 5 – População residente no Brasil (1990-2000)

Ano	População
1990	146.825.475
1996	157.070.163
2000	169.799.170

Tabela elaborada pela autora. Fonte: IBGE.

A Tabela 4 indica uma evolução mínima ao acesso ao Ensino Médio e, menor ainda, ao Ensino Superior. À medida que a população residente no país, nos anos entre 1990 e 2000, conforme demonstrado na segunda tabela, aumenta, os números de matrículas indicam que não há de fato um acesso significativo à educação básica no país, menos ainda, ao ensino

⁴⁸ Página 111.

⁴⁹ Assumiu a presidência em 1985 e permaneceu no cargo até 1990.

superior. Obviamente que precisamos levar em consideração que o índice total que consta na Tabela 5 não equivale ao número da população sem estar separado por etapas do ensino. No entanto, comprova que há um grande abismo no que se refere à universalização da educação na última etapa do ensino básico, e que aprofunda-se no acesso à educação superior.

A falta de planejamento para a educação por parte do grupo que assumiu o poder não permitiu que um novo projeto de educação atendesse às demandas da classe trabalhadora, mesmo que, na CF de 1988, fora instituído um parágrafo contemplando a questão da oferta da educação. Vale ressaltar que essa década é marcada por um movimento dos profissionais de educação que buscavam implementar uma escola democrática no país. Por se tratar de um período de transição negociada, os militares deixaram o poder apenas no momento em que a classe dominante já não temia a classe trabalhadora e que enxergava a necessidade de encontrar um governo que agradasse a população, ao mesmo tempo que colocasse em prática seus interesses. Por isso, de acordo com Vieira (2000), as intenções governamentais para o campo educacional, em documentos da época, ao mesmo tempo em que apresentava uma ampla descrição dos históricos problemas da educação brasileira, não apresentavam alternativas para a superação destes. Como corrobora Vieira (2000, p. 81),

A análise das fontes oficiais permitiu detectar uma prioridade explícita em relação à universalização da educação básica. Todos esses documentos expressam de algum modo intenções e preocupações com as questões de *quantidade/qualidade* e com *centralização/descentralização*, silenciando sobre o tema público/privado. Admitindo-se uma escala de prioridades em relação à presença/ausência dos temas nos textos examinados, seria possível afirmar que a categoria *quantidade/qualidade* é aquela que maior atenção merece no planejamento, sendo a ênfase à centralização/descentralização um tanto periférica, na medida em que não se associa a mecanismos de operacionalização. Sobre o tema mais político – o público/privado – não deixa de surpreender a flagrante ausência de referências, justamente num momento em que posições estratégicas de poder do MEC são ocupadas por dirigentes ligados ao setor privado de ensino.

Ainda, a educação desse período é a mesma adotada pelos militares e, acima disso, o legado privatista e o financiamento de instituições privadas pelo Estado. Como afirma Vieira (2000), os documentos, muito embora não afirmem explicitamente, estavam em sintonia com a agenda internacional. No documento Educação para Todos: caminho para mudança, as intenções governamentais deram prioridade à “flexibilidade e operacionalidade”, à “mobilização social” e à “articulação entre governo e sociedade” (VIEIRA, 2000, p. 55). A primeira iniciativa foi o Programa de Ação Imediata, destacando um programa direcionado a três áreas: “1) Valorização do magistério da educação básica; 2) Ampliação das oportunidades

de acesso e retorno a escola de 1 grau; 3) Assistência a todo aluno carente” (VIEIRA, 2000, p. 55). Devido à orientação de implementação das políticas educacionais estarem ligadas à universalização da educação básica, advoga-se, aqui, a necessidade e a estratégia de usar a educação como meio de remediar as desigualdades sociais.

Para colocar em prática a política de não fazer política, o governo promove o “Dia Nacional de Debate sobre Educação”. Ao que consta, segundo Vieira (2000), participaram cerca de 130 mil escolas, reunindo pais, professores, funcionários e alunos para discutirem e proporem soluções para os problemas a serem enfrentados no campo educacional. Conforme Vieira (2000, p. 57),

O interessante ao constatar que os tópicos das discussões realizadas nas escolas são praticamente os mesmos que aqueles encontrados nos documentos do governo, é perceber o consenso referente às questões educacionais. As preocupações sobre a quantidade/qualidade são as mesmas. Há uma unanimidade em torno da necessidade de descentralizar a gestão. O público/privado, por sua vez, é assunto também ausente nas preocupações expressas por professores, funcionários, alunos e pais que participaram daquela discussão.

O I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova república (PND) foi elaborado em 1986 e tinha como finalidade a retomada do crescimento econômico, bem como as reformas necessárias para o combate à pobreza. A educação consta nesse documento como um meio de atender ao desenvolvimento social, tendo a preocupação nas populações carentes e uma tentativa de universalização do ensino. De acordo com Vieira (2000), para enfrentar os problemas relacionados ao acesso a educação, o PND tentava estabelecer padrões de desempenho acadêmico, integrar a disciplina de educação física no currículo, implementar o uso de tecnologias para fins educativos e redefinir as competências instrucionais para os cargos públicos. Além disso, havia uma prioridade na questão da oferta da merenda escolar para alunos de baixa renda.

Ainda, como corrobora Vieira (2000), os planos de governo de Sarney viriam a ser um prelúdio dos governos sucessórios de Collor e FHC. A questão da descentralização já estava posta:

Se havia pleno acordo acerca do conteúdo da prioridade – quem de bom senso discordaria da urgência de “eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental”? – não era, em absoluto, consensual como as diferentes instâncias do Poder Público deveriam integrar-se a tal esforço. Muitos dos defensores do ensino fundamental eram taxativos em torno da afirmativa de que metade dos recursos da União deveriam ser canalizados para esta prioridade. A União por sua vez, resguardava-se na afirmação de suas

responsabilidades para com o “sistema federal de ensino”. A polêmica prosseguiria, sendo dirimida somente pela legislação aprovada em 1996 (VIEIRA, 2000, p. 71).

Ao findar a década, em 1989, o país passa pelo processo eleitoral e tem seu primeiro presidente eleito diretamente. Fernando Collor de Mello⁵⁰ trouxe outra configuração para o cenário político brasileiro, inseriu o Brasil no quadro internacional com competitividade na era da globalização. “A privatização emerge como palavra de ordem” (VIEIRA, 2000, p. 90). No campo educacional, o governo Collor lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), em 1990; o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação, com intuito de vigorar de 1991 a 1995; e Brasil: um projeto de reconstrução nacional, em 1991.

Para a educação, todavia, o governo Collor não chega a traduzir um novo quadro político, mas antes aprofunda uma das marcas herdadas do governo anterior – o clientelismo – e inaugura a fase da “educação espetáculo”. Firma-se, como intenção, a perspectiva de uma educação como eixo estratégico de desenvolvimento. Entre o proposto e o realizado, porém, se estabelece um grande hiato. É certo que como decorrência dos compromissos firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos, o governo federal chega a propor um amplo projeto – o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (VIEIRA, 2000, p. 90-91).

Como afirma Vieira (2000), a elaboração da Assembleia Nacional Constituinte resultou no compromisso constitucional dos deveres da família, da sociedade e do Estado para a defesa dos direitos da criança e do adolescente. Tal iniciativa não nasceu dos movimentos e segmentos ligados à educação. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8069/1990, trouxe a retomada do direito à educação contida na CF de 1988. Essa lei é um ponto fundamental na legislação brasileira para a legitimidade das manifestações dos estudantes secundaristas, pois garante à criança e ao adolescente o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade humana em seus processos de desenvolvimento, tendo seus direitos civis, humanos e sociais.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II - opinião e expressão; III - crença e culto religioso; IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei (BRASIL, 1990, p. 3).

⁵⁰ Governou o país de 1990 a 1992 quando foi encerrado por sua renúncia da presidência. Collor chegou a presidência da República via eleição direta, configurando assim, o primeiro presidente eleito pelo povo desde 1960 quando Jânio Quadros assumiu o cargo antes da Ditadura Civil-Militar. Seu afastamento ocorreu em 2 de outubro de 1992, consequência da instauração de seu processo de impeachment no dia anterior, seguido por cassação.

Apesar desse apoio contido na legislação, o governo de Collor nada fez de significativo para as escolas públicas do país. Vieira (2000, p. 91) corrobora afirmando que “é um período onde há muito discurso e pouca ação”. O governo elaborou projetos que integravam educação e saúde, mas as iniciativas não trouxeram mudanças para a educação, pois o governo não se comprometeu a cumprir o que propôs.

O governo de Collor teve seu fim, mas deixou para o Estado brasileiro uma paralisia devido à extinção de órgãos, às ameaças de demissões somadas ao clientelismo que contribuiu para um maior desastre das políticas educacionais. Com a saída de Collor do governo, o país passou a ser governado, pela segunda vez em tempos de transição, por um vice-presidente, dessa vez, Itamar Franco⁵¹. De acordo com Vieira (2000), seu governo foi marcado por diversos episódios, a começar pelo plebiscito realizado em 1993 para a escolha de um sistema de governo. O optado foi o regime republicano e o sistema presidencialista. Entretanto, o que mais chama atenção desse governo é o Plano Real. Diferente de outros períodos, esse Plano traz a adoção de medidas diferentes do congelamento de preços e de salários, traz, também, a contenção de gastos públicos, acelera processos de privatização, controle de demanda por meio de aumento de juros e abertura à exportação, provocando a queda de preços internos. O Plano foi uma continuidade da abertura econômica e das medidas de modernização do país.

Referente à oferta da educação, Itamar tem posicionamento diferente de seus antecessores, defende a universidade pública e se posiciona contra o ensino pago. De acordo com Vieira (2000, p. 117),

Para a educação, o governo Itamar significaria, sobretudo, um período cujos principais momentos se configuram em torno de processos de mobilização. O primeiro inicia-se com os debates visando a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993). Tal processo se desdobra em planos educacionais elaborados por estados e municípios. O segundo se expressa através da realização da Conferência Nacional de Educação Para Todos (1994), oportunidade em que é debatida uma ampla agenda de temas, colocada a partir do processo anterior.

Mesmo o governo tendo uma visão diferente de seus antecessores, seus planos voltados à educação não se diferenciaram em nada. De acordo com Vieira (2000), as Diretrizes de Ação Governamental foram divulgadas em janeiro de 1993. Nesse documento a concepção de educação como meio de estratégia social é reafirmado, tinham a universalização da educação como eixo básico em que pretendiam colocar em prática a aquisição de

⁵¹ Governou o país entre 1992 e 1995 após seu antecessor, Fernando Collor, ter sido afastado da presidência por um processo de impeachment.

competências para a qualificação para o trabalho numa economia complexa. Além disso, a oferta da merenda e de material didático são as ações de política assistencial do governo. Outro ponto importante foi a centralização e a descentralização do poder público. No governo de Itamar, a União continuou como cofinanciadora dos projetos educacionais, tendo como critério de participação a capacidade financeira de estados e municípios.

É interessante observar que o nexos estabelecido entre ciência e tecnologia e educação, anunciado na discussão *Ações Estratégicas* não se confirmam no conjunto das *linhas prioritárias* apresentadas. Tem-se um modelo tradicional, onde o governo praticamente se contenta com o objetivo de universalizar o ensino fundamental. Ao lado disso, estão presentes os elementos da nova agenda, que se explicitaria no governo subsequente: definição de “*padrões mínimos de qualidade para a escola*”, o “*aperfeiçoamento da gestão*” e a “*avaliação pedagógica*” (VIEIRA, 2000, p. 122).

Ainda, no período do governo Itamar, é iniciado o Plano Decenal de Educação para Todos. Ele tinha a finalidade de seguir os compromissos firmados pelo Brasil⁵² com os organismos internacionais. O Plano Decenal começou com a montagem de dois grupos, um executivo (MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED – e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME) e outro com movimentos e entidades não governamentais.

Durante a realização da semana Nacional de Educação para Todos, elaborou-se o Compromisso Nacional de Educação Para Todos, assinado pelo MEC, CONSED e UNDIME e por representantes de diversas entidades. A partir de uma “agenda mínima consensual” então definida, começou-se a gestar o Plano propriamente dito, elaborado pelo Grupo Executivo e submetido ao crivo dos estados, municípios, escolas e sociedade civil (VIEIRA, 2000, p. 131).

Como alega Vieira (2000), o Plano Decenal é evidenciado pelo caráter descentralizador, sendo que as instituições responsáveis por sua elaboração foi a UNDIME nos municípios, e a CONSED nos estados. O Plano retratava a dura realidade das escolas do país, porém não apresentou soluções para os problemas enfrentados nas diferentes regiões. A inovação ficou a cargo das parcerias firmadas pelo governo, das alianças e do reconhecimento da escola como meio interlocutor do processo de planejamento de políticas voltadas para a educação. Seus desdobramentos deram-se pelas políticas adotadas pelo presidente sucessor de Itamar, FHC. Como revelam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), esse período nada apresentou de novo em relação à Ditadura Civil-Militar (1964-1985), especialmente no

⁵² Brasil foi signatário na Conferência de Educação para Todos em 1990, realizado em Jomtien.

tocante ao financiamento, criado sob tutela do MEC e com interesses contraditórios da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que deu maior incentivo à municipalização do 1º grau. As condições que estabeleceram naquele momento foram: “descentralização e acompanhamento da alocação de recursos”, delimitando as obrigações das esferas federal, estadual e municipal (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 38).

Vale ressaltar o papel dos organismos internacionais nos ditames da educação no país. As décadas de 1980 e 1990 foram decisivas para acordos entre o governo brasileiro e os organismos internacionais. De 1980 até os dias atuais, outros organismos estão à frente, e pode-se perceber que estão colocando seus interesses no campo educacional. De acordo com Fonseca (2014, p. 255),

[...] a cooperação do Banco Mundial perdurou até o início do Século XXI, tendo sido intensificada no período 1980-1990. No entanto, não se pode inferir que esta continuidade ocorresse como herança do regime militar. O estudo de Fonseca e Ferreira (2011) mostra que a década de 1980 foi marcada por aguda crise econômica, esta, sim, herdada do final daquele regime. A política de crescimento econômico foi substituída pelo esforço de estabilização econômica e financeira. A crise forçou o Estado brasileiro a recorrer aos créditos do FMI e também do Banco Mundial. Na qualidade de credores, as duas agências passaram a coordenar programas de ajustes no campo econômico. No setor social, o Banco incrementou o financiamento de projetos, inclusive para a educação básica. No decorrer da década, foram assinados três acordos de cooperação e financiamento entre o Banco e o Ministério da Educação, dois para o desenvolvimento da educação fundamental e um para o ensino médio de formação agropecuária.

A partir da Reforma do Estado, em 1995, a presença dos organismos internacionais fica mais evidente nas políticas educacionais implantadas baseadas no neoliberalismo de Terceira Via. A descentralização e a municipalização foram formas autoritárias, delegando às empresas e à sociedade civil, representada por ONGs, a manutenção das escolas de ensino fundamental. Isso deixa claro que, tais governos usaram o discurso de universalização do ensino como meio de obter consenso, mas o legado clientelista do Estado reduziu a política educacional à gestão antidemocrática. No próximo item, será retratado sobre a Reforma do Estado, com o avanço das políticas neoliberais nefastas para as áreas sociais.

3.6 REFORMA DO ESTADO E PLANO DIRETOR NO GOVERNO FHC

O governo de Fernando Henrique Cardoso⁵³ foi o que mais fez avançar as medidas neoliberais, tinha a proposta de adequar o país ao neoliberalismo. Ele chegou a declarar que poria fim à Era Vargas, já que essa representava a intervenção do Estado na economia. Assim, governou com Estado mínimo, realizou privatizações de empresas estatais, como a Vale do Rio Doce, a Empresa Brasileira de Telecomunicações (Embratel) e a Companhia Siderúrgica Nacional, todas vendidas por valores abaixo do estimado. Outro grande feito foi a redução dos direitos trabalhistas por meio de flexibilização das legislações. Como analisado por Marx e por Engels (2008, p. 13), “a transformação contínua da produção, o abalo incessante de todo o sistema social, a insegurança e o movimento permanente distinguem a época burguesa de todas as demais”. Desde que se firmou no poder e passou a ter o modo de produção capitalista como meio de organização da sociedade, a classe dominante passou por crises cíclicas que levou à adoção de novos meios de acumulação.

No Brasil, o neoliberalismo se fixou em um momento em que o país passava por um processo de conquistas de direitos dos trabalhadores. Desde então, as políticas públicas vêm passando por mudanças no que se refere à implementação e à gestão. A grande ofensiva neoliberal ocorreu no início da década de 1990. No primeiro momento, considerando o Estado ineficaz e parasitário, era preciso reduzir a intervenção do Estado ao mínimo possível para que ocorresse o funcionamento do mercado. As agências multilaterais, como Banco Mundial (BM), Organização para Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), pressionaram para que ocorresse a Reforma do Estado na segunda metade da década de 1990. Surge, então, a ideia de que o Estado poderia ser reformado e que a sociedade civil seria a parceria, ou seja, o “Terceiro Setor” seria o responsável em suprir as necessidades básicas da população menos favorecida, pois o Estado não deveria prover os bens sociais.

[...] algumas características comuns ao terceiro setor giram em torno da necessidade do financiamento público para o funcionamento das entidades, da sua estruturação em torno das opções religiosas ou ideológicas e do reconhecimento enquanto entidades que prestam serviços de caráter público. As entidades reivindicam também a autonomia na organização e gestão e se colocam como alternativa às formas de intervenção do Estado. As diferenciações estão no grau de participação do Estado na prestação dos serviços e no financiamento das entidades e na existência de instrumentos

⁵³ Com o Golpe Militar de 1964, Fernando Henrique Cardoso exilou-se no Chile, e lecionou em diversos países (México, Argentina, França, e no próprio Chile). Em 1968, retornou ao Brasil e assumiu a cátedra de Ciência Política da USP. No entanto, foi aposentado compulsoriamente no ano seguinte, segundo o que esteve previsto pelo Ato Institucional nº 5.

institucionais que formalizem a relação Estado/terceiro setor (SILVA, 2001, p. 2).

De acordo com Silva (2001), o marco institucional da Reforma do Estado ocorreu a partir da formação do Ministério da Administração e Reforma do Estado, por conseguinte, foi elaborado o Plano Diretor para que ocorresse a Reforma do Aparelho de Estado. O governo⁵⁴ assumiu um discurso de que o pressuposto de que o modelo de Estado interventor na economia e nos gastos públicos havia gerado uma crise e, por isso, havia a necessidade de reformar o Estado. O ministro Bresser Pereira apresentou uma proposta de Estado social liberal. Nessa proposta, o Estado não seria nem Social-burocrático, referente às contratações, nem neoliberal, que se desresponsabiliza de prover os bens sociais. Entretanto, havia quatro problemas a serem enfrentados pelo governo para que se viabilizasse a reconstrução do Estado: “o tamanho do estado, a necessidade de redefinição do papel regulador do Estado; a recuperação da governança e governabilidade” (ROSAR, 2011, p. 148). Para resolver tais problemas, o governo realizou as parcerias público-privada, com programas sociais que descentralizavam a administração para esferas subnacionais em parceria com o terceiro setor. Com essas medidas, a Reforma do Estado foi formulada em três eixos: privatização, publicização e a terceirização.

Em decorrência dessa opção política de atrelamento do país ao projeto de hegemonização de setores vitais da economia, de acordo com os interesses dos grandes conglomerados do capital internacional, produziu-se o desmanche das empresas estatais mais produtivas e estratégicas para o fortalecimento da economia brasileira, como a Vale do Rio Doce, o setor siderúrgico estatal, o sistema Telebrás e parte expressiva do setor elétrico. Além disso, deu-se a ampliação do comprometimento das receitas públicas com o pagamento do serviço da dívida, notadamente, na rodada de negociações das dívidas estaduais ocorrida entre 1996-1997 e nos dispositivos da Lei Complementar 101, conhecida como Lei de Responsabilidade Fiscal (BRASIL, 2000), no contexto da adoção das metas de inflação decorrentes do acordo firmado com o FMI, em 1998 (ROSAR, 2011, p. 148).

A globalização foi um fenômeno que marcou a década de 1990. Ocorreram mudanças no papel do Estado no que diz respeito à capacidade de prover serviços sociais que amenizassem os efeitos da acumulação de capital. Como já indicado por Marx e Engels (2008, p. 13), “a burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os instrumentos

⁵⁴ Depois de Itamar, o país passou oito anos sob um governo nefasto. Nos breves períodos realmente democráticos vividos pelos brasileiros, nenhum presidente fez tão mal ao movimento estudantil e aos trabalhadores quanto FHC. Seus dois governos — que duraram de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2002 — consistiram numa longa noite neoliberal, de tantos retrocessos ao Brasil.

de produção, e por conseguinte as relações sociais”. Como corrobora Groppo (2008), uma das formas encontradas para reformular a acumulação de capital, foi pautado na chamada “Terceira Via”, inspirado na sociologia de Anthony Giddens. Sua proposta apontava para novas atribuições da sociedade civil e do Estado no que se refere às políticas sociais e educacionais. A Terceira Via foi uma forma encontrada para flexibilizar alguns dogmas do neoliberalismo, que, paradoxalmente, foi disseminado por partidos políticos tidos como “progressistas” e de “esquerda”.

Mal empossado, Fernando Henrique deixou claro que abriria o país a uma onda de “desconstitucionalização”, redução dos direitos sociais e trabalhistas, venda do patrimônio público e criminalização dos movimentos. A gestão FHC quebrou o monopólio estatal em várias áreas estratégicas (como o petróleo), entregou mais de 60 empresas estatais ao capital privado e promoveu reformas de fundo conservador nas áreas tributária, previdenciária e trabalhista. Audiência com os estudantes? Nem pensar (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 282-283).

Na década de 1990, a classe dominante começa a criminalizar os movimentos sociais. Se, na década passada, a estratégia era cooptar a luta dos trabalhadores, nesse ponto em que o capital já encontra novas formas de dominação, a classe trabalhadora era duramente reprimida.

[...] foi praticado um violento enfrentamento aos sindicatos, mediante repressão política, inclusive com a crescente e recorrente criminalização dos movimentos sociais e, também, por meio do processo de arrocho salarial, elevado a um nível exorbitante de pressão financeira insuportável para a classe média e a classe de trabalhadores em geral, que tiveram os salários congelados e, ao mesmo tempo, corroídos pelo processo inflacionário. Culminava essa estratégia de intimidação aos movimentos organizados na esfera do setor público, a utilização de medidas de avaliação e retaliação dos servidores, com ameaças constantes de cortes nos quadros dos órgãos governamentais, de modo a impor um recuo às forças políticas que se rebelavam contra os dogmas do Estado Neoliberal (ROSAR, 2011, p. 148).

Como afirma Groppo (2008), a sistematização da doutrina política de Giddens tinha como proposta contrabalancear e não combater o poder do mercado, tendo a atuação do Estado com parceria da Sociedade Civil, que poderia ser composta por sujeitos individuais ou associações voluntárias como as Organizações Não Governamentais (ONGs). Estas atuavam na execução de políticas de assistência social e de educação. Uma forma de colocar em prática a lógica neoliberal é de que o Estado não deve prover serviços sociais públicos. Encontravam-se maneiras de descentralizar a responsabilização, a sociedade civil, por um sistema de Organizações Sociais que passam a suprir as necessidades da população. Advoga-

se que o sujeito deve ser apto e capaz de assumir a responsabilidade por seu meio de sobrevivência, mas isso é apenas uma forma de adequar a população a novos meios no modo de produção capitalista para acumulação de capital.

A nova fase de desenvolvimento que se iniciou com os governos dos anos 90, com a priorização do aparelho de estado e com a subordinação das políticas públicas aos critérios da racionalidade econômica definida, principalmente no âmbito do mercado financeiro, provocou, sobretudo, a excessiva descentralização e a focalização de políticas que produzem cortes nos gastos governamentais e impactos negativos sobre os setores mais vulneráveis da sociedade (ROSAR, 2011, p. 149).

A partir da Reforma do Estado, intensificou-se as parcerias público-privadas na oferta dos serviços públicos. O papel do Estado como provedor de serviços foi redefinido, pautado na lógica de que a intervenção do Estado ameaçava a liberdade econômica e política. Assim, a partir do Plano Diretor (1995), idealizado pelo então ministro Bresser Pereira, as políticas sociais foram repassadas para as organizações sociais. A propriedade estatal foi deslocada para o chamado público não estatal. No período atual, há uma nova configuração: a propriedade continua sendo pública, mas com parceria privada para gestão. A relação entre público-privado muda e, assim, é redefinido, também, o papel do Estado. As consultorias de empresas privadas estavam sendo usadas para demonstrar a ineficácia do Estado.

[...] são apelos do mercado para conseguir persuadir gestores públicos na adoção de uma visão do “papel do Estado”, cuja função é controlar a “performance” em lugar de assumir e executar políticas sociais que se aproximem dos cidadãos. A visão por eles defendida é do mundo empresarial, onde as falhas corporativas na falta de resultados positivos são solucionadas com o fechamento das filiais ou a demissão dos empregados incompetentes (BITTENCOURT; OLIVEIRA, 2013, p. 176).

Para que ocorra a desmoralização da eficiência dos serviços públicos, há inúmeros documentos de consultorias de empresas privadas que, aliadas aos governos, são contratadas para dar prestígio ao setor privado, ao mesmo tempo em que trazem em seus diagnósticos a ineficácia dos setores públicos.

Como afirmam Silva e Carvalho (2014), os avanços do pensamento neoliberal sustentaram a nova gestão pública por meio das parcerias público-privado, mais precisamente a publicização, que tem sido o meio de empresários tomarem posse da gestão escolar. Com a globalização inerente ao modo de produção capitalista, que buscou alastrar o comércio internacional e intensificou o mercado global, aprofundou-se a competitividade no mercado internacional e trouxe como objetivo crucial a necessidade de mudanças que sustentaram as reformas políticas adotadas na década de 1990. A competitividade no mercado internacional, com a intensificação da globalização, foi uma fonte encontrada para o avanço do modo de

produção capitalista. Porém, uma nova configuração do Estado era necessária para que passasse de funcionar como um mercado, diminuindo gastos e passando para outros setores a gestão dos serviços públicos. O Estado mínimo era necessário para que fosse superada a crise do capital, assim, prevaleceu a ideia de que o mercado deveria suprir as falhas do Estado, para que ele fosse eficiente e produtivo.

Os valores do mercado foram incluídos de diferentes formas na estrutura do Estado, por exemplo, privatização, contratação de serviços externos, taxaço de serviços e, mais recentemente, parcerias entre público e privado. Tem-se um modelo de organização do Estado cada vez mais orientado pelo pragmatismo, voltado para os interesses do mercado e para a alta produtividade, a eficiência e a eficácia, dentro de um novo pacto gerencial (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 217).

Nessa perspectiva, o Estado assumiu um caráter gerencialista, que prioriza a eficiência, reduzia gastos com o setor público, controlava e introduzia métodos avaliativos de desempenho individual. O gerenciamento está embasado no controle de qualidade que visa a estabelecer padrões. Ainda, o gerenciamento se divide em dois tipos: controle cotidiano por meio de processos repetitivos, que requer planejamento e execução; o outro visa à construção da organização e busca a melhoria dos processos e do enfrentamento da competição.

No contexto do gerencialismo, a lógica do mercado se inseriu, cada vez mais, nos espaços públicos, num processo em que o setor público tem incorporado na sua dinâmica de funcionamento aspectos da cultura empresarial competitiva. Têm-se, dessa forma, as bases do gerencialismo que irá orientar a reorganização do trabalho, tanto no setor produtivo, no mundo da produção e circulação de mercadorias, quanto na organização e funcionamento do Estado no contexto da globalização e do avanço do ideário neoliberal (SILVA, CARVALHO, 2014, p. 217).

No próximo item, será tratada a questão da “conquista” da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20 de dezembro de 1996, que deixou implícito os projetos educativos que beneficiavam os empresários da educação.

3.7 MES NO CONTEXTO DE APROVAÇÃO DA LDBEN 1996

O campo educacional sofreu com as novas formas de gestão vindas com as políticas neoliberais. Os ministros da América Latina reconheceram, na Declaração de Quito (1991), que a educação teria alcançado importante avanço na expansão educacional, porém as formas tradicionais nos sistemas educacionais estavam esgotando as possibilidades de alinhar

quantidade com qualidade. Houve a necessidade de refazer a gestão para que se permitisse articular a educação com as demandas econômicas, sociais e políticas.

A concepção de modernização da gestão de caráter gerencial vem sendo introduzida no âmbito das reformas educacionais como uma estratégia fundamental para garantir o sucesso escolar. A ênfase nos resultados e nos indicadores de desempenho constitui um fator crucial de modernização da gestão educativa. Essa concepção tem-se fortalecido a partir da última década do século XX. Em todo o setor público, passa-se a admitir o modelo de gestão descentralizada, com participação dos usuários/clientes, que vão influenciar a formulação de propostas para o desenvolvimento da gestão educacional (ARAÚJO; CASTRO, 2008, p. 393).

A partir do novo ciclo do capitalismo, as políticas de cunho neoliberal adotadas pelo Estado trouxeram uma aparente estabilidade econômica, seguindo a sistematização dos preceitos de Terceira Via e tendo o Estado desempenhado um papel mínimo em suas responsabilidades em políticas sociais. A redefinição do papel do Estado foi desempenhada junto aos organismos multilaterais como BM e FMI. A partir dos preceitos desses organismos, as políticas educacionais sofreram a interferência direta, pois, para que o Brasil pudesse recorrer a empréstimos de tais órgãos, havia a exigência da adoção de suas diretrizes. Ou seja, o empréstimo era uma forma de controlar o sistema educacional do Brasil. Assim, a formação dos sujeitos constava nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (COSTA; VIANNA, 2018). Os mesmos autores ainda alegam que a

[...] preparação da mão de obra qualificada dependia de um movimento educacional que vinha desde a Educação Básica no sentido de formar cidadãos capazes de se adaptarem às lógicas e demandas do mercado. Para tanto, o ideário aprender a aprender, enquanto um dos quatro Pilares da Educação, apontados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO tinha, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o movimento do Construtivismo, com base na psicologia cognitivista, uma racionalidade instrumental capaz de conduzir os alunos a tal adequação ao mercado de trabalho e de consumo (COSTA; VIANNA, 2018, p. 48).

Nesse contexto, a ofensiva neoliberal avançou sobre os serviços públicos. De acordo com Saviani (2011), foi redefinido o papel do Estado, assim como, também, foi redefinido o papel da escola. Entendido como neotecnicismo, o controle deslocou do processo para os resultados, a avaliação transformou-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, por meio de agências reguladoras ou mesmo diretamente, como ocorre no campo educacional. A Lei 9.394 de 1996 deixou para o âmbito da União a avaliação do ensino em todos os níveis. “Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de

eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2011, p. 439). O MES se posicionou na defesa da escola pública e gratuita.

Durante essa gestão, estudantes secundaristas e universitários enfrentam uma verdadeira ofensiva contra a educação pública. É a época da Lei nº 9.394-1996, que trata das diretrizes e bases da educação nacional. “O projeto aprovado foi criticado por ser vago demais, omissivo em pontos fundamentais e autoritário, não só por não ter sido precedido por debates, mas por privilegiar o Poder executivo, dispensando as funções deliberativas de um Conselho Nacional composto por representantes do governo e da sociedade”, registra Maria Lúcia de Arruda Aranha, em *História da Educação e da Pedagogia* (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 283-284).

Devemos levar em consideração que a história da educação do Brasil é feita de conflitos de interesses. E, apesar de vigorarem os interesses da classe dominante, a defesa da escola pública e gratuita sempre foi defendida por uma grande parcela de educadores, entidades científicas, sindicatos e pelos próprios estudantes. Na elaboração da LDBEN (Lei nº 9.394/1996), em 1996, não foi diferente de outros processos. A disputa pelo campo educacional esteve presente desde a elaboração da Constituição de 1988, que, em seu artigo 205, está declarado: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Entretanto, o embate político deu-se entre o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), que foi formado por 26 entidades científicas, sindicais e estudantis, de especialistas de educação, de secretários estaduais de educação e de dirigentes municipais de educação; e pelas entidades que representam o ensino privado, Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), representantes do grupo empresarial, a Associação de Educação Católica (AEC) e a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC).

O FNDEP visa conquistar uma Lei que dê um sentido progressista à ação pedagógica e viabilize a escola pública, gratuita, universal e de qualidade, garantindo: 1. escola pública como instância privilegiada na formação comprometida com uma transformação social; 2. gestão democrática na escola e no sistema; 3. escola unitária, como organização didático-pedagógica tendo o trabalho como princípio educativo; 4. investimento dos recursos públicos na educação pública; 5. padrão universal de qualidade da escola pública; 6. valorização dos profissionais da educação: excelência na formação dos educadores e piso salarial nacionalmente unificado (FNDEP, Manifesto) (OLIVEIRA, 2002, s.p.).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996, Lei nº 9.394/1996, apesar de apresentar conquistas para a educação, por meio desse coletivo organizado, deixou implícito o cunho neoliberal da lei. Além disso, ela não garantiu a democratização da educação tão defendida por educadores, por estudiosos, por professores e por vários segmentos que defendem a escola pública e gratuita. O Estado delegou ao setor privado grande parte das obrigações, proliferando escolas técnicas privadas, que têm por objetivo atender às demandas do mercado. É válido ressaltar que, no primeiro projeto enviado à Câmara, a educação profissional estava articulada a uma formação geral e humanística. De acordo com Oliveira (2002, s.p.),

Partindo-se da concepção de Estado constituído pela sociedade política e sociedade civil verifica-se que na tramitação do projeto de LDB no Congresso Nacional, as entidades educacionais organizadas, na luta pela hegemonia, com concepções de mundo diferenciadas, procuram obter a adesão de várias forças sociais, estabelecem estratégias de ação, pressionam os parlamentares, apresentam sugestões de emendas, articulam-se com os partidos políticos, numa verdadeira “guerra de posição”, definindo com mais ênfase a correlação de forças para aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O MES lutou para que a formação fosse mais ampla e não apenas profissionalizante, como determinava a nova lei educacional. Como corrobora Saviani (2011), tratou-se, mais uma vez, de preparar indivíduos para tornarem-se, cada vez mais, empregáveis. Os cursos técnicos, alastrados pelo país, preparavam o sujeito para emprego formal, traziam a possibilidade de transformar os alunos em microempresários, o trabalho terceirizado, etc. Os cursos profissionalizantes tendem a alienar o sujeito e a dar uma formação supérflua para o alunado. O MES fez grande campanha em defesa da educação “queremos mais que apertar parafuso” (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 284).

A escola pública estatal sofreu alterações no currículo, nas formas de avaliação e de organização do trabalho educativo, “[...] o Estado Avaliador e, conseqüentemente, o Estado Regulador, está presente de várias formas na realidade educacional, mas, principalmente, nas avaliações externas” (SILVA, CARVALHO, 2014, p. 220). As avaliações tornaram-se meio de regulação da educação. Estas nada mais são do que instrumentos avaliativos que seguem a lógica do “quase mercado”⁵⁵ e coloca critérios de eficiência, de produtividade e de competitividade nos espaços educativos. Os resultados são privilegiados e a classificação da

⁵⁵ O conceito de quase-mercado significa as modificações em curso na educação pública que trazem a aplicação, na gestão dos sistemas educacionais, dos princípios e valores da iniciativa privada.

escola nos testes padronizados aparece como uma amostragem falaciosa de meritocracia. A qualidade está ligada e subordinada à competitividade que considera apenas os aspectos quantitativos e descarta, por meio de testes padronizados, as verdadeiras causas dos problemas enfrentados pelas escolas públicas, pois o objetivo é apresentar em números a ineficiência do serviço público.

Saviani (2011) alega que, se, na década de 1970, a política educacional baseava-se nos princípios de racionalidade, de eficiência e de produtividade, buscando obter o máximo de resultado com o mínimo de dispêndio, na década de 1990, o objetivo da educação tecnicista ganhou nova conotação, pois se advogava em favor da valorização dos mecanismos de mercado, do apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais. A lógica do mercado adentrou os espaços educativos como meio de transformar a oferta da educação pública em mercadoria.

Além da aprovação da LDBEN em 1996, outra política implementada nesse mesmo período deu uma configuração ao sistema de ensino no país: o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 10.172/2001). Esse PNE, assim como a LDBEN 9394/96, foi aprovado depois de muitos embates entre os governistas, o empresariado e a sociedade brasileira, essa última representada, novamente, pelo FNDEP, do qual o Movimento Estudantil fazia parte por meio da representação da UBES, da UNE e da União Estudantil de Educação de Minas Gerais (UEE-MG). Esse último grupo chegou a organizar uma proposta para o PNE, nominada “Plano Nacional da Educação proposta da Sociedade Brasileira”, que foi

Elaborado pela Comissão Organizadora do II Congresso Nacional de Educação (ICONED), este documento sistematiza, da forma mais fiel possível, os resultados das discussões realizadas nas diferentes instâncias organizativas, nos diversos eventos programados (I CONED, Seminários Temáticos Nacionais e Locais, debates etc.) em todo o país, constituindo-se o II CONED na síntese do esforço coletivo de construção do Plano Nacional de Educação, viabilizados nas discussões das mesas-redondas, conferências, apresentação de trabalhos e comunicações e, principalmente, nas plenárias temáticas e na plenária final. [...] Este Plano Nacional de Educação é um documento-referência que contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária e, por decorrência, uma educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade, para todos, em todos os níveis. Assim, princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação contidas neste Plano consideram tanto as questões estruturais como as conjunturais, definindo objetivos de longo, médio e curto prazos a serem assumidos pelo conjunto da sociedade enquanto referenciais claros de atuação (CONSED, 1997, p. 2).

A despeito de grande parte dos ensejos deste PNE de cunho popular, o PNE – Lei 10.172/2001 foi sancionado por FHC, também marcado pelo neoliberalismo.

Como afirma Saviani (1999), a ideia de elaboração de um plano para a educação é que venha a se aproximar de um real sistema educacional brasileiro, com organização lógica, sendo coerente e eficaz em seu conjunto de atividades educativas na sociedade brasileira. A defesa desse PNE é que ele deveria ser a construção de um sistema educacional voltado a atender às necessidades educacionais do país, e não a ser apenas um conglomerado de leis. Antes de tudo, ele deveria fixar objetivos, meios e condições para o planejamento público coordenar as ações no campo educativo. Entretanto, no final de 1997, o MEC apresentou uma proposta inicial do PNE com procedimentos a serem seguidos.

No tópico 1, o documento reproduz as disposições legais relativas ao PNE contidas na constituição Federal, na LDB e na Lei 9131/95 que institui o Conselho Nacional de Educação. No tópico 2 é apresentada a “estratégia para elaboração do PNE”. Após mencionar a necessidade de um diagnóstico preliminar e a multiplicidade e diferenciação dos atores envolvidos, se faz referencia ao que o MEC considera como interlocutores privilegiados, com destaque para o Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (SAVIANI, 1999, p. 81).

De acordo com Saviani (1999), no dia 20 de agosto de 1997, foi apresentado o texto: Proposta para o Documento: Roteiro de Metas para Orientar o Debate sobre o Plano Nacional de Educação. Na proposta, havia uma lista de metas para o PNE, sendo elas: 1) Ensino Fundamental; 2) Educação Infantil e Creche; 3) Educação Infantil – Pré-escola; 4) Educação Especial; 5) Ensino Médio; 6) Educação Profissional; 7) Educação de Jovens e Adultos; 8) Ensino Superior; 9) Educação a Distância; 10) Educação Indígena; 11) Formação de Professores e Valorização do Magistério; e 12) Financiamento e Gestão. Conforme alega Saviani (1999), a dissociação entre ensino médio regular e ensino técnico foi criticada pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Segundo a associação, a reforma traria dificuldades aos alunos que já trabalhavam com a questão do ensino profissional e do ensino noturno. Em suma,

Uma análise do conjunto do documento nos permite concluir que a proposta de “Plano” se limita a reiterar a política educacional que vem sendo conduzida pelo MEC e que implica a compreensão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidade, especialmente de investimento e manutenção do ensino para Estados, Municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, avaliação, direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar (SAVIANI, 1999, p. 84).

Ainda, como afirma Saviani (1999), a proposta do PNE, em 1997, apresentou uma duplicação imediata de recursos que seriam destinados à educação, ao mesmo tempo em que expunha uma fragilidade. Visavam a alcançar a taxa de 6% do Produto Interno Bruto (PIB) somente no final dos dez anos de vigência do PNE. O necessário aumento de recursos para solucionar os problemas na área educacional foi uma condição inviável para a prática do Plano. Na lógica do capital, o Estado deve dar assistência maior aos bancos do que à escola. Essa lógica, própria das sociedades capitalistas, subordina as políticas educacionais à política econômica. Estudando a política educacional segundo as categorias analíticas, a responsabilidade do Estado em ofertar a educação é um problema dentro da economia neoliberal. Os problemas que causam crise no sistema educacional são vistos como integrantes da crise do capital, que perpassa, então, a regulação assumida pelo Estado. Esse pensamento hegemônico de política, em que o Estado não deve assumir a responsabilidade de ofertar a educação, tornou-se forte a partir da década de 1990, sendo as políticas educacionais elaboradas neste período seu reflexo.

Além disso, o movimento neoliberal acaba por desqualificar a escola pública, colocando a necessidade de renovação da escola para uma lógica mercantil e de privatização. O Estado não pode ser responsável pela educação, já que esta não traz lucros para o sistema capitalista. Assim, é preciso dar à oferta de educação um meio utilitarista, seja por meio de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, seja privatizando as escolas públicas. “Nesse modelo, a educação é considerada como um bem de capital” (LAVAL, 2004, p. 89). O campo educacional torna-se um mercado competitivo para as empresas especialistas em serviços educativos, a privatização levaria à competição entre as escolas e culminaria em “educação de qualidade”. Sem que ocorra a intervenção do Estado, a competição aconteceria naturalmente e a educação seria um bem de consumo a ser adquirido pelos sujeitos.

Como visto, no contexto de aprovação da LDBEN, Lei nº 9.394/1996, houve conflitos de interesses entre os defensores da escola pública e gratuita e os empresários da educação. As medidas que os governos posteriores tomaram em relação às reformulações na educação, partem das ideias implícitas na Lei nº 9.394/1996. Diante disso, o último e próximo capítulo, discute sobre as decisões dos governos Lula-Dilma, com o projeto desenvolvimentista que apresentou ganhos para a classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que colocava em prática os interesses dos empresários. A retirada do governo de Dilma

Rousseff e as contrarreformas do governo de Michel Temer foram o estopim para as manifestações mais atuais do MES.

4. OCUPAR E RESISTIR: MES NA LUTA EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, ESTATAL E GRATUITA

Neste capítulo, discorrer-se-á sobre a atuação do MES frente às políticas autoritárias adotadas pelos governos estaduais de São Paulo, Goiás e Paraná. Em 2015, houve intensa luta em defesa da escola pública, pois o governo do estado de São Paulo decretou a reorganização escolar e, junto a ela, o fechamento de 94 escolas. As manifestações foram sucessivas e, do final de 2015 ao começo de 2016, o MES se posicionou, também, contra as Organizações Sociais (OSs), que seriam responsáveis pela gestão das escolas estaduais de Goiás. No mesmo ano de 2016, houve, ainda, uma das maiores manifestações dos estudantes secundaristas no estado do Paraná, mais de 843 escolas⁵⁶ foram ocupadas em defesa do ensino público e gratuito, posicionando-se, acima de tudo, contra o golpe de Estado.

É válido ressaltar que, desde 2013, o país passava por grande efervescência política. As manifestações contra o governo federal eram constantes e a polarização tomou conta do país. Tal cenário deu-se a partir dos governos neodesenvolvimentista⁵⁷ (ALVES, 2014) de Lula-Dilma (2003-2014), em que a classe dominante não se contentava em ter um governo que assume, mesmo que superficialmente, uma postura popular. Contudo, foi um dos períodos mais ricos em termos de protagonismo do MES frente a um golpe de Estado que se organizava e à retirada de direitos da classe trabalhadora.

4.1 MEDIDAS NEOLIBERAIS NOS GOVERNOS LULA-DILMA (2003-2016)

Na década de 1980, os movimentos sociais – especialmente o movimento dos trabalhadores metalúrgicos, que tinha Luis Inácio Lula da Silva como maior representante – optaram pela via da política institucional. Mas a candidatura de um trabalhador, que, em suma, apresentava ideias progressistas, não agradou a classe dominante. Foram décadas e mais décadas de oposição aos governos neoliberais até que Lula chegasse à presidência, vencendo as eleições em 2003. A classe trabalhadora se viu representada no poder, finalmente teria um presidente para governar o país para a igualdade dentro do sistema capitalista? Um ponto chave o qual escapou ao entendimento dos trabalhadores foi que o governo não deixaria

⁵⁶ Lista completa das escolas ocupadas no Anexo 1, p. 210

⁵⁷ O neodesenvolvimentismo busca o desenvolvimento do capitalismo, sem romper com este modo de produção, ao mesmo tempo em que empreende algumas políticas de transferência de renda para a classe trabalhadora.

de estar submerso em um sistema de acumulação, não de distribuição. Além disso, não teria a chance de ser um “governo do povo” e deixar de governar para a classe dominante.

[...] achamos conveniente acrescentar a combinação de ideias que, a nosso ver, caracteriza a fração de classe que por ele seria representada: a expectativa de um Estado o suficientemente forte para diminuir a desigualdade, mas sem ameaçar a ordem estabelecida. Diante desse arranjo ideológico, uma possível nova hegemonia não seria “às avessas”, como sugeriu Francisco de Oliveira, ainda que, ao juntar elementos de esquerda e de direita, cause a impressão de subverter a lógica dos argumentos (SINGER, 2012, p. 84).

Relembrando que, como alegam Groppo e Martins (2008), desde o final dos anos 1990, a Terceira Via é um discurso político-ideológico que referencia a práxis hegemônica da classe dominante e dirigentes do capitalismo global. A Terceira Via apresentou-se como um discurso renovado e flexibilizado de alguns dogmas do neoliberalismo, predominou até início de 1990. Devido a essa flexibilização, podemos denominá-lo “neoliberalismo de Terceira Via”. Ocorre que, paradoxalmente, o neoliberalismo de Terceira Via foi adotado em discursos de partidos e governos de esquerda ou progressista. Tais governos, a partir de 2000, acabam assumindo as ideias e as práticas da direita neoliberal

No primeiro mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva, houve uma difusão das políticas sociais distributivas. A assistência à classe trabalhadora que vivia abaixo da linha da pobreza teve um significativo aumento. A questão do assistencialismo leva a divergências de pensamento em relação à chegada ao poder de um governo de esquerda, muitos alegam que a eleição de Lula se deu graças aos votos da camada de baixa renda. Entretanto, em alguns estudos realizados na tentativa de reconhecer os eleitores, ficou claro que, em seu primeiro mandato, Lula chega ao poder com aval da classe média (classe trabalhadora com pouco poder aquisitivo). Já em seu segundo mandato, as camadas mais pobres são a maioria a votar e depositar suas esperanças no candidato. De acordo com Singer (2012, p. 90):

Mesmo em 2002, depois de unir-se a um partido de centro-direita, anunciar um candidato a vice de extração empresarial, assinar um cartacompromisso com garantias ao capital e declarar ser o candidato da paz e do amor, Lula tinha menos intenção de voto entre os eleitores de renda mais baixa do que entre os de renda superior. Hunter e Power notaram corretamente “que em suas quatro corridas presidenciais entre 1989 e 2002, a principal base de apoio a Lula estava entre os eleitores dos níveis superiores de escolarização nos Estados mais urbanizados e industrializados do Sul e do Sudeste”. Em suma, a base social de Lula e do PT expressavam as características da esquerda em uma nação cuja metade mais pobre pendia para a direita.

Como alega Singer (2012), o eleitorado muda no ano de 2005, quando escândalos de corrupção começam a partir do cerco político-midiático. Obviamente podemos analisar, aqui,

esse aspecto da seguinte maneira: um governo de esquerda o qual lança várias medidas que dão assistência à classe trabalhadora mais necessitada e que, na medida do possível, mantêm diálogo com movimentos sociais não é um governo ideal para os moldes de uma política econômica neoliberal. Muito embora esse governo não tenha desprendido da política neoliberal e muitas medidas tomadas favoreceram, em partes, a classe dominante, é preciso considerar: a parcela significativa que saiu da linha da extrema miséria; as políticas para educação que favoreceram o acesso de milhões de estudantes ao ensino superior; e a criação de novas universidades públicas. Como alega Singer (2012, p. 91):

[...] o “fundamento” da aprovação ao governo, que por sua vez levou ao voto em Lula em 2006, “foi a sensação de eleitores de renda baixa e média de que o seu poder de consumo aumentara, seja em produtos tradicionais (alimentos, material de construção), seja em novos (celulares, DVDs, passagens aéreas)”. Essa “sensação” não caberia no começo do mandato, marcado por política econômica recessiva. No entanto, a partir do final de 2003, com o lançamento do Programa Bolsa Família (PBF), inicia-se uma gradual melhora na condição de vida dos mais pobres. No princípio apenas unificação de programas de transferência de renda herdados da administração Fernando Henrique, o qual, por sua vez, copiara a fórmula de governos petistas, aos poucos a quantidade de recursos destinados ao PBF converteu em uma espécie de renda mínima para todas as famílias brasileiras que comprovassem situação de extrema necessidade. Em 2004, o PBF recebeu verba 64% maior e, em 2005, ano do “mensalão”, teve um aumento de outros 26%, mais do que duplicando o número de famílias atendidas, de 3,6 milhões para 8,7 milhões, em dois anos. Entre 2003 e 2006, a Bolsa Família viu o seu orçamento multiplicado por treze, pulando de R\$ 570 milhões de reais para 7,5 bilhões de reais, atendendo a cerca de 11,4 milhões de famílias perto da eleição de 2006.

O governo de Lula foi “uma hegemonia às avessas: a classe dominante aceita ceder aos dominados (que Lula, em tese, representa) o discurso político, desde que os fundamentos da dominação que exerce não sejam questionados” (OLIVEIRA, 2010, p. 24). Assim que chegou ao poder, Lula já se manifestou em relação à mudança na política, mais precisamente, que nada mudaria, ou seja, a classe dominante continuaria a ser atendida, mesmo que cedendo espaço a um governo que, em tese, representava a classe trabalhadora.

A perspectiva para o futuro requer uma reflexão gramsciana. Talvez estejamos assistindo à construção de uma “hegemonia às avessas” típica da era da globalização. A África do Sul, provavelmente, anunciou essa “hegemonia às avessas”: enquanto as classes dominadas tomam a “direção moral” da sociedade, a dominação burguesa se faz mais descarada. As classes dominadas na África do Sul, que se confundem com a população negra, derrotaram o *apartheid*, um dos regimes mais nefastos do século XX, mesmo se levando em conta que o século passado conheceu o nazi-fascismo e o arquipélago Gulag. E o governo sul-africano oriundo da queda do

apartheid, no entanto, se rendeu ao neoliberalismo. As favelas de Johannesburgo não deixam lugar a dúvidas. Assim, a liquidação do *apartheid* mantém o mito da capacidade popular para vencer seu temível adversário, enquanto legitima a desenfreada exploração pelo capitalismo mais impiedoso (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

O governo de Lula cede aos interesses da classe dominante, além de despolitizar a questão da pobreza e da luta de classes. Os movimentos sociais ficam inertes no período governado pelo PT, que, segundo Oliveira (2010), em seu primeiro mandato, Lula havia cooptado os movimentos sociais e a organização da sociedade civil ao nomear como ministro do trabalho ex-sindicalistas influentes na CUT. Além disso, outros representantes sindicais estavam à frente dos fundos de pensão estatais. No período do governo Lula, os movimentos sociais desapareceram do cenário político, até o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) viu-se dependente do governo, já que este financiava o assentamento das famílias no programa da reforma agrária. Apesar do convívio e da dependência, o governo, que chegou ao poder dando à classe trabalhadora a esperança de que realizaria reformas necessárias para atender às demandas desta, sequer pronunciou-se sobre reforma agrária.

A eleição do “governo de esquerda” acabou por colocar a “direita” como oposição. Assim, após inúmeros casos de corrupção envolvendo o partido político que estava no poder, houve uma falsa ilusão do moralismo que a direita lançou na mídia e alienou parte da população. De acordo com Oliveira, o “julgamento” feito pela política-midiática acabou por confundir ou, até mesmo, anular a crítica que a esquerda marxista faz do governo. Como corrobora Oliveira (2010, p. 26):

Não é populismo, como sugere a crítica da direita, e mesmo de alguns setores da esquerda, porque o populismo foi uma forma autoritária de dominação na transição da economia agrária para a urbano-industrial. E o populismo foi – de forma autoritária, enfatize-se – a inclusão *sui generis* da novel classe operária, desbalanceando a velha estrutura de poder no Brasil, deslocando fortemente os latifundiários da base da dominação. Nada disso está presente na nova dominação.

Sobre o que se discutiu até o momento, podemos perceber que, mesmo o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) tendo chegado ao poder com a imagem de renovação, Lula apresentou, afinal, a continuação via passiva permanente e inacabada da dominação de uma pequena parcela da população sobre uma maioria. Ou seja, a classe dominante continuou a exercer seu poder na política. Como alega Oliveira (2010), o consentimento é produto dos conflitos de classes, em que os dominantes elaboram sua ideologia, a qual se converte na ideologia dominante, fazendo da classe dominada a sua semelhança.

Nos termos de Marx e Engels, da equação “força + consentimento” que forma a hegemonia, desaparece o elemento “força”. E o consentimento se transforma no seu avesso: não são mais os dominados quem consentem na sua própria exploração. São os dominantes – os capitalistas e o capital, explicita-se – que consentem em ser politicamente conduzidos pelos dominados, à condição de que a “direção moral” não questione a forma da exploração capitalista (OLIVEIRA, 2010, p. 27).

De acordo com Singer (2012), o governo Lula pode ser dividido em três fases: a primeira refere-se à tentativa de cumprir o compromisso lançado na “Carta ao Povo Brasileiro”, na qual garantia manter as políticas neoliberais, ao mesmo tempo em que traria para a classe trabalhadora melhoria na condição de vida. Nessa primeira fase, Lula tentou revitalizar algumas regiões mais pobres do país, sem que fosse preciso confrontar o capital, e, assim, garantir o eleitorado. A segunda fase está ligada à ascensão de Guido Mantega a Ministro da Fazenda e, com ele, à aceleração do desenvolvimentismo. Nessa fase, há uma melhora, mesmo que pequena, para a classe trabalhadora, com o aumento do salário mínimo e a injeção de recursos via Bolsa Família, além do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) em 2007, que teve como efeito significativo a aceleração de geração de empregos, a queda da pobreza e o crescimento do PIB.

No segundo mandato de Lula, selou-se a aliança parlamentar com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro⁵⁸. E essa escolha pelo PMDB, de Michel Temer, para compor a chapa com Dilma Rousseff, foi o preço pago pelo PT por apoio pemedebista ao longo do governo de Lula. Enquanto o PT apresentava programas para intensificar o desenvolvimentismo, o PMDB apresentou propostas de governo para a contenção de gastos, a reforma trabalhista – tendo como finalidade o barateamento da mão de obra – e a reforma da previdência. Programa de governo claro para atender aos interesses do empresariado. Dilma Rousseff venceu as eleições eleitorais em 2010 e deu prosseguimento ao pacto conservador das reformas graduais adotadas por Lula.

Entretanto, o cenário econômico, nacional e internacional, era de intensificação do conflito distributivo, apresentando uma espécie de segunda fase de crise financeira internacional. Assim, o pacto de crescimento não podia ser mantido nos níveis em que terminou o governo de Lula; com risco de inflação e falta de infraestrutura, era preciso encontrar um nível de crescimento para que a classe trabalhadora não ficasse sem emprego.

⁵⁸ O PMDB, ao final do ano de 2017, alterou a legenda partidária para MDB, suprimindo a letra “P”. Uma estratégia para não associar os candidatos do partido aos escândalos de corrupção.

Dilma apostou na colisão de forças entre o empresariado e o trabalhador. De acordo com Guilherme (2016, p. 8),

Em resumo, as medidas adotadas foram: redução da taxa de juros Selic e pressão pela diminuição dos *spreads* bancários, uso intensivo do BNDES, aposta na reindustrialização; desonerações, incremento do Plano de Investimento em Logística, reforma do setor elétrico, desvalorização do real, controle de capitais e proteção ao produto nacional. Para Singer, tais medidas representaram uma ousadia intervencionista que “em face do reformismo fraco até então vigente, a nova matriz implicava em comprar brigas inéditas (...) enquanto Lula foi conciliador, Dilma decide entrar em combate com frações de classe poderosas e resistentes” (SINGER, 2016:33). Dilma tensionou o pacto lulista.

A medida mais expressiva foi à diminuição dos *spreads* bancários. Dilma e Mantega deram declarações de que a taxa de lucro dos bancos privados estaria enforcando o setor produtivo, devido aos altos juros das linhas de crédito. O governo federal acionou os bancos públicos a reduzirem suas taxas, o que levou os bancos privados a adotarem as mesmas medidas por medo de perder clientes. Dilma optou por diminuir o lucro do mercado financeiro, com os objetivos de expandir o crédito ao setor industrial e manter empregos em meio à crise financeira.

Porém, no início de 2013, Alexandre Tombini, então presidente do Banco Central, disse em entrevista que a situação inflacionária não era confortável. Apesar dos desmentidos de Dilma e Mantega, a declaração foi o suficiente para que os investidores apostassem na volta da alta dos juros Selic. Cresceu a pressão do mercado financeiro e da imprensa pela adoção de medidas ortodoxas, e o Banco Central de fato iniciou o novo ciclo de alta dos juros. O governo promoveu cortes no orçamento e enfraqueceu a nova matriz econômica de Dilma. A “austeridade não é apenas o preço para salvar bancos” (GUILHERME, 2016, p. 9).

As críticas ao governo federal aumentaram progressivamente desde o final do ano de 2012. A classe dominante, contendo o apoio político-midiático, começou a insistir na tese de que não haveria alternativas. Bancos estrangeiros, corporações multinacionais, Banco Mundial e FMI ajudaram a engrossar o coro de que o Brasil deveria diminuir os gastos, cortar impostos, intervir nas leis trabalhistas e reduzir o valor das aposentadorias da classe trabalhadora. Em 2013, quando ocorrem as primeiras manifestações referentes ao aumento das passagens em São Paulo, os setores da sociedade aproveitaram para clamar à população que se posicionarem contra o governo de Dilma.

Embora iniciasse com históricas bandeiras à esquerda, as manifestações cresceram para um caráter multifacetado e se consolidaram, muito por conta da cooptação midiática do movimento, numa “visão liberal do Estado como inútil sorvedouro de recursos (SINGER, 2016:41). Durante anos a grande

imprensa brasileira sustentou a narrativa de demonização do Estado e a classe média tradicional acredita que o dinheiro dos seus impostos é que sustenta o “populismo” lulista. Como “não dá para derrubar o governo sem construir um arremedo de ‘base social’ para o golpe” (SOUZA, 2016:54) a cada dia crescia o ataque midiático a qualquer iniciativa do governo Dilma e se consolidava a narrativa de que a classe média tradicional seria a legítima representante dos interesses nacionais contra a corrupção na política (GUILHERME, 2016, p. 9).

Como alega Guilherme (2016), apesar da perseguição político-midiática, com o emprego e o salário ainda mantidos, a crise não era sentida pela população. O PT conseguiu convencer o eleitorado de baixa renda e setores progressistas que, se eleito, o programa de desenvolvimentismo seria mantido. Isso garantiu a vitória de Dilma nas eleições eleitorais de 2014. O desespero da classe dominante e de seus representantes políticos ficou em evidência nesse momento. O governo recém eleito foi acusado de fraudes nas urnas eletrônicas, o que não ganhou muito coro. Mas, ao tentar fazer aliança com a classe dominante, Dilma nomeia Joaquim Lewy para o Ministério da Fazenda, e tal acontecimento fez aumentar a crítica de estelionato eleitoral. A popularidade da ex-presidenta, então, começa a cair até chegar à questão do *impeachment*. Do descontentamento da classe dominante com as medidas tomadas pelo governo de Dilma formou-se a base que sustentaria o golpe de 2016. O empresariado, apoiado pelo cerco político-midiático, convenceu a classe média a se posicionar contra o governo petista. Com o golpe⁵⁹, Michel Miguel Elias Temer Lulia⁶⁰ assume a presidência de forma arbitrária e coloca em prática os desejos do empresariado, retirando direitos dos trabalhadores e adotando várias medidas antipopulares.

4.2 A POLÍTICA EDUCACIONAL EM PERÍODO NEODESENVOLVIMENTISTA (2003-2016)

Seguindo no intuito de compreender o contexto político e a adoção de determinadas políticas educacionais, neste item, trataremos de elucidar as medidas que os governos Lula

⁵⁹ Golpe de Estado parlamentar de 2016. Parlamentares (deputados e senadores) envolvidos em caso de corrupção instituíram um processo contra a presidente eleita democraticamente Dilma Rousseff, alegavam irregularidades fiscais. Na verdade, apenas um pretexto para a retirada do governo petista do poder, uma vez que, a classe dominante já não aceitava mais as concessões políticas e necessitava do poder para retirar algumas conquistas sociais da classe trabalhadora. A retirada dos direitos trabalhistas está correlacionada às formas que o sistema encontra de contornar suas crises cíclicas.

⁶⁰ O governo teve início no dia 12 de maio de 2016, assumiu interinamente o cargo de presidente da república, após o afastamento temporário da presidente Dilma Rousseff, em consequência da aceitação do processo de impeachment pelo Senado Federal. Concluído o processo, no dia 31 de agosto do mesmo ano, Temer assumiu o posto de forma definitiva, permanecendo até o final do ano de 2018.

(2003-2006 e 2007-2010) e Dilma (2011-2014 e 2015-2016) tomaram referente à oferta da educação pública no Brasil. As políticas educacionais adotadas após o governo neoliberal de FHC deram um novo rumo à educação no país. Isso não significa que as leis tenham mudado radicalmente e que os empresários da educação não tenham sido contemplados na elaboração e na implementação das políticas adotadas nos governos Lula e Dilma.

Luiz Inácio Lula da Silva, advindo das camadas populares, exerceu dois mandatos [...] como presidente da república do/no Brasil e, em seu governo, instituiu políticas sociais relacionadas a formas de pensar e fazer educação de forma a repensar a universalização do acesso à educação básica. No seu primeiro governo, o programa destinado à área educacional, nomeado “Uma escola do tamanho do Brasil”, possuiu três diretrizes que afirmavam a educação como direito, sendo: (i) democratização do acesso e garantia de permanência (ii) qualidade social da educação (iii) implantação do regime de colaboração e democratização da gestão (COSTA; VIANNA, 2018, p. 56).

O governo Lula estabelece a importância da universalização da educação em sua proposta de governo. De acordo com Gentili e Oliveira (2013), o programa de governo das eleições de 2003 foi intitulado “Uma escola do tamanho do Brasil”, trazendo o desejo de formular uma escola democrática e com justiça social: “Uma escola cada vez mais democrática em uma nação que fosse mesmo de todos os brasileiros e brasileiras, não daqueles que dizem interpretar suas necessidades e nunca governaram em seu nome” (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 254). Ainda, como afirmam os autores,

A partir de 2003, as políticas públicas orientadas para promover uma melhor distribuição de renda e o acesso dos mais pobres a uma ampla esfera de direitos aumentaram significativamente. O aumento progressivo e sistemático do gasto público social durante os dois governos do presidente Lula é uma clara evidência disso, chegando a R\$ 638,5 bilhões, 15,24% do Produto Interno Bruto (PIB) (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 254).

O aumento ao acesso superior nesse período vem pela adoção de programas de assistência e financiamento aos estudantes. Dentro da ótica que liga Estado-capital, houve a criação do Programa “Universidade para Todos” (PROUNI)⁶¹, efetivado no governo de Luis Inácio Lula da Silva. O programa acabou por contemplar a demanda de acesso ao ensino superior que não foi atendida pelas universidades públicas e foi determinado pela Lei n. 10.172/2001, que visa a aumentar a taxa de ingresso dos jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior. Cunha (2014, p. 366) disserta sobre essa questão:

⁶¹ PROUNI: O Programa Universidade para Todos é uma iniciativa do governo federal que oferece subsídios financeiros para alunos sem recursos cursarem o ensino superior, foi criado em 2004, e oferece bolsas de estudos de 50% ou 100% da mensalidade em faculdades particulares.

[...] não haveria, contudo, transferência líquida de recursos ao setor privado de ensino, pela regulamentação do dispositivo constitucional que previa a renúncia fiscal. O fundamento era o mesmo que prevaleceu na educação básica, durante décadas: bolsas de estudo para os estudantes não atendidos pelas redes públicas frequentarem escolas privadas. Desta feita, ao invés de aporte de recursos, haveria uma espécie de contrapartida pela isenção fiscal, o que tampouco exigiria dispêndios das instituições privadas, já que sua capacidade ociosa era alta, da ordem de 50%.

O empresariado foi fortemente representado pelo projeto de lei enviado à Câmara dos Deputados em 2004, que adaptou os termos aos interesses do setor privado. De tal feito resultou a Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Essa lei reconheceu instituições educacionais com fins lucrativos, que apareciam de modo implícito na LDBEN 9394/1996, ocorrendo, então, um processo de migração das instituições filantrópicas às instituições de fins lucrativos, levando, assim, o capital acumulado com base em financiamentos de agências governamentais a juros privilegiados. Constata-se que continua a doação ou o investimento do setor público para o setor privado. O PROUNI não é garantia de curso universitário para alunos carentes, mas, sim, de investimento no setor privado, muitas vezes sem qualidade. Em suma, coloca-se como a oportunidade de um aluno advindo de uma classe social de baixa renda, para a ascensão social por meio de um diploma universitário. Entretanto, existem fragilidades por parte do governo em acompanhar a qualidade do ensino ofertado pelas instituições privadas contempladas por tal programa. Outra questão é o investimento que se faz em relação ao montante destinado ao setor privado, este poderia aumentar os números de vagas em universidades públicas ou, até mesmo, a criação de novas instituições de caráter público.

Para atender à classe dominante, em 2006, o governo trouxe os empresários para participar ativamente da elaboração da proposição das políticas educacionais. Parecido com o movimento dos EUA⁶², foi organizado aqui no país o “Movimento Todos Pela Educação”, formado por grandes instituições privadas e tendo como presidente Jorge Gerdau, do Grupo Gerdau. Tal movimento disputa a hegemonia do pensamento educacional, é uma tentativa de levar uma lógica mercantil de educação para as escolas públicas. Conforme Freitas (2012), o discurso dos empresários da educação está em confluência a uma série de ciências, entre elas a psicologia behaviorista, as ciências da informação e a neurociência. A partir desses campos,

⁶² Em vários países os empresários aparecem no cenário da educação local como promotores de reformas educacionais. Diane Ravitch (2011) os chama, nos Estados Unidos, de reformadores empresariais da educação (*corporate reformers*) (FREITAS, 2016).

constrói-se uma cultura de auditoria que se refere a uma emergência de sistemas de regulação, na qual a qualidade está subordinada à lógica administrativa, tendo como foco o controle do controle. Sobre isso, Arelaro (2016, p. 50) comenta que

O processo de uniformização e centralização de políticas, para facilitar a participação de grupos privados para e por “dentro” dos sistemas educacionais públicos vem se aprofundando sistematicamente nos últimos vinte anos. O “Todos pela Educação”, movimento de empresários criado formalmente em 2006, e, em 2014, transformado em OSCIP, é um bom exemplo, uma vez que as suas metas foram, praticamente, assimiladas e incorporadas pelo governo federal como políticas públicas para o país. Destacamos três delas: meta 1- Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola – foi incorporada na Emenda Constitucional 59/2009, pelo Executivo; meta 2- Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos – se transformou no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pelo MEC na Portaria nº 867, de 04 de Julho de 2012 e na Meta 5, do PNE; meta 3- Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano: a mesma foi introduzida no Plano Nacional de Educação (estratégias 2.1 e 7.2), como obrigação de elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE), precedida de consulta pública, “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos (as)” nos ensinos fundamental e médio.

De acordo com Arelaro (2016), em 2007, o governo definiu o Indicador de Desenvolvimento da Educação (IDEB), estabelecendo, de forma quantitativa, a qualidade das escolas brasileiras. Tal indicador tinha meta elaborada pelo INEP/MEC e combinava o fluxo escolar, as medias avaliativas nacionais e a elaboração de Plano de Ações Articuladas (PAR), para garantir às escolas o recebimento de recursos públicos para projetos, isto para todos os municípios e estados do país. Para atingir tal meta, foi utilizado o modelo de avaliações da educação básica colocada em prática desde os anos de 1990, mas com a novidade de que os resultados seriam divulgados por escolas, cidades e redes, fazendo um ranqueamento das “melhores” e “piores” escolas do país. “O portal do INEP informa que o indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios” (ARELARO, 2016, p. 52). Ainda, como corrobora essa mesma autora, esse processo de “medida” de qualidade trouxe a competição para dentro dos espaços educativos.

Além disso, a sociedade do conhecimento poderia estar à disposição de todos por meio das novas tecnologias (TICs), e isso se apresentaria como a superação das desigualdades sociais. Entretanto, falaciosamente, apregoam que, se todos têm acesso à educação, logo, alcançariam ascensão social. Os formuladores das políticas educacionais neoliberais tinham a

ilusão de que, ao dar bonificação aos professores, ocorreria, simultaneamente, um melhor desempenho dos alunos.

Ainda, no ano de 2007, o governo federal instituiu um aumento da participação dos governos estaduais e municipais na redefinição do modelo de financiamento da educação, sem equiparar os recursos, para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) abranger as três etapas do ensino: infantil, fundamental e médio. Substituiu, assim, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). De acordo com Costa e Vianna (2018), o governo criou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), elaborado em conjunto com os empresários da educação, assumindo a agenda do “Movimento Todos Pela Educação”. De acordo com Costa e Vianna (2018, p. 59),

[...] tal movimento teve a participação e patrocínio de empresas e entidades como: Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, dentre outros (SAVIANI, 2007). O estatuto social do referido movimento, datado no ano de 2013, teve como presidente Jorge Gerdau Johannpeter, um destacado empresário com interlocução importante também no governo Dilma. Entretanto, o que desejamos enfatizar é a aproximação do governo Lula com setores empresariais no que refere à intencionalidade compartilhada com o delineamento das políticas educacionais.

O PDE, desenvolvido junto com os empresários da educação, teve uma aceitação por trazer a possibilidade de focar na qualidade de educação. Os indicadores internacionais, como PISA, trouxeram nos últimos anos uma preocupação para a sociedade. Ouve-se muito sobre a necessidade de melhoria na educação brasileira, mas tais indicadores buscam apenas avaliar se os alunos estão aptos em duas áreas do saber: língua portuguesa e matemática. Assim, ao colocar o problema das escolas brasileiras, os empresários da educação apontam os meios para sanar esses problemas. No entanto, o PDE acabou por suprimir o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, além de colocar as OSs como salvacionistas da educação. De acordo com Saviani (2007, p. 1232)

Apresentado ao país em 15 de março de 2007, o assim chamado Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Este é, com efeito, o carro-chefe do Plano. No entanto, a composição global do PDE agregou outras 29 ações do MEC. Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em

desenvolvimento pelo MEC. Ao que parece, na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo governo federal, cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa. O MEC aproveitou, então, o ensejo e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a ele atrelou as diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas. Trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infra-estrutura. As 30 ações apresentadas como integrantes do PDE aparecem no site do MEC de forma individualizada, encontrando-se justapostas, sem nenhum critério de agrupamento.

Entre avanços e retrocessos, houve a ampliação significativa na obrigatoriedade da educação básica. Como afirmam Gentili e Oliveira (2013), ao alterar os artigos 208, 211, 212 e 214 da CF de 1988, por meio da EC n. 59/2009, o governo estabeleceu a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação básica, compreendida em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Sendo a Educação Infantil e Fundamental I (anos iniciais) responsabilidade dos municípios e Fundamental II e Ensino Médio responsabilidade dos estados, ficando a União responsável pelo Ensino Superior. Visto que a obrigatoriedade, a gratuidade e a universalidade (mesmo que não tenha sido alcançada) nunca tinham sido pensadas em ser ofertadas pelo Estado, a expansão representou, desde então, um grande desafio aos estados e municípios brasileiros. Como explicam Gentili e Oliveira (2013), ao ampliar a obrigatoriedade e gratuidade na educação básica, compreendida desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, ocorreu uma dificuldade de dispêndio na oferta da primeira etapa, educação infantil e na última etapa, ensino médio “[...] justamente as etapas que mais foram penalizadas nas políticas neoliberais dos anos 1990, já que o financiamento público estava focalizado no ensino fundamental” (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 255).

Entretanto, a Conferência Nacional de Educação, realizada em 2010, resultou na elaboração de um documento final como proposta de PNE no período do governo neodesenvolvimentista. Foi deliberado, no documento final da CONAE, o aumento do financiamento da educação para 7% do PIB, com elevação de 1% ao ano até atingir 10%, ao final de 2014. Além do aumento, o documento registrava a criação de novas formas e fontes de recursos que seriam utilizadas para propiciar o financiamento da educação.

Ao ser sancionado pela presidenta Dilma, o PNE 2014/2024, Lei nº 13.005/2014, definiu uma diretriz e estabeleceu a meta de aplicação de recursos públicos com o percentual

de 10% do PIB até o final do decênio⁶³, isso descrito na Meta 20, que assegura o atendimento e a ampliação do sistema de ensino público, além de viabilizar a manutenção e o desenvolvimento do ensino da iniciativa privada.

De fato, o § 4º. do artigo 5º, da referida Lei, definiu que para a aplicação dos 10% dos recursos do PIB, no ensino público, o conceito de “manutenção e desenvolvimento” do ensino passou a abranger os recursos públicos transferidos aos grupos privados, por meio do ProUni, do Fies, do Pronatec, das creches conveniadas e dos convênios especiais com as escolas privadas de educação especial e de educação de jovens e adultos (ARELARO, 2016, p. 53).

É preciso ressaltar que as metas do PNE 2014/2024, assim como os anteriores, conversam diretamente com os planos dos empresários da educação. E outro problema que se apresenta é o atraso para colocar em prática as metas, os desafios tidos como ambiciosos, especialmente se considerar a evolução modesta dos indicadores de universalização da educação básica. A atenção fundamental à questão do financiamento de que a União precisaria aumentar sua contribuição, que nunca chegou, de fato, a concretizar-se.

Os avanços nos governos Lula e Dilma foram sentidos pela classe trabalhadora, ao ter maior possibilidade de acesso à educação, devido à ampliação do acesso à educação superior. Entretanto, é preciso repensar no retrocesso das medidas que o governo tomou frente à viabilização das políticas públicas, optando pela continuidade das parcerias público-privadas. Como alega Arelaro (2016, p. 56), há uma pergunta constante: “qual a educação possível numa sociedade de classes?”, se pensarmos, ainda, em tempos de crise do capital em que os direitos da classe trabalhadora são retirados, é possível constatar que essa estrutura de sociedade cria, em tempos de crise, um exército de reserva, sem trabalho, mas com uma formação técnica. E caberia mais uma indagação, como questiona Arelaro (2016, p. 56): “É possível, então, uma educação crítica e não alienante nesse estágio do capitalismo?”. Há uma urgente necessidade de implementarem-se diretrizes para a educação, que viabilizem, de fato, o acesso a uma educação emancipadora para todos, que introduza, nos espaços educativos, meios de superar essa sociedade de classes.

Diante dessas contradições da escola no sistema capitalista e na tentativa de assegurar direitos já conquistados e que são ameaçados pelas forças neoliberais em diferentes estados da federação, ocorrem reações dos movimentos que lutam pela ampliação do acesso e da permanência na escola pública e gratuita. Neste estudo, tomam-se como referência apenas

⁶³ Inviabilizado pela PEC 241 (55), que será discutida no item 4.5.

três destes estados: São Paulo, Goiás e Paraná. Assim, no próximo item, será discutida a reação dos estudantes, organizados em MES, frente à tentativa do governo do estado de São Paulo de fechar diversas escolas públicas. O texto foi composto por informações retiradas de materiais multimídia, documentários e reportagens de jornais e revistas, que contêm relatos dos estudantes secundaristas de São Paulo, os pioneiros em uma sucessão de manifestações e ocupações ocorridas no país no período de 2015 a 2016.

4.3 MES NO ESTADO DE SÃO PAULO: LUTA CONTRA A REORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Parte-se do pressuposto que a organização dos estudantes secundaristas configura-se em contextos políticos específicos e adentram nas tensões geradas a partir da implementação de políticas neoliberais, no campo da educação, trazendo um acirramento da luta de classes. O governo de Geraldo Alckmin trouxe para o Estado de São Paulo, desde seu primeiro mandato (2001-2006), medidas nefastas para a educação pública. O que o governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) fez em São Paulo em seus 23 anos⁶⁴ foi contribuir com o sucateamento das escolas públicas. De acordo com Costa e Vianna (2018), seguindo a agenda neoliberal, no dia 23 de setembro de 2015, o governo do estado de São Paulo determinou a “reorganização escolar” (Decreto nº 61.672, de 30 de novembro de 2015). A medida, dentre as muitas arbitrárias que o governo tomou, visava ao fechamento de escolas e ao remanejamento de milhares de estudantes. Um levantamento feito pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) apontou que, no mínimo, 155 escolas seriam fechadas em todo o estado de São Paulo, e mais de 300 mil alunos seriam trocados de escola.

Recentemente, o governo do estado de São Paulo apresentou um polêmico projeto de reorganização escolar. Defendido como necessário para a ampliação da qualidade do processo educativo, o projeto pressupunha a divisão das escolas em ciclos de aprendizagem: uma escola para os alunos do 1º ao 5º ano; outra para os alunos do 6º ao 9º ano; e uma terceira para os alunos do ensino médio. Apresentada de forma rápida e arbitrária, tal reorganização não possibilitou aos diferentes sujeitos da rede estadual de educação de São Paulo discutir o projeto ou participar de sua elaboração,

⁶⁴ Governo do PSDB no Estado de São Paulo: Mário Covas 1995-1999, 1999-2001; Geraldo Alckmin 2001-2003, 2003-2006; Claudio Lembo, em 2006, assumiu o governo para que Geraldo Alckmin concorresse a presidência da República; José Serra 2007-2010; Alberto Goldman 2010-2011; Geraldo Alckmin 2011-2015, 2015-2018; Márcio França 2018.

negando, assim, o espaço do contraditório, essencial no processo democrático. Com isso, em outubro de 2015, o governo paulista anunciou o fechamento de 94 escolas em todo o estado, sendo 25 delas na cidade de São Paulo (GIROTTI, 2016, p. 1122-1123).

Tal reorganização estava mais interligada a uma desestruturação do ensino do que a melhorias. Se analisarmos a questão da universalização do Ensino Médio, o correto seria alcançar meios para que os estudantes tivessem seu direito (garantido) de continuar os estudos. Entretanto, nessa lógica de avanço da ofensiva neoliberal, a educação, que há tempos transformou-se em mercadoria, acaba por tornar-se um meio prático para barganhas entre a política e os empresários do ramo da educação. Sobre isso, o trecho a seguir, extraído do documentário “Acabou a Paz! Isto aqui vai virar o Chile”, ilustra esta situação.

Os estudantes da rede pública estadual estão lutando desde o dia 6 de outubro contra a reorganização escolar proposta pelo governo do estado de São Paulo. Mesmo com diversas manifestações que pararam a cidade e cobraram a Secretaria de Educação e a Diretoria de Ensino do estado, “nós” não fomos ouvidos e por isso decidimos ocupar as escolas (ACABOU A PAZ!, 2016, s.p.).

As ocupações nas escolas estaduais de São Paulo foram as primeiras de uma série de manifestações realizadas pelos estudantes secundaristas. Segundo Ortellado (2016)⁶⁵, as experiências das ocupações podem ter ligação com as manifestações de 2013, período em que a população voltou às ruas reintroduzindo a ideia que se pode conseguir mudanças concretas por meio da desobediência civil e da ação direta. Essa ideia havia sido “abandonada” no final da década de 1980, quando o Partido dos Trabalhadores optou pela via política institucional.

Com os dizeres “Eu quero outra escola”, “Escola de luta”, “Acabou a paz! Isto aqui vai virar o Chile”, os estudantes fizeram diversas manifestações nas ruas e nas escolas de São Paulo, na tentativa de chamar a atenção da população para as questões que envolvem a oferta de ensino público. Para os alunos, o governo pretendia fechar as escolas com a intenção de demitir professores e funcionários, tendo como meta cortar gastos, o que, conseqüentemente, levaria ao acirramento da precarização das escolas públicas.

É importante notar que o grupo político (partido PSDB) que está no poder atualmente no estado de São Paulo constituiu-se no período de redemocratização do país. Notadamente, a maioria dos representantes do governo do Estado vê a educação como mercadoria, e, enquanto vista como mercadoria, a tendência é a privatização e, acima de tudo, a continuidade

⁶⁵ Fala retirada do documentário intitulado: Acabou a Paz! Isto aqui vai virar o Chile – Escolas ocupadas em SP. ACABOU A PAZ, 2016.

da vinculação da oferta de ensino ao modo de produção capitalista. O governo do estado de São Paulo vinculou a oferta da educação pública diretamente à agenda neoliberal. A oferta desta passa, então, a ter três pontos-chaves: o treinamento de alunos para testes padrões; a premiação das escolas e de professores; e a questão da meritocracia. A qualidade neoliberal de educação é fazer que o aluno aprenda a ler e escrever e demais conhecimentos rudimentares para responder testes.

O estado de São Paulo apresenta-se como um campo de experimentos para adequar a educação aos moldes neoliberais. A reorganização escolar proposta pelo governo, em 2015, partia de uma suposta diminuição na demanda. Entretanto, se pensarmos na quantidade de alunos por sala, nos sujeitos que precisam abandonar os estudos para se inserirem no mercado de trabalho, e, principalmente, na questão da universalização do ensino, que não foi atingida, as estratégias do sistema neoliberal mostram-se favoráveis apenas à classe dominante. Pois a classe trabalhadora é a mais, ou talvez a única, atingida com tais medidas, que levam à exclusão dos mais necessitados, ao invés de buscar soluções para que todos os cidadãos possam ter educação pública e gratuita. De acordo com Girotto (2016, p. 1128-1129),

O projeto de reorganização da rede estadual de educação de São Paulo foi apresentado pelos seus idealizadores como decorrente de um processo natural de modificação do perfil demográfico e educacional do estado. Segundo a Secretaria Estadual de Educação, tal processo resultou no aparecimento de “classes e escolas ociosas”, que precisariam ser reorganizadas com o intuito de se constituírem escolas com ciclos únicos de aprendizagem. Tal necessidade se justificaria, segundo dados da Secretaria, por pesquisas (cujas fontes não são informadas) que comprovariam que nesses ciclos os alunos aprendem mais. Em uma série de vídeos postados no site da Secretaria, especialistas ligados ao governo defendem a proposta, reafirmando que a única preocupação com essa reformulação é garantir melhor qualidade para a educação de crianças, adolescentes e jovens do estado.

A medida arbitrária do governo era apenas uma forma de colocar em prática os projetos neoliberais que veem na educação um campo fértil para serem disseminados os interesses do capital. Não há, na visão neoliberal, a preocupação com os espaços educativos, capazes de dar formação emancipadora para os sujeitos sociais. Para Girotto (2016, p. 1223), a proposta apresentada estava ligada à questão do enraizamento territorial:

Tanto na proposta apresentada pelo governo quanto na reação organizada pelos estudantes secundaristas, emerge uma dimensão fundamental da escola pública: o seu enraizamento territorial. Ocultando essa dimensão a partir de uma série de dados e informações que buscavam apresentar as escolas e os seus sujeitos como abstratos, desconectados do seu entorno e da comunidade que lhe dá vida e sentido, o governo estadual apresentou a proposta que

implicaria, se posta em prática, em uma profunda mudança na relação socioespacial dos alunos e alunas entre si e com as suas escolas. Como resposta, a luta dos estudantes secundaristas trouxe à tona a dimensão territorial das escolas públicas, reafirmando-as como espaços de construção de identidades, de diálogos e de conflitos. Propor a realocação (esse foi o termo utilizado pelo governo estadual) de mais de 700 mil alunos, como previsto no projeto de reorganização, é produzir outra ordem socioespacial da escola pública no estado de São Paulo, que atende a interesses muito além do discurso da busca por certa “qualidade educacional”, os quais, estrategicamente, foram ocultados.

Para além da preocupação com a demanda, o projeto visa à questão de uso dos espaços demográficos dessas escolas. Ou seja, a medida do governo era/é atender aos interesses de reutilização de determinados espaços urbanos, advindo da questão da “valorização dos espaços urbanos”, reforçando características funcionais das áreas centrais das cidades. Como afirma Giroto (20016), uma das hipóteses a ser investigada, dentre as muitas questões que envolvem a reorganização escolar, é a compreensão da dimensão espacial. O processo de fechamento das unidades escolares da rede estadual de São Paulo pode estar interligado a processos de produção de valorização do espaço urbano. Entre 1995 e 2005, foram fechadas 13 unidades escolares que tinham em comum a antiguidade dos prédios, e o atendimento de alunos de bairros periféricos da região oeste da cidade de São Paulo.

Com uma política educacional de acordo com interesses dos Organismos internacionais, sucateando e destruindo as escolas públicas, o governo não tem se preocupado em atender aos problemas da educação pública e solucioná-los. Pelo contrário, a preocupação é atender a uma agenda neoliberal que toma a escola pública como mercadoria e a coloca em uma posição inferior. As ocupações ocorridas em 2015 pelos estudantes secundaristas demonstraram a importância da luta dos movimentos sociais da classe trabalhadora.

E aqui se destaca a importância da organização dos estudantes secundaristas e da luta que têm realizado. Em nossa perspectiva, eles têm sido os principais sujeitos da construção dessa nova política de espacialidade na escola pública. Com seus corpos, desejos e sonhos, destituíram a escola da narrativa unitária que buscava totalizá-la. Construindo outros discursos, práticas e ações, fizeram, no limite, outra escola, outra espacialidade. Expondo a arbitrariedade de um projeto que não os reconhece como sujeitos, os secundaristas tomaram para si as escolas e, em sua simultaneidade de coexistência, têm construído a luta por outra escola pública (GIROTO, 2016, p. 1137).

Das 94⁶⁶ escolas que seriam fechadas, 66 seriam entregues a municípios e transformadas em creches e pré-escolas, 28 não teriam, naquele momento, destino definido, e outras 1.464 unidades de ensino, das 5.147 que existem no Estado, seriam reconfiguradas para receberem um único ciclo de ensino. Ao todo, 311 mil alunos e 74 mil professores seriam atingidos pela medida, sendo obrigados a estudar em escolas longínquas, atrapalhando, assim, horários de trabalho e escola, além de enfrentarem salas de aula superlotadas. O que tal medida de único ciclo escondeu foi a quantidade de alunos por sala. Escolas que já se configuram como único ciclo chegam a ter mais de 60 alunos por sala. A superlotação das salas de aula é um dos pontos mais expressivos do sucateamento, o professor é impossibilitado de atender a uma demanda dessa.

Os alunos e alunas aprendem mais quando o professor não precisa ter 30 turmas para completar sua carga horária, quando não se vê obrigado a dar atendimento individual para 900 alunos por semana, quando não tem que se desdobrar em três escolas, de três redes diferentes, para conseguir pagar as contas ao final do mês. Os alunos aprendem mais quando o professor tem tempo para preparar as aulas, quando sua formação continuada está vinculada aos problemas reais do cotidiano escolar, quando não é obrigado a preparar os alunos para a realização de testes padronizados, quando é valorizado, material e imaterialmente. Enfim, analisar, a partir de uma única variável, uma problemática que, por excelência, é multifacetada constitui um equívoco substancial que pode contribuir para agravar a situação em vez de construir possibilidades de enfrentamento. Por isso, em nossa perspectiva, para além do discurso da qualidade da educação aventado pelo governo estadual como um dos motes para a realização do projeto de reorganização escolar, há muito mais elementos a serem considerados (GIROTTO, 2016, p. 1129).

O discurso do secretário da educação do estado de São Paulo, Herman Voorwald⁶⁷, era que as escolas deveriam ser reorganizadas por ciclos de ensino, visando a uma suposta melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem. Entretanto, a medida era válida apenas para as escolas públicas, enquanto as escolas particulares, que são constituídas de ciclos diferenciados, continuariam em um único prédio. Ou seja, a medida não está interligada à questão do ensino, mas, sim, a cortar gastos públicos, reutilizar os espaços das escolas e, até mesmo, entregar os espaços demográficos das escolas para construção do setor privado.

⁶⁶ Informação retirada do documentário intitulado: Acabou a Paz! Isto aqui vai virar o Chile – Escolas ocupadas em SP (ACABOU A PAZ, 2016).

⁶⁷ Herman Voorwald esteve à frente da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no período de 2011 a 2015, sua saída, estratégica ou não, de-se pelas manifestações dos estudantes secundaristas, após o anúncio da reorganização escolar.

Assim que foi noticiado o fechamento das escolas, os estudantes já começaram a se mobilizar. Procuram a justiça, fizeram abaixo-assinados e conseguiram mais de 10 mil assinaturas, tentaram encontrar meios para dialogar com os representantes da secretaria e da diretoria de ensino. Uma vez não atendidos, encontraram uma forma de serem ouvidos: ocuparam as escolas. No dia 6 de outubro de 2015, ocorreu a primeira manifestação em várias escolas e, nesse mesmo dia, houve uma reunião com o secretário da educação, Herman Voorwald, o qual comunicou aos alunos que não voltaria atrás em relação ao projeto de reorganização.

As manifestações ocorriam quase que semanalmente, os alunos faziam passeatas na cidade de São Paulo, fechavam algumas ruas e avenidas. A cartilha “O mal educado”⁶⁸ foi o que trouxe à tona a ideia de ocupar as escolas para tentar barrar a reorganização escolar, visto que dialogar com os representantes do governo era impossível. Outra inspiração foi o documentário “A revolta dos Pinguins”, que trata das ocupações realizadas pelos estudantes secundaristas do Chile. Após uma assembleia, em que foi distribuída a cartilha que continha o passo a passo de como ocupar a escola, no dia 9 de novembro de 2015, os estudantes entraram na primeira escola, a Escola Estadual Diadema, na qual encontraram resistência por parte da diretoria e de alguns professores que se colocaram contra o movimento. Assim que conseguiram a ocupação, os alunos proibiram a entrada da direção, ficando permitido o acesso de apenas algumas pessoas autorizadas.

A primeira escola a reagir ao "plano desorganizador", como foi chamado pelos estudantes, foi a Escola Estadual Diadema, no ABC paulista, no dia 9 de novembro, cerca de um mês e meio após as primeiras declarações da Secretaria. No dia seguinte, a Escola Fernão Dias, em Pinheiros, Zona Oeste de São Paulo, foi tomada pelos estudantes tornando-se uma espécie de "escola-modelo". Nos próximos dias, as ocupações passariam a se capilarizar de maneira não ordenada, e extremamente rápida, por todo o estado. Norteados pela palavra de ordem "não fechem nossa escola!", os estudantes ocuparam as unidades de ensino trancando portões, vigiando janelas e acessos, encastelando-se nas unidades e fazendo uma defesa radical pela sobrevivência do espaço escolar, agora em disputa (PAES; PIPANO, 2017, p. 11).

Outra forma de protesto encontrada pelos estudantes contra a reorganização foi o chamado “boicote” à prova do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de

⁶⁸ A cartilha foi distribuída nas escolas estaduais, o conteúdo do material se configurava um manual explicativo, escrito por estudantes chilenos que ocuparam as escolas públicas em 2006. Os alunos vincularam o passo a passo para a ocupação das escolas com plano de ação e organização da ocupação. Referente à reorganização escolar, havia os dizeres: “se fechar, vamos ocupar”. Disponível em: <<https://gremiolivre.wordpress.com/2015/10/21/como-ocupar-um-colegio-versao-online/>>.

São Paulo (SARESP), vinculado ao BM. Em duas semanas, mais de 200 escolas estavam ocupadas no estado de São Paulo. A maioria dos estudantes tomou ciência da medida devido às manifestações. Mas, a defesa das escolas públicas pelo MES foi duramente repreendida pelo Aparelho Repressivo de Estado – ARE (ALTHUSSER, 1987). O governo não poupou forças para tentar barrar as manifestações dos estudantes secundaristas. Os advogados foram fundamentais para dar apoio aos estudantes, isso porque os estudantes que mais resistiam e que aparentavam maior comando de voz nas manifestações e nas ocupações eram presos arbitrariamente pela Polícia Militar. Houve casos de estudantes assinarem boletins de ocorrência sem ter sido feita a devida leitura destes e de, enganosamente, saírem com advertência de fatos dos quais não participaram, quando, na verdade, eram apenas vítimas da violência policial.

As intervenções da PM⁶⁹ eram constantes nas escolas ocupadas. Porém, o que se via nestas eram estudantes realizando diversas atividades, colaborando uns com os outros, dialogando com estudantes de outras escolas e, principalmente, tomando conta dos espaços escolares que se encontravam em ruínas. As assembleias eram constantes, foram organizadas comissões de porta-voz, limpeza, cozinha e afazeres em geral. É importante ressaltar que, nesse período, as entidades representativas, como UNE, UBES e outras, não foram porta-vozes do movimento. Os estudantes criaram uma forma horizontal em que todos os estudantes adeptos do MES pudessem ter voz e vez. As assembleias eram democráticas, tinham o intuito de discutir os passos do movimento e permitiam que todos expressassem suas opiniões e fizessem propostas. Eles debatiam sobre tudo, inclusive sobre a organização interna de cada escola. As escolas mantinham vínculo e contato com outras através de reuniões. Foi montado o comando das escolas ocupadas, a fim de levar informações, de uma para a outra, das assembleias que ocorriam semanalmente.

A “dança das cadeiras”, como ficou conhecida a manifestação de rua dos secundaristas, tinha o propósito de demonstrar que os alunos queriam continuar estudando em suas próprias escolas. A ação inédita das ocupações por parte do MES teve as cadeiras e as carteiras da própria escola pública como um símbolo de luta. No período das ocupações, os alunos encontram, nas escolas, materiais didáticos abandonados, salas de vídeos fechadas e bibliotecas com uso impossibilitado. O MES trouxe à tona a atual situação das escolas

⁶⁹ ⁶⁹ Informação retirada do documentário intitulado: Acabou a Paz! Isto aqui vai virar o Chile – Escolas ocupadas em SP (ACABOU A PAZ, 2016).

públicas, escolas abandonadas e sucateadas. Chegaram a questionar o sentido da escola, por, aparentemente, estar mais ligada a estruturas de presídios do que a espaço educativo, sem espaço para diálogos, sem espaço para os alunos encontrarem sentido entre escola e vida social. De acordo com os autores Paes e Pipano (2017, p. 22-23),

“Ocupar e resistir” passa a ser um novo lema. Uma outra forma de se posicionar frente aos mais violentos descasos e retiradas de direitos em um cenário catastrófico politicamente. A aprendizagem passou a ocupar novos percursos, outros espaços. A busca por autonomia pelos estudantes começou a ser vista por setores conservadores da sociedade brasileira, principalmente por uma classe média insatisfeita e raivosa, como doutrinação. Tais movimentos conservadores acabam por defender silenciamentos (novamente), a muitos dos temas que surgiram na pauta de interesses dos secundaristas, como: políticas contra homofobia, racismo, desigualdades sociais e demais questões que tensionam as novas sociedades. O que vemos é uma contrarresposta externa, de entidades e grupos da sociedade civil, que enxergam os movimentos aflorados pelos secundaristas como uma afronta ao que seria o papel da escola e da educação.

Para Pablo Ortellado (2016)⁷⁰, os movimentos que têm capacidade de impor uma derrota política precisam mais do que o apoio da esquerda. Nesse sentido, o que se espera é uma ruptura com partidos políticos de esquerda que tendem a esperar as condições para conquistar as transformações necessárias. O apoio dos segmentos sociais menos politizados advém da legitimidade da causa que possibilitou o reconhecimento destes como atores legítimos da causa, sem controle de interesses políticos partidários, a qual a população enxerga como interesses espúrios. Houve a confluência a qual, no caso dos estudantes secundaristas, permitiu que eles ganhassem o reconhecimento e a legitimidade da sociedade, o que levou à suposta derrota do governo do estado de São Paulo. A sociedade civil ajudou muito no período das ocupações, doando aos secundaristas materiais e alimentos necessários, além de ajuda jurídica.

No período da unificação dos estudantes, funcionários e professores demonstraram a força dos trabalhadores nas reivindicações, mas o protagonismo da luta era dos próprios estudantes secundaristas. Entidades representativas, como a UNE e a UBES, foram importantes no que se refere a apoio de cobertura virtual e de imprensa para as ocupações, a sede da UNE foi ponto de apoio para recepção e distribuição de alimentos. Além disso, os estudantes universitários “doaram” aulas, realizaram diversas atividades culturais. As discussões sobre a conjuntura política se fizeram presentes nas escolas ocupadas, além de

⁷⁰ Fala retirada do documentário intitulado: Acabou a Paz! Isto aqui vai virar o Chile – Escolas ocupadas em SP (ACABOU A PAZ, 2016).

aulas sobre maioria penal, violência, exploração do trabalho, feminismo, enfim, pautas que movem a sociedade. A UNE, a UBES e a UEE/SP contribuíram muito para a luta, mas não eram a liderança do movimento, que optou por ser autônomo, sem ligações com entidades e partidos políticos.

Os espaços escolares foram apropriados pelos alunos, a comunidade começou a participar das atividades e descobriu o quanto a escola, como espaço educativo, pode oferecer vínculo e interação à vida em sociedade, ao contrário do processo das propostas educacionais desvinculadas da prática social. O secretário de educação do estado, Herman Voorwald, chegou a propor que os alunos desocupassem as escolas, para que o governo analisasse a reorganização. A proposta foi negada pelos secundaristas. O chefe de gabinete da Secretaria de Educação, Fernando Padula, e os dirigentes de ensino declararam guerra aos alunos e chegaram a propor a desqualificação do movimento. Mas, a tentativa de criminalizar o MES foi derrubada pela sociedade, que acompanhou as ocupações e as mobilizações dos estudantes. Ao contrário do que o governo tentava vincular – que os estudantes estavam depredando as escolas e consumindo drogas –, os registros realizados por estes mostravam que, na verdade, os estudantes estavam recuperando espaços abandonados, realizando limpezas e organizando materiais. Segundo Giroto (2016, p. 1123), as ocupações foram

Como resposta à ação não dialógica do governo estadual, alunos e alunas de mais de duas centenas de escolas públicas em todo o estado de São Paulo iniciaram um intenso processo de ocupação de escolas, em um amplo movimento de enfrentamento ao projeto de reorganização. No movimento, princípios como autogestão, ação direta, apoio mútuo e solidariedade foram afirmados, não como discursos, mas como ações cotidianas daqueles que, cansados de serem tratados como números, afirmaram-se como sujeitos do seu próprio processo formativo. Após um mês de ocupações, o governo estadual viu-se obrigado a recuar, decretando a suspensão do projeto e prometendo construir o diálogo com a sociedade civil.

A suposta vitória dos estudantes secundaristas deu-se no dia 4 de dezembro de 2015, pelo Decreto n. 61.692 publicado no Diário Oficial. Mergulhado na maior crise de sua gestão, o governador Geraldo Alckmin reconheceu a derrota e suspendeu a reorganização arbitrária. No entanto, a suspensão não representou a revogação da medida, e os secundaristas continuaram a exigir sua revogação e pediam audiência pública para discussão de uma necessária reforma de ensino. Logo após o pronunciamento da suspensão da medida, o secretário de educação, Herman Voorwald, entregou seu pedido de demissão. A suspensão e a entrega do cargo foi uma estratégia para tentar desmobilizar o movimento, que continuou a

ocupar as escolas e a exigir que, além da revogação, os professores, os alunos e os funcionários não sofressem represálias por parte dos dirigentes.

De acordo com Ortellado (2016), em 20 anos de governo, o PSDB praticamente não enfrentou resistência e oposição, mas o governo PSDB foi derrotado três vezes por movimentos autônomos: a ocupação da reitoria da USP, em 2007, quando um grupo de autônomos se posicionou contra a tentativa do governo em retirar a autonomia da universidade; em julho de 2013, quando o movimento “Passe livre” conseguiu a redução das passagens; e, em 2015, quando o MES conseguiu barrar o processo de reorganização escolar, que visava ao fechamento das escolas.

Uma ressalva: o recuo do governo não representou um ganho para o movimento, uma vez que outras medidas tomadas poderiam influenciar na oferta da educação pública e gratuita. O governo adotou outras estratégias como o fechamento de diversas salas de aulas nas escolas públicas. Entretanto, a organização do MES foi fundamental na defesa das escolas.

A luta dos estudantes de São Paulo foi inspiração para o MES de Goiás, que ocuparam as escolas que seriam entregues à gestão privada. A Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE/GO) tem tentado, a todo custo, atender aos interesses dos empresários da educação representados pelas Organizações Sociais (OSs). Entretanto, os representantes de tal projeto têm se deparado, constantemente, com os estudantes secundaristas organizados para defender as escolas públicas. Para a organização do item seguinte, foram analisados os editais de chamamento de OSs para ocuparem a gestão das escolas públicas, procurando, assim, identificar os sujeitos que compõe tais organizações.

4.4 MES NO ESTADO DE GOIÁS: PUBLICIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS

A transferência da gestão das escolas públicas brasileiras para o setor privado/filantrópico tem avançado a partir do “Movimento Todos Pela Educação”, de 2006. Vários estados nacionais têm apontado para tal mudança, como é o caso de Goiás, Mato Grosso e São Paulo. Como ressaltado por Gawryszewski, Motta e Putzke (2017), a Reforma do Estado em 1995, a Lei das Organizações Sociais (9.637/1998) e a Lei Parcerias Público-Privadas (11.079/2004) formam instrumentos legais para amparo da gestão privada dos serviços públicos. A modalidade de gestão que está sendo colocada em prática seria uma

forma de publicização⁷¹ po meio da descentralização de atribuições às unidades subnacionais, que permite a atuação da sociedade civil, neste caso, das Organizações Sociais (OSs) que representam os empresários da educação.

Como já citado, a partir do final da década de 1990, o neoliberalismo de Terceira Via ganha força e faz-se presente nos discursos dos governos. O neoliberalismo de Terceira Via tem como proposta contrabalancear, e não combater, o poder do mercado pela atuação positiva do Estado e da sociedade civil. No que se refere à oferta de serviços públicos, a sociedade civil seria a composição de atores individuais e associações voluntárias, as Organizações Não Governamentais (ONGs). As atribuições para esses atores incluiriam a parceria com o Estado na execução de políticas sociais para assistência social e oferta da educação.

A Terceira Via é uma expressão do necessário (re)ajuste das formas de vida, trabalho, instituições e organizações do capitalismo, mas que deseja manter os princípios fundamentais deste sistema, sem romper nem mesmo com suas mais marcantes características em tempos de globalização e mercantilização acelerada. Expressa também a verdade óbvia de que o livre mercado por si só não resolveu os problemas sociais do capitalismo, nem os combateu (e, pior, apenas agravou-os). Para tanto, a Terceira Via apregoa, entre outros pontos, que é necessário mobilizar forças sociais para combater estes problemas. Ao mesmo tempo, este movimento torna “todos” cúmplices do atual capitalismo, considerado, ainda que problemático e imprevisível, como absoluto e imponderável (GROPPO; MARTINS, 2008, p. 226).

O neoliberalismo de Terceira Via apresenta-se como uma versão que, supostamente, amenizaria as mazelas do capitalismo. Tem no Estado o intermediador entre o combate aos problemas sociais, ao mesmo tempo em que garante o crescimento econômico. Entretanto, isso não ocorre como no Estado de Bem Estar Social, mas enfrentando as questões sociais, por meio de parcerias com a sociedade civil, e incentivando o desenvolvimento econômico, por meio das parcerias público-privado, “[...] incluindo-se, aqui, parcerias com ONGs para a gestão das obras sociais, pensadas e propostas pelo Estado em conjunto com agências externas a ele” (GROPPO; MARTINS, 2008, p. 227).

A imagem de eficiência do setor privado passou a ser incorporada, para a implementação da gestão privada em setores públicos. A gestão gerencial/empresarial

⁷¹ “[...] a delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de privatização, terceirização e publicização (este último processo implicando na transferência para o setor público não-estatal das serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta)”. PEREIRA, B. A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, **Cadernos MARE da reforma do estado**, v. 1, p. 58, 1997.

escolhida pelos reformadores traz a noção de que a gestão empresarial é a ideal para que a escola pública tenha bom desempenho. A agenda privada-mercantil tem a promissora vértice da gestão privada das escolas públicas de Educação Básica e apresenta-se como uma solução para garantir oportunidades iguais para todos, partindo da crença que a gestão privada tem maior qualidade se comparada a gestão pública. O que está em curso no país é uma proposta que se assemelha às chamadas escolas *charters* estadunidenses, que têm estabelecida a gestão privada nas escolas públicas, por meio das organizações privadas, com ou sem fins lucrativos, mas, que, aqui no Brasil, são meras representantes dos empresários da educação. Na realidade, essa foi uma forma de os empresários da educação adentrarem os espaços educativos e trazerem elementos da Terceira Via, por meio de articulações das políticas educacionais.

No estado de Goiás, já está avançada a implementação da transferência da gestão pública das escolas estaduais para as OSs. À frente de tal projeto está a secretária de educação do estado de Goiás, Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira⁷², da qual a formação e a atuação foram alvo de questionamentos pelos estudantes secundaristas no período das ocupações. Sendo ela uma professora, formada por uma universidade pública, e docente desta universidade, atualmente, a principal questão que se colocava era o porquê, ao invés de defender o ensino público e gratuito do qual ela usufruiu em sua formação, preferiu estar à frente de um projeto que tende a desqualificar a escola pública e, ao mesmo tempo, torná-la uma mercadoria.

As ocupações das escolas no estado de Goiás iniciaram no dia 9 de dezembro, conforme consta no *site* da UBES:

Para os estudantes de Goiás não há férias. As festas de fim de ano e a entrada de 2016 ocorreram dentro das 24 escolas que seguem ocupadas desde o dia 9 de dezembro. O acampamento, que mescla mutirões de limpeza e aulas auto-organizadas, tem como objetivo protestar e impedir o ataque à educação pública promovido pelo governador Marconi Perillo que propõe conceder a administração de mais de 300 escolas públicas para Organizações Sociais (OS), além da ampliação de escolas militares (UBES *online*, 2016).

⁷² Integrou o Comitê Técnico do Compromisso Todos pela Educação. De 1999 a 2001 ocupou o cargo de Secretária de Educação de Goiás e Secretária de Ciência e Tecnologia (2005-2006), ambas no governo Marconi Perillo. Também foi Secretária da Cidadania em 2007 no governo Alcides Rodrigues. Foi, também, secretária de Estado da Educação, Cultura e Esporte da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, coordenando eventos comunitários da secretaria, e gerindo a pasta. Nesse período de Raquel Teixeira como Secretária da rede estadual (2015/2018)

Entre dezembro de 2015 a fevereiro de 2016, 25 escolas estaduais de Goiás foram ocupadas pelo MES, os estudantes posicionaram-se contra o projeto do governo psdebista de Marconi Perillo⁷³ (2011-2018), que entregaria a gestão das escolas públicas para as OSs. A inserção da esfera privada, por meio das OSs, teve aporte no Senado pelo Projeto de Lei 739/2015, do Senador Cristovam Buarque⁷⁴, do Partido Popular Socialista (PPS). O projeto permite que as organizações sociais que possuam contratos de gestão com o poder público possam receber recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb). O Fundeb tem a função de distribuir os recursos financeiros para os sistemas estaduais e municipais, que por sua vez, repessam as instituições de ensino público, a fim de que cada unidade possa gerir tais recursos para a manutenção das escolas públicas. Se já há órgãos responsáveis por isso, se o que falta nas escolas públicas é recurso, e não quem possa administrar o recurso, qual o propósito de entregar a gestão escolar para empresas privadas? Gawryszewski, Motta e Putzke (2017, p.14) alegam que:

Na justificativa, evoca-se que tal medida atenderá a introdução de “práticas modernas de gestão na educação”, incluindo as escolas charters (BRASIL, 2015). Destacamos, também, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei 13.005/2014) – que delibera que os recursos públicos destinados à manutenção e ao investimento na educação não serão exclusivos para o ensino público.

As manifestações do MES em Goiás foram duramente reprimidas pelo Aparelho Repressivo do Estado (ARE), sendo o Estado que conta com escolas militarizadas⁷⁵, dentro das sucessões de manifestações e ocupações das escolas públicas de São Paulo, Goiás e Paraná. Mas, os estudantes secundaristas de Goiás foram os que mais passaram por recrutamento para ocupar as escolas e barrar a medida do governo. Eles denunciaram as repressões sofridas durante as ocupações, de acordo com o *site* da UBES:

[...] estudantes que estão dentro das ocupações denunciam abusos da polícia, como foi o caso da Antensina, onde os militares impediram acesso a parte da escola. Os jovens ficaram encurralados em uma área aberta do prédio, expostos à chuva e sem acesso à cozinha ou banheiro. A entrada de novos ocupantes foi impedida e os alimentos regulados. Somente após 12 horas de resistência, a passagem foi liberada. Na madrugada deste domingo (10), a

⁷³ Governador do estado de Goiás nos períodos de: 1999-2006 e 2011-2018.

⁷⁴ Governador do Distrito Federal de 1995 a 1998. Foi eleito senador pelo Distrito Federal em 2002. Foi Ministro da Educação entre 2003 e 2004, no primeiro mandato de Lula. Foi reeleito nas eleições de 2010 para o Senado pelo Distrito Federal, com mandato até 2018.

⁷⁵ os militares assumem a administração da escola, enquanto a parte pedagógica (professores e métodos de ensino) segue sob a alçada da Secretaria de Educação.

ocupação Villa Lobos denunciou a invasão de um policial que pulou o muro da instituição. “Recebemos uma ameaça da ROTAM (Rondas Ostensivas Táticas) dizendo que mandariam as “barcas”, que iria entrar e bater em todo mundo. Estamos em alerta e pedimos que todas as ocupações fiquem atentas, denunciem as ameaças. Não vamos recuar!”, diz a publicação. Em dezembro, o natal dos estudantes da E.E. Cora Coralina ocorreu dentro da ocupação, porém, no dia 28 os secundaristas foram surpreendidos com seis bombas arremessadas nas proximidades. Apesar do susto, a escola permaneceu ocupada. Na página oficial, os jovens contam que policiais fardados rondam a instituição, fotografam os ocupantes e já houve registro de corte de energia. No dia em que o movimento foi iniciado, há relatos de que um militar derrubou parte do portão (UBES *online*, 2016).

De acordo com Gawryszewski, Motta e Putzke (2017), em janeiro de 2015, a Secretária Raquel Teixeira, visitou as escolas públicas estadunidenses que configuram a gestão privada. O intuito do governador era trazer tal formato de gestão para as escolas públicas do estado, para que o filho do trabalhador tivesse a mesma oportunidade de estudo, com padrão de escola do filho de um rico. Além disso, afirmava que os funcionários celetistas tinham medo de serem substituídos, caso não conseguisse atender às exigências de trabalho.

Conforme corroboram Gawryszewski, Motta e Putzke (2017), no dia 14 de outubro de 2015, o governador assinou o Decreto nº 8.469, determinando que a SEDUCE realizasse uma seleção das OSs interessadas em realizar contrato de gestão de 30% das unidades escolares integrantes das subsecretarias de Educação de Goiânia, Anápolis, Trindade e Distrito Federal. No dia 8 de dezembro de 2015, foi feita a publicação das OSs escolhidas no processo de transferência, a intenção do governo era que as OSs comessem a atuar no início do ano de 2016.

No mesmo dia, os profissionais de educação da rede estadual reuniram-se para uma audiência pública convocada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) a fim de debater com a Secretaria de Educação a proposta de privatização das escolas públicas. Com a ausência da Secretária Raquel Teixeira e a publicação do processo de transferência no Diário Oficial, no dia seguinte, o movimento secundarista deflagrou a primeira ocupação de escola no estado que se estendeu em um total de 28 escolas ocupadas em um processo de luta intensa até o final de fevereiro de 2016. Durante o processo de ocupação, o Governo Estadual fez várias tentativas para acabar com o movimento, solicitando o cancelamento do fornecimento de água e luz para a escola, além de pedido de reintegração de posse, seguidas de desocupações violentas realizadas pela polícia (GAWRYSZWSKI; MOTTA; PUTZKE, 2017, p. 15).

De janeiro de 2016 até setembro do mesmo ano, a secretária Raquel Teixeira se colocou em uma corrida contra a comunidade escolar para representar os interesses das OSs. A SEDUCE publicou edital, em 4 de janeiro, fazendo o chamamento para processo de

transferência de gestão de 23 escolas na região de Anápolis. Em fevereiro, foi feita a abertura dos envelopes contendo dez OSs interessadas em gerir as escolas. Todas as dez OSs interessadas estavam com pendência em documentação. A abertura dos envelopes foi feita sob forte aparato policial, na tentativa de barrar qualquer manifestação contrária. Com a pressão do MES e dos profissionais da educação, o Ministério Público de Goiás, o MP Federal e o MP de Contas do Estado entraram com ação civil recomendando a suspensão do edital, até que ocorressem modificações nos itens considerados inconstitucionais. As OSs foram desclassificadas por não terem cumprido os requisitos do edital, sendo adiado para o segundo semestre de 2016. No entanto, a SEDUCE Goiás promoveu *workshop*, em junho de 2016, reunindo representantes das OSs, gestores escolares e técnicos do BM, para fazerem debates sobre o “sucesso” e, assim, qualificar o processo de transferência. Nesse evento, Raquel Teixeira comunicou as mudanças no edital, esclareceu questões sobre o teto para salário de diretores e sobre as regras contra nepotismo, além de apresentar um projeto de criação e gestão de um núcleo no governo para acompanhar a transferência da gestão pública para as OSs.

No dia 19 de setembro, a SEDUCE Goiás realizou novo processo de qualificação de Organizações Sociais e quatro foram qualificadas para prosseguir na concorrência: Instituto Brasileiro de Cultura, Educação, Desporto e Saúde (Ibraceds), Associação Grupo Tático de Resgate (GTR), Instituto de Educação, Cultura e Meio Ambiente (ECMA) e Instituto de Educação e Cidadania (IEC). Três destas (Ibraceds, GTR e ECMA) possuem algum vínculo com o governador Perillo e seus sócios ou ex-sócios envolvidos em denúncias de corrupção, e a IEC tem seu presidente como dono de escola particular. Tal constatação sobre as OSs qualificadas para atuar no processo licitatório permite afirmar que nenhuma dessas tem perfil filantrópico sem fins lucrativos, conforme tem sido reiterado pela Secretária Raquel Teixeira (GAWRYSZWSKI; MOTTA; PUTZKE, 2017, p. 15).

Apesar das várias intervenções do MP e das manifestações do MES junto aos profissionais da educação, o governo não recuou e continuou na tentativa de transferência da gestão das escolas públicas para as OSs. As primeiras organizações escolhidas no início de 2016, apresentaram as mais diversas desqualificações. Dentre as irregularidades estavam a ausência dos princípios da gestão democrática, o uso indevido dos recursos do Fundeb; os valores a serem gastos por aluno estavam em desacordo com o edital de contratação; além de um prazo excessivo a ser firmado em 12 anos.

Como corroboram Gawryszwski, Motta e Putzke (2017), o estado de Goiás conta com 6.470 professores temporários, 35,5% dos docentes na rede estadual. Possui o melhor

índice de IDEB do país, mas, mesmo assim, a justificativa da secretária para a adoção das OSs seria a baixa qualidade de ensino, uma vez que apenas 9% dos alunos tem conhecimento em matemática. No discurso dos que tentam atingir a “qualidade” de educação imersa no sistema capitalista, está sempre a preocupação com as disciplinas de matemática e português, não por acaso, são as duas disciplinas base que os Organismos Internacionais exigem, e os países que têm ligação com eles colocam-nas em suas provas de larga escala. “Desse modo, podemos inferir que a ação do Governo Estadual se norteia pela abertura de um novo espaço de exploração econômica para a iniciativa privada” (GAWRYSZWSKI; MOTTA; PUTZKE, 2017, p. 15).

De acordo com Raquel Teixeira, o governo não estaria passando as escolas por processo de privatização ou terceirização. Segundo a secretária de educação, não é privatização, porque não é transferência das escolas públicas para que empresas tenham lucro com elas, perdendo, assim, o controle da gestão. E, também, não seria terceirização, pois não estão contratando uma prestação de serviço, como se contrata uma empresa de limpeza ou de vigilância. O que ocorre é a parceria do Estado com a sociedade, e o Estado convoca grupos que tenham experiência em gestão educacional para ajudar o governo a implementar um modelo de gestão privada nas escolas públicas. A orientação pedagógica continuaria a ser passada pela Secretaria de Educação, assim como a formação continuada dos professores continuaria a ser responsabilidade do governo. A medida do governo foi apresentada à comunidade escolar de forma arbitrária, e gerava riscos à educação pública, gratuita e democrática, pela qual os segmentos da comunidade escolar tanto lutam.

Para os secundaristas, a proposta é feita sem diálogo e vai no sentido inverso da educação democrática e autônoma pautada pela juventude. Com apoio dos pais, professores e das comunidades, as ocupações têm se mantido pelo apoio voluntário e doações de alimentos (UBES *online*, 2016).

Como já citado no início do texto, no neoliberalismo de Terceira Via, há sempre a desqualificação dos serviços públicos para a garantia de que a sociedade acredite que os serviços privados têm mais qualidade. O caso das escolas públicas do estado de Goiás é claro exemplo para tal afirmação. As instituições desse estado, há tempos, são um campo de experimentos, visto que, em 2014, foi noticiado que escolas tinham modelo militar, onde policiais armados faziam a observação de alunos nos corredores. A ideia de ter policiais no comando das escolas, segundo seus idealizadores, era a redução da violência. A Secretária de Educação e o governo desqualificam o trabalho dos educadores no que se refere à gestão escolar, ainda tendem a deixar explícito que a gestão privada traria a melhoria de ensino para

as escolas públicas, enquanto a qualidade de ensino que se apresenta hoje é um projeto de educação voltada ao modo de produção capitalista. A medida do governo é apenas uma forma de atender aos interesses do empresariado, que estão sendo representados, neste caso, pelas OSs.

A tentativa de passar a gestão das escolas públicas para o setor privado ocorreu em um período no qual o governo eleito (Dilma Rousseff/PT) sofreu um golpe de Estado. No item seguinte, será discutido sobre o pacote de medidas que o governo interino que a substituiu tomou em favorecimento da classe dominante, retirando os direitos da classe trabalhadora, o que causou grande revolta dos estudantes secundaristas, em específico no estado do Paraná, que colocaram na pauta questões relativas aos desmandos do governo federal. Na tentativa de compreender uma das maiores manifestações ocorridas em 2016 no estado do Paraná, será discutido, na próxima seção, o golpe de Estado pelo qual o país passou e as medidas antipopulares que o governo interino de Michel Temer tem tomado. A constante retirada de direitos dos trabalhadores demonstra, mais uma vez, que a crise do capital tem levado a colapso a estrutura da sociedade capitalista. Os projetos de leis, os documentos oficiais do governo, assim como documentários multimídia, foram os materiais de apoio para dissertar sobre como o MES se firmou como um movimento social em defesa da escola pública, ao se posicionar contra a PEC 241/2016, a contrarreforma do Ensino Médio e o PL Escola Sem Partido.

4.5 O GOLPE (2016) E AS CONTRARREFORMAS DO GOVERNO ILEGÍTIMO

Como analisado por Marx (2008, p. 27), “[...] sempre que uma das camadas sociais superiores entra em efervescência revolucionária, o proletariado se une a ela e, conseqüentemente, participa de todas as derrotas sofridas pelos diversos partidos”. Assim, o que ocorreu no Brasil, entre 2013 a 2016, não pode ser considerado uma revolução. Entretanto, o acirramento da luta de classes ficou visível. Após um longo período de governo petista, com seu cunho neodesenvolvimentista, entrou em curso o plano da classe dominante de derrubada do governo, uma vez que esta não aceitou o resultado das urnas, que manteve a presidenta Dilma à frente do governo federal em seu segundo mandato. O país enfrentaria,

assim como em 1964, mais um golpe contra o Estado democrático. A conjuntura política faz lembrar “O 18 Brumário de Luís Bonaparte”. Nas palavras de Marx (2008, p. 27):

Mas esses golpes sucessivos perdem sua intensidade à medida que aumenta a superfície da sociedade sobre a qual são distribuídos. Os dirigentes mais importantes do proletariado na Assembléia e na imprensa caem sucessivamente, vítima dos tribunais, e figuras cada vez mais equívocas assumem a direção.

Segundo Paulani (2016), a combinação de dois elementos, agenda liberal e políticas sociais de grande impacto, foram contraditórias, à medida que foi aumentando a intervenção do Estado na economia, e, com isso, exigiu-se um nível maior de regulamentação em vários setores da vida socioeconômica. As políticas sociais foram fortalecendo e ampliando os direitos garantidos na CF de 1988, conforme o crescimento econômico se deu, via exportação, e pelo efeito multiplicador das políticas sociais, a contradição foi acomodada.

Como já citado anteriormente neste texto, o capitalismo passa, constantemente, por crises cíclicas. A atual crise internacional exige uma série de medidas e reformas estruturais, para que o Brasil acompanhe o mercado internacional. O processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff não esteve em plano isolado aos interesses da classe dominante, está, sobretudo, interligado à questão de não se colocar em prática as reformas necessárias para o país acompanhar o modo de produção capitalista. Como afirma Guilherme (2016), a presidência de Eduardo Cunha, na Câmara dos Deputados, a partir de 2015, formou uma coalizão de cunho conservador e envolveu a sabotagem do poder Legislativo às ações do Executivo. A ingovernabilidade parlamentar se arrastou durante todo o ano de 2015 e contou com a adesão do PMDB para endossar o impedimento. Os setores industriais se afastaram do governo e juntaram-se ao vice-presidente Michel Temer em jantares que aconteciam, constantemente, no Palácio do Jaburu. O ano é marcado, também, pela entrada da “Operação Lava Jato” no cenário político midiático, crescendo, com isso, a aversão ao PT e criando-se o bipartidarismo na classe trabalhadora. Esta operação pode ser entendida a partir da citação de Guilherme (2016), ao discutir que

Para que o golpe parlamentar se concretize é necessário criar uma aparência de legalidade. Para que um golpe parlamentar triunfe, é preciso uma reinterpretção dogmática da Constituição, na qual, aos golpistas, “se outorga papel de controlador de sentido, deliberando, com formidável apoio da coalizão, sobre o que é constitucional e o que é crime contra a Constituição” (SANTOS, 2017:183), tudo sob o olhar complacente do Judiciário e apoio diário na imprensa (GUILHERME, 2016, p. 14).

Segundo Souza (2016), a imprensa coligada aos golpes de Estado “fulanizou” o debate do golpe de 2016. Deixou-se de lado a necessidade de desvelar a hipocrisia da refundação moral do Brasil que se estabeleceu desde então. Os reais interesses corporativos por trás da fraude e a complexa articulação de interesses, que sempre foram encobertos e permitiram a ação de diversos sujeitos, determinaram a derrubada de um governo eleito democraticamente. Em 2016, formou-se um núcleo específico de políticos que se posicionaram, por meio da seletividade, para denunciar e punir apenas um partido especificamente e criminalizou-se partidos políticos de esquerda. O cerco político midiático não deixou a possibilidade de analisar o sistema político estrutural, pelo contrário, o tema da corrupção não possibilitou uma reflexão sobre a estrutura da sociedade, mas fez a manipulação em massa.

Uma vez que o objetivo de um golpe parlamentar é implantar uma agenda política, econômica e social que não passou pelo crivo do voto popular, impõe-se ao grupo golpista a urgente ocupação e rateio de todos os postos estatais. As primeiras ações do governo Temer demonstram inclinação antipopular e desmanche da rede de proteção social constitucional, numa “avalanche de legislação tentando redesenhar o território político e social do país”. Provando assim que “não faz parte da agenda dos usurpadores patrocinar debates públicos” (SANTOS, 2017:186). Uma vez no poder, não combatem a corrupção e contam com a condescendência da sociedade civil que os apoiou (GUILHERME, 2016, p. 14-15).

O governo que se estabeleceu pós-golpe foi um governo entreguista, que não poupou forças nem recursos públicos, haja vista os jantares oferecidos a políticos para compra de votos. Segundo Mancebo (2017), no dia 29 de outubro de 2015, o PMDB apresentou uma plataforma pós-*impeachment* lançando o documento “Uma ponte para o futuro”. Nele, retomam-se as ideias neoliberais clássicas de que o Estado gasta muito com políticas públicas e, por isso, seria necessária a construção de um equilíbrio fiscal, por meio de cortes dos gastos públicos.

Em termos bem gerais, “Uma ponte para o futuro” é um programa político-econômico que pretende aprofundar o papel do “Estado mínimo”, enxuto e supostamente eficiente; incrementar a participação da iniciativa privada; flexibilizar o mercado de trabalho e ampliar a concorrência internacional, abrindo de maneira escancarada as portas para a venda do patrimônio nacional (MANCEBO, 2017, p. 880).

As contrarreformas do governo estão relacionadas à agenda neoliberal com princípios mais amplos de desvinculação de todas as receitas, fim da política de valorização do salário mínimo, desvinculando-o da inflação, eliminação dos direitos dos trabalhadores,

como a aposentadoria, ataque frontal aos direitos trabalhistas. A Previdência Social foi apresentada como a responsável pela crise fiscal. Tais reformas empresariais visam aos direitos trabalhistas como custos que devem ser reduzidos, a fim de sobrar recursos para acumulação de capital. O governo interino apresentou medidas para incremento das privatizações, o fim de partilha e controle da Petrobras, do Pré-Sal, assim como a venda de ativos da Caixa Econômica e do Banco do Brasil. Com isso, a posição do país sendo minimizada frente ao Mercosul e ao grupo Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul – BRICS, ao submeter-se às parcerias lideradas pelos EUA, dando, assim, privilégios aos investidores estrangeiros, à medida que agride a soberania e a proteção socioambiental do país (MANCEBO, 2017).

O governo de Michel Temer, que assumiu o poder em 2016, anunciou várias medidas que, em sua totalidade, tiram direitos dos trabalhadores e das classes sociais mais baixas. A Medida Provisória 746/16 (Lei nº 13.415 de 16/02/2017) trouxe implícitos os processos de privatização mais avançados na educação básica, junto a outras propostas das medidas que envolvem a Proposta de Emenda Constitucional (PEC)⁷⁶ 241, que visava à reorganização do orçamento público em prol dos interesses privados e que, em suma, apresenta-se contra as políticas sociais e a educação pública gratuita. Tramitou na Câmara dos deputados como PEC 241, no Senado Federal como PEC 55, até que, em 15 de dezembro de 2016, foi aprovada e convertida em Emenda Constitucional 95.

A PEC 241 de 2016 (PEC n. 55/2016, EC 95) apresentou o retrocesso nas políticas sociais, com congelamento dos gastos na área da educação, saúde e assistência social. Junto a ela, as contrarreformas trabalhistas, da Previdência e do Ensino Médio, apresentam, em suma, a retirada de direitos da classe trabalhadora, são formas de atender à agenda neoliberal que visa à acumulação de capital. Podemos analisar a destituição dos governos tidos como neodesenvolvimentistas sob a ótica das contradições. De acordo com Frigotto (2011), vai além da adoção das políticas compensatórias, está no equívoco de tentar vincular a política compensatória à radicalidade de fazer um governo desenvolvimentista sem confrontar as relações sociais dominantes.

⁷⁶ No texto, a Emenda Constitucional 95, é retratada como PEC 241 pois no período das manifestações dos estudantes em 2016, ainda encontrava-se em tramite na Câmara dos Deputados.

É válido ressaltar que, a EC 95, inviabiliza a efetivação do PNE (2014-2024), que está em vigor. E que, possivelmente, acarretará no não cumprimento das metas nos próximos 20 anos a qual está previsto o vigor de tal emenda.

A PEC 241/55 (EC 95), que limita os gastos para área da educação, saúde e outras políticas sociais, nada mais é que uma das reorganizações orçamentárias do governo. A pretensão é dar apoio aos empresários e garantir a acumulação de capital. As reformulações do Ensino Médio, a oferta da educação pública, sempre foram pensadas a favorecer a classe dominante. Para colocar em prática a agenda neoliberal, a dita “política de direita” impede a classe trabalhadora de construir um Estado democrático de direito. A contrarreforma do Ensino Médio apresenta-se, assim como em 1972, com a Lei n. 5692, uma forma de preparar sujeitos aptos a adentrarem no mundo social do trabalho sem questionar sua condição de explorado e a ordem vigente. A Medida Provisória 746/2016 foi anunciada em 23 de setembro de 2016 e foi o estopim para as ocupações nas escolas públicas do estado do Paraná. No próximo item, será discutida a contrarreforma do Ensino Médio, atualmente já sintetizada pela Lei nº 13.415 de 2017, trazendo reformas para o Ensino Médio, sem ao menos dialogar com a comunidade escolar.

4.5.1 Aligeiramento na Reforma do Ensino Médio: MP 746/2016

A Medida Provisória 746/2016⁷⁷, que instaurou a Reforma do Ensino Médio, comprometeu o sistema educacional brasileiro. As mudanças apresentadas na MP 746/16 eram: não obrigatoriedade do ensino de algumas disciplinas; carga horária mínima anual, que deveria ser progressivamente ampliada para 1.400 horas; escolha das disciplinas a serem cursadas feita pelo estudante e contratação de profissionais sem licenciatura ou formação específica, o determinado “notório saber”, para ministrar aulas. Outros pontos a serem analisados são as formas que a MP determina o término do Ensino Médio, são três formas distintas: a primeira por meio da profissionalização; a segunda mediante um currículo com menos conteúdo e diminuição da carga horária, apenas para receber o certificado de conclusão; e a terceira é a possibilidade do uso de créditos de disciplinas cursadas para

⁷⁷ A Reforma do Ensino Médio é retratada como Medida Provisória 746/2016, pois no período das ocupações ainda estava em trâmite. Entretanto, no dia 4 de dezembro de 2018, com a aprovação final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio pelo Conselho Nacional de Educação, deverá entrar em vigência no início de 2022. Trazendo no currículo apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e matemática com a carga horária de 3 anos.

ingresso nas universidades. Em resposta à decisão antidemocrática do governo interino, milhares de manifestações ocorreram a partir do dia 23 de setembro de 2016, incluindo as ocupações nas escolas estaduais do Paraná e outras em diversos estados do país. A aceleração da contrarreforma do Ensino Médio deu-se baseada na divulgação do IDEB, pois, a partir deste, o governo produziu um cenário de tragédia, que deu a urgência de mudança.

Para acelerar a reforma do ensino médio, o governo esperou a divulgação do IDEB e produziu o cenário de uma urgência de mudança justificando, com isso, uma MP que, em verdade, aproveita para encerrar a discussão sobre o ensino médio em curso e impor a visão da equipe do MEC. A medida nasce ancorada nos Secretários de Educação estaduais e aposta que basta a concordância destes para que se mude a educação. Uma visão de mudança autoritária (FREITAS, 2016, s.p.).

Como alega Freitas (2016), a educação que os idealizadores tentam colocar em prática é apenas uma educação integral e não uma educação de formação integral. Tal educação terá nas escolas públicas a preparação para os testes padronizados combinada com a antecipação da profissionalização. A profissionalização para os filhos dos trabalhadores volta, mais uma vez, a integrar o currículo do Ensino Médio, com a falácia de estar adequando-se ao projeto de vida dos estudantes. Ao contrário disso, está reforçando, mais uma vez, a dualidade no ensino brasileiro: escola pública com formação profissional precária para a classe trabalhadora e escola com currículo diferenciado para os filhos da classe dirigente.

Por fim, uma traição aos alunos filhos dos trabalhadores, ao achar que deixando que eles escolham parte do currículo, vai ajudá-los na vida. Um abominável descompromisso geracional e um cinismo covarde, pois seus filhos e netos estudam nas escolas onde, na acepção de Destutt de Tracy estudam os que estão destinados a dirigir a sociedade. Uma reforma que legaliza a existência de uma escola diferente para cada classe social. Justo estes intelectuais que em seus escritos negam a existência das classes sociais (FRIGOTTO, 2016, s.p.).

De acordo com Freitas (2016), o Brasil pós-golpe está em processo de recolonização, pois o atual governo está entregando o comando das cadeias produtivas para corporações internacionais. A classe dominante apresenta um grande atraso cultural, além de ser subserviente ao capital estrangeiro. O atraso cultural da classe dominante vê as disciplinas de Educação Física e Artes como meras agregadas ao currículo escolar, que apenas atrapalham a formação dos sujeitos. Para os idealizadores da reforma do Ensino Médio, as disciplinares essenciais seriam Português e Matemática, não difere do que aponta os relatórios de

organismos internacionais, que colocam essas disciplinas como elementares para o bom desempenho dos alunos.

Ainda, como alega Freitas (2016), no texto da LDBEN de 1996, as disciplinas de Artes e Educação Física eram obrigatórias desde a Educação Infantil, passando para Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. O que fica claro é a importância que a classe dominante dá as habilidades intelectuais que possam ser demonstradas em testes padronizados, por isso, dispensam tais disciplinas em suas concepções de formação humana.

Art. 26. § 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36 (BRASIL, 2016, s.p.).

A possibilidade de antecipação das disciplinas do que será cursado no ensino superior poderá, acima de tudo, prejudicar alunos das regiões menos favorecidas em termos de recursos, pois este aluno estará fadado a se encaixar em determinadas ofertas de cursos para formação necessária, conforme interesse das indústrias locais e dos grupos privados, que oferecem determinados cursos. Essa medida faz com que o ensino privado possa ter uma abertura, assegurando que esses alunos ingressem em suas instituições com parte do currículo consignado. Entretanto, não é garantida a diminuição do tempo de formação, o que pode ocorrer é a abertura para que o ensino privado seja o mais beneficiado.

Apesar de dizer que considera o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a MP é totalmente dissonante das discussões atuais sobre o Ensino Médio. Discorda dos debates da Conferência Nacional de Educação e das melhores pesquisas sobre essa etapa feitas aqui e no mundo, que dizem basicamente que uma reforma do ensino médio feita sem envolver alunos e professores tem enormes chances de dar errado (CARA, 2016, s.p.).

Para Motta e Frigotto (2017), a urgência em aprovar a reforma do Ensino Médio, segundo os dirigentes do Ministério da Educação (MEC), é referente à necessidade em destravar as barreiras que estão impedindo o crescimento econômico. Esses aspectos ajudariam a elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional. Como afirmam Motta e Frigotto (2017), “Sintetizando, as questões-chave da MP nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017) são: investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar”. Seria a educação profissional, mais uma vez, a propulsora

para a retomada do crescimento econômico, inspirados na questão de que o investimento no capital humano potencializa a produtividade.

Como apontam Motta e Frigotto (2017), tal urgência da “reforma” está interligada à contradição do pensamento capitalista autoritário, imbuído de caráter ideológico instrumental, em que não há sujeitos históricos, mas, sim, alunos abstratos, futuros “trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais. Segundo dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a reforma do Ensino Médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357).

A Teoria do Capital Humano⁷⁸, como concepção de formação humana, foi muito difundida na década de 1970, inclusive foi a base para a implantação da educação tecnicista no segundo grau, pela Lei 5692/1971. Tal concepção está ligada às necessidades de mercado e enfatiza que os conhecimentos úteis os quais o estudante deve adquirir são os propulsores da produtividade dos setores econômicos, para potencializar tanto o mercado internacional quanto o local. Assim, criam-se as condições necessárias para empregabilidade, sendo o desenvolvimento das habilidades e das competências o potencial para inserir os sujeitos no mercado de trabalho. Como assinalam Motta e Frigotto (2017, p. 358),

A formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário. Trata-se de uma concepção predominante na história da educação brasileira, legitimada em políticas públicas de educação em diferentes momentos dos ciclos do capital. No caso brasileiro, no período nacional-desenvolvimentista, difundia-se a necessidade de investir no capital humano, articulado ao projeto de modernização da nação, como um mecanismo para avançar etapas de desenvolvimento econômico e social; no atual ciclo de globalização neoliberal, esse investimento é justificado pelo aumento da competitividade no mercado internacional e para gerar condições de empregabilidade.

A reforma do Ensino Médio ainda está sendo posta em andamento com a falácia de modernização do currículo, do qual é necessário retirar as disciplinas inúteis. Tais disciplinas são pouco atraentes, na visão dos idealizadores do projeto, e a causa da evasão dos estudantes. A reforma, na verdade, é um meio de atender aos interesses do capital. As organizações internacionais, como a OCDE, por meio do PISA, têm influenciado nas decisões do MEC

⁷⁸ O economista Theodor Schultz (1962), do Centro de Estudos Avançados das Ciências do Comportamento, no início da década de 1960, desenvolveu estudos sobre os efeitos do investimento que pessoas faziam em si mesmas em educação e saúde. Partindo destas observações empíricas, conclui-se que o investimento decorrente da instrução escolar em habilidades e conhecimentos constitui um capital humano e, portanto, um investimento com retornos equivalentes a outros bens de produção. (SCHULTZ, 1973 apud FRIGOTTO, 2017).

mais do que os estudantes brasileiros. A qualidade buscada por tais organizações está baseada nos critérios de aprendizagem nas áreas de Português, Matemática e Ciências. Por isso, a modernização do ensino tem o sentido de flexibilizar o currículo por áreas de conhecimento.

De acordo com Motta e Frigotto (2017), a reforma do Ensino Médio traz o retrocesso à educação pública e ressuscita os itinerários contidos no período da ditadura Vargas, em que o ensino secundário, comercial e agrícola não tinha equivalência para ingresso no ensino superior. “Agora com o engodo de que o aluno tem alternativas de escolha, a lei cria cinco itinerários estanques que supostamente seriam oferecidos pelas escolas” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 367). Além disso, traz resquícios da profissionalização compulsória do período da Ditadura Civil Militar, no qual a oferta da educação aconteceu de forma precária. Com a atual reforma, cada escola ofertará a educação profissional que couber no orçamento. Um último ponto a ser analisado é a retomada de um contexto específico de estado de exceção, de acordo com Motta e Frigotto (2017, p. 368):

[...] o ideário da política de Paulo Renato de Souza. Agora sequer precisam postergar as medidas, como ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. Retoma, de forma pior, o Decreto nº 2.208/1996, que já aprofundava a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica. O anúncio do MédioTec pelo MEC indica, de forma clara, a incorporação do Pronatec no Ensino Médio regular. Uma comprovação inequívoca de que se trata de uma contrarreforma destinada aos filhos da classe trabalhadora. Também uma confissão explícita de que o MEC assume, de fato, uma divisão classista da educação.

O período integral que traz o “novo ensino médio” terá, nos recursos financeiros, uma grande barreira, haja vista que a PEC 241 congela os gastos na área da educação por 20 anos. Entretanto, para o financiamento desse novo projeto de ensino para as escolas públicas brasileiras, os dirigentes do MEC encontraram o apoio do BM. O ministro Mendonça Filho apresentou o projeto aos representantes do BM em Washington, no dia 29 de março de 2017, com o objetivo de obter financiamento para implementar as mudanças contidas na reforma, sancionada pela Lei nº 13.415/2017. Segundo consta no *site* oficial do MEC, o orçamento do banco para os projetos brasileiros é de US\$ 1,5 bilhão de dólares.

A flexibilização do currículo, a “livre iniciativa” do aluno em escolher as disciplinas em obrigatórias e optativas, remetendo a Leis Orgânicas da Reforma Capanema, já citadas, atende a tipos específicos de ensino. A dualidade em ofertar ensino clássico e científico é resgatada, deixando a escola pública, que atende a classe trabalhadora, mais uma vez, a serviço do mercado. O Plano Nacional de Educação (2014/2024) parte de projetos de

educação bem específicos e definidos, como o Projeto de Lei n. 193 de 2016, o “Escola Sem partido”, e o “Decreto Federal Compromisso Todos Pela Educação nº 6.094/2007”, os quais retiram o pensamento crítico e ofertam uma educação para formação de mão de obra, atendendo aos interesses dos empresários que fazem parte do “Compromisso Todos Pela Educação”. Assim, tais grupos adentraram as escolas com aval do Estado, colocando-se como defensores da escola pública em detrimento de seus próprios interesses.

É preciso ressaltar que, o que apresentam como reforma necessária para a última etapa da educação básica, remonta a Lei n. 5692/1971, em que a formação da força de trabalho e do desenvolvimento produtivo e tecnocrático do sistema capitalista implantado no país, trouxe para as escolas públicas uma formação fragmentada, aligeirada e com um currículo mínimo. A formação precária da classe trabalhadora foi naquela época, assim como apresenta a atual reforma do ensino médio, um meio de obter mão de obra para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que conterà os estudantes a não seguirem para os cursos superiores.

A atual reforma do Ensino Médio foi uma medida imposta pelo governo de Temer, a fim de atender às exigências do empresariado que participou ativamente dos Planos Nacionais de Educação nas últimas décadas. O retrocesso no campo educacional vem junto ao projeto “Escola sem Partido”, que se apresenta como uma lei da mordaza. No próximo item, será discutido o Projeto de Lei 867/2015, o qual cerceia o trabalho dos educadores e tenta desarticular o MES como meio de contestação a políticas impostas, uma vez que retira a discussão política das escolas públicas.

4.5.2 Escola “Sem” Partido: Cerceamento ao Pensamento Crítico

O projeto de lei, articularmente intitulado, “Escola sem Partido”, idealizado pelo advogado Miguel Nagib, em 2004, representa as ideias e as articulações que perpassam sociedade civil, partidos políticos, instituições de ensino, movimentos sociais. Apesar de, superficialmente, apresentar inconsistência teórica, a articulação deste projeto nada mais é do que um meio de contenção para a formação humanística da classe trabalhadora. De acordo com Motta e Frigotto (2017), o Movimento Escola “sem” Partido teve início em 2004 e, logo em seguida, contou com o avanço do movimento empresarial “Todos pela Educação”, sendo oficializado em 2006. Tais movimentos ganharam força com a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação, decretado pelo MEC com o título “Compromisso Todos pela

Educação” (Decreto n. 6.094/2007). Apesar de ser barrado em âmbito federal, o projeto inspirou projetos de lei em tramitação em âmbitos estadual e municipal.

A compreensão do projeto Escola sem Partido ultrapassa o seu mero poder instrumental. Primeiramente, é preciso levar em consideração que a escola pública e gratuita tem sido um instrumento para a classe dominante, tanto para formação de mão de obra para o mercado de trabalho, o que já demonstra seu cunho ideológico, quanto para formar indivíduos com visão fragmentada da organização da sociedade. Como já explicitado ao longo do texto, a classe dominante sempre encontra meios para manter sua hegemonia, e isso requer deixar a classe trabalhadora alienada. O projeto Escola sem Partido demonstra as ideias de uma sociedade com classes antagônicas, em que a classe dominante utiliza instrumentos para embutir, no pensamento dos sujeitos, opiniões que garantirão os privilégios de uma única classe. Com isso, a classe trabalhadora acaba por se posicionar contra seus pares, acreditando que os sujeitos que resistem a tal organização da sociedade são os responsáveis pelas mazelas do sistema, como alega Frigotto (2017, p. 18-19):

Sendo o capitalismo uma sociedade de classe e frações de classe, na ganância pelo lucro, estabelece-se uma luta entre e intranções e a história nos mostra que tem se resolvido por guerras, revoluções e golpes. Por outra parte, trata-se de uma sociedade que tem em sua estrutura a crise como o seu motor. Uma crise cada vez mais profunda e que o seu enfrentamento se efetiva por destruição de meios de produção e de forças produtivas, em particular eliminando direitos da classe trabalhadora.

Segundo Frigotto (2017), a manutenção do sistema irracional produziu a anulação do poder político dos Estados e transferiu o governo para os grupos econômicos. Tais grupos, hegemonizados pelo capital financeiro, são representados pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e pelo BM, que ajudam a estruturar um poder sem sociedade, um Estado de exceção permanente. O Estado passa a ser comandado pelos bancos centrais e pelos ministérios de economia, que definem as medidas para garantia de lucro. Além disso, o poder se afirma nos planos cultural e jurídico, com respaldo da força policial, demonstrando, cada vez mais, um Estado policial.

Após as manifestações de rua ocorridas em 2013, o Estado policial se fortaleceu ainda mais pela lei antiterrorismo, Lei nº 13.260, sancionada, em 17 de março de 2016, pela presidenta deposta Dilma Roussef. Segundo Frigotto (2017), a lei antiterrorismo vem do imperialismo norte-americano e espalhou-se pelo mundo com cunho ideológico em defesa dos direitos humanos, muito embora quem defenda tal ideologia tenha discurso agressivo em

ralação a esses mesmos direitos. As estratégias anteriores da classe dominante voltam para interromper as conquistas parciais dos movimentos sociais, dos sindicatos e das instituições científicas e culturais, os quais, historicamente, lutam por uma sociedade mais igualitária, como afirma Frigotto (2017, p. 30):

Em nome de combater o terrorismo, institui-se o Estado policial que, como assinala Agamben, tem antes que criminalizar o inimigo ou adversário, para condená-lo a priori e justificar sua condenação ou, no limite, eliminá-lo. Do campo da guerra e do terrorismo, avança-se na criminalização dos movimentos sociais, culturais, sindicais e políticos que se opõem à violência da desigualdade, exclusão de direitos e do pensar divergente. Daí deriva-se para o que é científico neutro e deve ser ensinado nas escolas.

Com todo esforço para manter a hegemonia da classe dominante, o PL está em dissonância com os princípios de dignidade humana, uma vez que, para atender às exigências do capital, retiram a formação humanística dos sujeitos. Além disso, a neutralidade política, ideológica e religiosa é uma grande falácia, pois os defensores do projeto assinalam ter um partido único: o partido do capital. Segundo a advocacia geral da União, a proposta vai contra o princípio Constitucional do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Ao analisar o PL 867/2015, de autoria do Deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB), podemos verificar as divergências de ideias entre o que dizem representar e o que realmente representam:

Art.1º. Esta Lei institui, com fundamento nos artigos 23, inciso I, 24, XV, e § 1º, e 227, caput, da Constituição Federal, o “Programa Escola sem Partido”, aplicável aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os seguintes princípios: I – dignidade da pessoa humana; II – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

O projeto de lei em tramitação desde 2004 só ganhou visibilidade em 2015. É preciso ressaltar que o cerceamento ao trabalho dos educadores ocorreu após as ocupações das escolas estaduais pelos estudantes secundaristas. No seu Artigo 3º, institui-se a proibição em destinar os alunos a aderirem determinadas causas: “Art. 3º. É vedado o uso de técnicas de manipulação psicológica destinadas a obter a adesão dos alunos a determinada causa” (PL 867/2015). Além disso, o que mais chama a atenção no projeto e o faz ser aceito no senso comum, ainda em tempos de bipartidarismo político, é o trabalho do educador: “Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor: I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias” (PL 867/2015). Sendo um projeto voltado a atender aos interesses do capital, são excluídas as discussões contrárias à formação da sociedade

capitalista. Entretanto, o cerceamento é uma luta para extinguir o livre pensamento das escolas públicas; a formação moral dos sujeitos da classe trabalhadora é o foco do projeto, uma vez que, para as escolas particulares, está previsto:

Art. 6º. As escolas particulares que atendem a orientação confessional e ideologia específicas poderão veicular e promover os conteúdos de cunho religioso, moral e ideológico autorizados contratualmente pelos pais ou responsáveis pelos estudantes (BRASIL, 2015).

Os projetos, tanto “Escola sem Partido” quanto “Todos pela Educação”, tratam-se, na verdade, de uma representação de um partido único do capital, das necessidades de mercado e do cerceamento ao pensamento crítico. A formação humanística, que sequer chegou a ser implementada nas escolas públicas, sofre, atualmente, grande ameaça com o Movimento Escola sem Partido. De acordo com Frigotto (2017), há indícios claros, no país onde vivemos, de desagregação social, produção de ódio às diferenças e perseguição seletiva, que lembram a Alemanha e a Itália em tempos de Nazismo e Fascismo. Em síntese, o sentido ideológico por trás do “Escola sem Partido” transfigura uma acepção autoritária, que define a criminalização de concepções de conhecimento histórico e de formação humana que são de interesse da classe trabalhadora. Os adeptos a tal projeto mostram um posicionamento de intolerância aos movimentos sociais.

O Escola sem Partido tomou proporções inimagináveis, em seu início foi pouco combatido pelos profissionais da educação. Ao contrário da atualidade, em que, em diversos municípios, têm-se formado diversos movimentos de professores, estudantes e sindicatos, para combater e barrar o projeto. No dia 23 de março de 2017, o projeto foi suspenso à versão do estado de Alagoas, pelo Ministro do STF Roberto Barroso, entendendo que a lei é inconstitucional e que poderia levar a perseguição ideológica. Ao suspender a lei, o ministro abriu jurisprudência contra os projetos semelhantes que tramitavam em várias instâncias pelo país. De acordo com Monteiro (2018), a lei da mordaza, como ficou conhecida, ou Projeto de Lei do Senado 193/2016, de autoria do senador Magno Malta (PR-ES), foi retirada da pauta da Comissão de Educação pelo relator do projeto no dia 21 de novembro de 2017. Entretanto, o PL 7180/2014 ainda tramita na Câmara dos Deputados, de autoria do deputado Erivelton Santana (PSC – BA), podendo ser votado na comissão especial criada para analisar o assunto. A retirada do projeto, segundo Malta, é uma questão de estratégia.

O golpe de Estado de 2016 e, conseqüentemente, as medidas autoritárias do governo de Michel Temer fizeram que os estudantes secundaristas do estado do Paraná ocupassem

mais de 843 escolas públicas, como consta na tabela em anexo. Uma das maiores e mais representativa manifestação do MES que se posicionava a favor da escola pública e gratuita e contra o pacote de medidas que retira os direitos da classe trabalhadora. No próximo item, será discorrido sobre as ocupações das escolas no Paraná, que ganharam apoio em todo o território brasileiro.

4.6 MES NO ESTADO DO PARANÁ: OCUPA TUDO

Conforme relato dos estudantes no documentário “Ocupa Tudo – Escolas Ocupadas no Paraná”, de Carlos Pronzato (2017), o Movimento Estudantil Secundarista do Paraná começou a se mobilizar no dia 30 de setembro de 2016, em São José dos Pinhais. Nesse dia, aconteceu um debate na Praça Pública Getúlio Vargas, local onde se reuniram 400 alunos das escolas públicas da cidade. De 30 escolas públicas, 27 estavam representadas no local. Após o debate dos alunos, houve uma passeata, fechando avenidas e saídas de terminais rodoviários urbanos, com a finalidade de chamarem a atenção da população para as medidas que o governo estava impondo. Ao final da passeata, restavam 40 alunos, que, ao analisarem a manifestação, perceberam que esta não havia dado o resultado esperado. Assim, ao final de mais um debate, para que suas reivindicações fossem ouvidas, optaram por ocupar as escolas públicas. A maioria dos alunos que restou ao final da passeata pertencia ao Colégio Estadual Arnaldo Jansen, primeira escola a ser ocupada pelos estudantes secundaristas. O número de mobilizações em escolas públicas teve alta adesão por todo o estado do Paraná. A seguir, está o quadro com o número de escolas ocupadas no primeiro dia e o número que chegou ao final das manifestações:

Tabela 6 – Número de escolas ocupadas no estado do Paraná

ESCOLAS OCUPADAS: PARANÁ	
DATA	QUANTIDADE DE ESCOLAS
03/10/2016	27
20/10/2016	836
09/11/2016	851

Tabela elaborada pela autora. Fonte: *Site* UBES.

A tabela n. 6 demonstra o quanto o movimento de ocupações de escola foi aderido rapidamente em diversas escolas no estado do Paraná. Passando de 27 escolas ocupadas no primeiro dia (03/10/2016), para 851 em pouco mais de um mês.

De acordo com Fonseca (2017), a rapidez do aumento das ocupações foi marcante e impressionou, devido à discussão da contrarreforma do Ensino Médio. A experiência das ocupações e a participação coletiva e democrática realizada dentro das escolas deflagraram a problematização dos estudantes em relação a sua própria condição de estudante.

Todas e todos estudantes manifestavam e, principalmente, manifestam, a necessidade de se pensar uma transformação profunda no sistema de ensino, mas também exigem - (e isto não é legítimo?) serem respeitados, ouvidos e, portanto, reconhecidos como cidadãos. Neste sentido, admitir o protagonismo juvenil no movimento de resistência às reformas educacionais implica no conhecimento efetivo da diversidade e da realidade desses sujeitos, reconhecimento (PRATES et al, 2017, p. 10).

Diferentemente do que alega o governo sobre as necessidades da escola atual, os alunos entendem a situação precária das escolas públicas, locais com grandes números de alunos que, ao final, apenas geram mais números, ou em termos de avaliações, ou em números de trabalhadores para o mercado. “Os alunos do Movimento Ocupa Escolas não pediram mais aparelhos digitais, estes eles têm no seu cotidiano. Pediram justamente condições dignas para estudar e sentir-se bem no espaço escolar” (FRIGOTTO, 2016, s.p.).

De acordo com Luis Fernando Lopes Pereira (2016)⁷⁹, o estado do Paraná mantém o perfil conservador por séculos, desde a fundação da província no período do império. O Paraná foi a última província criada pelo império, justamente para que este tivesse um ponto de apoio conservador e centralizador no sul do país, que era muito separatista. Esse cunho conservador se fortaleceu no convencional Paraná tradicional formado por Curitiba, Campos Gerais, Ponta Grossa, Castro até o litoral. O Paraná tradicional tem o perfil conservador que se intensificou no século XIX, a partir da erva mate, a qual financiou toda a modernização conservadora de Curitiba e de todo estado. No período da Proclamação da República, os paranaenses posicionaram-se a favor de uma ditadura republicana permanente, porque queriam um governo central forte. Tempos depois, elegeu Plínio Salgado deputado federal (1966-1970), o líder dos integralistas. O perfil conservador do estado do Paraná fez que a

⁷⁹ Informação retirada do documentário: Ocupa Tudo – Escolas ocupadas no Paraná (OCUPA TUDO, 2016).

manifestação do MES, em 2016, tida como progressista, fosse uma estranheza, uma vez que, atualmente, a cidade de Curitiba é reconhecida como República de Curitiba.

Como já explicitado, o que foi posto em pauta apresenta-se mais como uma contrarreforma, ou melhor: uma reforma do sistema educacional capitalista, a fim de formar mão de obra e sujeitos aptos a se adequarem ao modo de produção capitalista. A MP não se apresentou como reforma de estrutura da oferta educacional, mas, sim, uma forma de atender aos interesses do capital. O tempo de formação diminuiu com a contrarreforma. Assim,

Do ponto de vista da organização curricular, a MP 746/2016 retoma um modelo já experimentado nos tempos da ditadura militar, trazendo de volta a divisão por opções formativas. A formação básica comum que atualmente é garantida nos três anos do Ensino Médio passaria a ser dada em apenas a metade desse tempo. Após isso, o/a estudante seria dirigido a uma das ênfases (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou formação técnico-profissional), a critério do sistema do ensino. É importante frisar: não será o/a estudante a escolher o itinerário com o qual possui maior afinidade (PRATES et al, 2017, p. 22-23).

Os estudantes exigiam uma reforma do Ensino Médio que fosse discutida com toda a comunidade escolar, no entanto, o governo apresentou uma medida para que pudesse agilizar as mudanças. As ocupações das escolas no estado do Paraná tiveram a inspiração em outras lutas históricas.

Acredito que fatos anteriores também contribuíram com o movimento de ocupação, a greve de professores das escolas e universidades estaduais do Paraná em 2015 foi importante para uma percepção maior da realidade do ensino público e como este vem sendo tratado pelos governantes. Assim como a mobilização durante a greve, as ocupações mostraram que são importantes articulações entre estudantes, pais, professores e funcionários, mas ganharam força como movimento horizontal porque era partilhado por todos. Esta experiência não será esquecida por aqueles que dela participaram, a escola resiste, e continua FIRME! (PRATES et al, 2017, p. 29).

O Ministério da Educação (MEC) divulgou uma portaria que instituiu o tempo integral no ensino Médio em 572 escolas em todo Brasil, com 257 mil vagas. O Programa de fomento foi anunciado no mesmo mês que a MP 746. O conteúdo da medida gerou uma resistência dos estudantes, pois significa uma perda de direitos com relação à educação democrática minimamente alcançada nas últimas décadas. Os secundaristas questionaram o tipo de formação que continha na MP, uma formação técnica voltada à formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

No período das ocupações, ocorreu a morte de um dos estudantes secundaristas. O assassinato foi aproveitado pela mídia local e pelo governador para culpabilizar as ocupações, vinculando-os de forma distorcida e oportunista. Entretanto, o fato isolado e lamentável ocorreu por consequência de desentendimento entre dois adolescentes. Enquanto a mídia e o governo do estado do Paraná, Carlos Alberto Richa (PSDB 2011-2018) tentavam criminalizar o MES, os estudantes participavam de assembleias e organizavam um movimento autônomo.

Além do governo que impunha as medidas de retirada de direito da classe trabalhadora, os estudantes secundaristas enfrentaram a organização “Movimento Brasil Livre” (MBL), organização partidária que surgiu em meio às manifestações de 2013. Com o falso discurso de serem apartidários, os integrantes de tal organização são defensores de um pensamento neoliberal. Em vários locais, o grupo de direita neoliberal apareceu para desarticular o MES, chegaram a convocar atos contra as assembleias estudantis e exigiam o cumprimento da reintegração de posse das centenas de escolas ocupadas.

A jornada de Brasília em 29 de Novembro fecharia simbolicamente o ciclo ocupacional aberto em 3 de Outubro. Três pontos relevantes devem ser mencionados durante esse espaço de tempo, a saber, o concurso da Antifa (coletivo de antifascista) no serviço de segurança de várias escolas (especialmente do CEP), a criação do CAOS (Coletivo Autônomo de Organização Secundarista), e um magote de estudantes do Colégio Arnaldo Jansen, que teve atuação aguerrida não só no seu âmbito escolar, mas, por igual, na ocupação de uma universidade (PRATES et al. 2017, p. 45).

É importante ressaltar que a criação do Coletivo Autônomo de Organização Secundarista representa a negação atual dos estudantes às instituições representativas, como a UNEM e a UBES. A partir da década de 1980, e ainda mais com a chegada do PT ao poder em 2003, essas instituições acabaram por ser interligadas a partidos políticos. A mobilização chamada de “Ocupa Paraná” contou com as instituições que representam os estudantes secundaristas, como a UBES, a UPES e a UPE, entretanto, essas entidades não estiveram à frente da organização do movimento. Nas ocupações, ocorriam debates, aulas de determinadas áreas, rodas de conversa, oficinas e atividades que não existem na grade curricular atual, muitas dessas eram doadas por professores que ofereciam um tempo para conversar com aqueles alunos.

Os jovens secundaristas estão dando exemplo de resistência contra o neoconservadorismo e lógica neoliberal, que ameaçam às políticas públicas, sociais educacionais. Eles colocaram na prática concreta o conceito de “resistência ativa”. Ela deve ser compreendida como uma “atividade teórico-prática ou forma de luta consciente, que reflete uma estratégia ou uma arma de luta contra as políticas públicas educacionais de caráter neoliberal que

predominam no cenário atual”. Trata-se de uma organização coletiva e de caráter propositivo; uma forma de resistência que procura ultrapassar o âmbito do direito de apenas discordar (resistência passiva). A resistência ativa representa a efetiva participação dos trabalhadores para resistirem à tendência dominante, mas formulando e apresentando alternativa concreta de mudança social, política e econômica. Essa forma de resistência tem suas raízes na pedagogia crítica e representa uma possibilidade de reverter à situação, pelo conteúdo e pela forma de mobilização (SILVA; PIRES; PEREIRA, 2016, p. 9).

Os estudantes participaram da tribuna da Assembleia Legislativa do Paraná, em Curitiba. A porta-voz do MES alegou: “A nossa única bandeira é a educação. Somos um movimento apartidário, dos estudantes pelos estudantes”. Os estudantes entraram no embate contra o governo interino de Temer. As previsões de corte no orçamento, com a PEC 241, a Lei 13 do Ensino Médio, cujo projeto não foi debatido, e, ainda, com o PL Escola Sem Partido, do qual uma fração determinada de políticos quer utilizar para influenciar diretamente dentro dos espaços educativos. “A quem a escola pertence?”⁸⁰, questionou a aluna, lembrando que o “rolo compressor” das contrarreformas vai chegar a seus filhos e netos. “A reforma na educação é prioritária, mas precisa ser debatida, conversada”.

A reforma de Ensino Médio proposta pelo bloco de poder que tomou o Estado brasileiro por um processo golpista, jurídico, parlamentar e midiático, liquida a dura conquista do Ensino Médio como educação básica universal para a maioria de jovens e adultos, cerca de 85% dos que frequentam a escola pública. Uma agressão frontal à Constituição de 1988 e à Lei de Diretrizes da Educação Nacional, que garantem a universalidade do Ensino Médio como etapa final de educação básica (FRIGOTTO, 2016).

Houve um período intenso, entre 2015 e 2016, de ocupações nas escolas públicas nos estados de São Paulo, Goiás e Paraná. Dentre as diversas reivindicações estavam: a revogação do decreto que fecharia escolas em São Paulo; a não transferência da gestão pública para as Organizações Sociais (OSs) em Goiás; a revogação da PEC 241 (55), o projeto de lei Escola sem Partido, e da MP 746/2016, a atual Lei 13415/2017 da Reforma do Ensino Médio no estado do Paraná. As medidas que o governo tem tomado referente às políticas educacionais têm favorecido o empresariado e apresentando, cada vez mais, a contramão das reformas necessárias para a educação no país.

⁸⁰ Ana Júlia e o emotivo discurso que explica os protestos nas escolas ocupadas. Estudante pede em discurso para que alunos sejam ouvidos sobre reformas na Educação. Informação retirada de: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/27/politica/1477567372_486778.html>.

4.7 MES – CAOS DE 2015 E 2016

As manifestações protagonizadas pelos estudantes secundaristas entre os anos de 2015 e 2016 trouxeram para o cenário político a ideia de uma juventude apta a lutar pelos direitos da classe trabalhadora, e, tendo fixa a bandeira de defesa da escola pública, estatal e gratuita. Nos três estados: São Paulo, Goiás e Paraná, os estudantes lutaram contra as políticas neoconservadoras, que por semelhança, têm como mentores os partidos mais conservadores e ligados a agenda neoliberal, no caso do estado de São Paulo Geraldo Alckmin do PSDB, em Goiás Marconi Perillo também do PSDB, e no estado do Paraná Beto Richa do PSDB que reprimiu os estudantes para defender a política nefasta do governo ilegítimo de Michel Temer do PMDB.

Se no período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) tivemos um MES interligado com o Movimento Universitário, e tinham como representantes as entidades UBES e UNE, nos anos de 2015 e 2016 tivemos a formação de movimento de forma horizontal que procurava dar voz e vez a seus partícipes. Essa formação ficou clara no momento em que retratam a organização como Coletivo Autônomo de Organização dos Secundaristas (CAOS). Para atingir os objetivos, os estudantes utilizavam as redes sociais para que a sociedade pudesse acompanhar e ficar ciente dos reais motivos e intencionalidades do movimento. Uma vez que utilizavam as redes sociais (*WhatsApp*), os estudantes tiveram um papel maior na luta contra as políticas neoconservadoras, a proximidade e organização dos estudantes de diversas escolas se deu através das redes sociais. Os atos para as manifestações eram discutidos em assembleias em cada escola e após aprovarem as pautas, essas eram divulgadas para todas as outras entidades que estavam ocupadas.

A inspiração para a maior manifestação protagonizada por estudantes secundarista veio da luta dos estudantes secundaristas do Chile intitulada “A revolta dos pinguins”. Assim, em 2015, tivemos o MES em São Paulo na luta contra a reorganização escolar decretada pelo governo do estado. Nesse estado às ocupações foram a barreira para que o governo recuasse na medida em que pretendia fechar diversas escolas públicas. As ocupações das escolas derrocaram na queda do Secretário da Educação do estado de São Paulo, Herman Vooderwald. Muito embora tenha apresentado um ganho para os estudantes, já que em 4 de dezembro de 2016, o governo decretou a revogação da reorganização escolar, sabemos que outras medidas foram tomadas para o avanço da agenda neoliberal.

A luta dos secundaristas paulistas inspirou os estudantes do estado de Goiás, nesse estado, já encontrava-se bem avançada os trâmites para passagem da gestão das escolas públicas para o setor privado, representados pelas OSs. As manifestações dos estudantes fizeram com que ocorresse um maior acompanhamento da sociedade civil e de órgãos judiciários nos processos de escolhas das OSs. Várias investigações foram feitas, e muitas empresas que participavam das licitações para ocuparem a gestão das escolas demonstraram-se fraudulentas. É válido ressaltar que, as manifestações no estado de Goiás foram menos aderidas que nos estados de São Paulo e Paraná, uma das possíveis causas é a questão de muitas escolas públicas de Goiás terem como diretores policiais militares. As chamadas escolas militarizadas não aderiram aos protestos, talvez porque a repressão nesses locais pudesse ser maiores.

No caso do MES do estado do Paraná, os estudantes se posicionaram contra as medidas do governo de Michel Temer. A PEC 241, atual EC 95, congela os gastos por 20 anos para oferta de serviços públicos, atingindo diretamente a oferta da educação para a classe trabalhadora. Além disso, em 2016 foi divulgada de forma aligeirada a Reforma do Ensino Médio, mostrando-se mais como um avanço do desmonte das escolas públicas.

Para conter as manifestações, tramita há tempos no cenário político o projeto de lei intitulado “Escola sem partido”. Tal projeto apresenta-se como meio de conter as discussões nos espaços escolares que são frequentados pelos filhos da classe trabalhadora. Evitar o pensamento crítico e o meio contestatório dos estudantes é uma forma que a classe dominante encontrou para dar continuidade aos meios de exploração. O que percebe-se após as manifestações são os avanços e manipulações que tentam conter a classe trabalhadora de ocupar os espaços que por direito, pertence aos trabalhadores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta do MES, entre 2015 e 2016, demonstrou que a organização desse movimento sempre esteve atrelada as medidas tomadas pelo Estado, este tende a retirar os direitos dos trabalhadores e atender aos interesses do empresariado, por isso, os estudantes secundaristas estiveram na defesa da escola pública, estatal e gratuita. Partindo dessa ideia, o objetivo da dissertação foi analisar o posicionamento dos estudantes dentro do Movimento Estudantil Secundarista, entendendo que tal movimento se organiza como meio de resistência à repressão das políticas impostas. A pesquisa recuperou os aspectos históricos desse movimento, considerando-o como meio de resistência às políticas ditatoriais e às políticas neoliberais atuais, que atuam na desobrigação do Estado em relação aos serviços públicos. Assim, descreveu-se que as lutas e reivindicações do Movimento Secundarista não acontecem de forma abstrata, ou seja, inserem-se em um contexto real e histórico, nas quais a busca pelo direito à educação pública e de qualidade é constante e reiteradamente reivindicada, pelos movimentos sociais.

Ao longo da história brasileira, o processo educacional aliou-se aos interesses políticos e econômicos dos setores dominantes da sociedade. Em alguns períodos, como o da Ditadura Civil-Militar, a educação passou a ser organizada com caráter mais tecnicista e fragmentado, reforçando, assim, tendências históricas de ofertar tipos distintos de ensino conforme a classe social atendida.

A organização da sociedade está intrinsecamente ligada à organização do trabalho, o trabalhador explorado, que, muitas vezes, sequer entende como funciona a sociedade, é o que rege o sistema capitalista. A tomada de consciência por parte desse trabalhador pode levar, e levou, a grandes revoluções. Segundo Marx, a revolução dos meios de trabalho é o ponto de partida para a história. Na medida em que a força de trabalho se torna indispensável ao acúmulo de capital, faz-se necessário a utilização de trabalhadores flexíveis e alienados ao modo de produção capitalista. Mas, a oferta da educação na sociedade de classes torna-se campo experimental em qualquer sistema político, seja ele regime ditatorial ou democrático. Ou seja, a educação é usada pelo sistema capitalista, que rege nossa sociedade, a fim de perpetuar a alienação nos sujeitos e, assim, determinar a função de cada um perante a sociedade. Deixa-se a ilusão de que os indivíduos são a causa dos problemas sociais. Para que, de fato, ocorra emancipação da classe trabalhadora, os movimentos sociais tornam-se imprescindíveis, uma vez que o Estado e os detentores do capital farão com que o acesso à

informação e a politização da camada social mais baixa sejam restritas. No âmbito da educação escolar, a escolarização ofertada à classe trabalhadora é voltada apenas para formação de mão de obra, restringindo essa classe da participação política.

O período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) tentou colocar em suas políticas educacionais uma educação com fim de alienar os alunos e torná-los reprodutores de uma ideologia que, no seu intento, torturou, perseguiu e assassinou cidadãos que lutavam pela democracia no país. Um regime político como tal, que proferiu tanta barbárie em um período de 21 anos, não poderia ofertar nada de bom para o ensino no país. Apresentou-se uma “estranheza” ao aumentar a oferta do ensino, passando de quatro para oito anos e tornando-o gratuito para a população. Entretanto, não há estranheza nessa ação, uma vez que, voltada para a criação de um exército de reserva para barateamento de mão de obra para indústrias que se estabeleciam no país, a Ditadura Civil-Militar não ofertou ensino e, sim, a profissionalização compulsória. Isso custou aos indivíduos a alienação diante a um regime que só fez por aumentar a riqueza de poucos e a pobreza de muitos. O MES esteve na luta desde sua instauração, no dia 31 de março de 1964, enfrentando um período nefasto para o país. O movimento sofreu, no ano de 1968, o mais duro golpe com a instauração do AI-5, que colocou na clandestinidade os movimentos estudantis e proibiu qualquer tipo de manifestação contrária ao governo.

O estudo discorreu sobre o período de abertura e de transição política. Período esse em que a classe dominante, ainda, necessitava dos militares no poder para conter os movimentos sociais que voltavam às ruas a partir de 1978. A sucessão de acontecimentos no cenário político prova que esse período, apesar de apresentar-se na história como um momento de luta e de conquista da classe trabalhadora, na verdade, foi articulado entre os militares e a classe dominante. A partir da chamada abertura política, em 1979, para se chegar a uma democracia representativa, os estudantes se organizaram e realizaram diversas manifestações pelo retorno da desta, pela anistia, pelo fim da perseguição política, etc. A “volta” da democracia, a luta no início da década de 1980 pela Constituição Federal que se intensificou até ser conquistada em 1988 foi, na verdade, um meio que a classe dominante encontrou de trazer um consenso ao cenário político e social do país, entretanto não eliminou a luta de classes. Ao passar o país pela abertura econômica ao Neoliberalismo, no final da década de 1980 e a década de 1990, tivemos várias medidas que acabaram por trazer uma nova configuração para o sistema educacional. Já não se instrui diretamente para o trabalho,

mas a formação mínima é o meio de alienar os sujeitos para tal. Também, a desresponsabilização do Estado na oferta da educação pública aprofundou-se, e intensificou-se, nesse período, as parcerias público-privadas. Privatização é a palavra que define a década de 1990. Portanto, ocorreram diversas manifestações em favor das empresas estatais, como a Petrobrás. Na área da educação, ocorrem reivindicações para a implementação da Lei de Diretrizes de Base de Educação Nacional, assim, a LDBEN foi conquistada em 1996. A lei que deveria garantir a educação emancipatória nas escolas públicas deixou lacunas para o favorecimento do empresariado.

Ao final, o estudo apontou que, passado mais de 50 anos do golpe militar, o governo Temer, que assumiu o poder em 2016, anunciou várias medidas que, em sua totalidade, retiraram direitos dos trabalhadores e das classes sociais mais baixas. A Medida Provisória 746/16 trouxe implícitos os processos de privatização mais avançados na educação básica, junto a outras propostas das medidas que envolvem a PEC 241 (55), Emenda Constitucional 95, que visa a reorganização do orçamento público em prol dos interesses privados e que, em suma, se apresentam contra as políticas sociais e a educação pública gratuita. A Medida Provisória 746/2016 foi anunciada em 23 de setembro de 2016, trazendo reformas para o Ensino Médio sem ao menos dialogar com a comunidade escolar.

Após a retirada do governo neodesenvolvimentista de Dilma Rousseff que, mesmo dando continuidade às políticas neoliberais, possibilitou conquistas de direitos para a classe trabalhadora, mostrou seus efeitos: o país retirou grande parte da população da extrema miséria, aumentou o acesso aos bens de consumo da classe média e possibilitou o acesso à educação superior a uma parcela significativa de estudantes da classe trabalhadora. O período do governo Lula-Dilma (2003-2016) apresenta contradições na medida em que, ao governarem para a classe dominante, conseguiram benefícios para os trabalhadores. Entretanto, o sistema capitalista e sua necessidade de reorganizar o avanço de acumulação de capital fazem com que o Brasil passe por um período de retrocessos. A chegada ao poder de Michel Temer, por um golpe de Estado, retirou dos trabalhadores direitos e aumentou a exploração do trabalho. Além disso, aprofundou, no campo educacional, políticas que mais demonstram um desmantelamento das escolas públicas do que a reforma educacional a qual tanto necessita a educação brasileira. Nesse período de golpe (2015-2016), os governos dos estados de São Paulo e de Goiás formularam políticas que visavam a atender aos interesses do capital. O fechamento de escolas e a passagem da gestão pública para o setor privado foram as

medidas arbitrárias tomadas pelos governos que, não por acaso, fazem parte de partidos políticos de cunho neoliberal.

Os estudantes secundaristas, organizados em MES horizontal, denominado CAOS – Coletivo Autônomo de Organização dos Secundaristas – se posicionaram frente à tentativa do governo do estado de São Paulo de fechar diversas escolas públicas. A luta dos estudantes de São Paulo foi inspiração para o MES de Goiás, que ocuparam as escolas que seriam entregues à gestão privada. A SEDUCE de Goiás tem tentado, a todo custo, atender aos interesses dos empresários da educação representados pelas OSs. O Movimento Estudantil Secundarista ganhou visibilidade no cenário político e social a partir de 2015, ano em que a Secretaria de Educação do estado de São Paulo decretou o fechamento de 94 escolas estaduais. Os estudantes secundaristas entraram em cena e ocuparam as escolas como meio de resistência a uma política que viria a ser mais uma forma de sucateamento das escolas públicas paulistas. No início do ano de 2016, em Goiás, houve mais ocupações de escolas. Dessa vez, os estudantes se posicionavam contra as Organizações Sociais (OSs). A Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUCE) tem feito várias tentativas de passar a gestão pública das escolas para os representantes do empresariado, um meio de publicização dos espaços educativos públicos. No mesmo ano, 2016, houve um dos maiores movimentos de ocupações de escolas do país. Iniciado no estado do Paraná, mais de 843 escolas foram cenário de resistência dos estudantes contra as medidas do governo interino, que tomou o poder por meio de um golpe de Estado. Os estudantes se posicionavam contrários às medidas impostas pelo governo ilegítimo, sendo elas: a MP 746/2016, que veio a se concretizar na Lei 13415/2017, a PEC 241 (55), que limita os gastos com serviço público, e contra o projeto de lei intitulado “Escola sem Partido”, que, em suma, é uma tentativa de restringir o ensino.

A pesquisa pretendeu responder à questão: qual a forma de organização, ações e demandas que permeiam o Movimento Estudantil Secundarista, e que relação esse movimento estabelece com as políticas educacionais no percurso histórico da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) até 2015-2016? Compreende-se que o MES teve uma organização coletiva, entre o Movimento Estudantil Secundarista e o Movimento Estudantil Universitário, no período ditatorial, ambos representados pelas entidades UNE e, em específico, o MES representado pela UBES. Esse período foi marcado por grandes manifestações dos estudantes em busca de mais vagas nas universidades, contra o ensino pago e, principalmente, pela derrubada do governo dos militares que tomaram o poder em 1964. A busca por um ensino que

proporcionasse à classe trabalhadora uma emancipação frente a sua condição de explorada foi a bandeira levantada pela UNE. A entidade posicionou-se firmemente ao lado dos trabalhadores, mostrando as similaridades de luta. Os estudantes entraram em conflito com os militares na defesa de uma educação pública e democrática.

Entretanto, a clandestinidade a qual foi submetido o MES pelo AI-5 fez com que os estudantes optassem pela luta armada, ou adentrassem aos espaços dos “centros cívicos” (espaços que substituíram os grêmios estudantis) para discutirem as maneiras de luta e de reivindicação contra uma ditadura que silenciou, matou, torturou sujeitos contrários à política dos militares (e da classe dominante) do país por 21 anos. A tentativa da classe dominante em reter os estudantes secundaristas em cursos profissionalizantes compulsórios, pela Lei 5692/1971, só fez por acrescer a organização do MES.

Outro ponto importante que foi constatado: a abertura política foi manipulada pela classe dominante. Em 1978, os movimentos sociais dos trabalhadores, dos estudantes, dos profissionais da educação, dos sindicatos, etc., engrossaram o pedido de retirada dos militares do poder. E a transição, que já deveria estar em curso, precisou ser lenta e gradual. Isso significava que a classe dominante ainda precisava dos militares para conter esses movimentos que posicionavam-se contra as políticas austeras. A exploração dos trabalhadores chegava ao limite. Há, nesse período, final 1979, um embate entre os militares que queriam permanecer no poder, daí a elaboração de políticas a fim de “resgatar” os trabalhadores, ou seja, começou-se a elaborar políticas para a retirada dos trabalhadores da extrema pobreza que só conseguiu-se enxergar no momento em que “precisaram” recorrer à classe trabalhadora. No entanto, com novos meios de acumulação de capital, a classe dominante já optava por formular políticas neoliberais para o país. Tanto os militares quanto a classe dominante recorreram aos trabalhadores nesse período. Assim, a elaboração da Constituição Federal de 1988 partiu, sim, dos desejos e das necessidades da classe trabalhadora. Buscou-se, nesse momento, o consenso entre as classes. A “redemocratização do país” foi uma forma encontrada pelos empresários de acalmar as manifestações dos movimentos sociais. Vale ressaltar que, mesmo com a CF de 1988, a luta de classes não é anulada.

Ao avançar nas políticas neoliberais, a classe dominante falseia a candidatura de Fernando Collor de Mello, colocando-o como um “salvador” do país, ao mesmo tempo em que manchava a imagem de candidatos que representavam os trabalhadores. Mas, as medidas tomadas pelo candidato, assim que venceu as eleições, não agradou o empresariado, que mais

uma vez recorreu à luta da classe trabalhadora para seu *impeachment*. O movimento dos estudantes ganhou muita visibilidade nesse período. Denominados “Caras Pintadas”, os estudantes saíram às ruas, protestando contra as políticas neoliberais adotadas por Collor.

Na década de 1990, a preocupação em universalizar a educação constava na maioria dos programas de governos, entretanto as necessidades não eram atendidas. Muito se falava e pouco se fazia. Após a Reforma do Estado, há um apelo em trazer a sociedade civil para ofertar os serviços públicos, uma maneira que, ao mesmo tempo, atendia ao interesse do empresariado e tirava a responsabilidade do Estado em ofertar tais serviços à população. Nesse contexto, houve a aprovação da LDBEN 9394/1996, de forma minimalista, a lei base para a educação básica deixava implícitos os interesses da classe dominante. Nesse momento, o MES estava na luta por uma educação emancipadora, e não um tipo específico de educação a qual o Estado sempre oferta em “qualificar” o alunado para o mercado de trabalho.

No período do governo Lula-Dilma (2003-2016), os movimentos sociais são cooptados pelo governo que se apresentava neodesenvolvimentista. Mas, o governo opta por dar sequência às políticas neoliberais de seu governo antecessor. Em suma, governou-se para a classe dominante e proporcionou-se algumas conquistas à classe trabalhadora. Tal governo não agradou os empresários e, desde seu início, sofreu a perseguição político-midiática. Os casos de corrupção somados a um projeto político que visava a “unir as bandeiras que não se combinam” culminou em um golpe de Estado no ano de 2016. Vale ressaltar que, para manter-se no poder, o governo petista fez várias concessões e fez alianças com partidos conservadores. Assim, ao assumir o poder, Temer coloca em prática uma ofensiva contra os trabalhadores, retirando os direitos trabalhistas com as contrarreformas. O MES passou por um grande período de luta entre 2015 e 2016, posicionando-se contra as políticas neoliberais e manifestando-se contra um governo que só retirou os direitos da classe trabalhadora.

Precisamos atentar ao objetivo central de quem luta contra a sociedade mercantil, que aliena os sujeitos da classe trabalhadora e prega a intolerância, é a emancipação humana. Podemos ter a educação como um meio essencial para a mudança da sociedade. Que seja ressaltado: a educação é um meio para mudança, e não a responsável única pela transformação desta sociedade. Entretanto, a oferta da educação transformou-se em instrumento de dominação, que forma cidadãos apenas para adentrarem ao mercado de trabalho. No Brasil, a expansão da oferta de ensino público foi pensada para atender às demandas do capital. Era preciso uma educação que pudesse dar suporte necessário para o

indivíduo entender o funcionamento da maquinaria, além de transmitir valores que legitimavam um determinado grupo no poder. Tornou-se, assim, uma peça do processo de acumulação de capital e do estabelecimento de um consenso que tornou possível a reprodução do sistema de classes antagônicas. Portanto, ao invés de emancipar o sujeito, é apenas um mecanismo para perpetuação e reprodução de classes.

As crises cíclicas, inerentes ao sistema capitalista, criam seus próprios mecanismos para a superação desses períodos, fazendo com que mantenha-se a acumulação de capital por uma pequena parcela da população, enquanto que a maioria é explorada e, ainda, fica alienada quanto à organização da sociedade a qual fazem parte. A educação, sendo ofertada por um Estado que representa o empresariado (classe dominante), tem se apresentado como um meio de formação de mão de obra, ao mesmo tempo em que dissemina uma ideologia. Entretanto, o MES tem se posicionado contra esses meios de alienação, se mostrando como um movimento contestatório e contra-hegemônico, lutando por uma sociedade mais justa e tendo por base uma educação que emancipe os sujeitos.

O caráter contraditório nos espaços educativos é resultante dos projetos antagônicos de hegemonia dos grupos sociais. A escola estatal tende a reproduzir, através da implementação de políticas educacionais, a estrutura da sociedade capitalista. Colocando em prática uma formação de sujeitos para se adaptarem a divisão de classes. A classe trabalhadora, que vende sua força de trabalho e, portanto deve receber uma formação precária para que não compreenda que tal divisão, fundada sob a perspectiva de propriedade privada dos meios de produção, a qual a classe dominante se apropria do excedente do capital, transforma a classe trabalhadora em uma massa de sujeitos que, em sua maioria, vivem na miséria. Por outro lado, a classe dominante articula para que a formação dos sujeitos seja a manutenção da ordem vigente, ao mesmo tempo em que contribui para que o projeto de educação não seja a destruição do sistema capitalista. Ou seja, as políticas educacionais são elaboradas de uma forma que vela as reais intenções, trazem em sua superficialidade uma ideia de formação do sujeito, quando na verdade, é uma formação de mão de obra que reduz os sujeitos históricos a meros trabalhadores.

O Movimento Estudantil Secundarista ganhou força e formas diferentes em cada período histórico. Nos dois períodos mais representativos, Ditadura Civil-Militar e o período da democracia representativa, a luta estudantil teve como principal bandeira a defesa da escola pública, estatal e gratuita. O posicionamento dos estudantes secundaristas frente ao

avanço das políticas neoliberais demonstrou que a luta pela educação pública não ocorre de forma isolada aos acontecimentos da sociedade. Assim, os representantes da classe dominante têm se deparado constantemente com os estudantes secundaristas organizados para defender as escolas públicas.

As manifestações do MES ocorridas ao longo da história é um aspecto importante para se compreender a relação entre quem oferta a educação e os que dela necessitam. A totalidade destes momentos históricos nos revela que as contradições, inerentes a educação, são latentes e por isso é preciso um esforço para compreendê-las em sua essência.

O MES passou por períodos inconstantes de ascensão e refluxo de mobilizações. Ele esteve/está presente em momentos em que o Estado retira direitos dos cidadãos trabalhadores. Apesar de ser um Movimento transitório, pois, em condição juvenil, seus militantes ainda recebem instruções e formação para o ingresso no mundo social do trabalho, podemos indicar que é um movimento social contestatório que tem interesses próximos aos movimentos da classe trabalhadora. Por ter o caráter contestatório, acaba, muitas vezes, sendo criminalizado perante a sociedade. Podemos afirmar que o Estado oferta a educação para classe trabalhadora, no entanto tal educação está voltada a atender os interesses da classe dominante. Essa formação, então, filtra a luta de classe evidente na sociedade capitalista. O MES mostrou, com as ocupações das escolas públicas, que a auto-organização é mais eficiente para a funcionalidade das escolas públicas. Isso é um exemplo a ser seguido por outros segmentos da sociedade brasileira, que sofre cada vez mais com a precarização em seus locais de trabalho devido ao avanço das medidas capitalistas para explorar os trabalhadores.

As manifestações do Movimento Estudantil Secundarista trazem, para além de sua contestação, o caráter da contradição no campo educacional. Partindo da ideia que o Estado oferta a educação de acordo com as necessidades de organização da sociedade capitalista, ou seja, o próprio Estado serve a classe dominante, portanto, implementa políticas educacionais que visam uma formação superficial dos sujeitos para que adentrem no modo de produção capitalista com uma formação mínima e assim ocorra a acumulação de capital. Esta formação tende a dar suporte para o mercado de trabalho, formando mão de obra e já destinando os sujeitos a ocuparem cargos específicos, alienando os sujeitos da divisão do trabalho. Nega-se assim a formação plena tanto defendida pelo MES. No entanto, há que se pensar que os sujeitos não aceitam a formação precária e tendem a resistir formando assim o movimento contestatório a tais políticas impostas.

É preciso reforçar que, os sujeitos que estão dentro dos espaços escolares têm o direito de participar ativamente dos processos de elaboração de políticas e medidas que influenciarão diretamente a vida em sociedade. Os estudantes, apesar de estarem em condições de transição, precisam ter a oportunidade de tomarem decisões. Há que se pensar, acima de tudo, que esta transição nas escolas será uma determinante na formação desses sujeitos, dando-lhes a chance de compreenderem a estrutura da sociedade que vivem, e assim terem a capacidade reflexiva de decidir por uma ruptura deste sistema que explora em demasiado a classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

- ACABOU A PAZ! Isto aqui vai virar o Chile – Escolas ocupadas em SP. **Documentário**. Produção de Carlos Pronzato. São Paulo, 2016.
- ANDERSON, Perry. **Balço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir. GENTILI, Pablo (Org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e neodesenvolvimentismo: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil**. Bauru: Práxis, 2014.
- ALVES, Marcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1984.
- ALONSO, Ângela. **As Teorias dos Movimentos Sociais: um balanço do debate**. Lua Nova, São Paulo, 76: 49-86, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/lv/n76/n76a03.pdf>>
- ALTHUSSER, Louis. **Os aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987
- ARAÚJO, Suêldes. CASTRO, Alda Maria D. Araújo. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan.-mar. 2008
- ARELARO, Lisete. Ousar Resistir em tempos contraditórios: a disputa de projetos educacionais. In: Lombardi, J.C. (Org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.
- BARROS, Patrícia Marcondes de. **Provocações brasileiras: a imprensa contracultural Made in Brazil - coluna Underground (1969-1971), Flor do mal (1971) & a Rolling Stone brasileira (1972-1973)**. 2007. 243 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/103166>>.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. **Os movimentos estudantis na História da Educação e a luta pela democratização da universidade brasileira**. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 34, p. 143-159, maio/ago. 2014.
- BITTENCOURT, J. M. V., OLIVEIRA, M. de F. A influência das consultorias internacionais nas decisões das políticas educacionais no Brasil. In: **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 175-197.
- BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. **A história dos estudantes “excedentes” nos anos 1960: a superlotação das universidades e um “torvelinho de situações improvisadas”**. **Educar**

em *Revista*, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 123-144, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a09.pdf>>

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria do Ensino Superior. **A universidade e a revolução nacional**. Brasília, DF: MEC; Secretaria do Fórum Universitário, 1964.

_____. **Lei n. 5692**. 1971

_____. **Constituição Federal**. 1988

_____. **Lei nº 9.394**.1996

_____. **Comissão Nacional da Verdade**. Relatório / Comissão Nacional da Verdade. Capítulo 2 – Brasília: CNV, 2014.

_____. **Projeto de Lei 867**. 2015.

_____. **Medida Provisória 746**. 2016.

_____. **Proposta de Emenda Constitucional 241**. 2016.

CARA, Daniel. **Intenção do governo com MP é fugir do debate educacional**. 2016. Disponível em: <<http://www.vermelho.org.br/noticia/287137-8>>.

CARDOSO DE MELLO, João Manuel. **O Capitalismo tardio**. São Paulo, Brasiliense. 1986.

CINTRA, André; MARQUES, Raisia. **UBES Uma Rebelião Consequente: A História do Movimento Estudantil Secundarista do Brasil**. São Paulo: Ministério da Cultura, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/LIVRO-FINAL.pdf> Acesso em: 17 abr. 2017.

CONSED. **Plano Nacional de Educação: A Proposta da Sociedade Brasileira**. Belo Horizonte. 1997.

COSTA, Adriana Alves Fernandes. VIANNA, Marcio de Albuquerque. Contextos da educação do Brasil entre os anos 1995-2016. In: COSTA; GROppo (Org.). **O movimento de ocupações no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

CUNHA, Luís Antônio. Verbete “Acordo MEC-USAID” in: **Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001. Disponível em:<<http://www.fgv.br/cpdoc/busca/Busca/BuscaConsultar.aspx>>. Acesso em 16/10/2014

_____. “Roda Viva”. In: **O Golpe na educação**. Rio de Janeiro, Zahar, p. 35-79, 2002.

_____. O Legado da ditadura para a educação brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

CURY, Carlos Roberto Jamil; **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.

DOZZA, Maria José. Reflexões sobre o Marxismo e perspectiva teórico-metodológico para a pesquisa em Políticas Educacionais. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 8, n. 2, p. 153-162, dez. 2016.

DUARTE, Milton Joeri Fernandes; **Representações dos Movimentos Político-Culturais da década de 60 nos Jovens do Ensino Médio**. 2005. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

EVANGELISTA, Olinda; Apontamentos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional. In: ARAUJO, R.M. de L. RODRIGUES, D.S. (Org.). **A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais**. Campinas: Editora Alínea, 2012.

FELISMINO, J.A.Tadeu; **Poeira em movimento**: Histórias de um jornal estudantil de Londrina (Pr) na luta contra a ditadura militar nos anos 1970. 2016. 264 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

FERREIRA, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na Ditadura Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008.

_____. A Ditadura Militar e a proletarização dos professores. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>>.

FONSECA, Mônica Padilha. **O movimento estudantil como espaço dialógico de formação**. 2008. 98 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

FONSECA, Marília. Planos de governo e educação brasileira: do regime militar aos tempos atuais. **RBPAE**, v. 30, n. 2, p. 251-268, mai./ago. 2014.

FORACCHI, Marialice M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo, Companhia Editora Nacional. 1977.

FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Moraes. 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação**: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.** Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr-jun. 2012.

_____. **Ensino médio**: elite atrasada descarta arte e educação física. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.wordpress.com/2016/09/22/ensino-medio-elite-atrasada-descarta-arte-e-educacao-fisica/?iframe=true&theme_preview=true>.

FRIGOTTO, Gaudêncio; O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez. 1989.

_____. Os Circuitos da História e o balanço da educação no Brasil na primeira década do Século XXI. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 46, 2011. p. 235-254. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>>.

_____. **Segregação aprofundada**. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/23/frigotto-segregacao-aprofundada/>. Acesso em: 28 maio 2017.

_____. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira** / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GAWRYSZEWSKI, B. MOTTA, Vânia C. da. PUTZKE, C. K. Gestão privada de escolas públicas da Educação Básica: um novo mercado sob a tutela do Estado. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, set./dez. 2017.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma / Emir Sader**. (Org.). São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

GHANEM, Elie. In: RIBEIRO, V. M. M. (Org.). **Participação popular e escola pública: movimentos populares, associações de pais e mestres, conselhos de escola e grêmios estudantis**. São Paulo: CEDI, Centro Ecumênico de Documentação e Informação, 1989. p. 35-51 (Cadernos do Cedi, 19)

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2000.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. 2ª. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 1990.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. **A Dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo**. Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 137, p.1121-1141, out.-dez., 2016.

GÓES, Moacyr. *Voz Ativa*. P. 8 – 31. In: **O Golpe na educação**. Rio de Janeiro, Zahar, 2002.

_____. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo, Livraria Pioneira. 1972.

GROPPO, Luis Antonio; MARTINS, Marcos Francisco. Terceira Via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. **RBP AE**, v.24, n.2, p. 215-233, mai./ago. 2008.

GUILHERME, Cássio Augusto. **De Dilma a Temer: da crise do lulismo ao golpe do pemedebismo**. In: XXIX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - CONTRA OS

PRECONCEITOS: HISTÓRIA E DEMOCRACIA, 2016, Brasília, **Anais...** Disponível em: <http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502040383_ARQUIVO_ArtigoCompleto-Anpuh2017-deDilmaTemer.pdf>.

HAGEMEYER, Rafael Rosa. **Movimento Estudantil 68**: imagens da paixão. 1997. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 1997.

HARVEY, David. **O Novo Imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **Condição pós-moderna**. 17ª ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HELLER, M. I. **Resistência Democrática**: a repressão no Paraná. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1988.

HOBBSAWM, E. J. **A era das revoluções**. 9.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina. Planta, 2004.

LEONELLI, Domingos. OLIVEIRA, Dante de. **Diretas já**: 15 meses que abalaram a ditadura. Rio de Janeiro: Record. 2004

LENIN, Vladimir Ilyich. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Hucitec. 1987

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Introdução a filosofia de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educ. Soc.* v. 20, n. 68, Campinas, 1999 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300013&script=sci_arttext>.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). **Histórica** – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo, n 36, 2009. Disponível em: <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao36/materia01/texto01.pdf>>.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas. 2010

MAGALHÃES, Marionilde Dias Brepohl de. A lógica da suspeição: sobre os aparelhos repressivos à época da ditadura militar no Brasil. **Rev. bras. Hist.** v. 17, n. 34, São Paulo. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881997000200011>. Acesso: 06 out 2017.

MANCIBO, Deise. **Crise Político-Econômica no Brasil**: breve análise da educação superior. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 141, p. 875-892, out.-dez., 2017

MARTINS, Marcos Francisco. Pesquisa em educação e transformações sociais. Argumentos Pró-Educação. **Rev. de Educação da UNIVÁS**. v. 1, n. 2, p. 173-192. 2016

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Sociedade e Mudanças Sociais**. Lisboa: Edições 70, 1974.

_____. **A Miséria da Filosofia**. Tradução: José Paulo Netto. São Paulo: Global. 1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes. 1998

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MEC. **Relatório técnico contendo estudo sobre a atual relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil, como subsídio ao Conselho Nacional de Educação para a formulação de políticas públicas que possibilitem a melhor distribuição da oferta de vagas no ensino superior de graduação**. Brasília. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192>.

MEDEIROS, Ruy Hermann de Araújo; CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. Trajetória do movimento estudantil e expectativas sociais dos estudantes brasileiros: 1960-1980. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 14, n. 55. 2014.

MINTO, Lalo W. **A educação da "miséria": particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000836877>>.

_____. **Teoria do Capital Humano**. UNICAMP/Campinas. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa_%20do_capital_humano.htm>. Acessado: 19 fev 2016.

MONTEIRO, Sarah Laurindo. **Escola pública sob disputa: moralidade e religião**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Ciências Sociais, 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso da.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Porque a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória N. 746/2016 (Lei n. 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355- 372, abr.-jun. 2017

MULLER, Angélica; **A resistência do movimento estudantil brasileiro contra o regime ditatorial e o retorno da UNE à cena pública (1969-1979)**. 2010. 138 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo. 2010.

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense. 2006

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011

_____. **Ditadura e Serviço Social**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NERY, Vanderlei Elias. Diretas Já: a busca pela democracia e seus limites. **Lutas Sociais Revista do Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais (NEILS)**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais – PUC/SP. 2010

OCUPA TUDO: Escolas ocupadas no Paraná. Produção de Carlos Pronzato. **Documentário**. 2016.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **Os movimentos sociais na educação: o processo de elaboração da LDB: 1988 a 1996**. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Sociedade Brasileira de História da Educação. 2002. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0208.pdf>>.

OLIVEIRA, Francisco de. Hegemonia às avessas. In: OLIVEIRA; BRAGA; RIZEK (Org.). **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

PAES, Bruno Teixeira; PIPANO, Isaac. **Escolas de luta: cenas da política e educação**. ET Educação Temática. Campinas, v. 19, n. 1, p. 3-15.

PAULANI, Leda Maria. **Uma ponte para o abismo**. Ivana (Org.). Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

PERONI, V. M. V. **A democratização da educação em tempos de parceria entre o público e o privado**. R. Educação Pública, Cuiabá, v. 9, n. 40, p. 215-227. maio-ago, 2010.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. **Educ. Soc., Campinas**, v. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

PIOLLI, Evaldo. **Entrevista: Mercantilização da educação e experimento social no Contrato de Impacto Social da SEE/SP**. São Paulo. 2018. Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/Mercantilizacao-da-educacao-e-experimento-social-no-Contrato-de-Impacto-Social-da-SEE-SP>>.

POERNER, Artur José. **O Poder Jovem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1979.

PRATES, Giorgia. et al. **Ocupar e Resistir: Memórias de Ocupação, Paraná 2016**. Curitiba: UFPR, Setor de Educação, 2017.

ROCHA, Jose Aparecido da Silva; LUCIO, Antonio Barbosa. **Protesto social no Brasil: os jovens nos movimentos sociais Diretas Já e Fora Collor**. Alagoas, 2013. Disponível em: <http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT20/GT20_daSilvaRocha_BarbosaLucio.pdf>.

ROSA, Marcelo do Nascimento; NASCIMENTO, Aline Cristina. **Marxismo e Movimento Social: um elo possível?** Seminário Nacional de Teoria Marxista. Uberlândia. 2014.

ROSAR, Maria de Fatima Felix. Educação e Movimentos Sociais: avanços e recuos entre o século XX e o século XXI. **Educação em Revista**, Marília, v.12, n. 2, p. 145-162, jul.-dez., 2011.

SANFELICE, José Luis. **Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 1964**. Campinas: Alínea, 2008.

_____. **O Movimento Civil-Militar de 1964 e os Intelectuais**. Cad. Cedes, Campinas, v. 28, n. 76, p. 357-378, set./dez, 2008.

SANTANA, Flávia de Angelis; **Movimento estudantil e ensino superior no Brasil: A reforma universitária no centro da luta política estudantil nos anos 60**. 2014. f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

SANTOS, J.S. **A Repressão ao Movimento Estudantil na Ditadura Militar**. AURORA ano III número 5 – dezembro de 2009. Disponível em: <<http://www.bjis.unesp.br/ojs-2.4.5/index.php/aurora/article/view/1224/1091>>.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. **O Legado Educacional do Regime Militar**. Cad. Cedes, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. In: Lombardi, J.C. (Org.). José Claudinei Lombardi. **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

SCHMITT, Silvana Lazzarotto; **Encontros e desencontros do Movimento Estudantil Secundarista Paranaense (1964 – 1985)**. 2011. 198 f. Dissertação (Mestrado) – UNIOESTE. Cascavel, 2011.

SCHINEMANN, Claudinéia. **O Movimento Estudantil Secundarista de Guarapuava durante a ditadura civil-militar brasileira**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

SEVILLANO, D. C. **Somos os filhos da revolução: Estudantes, Movimentos Sociais, Juventude e o fim do regime militar (1977-1985)**. 2010. 206 f. Dissertação (Mestrado) – São Paulo. 2010

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SIEBERT, Claudia Marines. **Brasil Década de 1980/1990: Políticas Sociais e Neoliberalismo**. Cascavel. 2009. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario4/trabcompletos_estado_lutas_sociais_e_politic_as_publicas/Trabcompleto_brasil_decada_80.pdf>.

SILVA, Adenilson José. **O Ensino Secundário Profissionalizante nas décadas de 1970 e 1980: aspectos da Lei número 5.692/71**. 2006. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2006

SILVA, Ilse G. A reforma do estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições. **Revista Lutas Sociais**, n. 7, 2001.

SILVA, M.R., PIRES, G.L., PEREIRA, R.S. **Da “perfeição” perversa da antipolítica de Fora Temer à resistência ativa da “ocupação das escolas” pelos jovens da “Primavera Secundarista”**. Florianópolis, 2016

SILVA, M. S. P. da. CARVALHO, L. S. C. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 211-239, set./dez. 2014.

SILVA, Andreia de Oliveira. **A participação de estudantes do ensino médio de escolas públicas da região de Caieiras/SP em movimentos e redes sociais**. 333 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOUZA, Maria Inez Salgado. **Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964**. Petrópolis: Vozes, 1981.

SOUZA, Jessé. **A Radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado**. Rio de Janeiro: Leya, 2016. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/332120648/SOUZA-Jesse-a-Radiografia-Do-Golpe>>. Acesso em: junho de 2018.

TONET, Ivo. **Educação e Formação Humana**. Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE. Foz do Iguaçu. v. 8, n. 9, p. 9-21, 2006.

UBES, **União Brasileira dos Estudantes Secundaristas**: *online*. 2017. Disponível em: <<https://ubes.org.br/memoria/historia/#resistencia-ditadura>>. Acesso em: 28 maio 2017.

_____. **União Brasileira dos Estudantes Secundaristas: *online***. Goiás resiste com 24 escolas ocupadas contra privatização e militarização Pela abertura de diálogo, estudantes realizarão novos atos. 2016. Disponível em: <<http://ubes.org.br/2016/goias-resiste-com-24-escolas-ocupadas-contra-privatizacao-e-militarizacao/>>.

_____. **União Brasileira dos Estudantes Secundaristas: *online***. 2017. Disponível em: <<https://ubes.org.br/memoria/historia/#resistencia-ditadura>>. Acesso em: 28 maio 2017.

UNE. **Luta atual pela Reforma Universitária**. Guanabara: UNE, 1964.

VALLE, Maria Ribeiro do. **O Diálogo e a Violência: Movimento Estudantil e Ditadura Militar em 1968**. 1997. 226 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 1997.

VENTURA, Z. **1968: o ano que não terminou**. 3.ed. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000

ZAPARTE, Andreia. **A DOPS e a Repressão ao Movimento Estudantil em Curitiba-Paraná (1964-1969)**. 176 f. Dissertação (Mestrado) – UNIOESTE, Marechal Candido Rondon. 2011.

ANEXOS

ANEXO A – LISTAS DE ESCOLAS

Listas das escolas que seriam fechadas na cidade de São Paulo

1	EE Barão Homem de Mello
2	EE Miss Browne
3	EE Paulo Machado de Carvalho
4	EE Professor Adalgiza Segurado da Silveira
5	EE Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque
6	EE Professor João Cruz Costa
7	EE Keizo Ishihara
8	EE Professor Pedro Fonseca
9	EE Professora Eurydice Zerbini
10	EE Professor Antônio de Oliveira Camargo
11	EE Professor Astrogildo Arruda
12	EE COHAB Inácio Monteiro III
13	EE Guerra Junqueiro
14	EE Presidente Salvador Allende Gossens
15	EE Professor Augusto Baillot
16	EE Joaquín Suarez
17	EE Elísio Teixeira Leite III
18	EE Professor Geraldo Homero França Ottoni
19	EE Professor João Nogueira Lotufo
20	EE Professor Silvio Xavier Antunes
21	EE Castro Alves
22	EE Doutor João Ernesto Faggin
23	EE Professora Laís Amaral Vicente
24	EE Mary Moraes
25	EE Sinhá Pantoja

Escolas ocupadas em Goiás

1	EE Américo Borges de Carvalho
2	EE José Carlos de Almeida
3	EE Carlos de Pina
4	EE Cecília Meireles
5	EE Colu
6	Colégio Estadual de Aplicação Professor Manuel Caiado
7	Colégio Estadual Costa e Silva
8	EE Cora Coralina
9	EE Frei João Batista
10	EE Hertha Leyser Odwyerm
11	Instituto Educacional de Goiás

12	EE Ismael Silva de Jesus
13	EE Jad Salomão
14	EE José Ludovico de Almeida
15	EE José Lobo
16	EE Lyceu
17	EE Murillo Braga
19	EE Nova Cidade
20	Padre Fernando
21	EE Colégio Estadual Professor Pedro Gomes
22	EE Presidente Castelo Branco
23	EE Polivalente
24	EE Robinho Martins de Azevedo
25	EE Villa Lobos
26	

Escolas ocupadas no estado do Paraná em 2016

	* PARANÁ (843) *
1	Alm. Tamandaré – C.E. Angela Sandri Teixeira
2	Alm. Tamandaré – C.E. CEEBJA Ayrton Senna da Silva
3	Alm. Tamandaré – C.E. Edimar Wright
4	Alm. Tamandaré – C.E. Jardim Paraíso
5	Alm. Tamandaré – C.E. Papa João Paulo I
6	Alm. Tamandaré – C.E. Pedro Piekas
7	Alm. Tamandaré – C.E. Tancredo Neves
8	Alto Paraná – C.E. Rainha da Paz
9	Amaporã – C.E. Olavo Bilac
10	Ampere – C.E. Cecilia Meireles
11	Ampere – C.E. Nereu Perondiv
12	Anahy – C.E. Jose Bonifacio
13	Antonina – C.E. Brasílio Machado
14	Antonina – C.E. Hiram Rolim Lamas
15	Antonina – C.E. Maria Arminda
16	Antonina – C.E. Moysés Lupion
17	Antonina – C.E. Rocha Pombo
18	Antônio Olinto – C.E. Cecilia Meireles
19	Antônio Olinto – C.E. Dr. Juscelino K. de Oliveira
20	Antônio Olinto – C.E. Duque de Caxias
21	Apucarana – C.E. Antonio dos Três Reis
22	Apucarana – C.E. Coronel Luiz dos Santos
23	Apucarana – C.E. Francisco Antônio de Souza
24	Apucarana – C.E. Godomá de Oliveira
25	Apucarana – C.E. Heitor Furtado
26	Apucarana – C.E. Izidoro Luiz Ceravolo

27	Apucarana – C.E. José Canale
28	Apucarana – C.E. Nilo Cairo
29	Apucarana – C.E. Osmar Guaracy Freire
30	Apucarana – C.E. Polivalente
31	Apucarana – C.E. Vale do Saber
32	Arapongas – C.E. Dr Júlio Junqueira
33	Arapongas – C.E. Emílio de Menezes
34	Arapongas – C.E. Francisco Bastos
35	Arapongas – C.E. Ivanilde de Noronha
36	Arapongas – C.E. Marques de Caravelas
37	Arapongas – C.E. Nadir Mendes Montanha
38	Arapongas – C.E. Unidade Polo
39	Arapongas – C.E. Walfredo Silveira Correa
40	Arapoti – C.E. Cerrado das Cinzas
41	Arapoti – C.E. do Campo de Calógeras
42	Arapoti – C.E. João Paulo II
43	Arapoti – C.E. Rui Barbosa
44	Arapuã – C.E. de Arapuã
45	Arapuã – C.E. do Campo Madre Cândida
46	Araruna – C.E. 29 de Novembro
47	Araruna – C.E. Princesa Isabel
48	Araucária – C.E. Algavira B. Pinto
49	Araucaria – C.E. Cleide Kurzawa
50	Araucária – C.E. Dias da Rocha
51	Araucária – C.E. Fazenda Velha
52	Araucária – C.E. Helena Wysocki
53	Araucaria – C.E. Júlio Szymanski
54	Araucária – C.E. Lincoln S. Coimbra
55	Araucária – C.E. Marilze da Luz Brandt
56	Araucária – C.E. Vespertino Pimpão
57	Araucária – Maria da Graça Siqueira
58	Ariranha do Ivaí – C.E. Presidente Kennedy
59	Assaí – C.E. Conselheiro Carrão
60	Assis Chateaubriand – C.E. Chateaubriandense
61	Assis Chateaubriand – C.E. Guimarães Rosa
62	Assis Chateaubriand – C.E. Padre Anchieta
63	Assis Chateaubriand – C.E. Papa João Paulo II
64	Assis Chateaubriand – C.E. Vinicius de Moraes
65	Astorga – C.E. Adolpho Franco
66	Astorga – Instituto Federal do Paraná
67	Atalaia – C.E. Humberto de Campos
68	Balsa Nova – C.E. Donozor Nunes Nogueira
69	Balsa Nova – C.E. Juventude de Sto. Antonio
70	Barracão – C.E. Dr Mario A. T. de Freitas
71	Barracão – C.E. Leonor Castellano
72	Bela Vista da Caroba – C.E. Santo Antônio

73	Bituruna – C.E. Irmã Clara
74	Bituruna – C.E. Novo Milênio
75	Bituruna – C.E. Santa Bárbara
76	Boa V. de São Roque – C.E. Sítio Boa Ventura
77	Boa Vista da Aparecida – C.E. Paulo VI
78	Bom Jesus do Sul – C.E. Bom Jesus
79	Braganey – C.E. José de Alencar
80	Cafelândia – C.E. Alberto Santos Dumont
81	Cafelândia – C.E. Benjamin Antônio Motter
82	Cafelândia – C.E. Maria D. Griggio
83	Cambará – C.E. D. Carolin Lupion
84	Cambara – C.E. Generoso Marques
85	Cambé – C.E. 11 de Outubro
86	Cambé – C.E. Attilio Codato
87	Cambé – C.E. Dom Geraldo Fernandes
88	Cambé – C.E. Erico Verissimo
89	Cambé – C.E. Leopoldino L. Ferreira
90	Cambé – C.E. Maestro Andrea Nuzzi
91	Cambé – C.E. Manoel Bandeira
92	Cambé – C.E. Olavo Bilac
93	Campina do Simão – C.E. Teotonio Vilela
94	Campina G. do Sul – C.E. Bandeirantes
95	Campina G. do Sul – C.E. Campos Sales
96	Campina G. do Sul – C.E. Ivan F. do Amaral
97	Campina G. do Sul – C.E. João Maria Barros
98	Campina G. do Sul – C.E. Timbu Velho
99	Campo Bonito – C.E. José Bonifácio
100	Campo Largo – C.E. Albina Muginoski
101	Campo Largo – C.E. Augusto Vanin
102	Campo Largo – C.E. Casemiro Karman
103	Campo Largo – C.E. Clotário Portugal
104	Campo Largo – C.E. Djalma Marinho
105	Campo Largo – C.E. José Ribas Vidal
106	Campo Largo – C.E. Macedo Soares
107	Campo Largo – C.E. Primeiro Centenário
108	Campo Largo – C.E. Professor Aloisio
109	Campo Largo – C.E. Professora Edithe
110	Campo Largo – C.E. Sagrada Família
111	Campo Largo – C.E. São Pedro São Paulo
112	Campo Magro – C.E. Emilia Buzato
113	Campo Magro – C.E. Iria Borges de Macedo
114	Campo Magro – C.E. Jardim da Boa Vista
115	Campo Mourão – C.E. Agrícola de Campo Mourão
116	Campo Mourão – C.E. Antonio T. de Oliveira
117	Campo Mourão – C.E. Darcy Jose Costa
118	Campo Mourão – C.E. de Campo Mourão

119	Campo Mourão – C.E. Dr. Oswaldo Cruz
120	Campo Mourão – C.E. Ivone Castanharo
121	Campo Mourão – C.E. Unidade Polo
122	Campo Mourão – C.E. Vinicius de Moraes
123	Cândido de Abreu – C.E. Dr. Cândido de Abreu
124	Cândido de Abreu – C.E. Tereza Cristina
125	Candói – C.E. Cachoeira
126	Candói – C.E. do Campo Anastacia Kruk
127	Candói – C.E. do Campo de Paz
128	Candói – C.E. do Campo Lagoa Seca
129	Candói – C.E. Santa Clara
130	Cantagalo – C.E. do Campo de Cavaco
131	Cantagalo – C.E. Elenir Link
132	Cantagalo – C.E. Olavo Bilac
133	Capanema – C.E. São Cristovão
134	Carambeí – C.E. Carlos Ventura
135	Carambeí – C.E. Julia Wanderley
136	Cascavel – C.E. Aprendendo com a Terra e a Vida
137	Cascavel – C.E. Brasmadeira
138	Cascavel – C.E. Castelo Branco
139	Cascavel – C.E. Cataratas
140	Cascavel – C.E. Costa e Silva
141	Cascavel – C.E. Eleodoro E. Pereira
142	Cascavel – C.E. Francisco Lima da Silva
143	Cascavel – C.E. Horácio Ribeiro
144	Cascavel – C.E. Ieda Baggio Mayer
145	Cascavel – C.E. Itagiba Fortunato
146	Cascavel – C.E. Jardim Clarito
147	Cascavel – C.E. Jardim Consolata
148	Cascavel – C.E. Jardim Interlagos
149	Cascavel – C.E. Jardim Santa Cruz
150	Cascavel – C.E. Jardim Santa Felicidade
151	Cascavel – C.E. José Baggio Orso
152	Cascavel – C.E. Júlia Wanderley
153	Cascavel – C.E. Marcos Shuster
154	Cascavel – C.E. Mario Quintana
155	Cascavel – C.E. Olinda Truffa
156	Cascavel – C.E. Olivio Fracaro
157	Cascavel – C.E. Pacaembu
158	Cascavel – C.E. Padre Carmelo
159	Cascavel – C.E. Pedro Canisio Henz
160	Cascavel – C.E. Reassentamento São Francisco
161	Cascavel – C.E. Santos Dumont
162	Cascavel – C.E. São Cristovão
163	Cascavel – C.E. Victorio E. Abrosino
164	Cascavel – C.E. Wilson Joffre

165	Cascavel – C.E. XIV de Novembro
166	Cascavel – C.E.E.P Pe. Boaretto Neto
167	Cascavel – Instituto Federal do Paraná
168	Castro – C.E. Antonio e M. Cavanis
169	Castro – C.E. Joana Torres Pereira
170	Castro – C.E. Major Vespasiano C. Mello
171	Castro – C.E. Olegário Macedo
172	Céu Azul – C.E. Monteiro Lobato
173	Chopinzinho – C.E. José Armim Matte
174	Chopinzinho – C.E. Nova Visão
175	Chopinzinho – C.E. Santa Inês
176	Cianorte – C.E. Caio Moreira
177	Cianorte – C.E. Cianorte
178	Cianorte – C.E. Dom Bosco
179	Cianorte – C.E. Igléa Grollmann
180	Cianorte – C.E. Itacelina Bittencourt
181	Cianorte – C.E. José Guimarães
182	Cianorte – C.E. Primo Manfrinato
183	Cianorte – C.E. São Lourenço
184	Cianorte – CEEBJA Cianorte
185	Clevelândia – C.E. Abílio Carneiro
186	Clevelândia – C.E. Castelo Branco
187	Clevelândia – C.E. João XXIII
188	Colombo – C.E. Abraham Lincoln
189	Colombo – C.E. Alfredo Chaves
190	Colombo – C.E. Antonio Lacerda Braga
191	Colombo – C.E. Bento Munhoz da Rocha
192	Colombo – C.E. Colombo
193	Colombo – C.E. Dom João Bosco
194	Colombo – C.E. Genésio Moreschi
195	Colombo – C.E. Guaraituba
196	Colombo – C.E. Helena Kolody
197	Colombo – C.E. João Gueno
198	Colombo – C.E. João R. de Camargo
199	Colombo – C.E. Julia Cavassin
200	Colombo – C.E. Lindamir Alberti
201	Colombo – C.E. Luiz S. Baldo
202	Colombo – C.E. Raulino Costacurta
203	Colombo – C.E. Tancredo Neves
204	Colombo – C.E. Vinicius de Moraes
205	Colombo – Instituto Federal do Paraná
206	Congonhinhas – C.E. Aides Nunes da Silva
207	Congonhinhas – C.E. José D. da Costa
208	Corbélia – C.E. Amancio Moro
209	Corbélia – C.E. Duque de Caxias
210	Cornélio Procópio – C.E. Castro Alves

211	Coronel D. Soares – C.E. Antônio Artêmio França
212	Coronel D. Soares – C.E. Cândido Rossoni
213	Coronel D. Soares – C.E. Santa Catarina
214	Coronel Vivida – C.E. Arnaldo Busato
215	Coronel Vivida – C.E. Campo Duque de Caxias
216	Coronel Vivida – C.E. Castelo Branco
217	Coronel Vivida – C.E. Santa Lucia
218	Coronel Vivida – C.E. Tancredo Neves
219	Cruz Machado – C.E. Barão do Cerro Azul
220	Cruzeiro do Iguaçu – C.E. Arnaldo Busato
221	Curitiba – C.E. Alcyone Vellozo
222	Curitiba – C.E. Alfredo Parodi
223	Curitiba – C.E. Algacyr Maeder
224	Curitiba – C.E. Amâncio Moro
225	Curitiba – C.E. Anibal Khury Neto
226	Curitiba – C.E. Arlindo C. de Amorim
227	Curitiba – C.E. Avelino Antônio Vieira
228	Curitiba – C.E. Barão do Rio Branco
229	Curitiba – C.E. Beatriz Faria Ansay
230	Curitiba – C.E. Benedicto J. Cordeiro
231	Curitiba – C.E. Bento Munhoz da Rocha Neto
232	Curitiba – C.E. Brasília de Castro
233	Curitiba – C.E. Cecília Meireles
234	Curitiba – C.E. Conselheiro Carrão
235	Curitiba – C.E. Cruzeiro do Sul
236	Curitiba – C.E. de Educação Profissional
237	Curitiba – C.E. Deputado Olivio Belich
238	Curitiba – C.E. Elysio Vianna
239	Curitiba – C.E. Emílio de Menezes
240	Curitiba – C.E. Ernani Vidal
241	Curitiba – C.E. Etelvina Ribas
242	Curitiba – C.E. Eurides Brandão
243	Curitiba – C.E. Euzebio da Mota
244	Curitiba – C.E. Flavio F. da Luz
245	Curitiba – C.E. Getúlio Vargas
246	Curitiba – C.E. Guido Arzua
247	Curitiba – C.E. Guilherme Maranhão
248	Curitiba – C.E. Guilherme Pereira Neto
249	Curitiba – C.E. Hasdruball Bellegard
250	Curitiba – C.E. Hildebrando de Araújo
251	Curitiba – C.E. Hildegard Sondahl
252	Curitiba – C.E. Iara Bergmann
253	Curitiba – C.E. Inez Vicente Borocz
254	Curitiba – C.E. Isabel Lopes S. Souza
255	Curitiba – C.E. Ivo Leão
256	Curitiba – C.E. Jayme Cannet

257	Curitiba – C.E. João Bettega
258	Curitiba – C.E. João de Oliveira Franco
259	Curitiba – C.E. João Loyola
260	Curitiba – C.E. João Paulo II
261	Curitiba – C.E. João Turin
262	Curitiba – C.E. José Guimarães
263	Curitiba – C.E. Julia Wanderley
264	Curitiba – C.E. Julio Mesquita
265	Curitiba – C.E. La Salle
266	Curitiba – C.E. Lamenha Lins
267	Curitiba – C.E. Leôncio Correia
268	Curitiba – C.E. Loureiro Fernandes
269	Curitiba – C.E. Lysímaco Ferreira da Costa
270	Curitiba – C.E. Maria Gai Grendel
271	Curitiba – C.E. Marli Queiroz de Azevedo
272	Curitiba – C.E. Milton Carneiro
273	Curitiba – C.E. Monteiro Lobato
274	Curitiba – C.E. Natália Reginato
275	Curitiba – C.E. Nilo Brandão
276	Curitiba – C.E. Nirlei Medeiros
277	Curitiba – C.E. Olavo Del Claro
278	Curitiba – C.E. Papa João Paulo I
279	Curitiba – C.E. Paulo Leminski
280	Curitiba – C.E. Pe Silvestre Kandora
281	Curitiba – C.E. Pedro Macedo
282	Curitiba – C.E. Pilar Maturana
283	Curitiba – C.E. Pinheiro do Paraná
284	Curitiba – C.E. Prof. Elias Abrahão
285	Curitiba – C.E. Professor Cleto
286	Curitiba – C.E. Protásio de Carvalho
287	Curitiba – C.E. Rio Branco
288	Curitiba – C.E. Roberto Langer Jr.
289	Curitiba – C.E. Rodolfo Zaninelli
290	Curitiba – C.E. Santa Cândida
291	Curitiba – C.E. Santa Gema Galgani
292	Curitiba – C.E. Santo Agostinho
293	Curitiba – C.E. Santos Dumont
294	Curitiba – C.E. São Braz
295	Curitiba – C.E. São Paulo Apóstolo
296	Curitiba – C.E. Senador M. A. Guimarães
297	Curitiba – C.E. Senhorinha de Moraes Sarmiento
298	Curitiba – C.E. Teobaldo Kletemberg
299	Curitiba – C.E. Teotônio Vilela
300	Curitiba – C.E. Tiradentes
301	Curitiba – C.E. Victor F. do Amaral
302	Curitiba – C.E. Xavier da Silva

303	Curitiba – C.E. Yvone Pimentel
304	Curitiba – Centro Estadual de E. Profissional
305	Curitiba – Colégio Estadual do Paraná
306	Curitiba – Instituto de Educação do Paraná
307	Diamante do Norte – C.E. Reinaldo Massi
308	Dois Vizinhos – C.E. Dois Vizinhos
309	Dois Vizinhos – C.E. Duque de Caxias
310	Dois Vizinhos – C.E. Germano Stedile
311	Dois Vizinhos – C.E. José de Anchieta
312	Dois Vizinhos – C.E. Leonardo da Vinci
313	Dois Vizinhos – C.E. Monteiro Lobato
314	Dois Vizinhos – C.E. Paulo Freire
315	Dois Vizinhos – C.E. São Francisco do Bandeira
316	Dois Vizinhos – C.E. Vinicius de Moraes
317	Dr. Oliveira Castro – C.E. Vereador Samuel Benck
318	Enéas Marques – C.E. Castro Alves
319	Espigão Alto do iguaçu – C.E. Alvaro Natel de Carmago
320	Espigão Alto do iguaçu – C.E. Pedro Rufino
321	Farol – C.E. Cultural Universal
322	Faxinal – C.E. Erico Veríssimo
323	Fazenda R. Grande – C.E. Abilio Lourenço
324	Fazenda R. Grande – C.E. Anita Cannet
325	Fazenda R. Grande – C.E. Bayard Osna
326	Fazenda R. Grande – C.E. Cunha Pereira
327	Fazenda R. Grande – C.E. Décio Dossi
328	Fazenda R. Grande – C.E. Jorge Andriguetto
329	Fazenda R. Grande – C.E. Liria Nichele
330	Fazenda R. Grande – C.E. Lucy Requião
331	Fazenda R. Grande – C.E. Olindamir Claudino
332	Formosa do Oeste – C.E. Rui Barbosa
333	Foz do Iguaçu – C.E. Almirante Tamandaré
334	Foz do Iguaçu – C.E. Arnaldo Busato
335	Foz do Iguaçu – C.E. Ayrton Senna
336	Foz do Iguaçu – C.E. Barão do Rio Branco
337	Foz do Iguaçu – C.E. Bartolomeu Mitre
338	Foz do Iguaçu – C.E. Carlos D. de Andrade
339	Foz do Iguaçu – C.E. Carmelita Souza Dias
340	Foz do Iguaçu – C.E. Cataratas
341	Foz do Iguaçu – C.E. Costa e Silva
342	Foz do Iguaçu – C.E. Dom Pedro II
343	Foz do Iguaçu – C.E. Gustavo Dobrandino
344	Foz do Iguaçu – C.E. Ipê Roxo
345	Foz do Iguaçu – C.E. Jorge Schimmelpfeng
346	Foz do Iguaçu – C.E. Mariano Paganoto
347	Foz do Iguaçu – C.E. Monsenhor Guilherme
348	Foz do Iguaçu – C.E. Paulo Freire

349	Foz do Iguaçu – C.E. Pioneiros
350	Foz do Iguaçu – C.E. Presidente Castelo Branco
351	Foz do Iguaçu – C.E. Professor Flávio Warken
352	Foz do Iguaçu – C.E. Tancredo Neves
353	Foz do Iguaçu – C.E. Tarquinio J. dos Santos
354	Foz do Iguaçu – C.E. Três Fronteiras
355	Foz do Iguaçu – C.E. Ulysses Guimarães
356	Foz do Jordão – C.E. de Segredo
357	Francisco Alves – C.E. do Bairro Catarinense
358	Francisco Alves – C.E. Vicente Tomazini
359	Francisco Alves – C.E. do Campo do Rio Bonito
360	Francisco Beltrão – C.E. Arnaldo Busato
361	Francisco Beltrão – C.E. Beatriz Biavatti
362	Francisco Beltrão – C.E. Cristo Rei
363	Francisco Beltrão – C.E. Dr Eduardo V. Suplicy
364	Francisco Beltrão – C.E. Industrial
365	Francisco Beltrão – C.E. João Paulo II
366	Francisco Beltrão – C.E. Leo Flach
367	Francisco Beltrão – C.E. Mario de Andrade
368	Francisco Beltrão – C.E. Paulo Freire
369	Francisco Beltrão – C.E. Reinaldo Sass
370	Francisco Beltrão – C.E. Tancredo Neves
371	Francisco Beltrão – C.E. Vicente de Carli
372	General Carneiro – C.E. Pedro Araújo Neto
373	Godoy Moreira – C.E. Godoy Moreira
374	Goioerê – Instituto Federal do Paraná
375	Goioxim – C.E. Dr.João Ferreira Neves
376	Grandes Rios – C.E. do Campo Flórida do Ivaí
377	Grandes Rios – C.E. Geremias Lunardelli
378	Grandes Rios – C.E. Marechal Floriano Peixoto
379	Guaíra – C.E. Jardim Zeballos
380	Guamiranga – C.E. Antônio Emílio Antoneli
381	Guamiranga – C.E. Francisco Ramos
382	Guapirama – C.E. David Carneiro
383	Guaraniaçu – C.E. Antônio F. F. da Costa
384	Guarapuava – C.E. Alba Keinert
385	Guarapuava – C.E. Antônio Tupy Pinheiro
386	Guarapuava – C.E. Bibiana Bitencourt
387	Guarapuava – C.E. Cezar Stange
388	Guarapuava – C.E. Dom Pedro I
389	Guarapuava – C.E. Dulce Maschio
390	Guarapuava – C.E. Francisco Carneiro Martins
391	Guarapuava – C.E. Heitor Rocha Kramer
392	Guarapuava – C.E. Leni Marlene Jacob
393	Guarapuava – C.E. Liane Marta da Costa
394	Guarapuava – C.E. Mahatma Gandhi

395	Guarapuava – C.E. Manoel Ribas
396	Guarapuava – C.E. Newton Felipe Albach
397	Guarapuava – C.E. Padre Chagas
398	Guarapuava – C.E. Padre Honorino
399	Guarapuava – C.E. Professor Amarílio
400	Guarapuava – C.E. Professor Pedro Carli
401	Guarapuava – C.E. Visconde de Guarapuava
402	Guaratuba – C.E. Cubatão
403	Guaratuba – C.E. Gratulino de Freitas
404	Guaratuba – C.E. Joaquim Mafra
405	Guaratuba – C.E. Zilda Arns Neumann
406	Honório Serpa – C.E. Projeto Rondon
407	Ibiporã – C.E. Basílio de Lucca
408	Ibiporã – C.E. Olavo Bilac
409	Ibiporã – C.E. Teothônio Vilela
410	Ibiporã – C.E. Unidade Polo
411	Iguatemi – C.E. Rui Barbosa
412	Iguatu – C.E. Carlos Gomes
413	Imbituva – C.E. Jeocondo W. Bobato
414	Inácio Martins – C.E. Áurea Ap. Lopes
415	Inácio Martins – C.E. Parigot de Souza
416	Inajá – C.E. Barão do Rio Branco
417	Inajá – C.E. Padre Anchieta
418	Iporã – C.E. de Iporã
419	Iracema do Oeste – C.E. Getúlio Vargas
420	Irati – C.E. Antonio Xavier da Silveira
421	Irati – C.E. João de Mattos Pessoa
422	Irati – C.E. Nossa Senhora de Fátima
423	Irati – C.E. Trajano Gracia
424	Iretama – C.E. Anibal Khury
425	Iretama – C.E. Napoleão Batista Sobrinho
426	Itaipulândia – C.E. Costa e Silva
427	Itaipulândia – C.E. Tiradentes
428	Itapejara D'Oeste – C.E. Castelo Branco
429	Itaperuçu – C.E. Nossa Senhora das Graças
430	Itauna do Sul – C.E. Ruy Barbosa
431	Ivaíporã – C.E. Antonio Diniz
432	Ivaíporã – C.E. Barão do Cerro Azul
433	Ivaíporã – C.E. Barbosa Ferraz
434	Ivaíporã – C.E. Bento Mossurunga
435	Ivaíporã – C.E. Idália Rocha
436	Ivaíporã – C.E. José de Matos Leão
437	Ivaíporã – C.E. Nilo Peçanha
438	Ivaíporã – CEEBJA Ivaíporã
439	Jacarezinho – C.E. Anésio de Almeida Leite
440	Jacarezinho – C.E. José Pavan

441	Jacarezinho – C.E. Luiz Setti
442	Jacarezinho – C.E. Marques dos Reis
443	Jacarezinho – C.E. Rui Barbosa
444	Jaguapitã – Dr. Nilson Ribas
445	Jaguariaiva – C.E. Rodrigues Alves
446	Jaguariaiva – C.E. Anchieta
447	Jaguariaiva – C.E. Anita Canet
448	Jaguariaiva – C.E. Instituto Federal do Paraná
449	Jaguariaiva – C.E. Nilo Peçanha
450	Jaguariaiva – C.E. Olavo Bilac
451	Jandaia do Sul – C.E. Rui Barbosa
452	Japira – C.E. Joaquim Pedro de Oliveira
453	Jardim Alegre – C.E. Cristovão Colombo
454	Jardim Alegre – José Marti
455	Jesuítas – C.E. Humberto Castelo Branco
456	Juranda – C.E. João Maffei Rosa
457	Jussara – C.E. Senador Moraes de Barros
458	Lapa – C.E. General Carneiro
459	Lapa – C.E. Jucelino K. de Oliveira
460	Laranjal – C.E. de Laranjal
461	Laranjeiras do Sul – C.E. Erico Verissimo
462	Laranjeiras do Sul – C.E. Floriano Peixoto
463	Laranjeiras do Sul – C.E. Gildo Aluisio Schuck
464	Laranjeiras do Sul – C.E. Joany Guilherme de Lima
465	Laranjeiras do Sul – C.E. José Marcondes Sobrinho
466	Laranjeiras do Sul – C.E. Laranjeiras do Sul
467	Laranjeiras do Sul – C.E. Tancredo Neves
468	Laranjeiras do Sul – C.E. Valmir Nunes
469	Laranjeiras do Sul – C.E. Vila Industrial
470	Laranjeiras do Sul – CEEBJA
471	Leópolis – C.E. Maria J. P. de Souza
472	Lidianópolis – C.E. Dom Pedro I
473	Lindoeste – C.E. Santa Luzia
474	Lobato – C.E. Rui Barbosa
475	Londrina – C.E. Adélia Dionísia Barbosa
476	Londrina – C.E. Antonio M. de Barros
477	Londrina – C.E. Barão do Rio Branco
478	Londrina – C.E. Benjamin Constant
479	Londrina – C.E. Célia M. Oliveira
480	Londrina – C.E. Cléia Godoy
481	Londrina – C.E. Dario Veloso
482	Londrina – C.E. de Guaravera
483	Londrina – C.E. Gabriel C. Martins
484	Londrina – C.E. Hugo Simas
485	Londrina – C.E. Lúcia Barros Lisboa
486	Londrina – C.E. Marcelino Champagnat

487	Londrina – C.E. Margarida Barros
488	Londrina – C.E. Maria Aguilera
489	Londrina – C.E. Newton Guimarães
490	Londrina – C.E. Nilo Peçanha
491	Londrina – C.E. Nsa. Sra. de Lourdes
492	Londrina – C.E. Olympia de M. Tormenta
493	Londrina – C.E. Padre José de Anchieta
494	Londrina – C.E. Paiquere
495	Londrina – C.E. Pe. Wistremundo Roberto Perez Garcia
496	Londrina – C.E. Polivalente
497	Londrina – C.E. Roseli Piotto
498	Londrina – C.E. Ubedulha Correia de Oliveira
499	Londrina – C.E. Vani Ruiz
500	Londrina – C.E. Vicente Rijo
501	Londrina – C.E. Willie Davids
502	Londrina – C.E.E.P – Maria Castaldi
503	Londrina – Colégio de Aplicação da UEL
504	Londrina – Instituto de Educação
505	Luiziana – C.E. Aducto da S. Rocha
506	Luiziana – C.E. Aducto da Silva Rocha
507	Lunardelli – C.E. Geremias Lunardelli
508	Lupionópolis – C.E. Machado de Assis
509	Mamborê – C.E. do Campo Luiz Gonzaga
510	Mamborê – C.E. João XXIII
511	Mamborê – C.E. Rui Barbosa
512	Mandaguaçu – C.E. Parigot de Souza
513	Mandirituba – C.E. João Afonso de Camargo
514	Manfrinópolis – C.E. São Cristovão
515	Mangueirinha – C.E. Vilma dos Santos Dissenha
516	Marechal Rondon – C.E. Antonio Ceretta
517	Marechal Rondon – C.E. Eron Domingues
518	Marechal Rondon – C.E. Frentino Sackser
519	Maria Helena – C.E. Professora Leonidia Pacheco
520	Marilândia do Sul – C.E. do Campo Tancredo Neves
521	Marilândia do Sul – C.E. Padre Angelo Casagrande
522	Marilena – C.E. Princesa Izabel
523	Mariluz – C.E. José Alfredo de Almeida
524	Maringá – C.A.P da UEM
525	Maringá – C.E. Adaile Maria Leite
526	Maringá – C.E. Alberto Byinton Junior
527	Maringá – C.E. Alfredo M. Maluf
528	Maringá – C.E. Branca da Mota
529	Maringá – C.E. Brasília Itibere
530	Maringá – C.E. Duque de Caxias
531	Maringá – C.E. Gastão Vidigal
532	Maringá – C.E. Gerardo Braga

533	Maringá – C.E. JK de Oliveira
534	Maringá – C.E. João Faria Pioli
535	Maringá – C.E. João XXIII
536	Maringá – C.E. Rodrigues Alves
537	Maringá – C.E. Tancredo Neves
538	Maringá – C.E. Tânia Varella
539	Maringá – C.E. Unidade Polo
540	Maringá – Instituto de Educação de Maringá
541	Mariópolis – C.E. Presidente Arthur Costa e Silva
542	Marquinho – C.E. João Rysicz
543	Marumbi – C.E. Marumbi
544	Matelândia – CEEBJA Matelândia
545	Matelândia – C.E. Euclides da Cunha
546	Matelândia – C.E. Rui Barbosa
547	Matinhos – C.E. Gabriel de Lara
548	Matinhos – C.E. Mustafá Salomão
549	Matinhos – C.E. Sertãozinho
550	Medianeira – C.E. Belo Horizonte
551	Medianeira – C.E. Maralucia
552	Medianeira – C.E. Marechal Costa e Silva
553	Medianeira – C.E. Mondrone
554	Medianeira – C.E. Naira Fellini
555	Medianeira – C.E. Tancredo Neves
556	Mercedes – C.E. Leonilda Papen
557	Missal – C.E. Teotônio Vilela
558	Morretes – C.E. Rocha Pombo
559	Nova Aurora – C.E. Jorge Nacli
560	Nova Aurora – C.E. Machado de Assis
561	Nova E. do Sudoeste – C.E. Nova Esperança
562	Nova Esperança – C.E. São V. de Paula
563	Nova Laranjeiras – C.E. Indígena Carlos A. C. Machado
564	Nova Laranjeiras – C.E. Indígena Prof. Candoca
565	Nova Laranjeiras – C.E. Indígena Rio das Cobras
566	Nova Laranjeiras – C.E. Rui Barbosa
567	Nova Laranjeiras – Guarani da Estratégia
568	Nova Londrina – C.E. Ary João Dresch
569	Nova P. do Iguaçu – C.E. Jose de Alencar
570	Ouro V. do Oeste – C.E. de Ouro V. do Oeste
571	Paiçandu – C.E. do Campo José de Anchieta
572	Paiçandu – C.E. Neide Bertasso Beraldo
573	Paiçandu – C.E. Paiçandu
574	Paiçandu – C.E. Princesa Isabel
575	Paiçandu – C.E. Vercindes Gerotto dos Reis
576	Palmas – C.E. Alto da Glória
577	Palmas – C.E. Dom Carlos
578	Palmas – C.E. Padre Ponciano José de Araújo

579	Palmas – C.E. Sebastião Paraná
580	Palmas – Instituto Federal do Paraná
581	Palmeira – C.E. Dom Alberto Gonçalves
582	Palmital – C.E. João Cavalli da Costa
583	Palmital – C.E. João Ferreira Neves
584	Palmital – C.E. João Paulo II
585	Palotina – C.E. Domingos F. Zardo
586	Palotina – C.E. Santo Agostinho
587	Paraíso do Norte – C.E. Paraíso do Norte
588	Paranaguá – C.E. Alberto Gomes Veiga
589	Paranaguá – C.E. Alexandra
590	Paranaguá – C.E. Arthur Miranda Ramos
591	Paranaguá – C.E. Bento Munhoz
592	Paranaguá – C.E. Carmem Costa Adriano
593	Paranaguá – C.E. Cidália G. Rebello
594	Paranaguá – C.E. Didio Augusto C. Viana
595	Paranaguá – C.E. Estados Unidos da América
596	Paranaguá – C.E. Helena V. Sundin
597	Paranaguá – C.E. José Bonifácio
598	Paranaguá – C.E. Maria de Lourdes Morozowski
599	Paranaguá – C.E. Porto Seguro
600	Paranaguá – C.E. Roque Vernalha
601	Paranaguá – C.E. São Francisco
602	Paranaguá – C.E. Zilah dos Santos Batista
603	Paranaguá – Instituto Estadual de Educação
604	Paranaguá – Instituto Federal do Paraná
605	Paranapoema – C.E. Lysimaco F. da Costa
606	Paranavaí – C.E. Silvio Vidal
607	Paranavaí – C.E. Unidade Polo
608	Paranavaí – Colégio Estadual de Paranavaí
609	Pato Bragado – C.E. Pato Bragado
610	Pato Branco – C.E. Agostinho Pereira
611	Pato Branco – C.E. Carlos Gomes
612	Pato Branco – C.E. Carmela Bortot
613	Pato Branco – C.E. Castro Alves
614	Pato Branco – C.E. Cristo Rei
615	Pato Branco – C.E. de Pato Branco
616	Pato Branco – C.E. do Campo São Roque
617	Pato Branco – C.E. La Salle
618	Pato Branco – C.E. Rui Barbosa
619	Pato Branco – C.E. São João Bosco
620	Pato Branco – C.E. São Vicente de Paulo
621	Paulo Frontin – C.E. Monsenhor Pedro Busko
622	Peabiru – C.E. Olavo Bilac
623	Perobal – C.E. Ana Neri
624	Pérola D'Oeste – C.E. Padre Reus

625	Pinhais – C.E. Amyntas de Barros
626	Pinhais – C.E. Arnaldo Busato
627	Pinhais – C.E. Castelo Branco
628	Pinhais – C.E. Daniel Rocha
629	Pinhais – C.E. Leocádia Ramos
630	Pinhais – C.E. Mathias Jacomel
631	Pinhais – C.E. Ottília Homero
632	Pinhais – C.E. Semiramis Braga
633	Pinhais – C.E. Tenente Sprenger
634	Pinhais – C.E. Walde Galvão
635	Pinhais – C.E.E.P Newton Maia
636	Pinhal de São Bento – C.E. Presidente Vargas
637	Pirai do Sul – C.E. Jorge Queiroz Netto
638	Pirai do Sul – C.E. Leandro Manoel da Costa
639	Pirai do Sul – C.E. Rivadávia Vargas
640	Piraquara – C.E. Indígena Mbya Arandú
641	Piraquara – C.E. Mario Braga
642	Piraquara – C.E. Romário Martins
643	Piraquara – C.E. Rosilda de Souza
644	Pitanga – C.E. Antonio Dorigon
645	Pitanga – C.E. D. Pedro I
646	Pitanga – C.E. Júlia H. De Souza
647	Pitangueiras – C.E. Odete Borges Botelho
648	Planalto – C.E. João Zacco Paraná
649	Planalto – C.E. José de Anchieta
650	Ponta Grossa – C.E. Agrícola Augusto Ribas
651	Ponta Grossa – C.E. Ana Divanir Borato
652	Ponta Grossa – C.E. Arnaldo Jansen
653	Ponta Grossa – C.E. Colônia Dona Luiza
654	Ponta Grossa – C.E. Dorah Gomes Dairchman
655	Ponta Grossa – C.E. Edison Pietrobelli
656	Ponta Grossa – C.E. Elzira de Sá
657	Ponta Grossa – C.E. Epaminondas Ribas
658	Ponta Grossa – C.E. Frei Doroteu de Paduá
659	Ponta Grossa – C.E. General A. Sampaio
660	Ponta Grossa – C.E. General Osório
661	Ponta Grossa – C.E. João Borell D. Vernay
662	Ponta Grossa – C.E. José E. da Rocha
663	Ponta Grossa – C.E. José Gomes do Amaral
664	Ponta Grossa – C.E. Julio Teodorico
665	Ponta Grossa – C.E. Linda S. Bacila
666	Ponta Grossa – C.E. Meneleu Torres
667	Ponta Grossa – C.E. Nossa S. da Glória
668	Ponta Grossa – C.E. Nossa S. das Graças
669	Ponta Grossa – C.E. Pietro Martinez
670	Ponta Grossa – C.E. Polivalente

671	Ponta Grossa – C.E. Presidente Kennedy
672	Ponta Grossa – C.E. Professor Colares
673	Ponta Grossa – C.E. Regente Feijó
674	Ponta Grossa – C.E. Sirley Jagas
675	Ponta Grossa – CEEP Ponta Grossa
676	Pontal do Paraná – C.E. Helio Antônio de Souza
677	Pontal do Paraná – C.E. Paulo Freire
678	Pontal do Paraná – C.E. Sully da R. Vilarinho
679	Porto Barreiro – C.E. Gabriela Mistral
680	Porto Barreiro – C.E. Porto Santana
681	Porto Rico – C.E. Manoel Romão Netto
682	Porto Vitória – C.E. Casimiro de Abreu
683	Pranchita – C.E. Julio Giongo
684	Pres. Castelo Branco – C.E. Maria Carmella
685	Primavera D'Oeste – C.E. Dona Leopoldina
686	Prudentópolis – C.E. Barão de Capanema
687	Prudentópolis – C.E. José Orestes Preima
688	Prudentópolis – C.E. Vila Nova
689	Quatro Barras – C.E. Andre Andreatta
690	Quatro Barras – C.E. Elias Abrahão
691	Quedas do Iguaçu – C.E. Alto Recreio
692	Quedas do Iguaçu – C.E. Arnaldo Busato
693	Quedas do Iguaçu – C.E. Castro Alves
694	Quedas do Iguaçu – C.E. Chico Mendes
695	Quedas do Iguaçu – C.E. da Vila John Kennedy
696	Quedas do Iguaçu – C.E. José de Anchieta
697	Quedas do Iguaçu – C.E. Núcleo R. Pindorama
698	Quedas do Iguaçu – C.E. Padre Sigismundo
699	Querêcia do Norte – C.E. Humberto de Campos
700	Ramilândia – C.E. Alberto Santos Dummont
701	Rancho A. D'Oeste – C.E. Rancho Alegre
702	Realeza – C.E. Casa Família Rural
703	Realeza – C.E. Doze de Novembro
704	Realeza – C.E. João Paulo II
705	Rebouças – C.E. Faxinal dos Marmeleiros
706	Renascença – C.E. Padre Jr. Vicente
707	Ribeirão do Pinhal – C.E. Herminia Lupion
708	Rio Azul – C.E. Dr Afonso Alves de Camargo
709	Rio B. do Iguaçu – C.E. Iraci Salete
710	Rio B. do Iguaçu – C.E. Ireno Alves dos Santos
711	Rio B. do Iguaçu – C.E. Joaquim Nasario Ribeiro
712	Rio B. do Iguaçu – C.E. José Alves dos Santos
713	Rio B. do Iguaçu – C.E. Ludovica Safraider
714	Rio B. do Iguaçu – C.E. Sebastião E. da Costa
715	Rio B. do Ivaí – C.E. do Campo 1º de Setembro
716	Rio B. do Sul – C.E. Maria da Luz Furquim

717	Rio B. do Sul – C.E. Shirlene de Souza Rocha
718	Rio Bom – C.E. Doutor Rebouças
719	Rio Bonito do Iguaçú – C.R.E. de Pinhalzinho
720	Rio Negro – C.E. Alvino Shelbauer
721	Rio Negro – C.E. Barão de Antonina
722	Rio Negro – C.E. Ovande do Amaral
723	Rolândia – C.E. Padre José Herions
724	Rolândia – C.E. Presidente Kennedy
725	Rolândia – C.E. Prof. Francisco Villanueva
726	Rolândia – C.E. Prof. José Alexandre Chiarelli
727	Rolândia – C.E. Souza Naves
728	Roncador – C.E. General Carneiro
729	Roncador – C.E. Ulysses Guimarães
730	Rosário do Ivaí – C.E. José Siqueira Rosas
731	Sabáudia – C.E. Hermínia Rolim Lupion
732	Salto do Lontra – C.E. Irmã Maria Margarida
733	Santa Helena – C.E. do Campo São Roque
734	Santa Helena – C.E. Humberto Castelo Branco
735	Santa Helena – C.E. Verônica Zimmermann
736	Santa Lucia – C.E. do Núcleo de Santa Lucia
737	Santa M. do Oeste – C.E. João Cionek
738	Santa M. do Oeste – C.E. José de Anchieta
739	Santa M. do Oeste – C.E. São Manuel
740	Santa Maria do Oeste – C.E. José de Anchieta
741	Santa T. de Itaipu – C.E. Ângelo Antonio Benedet
742	Santa T. de Itaipu – C.E. Carlos Zewe Coimbra
743	Santa T. de Itaipu – C.E. Dom Manoel Konner
744	Santa T. do Oeste – C.E. Santa Tereza do Oeste
745	Santana do Itararé – C.E. Humberto Castelo Branco
746	Santo A. da Platina – C.E. Moralina Eleutério
747	Santo A. da Platina – C.E. Rio Branco
748	Santo A. do Caiuá – C.E. Duque de Caxias
749	Santo A. Sudoeste – C.E. Antonio Schiebel
750	Santo A. Sudoeste – C.E. Humberto de Campos
751	Santo A. Sudoeste – CEEBJA Santo A. Sudoeste
752	São C. do Ivaí – C.E. São Carlos do Ivaí
753	São J. dos Pinhais – C. E. Colônia Murici
754	São J. dos Pinhais – C.E. Afonso Pena
755	São J. dos Pinhais – C.E. Angelina Prado
756	São J. dos Pinhais – C.E. Anita Cannet
757	São J. dos Pinhais – C.E. Barro Preto
758	São J. dos Pinhais – C.E. Chico Mendes
759	São J. dos Pinhais – C.E. Costa Viana
760	São J. dos Pinhais – C.E. Elza Scherner Moro
761	São J. dos Pinhais – C.E. Estadual Ipê
762	São J. dos Pinhais – C.E. Guatupê

763	São J. dos Pinhais – C.E. Hebert de Souza
764	São J. dos Pinhais – C.E. Juscelino K. de Oliveira
765	São J. dos Pinhais – C.E. Lindaura Ribeiro
766	São J. dos Pinhais – C.E. Malhada
767	São J. dos Pinhais – C.E. Padre Arnaldo Jansen
768	São J. dos Pinhais – C.E. Pe. Antônio Vieira
769	São J. dos Pinhais – C.E. São Cristóvão
770	São J. dos Pinhais – C.E. Shirley
771	São J. dos Pinhais – C.E. Silveira da Motta
772	São J. dos Pinhais – C.E. Tiradentes
773	São J. dos Pinhais – C.E. Unidade Polo
774	São J. dos Pinhais – C.E. Zilda Arns
775	São J. dos Pinhais – CEEBJA São José dos Pinhais
776	São João – C.E. São Luis
777	São João do Ivai – C.E. Arthur de Azevedo
778	São João do Triunfo – C.E. Vila Palmira
779	São Jorge do Ivai – C.E. Arthur Azevedo
780	São Jorge do Ivai – C.E. Márcia Vaz T. de Abreu
781	São Jorge D'Oeste – C.E. Doutor Paranhos
782	São Jorge D'Oeste – C.E. Padre José de Anchieta
783	São M. do Iguaçu – C.E. Castelo Branco
784	São M. do Iguaçu – C.E. Nestor V. dos Santos
785	São M. do Iguaçu – C.E. Pedro Viriato de Souza
786	São M. do Iguaçu – C.E. Santa Rosa do Ocoi
787	São M. do Sul – C.E. Paulo Stencil
788	São Pedro do Paraná – C.E. Cecília Meireles
789	Sapopema – C.E. de Sapopema
790	Sarandi – C.E. Antônio F. Lisboa
791	Sarandi – C.E. Cora Coralina
792	Sarandi – C.E. Helena Kolody
793	Sarandi – C.E. Jardim Independência
794	Sarandi – C.E. Jardim Universitário
795	Sarandi – C.E. Olavo Bilac
796	Sarandi – C.E. Panorama
797	Sengés – C.E. Anita Salmon
798	Sengés – C.E. Costa e Silva
799	Sengés – C.E. Erasmo Braga
800	Siqueira Campos – C.E. Segismundo Antunes Netto
801	Sulina – C.E. Nestor de Castro
802	Tamarana – C.E. Maria C. de Alcântara
803	Tapejara – C.E. Santana
804	Telêmaco Borba – C.E. Presidente Vargas
805	Telêmaco Borba – C.E. Wolf Klabin
806	Terra Rica – C.E. James Patrick Clark
807	Tibagi – C.E. Baldomero Bittencourt Taques
808	Toledo – C.E. Antonio José Reis

809	Toledo – C.E. Atílio Fontana
810	Toledo – C.E. Augusto Morais Rego
811	Toledo – C.E. Ayrton Senna da Silva
812	Toledo – C.E. Castelo Branco
813	Toledo – C.E. Dario Velozo
814	Toledo – C.E. Jardim Europa
815	Toledo – C.E. Jardim Gisela
816	Toledo – C.E. Jardim Maracanã
817	Toledo – C.E. Jardim Porto Alegre
818	Toledo – C.E. Novo Horizonte
819	Toledo – C.E. Novo Sarandi
820	Tomazina – C.E. Carlos Gomes
821	Três B. do Paraná – C.E. Pedro Luiz Messias
822	Três B. do Paraná – C.E. Princesa Izabel
823	Tuneiras do Paraná – C.E. Almirante Tamandaré
824	Turvo – C.E. Faxinal da Boa Vista
825	Ubiratã – C.E. Carlos Gomes
826	Ubiratã – C.E. Cecília Meireles
827	Ubiratã – C.E. Olavo Bilac
828	Ubiratã – C.E. Padre Jorge Schöll
829	Umuarama – C.E. Bento Mossurunga
830	Umuarama – C.E. Hilda Kamal
831	Umuarama – C.E. Jardim Cruzeiro
832	Umuarama – C.E. José Balan
833	Umuarama – C.E. Lovat
834	Umuarama – C.E. Pedro II
835	Umuarama – C.E. Tiradentes
836	União da Vitoria – C.E. Adiles Bordin
837	União da Vitoria – C.E. Judith Simas
838	União da Vitória – C.E. São Cristovão
839	Ventania – C.E. Alberto da Silva Paraná
840	Verê – C.E. Arnaldo Busato
841	Virmond – C.E. Eurico Dutra
842	Vitorino – C.E. Padre José Junior Vicente
843	Wenceslau Braz – C.E. Dr. Sebastião Paraná
	* PARANÁ (5) *
844	IFPR Cascavel
845	IFPR ampus Goioerê
846	IFPR campus Paranaguá
847	IFPR Jaguariaíva
848	IFPR Palmas
	* MINAS GERAIS (76) *
849	Araçuari – E.E Industrial São José
850	Araguari – E.E Profº Antônio Marques
851	Arinos – E.E Profº Benevides
852	Arinos – E.E Profº Major Saint Clair

853	Belo Horizonte – E. E. Santos Dumont
854	Belo Horizonte – E.E Ari da Franca
855	Belo Horizonte – E.E Governador Milton Campos (Estadual Central)
856	Belo Horizonte – E.E Juscelino Kubitschek
857	Belo Horizonte – E.E Maria Carolina Campos
858	Belo Horizonte – E.E Maria Muzzi
859	Belo Horizonte – E.E Ricardo Souza Cruz
860	Botelhos – E.E João de Souza Gonçalves
861	Butirizeiro – E.E Silvia de Alencar
862	Campestre – E.E Rui Barbosa
863	Chapada Gaúcha – E.E Moacir Cândido
864	Chapada Gaúcha – E.E Serra das Araras
865	Contagem – E.E Helena Guerra
866	Diamantina – E.E Ayna Torres
867	Divinópolis – E.E Joaquim Nabuco
868	Divinópolis – E.E Monsenhor Domingues
869	IFNMG – Janaúba
870	IFNMG Almenara
871	IFNMG Araçuaí
872	IFNMG Arinos
873	IFNMG Januária
874	IFNMG Montes Claros
875	IFNMG Pirapora
876	IFNMG Salinas
877	IFSULMG Inconfidentes
878	IFSULMG Muriaé
879	IFSULMG Poços de Caldas
880	Ipatinga – E.E Dona Canuta Rosa de Oliveira Barbosa
881	Janaúba – E.E de Canafístula
882	Januária – E.E Olegário Maciel
883	Januária – E.E Pio XII
884	Januária – E.E Simão Viana
885	Juruáia – E.E Eduardo Senedense
886	Paracatu – Virgilo de Melo Franco
887	Poços de Caldas – E.E Arlindo Pereira – Polivante
888	Poços de Caldas – E.E David Campista
889	Poços de Caldas – E.E Dr. Edmundo Cardillo
890	Poços de Caldas – E.E José Vargas de Souza
891	Poços de Caldas – E.E Parque das Nações
892	Salinas – E.E Idalino Ribeiro
893	Salinas – E.E Osvaldo Prediliano Santana
894	Salinas – Levindo Lambert
895	São Lourenço – E.E Mario Junqueira Ferraz
896	Três Corações – E.E Godofredo Rangel
897	Uberlândia – E.E Ângela Teixeira
898	Uberlândia – E.E Antônio Luiz Bastos

899	Uberlândia – E.E Antônio Tomás
900	Uberlândia – E.E Bueno Brandão
901	Uberlândia – E.E Cidade Industrial
902	Uberlândia – E.E Frei Egídio
903	Uberlândia – E.E Guimomar Polivalente
904	Uberlândia – E.E Hilda Leão
905	Uberlândia – E.E Inácio Paes Leme
906	Uberlândia – E.E Jardim das Palmeiras
907	Uberlândia – E.E Jerônimo Arantes
908	Uberlândia – E.E João Resende
909	Uberlândia – E.E Juvenília Ferreira dos Santos
910	Uberlândia – E.E Leonidas Castro
911	Uberlândia – E.E Mario Porto
912	Uberlândia – E.E Messias Pedreiro
913	Uberlândia – E.E Parque São Jorge
914	Uberlândia – E.E Prof. Ederlino Lannes Bernardes
915	Uberlândia – E.E Prof. Inácio Castilho
916	Uberlândia – E.E Profº José Ignácio de Sousa
917	Uberlândia – E.E Renne Giannetti
918	Uberlândia – E.E Teotônio Vilela
919	Uberlândia – E.E Uberlândia
920	Uberlândia – Neusa Resende
921	Uberlândia – Segismundo Pereira
922	Uberlândia – Sergio Paxeco
923	Taguatinga – CEMAB
924	Virginia – E.E Delfim Moreira
	* RIO DE JANEIRO (6) *
925	IFRJ Duque de Caxias
926	IFRJ Nilópolis
927	IFRJ Paulo de Frontin
928	IFRJ Realengo
929	IFRJ São Gonçalo
930	Realengo – Colégio Pedro II
	* RIO GRANDE DO SUL (14) *
931	IFRS Bento Gonçalves
932	IFRS Campus Restinga
933	IFRS Campus Santo Augusto
934	IFRS Farroupilha Campus Alegrete
935	IFRS Farroupilha Campus Frederico Westphalen
936	IFRS Farroupilha Campus Júlios de Castilhos
937	IFRS Farroupilha Campus Panambi
938	IFRS Farroupilha Campus São Borja
939	IFRS Farroupilha Campus São Vicente do Sul
940	IFRS Pelotas
941	IFRS Santa Rosa
942	IFRS Santo Augusto

943	IFSUL Camaqua
944	IFSUL Charqueadas
	* GOIÁS (12) *
945	IFG Formosa
946	IFG Luziânia
947	IFG Aparecida de Goiânia
948	IFGO Águas Lindas
949	IFGO Campus Anápolis
950	IFGO Campus Goiânia Oeste
951	IFGO Ceres
952	IFGO Goiânia
953	IFGO Iporá
954	IFGO Urutaí
955	IFGO Valparaíso
956	Goiânia – CEPAE
	* DISTRITO FEDERAL (12) *
957	Brasília – CED 01 de Planaltina
958	Brasília – CED Gisno
959	Brasília – CEM 111 do Recanto das Emas
960	Brasília – CEM 304 Samambaia
961	Brasília – CEM Elefante Branco
962	Brasília – CEM Setor Oeste
963	IFB Estrutural
964	IFB Planaltina
965	IFB Riacho Fundo
966	IFB Samambaia
967	IFB São sebastião
968	Taguatinga – CEM TN
	* RIO GRANDE DO NORTE (13) *
969	IFRN – Ceará Mirim
970	IFRN – Macau
971	IFRN Cidade Alta
972	IFRN Currais Novos
973	IFRN João Câmara
974	IFRN Zona Norte
975	João Câmara – E.E Francisco Bitencourt
976	Natal – E. E Ana Júlia
977	Natal – E.E Anísio Teixeira
978	Natal – E.E Berilo Wanderley
979	Natal – E.E Castro Alves
980	Natal – E.E Floriano Cavalcante (FLOCA)
981	Natal E.E Augusto Severo
	* MATO GROSSO (3) *
982	IFMT Campus Confressa
983	IFMT Cuiabá
984	IFMT Rondonópolis

	* PERNAMBUCO (8) *
985	IFPE Olinda
986	IFPE Ouricuri
987	IFPE Pesqueira
988	IFPE Salgueiro
989	IFPE Belo Jardim
990	IFPE Recife
991	Recife – E.E Silva Jardim
992	Paulista – E.E Padre Osmar
	* RONDÔNIA (2) *
993	IFRO Colorado
994	IFRO Vilhena
	* PARÁ (4) *
995	IFPA Abaetetuba
996	IFPA Belém
997	IFPA Tucuruí
998	IFPA Castanhal
	* ALAGOAS (10) *
999	Arapiraca – E.E Manoel Lúcio
1000	Arapiraca – E.E Profª Izaura Antônia Lisboa
1001	Água Branca – E.E Monsenhor Sebastião Alves Bezerra
1002	Arapiraca – E.E Rotary
1003	IFAL Marechal
1004	IFAL Murici
1005	IFAL Piranhas
1006	IFAL Santana de Ipanema
1007	IFAL Satuba
1008	IFAL Maceio
	* ESPÍRITO SANTO (24) *
1009	Cariacica – EEEFM Maria Penedo
1010	Cariacica – EEEM Hunney Everest
1011	Colatina – EEEFN Conde de Linhares
1012	IFES São Mateus
1013	Serra – EEEFM Clóvis Borges Miguel
1014	Serra – EEEFM Rômulo Castelo
1015	Serra – EEEM Aristóbulo Barbosa Leão
1016	Serra – EEEM Dom João
1017	Serra – EEEM Hilda Miranda
1018	Serra – EEEM João Loyola
1019	Serra – EMEF Maria Penedo
1020	Serra – EEEM Clotilde Rato
1021	Viana – EEEFM Irmã Dulce
1022	Vila Velha – Assiolina Assis Andrade
1023	Vila Velha – E.E.E.F.M Francelina Setubal
1024	Vila Velha – Prof. Agenor Roriz
1025	Vitória – EEEFM Almirante Barroso

1026	Vitória – EEEFM Carlos X. Paes Barreto
1027	Vitória – EEEM Aflordizio Carvalho
1028	Vitória – EEEM Arnulpho Mattos
1029	Vitória – EEEM Colégio Estadual do Espírito Santo
1030	Vitória – EEEM Fernando Duarte Rabelo
1031	Vitória – EEEM Irmã Maria Horta
1032	Vitória – EEEM Maria Ortiz
	* SÃO PAULO (6) *
1033	IFSP São Paulo
1034	IFSP Sertãozinho
1035	IFSP Avaré
1036	Campinas – E.E Ruy Rodrigues
1037	Campinas – E.E Carlos Alberto Galhiedo
1038	Cubatão – E.E Marechal Umberto de Alencar
	* TOCANTINS (1) *
1039	IFTO Palmas
	* BAHIA (12) *
1040	IF Baiano Catu
1041	IF Baiano Uruçuca
1042	IF Baiano Mangabeira
1043	IF Baiano Itapetinga
1044	IF Baiano Santa Inês
1045	IFBA Ilhéus
1046	IFBA Paulo Afonso
1047	IF Baiano Valença
1048	IFBA Vitória da Conquista
1049	IFBA Eunapólis
1050	Presidente Tancredo Neves – E.E Maria de Andrade Xavier Reis
1051	Porto Seguro – E.E Dr. Antonio Rinaldi
	* SANTA CATARINA (10) *
1052	IFC Araquari
1053	IFC Camboriú
1054	IFC Sombrio
1055	IFC Rio do Sul
1056	IFSC Araranguá
1057	IFSC São José
1058	IFSC Chapecó
1059	IFSC Florianópolis
1060	Chapecó – E.E Tancredo Neves de Almeida
1061	Chapecó – Irene Stonga
	* MARANHÃO (5) *
1062	IFMA Açailândia
1063	IFMA Codó
1064	IFMA Monte Castelo
1065	IFMA São Luís Centro Histórico
1066	UFMA Chapadinha

	* CEARÁ (1) *
1067	IFCE Iguatu
	PARAÍBA (3)
1068	IFPB João Pessoa
1069	IFPB Guarabira
1070	IFPB Cabedelo
	* SERGIPE (1) *
1071	Itaporanga D'Ajuda – e.e Felisberto Freire
	* UNIVERSIDADES OCUPADAS (123) *
1072	1. UEA Campus Tefé
1073	2. UEM Campus Cianorte
1074	3. UEPG Campus Ponta Grossa
1075	4. UFAL Campus Delmiro Gouveia
1076	5. UFCSPA Campus Porto Alegre
1077	6. UFFS Campus Laranjeiras do Sul
1078	7. UFMG Campus Belo Horizonte
1079	8. UFPE Campus Vitória de Santo Antão
1080	9. UFPI Campus Teresina
1081	10. UFPI Campus Picos
1082	11. UFRB Campus Cruz das Almas
1083	12. UFRN Campus Natal
1084	13. UFRPE Campus Serra Telhada
1085	14. UFT Campus Palmas
1086	15. UFV Campus Viçosa
1087	16. UFVJM Campus Diamantina
1088	17. UFVJM Campus Janaúba
1089	18. UNEB Campus 1 Salvador
1090	19. UNEB Campus Juazeiro
1091	20. UNEB Campus Senhor do Bonfim
1092	21. UNESPAR Campus União da Vitória
1093	22. UNESPAR Campus Paranaguá
1094	23. UNESPAR Campus Campo Mourão
1095	24. UNICENTRO Campus Guarapuava
1096	25. UNICENTRO Campus Irati
1097	26. UNIOESTE Campus Marechal Cândido Rondon
1098	27. UNIOESTE Campus Toledo
1099	28. UNIOESTE Campus Cascavel
1100	29. UNIOESTE Campus Foz do Iguaçu
1101	30. UPE Campus Palmares
1102	31. UPE Campus Petrolina
1103	32. UPE Campus Mata Norte
1104	33. UFU – Campus Santa Mônica
1105	34. UFAL Campus Palmeira dos Índios
1106	35. UPE Reitoria – Recife
1107	36. UNEB Campus Alagoinha
1108	37. UNEB Campus Santo Antônio de Jesus

1109	38. UNEB Campus Guanambi
1110	39. UNEB Campus Jacobina
1111	40. UFRB Campus Cachoeira
1112	41. UFRB Campus Santo Amaro
1113	42. UFRB Campus Feira de Santana
1114	43. UEL Campus Londrina
1115	44. UFRB Amargosa
1116	45. UFGD Campus Dourados
1117	46. UFRB Campus Santo Antônio de Jesus
1118	47. UNIVASF Campus São Raimundo Nonato
1119	48. UNIVASF Campus Senhor do Bonfim
1120	49. UFVJM Campus Unaí
1121	50. UNICENTRO Campus Coronel Vivida
1122	51. UFG Campus Goiás
1123	52. UEFS Campus Feira de Santana
1124	53. UNEB Campus Paulo Afonso
1125	54. UNEB Campus Caetité
1126	55. UFPEL Campus Pelotas
1127	56. UEPA Campus Conceição do Araguaia
1128	57. UFMA Campus Chapadinha
1129	58. UNIFAL Campus Varginha
1130	59. UEMG Campus Poços de Caldas
1131	60. UESB Campus Vitória da Conquista
1132	61. UFSJ São João Del Rei
1133	62. UFOB Campus Barra
1134	63. UESB Campus Jequié
1135	64. UESC Campus Salobrinho
1136	65. UFAL Campus Arapiraca
1137	66. UEMA Campus São Luís
1138	67. UFPA Abaetetuba
1139	68. UNEB Teixeira de Freitas
1140	69. UEM Goioerê
1141	70. UFLA Lavras
1142	71. UESB Itapetininga
1143	72. UFBA Vitória da Conquista
1144	73. UFBA Salvador
1145	74. UFPR Campus Reitoria
1146	75. UNEB Camaçari
1147	76. UFS Aracajú
1148	77. UFOB Campus Barreiras
1149	78. UNIFAL Campus Alfenas
1150	79. UDESC Campus Florianópolis
1151	80. UNEB Campus Valença
1152	81. UNEB Teixeira de Freitas
1153	82. UFOB Santa Maria da Vitória
1154	83. UFRN Campus Currais Novos

1155	84. UPE Campus Santo Amaro
1156	85. UFG Campus Goiânia
1157	86. UFPA Campus Cametá
1158	87. UFMG Campus Montes Claros
1159	88. UEMG Belo Horizonte
1160	89. UFTM Campus Uberaba
1161	90. UFRRJ Campus Seropédica
1162	91. UFFS Campus Chapecó
1163	92. URCA Crato
1164	93. UFAL Campus Maceió
1165	94. UFPE Campus Educação – Recife
1166	95. UFSJ Campus Divinópolis
1167	96. UFES Campus Vitória
1168	97. UNIFESSPA Campus Marabá
1169	98. UPE Campus Garanhuns
1170	99. UNIFEI Campus Itajuba
1171	100. FURG Campus Rio Grande
1172	101. UNEAL Campus Arapiraca
1173	102. UFPI Campus Bom Jesus
1174	103. UNIVASF Campus Petrolina
1175	104. UFES Campus São Mateus
1176	105. UTFPR Campus Dois Vizinhos
1177	106. UTFPR Campus Pato Branco
1178	107. UTFPR Campus Francisco Beltrão
1179	108. UFJF Campus Juiz de Fora
1180	109. UFSB Campus Itabuna
1181	110. UFMA Campus São Bernado
1182	111. UFMA Campus Grajau
1183	112. UFRRJ Campus Três Rios
1184	113. UFAL Campus Penedo
1185	114. UFV Campus Florestal
1186	115. UFOP Campus Mariana
1187	116. UFF Campus Rio das Ostras
1188	117. UNIFAL Campus Poços de Caldas
1189	118. UFPE Campus Caruaru
1190	119. UFSB Campus Teixeira de Freitas
1191	120. UFSB Campus Porto Seguro
1192	121. UFRGS Campus Litoral Norte
1193	122. UFPR Campus Jardim Botânico
1194	123. UFPR Campus DeArtes
	<u>NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO (NREs) (3)</u>
1195	NRE – Laranjeiras do Sul
1196	NRE – Pato Branco
1197	NRE – Maringá