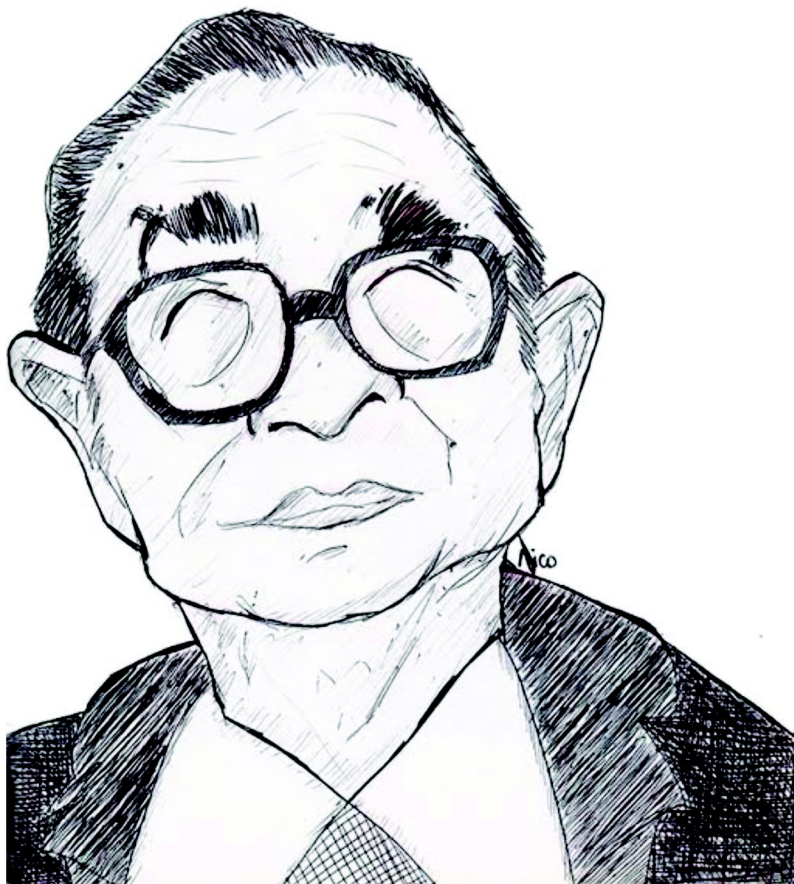


# **CAPITALISMO DEPENDENTE, RACISMO ESTRUTURAL E EDUCAÇÃO BRASILEIRA: diálogos com Florestan Fernandes**

**Kátia Regina de Souza Lima**  
Organizadora



**NAVEGANDO**



**CAPES**



CAPITALISMO DEPENDENTE, RACISMO ESTRUTURAL E  
EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DIÁLOGOS COM FLORESTAN  
FERNANDES



Kátia Regina de Souza Lima  
Organizadora

CAPITALISMO DEPENDENTE, RACISMO ESTRUTURAL E  
EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DIÁLOGOS COM FLORESTAN  
FERNANDES  
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2020



NAVEGANDO

Navegando Publicações



NAVEGANDO

[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)

Uberlândia – MG,  
Brasil

**Direção Editorial:** Navegando

**Projeto gráfico e diagramação:** Alberto Ponte Preta

**Arte da Capa:** Alberto Ponte Preta

**Imagem Capa:** Márcio Malta


Disponível em: <<http://marciomalta.blogspot.com/2016/02/florestan-fernandes-caricaturas.html?m=1>>

**LIVRO FINANCIADO COM RECURSOS PROAP/CAPES 2020**

**Copyright © by autor, 2020.**

C2445 – LIMA, K. R. de S.. (Org.). Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira: diálogos com Florestan Fernandes. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

ISBN: 978-65-86678-36-9

 10.29388/978-65-86678-36-9-0

Vários Autores

1. Florestan Fernandes 2. Capitalismo 3. Racismo Estrutural I. Kátia Regina de Souza Lima. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 360

CDU – 36

**Índice para catálogo sistemático**

Educação

360



## Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

## Conselho Editorial Multidisciplinar

### Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil  
Anderson Brettas – IFITM – Brasil  
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil  
Carlos Lucena – UFU – Brasil  
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil  
Cílson César Fagiani – Uniube – Brasil  
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil  
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil  
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil  
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil  
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil  
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil  
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil  
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil  
José Luis Sanfelice – Unicamp – Brasil  
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil  
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil  
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil  
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil  
Newton Antonio Paculli Bryan – Unicamp, Brasil  
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil  
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil  
Robson Luiz de França – UFU, Brasil  
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil  
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil  
Valéria Forti – UERJ – Brasil  
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

### Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.  
Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal  
Alexander Steffanell – Lee University – EUA  
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana  
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana  
Armando Martínez Rosales - Universidad Popular de Cesar – Colômbia  
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala  
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina  
Christian Cwik – Universität Graz – Austria  
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile  
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA  
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica  
Elsa Capron – Université de Nimès / Univ. de la Reunión – France  
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.  
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha  
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia  
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México  
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal  
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia  
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México  
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela  
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia  
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México  
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha  
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha  
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador  
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia  
Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras  
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha  
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal  
Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha  
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia  
Roberto González Aranas -Universidad del Norte – Colômbia  
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica  
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha  
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha  
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba  
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça  
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal  
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra  
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai  
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba





# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	11
<i>Plínio de Arruda Sampaio Jr.</i>	
<b>APRESENTAÇÃO</b>	15
<i>Kátia Lima</i>	
<b>PARTE 1 - CAPITALISMO DEPENDENTE, RACISMO ESTRUTURAL E UNIVERSIDADE PÚBLICA</b>	23
<b>I - DE VICENTE A FLORESTAN: A TRAJETÓRIA DE UM DOS PRINCIPAIS PENSADORES DO BRASIL</b>	25
<i>Paulo Honorato</i>	
<b>II - CAPITALISMO DEPENDENTE, CONTRARREVOLUÇÃO PROLONGADA E FASCISMO À BRASILEIRA</b>	41
<i>Kátia Lima e Marcela Soares</i>	
<b>III - DESAFIOS ÉTICOS E POLÍTICOS DA LUTA DE CLASSES E O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL EM FLORESTAN FERNANDES</b>	61
<i>Kátia Lima</i>	
<b>IV - NOTAS SOBRE O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE FLORESTAN FERNANDES</b>	77
<i>Janaína Lopes do Nascimento Duarte</i>	
<b>V - A CRISE NA UNIVERSIDADE PÚBLICA COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL</b>	95
<i>Lívia Prestes</i>	
<b>VI - CAPITALISMO DEPENDENTE E A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA: PARTICULARIDADES E DESAFIOS NO SÉCULO XXI</b>	111
<i>João Paulo Valdo</i>	
<b>VII - CAPITALISMO DEPENDENTE, (CONTRA)REVOLUÇÃO BURGUESA E UNIVERSIDADE PÚBLICA</b>	133
<i>Alexandre Rola</i>	
<b>VIII - A IDEOLOGIA BURGUESA NA CONFORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO BRASIL</b>	151
<i>Priscila Keiko C. Sakurada</i>	
<b>PARTE 2 - COLONIALISMO EDUCACIONAL E PRIVATISMO: AS MOVIMENTAÇÕES LUCRATIVAS DO FIES E DOS FUNDOS PATRIMONIAIS</b>	165
<b>IX - ENSINO SUPERIOR PRIVADO-MERCANTIL E A APROPRIAÇÃO DO FUNDO PÚBLICO PELO FIES</b>	167
<i>Jerillee Silva de Arruda e Luciana Freitas</i>	

<b>X - UNIVERSIDADE BRASILEIRA E FUNDOS PATRIMONIAIS (ENDOWMENTS FUNDS): NOVOS TRAÇOS DO “COLONIALISMO EDUCACIONAL” E “PRIVATISMO EXALTADO”</b>	187
<i>Viviane Queiroz</i>	
<b>PARTE 3 - INSTITUTOS FEDERAIS E AS NOVAS-VELHAS FACES DA DUALIDADE EDUCACIONAL NO CAPITALISMO DEPENDENTE</b>	209
<b>XI - DUALIDADE EDUCACIONAL, INSTITUTOS FEDERAIS E TERRITÓRIO: UM DEBATE NECESSÁRIO</b>	211
<i>Larissa de Moura Paquiella</i>	
<b>XII - FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: O QUE ESTÁ RESERVADO PARA A EDUCAÇÃO DOS “DE BAIXO”</b>	229
<i>Lucília Carvalho da Silva</i>	
<b>PARTE 4 - RACISMO ESTRUTURAL, EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL</b>	245
<b>XIII - PEDAGOGIA DA OCUPAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PROTAGONISMO DA JUVENTUDE PRETA, POBRE E PERIFÉRICA NAS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO</b>	247
<i>Luana Luna Teixeira</i>	
<b>XIV - RACISMO ESTRUTURAL E A POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS</b>	265
<i>Michely Mezadri</i>	
<b>XV - FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA E RACISMO ESTRUTURAL: DEBATE SOBRE A CRIMINALIZAÇÃO DA CANNABIS MEDICINAL</b>	283
<i>Sábvia Karen</i>	
<b>SOBRE OS AUTORES</b>	301

## PREFÁCIO\*

Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira: diálogos com Florestan Fernandes é uma importante contribuição para o conhecimento das terríveis contradições que pulsam no ventre da sociedade brasileira. Tendo como denominador comum a reflexão crítica sobre as especificidades do capitalismo dependente e seus reflexos na luta de classes, a obra mostra os nexos orgânicos entre capitalismo dependente, contrarrevolução permanente, segregação social, racismo estrutural e colonialismo cultural como elementos constitutivos da dominação burguesa no Brasil. O desdobramento dos capítulos põe em evidência suas formas de manifestação contemporâneas, explicitando a relação entre reversão neocolonial, acirramento de formas fascistóides de poder político, recrudescimento das desigualdades sociais, guerra aos pobres, encarceramento em massa da juventude negra, escalada da mercantilização dos serviços públicos e ataques sistemáticos à educação pública de uma maneira geral e à universidade pública em particular.

Organizado pela professora Kátia Lima, o livro condensa a reflexão de dezesseis docentes e estudantes da graduação e pós-graduação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social – GEPESS – da Escola Social da Universidade Federal Fluminense. Longe do academicismo estéril, que transforma a atividade intelectual em um fim em si mesma, o trabalho foi concebido como uma "peça de combate". Escrito por intelectuais orgânicos engajados em diferentes trincheiras da luta de classes, a obra é uma corajosa resposta às forças reacionárias que procuram cercear o pensamento crítico e intimidar a luta dos trabalhadores contra a barbárie capitalista. Contra a ignorância e a truculência a serviço dos lucros e de privilégios aberrantes de uma burguesia que rompeu definitivamente todos os nexos morais com as classes subalternas, os pesquisadores do GEPESS respondem com a intransigência da crítica e a luta coletiva em prol da igualdade substantiva – único caminho capaz de salvar a universidade pública e colocá-la a serviço dos trabalhadores brasileiros.

Embora cada capítulo seja produto de projetos de pesquisa individuais, com sensibilidades teóricas e metodológicas próprias, não se trata de uma compilação de reflexões estanques e desconexas. Pelo contrário. Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira: diálogos com Florestan é uma reflexão coletiva, organizada em função de uma cuidadosa divisão intelectual do trabalho. As partes integram-se ao todo. A perspectiva de classe e a referência

---

\*DOI-10.29388/978-65-86678-36-9-0-f.11-14

às reflexões de Florestan Fernandes estabelecem a base metodológica comum. Os capítulos dialogam entre si e se desdobram em um leque de questões que reforçam e enriquecem a tese central que permeia todos os trabalhos, cuja essência pode ser sintetizada da seguinte forma: o sentido do movimento histórico aponta de maneira clara e inequívoca para o alarmante recrudescimento do caráter antissocial, antinacional e antidemocrático do capitalismo brasileiro.

No aniversário de 100 anos de seu nascimento, Florestan Fernandes não poderia ter recebido mais bela e genuína homenagem. Longe dos salamaleques de salão, seu legado é reivindicado como força viva que se projeta para a luta de classes. Os autores não estão em busca de brilho compensatório para suas carreiras acadêmicas. Não se trata tampouco de requestrar as conhecidas teses do maior sociólogo brasileiro sobre a dificuldade de combinar acumulação de capital, democracia e soberania nacional na periferia do capitalismo. Florestan Fernandes é convocado como um exemplo de intelectual comprometido com os interesses das classes trabalhadoras e sua reflexão é estudada como um meio de afiar a arma da crítica. O objetivo último é contribuir para a "análise concreta de uma situação concreta". Sem a compreensão da especificidade do momento histórico e das tendências efetivas da luta de classes é impossível ir além de uma práxis política reativa e defensiva que fica circunscrita ao circuito fechado da miséria do possível.

O resgate do pensamento que vai além da superfície e explicita as contradições que impulsionam a luta de classes é oportuno, pois o impacto devastador da globalização dos negócios sobre as sociedades nacionais que vivem no elo fraco do sistema capitalista mundial produz novas formas de exploração e dominação que precisam ser decifradas e combatidas. A crise terminal da industrialização por substituição de importações, a ruptura dos mecanismos de classificação social associados à elevada capacidade da economia brasileira de gerar empregos e o fim da União Soviética e, como consequência, da política imperialista de fomentar a presença de burguesias relativamente fortes em pontos estratégicos da periferia do globo corroeram as bases objetivas e subjetivas do padrão de dominação burguesa instalado na ditadura militar e institucionalizado na Nova República.

Ao solapar as premissas históricas que sustentavam o Estado autocrático burguês, o capitalismo do nosso tempo libera demônios que exacerbam o abismo entre as classes sociais e comprometem irremediavelmente a autonomia relativa do capitalismo dependente. A solução liberal para a crise do padrão de acumulação – que só serve ao grande capital – exige o rebaixamento sistemático

do nível tradicional de vida dos trabalhadores e o progressivo comprometimento da capacidade do Estado de conceber e implementar políticas públicas. Assim, a especialização regressiva da economia brasileira na divisão internacional do trabalho leva o conflito social ao paroxismo. A possibilidade cada vez mais iminente de uma erupção social obriga a burguesia a buscar novas formas de revitalizar a contrarrevolução permanente - único meio de que dispõe para conter a ira das classes subalternas.

Sem se intimidarem com o obscurantismo que ameaça o pensamento crítico, os pesquisadores do GEPESS não tiveram medo de pegar o touro à unha e desnudar aspectos estratégicos das novas formas de opressão e dominação burguesa. Trata-se de um aporte substantivo para o entendimento dos desafios de nosso tempo. Escrito com a razão e o coração de intelectuais orgânicos das classes subalternas, *Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira: diálogos com Florestan Fernandes* é um livro ímpar que deve ser estudado e debatido por todos que queiram compreender as formas modernas do racismo estrutural e do colonialismo cultural.

*Plínio de Arruda Sampaio Jr.*  
Outubro, 2020.



## APRESENTAÇÃO\*

*Kátia Lima*

No dia 22 de julho de 2020 comemoramos 100 anos de Florestan Fernandes. O menino que nasceu em São Paulo, filho de empregada doméstica, foi engraxate, balconista de bar e representante de laboratório. Viveu a vida dura da pobreza e assistia a vida abastada da burguesia paulistana. A patroa de sua mãe o chamava de “Vicente”. Florestan era um nome muito pomposo para o filho de uma empregada doméstica.

De “Vicente” à Florestan foi uma árdua caminhada. Assim como muitas crianças, filhos e filhas de trabalhadores(as), Florestan Fernandes precisou abandonar a escola para trabalhar. Assim como muitos(as) jovens trabalhadores(as), precisou fazer um curso supletivo, o antigo “Madureza”, para concluir seus estudos.

O ingresso na universidade pública era um sonho que se fez realidade. O curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo/USP receberia o filho da empregada doméstica, um dos “de baixo”, como ele identificava a classe trabalhadora, examinando a profunda desigualdade econômica, social e racial da sociedade de classes no capitalismo dependente.

Manter-se na USP não seria tarefa fácil, mas o que é fácil para a classe trabalhadora em um país subdesenvolvido marcado pela condição colonial permanente, onde a mentalidade burguesa nasce da mentalidade escravocrata do senhor rural? Nada é fácil para a classe trabalhadora no capitalismo dependente. Ela precisa arrancar a duras penas as condições de sobrevivência em um país que conduz a concentração de renda, de prestígio social e de poder associada à heteronomia racial. Em um país que não viveu a revolução burguesa clássica, a burguesia se forja nas relações de sobre apropriação e sobre expropriação constantemente recicladas para atender aos seus próprios interesses econômicos e políticos e aos interesses do imperialismo. À burguesia, tudo. Aos trabalhadores, somente o ódio de classe e as migalhas que caem da mesa dos poderosos em sua dupla face: local e internacional.

No coração e na mente de um dos mais importantes pensadores do Brasil, seguia o menino “Vicente” atento à configuração histórica e espacial da

---

\*DOI-10.29388/978-65-86678-36-9-0-f.15-22

luta de classes para fundamentar os seus estudos sobre o desenvolvimento do capitalismo e as particularidades desse desenvolvimento nos países latino-americanos. Ele seguia atento nos estudos e nas ações políticas. Da militância no Partido Socialista Revolucionário na década de 1940 à atuação como deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores nos anos de 1990, ele repetia: “Contra as ideias da força, a força das ideias”. Era preciso realizar o bom combate e seus escritos seriam as “peças de combate”<sup>1</sup>, as armas de uma luta, na universidade pública e fora dela, em defesa da revolução dentro da ordem, por direitos sociais e, especialmente, da revolução contra a ordem burguesa.

Seus escritos e sua coerência nas ações políticas alimentam gerações. Na universidade pública, Florestan Fernandes vive nos estudos e pesquisas que realizamos. No movimento sindical conduzido pelo ANDES/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, ele vive nas lutas em defesa da educação pública e gratuita e da alocação de verba pública exclusivamente para a educação pública. No movimento social sob a liderança do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra/MST, Florestan Fernandes vive na Escola que leva o seu nome e nos estudos sobre os desafios para superação da concentração da terra em um país que recicla, todos os dias, o latifúndio e o racismo do Brasil colônia.

Florestan Fernandes vive nas lutas dos “de baixo” pela construção do socialismo. Seus escritos como “peças de combate” pulsam e nos convidam à teoria revolucionária e à ação revolucionária. Ele vive em cada nova geração que o conhece e compartilha com ele a certeza de que a construção de uma outra sociedade é tarefa urgente e necessária. Socialismo ou barbárie. É preciso fazer a escolha. Não existe neutralidade. O intelectual deve optar entre o compromisso com os exploradores ou com os explorados.

A obra de Florestan Fernandes ilumina os estudos e pesquisas sobre a formação social brasileira que realizamos na Universidade Federal Fluminense, particularmente, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social/GEPESS vinculado ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da Escola de Serviço Social/UFF. Somos professoras com os nossos projetos de pesquisa sobre a realidade brasileira, somos gra-

---

<sup>1</sup> Florestan Fernandes apresenta um balanço da situação do ensino superior no Brasil no capítulo dois do livro “Universidade Brasileira: reforma ou revolução?” a partir do diálogo que estabeleceu com estudantes e professores nas lutas do movimento de reforma universitária. Tais reflexões são apresentadas pelo autor como “escritos como peças de combate” expressão que evidencia a relação que o saudoso intelectual militante estabeleceu entre teoria revolucionária e ação revolucionária ao longo da sua obra.



duandos, mestrandos e doutorandos das áreas da Educação, do Direito e do Serviço Social dialogando com a obra intelectual militante de Florestan Fernandes.

Cada pesquisador tem o seu projeto de pesquisa. O que nos une é o diálogo com a tradição marxista e, especialmente, com a obra florestaniana e o interesse em estudar a realidade brasileira pela perspectiva dos “de baixo”. Unidos por esse profícuo diálogo, o GEPESS/UFF organizou essa publicação conduzida por três eixos teóricos: capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira.

O livro, também escrito como “peça de combate”, na medida em que se alimenta nas lutas dos movimentos docente e estudantil, está estruturado em quatro partes: (i) Capitalismo dependente, racismo estrutural e universidade pública; (ii) Colonialismo educacional e privatismo: as movimentações lucrativas do FIES e dos Fundos Patrimoniais; (iii) Institutos federais e as novas-velhas faces da dualidade educacional no capitalismo dependente e (iv) Racismo estrutural, educação e lutas sociais no Brasil.

Cada parte apresenta um conjunto de capítulos elaborados pelos/as pesquisadores/as a partir de seus estudos e pesquisas. No primeiro capítulo, a trajetória de lutas do menino “Vicente” é analisada de forma detalhada, evidenciando que o exame das desigualdades econômicas, sociais e raciais na sociedade de classes tem sua origem nas ruas de São Paulo, onde o menino engraxava sapatos. O eixo condutor da riquíssima obra de Florestan Fernandes será a luta de classes, não por acaso.

No segundo capítulo, as autoras recuperam os estudos de Florestan Fernandes sobre o capitalismo dependente, a autocracia burguesa e a contrarrevolução permanente e prolongada para examinarem os traços de fascismo aberto, difuso e dissimulado que se manifestam no Brasil como um elemento constitutivo do capitalismo em nosso país e como, em tempos de crise do capital e de ofensiva ultraconservadora, esses traços serão expressos em uma forma particular de fascismo, de uma fascistização silenciosa e dissimulada, mas profundamente autoritária e repressora, portanto, essencialmente contrarrevolucionária.

O capítulo terceiro aborda um tema polêmico e atual: o racismo como elemento estruturante do capitalismo dependente. A análise crítica do mito da democracia racial está inscrita na apreensão da dinâmica mais ampla do desenvolvimento do capitalismo, isto é, no processo de desagregação do regime escravocrata e senhorial no Brasil, um processo conduzido sem a garantia de di-

reitos aos negros libertos e que fez com que a quase totalidade dos ex-escravos fosse reabsorvida nas áreas rurais em condições análogas às anteriores. O diálogo com o pensamento florestaniano fundamentará a análise da funcionalidade da heteronomia racial e do mito da democracia racial em uma sociedade de classes marcada pelo capitalismo dependente evidenciando como, até os dias atuais, é mantida (i) uma superpopulação excedente excluída ou incluída de forma subalternizada no mercado de trabalho; (ii) a aparência de uma igualdade jurídica/formal “para todos”, negros e brancos, omitindo que a heteronomia racial é um traço constitutivo/estruturante do capitalismo dependente e (iii) a ação do Estado para o enfrentamento da histórica conjugação entre heteronomia econômica, política e social e heteronomia racial: a criminalização pelo encarceramento e o extermínio do trabalhador negro.

O capítulo quatro é um capítulo especial. Foi elaborado pela convidada do GEPESS/UFF, prof. Janaína Lopes do Nascimento Duarte, vinculada ao grupo POLITIZA, do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da UnB, parceiro do GEPESS/UFF nos estudos e pesquisas sobre a realidade brasileira. Seu texto dialoga com o pensamento educacional de Florestan Fernandes a partir de dois eixos: 1) o padrão dependente de educação articulado ao padrão dependente de desenvolvimento e sua relação com o debate sobre a heteronomia cultural; e 2) a condução da educação em um país capitalista dependente focado nas disputas de classe e no caráter antidemocrático da hegemonia burguesa. Tais eixos evidenciam a potência analítica do pensamento florestaniano para decifrar os desafios educacionais do presente, contribuindo com a rearticulação das lutas em defesa da educação pública.

O capítulo quinto prossegue na análise da educação brasileira, em diálogo com o saudoso sociólogo, examinando como a educação superior nasce e se desenvolve, no Brasil, como um privilégio de classe destinado aos filhos da burguesia. Articulando os padrões dependentes de desenvolvimento e de educação, o texto analisa a conformação do padrão de escola superior e as disputas entre concepções antagônicas de educação e de universidade que atravessam a história brasileira. É neste quadro analítico que está inscrita a crise da universidade pública, em seus nexos estruturantes e suas manifestações conjunturais, como expressão da crise mais ampla do capital em busca de campos de exploração lucrativa, de formação de força de trabalho e de difusão do seu projeto de sociabilidade.

No sexto capítulo é apresentado um conjunto de reflexões sobre o papel da universidade pública no capitalismo dependente e os desafios educacionais

brasileiros no século XXI. Partindo da concepção de que a lógica privatista da educação superior no capitalismo dependente é parte da modernização conservadora do Brasil e de sua adequação aos novos padrões e estágios do capitalismo monopolista, o texto evidencia que tal lógica ganhará novos contornos na década de 1990 e no início do novo século, particularmente nos governos petistas, indicando a necessidade de reorganização e fortalecimento das lutas em defesa da universidade pública.

Dando continuidade às reflexões sobre a universidade brasileira, o sétimo capítulo recupera o conceito de contrarrevolução “a quente”, utilizado por Florestan Fernandes para analisar o regime burguês militar no Brasil, com o objetivo de fundamentar a análise da nova fase do processo contrarrevolucionário conduzido pós 2016 e os ataques recentes que a burguesia brasileira realiza à universidade pública pelo esvaziamento da autonomia universitária e pelo aprofundamento da mercantilização da educação superior.

O último capítulo da primeira parte do livro analisa como a ideologia burguesa no capitalismo dependente pautada na articulação entre concentração de renda, prestígio e poder se movimenta, na atualidade, para operar a conformação da universidade pública à lógica burguesa. Tal processo incide no trabalho dos servidores técnico-administrativos, dos docentes e dos estudantes pela difusão de uma mentalidade extremamente conservadora que reproduz, no interior da universidade, relações de prestígio e poder que precisam ser enfrentadas e superadas para construção de uma universidade autônoma, crítica e combativa.

A segunda parte do livro tem como eixo condutor a reflexão sobre o colonialismo educacional e o privatismo como elementos estruturantes do padrão de educação inerente ao capitalismo dependente. No capítulo nono, o ensino superior privado-mercantil e a apropriação do fundo público pelo FIES são examinados detalhadamente, evidenciando as novas faces do processo que Florestan Fernandes identificava como privatismo exaltado, marca do desenvolvimento da educação superior no Brasil.

O décimo capítulo aborda outra face deste privatismo e do colonialismo educacional: os fundos patrimoniais, apresentados pelo governo federal como estratégia de diversificação das fontes de financiamento da universidade pública, pauta histórica dos organismos internacionais do capital, como o Banco Mundial, para a educação superior nos países capitalistas dependentes.

A terceira parte do livro também examina o padrão dependente de educação, apresentando um conjunto de reflexões sobre as novas faces da dualida-

de educacional em nosso país. Os dois capítulos desta terceira parte tratam da formação em curso nos Institutos Federais: o décimo primeiro capítulo abordando como a política de educação estabelece interface com o espaço urbano, a partir do exame da política de expansão e interiorização da Rede de Ensino Profissional, que culmina nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tratando, particularmente, do IFRJ São Gonçalo.

O décimo segundo capítulo problematiza que tipo de educação está reservada aos trabalhadores, particularmente nos institutos federais. A partir de um conjunto de estudos empreendidos sobre os cursos de formação inicial e continuada direcionados aos “de baixo” no IFRJ, o texto identifica que as frações de classe que fazem uso dos referidos cursos esperam da modalidade de educação profissional ofertada a instrumentalização para o trabalho por conta própria como perspectiva de melhores condições de vida, reproduzindo o discurso hegemônico da superação do pauperismo pela via da educação.

A quarta parte do livro está estruturada em três capítulos fundamentados no eixo racismo, educação e as lutas sociais no Brasil, abordando especificamente: (i) o protagonismo da juventude preta, pobre e periférica no movimento de ocupação das escolas públicas do Rio de Janeiro, nos anos de 2015 e 2016, em defesa do acesso e permanência na escola pública, gratuita, de qualidade, socialmente referenciada na lutas das e dos trabalhadores, articuladas as pautas anticapitalista, antirracista, antissexista e anti-lgbtfóbica;

(ii) a implementação da política de cotas sociais nas universidades públicas, especialmente as universidades federais, compreendendo-a no contexto de uma política de ação afirmativa. O texto questiona em que medida a política de cotas adotada nas referidas universidades, privilegiando a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e, deixando em segundo plano o recorte racial, não obstante as reivindicações históricas do movimento negro, não evidencia a manifestação do racismo institucional, confirmando o racismo como estrutural da formação social brasileira, que, na atualidade, opera as mais diversas formas de exclusão da juventude pobre, preta e periférica;

(iii) a criminalização da cannabis medicinal enquanto manifestação, por um lado, do racismo estrutural e, por outro, dos interesses econômicos das indústrias farmacêuticas estadunidenses em manter o controle na venda do medicamento para garantir a lucratividade no referido setor. O texto analisa como a criminalização da maconha se enquadra justamente na concepção que a elite branca, patriarcal e cristã tem de que os valores culturais oriundos de negros e indígenas não podem ser aceitos. A proibição racista da maconha trazida para a

contemporaneidade limita e exclui possibilidades de pesquisas sobre o uso medicinal da cannabis, no Brasil e, concomitantemente, favorece a lucratividade das indústrias farmacêuticas internacionais, movimentando um mercado bilionário nos Estados Unidos e Canadá, inclusive com fundos de investimentos e aplicação na bolsa de valores, pois a maconha é considerada uma nova *commodity*.

O processo de produção coletiva deste livro foi muito bonito. Das reuniões realizadas às sextas-feiras na Escola de Serviço Social/UFF, cercados de livros, lanches e solidariedade aos diálogos realizados nas reuniões virtuais impostas pelo contexto da pandemia do covid-19... o diálogo com Florestan Fernandes esteve sempre presente.

Por fim, consideramos que nestes cem anos de Florestan Fernandes, somos convidados a recuperar o seu legado e sua luta intransigente contra a ordem burguesa, contra a concentração de renda, de prestígio e de poder que leva milhões de condenados do sistema às condições miseráveis de vida, alimentando o imperialismo e a burguesia brasileira racista, misógina e homofóbica, caracterizada por traços fascistóides dissimulados ou ostensivos. A recuperação do legado de Florestan Fernandes nos estimula a reafirmar, portanto, a atualidade do sonho de construção da revolução socialista, pois, como o saudoso intelectual militante Florestan Fernandes (1981, p. 111) afirma no livro “O que é revolução”:

Quanto ao ‘sonho’, o que se deve dizer é que sem sonhos políticos realistas não existem nem pensamento revolucionário nem ação revolucionária. Os que ‘não sonham’ estão engajados na defesa passiva da ordem capitalista ou na contrarrevolução prolongada.

Florestan Fernandes, presente!



# **PARTE 1**

CAPITALISMO DEPENDENTE, RACISMO  
ESTRUTURAL E UNIVERSIDADE PÚBLICA





# I

## DE VICENTE A FLORESTAN: A TRAJETÓRIA DE UM DOS PRINCIPAIS PENSADORES DO BRASIL\*

*Paulo Honorato*

### INTRODUÇÃO

A memória é um dos artefatos mais importantes da consciência humana. Lembrar é tornar vivo, tornar vivo é manter forte a chama revolucionária de intelectuais militantes que deram a vida pelos seus ideais, como Florestan Fernandes.

Florestan Fernandes foi um dos intelectuais mais leais a sua classe de origem e tinha plena convicção da dificuldade que seria se manter fiel aos seus princípios, estando ele inserido em uma sociabilidade capitalista, nas palavras do próprio autor “[...] a coisa mais difícil que fiz foi permanecer fiel à minha classe de origem” (FERNANDES, 1991, p. 01). Reconhecer-se enquanto pertencente à classe trabalhadora, enfrentando a sociabilidade capitalista que captura cotidianamente a subjetividade dos trabalhadores é uma tarefa que exige rigor e análise crítica da realidade e, principalmente, lealdade para com seu “lugar de origem”.

Reconhecido como um dos maiores sociólogos brasileiros, seu prestígio ultrapassou as barreiras geográficas, tendo adquirido destaque e respeito também fora do país. Em seu currículo consta o título de primeiro estrangeiro a ser professor titular na Universidade de Toronto (tendo recebido tal convite quando foi exilado pela ditadura empresarial-militar brasileira), porém, mesmo tendo alcançado os mais elevados postos de prestígio dentro e fora das universidades brasileiras e internacionais, jamais deixou de ter como horizonte intelectual militante a sua origem de classe, lutando até o fim pela defesa de um projeto de sociabilidade que atendessem às demandas e lutas dos “de baixo”.

Para isso, Fernandes buscou entender a ordem burguesa, elaborando uma contribuição à teoria do desenvolvimento capitalista e ao exame da inser-

---

\*DOI- 10.29388/978-65-86678-36-9-0-f.25-40

ção capitalista dependente da América Latina e, particularmente do Brasil, na ordem mundial.

Para além de se realizar um relato biográfico, a preocupação do presente capítulo é apresentar ao leitor elementos que possibilitem entender o que influenciou a trajetória pessoal e acadêmica do autor para que ele se tornasse o grande intelectual militante que se tornou, especialmente, na elaboração de uma teoria social que explica as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, destacando, sobretudo, a construção de um de seus principais conceitos, capitalismo dependente, o que o elevou a condição de um dos maiores pensadores da realidade brasileira.

Quando se lê qualquer texto que seja de autoria de Florestan Fernandes, o leitor se vê diante de um autor completamente vivo, que fascina pelo seu viés crítico, rigor científico-analítico e seriedade nos debates que travava. Sendo assim, é assertivo apontar para o fato de que a obra do autor permanece atual, mesmo tendo passado 50 anos da elaboração de alguns de seus textos. Nesse sentido, Fernandes é fundamental para que se compreenda tanto os fatos históricos quanto a realidade atual.

Conhecido por ser um autor que fazia uma crítica veemente à contradição entre capital e trabalho, fez trabalhos monumentais nos quais o corte de classe é o eixo condutor, dialogando com a questão indígena; a questão racial (sendo um dos primeiros intelectuais a trazer o negro para o centro do debate, retirando-o do lugar de objeto de estudo para ser o sujeito pesquisador); a sociabilidade da criança, quando debateu sobre as “trocinhas de São Paulo”; a defesa da educação pública, gratuita, de qualidade e universal em todos os seus níveis, com o objetivo de romper com os padrões colonizadores do saber, acreditando que a “reforma universitária” estava indissociável da transformação social, na qual o socialismo era, e permanece sendo, o único horizonte possível de sociabilidade.

Apresentar alguns aspectos da trajetória pessoal e intelectual de Florestan Fernandes é, portanto, a tarefa que nos propomos realizar.

## **DE VICENTE A FLORESTAN**

Analisar o pensamento intelectual militante de Florestan Fernandes é mais do que tratar de um pensador que contribuiu para construção da sociologia crítica no Brasil, de alguém que encarou de forma consciente os temas reais do seu tempo e se fez ferramenta de combate a favor dos “de baixo”. Segundo

o depoimento do seu companheiro, em uma amizade que perdurou a vida toda, Antônio Candido, Florestan Fernandes foi um homem que construiu a si mesmo em um movimento dialético constante de “[...] consciente aperfeiçoamento pessoal, sob todos os aspectos que caracterizaram a sua vida” (CÂNDIDO, 2001, p. 65).

Para o próprio Fernandes, (1977, p. 142) sua história de vida era o pano de fundo no qual se desenvolveu enquanto intelectual militante,

Eu jamais teria sido o sociólogo em que me converti sem o meu passado e sem a socialização pré e extraescolar que recebi, através das duras lições da vida. Para o bem e para o mal – sem invocar-se a questão do ressentimento, que a crítica conservadora lançou contra mim – minha formação acadêmica superpôs-se a uma formação humana que ela não conseguiu destorcer nem esterilizar.

Dessa forma, evocar a sua trajetória se faz necessário, para entendermos de onde ele saiu até onde ele chegou, inserindo-o na realidade do seu tempo, a fim de compreendermos como Fernandes fez das duras lições da vida, campo fértil para sua análise e militância.

Florestan Fernandes nasceu no dia 22 de julho de 1920, filho de Dona Maria Fernandes, uma migrante portuguesa, analfabeta e empregada doméstica, seu pai era desconhecido. Segundo relatos de estudiosos de sua vida e obra como Cerqueira (2013, p. 12), “[...] seu parto envolveu risco de vida por desnutrição”.

Durante a gestação, Maria Fernandes trabalhava na casa de um casal da família Bresser, que ocupavam o alto escalão da classe média paulistana. Nesse período, fez amizade com o motorista da família, que dividia com ela seu alimento, preocupado com sua condição de gestante, pois, na casa dos patrões, a comida era regulada. Sendo assim, o amigo muitas vezes lhe dava sua refeição e comia na rua, para que ela pudesse se alimentar. Em gratidão ao gesto do motorista, Maria Fernandes decide batizar o filho pelo nome de Florestan, como uma forma de homenagear a generosidade e sensibilidade do amigo de trabalho que tantas vezes aliviou a dura realidade que vivia<sup>1</sup>.

Maria Fernandes convidou seus patrões para batizarem seu filho. Como o casal não tinha filhos, aceitou o convite com carinho, mas um carinho que se limitava a relação entre empregadores e empregados. Prova disso é o fato da madrinha (Hermínia Bresser de Lima) do recém-nascido não achar

---

<sup>1</sup> As informações contidas nesse parágrafo foram extraídas do documentário “Florestan Fernandes o mestre”, uma produção da TV Câmara, 2013.

apropriado que a criança recebesse o batismo de Florestan, pois o nome possuía muita “pompa” para o filho de uma simples empregada doméstica, sendo assim, decidiram chamar o garoto de Vicente. Maria Fernandes não contrariou os chefes, mas jamais deixou de chamar o filho por Florestan.

Florestan Fernandes viveu na casa dos padrinhos até os 05 (cinco) anos de idade. Fernandes (1980, p. 11-12) se recorda dessa fase com carinho, pois os padrinhos, embora não o chamassem pelo nome de batismo, por preconceito de classe, introduziram em sua vida o gosto pela leitura. Ele se recordava de que embora não estivesse tido uma educação regular, foi na casa da madrinha que aprendeu a estudar e com pouco mais de seis anos já adquirira disciplina pelos estudos.

Cabe destacar que o primeiro contato com a leitura foi decisivo para despertar uma paixão que o acompanhou por toda vida e, sempre que questionado sobre a educação formal, Fernandes destacava que o processo de educação de um sujeito social não está atrelado exclusivamente as instituições formais de ensino, pois,

[...] ainda que isso pareça pouco ortodoxo e anti-intelectualista, afirmo que iniciei a minha aprendizagem “sociológica” aos seis anos, quando precisei ganhar a vida como se fosse um adulto e penetrei, pelas vias da experiência concreta, no conhecimento do que é a convivência humana e a sociedade, em uma cidade na qual não prevalecia a ‘ordem das bicadas’, mas a ‘relação de presa’, pela qual o homem se alimentava do homem... (FERNANDES, 1977, p. 142).

Sempre atento a realidade ao seu redor, desde a mais tenra infância, Fernandes questionou suas condições objetivas de vida. Sua visão de sociólogo se deu muito antes do ingresso na universidade, sua humanidade fez com que ele aprendesse, muito antes de ingressar na vida acadêmica, a forma de manifestação da sociabilidade capitalista no cotidiano de vida dos “de baixo”. De um lado, conheceu as possibilidades e abundâncias que a burguesia possuía e de outro, os desafios que são impostos a quem possui apenas a força de trabalho como meio de subsistência. Estar no âmago dessas contradições possibilitou uma análise sociológica rica e absolutamente crítica da realidade brasileira, como afirmava:

Na casa da minha madrinha Hermínia Bresser de Lima, onde vivi durante uma parte da infância, ou ocasionalmente ia passar alguns dias; e na casa de outros patrões de minha mãe, entrei em contato com o que é ser gente e viver como gente. Além disso, através de várias ocupações, morei

na casa de empregadores – uma família negra, outra família italiana e parcialmente, uma família sírio-libanesa. Em suma, do “tradicional” ao “moderno”, do “nacional” ao estrangeiro, dei-me conta quão grande e complexo era o mundo, e que nada me forçava a encerrar-me no confinamento dos porões, dos cortiços e dos quartos de aluguel em que morava com minha mãe (FERNANDES, 1977, p. 143).

Ao lado da mãe, Fernandes conheceu a dura realidade que está reservada ao filho do/a trabalhador/a. Forçado a morar em barracos e cortiços, nas zonas periféricas, embora vivessem em condição de subsistência, sua mãe sempre o ensinou a ter dignidade e lutar pelo que desejava. Dessa época, Florestan se recordava como sendo uma época que prevalecia a “[...] ‘relação de presa’ pela qual o homem se alimentava do homem” (FERNANDES, 1977, p. 142) onde apenas os fortes sobreviviam. Ser forte estava além da sua capacidade física em lutar, mas, principalmente, na estratégia de pensar para poder sobreviver aos desafios que a vida impunha, mesmo a uma criança.

Aos 06 anos de idade começou a trabalhar no antigo centro de São Paulo como engraxate. Nesses espaços, o menino percebia atentamente a dinâmica que acontecia ao seu redor, isto é, a forma como os companheiros de mister se relacionava, a questão da luta pelos melhores pontos, como as crianças eram tratadas pelos adultos e que o “pobre” era submetido a um tratamento desumano pela burguesia e pequena burguesia paulistana.

Eu não estava sozinho. Havia a minha mãe. Porém a soma de duas fraquezas não compõe uma força. Éramos varridos pela ‘tempestade da vida’ e o que nos salvou foi nosso orgulho selvagem, que deitava raízes na concepção agreste do mundo rústico, imperante nas pequenas aldeias do norte de Portugal, onde as pessoas se mediam com o lobo e se defendiam a pau do animal ou do outro ser humano (FERNANDES, 1977, p. 142).

O orgulho “selvagem” que Fernandes se referia foi fundamental para que se forjasse um ser humano íntegro, fiel aos seus princípios e a sua classe de origem. A lealdade foi a grande lição que ele apreendeu nas ruas e deixou como legado em sua obra monumental.

Florestan Fernandes foi forçado pelas circunstâncias da vida a abandonar os estudos aos 09 anos de idade. Sua mãe se preocupava com o fato de que o filho precisava aprender um ofício, tinha receio de que caso ele não aprendesse uma atividade laborativa viria a passar fome depois de adulto. Nesse contexto, ela conhece um alfaiate que se dispõe a treinar Florestan Fernandes. Ele começaria entregando ternos para os clientes ricos da alfaiataria, posteriormente

passaria a fazer pequenos reparos até que, por ideia da mãe e concessão do patrão, Florestan passaria a viver no trabalho para não gastar dinheiro com passagem e poder extrair o máximo de aprendizado possível<sup>2</sup>. Era a realidade de boa parte da classe trabalhadora que vivia nas ruas durante a semana. Dessa época, Florestan se recorda em entrevistas e relatos biográficos que oscilava entre as duas realidades existentes na sociedade de classes:

O menino que eu era vivia essa amalgamação convertendo-se em um ser humano de tipo especial, fascinado pelo luxo de uns ou pela pompa dos que desciam de carros com motoristas de libré, abrindo as portas, diante do Teatro Municipal ou do Cine Paramount; passando o dia oscilando entre a fome e a fartura trabalhando como se fosse um adulto... (FERNANDES, 1977, p. 145).

Do período que morou naquele serviço, Florestan se recordava de que passou a habitar o porão do estabelecimento, em uma cama improvisada com colchão feito com sobras de tecido, dividindo esse espaço com ratos e baratas e que, na única fresta que dava para a rua, ele via apenas o calçado das pessoas, a sombra que elas faziam na parede, que ele chamaria, posteriormente, do seu “Cine Paramount” particular. De tanto fazer reclamações com a mãe sobre as condições insalubres que ele estava inserido no seu trabalho, um dia, Maria Fernandes decide fazer uma visita ao filho e se depara com a realidade deplorável que ele estava. Imediatamente retirou Florestan de lá e o levou para casa, afirmando que aquele não era um espaço digno “[...] nem para um cachorro” (CERQUEIRA, 2013, p. 23). Sobre essas experiências vividas Fernandes afirma que:

[...] a variedade de ocupações a que precisei dedicar-me ou as aventuras e desventuras que pontilharam a minha infância e uma adolescência tão marcadas pela necessidade de ganhar a vida, de buscar trabalho – por vezes humilhante e degradante – um instrumento de relação com os outros e de pressão sublimadora. Fazendo o que me via forçado a fazer também era compelido a uma constante busca para vencer uma condição em que o lumpem-proletário (e não o operário) definia os limites ou as fronteiras do que não era “gente”. Antes de estudar esse processo na pesquisa sobre o negro, vivi-o em todos os matizes e magnitudes. A fronteira que

---

<sup>2</sup> Para maior aprofundamento sobre esse período da vida de Florestan Fernandes, consultar o primeiro capítulo do livro “Florestan Fernandes vida e obra” de Laurez Cerqueira, Expressão Popular, 2013. 2ª edição, p. 11/30. E também consultar o livro “A Sociologia no Brasil, capítulo 07, Vozes, 1977, volume 7, p. 127-39.

me era negada também era conhecida pela experiência concreta (FERNANDES, 1977, p. 143).

Ainda no que tange as diversas ocupações laborais que exerceu é importante recuperar a época em que trabalhou como garçom no “Bar Bidu”, na rua Libero Badaró, no centro antigo de São Paulo.<sup>3</sup> Esse período foi fundamental para que Fernandes conhecesse pessoas que o incentivaram a retomar os estudos. Como Florestan apreciava muito a leitura, ele sempre estava lendo, entre um atendimento e outro, no referido bar (FERNANDES, 1977, p. 147).

Certa vez, ao ser indagado sobre o que fazia em um canto do balcão sempre que estava sem atender clientes, animado, ele mostra seus livros ao cliente e dizia que aproveitava essas oportunidades de tempo livre para ler.<sup>4</sup> A partir desse dia, os professores que frequentavam o Bar Bidu passaram a convidar Florestan para debates nos quais ele sempre se destacava pela sua inteligência e percepção de mundo.

Um dia, seus novos amigos questionaram o que ele estava fazendo trabalhando como garçom, ao que Fernandes responde que teve que abandonar cedo os estudos para poder sobreviver e auxiliar na subsistência dele e da mãe. Foi quando os amigos o incentivaram a procurar um curso de madureza<sup>5</sup>.

Animado com a possibilidade de voltar a estudar, Florestan Fernandes chega em sua casa e conta para mãe que decidira fazer o curso de madureza no Colégio Riachuelo, que por ser próximo ao seu local de trabalho facilitaria a permanência na escola. Maria Fernandes se desesperou e disse que não queria que o filho estudasse, ao ser questionada por Florestan o porquê dessa reação, sua mãe diz que tinha medo dele se tornar um homem “das letras” e sentir vergonha dela, por ela não saber ler e escrever. (FERNANDES, 1977)

Fernandes se entristeceu diante da postura da mãe, mas posteriormente formula uma teoria a respeito dessa situação que explica o fato de muitos traba-

---

<sup>3</sup> Quando trabalhou como garçom no Bar Bidu, Florestan Fernandes já estava com 17 anos de idade. Nesse espaço se relacionou com intelectuais de diversas áreas do saber e se destacava pelo seu interesse voraz pela leitura, principalmente seu apreço pelos clássicos da literatura mundial, o que não era comum a um jovem da sua idade vivendo a realidade em que vivia.

<sup>4</sup> Antônio Candido relata que o amigo apreciava a leitura e detestava perder tempo sem fazer nada. Florestan Fernandes lia sempre que tinha oportunidade, fosse nos trabalhos que teve, no estribo do trem, certa vez cruzou com ele pelos corredores da Faculdade Maria Antônia e ele estava lendo “Uma vida de Buda”. Segundo Antônio Candido, o gosto diversificado pela leitura contribuiu para que Fernandes se enriquecesse intelectualmente em todos os aspectos que a leitura pode proporcionar. (Informação extraída do relato de Antônio Cândido no documentário “Florestan Fernandes o mestre”, TV Câmara, 2013).

<sup>5</sup> Curso de madureza se assemelha ao antigo supletivo e ao que hoje conhecemos por EJA – Educação para Jovens e Adultos, uma espécie de nivelamento escolar.

lhadores não incentivarem seus companheiros a estudar e buscar atingir patamares sociais mais elevados:

Para mim havia dois tipos de seres humanos e de mundos. Uns viviam dentro do poço e não conseguiam sair dele. Quando tentavam, ou os que andavam na superfície pisavam em suas mãos, e eles caíam, ou os que estavam lá dentro puxavam-nos para baixo. Não havia um sentimento de ódio contra isso: o fato era aceito como “natural”, o preço que muitos tinham de pagar por sua sina. De outro lado, contudo, custou-me entender o sentido profundo do comportamento dos que estavam dentro do poço. Somente mais tarde, estudando o negro, é que iria descobrir que não se tratava de demonstração rústica de falta de solidariedade. Era uma forma extrema de amor, de apego humano aos entes queridos. Os que saíam, se separavam, eram perdidos. Aos poucos tornavam-se outras pessoas, mudavam-se de bairro e, por fim, deixavam de visitar os amigos e os parentes ou, mesmo, “rompiam relações” com eles. A alternativa consistia em impedir a evasão, o que criava uma forma inelutável de fraqueza – pois o círculo de ferro se fechava a partir de fora e a partir de dentro – pela qual se consolidava um modo brutal de autodefesa do “nós coletivo” (FERNANDES, 1977, p. 150).

A formulação apresentada por Fernandes explica perfeitamente a dinâmica que perpassa a sociabilidade capitalista, tanto no que diz respeito as classes dominantes não permitirem aos trabalhadores adentrarem seus espaços tidos como privilegiados, se fechando dentro de “círculos de ferro” quase que impenetráveis, quanto o fato da dinâmica apresentada também ocorrer no seio da classe trabalhadora, não significando em absoluto que os companheiros trabalhadores não desejassem que seus iguais sássem das condições precárias de vida.

Já no curso Madureza, Florestan Fernandes troca de emprego, graças a ajuda de alguns professores, se tornando representante de vendas em uma empresa farmacêutica, com um salário maior e mais tempo para estudar, ele podia se dedicar mais ao curso. Nesse período, Fernandes vai se observando pela primeira vez como intelectual e vislumbra a possibilidade de ser professor (FERNANDES, 1977).

Terminado o curso madureza, decide fazer faculdade. Ele gostaria de ter feito engenharia química, mas o curso era em tempo integral, e as condições concretas não lhe propiciavam as condições financeiras para a aquisição do material didático para a manutenção e a conclusão do curso. Considerando que, em 1941, a USP não oferecia cursos noturnos e ele precisava trabalhar, deveria escolher um curso de meio período. Foi quando optou pelo curso de Ciências



Sociais da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

A escolha das Ciências Sociais e Políticas ocorreu por conta das oportunidades que coincidiam com meus interesses intelectuais mais profundos. No caso, a “escolha de uma profissão” quase não contou.

Quería ser professor e poderia atingir esse objetivo através de vários cursos. O meu vago socialismo levou-me a pensar que poderia conciliar as duas coisas, a necessidade de ter uma profissão e o anseio reformista de “modificar a sociedade” cuja natureza não conhecia bem, mas me impulsionava na escolha das alternativas. Decidi-me pela seção de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Esta herdava um “bicho da cidade”, em processo de desdobramento intelectual e da descoberta de si mesmo. Seguindo a ótica atual, alguém poderia escrever: o lumpen-proletariado chega à Universidade de São Paulo. Todavia, não era o lumpen-proletariado que chegava lá; era eu, o filho de uma ex lavadeira, que não diria para a cidade de São Paulo “agora nós”, como um célebre personagem de Balzac. Eu levava comigo intenções puras, o ardor de aprender e, quem sabe, de tornar-me um professor de escola secundária (FERNANDES, 1977, p. 154).

Naquela época, para ingressar na faculdade, era necessário passar pelo exame escrito, posteriormente pelo exame oral. Os professores que compunham a banca avaliadora eram estrangeiros, dentre eles, os dois Bastides (intelectuais de grande peso à época). Como não dominava o francês, mas já havia se aproximado de leituras que o ajudariam na realização do teste oral, Florestan solicitou que a sua arguição acontecesse em português. Tendo sido autorizado, ele teve que dialogar sobre a “De la Division du Travail Social” (FERNANDES, 1977).

O processo de ingresso na universidade não foi fácil, embora ele fosse leitor voraz e tenha se destacado no curso Madureza, existia um déficit na sua formação educacional e cultural, que o colocava em desvantagem comparado aos demais candidatos vindos das grandes elites paulistanas. Entre desistir e tentar dar mais um passo à frente, Fernandes optou por continuar.<sup>6</sup> Graças ao seu esforço autodidata e interesse pela leitura, consegue ingressar no curso e, em 1941, de 29 candidatos apenas 06 conseguiram uma vaga, dentre eles, Florestan Fernandes.

O ingresso na universidade não significou que as coisas se tornariam “fáceis”. A partir daquele momento, Florestan, filho de empregada doméstica,

<sup>6</sup>Mais sobre essa passagem e sobre as demais contidas nesse capítulo consultar o livro: A Sociologia no Brasil, Florestan Fernandes, 1977, cap. 08, p. 140-179.

autodidata, aluno de um curso Madureza ingressava em um espaço elitista, no qual o professor não se dava ao trabalho de ministrar suas aulas na língua nativa. Antônio Candido, em seu depoimento no documentário “Florestan Fernandes: o mestre” (elaborado pela TV Câmara), diz que os professores tratavam os brasileiros como povo colonizado, quem tivesse interesse em participar dos debates que aprendesse o idioma dos professores.<sup>7</sup>

Frente aos desafios, Florestan Fernandes era consciente do que queria para si. Se dedicou, buscando acesso aos livros de estudos nas bibliotecas públicas da cidade de São Paulo. Por diversas vezes passou a madrugada estudando nesses espaços. Com o passar do tempo foi adquirindo prestígio entre os colegas de classe de aula e professores por sua capacidade ímpar em desenvolver dissertações rigorosas sobre os temas propostos para estudo e pesquisa. (FERNANDES, 1977)

Isso não significa que ele sempre foi assim, como já foi dito, suas lacunas na formação escolar o prejudicaram um pouco, mas ele fazia das críticas o alicerce para subir um novo degrau e da dedicação extrema, o alimento para chegar a ser um intelectual. Sobre esse processo, Fernandes (1977, p. 157) afirma que:

Aquele “não era meu mundo”. Eu me descobria e, ao mesmo tempo, sentia crescer dentro de mim uma vocação adormecida, que me dava forças e argúcia para aceitar o desafio de tornar-me um professor e um intelectual... Em suma, o Vicente que eu fora estava finalmente morrendo e nascia em seu lugar, de forma assustadora para mim, o Florestan que eu iria ser.

Por seu brilhantismo acadêmico, Florestan Fernandes passou a despertar interesse em alguns professores, como Paul Hugon<sup>8</sup>, com o qual desenvolveu um trabalho de aproveitamento, estudando o avanço do comércio exterior no Brasil do fim da escravidão a 1940. Com Roger Bastide<sup>9</sup> fez um trabalho so-

---

<sup>7</sup> O documentário intitulado “Florestan Fernandes: o Mestre”. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/camara-noticias/tv/materias/DOCUMENTARIOS/162709-FLORESTAN-FERNANDES---O-MESTRE.html> >. Sobre a passagem de Florestan Fernandes na universidade e sua dedicação aos estudos, se atentar ao depoimento de Florestan Fernandes Junior.

<sup>8</sup> Paul Hugon foi da cadeira de Economia Política e História das Doutrinas Econômicas da FFCL-USP.

<sup>9</sup> No livro Sociologia no Brasil, no capítulo oito, Florestan Fernandes fala de como precisou se dedicar para mostrar aos professores a sua capacidade enquanto estudante que vislumbrava ser um pesquisador, para isso se dedicava na confecção de trabalhos que despertavam o interesse dos professores, para a partir daí começar a trilhar o caminho que o levou ao patamar de maior sociólogo.

bre “O folclore em São Paulo”. Devido ao seu autodidatismo e origem de classe fez um trabalho excepcional que chamou a atenção do professor. A partir daí passaram a construir um laço de amizade. Graças a Bastide, Florestan conseguiu um trabalho no jornal “Estado de São Paulo” e, posteriormente, no “A folha da Manhã”, escrevendo os artigos que lhe interessassem.

Tendo se destacado na graduação, o mestrado e o doutorado foram caminhos inevitáveis para Florestan Fernandes. Com seu rigor científico e dedicação, desenvolveu estudos monumentais, como a sua dissertação de mestrado que discorreu sobre a “Organização Social dos Tupinambás”, uma população indígena brasileira que vivia no espaço geográfico que hoje é a cidade de São Paulo e fora totalmente dizimada. O único consenso na academia era o de que era impossível estudar sua organização social por ser uma tribo extinta, mas Florestan Fernandes, aos 27 anos, mostrou ser capaz de desenvolver esse estudo, e, posteriormente, no Doutorado, analisou a “Função da Guerra na Sociedade Tupinambá”.

Florestan Fernandes, depois de ter se formado na USP, acaba se tornando professor titular dessa universidade, quando assume a cadeira de Sociologia I, anteriormente ocupada por Roger Bastide, passando a realizar ações que objetivavam romper com o pensamento cultural colonizado, oferecendo status de Ciência à Sociologia brasileira. Mas a ditadura burguesa militar instaurada pelo golpe de 1964 mudou os rumos do projeto de educação e universidade pública que estava sendo elaborado por Florestan e outros intelectuais naquele momento. O governo militar estava decidido a fechar qualquer caminho da universidade pública que estivesse disposto a questionar a ordem burguesa e tivesse como horizonte a “revolução contra essa ordem”. Através do Ato Institucional nº 05, o governo militar aposenta compulsoriamente Florestan Fernandes que foi exilado no Canadá, tendo sido o primeiro professor estrangeiro a ser titular de uma cadeira na Universidade de Toronto. Além de ter lecionado no Canadá, Florestan também atuou como docente nos Estados Unidos.

Florestan Fernandes ficou três anos fora do Brasil, lecionando em universidades estrangeiras das quais destaca-se a Universidade de Toronto. Lá, denunciava os crimes do regime burguês militar, analisando a posição que ocupa um país capitalista dependente na ordem mundial neste período, quando decide, enfim, retornar para o Brasil. Ele acreditava que seus estudos contra a ditadura eram mais necessários no Brasil do que no Canadá. Mesmo tendo sido interrogado, preso, exilado, Florestan jamais deixou-se aniquilar:

Há um Florestan que a ditadura pensou ter morto. Ela não o matou, mas a universidade o perdeu, na medida em que eu repudiei a vida acadêmica e, especialmente, o padrão universitário de trabalho, de vida intelectual e de esperança humana (FERNANDES, 1987, p. 309, apud CERQUEIRA, 2013, p. 105).

Florestan Fernandes sempre dialogou com diversas correntes de esquerda, fossem eles trotskistas, anarquistas, socialistas e comunistas. Desde a década de 1940, quando militou organicamente no PSR (Partido Socialista Revolucionário), para ele não importava a corrente de pensamento da esquerda, mas sim, o horizonte da luta, que era a consolidação de uma nova ordem social, o Socialismo.

Na década de 80, do século passado, Florestan recebeu um convite do Partido dos Trabalhadores (PT) para candidatar-se a Deputado Federal, atuando na Assembleia Nacional Constituinte. Os dirigentes do PT à época, acreditavam que a participação de um intelectual do nível de Florestan Fernandes traria muitos ganhos a classe trabalhadora. Sob o slogan: “Contra a Ideia da Força, a Força das Ideias”, a campanha de Florestan foi uma das mais belas realizadas até hoje no Brasil. Vieram amigos e admiradores de seus pensamentos, de todas as partes do país, todos formavam aquilo que alguns denominavam de “[...] o incrível exército de Florestan Fernandes” (CERQUEIRA, 2013, p. 116).

Fernandes foi eleito, no ano de 1986, Deputado Federal Constituinte pelo PT, com aproximadamente 50000 (cinquenta mil) votos. O que marcou definitivamente os rumos que a formulação da nova Constituição Brasileira percorreu, pois, Florestan sabia muito bem onde estava “pisando” e os desafios que o aguardavam, mas a única certeza que tinha era que, sendo ele um representante da classe trabalhadora, deveria trazer vitórias para sua classe.

Quando esteve engajado no processo da Assembleia Constituinte, Florestan Fernandes examinou rigorosamente pelo prisma marxista todo o processo, enfrentando embates com diversos adversários políticos e ideológicos e, também, dentro do próprio partido.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Após a formação do que seria a bancada constituinte, em reuniões de estratégia e organização do PT, Florestan Fernandes manifestou interesse em participar da subcomissão de educação, visto que toda sua trajetória acadêmica e de militância estava inclinada na defesa da educação pública gratuita de qualidade. Dentro do partido existiam outros candidatos que se dispunham a assumir a subcomissão pleiteada por Florestan. Mesmo alegando seu histórico de lutas e militância, parece que seu discurso não sensibilizou os colegas de partido, o que o deixou deveras incomodado, sendo que pensou até em desistir do cargo e retornar para São Paulo. Após uma conversa com Lula, para tentar convencê-lo a não desistir do mandato, Florestan Fernandes permanece como titular da Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes. (CERQUEIRA, 2013)

Durante o processo da Assembleia Constituinte, Fernandes representou o PT tanto nas fases da Comissão Temática como na de Sistematização, tendo atuado na Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes; Ciência e Tecnologia e da Comunicação; foi suplente na subcomissão de Defesa do Estado, da Sociedade e de sua Segurança; na Comissão da Organização Eleitoral, Partidária e Garantia das Instituições. (CERQUEIRA, 2013)

Nas palavras do próprio Fernandes, faltou nos deputados constituintes uma consciência jurídica e política do processo de transformação que a Constituinte representava para o Brasil, mesmo que representasse uma “revolução dentro da ordem” burguesa.

Uma constituição envolve a distribuição do poder na sociedade civil e o modo de usar socialmente o poder político estatal. Se esses são problemas graves nas nações capitalistas mais avançadas, imagine-se na periferia! As constituições anteriores puderam ser protegidas pelos privilégios que a extrema concentração de prestígio social, de riqueza e de poder conferiram às classes dominantes... Agora, não há como estabelecer a “paz social” à força ou obter um mínimo de articulação entre os interesses antagonicos das classes sociais (FERNANDES, 1989, p. 108).

Durante todo o processo Constituinte, Fernandes fez reflexões importantíssimas sobre a realidade que estava inserido. Para analisar a democracia, era preciso entender como se materializa a ordem burguesa e, particularmente, o capitalismo dependente. A “debilidade” da burguesia no Brasil fazia com que a única preocupação com a nova Constituição fosse a de manter o tripé de domínio necessário aos donos do poder, que Florestan formula em sua teoria como sendo a concentração de “prestígio social, riqueza e poder”. Em uma sociedade marcada pelo colonialismo, romper com a ordem é ainda mais complexo, e Florestan apontou isso em sua obra e em sua atuação intelectual militante, pois, para ele, o conhecimento somado a militância era a chave mestra que levaria a “revolução contra a ordem burguesa”.

## **FLORESTAN FERNANDES: COERÊNCIA E LEALDADE DE CLASSE ATÉ O FIM**

“As pessoas vão, mas seu amor, suas ideias e seus ensinamentos ficam e é isso que as torna imortais”. (FERNANDES JUNIOR, 1995, p. 175, apud CERQUEIRA, 2013, p. 175)

Era o ano de 1995, Florestan Fernandes Junior havia regressado à sua residência tarde da noite e encontrou um recado de sua mãe dizendo que o pai sofrera uma hemorragia e estava no Hospital dos Servidores Públicos de São Paulo. Quando chega ao hospital, encontra o pai no lado de fora do estabelecimento, vestindo pijama e roupão, exposto ao sereno paulistano. Ao indagar o pai sobre o que ele fazia no final da fila, do lado de fora e não o porquê havia procurado um hospital particular, Florestan responde: fui funcionário público a minha vida inteira e esse é o local que deve cuidar de mim. Segundo relato de Florestan Junior, com muito custo o pai resolveu esperar no lado de dentro do hospital para ser atendido, mas se recusou a passar na frente dos demais que aguardavam atendimento antes dele (JUNIOR, 2004<sup>11</sup>).

A cirrose hepática herdada de um erro médico na década de 1970 havia se agravado e os médicos Silvano Raia e Sérgio Mies convenceram Florestan Fernandes a passar por uma cirurgia de transplante de fígado. Fernandes passa pela cirurgia, mas devido a questões diversas fica em coma na UTI do Hospital das Clínicas. No dia 10 de agosto de 1995, Florestan Fernandes vem a óbito, vítima de outro erro médico, pois segundo os referidos especialistas, Florestan Fernandes não possuía saúde para sofrer uma cirurgia de transplante de fígado, fato que depois de sua morte foi constatado (JUNIOR, 2015<sup>12</sup>).

Florestan Fernandes entra para a história como sendo o pai da sociologia brasileira, mantendo uma coerência entre seus estudos e suas ações até o último instante de sua vida. Suas análises da realidade, embora críticas, eram carregadas de uma esperança capaz de conquistar mentes e corações, fortalecendo a classe trabalhadora nas diversas lutas que enfrentamos, e ainda enfrentaremos, pela consolidação do socialismo.

Quando recorremos a origem de classe do autor apreendemos que a sua formação sociológica não se deu exclusivamente dentro da universidade, mas teve início na mais tenra infância, na qual o olhar atento do “menino Vicente” fez com que as expressões da desigualdade econômico-social existentes na sociedade de classes fossem apreendidas. Isso foi fundamental para que o grande mestre orientasse sua pauta intelectual militante na defesa intransigente dos interesses dos “de baixo”, mostrando não apenas a necessidade de um olhar atento a realidade ao seu redor, mas que um verdadeiro intelectual mili-

---

<sup>11</sup> Informação extraída do depoimento de Florestan Fernandes Junior no documentário “Florestan Fernandes o Mestre”, TV Câmara, Brasília, 2004.

<sup>12</sup> FERNANDES JUNIOR, F. O adeus em um olhar: a vida e a morte de Florestan Fernandes. Folha de S. Paulo, sugerido por Antônio David. Disponível em: <<https://www.viomundo.com.br/denuncias/137176.html>>. Acesso em: 19 maio 2019.

tante jamais deve se deixar cooptar, aniquilar e deve trazer vitórias para sua classe de origem, no seu caso a sua luta incessante era na busca de vitórias para “os condenados do sistema”.

No ano em que comemoramos o centenário de Florestan Fernandes, mais do que resgatar a sua memória, devemos buscar apreender as lições deixadas pelo grande mestre no sentido de nos organizarmos enquanto classe trabalhadora na direção de ruptura contra a ordem burguesa, tendo como único horizonte possível a consolidação do socialismo enquanto sociabilidade urgente e necessária.

Por fim, ancorados nas lições apreendidas com o mestre o parafraseamos:

O grande homem não é aquele que se impõe aos outros de cima para baixo, ou através da história; é o homem que estende a mão aos semelhantes e engole a sua própria amargura para compartilhar a sua condição humana com os outros dando se a si próprio, COMO FARIAM OS TUPINAMBÁS!

FLORESTAN FERNANDES, PRESENTE!

## REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. **Florestan Fernandes**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

CERQUEIRA, L. **Florestan Fernandes vida e obra**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FERNANDES, F. **Florestan superou as dificuldades da origem humilde e se tornou um dos intelectuais mais respeitados do País**. [Entrevista concedida à] Paulo de Tarso Venceslau. Teoria e Debate. São Paulo: 20 de janeiro de 1991. Edição 13. Disponível em: < <https://teoriaedebate.org.br/1991/01/20/florestan-fernandes/> >. Acesso em: 20 maio 2019.

\_\_\_\_\_. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Brasil: em compasso de espera**. São Paulo: Hucitec, 1980.

\_\_\_\_\_. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1977.

JUNIOR, F. **O adeus em um olhar**: a vida e a morte de Florestan Fernandes. VIOMUNDO diário da resistência. São Paulo: 28 de outubro de 2015. Disponível em: < <https://www.viomundo.com.br/denuncias/137176.html> >. Acesso em: 19 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Florestan Fernandes - O mestre. Direção de Roberto Stefanelli. Brasil: TV Câmara, 2004. (34 min.). Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=ksAT\\_6HmEK4](https://www.youtube.com/watch?v=ksAT_6HmEK4) >. Acesso em: 09 mar. 2017.



## II

### CAPITALISMO DEPENDENTE, CONTRARREVOLUÇÃO PROLONGADA E FASCISMO À BRASILEIRA\*

*Kátia Lima e Marcela Soares*

#### INTRODUÇÃO

Este capítulo analisa, em diálogo com a obra florestaniana, como as particularidades da inserção capitalista dependente do Brasil na economia mundial e a natureza da burguesia brasileira - como um prolongamento da avidez do senhor rural – criam as bases econômicas, políticas e ideo-culturais para a configuração de traços e tendências fascistóides no país.

A identificação da autocracia burguesa como nexos estruturante do capitalismo dependente e da contrarrevolução burguesa como um processo permanente e prolongado, nos auxiliarão a compreender como esses traços de fascismo aberto, difuso e dissimulado se manifestam no Brasil como um elemento constitutivo do capitalismo no país que, em tempos de crise do capital e de ofensiva ultraconservadora, será expresso em uma forma particular de fascismo. Trata-se de um fascismo de menor refinamento ideológico, mas profundamente autoritário e repressor, essencialmente contrarrevolucionário, como afirmava Fernandes (1981). Assim, é possível compreender que a burguesia brasileira não está violenta, ela é violenta e essa violência tem suas raízes na mentalidade própria do colonialismo e do escravismo revitalizados na atual fase do capitalismo, caracterizando a ação excessivamente coercitiva do Estado brasileiro no enfrentamento das insolúveis contradições inerentes ao capitalismo e, particularmente, ao capitalismo dependente.

O presente texto está estruturado em três tópicos: Revolução burguesa e autocracia burguesa no capitalismo dependente; Contrarrevolução permanente e prolongada e fascismo à brasileira e Considerações Finais, quando apresentaremos algumas reflexões sobre as tarefas políticas que nos aguardam para o enfrentamento do processo de fascistização no Brasil.

---

\*DOI-10.29388/978-65-86678-36-9-0-f.41-60

O diálogo com a obra florestaniana busca, portanto, fundamentar o exame do fascismo à brasileira na atualidade conduzido pela permanente reciclagem do racismo e das velhas/novas faces do colonialismo educacional em nosso país, temáticas que serão analisadas nos capítulos subsequentes deste livro.

## **REVOLUÇÃO BURGUESA E AUTOCRACIA BURGUESA NO CAPITALISMO DEPENDENTE**

Florestan Fernandes (1968, 1975, 2005), em sua contribuição à teoria do desenvolvimento capitalista, trabalha dialeticamente duas dinâmicas na construção do conceito de capitalismo dependente: as leis gerais que regem o padrão de desenvolvimento capitalista inerente ao capitalismo monopolista e, ao mesmo tempo, as especificidades da formação econômico-social brasileira na divisão internacional do trabalho, na qual o Brasil estará inserido como exportador de matéria-prima e importador de bens de consumo, de capitais e de técnicas produzidos nos países centrais.

A partir do diálogo que estabelece com K. Marx, V. Lenin, R. Luxemburgo e L. Trotsky, Fernandes elabora o conceito de capitalismo dependente, analisando as particularidades do desenvolvimento do capitalismo em países de capitalismo tardio e evidenciando que imperialismo e capitalismo dependente são duas faces do projeto de dominação burguesa. Trata, assim, do exame do capitalismo em uma das fases do seu desenvolvimento, pois, como afirma Limoeiro-Cardoso (s/data, p. 2): “Florestan não formula uma ‘teoria da dependência’. Sua formulação do capitalismo dependente constitui uma contribuição teórica à teoria do desenvolvimento capitalista”.

Em “Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento”, Fernandes (1968) destaca que de todos os sociólogos clássicos, K. Marx é o que apresenta maior interesse para os estudiosos das sociedades subdesenvolvidas, pois o arcabouço conceitual apresentado pelas tradições marxiana e marxista relacionam os componentes mais profundos da ordem burguesa pela caracterização estrutural das relações de produção sob o capitalismo.

Dialogando com V. Lenin e R. Luxemburgo, Florestan Fernandes (1975) evidencia a importância da retomada dos estudos sobre o imperialismo, como uma fase superior do capitalismo e o papel das colônias como fontes de matérias-primas, demonstrando como o capital financeiro acrescentou a luta pelas fontes dessas matérias-primas, pela exportação de capitais, pelas esferas de

influência, isto é, as esferas de transações lucrativas, de concessões, de lucros monopolistas e, finalmente, pelo território econômico em geral.

Do diálogo com L. Trotsky, Fernandes (1975) recupera, especialmente, a lei do desenvolvimento desigual e combinado para examinar a relação que será estabelecida entre a modernização do arcaico e a arcaização do moderno no capitalismo dependente, identificando a existência de uma condição colonial permanente, isto é, como o desenvolvimento do capitalismo ocorre articulado às formas de produção pré-capitalistas, fazendo com que a mentalidade burguesa surja encharcada da mentalidade do senhor rural.

Articulando universalidade, particularidades e singularidades, Florestan Fernandes (1968) examina que, no capitalismo dependente, ao mesmo tempo em que a burguesia nascente conduz a revolução burguesa, ela foi incapaz de romper com a condição colonial permanente forjada desde o Brasil colônia. As estruturas sociais e econômicas do mundo colonial ficaram intactas, respondendo às necessidades das elites nativas e do mercado mundial, em face da função que a economia nacional preenchia no mercado mundial de natureza heteronômica. Desta forma, fica evidente que o exame das particularidades não é realizado desconectado da universalidade.

No mesmo sentido, quando trabalha com a concepção de revolução burguesa como um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento do capitalismo atinge o clímax de sua evolução industrial, Fernandes (2005) analisa como a configuração da sociedade de classes ocorre sem uma burguesia com um perfil revolucionário que rompa com a mentalidade do senhor rural. A burguesia nativa se forja na relação que articula o padrão compósito de hegemonia burguesa e o padrão dual de expropriação do excedente econômico, consubstanciando os vínculos entre os setores mais conservadores e reacionários com o imperialismo para realizar o rateio do excedente econômico. No capitalismo dependente, portanto, os mecanismos de sobre apropriação e sobre expropriação capitalistas são permanentes, operando uma espoliação violenta pela depleção permanente de suas riquezas realizada de fora para dentro e de dentro para fora, caracterizando uma sobre expropriação repartida do excedente econômico, conforme o autor (1975) analisa detalhadamente em “Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina”.

A burguesia brasileira conduziu, desta forma, uma transição não clássica<sup>1</sup> ao capitalismo marcada pela composição de um pacto de dominação que garantiu as funções econômicas e políticas que o capitalismo dependente preenchia na economia mundial e manteve, internamente, o seu poder, pois, o seu horizonte intelectual encontrava raízes no mandonismo oligárquico. Ela (a burguesia) não assumiu o papel de paladina da civilização ou de instrumento da modernidade, como decorrência imperiosa de seus interesses de classe. Assim, não se pode explicar a revolução burguesa no Brasil como um processo de vitória do capitalismo sobre uma oligarquia decadente, reacionária e anticapitalista, pois, aqui não tivemos uma burguesia distinta e em conflito de vida e morte com a aristocracia agrária. Em “A Revolução Burguesa no Brasil”, Fernandes (2005) afirma que há burguesias e burguesias. O preconceito está em pretender-se que uma mesma explicação valesse para as diversas situações criadas pela expansão do capitalismo no mundo moderno.

Florestan Fernandes (1968) em “Sociedade de Classes e subdesenvolvimento”, especialmente no item “A explicação macrossociológica do subdesenvolvimento”, explicita o seu esforço metodológico para apreensão das particu-

---

<sup>1</sup> Tratando da revolução burguesa clássica, Sampaio Jr (2001, p. 1) elabora as seguintes reflexões. “O caso clássico, associado às revoluções inglesa e francesa, caracteriza-se pelo encadeamento das revoluções agrária, urbana, nacional, democrática e industrial. Liderado por burguesias conquistadoras, que contavam com a energia revolucionária das massas camponesas e urbanas, o processo revolucionário adquiriu o caráter de uma luta de vida ou morte contra o antigo regime”. Em relação ao paradigma da via prussiana, Sampaio Jr (2001, p. 1) destaca que “as revoluções burguesas atípicas do século XIX, cujo paradigma é a via prussiana, não foram tão longe. A perda do poder revolucionário deveu-se à debilidade das burguesias que as impulsionaram. A presença de forças operárias relativamente desenvolvidas, ao colocar a ameaça de que o processo de transformação social acabasse extrapolando os marcos do regime burguês, acabou comprometendo o ímpeto revolucionário destas burguesias, forçando-as a composições com segmentos conservadores da sociedade. Mesmo assim, o processo de mudança social se desenvolveu com relativa profundidade. A forte centralização do poder pelo Estado - expressão da aliança estratégica da burguesia emergente com a aristocracia e com a burocracia estatal - permitiu que a revolução nacional fosse levada às últimas consequências, rompendo os nexos de dependência externa com as potências hegemônicas do capitalismo”. O Brasil, na ótica florestaniana, não se enquadra nestes dois paradigmas. O capitalismo dependente impõe os limites da revolução burguesa, assim, “as revoluções burguesas “atrasadas” caracterizam-se pelo fato de que a sua direção política foi monopolizada por burguesias ultraconservadoras e dependentes que, ao fechar o circuito político à participação das massas populares e selar uma associação estratégica com o imperialismo, acabaram por associar capitalismo e subdesenvolvimento. O drama das revoluções burguesas que eclodem dentro dos marcos da dependência é que as condições históricas externas e internas restringem muito da possibilidade de conciliar capitalismo e integração nacional. É este último caso que se enquadra o Brasil” (SAMPAIO JR, 2001, p. 1).

laridades do capitalismo dependente pelo exame de como as classes se organizam e lutam entre si, isto é, pelo exame da configuração histórica e espacial da luta de classes, pois, esse é o eixo condutor da obra florestaniana.

A questão não está, para o autor, na crítica aos recursos teórico-metodológicos da Sociologia. Fernandes (1968) ressalta a importância do arcabouço teórico e dos procedimentos metodológicos que fundamentam a explicação macro-sociológica do subdesenvolvimento, mas evidencia que é necessário adequar o instrumental analítico às condições histórico-sociais de manifestação do seu objeto de estudo. Como realizar, então, a caracterização sociológica das classes sociais em sociedades subdesenvolvidas? Pela superação de um “modelo ideal”, um “modelo linear” fornecido pelas características do desenvolvimento do capitalismo nos países centrais. O importante para Florestan Fernandes é, exatamente, apropriar-se das particularidades dos processos de estratificação social e de formação do mercado capitalista nas sociedades subdesenvolvidas. Considera, por exemplo, que a colonização é um processo interno, mas associado ao mercado mundial, integrado em sua função no espaço e no tempo. Assim, a modernização, em sua relação com o desenvolvimento econômico, social e cultural, pode estar ligada a uma situação legalmente colonial, fortalecendo a dominação colonial ou, ao capitalismo, pela relação estabelecida entre a estrutura capitalista interna e externa e de sua influência na dinâmica de organização da sociedade de classes.

Outra evidência de que Florestan Fernandes não trabalha com a concepção de tipo-ideal de revolução burguesa está na seguinte análise do autor. Se, nas economias capitalistas hegemônicas, a apropriação colonial foi um dos fatores da chamada acumulação originária de capital, nas sociedades capitalistas dependentes, a revolução capitalista ocorreu pela perda constante e crescente de parte substancial do seu excedente econômico, intensificando a heteronomia econômica. Este é um elemento teórico central da análise de Florestan Fernandes (1968): uma economia de mercado capitalista que cresce com o excedente econômico transferido ou pilhado das economias coloniais, fazendo com que a economia de mercado capitalista das sociedades capitalistas dependentes apresente dimensões estruturais e dinâmicas determinadas por sua condição heteronômica essencial.

Fernandes (1968) é claríssimo quando afirma que a sociedade capitalista dependente possui uma economia de mercado capitalista, sua ordem econômica é capitalista, mas não é uma réplica em miniatura do modelo original, ou ainda, não vive um estágio inevitável, transitório de evolução normal do capita-

lismo. No referido livro, o autor (1968) ressalta que a sociedade capitalista subdesenvolvida não é uma mera redução patológica das sociedades capitalistas avançadas. A ausência ou debilidade de certos pré-requisitos estruturais e funcionais fazem parte da racionalidade do próprio capitalismo.

Neste sentido, o exame da configuração da luta de classes nos países capitalistas dependentes deve ser realizado de forma cuidadosa. Nesses países, a violência e o ódio de classe inerentes à ordem burguesa ganham contornos particulares pela própria natureza da burguesia nativa. Os padrões de sobre-expropriação do excedente econômico e de hegemonia burguesa demandam uma ação contrarrevolucionária permanente e prolongada para garantir a superconcentração da riqueza, do prestígio e do poder. A transição não clássica ao capitalismo deu-se, assim, pela associação das frações mais conservadoras das classes dominantes com o imperialismo e com os setores mais arcaicos, gerando o aburguesamento do senhor rural e articulando a modernização do arcaico com a arcaização do moderno, como afirmava Fernandes (1968).

É neste contexto que se inscreve a análise florestaniana sobre a mercantilização da força de trabalho no capitalismo dependente que o autor realiza ao longo de sua obra, com destaque no livro “O significado do protesto negro” (1989). Nesse trabalho, o autor chama atenção do leitor em relação ao marco legal da mercantilização da força de trabalho com a abolição da escravatura, em 1888, que engendrou uma modernização do arcaico nas relações estabelecidas entre as classes sociais. Tal processo resultou no estabelecimento da república burguesa democrática e do trabalho livre, sem garantir efetivamente a libertação do homem negro e da mulher negra. Na verdade, o estatuto do trabalho livre o/a colocou em competição desigual com os imigrantes que aportavam no Brasil. A mulher negra permaneceu no trabalho doméstico realizado nos sobrados e nas casas grandes e o homem negro foi “[...] empurrado para a franja dos piores trabalhos e de mais baixa remuneração, ele se sentiu, subjetivamente, como se ainda estivesse condenado à escravidão.” (FERNANDES, 1989, p. 20-21). O estigma desse processo se estrutura na questão étnico-racial, engendrada pela escravidão colonial, e se expressa na degradação material e moral da exploração da força de trabalho da nossa divisão sociossexual e étnico-racial do trabalho. Traços estruturantes do capitalismo dependente que são sistematicamente revitalizados e ganham expressão particular na atualidade, como examinaremos nos demais capítulos deste livro.

Em “Circuito Fechado”, Florestan Fernandes (1979a, p. 4-5) analisa como o processo de emancipação política ocorreu, no Brasil, sem que a descolonização fosse esgotada. Pelo contrário. Foi preciso que

[...] a descolonização fosse contida e, ao mesmo tempo, se desenrolasse sinuosamente, como um processo ultra prolongado. Ainda lutamos não só com as sequelas de estruturas ‘herdadas’ da era colonial ou da escravidão. Vemos como o capitalismo competitivo ou, em seguida, o capitalismo monopolista, revitalizam muitas dessas estruturas, requisito essencial para a intensidade da acumulação do capital ou a continuidade de privilégios, que nunca desaparecem, e de uma exploração externa, que sempre muda para pior.

A revolução burguesa no Brasil designa, desta forma, a modernização das estruturas econômicas e sociais brasileiras de forma diferenciada da revolução burguesa clássica, combinando uma burguesia sem perfil revolucionário, uma classe trabalhadora ainda em processo de organização de um projeto contra a ordem burguesa, a intervenção decisiva do Estado, espaço de disputas entre intraclasses e a ação diretiva do imperialismo (FERNANDES, 2005). A impossibilidade de realização da revolução burguesa clássica está associada aos limites da racionalidade constitutiva do padrão dependente de desenvolvimento e da mentalidade burguesa – o padrão de hegemonia burguesa inerente ao capitalismo dependente – como um prolongamento da avidez e da violência senhoriais, bem como dos sucessivos arranjos e pactos conservadores para salvar seus interesses de classe apresentados ao conjunto da população como os interesses da nação. A nação é reduzida a um ente abstrato que encarna, necessariamente, a vontade política da burguesia, seja de sua face local ou estrangeira. Este processo evidencia como os padrões de dominação externa estão associados à submissão consentida da burguesia brasileira. Não devemos, portanto, entender a burguesia brasileira como uma burguesia fraca, mas que possui certo grau de autonomia relativa para negociar os termos da dependência estabelecida com os países imperialistas, pois esses necessitavam e necessitam, na atualidade, de parceiros fortes na periferia do capitalismo para consolidar o seu projeto hegemônico.

O perfil ultraconservador da burguesia brasileira e suas ações antissociais e antinacionais de exploração crescente da força de trabalho, de exportação de parte do excedente econômico para os centros imperialistas, de privilégio da lucratividade do capital e de intensificação das desigualdades econômicas, políticas e sociais formatam uma modalidade duplamente rapinante do

capitalismo (FERNANDES, 2005), forjada por uma mentalidade burguesa extremamente reacionária, egoísta e estreita, que realiza uma superexploração da força de trabalho, gerando setores da classe trabalhadora apartados do acesso às condições mínimas de vida inerentes ao próprio capitalismo.

Violência e sobre expropriação são elementos estruturantes da natureza da burguesia brasileira. A expansão do capitalismo dependente realiza a renovação, com novas aparências, do próprio capitalismo dependente, fazendo com que a frágil democracia restrita, em curso historicamente no Brasil, sob qualquer ameaça mínima à estabilidade da ordem burguesa, adquira a feição de uma catástrofe iminente, provocando estados de extrema rigidez estrutural.

Aqui também o papel do Estado é central: organizar a polícia, as forças armadas (realizando a militarização do poder) e o aparato judiciário para reprimir, prender, excluir, disciplinar e exterminar, se for necessário. Daí a compreensão da autocracia burguesa pelo poder ilimitado de uma classe estabelecido no capitalismo dependente. Sequer a democracia de participação ampliada é conduzida pela burguesia brasileira, mas tão somente a esvaziada democracia restrita ofertada apenas aos considerados “mais iguais”, isto é, às classes dominantes. O capitalismo dependente conjuga, desta forma, crescimento econômico dependente; concentração de renda prestígio social e poder para os setores dominantes com miséria e exclusão para os “de baixo”, isto é, uma imensa massa de despossuídos.

A condição burguesa implica, neste sentido, uma movimentação tirânica na arena política. Sequer a democracia burguesa nos limites da ordem do capital pode ser conduzida sob o risco de ameaçar a sobre expropriação e o padrão compósito de hegemonia burguesa que sustentam a relação imperialismo e capitalismo dependente. No livro “Apontamentos sobre a “teoria do autoritarismo””, Fernandes (1979b, p. 40) reafirma que as burguesias nativas, como elos internos da dominação imperialista, não podem sequer “admitir a transição da democracia restrita para a democracia de participação ampliada”, nos limites da própria democracia burguesa.

Em tempos de crise do capital e de avanço da ofensiva ultraconservadora como estratégia para garantia das margens de lucro e da hegemonia burguesa, precisamos identificar como as classes se movimentam na disputa entre projetos antagônicos de sociabilidade, particularmente no capitalismo dependente. Autocracia burguesa e contrarrevolução burguesa permanente e prolongada constituem, na obra florestaniana, dois eixos teóricos fundamentais para análise da luta de classes em países capitalistas dependentes e nos auxiliam no



exame do processo que Fernandes (1981) identificou como a manifestação da fascistização das estruturas de poder nestes países.

Recuperar o diálogo com Florestan Fernandes sobre este processo de fascistização é fundamental para a análise teórica da configuração da luta de classes no Brasil de hoje e para as ações políticas da classe trabalhadora contra a ordem burguesa. Contribuir com essas reflexões, ainda que nos limites deste texto, é a tarefa que realizaremos a seguir.

## **CONTRARREVOLUÇÃO PERMANENTE E PROLONGADA E FASCISMO À BRASILEIRA**

É a partir do quadro analítico anteriormente apresentado que Fernandes identifica que democracia restrita e Estado autocrático-burguês consubstanciam um processo contrarrevolucionário permanente e prolongado nos países capitalistas dependentes. Recuperando o conceito de contrarrevolução burguesa como profícuo instrumental para análise do padrão de hegemonia burguesa no Brasil, Florestan Fernandes (2005) aborda em “A revolução burguesa no Brasil”, como a burguesia brasileira atua de uma forma diferenciada, na medida em que a conformação da ordem capitalista no Brasil não implicou uma ruptura com a ordem rural, mas foi sendo efetivada a partir de um conjunto de composições, por um lado, entre os estratos sociais de origem oligárquica e os emergentes interesses industriais e financeiros e por outro, com os países imperialistas. A burguesia brasileira não assumiu, portanto, seu papel como “classe revolucionária”. Sua ação estará circunscrita a estas composições e à aceleração do padrão dependente de desenvolvimento.

Em um país marcado por sua inserção capitalista dependente na economia mundial, pelo padrão compósito de hegemonia burguesa e pelo padrão de sobre apropriação do excedente econômico, a contrarrevolução burguesa ganha contornos bastante definidos. Os conceitos de revolução e contrarrevolução são, portanto, fundamentais para a análise do desenvolvimento do capitalismo em países centrais e na periferia do sistema.

Ao longo de sua obra, Marx e Engels formulam um conjunto de análises sobre a revolução como um fenômeno da luta de classes. O desenvolvimento do capitalismo está associado ao papel revolucionário assumido pelo padrão clássico de revolução burguesa, como ruptura radical com as antigas relações de produção, ou pelo papel conciliador assumido pelo padrão capitalista dependente de revolução burguesa, isto é, a transição não clássica ao capitalismo. Esta transformação histórica da burguesia em classe dominante e dirigente impõe o

debate sobre as ações revolucionárias e contrarrevolucionárias que executa, historicamente, e em cada formação econômico-social, inicialmente para configurar o sistema capitalista e, posteriormente para sair de suas crises; reconstituir constantemente suas margens de lucros e reproduzir seu projeto de sociabilidade. A teoria marxista identifica, desta forma, o caráter revolucionário e contrarrevolucionário assumido historicamente pela burguesia.

Como o desenvolvimento do capitalismo está enlaçado aos antagonismos entre capital e trabalho, a luta de classes indica, simultaneamente, uma forma de dominação burguesa e um elemento de negação e de contraposição a esta dominação que está presente na luta histórica da classe trabalhadora por sua autonomia e organização como e enquanto classe em si e para si. Um elemento, portanto, essencialmente revolucionário, que configura o papel histórico da classe trabalhadora como sujeito político, na construção da revolução contra a ordem burguesa. O capitalismo como contradição em processo, revolução e contrarrevolução como elementos correlatos, expressam a manifestação histórica da luta de classes.

Marx escreve, em 1848, o artigo “A burguesia e a contrarrevolução”, no qual elabora uma análise da revolução alemã, indicando o procedimento contrarrevolucionário que caracterizou a política conciliadora da burguesia através do estabelecimento de acordos com as forças conservadoras da monarquia para divisão do poder político. Também analisa em “A luta de classes na França” e, em “O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte”, o papel da contrarrevolução na França, demonstrando como a burguesia de classe revolucionária convertia-se rapidamente em classe contrarrevolucionária e em breve demonstraria, no esmagamento da Comuna de Paris.

Na mesma direção política estão as várias publicações de Lênin, entre elas, “O Estado e a Revolução e Que fazer?”. A primeira analisa as principais tarefas do proletariado na construção do processo revolucionário e a segunda, apresenta a síntese dos avanços realizados pelo socialismo na Rússia e os embates com as forças contrarrevolucionárias institucionalizadas em um regime opressor e cruel.

Rosa Luxemburgo também participa efetivamente dos debates e da luta do movimento socialista contra a contrarrevolução burguesa, identificando como o processo revolucionário e essas ações contrarrevolucionárias espalham-se pela Europa, criticando severamente o papel do revisionismo social-democrata que, retirando da pauta a revolução socialista, substituída por um conjunto de reformas pontuais, fortalece estas ações contrarrevolucionárias e o esmaga-

mento da organização e das lutas socialistas. Este debate está presente, especialmente, em “Reforma ou Revolução?” publicado em 1900.

Leon Trotsky é outro importante marxista que problematiza esta temática em várias publicações. Destacamos, especialmente, “Revolução e contrarrevolução na Alemanha” e o segundo volume de “A história da revolução russa – a tentativa de contrarrevolução”, nos quais Trotsky analisa este padrão totalitário de defesa dos interesses conservadores no contexto das lutas socialistas na Alemanha, bem como a ação contrarrevolucionária no processo de conquista de poder pelos bolcheviques.

As crises sistemáticas do capitalismo, que constituem uma contradição insolúvel deste sistema, tornam a contrarrevolução burguesa, concebida como um conjunto de ações políticas e econômicas realizadas pela burguesia para garantia da reprodução do projeto burguês de sociabilidade, um processo permanente, que ora se materializa em práticas ostensivamente repressivas e autoritárias, e ora se metamorfoseia e se recicla através de projetos de democracia res-trita, de acordo com as configurações históricas e espaciais da luta de classes. A contrarrevolução burguesa é conduzida, portanto, como estratégia de reprodução da ordem societária e o Estado burguês assume o papel de legitimar a violência e o ódio de classe pela ação das forças armadas, da polícia e do arcabouço jurídico que cria e difunde sob a aparência de atuar acima dos antagonismos de classe.

Recuperando as análises de Florestan Fernandes (1980) podemos identificar a contrarrevolução burguesa no Brasil de duas formas: “a quente” e “a frio”. A primeira expressa uma ação violenta, associada ao regime burguês-militar e ao Estado autocrático burguês. A segunda forma de identificação está articulada com a existência de fases seguras e construtivas da contrarrevolução. As ações contrarrevolucionárias a frio demonstram a capacidade da burguesia brasileira de alargamento da participação política dos/as trabalhadores/as, sem colocar em risco a essência da exploração/dominação capitalista.

Para a realização das ações contrarrevolucionárias a frio, a burguesia brasileira adotou uma estratégia de contrarrevolução burguesa na qual três aspectos foram fundamentais: I) estabelecer um pacto de dominação entre as frações da burguesia, em sua dupla face: brasileira e internacional; II) construir alianças com a burocracia sindical e partidária da classe trabalhadora; e III) limitar as lutas dos(as) trabalhadores(as) à ação constitucional e parlamentar, estimulando o aburguesamento das suas burocracias sindicais e partidárias pela defesa da política de conciliação de classes.

Deste modo, o capitalismo dependente se concretiza pela sobre expropriação, ou seja, pelo padrão dual de expropriação do excedente econômico associado à autocracia burguesa, fazendo com que a contrarrevolução burguesa no Brasil, como um processo permanente e prolongado realizado pela sistemática repressão e pelo silenciamento da classe trabalhadora, seja conduzido por ações “a quente” ou “a frio”.

Também no capitalismo dependente, a condição colonial permanente se renova. O burguês tem a mentalidade do senhor rural. O ódio de classe manifesta-se pela intolerância religiosa, pelo racismo, pela aversão aos indígenas, a homofobia e a misoginia. São as expressões do ódio ressignificadas cotidianamente desde o Brasil colônia. Assim, a contrarrevolução permanente e prolongada no capitalismo dependente é ainda mais violenta, pois, objetiva garantir a movimentação lucrativa para o imperialismo e para a burguesia local. A nação é, desta forma, uma noção reduzida aos interesses toscos e imediatistas da burguesia nativa. Essa burguesia é incapaz de conduzir sequer ações dentro da ordem burguesa que interessem ao próprio capital, ou melhor, conduzem essas ações ao mínimo para garantir a reprodução do seu projeto de sociabilidade apresentado como uma concepção de mundo universal. Em seu horizonte intelectual, a burguesia brasileira combate a mais remota possibilidade de organização da classe trabalhadora com vistas à revolução contra a ordem burguesa, e, mesmo as ações dentro da ordem são reduzidas, esvaziadas e apresentadas como “ameaças comunistas”.

Na obra florestaniana, portanto, o capitalismo é concebido como um sistema que tem como núcleo estruturante a expropriação, a exploração e a dominação. Não existe capitalismo humanizado. O sistema econômico, político e ideológico-cultural está alicerçado na exploração e dominação de uma classe em relação a outra. A violência é, desta forma, constitutiva do modo de produção capitalista. A burguesia é, em sua essência, uma classe violenta que se movimenta na arena política pela associação permanente entre coerção e consenso. No capitalismo dependente, essa movimentação ganha particularidades alicerçadas na sobre expropriação e no padrão composto de hegemonia que alimentam a autocracia burguesa.

Estes eixos teóricos serão recuperados por Florestan Fernandes em duas importantes obras: no livro “Apontamentos sobre a “teoria do autoritarismo”” e no livro “Poder e Contrapoder na América Latina”. No primeiro livro, Florestan Fernandes (1979b) ressalta que o Estado autocrático-burguês possui três faces: a democrática, a autoritária e a fascista. A face democrática expressa a

condução da democracia restrita, isto é, uma democracia nos limites da autocracia burguesa que precisa garantir, ainda que minimamente as funções de legitimação da ordem burguesa. A face autoritária é condutora de uma política econômica de linha dura que viabiliza a incorporação do país ao padrão de acumulação capitalista e a face fascista que, nos termos de Fernandes (1979b, p. 43-44)

[...] se implanta ‘dentro do Estado’ e nasce de necessidades ultra repressivas e da institucionalização da opressão sistemática (sem ela, seria impossível o próprio capitalismo selvagem e a manutenção da ordem, pois os assalariados e os setores pobres se revoltariam, com apoio de divergentes de outras classes. A principal função dessa conexão é a fragmentação do movimento operário e sindical bem como a neutralização de qualquer potencialidade de protesto popular).

No referido texto, examinando a contrarrevolução em escala mundial, Florestan Fernandes (1979b, p. 53) afirma que, em um contexto de agravamento das suas contradições, o capitalismo, para resguardar-se, caminha na direção do fascismo, da exacerbação do poder autoritário e da violência de classe.

Em “Poder e Contrapoder na América Latina”, Fernandes (1981, p. 15) destaca que os regimes fascistas foram derrotados, “o fascismo, porém, como ideologia e utopia, persistiu até hoje, tanto de modo difuso, quanto como uma força política organizada”. O autor analisa como a manifestação do fascismo persiste através de traços e tendências mais ou menos abertas ou dissimuladas, especialmente em países capitalistas dependentes, onde o autoritarismo foi largamente intensificado e reciclado.

A consequência disso é que uma forma de fascismo de menor refinamento ideológico, que envolve menor ‘orquestração de massa’ e um aparato de propaganda menos rudimentar, mas que se baseia fundamentalmente na monopolização de classe do poder estatal e em uma sociedade de totalitarismo de classe (FERNANDES, 1981, p. 16).

Assim, o fascismo nos países capitalistas dependentes “pressupõe mais uma exacerbação do uso autoritário e totalitário da luta de classes, da opressão social e da repressão política pelo Estado, do que uma doutrinação de massa e movimentos de massa” (FERNANDES, 1981, p. 17).

Neste sentido, Florestan Fernandes (1981) considera que o fascismo nestes países, marcados por propensões internas para o autoritarismo, é substancialmente contrarrevolucionário “a quente” ou “a frio” e atua em dois sentidos: para impedir que a democratização (democracia de participação ampliada),

nos limites da democracia burguesa, conforme destacamos anteriormente, ameace a superconcentração de riquezas, prestígio e poder nos marcos da “revolução dentro da ordem” e para impedir os movimentos socialistas com vistas à “revolução contra a ordem”<sup>2</sup>. Essa forma de fascismo na América Latina tem, portanto, um papel fundamental de autodefesa e de auto privilegiamento das classes dominantes.

Estes traços fascistóides, para o autor, apresentam também certas continuidades culturais herdadas das estruturas autoritárias de poder do colonialismo, mas não se constituem em meros produtos dessas estruturas arcaicas que são permanentemente recicladas pelo processo identificado como condição colonial permanente, examinado anteriormente neste texto. O fascismo, para Florestan Fernandes (1981) é uma força moderna associada aos interesses imperialistas na periferia do capitalismo. Ainda que não se manifestem formas extremas do fascismo, é importante observar que,

[...] no entanto, nessa mesma condição se acha a raiz da extrema difusão de traços e tendências fascistóides e especificamente fascistas, em diferentes tipos de composição de poder (embora, com frequência, o elemento propriamente fascista apareça como uma conexão política seja de uma dominação autocrática de classe, seja do Estado burguês autocrático) (FERNANDES, 1981, p. 18).

Tratando especificamente do Brasil, Fernandes (1981) analisa como os setores dominantes organizam historicamente, a partir de composições civilmilitares, uma política conservadora-reacionária que articula interesses externos e internos, realizando a nova face dos padrões de sobre expropriação do excedente econômico e de hegemonia burguesa. Desta forma, o fascismo reconfigura a ordem política para estabelecer a continuidade e o aperfeiçoamento da concentração de renda, dos privilégios e do poder no capitalismo dependente. Mesmo a ordem política estabelecida pela institucionalidade burguesa é distorcida e reduzida para uma concepção totalitária de utilização do poder, fazendo com

---

<sup>2</sup> O primeiro conceito, identifica, na ótica do capital, a realização de um conjunto de ações que, circunscritas à reforma do capitalismo, reproduza e legitime, em última instância, seu projeto de sociabilidade. Na ótica do trabalho, “a revolução dentro da ordem” possibilita um processo, instrumental e conjuntural, de ampliação da participação política da classe trabalhadora na sociedade burguesa e de construção de condições objetivas e subjetivas com vistas à superação da ordem burguesa através da revolução socialista. O segundo conceito, “revolução contra a ordem”, indica, conforme analisa Florestan Fernandes (1981a), a construção de uma revolução anticapitalista e antiburguesa, isto é, a transformação estrutural da sociedade capitalista, objetivando sua superação e a construção do socialismo, tarefas que só podem ser realizadas pela classe trabalhadora.

que o Estado seja expressão de um contínuo e permanente processo de fascistização.

Portanto, um totalitarismo de classe produz seu próprio tipo de fascismo, que é difuso (e não sistemático) que é fluido (e não concentrado), em suma, um fascismo que tem seu nexos especificamente político dentro do Estado e do governo, mas que impregna socialmente todas as estruturas de poder no seio da sociedade (FERNANDES, 1981, p. 21).

Esse tipo próprio de fascismo difuso e fluido é analisado por Fernandes (1981, p. 21-22) nos seguintes termos:

A falta de elaboração ideológica e de uma tecnologia organizatória (como movimentos de massas; mobilização dos ‘setores baixos’ – ou pelo menos dos *lumpem* e da pequena burguesia; um partido; associações controladas pelo partido e reguladas pelo Estado – com exceção dos sindicatos; símbolos compartilhados; liderança carismática definidas em termos ‘nacionalistas’ e do ‘caráter sagrado do patriotismo’ etc.) não indica ausência de fascismo. Mas constitui uma evidência histórico-cultural de uma forma particular de fascismo (não somente potencial), no qual esses requisitos de fascistização das estruturas de poder, do Estado e do governo não necessitam seja uma intensa elaboração ideológica, seja uma tecnologia organizadora própria. O caráter fascista das ações e dos processos políticos não se funda somente na contradição entre o uso institucionalizado da violência para negar os direitos e as garantias sociais estabelecidas e as imposições ‘universais’ da ordem legal; mas na existência de uma ordem constitucional que é menos que simbólica ou ritual, pois só tem validade para a autodefesa, o fortalecimento e a predominância dos ‘mais iguais’ (ou os privilegiados). Por conseguinte, ele se corporifica e atualiza quotidianamente na conexão política, reproduzida constantemente, entre o totalitarismo de classe, a ‘salvação nacional’ (ou ‘defesa da ordem’) por meios autocráticos, reacionários ou violentos, e a ‘revolução institucional’ (ou seja, a dupla ação contrarrevolucionária, que se desdobra simultaneamente, de fato, contra a democracia, nominalmente, contra o comunismo). Nesse sentido, o elemento essencial das ações e processos políticos parece ser a contrarrevolução, que afirma a totalidade por sua negação, isto é, uma ‘unidade’ e uma ‘segurança’ da Nação que não passam de uma unidade e uma segurança dos interesses, valores e estilo de vida das classes dominantes (FERNANDES, 1981, p. 21-22).

Assim, a análise do processo de fascistização das estruturas de poder no Brasil precisa estar inscrita no quadro de extrema concentração de riquezas, prestígio e poder estruturalmente vigente no país e articulada ao uso permanente e direto da violência como resposta do Estado burguês às contradições socioeconômicas no capitalismo dependente. Ainda que o arcabouço jurídico constitutivo da democracia restrita seja mantido, a fascistização não reafirma direitos

para a classe trabalhadora, apenas para os “mais iguais” ou os privilegiados, como afirma Fernandes (1981, p. 23): “A Constituição e os códigos se mantêm, porém, eles só permanecem funcionais para aquelas minorias e, se for imperativo, recebem inovações que neutralizam suas garantias políticas e legais, de acordo com algum modelo da ‘democracia autoritária’, ‘corporativa’ e ‘nacional’”.

É neste sentido que os processos de fascistização buscam o controle da comunicação de massas; a opressão e neutralização da oposição e o controle da economia e das políticas sociais (especialmente a educação), inclusive pelo uso da militarização do poder. Florestan Fernandes (1981, p. 23) identifica esses processos de fascistização expressos a partir das seguintes ações:

O controle da comunicação de massa, eleições rituais, parlamentos simbólicos, opressão e neutralização da oposição, extinção dos dissidentes etc. constituem uma rotina supervisionada pelo aparato repressivo do Estado. Também o controle central da economia, da educação, do movimento operário e dos sindicatos, das greves operárias e estudantis, da desobediência civil etc., com a aplicação calculada da polícia, das forças armadas e do aparelho judiciário, são feitos nos limites necessários – e com notável flexibilidade – com vistas à reprodução das orientações totalitárias das classes dominantes e à capitulação ou à submissão dos opositores renitentes às imposições fascistas do governo.

Florestan Fernandes (1981) nos ajuda a perceber que, no capitalismo dependente, a natureza antissocial e violenta da burguesia condutora de um permanente processo contrarrevolucionário, marcado pelo totalitarismo de classe, faz que as ondas de fascistização sejam realizadas com relativa facilidade, especialmente, nas estruturas e funções do Estado conduzidas por frações ultraconservadoras da burguesia. No Brasil, o pânico da burguesia em vislumbrar qualquer possibilidade de implantação de uma democracia burguesa de participação ampliada faz com que as “ondas de fascistização do poder estatal recebessem acolhida simpática ou calorosa” (FERNANDES, 1981, p. 26).

Desta forma, a função política da fascistização será manter e reproduzir a sobre expropriação e o padrão compósito de hegemonia burguesa pela condução da contrarrevolução burguesa permanente a qualquer custo, incidindo na superexploração da força de trabalho e como afirma Fernandes (1981, p. 31-32):

[...] o que mostra que essa fascistização sem fascismo é muito perigosa. E isso não porque ela dá margem à dissimulação e à ambiguidade. Mas porque esse fascismo oculto e mascarado fomenta a guerra civil a frio e é capaz de passar do Estado de exceção para a ‘normalidade constitucional’



sem permitir que se destrua o elemento autocrático que converte o Estado no bastião da contrarrevolução.

O autor considera, portanto, como tarefa fundamental do intelectual militante nos países capitalistas dependentes a identificação das formas de fascistização silenciosas e dissimuladas, como reações de autodefesa das frações ultrarreacionárias da burguesia contra a democracia de participação ampliada, nos limites da própria ordem burguesa.

Finalmente, como reação de autodefesa contra a democratização, as variedades radical-populares de democracia e revolução socialista – ainda o fantasma da ‘ameaça comunista’, de ‘novas Cubas’ etc. –, é possível que essa tendência adquira, muito mais cedo do que se pensa, dimensões mais ostensivas, agressivas e ‘dinâmicas’, com uma nova reelaboração do elemento ideológico ou organizatório e de manipulação das massas (FERNANDES, 1981, p. 33).

A identificação da autocracia burguesa como nexo estruturante do capitalismo dependente e da contrarrevolução burguesa como um processo permanente e prolongado, em diálogo com a obra florestaniana, nos auxiliam a compreender como esses traços de fascismo aberto, difuso e dissimulado se manifestam no Brasil, especialmente, em tempos de crise do capital e de ofensiva ultraconservadora. Como afirma Florestan Fernandes (1981, p. 32):

Destituíram o fascismo dos elementos rituais, ideológicos e orgiásticos que punham lado a lado o ‘heroico’ e o ‘vulgar’, a elite e a massa. Uma extrema racionalização conduziu-o a uma metamorfose: hoje ele é parte das tecnoestruturas civis e militares da sociedade capitalista. Ele perdeu saliência, mas não perdeu seu caráter instrumental para a defesa do capitalismo e da crise da civilização industrial capitalista.

Trata-se, desta forma, de um fascismo de menor refinamento ideológico, de uma fascistização silenciosa e dissimulada, mas profundamente autoritária e repressora, essencialmente contrarrevolucionária. O processo de fascistização combina, portanto, o regime autoritário (por uma política econômica afinada com os interesses imperialistas), com a difusão de valores conservadores que encontram suas raízes na mentalidade colonial (racismo, homofobia, misoginia) e com a militarização do poder, especialmente de funções estratégicas do Estado burguês no capitalismo dependente. Assim, a condição colonial permanente se renova e o ódio de classe, ressignificado cotidianamente desde o Brasil colô-

nia, manifesta-se pela intolerância religiosa, pelo racismo, pela aversão ao índio, a homofobia e a misoginia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a teorização de Florestan Fernandes não pode ser concebida como um modelo ou uma receita a ser seguida, mas, pela sua densidade teórico-metodológica possibilita-nos resgatar reflexões que visam contribuir com as análises e as ações políticas em defesa da construção da ruptura com a ordem burguesa. Sua teorização nos capacita a apreender a dinâmica da acumulação capitalista e, portanto, do modo de ser burguês, em sua particular conformação na realidade brasileira, desvendando o significado político-econômico da inserção do nosso país na divisão internacional do trabalho.

A partir de suas análises, podemos apreender que, por mais que o Estado burguês apresente uma face democrática, - isso devido às próprias particularidades da formação de cada Estado-nação e ao momento histórico do capitalismo - não deixa de possuir e ampliar elementos do autoritarismo intrínsecos às necessidades da acumulação capitalista, em sua expansão, expropriação e exploração permanentes.

No diálogo com a obra florestaniana, consideramos que as nossas análises e as nossas ações políticas devem se pautar na apreensão do perfil plutocrático da burguesia brasileira, marcado por um ideário historicamente reacionário e pseudocientífico que legitimou a escravidão colonial e as políticas eugênicas, renovadas, na atualidade, pelos argumentos anticientíficos e revisionistas/negacionistas, que mistificam, justificam ou negam nosso passado escravocrata colonial e, ao mesmo tempo, justificam e naturalizam a ampliação das degradantes condições de trabalho a que estão submetidos milhões de trabalhadores e trabalhadoras em nosso país.

Consideramos, por fim, que as análises dos elementos estruturantes e dinâmicos do fascismo à brasileira são fundamentais para a abordagem crítica e combativa de dois eixos fundantes do capitalismo dependente que serão apresentados neste livro: (i) a permanente reciclagem do racismo, ainda que acoberçado pelo mito da democracia racial e (ii) as velhas/novas faces do colonialismo educacional em nosso país, indicando a necessidade urgente de enfrentamento das ofensivas fascistóides da burguesia brasileira na atualidade.

## REFERÊNCIAS

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Biblioteca de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. **Circuito Fechado. Quatro ensaios sobre o “poder institucional”**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1979a.

\_\_\_\_\_. **Apontamentos sobre a “teoria do autoritarismo”**. São Paulo: HUCITEC, 1979b.

\_\_\_\_\_. **Brasil: em compasso de espera**. Pequenos escritos políticos. Coleção Pensamento Socialista. São Paulo: HUCITEC, 1980.

\_\_\_\_\_. **Poder e contrapoder na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981b.

\_\_\_\_\_. **O que é revolução**. São Paulo: Brasiliense, 1981a.

\_\_\_\_\_. **O significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.

LIMOEIRO-CARDOSO, M. **Capitalismo dependente, autocracia burguesa e Revolução social em Florestan Fernandes**. Instituto de estudos avançados da Universidade de São Paulo. s/data. SP: IEA/USP. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/limoeirocardosoflorestan1.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SAMPAIO JR., P. de A. **A natureza da burguesia brasileira em Florestan Fernandes**. SP: Dossiê Brasil. 2001. Disponível em: <[http://www.fau.usp.br/docentes/deprojeto/c\\_deak/CD/3publ/01dossiebrasil/bib/sam1-brg/index.html](http://www.fau.usp.br/docentes/deprojeto/c_deak/CD/3publ/01dossiebrasil/bib/sam1-brg/index.html)>. Acesso em: 19 ago. 2020.



# III

## DESAFIOS ÉTICOS E POLÍTICOS DA LUTA DE CLASSES E O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL EM FLORESTAN

FERNANDES<sup>1</sup>

*Kátia Lima*

### INTRODUÇÃO

O texto apresenta parte das reflexões realizadas em um grupo de pesquisa vinculado a um programa de pós-graduação e a uma rede de pesquisadores das áreas da Educação e do Serviço Social sobre as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Neste sentido tem como objetivos analisar as formulações de Florestan Fernandes sobre o mito da democracia racial brasileira e problematizar os dados recentes sobre desemprego, encarceramento e homicídios no Brasil com base na referida fundamentação teórica.

Florestan Fernandes foi um dos intelectuais militantes que mais contribuiu para a análise crítica do mito da democracia racial brasileira. O autor inscreve a questão da democracia racial nas particularidades do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, isto é, no modo pelo qual a luta de classes se manifesta no capitalismo dependente, a partir dos eixos estruturais – constitutivos da sociedade de classes - e dos eixos dinâmicos, que tratam das particularidades do capitalismo dependente e suas manifestações no espaço e no tempo histórico.

Em sua obra, Fernandes examina a inserção capitalista dependente do Brasil na economia mundial inscrita na manifestação histórica e espacial da luta de classes. Dialogando com a tradição marxista, Florestan Fernandes utiliza os conceitos de padrão dual de expropriação do excedente econômico e padrão composto de hegemonia burguesa como elementos teóricos para examinar o capitalismo dependente e a heteronomia racial a ele associada. Esses elementos fazem com que o padrão de acumulação em sociedades capitalistas dependentes apresente uma racionalidade própria que resultará na “revolução burguesa atra-

---

\*DOI- 10.29388/978-65-86678-36-9-0-f.61-76

<sup>1</sup> Texto originalmente publicado na Revista Katálysis, v. 20, n. 3, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rk/v20n3/1414-4980-rk-20-03-00353.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2020

sada” ou “transição não clássica ao capitalismo”. A natureza antinacional e anti-democrática da burguesia brasileira será marcada, portanto, pela articulação da subalternização externa com os anacronismos internos, gerando o estabelecimento da “sagrada aliança” entre capital externo e os senhores rurais.

Desta forma, Florestan Fernandes analisa a acumulação capitalista em países capitalistas dependentes considerando que a ausência de uma acumulação originária suficientemente forte para sustentar um desenvolvimento autônomo gerou a transição das economias coloniais para o capitalismo pela inclusão subalternizada na economia mundial e pela manutenção das bases econômicas, políticas e socioculturais do sistema colonial associado ao impulso da industrialização e urbanização, caracterizando, assim, o traço ou condição colonial permanente em constante processo de revitalização.

Neste quadro, a mercantilização do trabalho ocorreu com a constituição do mercado de trabalho interno e a transição entre extinção do sistema colonial e a implantação do trabalho livre, vendido como mercadoria, baseado em três fenômenos econômicos, políticos e socioculturais articulados: (i) a “arcaização do moderno” e a “modernização do arcaico”, (ii) a transição não clássica ao capitalismo conduzida por uma burguesia sem ímpetus revolucionários e (iii) a sobrevivência de economias de subsistência e formas extra capitalistas de mercantilização do trabalho, sem permitir que o mercado de trabalho funcionasse segundo os requisitos de uma economia capitalista competitiva.

A análise crítica do mito da democracia racial está inscrita nesta dinâmica mais ampla, isto é, o processo de desagregação do regime escravocrata e senhorial no Brasil foi conduzido sem a garantia de direitos aos negros libertos e fez com que a quase totalidade dos ex-escravos fosse reabsorvida nas áreas rurais em condições análogas às anteriores. Sobre o uso da palavra “negro”, Florestan Fernandes (2008, p. 25) considera que

[...] o termo ‘preto’ sempre foi usado pelo ‘branco’ para designar o negro e o mulato em São Paulo, mas através de uma imagem estereotipada e sumamente negativa, elaborada socialmente no passado. Os próprios negros e mulatos preferiram, em suas primeiras manifestações de autonomia – através dos movimentos reivindicatórios-, a autodesignação contida na palavra negro.

Assim, a heteronomia racial na sociedade de classes conjugou-se com a heteronomia econômica, política e social, caracterizada pela preservação, na ordem social competitiva, do padrão de relação de dominação do regime escravocrata.

A crítica de Florestan Fernandes ao mito da democracia racial encontra suas bases na análise da manifestação da heteronomia racial sob a aparência de absorção irrestrita do negro na sociedade de classes, assim, o mito omite, até os dias atuais, a persistência de uma diretriz ambivalente de repulsa ao tratamento igualitário do negro e de aparente acatamento de requisitos do regime de classes. Tal problematização evidencia que o mito da democracia racial cria uma aparência democratizante fundada tão somente na igualdade jurídica/formal forjada na sociedade de classes.

Para recuperarmos estas importantes contribuições de Florestan Fernandes, nos limites deste texto, estruturamos as reflexões em dois eixos principais. Em um primeiro momento, no item “Condição colonial permanente, acumulação capitalista e mercantilização do trabalho” retomamos as análises de Fernandes sobre o desenvolvimento do capitalismo no Brasil utilizando como referência os conceitos de capitalismo dependente, padrão dual de expropriação do excedente econômico e padrão composto de hegemonia burguesa.

Tal análise aborda o movimento de continuidades e novidades que marcou a passagem do antigo sistema colonial e da escravidão para a constituição da sociedade de classes e do trabalho livre. Um processo que preservou as funções extra capitalistas, caracterizando uma transição que não implicou em um colapso das antigas estruturas coloniais, mas na preservação das estruturas econômicas e político-sociais sob a égide do sistema colonial, tendo como eixo condutor a exportação de produtos primários associada ao impulso da industrialização e da urbanização e gerando, conseqüentemente, a articulação de formas heterogêneas de produção que permitem, até os dias atuais, explorar intensamente o trabalho em bases anticapitalistas, semicapitalistas e capitalistas.

No segundo momento, o texto problematiza como a funcionalidade da heteronomia racial e do mito da democracia racial em uma sociedade de classes marcada pelo capitalismo dependente evidencia-se até os dias atuais (i) na manutenção de uma superpopulação excedente excluída ou incluída de forma subalternizada no mercado de trabalho; (ii) na aparência de uma igualdade jurídica/formal “para todos”, negros e brancos, omitindo que a heteronomia racial é um traço constitutivo/estruturante do capitalismo dependente e (iii) na resposta do Estado para o enfrentamento da histórica conjugação entre heteronomia econômica, política e social e heteronomia racial: a criminalização, pelo encarceramento e o extermínio do trabalhador negro.

Por fim, tais problematizações indicam a necessidade urgente de retomada da obra de Florestan Fernandes para fundamentar a análise crítica e as

ações de enfrentamento dos desafios éticos e políticos de articulação das lutas raciais com as lutas classistas na pavimentação do caminho de ruptura com a ordem burguesa.

## **CONDIÇÃO COLONIAL PERMANENTE, ACUMULAÇÃO CAPITALISTA E MERCANTILIZAÇÃO DO TRABALHO: AS BASES DA CRÍTICA AO MITO DA DEMOCRACIA RACIAL**

Florestan Fernandes analisa o capitalismo no Brasil a partir da forma de integração do país à economia internacional. Uma inserção subordinada aos interesses econômicos e políticos dos países imperialistas e da “partilha do mundo” gerada pelas transformações na economia mundial. No entanto, essa subordinação não deve ser compreendida como uma imposição “de fora”, mas articulada aos próprios interesses da burguesia brasileira em reproduzir, internamente, relações de dominação ideológica e exploração econômica, pelas relações patrimonialistas e o uso autocrático das instituições oligárquicas que serão reorganizados para viabilizar a associação das oligarquias com os setores intermediários em formação e com o imperialismo constituindo, como identifica Florestan Fernandes (1975, p. 108), um padrão compósito de hegemonia burguesa.

Por isso tal padrão de hegemonia burguesa anima uma racionalidade extremamente conservadora, na qual prevalece o intento de proteger a ordem, a propriedade individual, a iniciativa privada, a livre empresa e a associação dependente, vistas como fins instrumentais para a perpetuação do superprivilegiamento econômico, sociocultural e político.

Este padrão compósito de hegemonia faz com que a burguesia se associe ao imperialismo e, simultaneamente, aos setores mais arcaicos da economia brasileira, configurando o padrão dual de expropriação do excedente econômico. Desta forma, a riqueza produzida coletivamente pelos trabalhadores é repartida entre burguesia internacional e burguesia brasileira, duas faces de um mesmo projeto de dominação.

A relação que é historicamente estabelecida entre padrão compósito de hegemonia burguesa e padrão dual de expropriação do excedente econômico ganha materialidade a partir do traço ou condição colonial permanente definido por Fernandes (1968, p. 26) nos seguintes termos:



Está claro que essa condição se altera continuamente: primeiro, se prende ao antigo sistema colonial; depois se associa ao tipo de colonialismo criado pelo imperialismo das primeiras grandes potências mundiais; na atualidade, vincula-se aos efeitos do capitalismo monopolista na integração da economia internacional. Ela se redefine no curso da história, mas de tal modo que a posição heteronômica da economia do país, em sua estrutura e funcionamento, mantém-se constante. O que varia, porque depende da calibração dos fatores externos envolvidos, é a natureza do nexo da dependência, a polarização da hegemonia e o poder de determinação do núcleo dominante.

Se nas economias capitalistas hegemônicas a apropriação colonial foi um dos fatores geradores da acumulação originária de capital, nas sociedades capitalistas dependentes a transição não clássica ao capitalismo ocorreu pela perda constante e crescente de parte substancial do seu excedente econômico. Este é um eixo central da análise de Florestan Fernandes: uma economia de mercado capitalista que crescia com o excedente econômico transferido ou pilhado das economias coloniais, fazendo com que a economia de mercado das sociedades capitalistas dependentes apresentasse dimensões estruturais e dinâmicas determinadas por sua condição heteronômica.

A acumulação capitalista em terras brasileiras não contou com uma acumulação originária suficientemente forte para sustentar um desenvolvimento econômico autônomo. Também não destruiu as estruturas econômicas e sociais arcaicas. A transição inicial das economias coloniais para o capitalismo moderno se fez sob o impulso da inclusão no mercado mundial pela transferência de capitais, técnicas, instituições econômicas e agentes humanos treinados e sem implicar em colapso das antigas estruturas coloniais, na medida em que a comercialização de matéria-prima no mercado mundial exigia a sua persistência.

Este processo resultou em particularidades na mercantilização do trabalho em um país capitalista dependente, caracterizando como foi constituído o mercado de trabalho interno e como se deu a transição entre extinção do sistema colonial e a implantação do trabalho livre, vendido como mercadoria. Florestan Fernandes (1968) evidencia que, no Brasil, este mercado não funciona segundo os requisitos de uma economia capitalista competitiva, não preenche sequer a função de incluir todos os vendedores reais ou potenciais da força de trabalho, fazendo com que a mercantilização do trabalho ocorresse nos marcos da sobrevivência das economias de subsistência e formas extra capitalistas de mercantilização.

Neste sentido, o assalariamento é concebido como um privilégio econômico e social na medida em que não está integrado da mesma forma que o

capitalismo avançado, pois precisa equilibrar estruturas econômicas em diferentes estágios de evolução econômica, e não exprime equilíbrio articulado do todo, pois as transformações econômicas não foram acompanhadas de transformações substanciais na estrutura social de distribuição de renda dos diferentes estratos da população, expressando, inclusive, a concentração racial da renda, do prestígio e do poder para os brancos.

A organização do trabalho livre caracterizou-se como um processo de “transição balanceada” para o negro liberto, isto é, “[...] o trabalho livre não contou como uma fonte de libertação do homem e da mulher negros: ele os coloca em competição com os imigrantes em condições desiguais” (FERNANDES, 1989, p. 21).

A Abolição gerou a abundância de mão-de-obra, ainda que não qualificada, em um contexto marcado pela imigração, especialmente vinda da Europa, devidamente qualificada, fazendo com que a ordem competitiva retivesse e agravasse a desigualdade racial pela manifestação ambígua e disfarçada de uma condição real de expropriação e dominação do negro.

Esse mecanismo adaptativo só se tornou possível porque as transformações da estrutura da sociedade, apesar da extinção da escravidão e da universalização do trabalho livre, não afetaram de modo intenso, contínuo e extenso o padrão tradicionalista de acomodação racial e a ordem racial que ele presumia (FERNANDES, 1972, p. 25).

Fernandes (1972) indica que a articulação de formas heterogêneas e anacrônicas de produção preenche historicamente determinada função na economia mundial, permitindo explorar intensamente o trabalho em bases anticapitalistas, semicapitalistas e capitalistas. Assim, não se trata da sobrevivência de sistemas econômicos pré-capitalistas em economias capitalistas, mas da conjugação de formas desiguais de produção que coexistem. São estruturas econômicas em diferentes estágios de desenvolvimento que são combinadas no interior na sociedade nacional e integradas na economia mundial, pois,

[...] sob o capitalismo dependente, a persistência de formas econômicas arcaicas não é uma função secundária e suplementar. A exploração dessas formas, e sua combinação com outras, mais ou menos modernas e até ultramodernas, fazem parte do ‘cálculo capitalista’ do agente econômico privilegiado (FERNANDES, 1968, p 65).

Problematizando o desenvolvimento das atividades econômicas na transição entre a fase colonial e a emancipação política, Fernandes (1968) ressal-

ta que as fases coloniais e neocoloniais alimentaram o processo de acumulação dos países hegemônicos. Com a transição para a emancipação política, o mercado interno passou a incluir mais atividades econômicas, porém, sempre orientadas pelo “cálculo capitalista” expresso no padrão dual de expropriação do excedente econômico e no padrão composto de hegemonia burguesa.

Analisando os diferentes padrões de dominação externa na América Latina, Florestan Fernandes (1975) examina em o livro “Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina” como o segundo tipo de dominação externa, o neocolonialismo, constituiu-se em uma importante fonte de acumulação de capital para os países europeus, especialmente a Inglaterra, fazendo com que a existência das colônias fosse estratégica para o desenvolvimento do capitalismo naqueles países.

Aqui, entretanto, o processo de transição da economia colonial/escravidão para o capitalismo produziu três realidades estruturais: (i) a concentração de renda, do prestígio e do poder nas frações de classe que possuem importância estratégica para o núcleo hegemônico da dominação externa; (ii) “a coexistência de estruturas econômicas externas, socioculturais e políticas em diferentes ‘épocas históricas’, mas interdependentes e igualmente necessárias para a articulação e expansão de toda a economia” (FERNANDES, 1968, p. 20) e (iii) a exclusão de uma ampla parcela da população nacional da ordem econômica, social e política como um requisito estrutural e dinâmico da estabilidade e do crescimento de todo o sistema capitalista.

É neste quadro político que a questão da heteronomia racial está inscrita. Além de favorecer os interesses externos, essa política revitaliza, sob condições modernas, estruturas de poder e de privilégios arcaicos e antissociais. Não podemos, portanto, identificar a heteronomia racial apenas como herança colonial, pois, “perde-se de vista o essencial: como a emergência de novas realidades econômicas, sociais e políticas, vinculadas à expropriação capitalista, permitiram a revitalização de atitudes, valores e comportamentos estamentais” (FERNANDES, 1968, p. 39).

As relações de trabalho de origem colonial servem historicamente a sobre apropriação do excedente econômico e configuram os limites da mercantilização do trabalho nos países capitalistas dependentes (verdadeiros bolsões em relações de trabalho de origem colonial), fazendo com que o arcaico sirva de suporte ao moderno e indique os limites estruturais à universalização da condição operária. Assim,

[...] o capitalismo dependente gera, ao mesmo tempo, o subdesenvolvimento econômico e o subdesenvolvimento social, cultural e político. Em ambos os casos, ele une o arcaico ao moderno e suscita, seja a arcaização do moderno, seja a modernização do arcaico (FERNANDES, 1968, p. 61).

Esta condição de heteronomia permanente articula o padrão dependente de desenvolvimento e o padrão de mercantilização do trabalho formando as bases do padrão brasileiro de relação racial que tem sua origem nas relações escravistas, mas que é extremamente funcional à ordem burguesa.

## **O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL: HETERONOMIA RACIAL E HETERONOMIA ECONÔMICA, POLÍTICA E SOCIAL NO CAPITALISMO DEPENDENTE**

O padrão brasileiro de relação social ainda hoje dominante articula-se ao padrão brasileiro de relação racial e foi construído por uma sociedade escravista, fazendo com que a distância política, econômica e social entre o negro e o branco não seja abolida, nem reconhecida de modo aberto.

Não se trata de explicar o presente pelo passado, pois passado e presente são reconstruídos de forma interligada, configurando um movimento de continuidades e novidades, na medida em que a sociedade de classes lançou suas raízes no sistema escravocrata fazendo com que a situação dos negros fosse recalibrada estrutural e dinamicamente. Aí se encontra o fulcro da questão: identificar como o negro foi incorporado ao sistema de classes nos marcos da universalização do trabalho em nosso país. Para Fernandes (2008, p. 29):

[...] a desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre.

O autor (FERNANDES, 2008, p.35) ainda considera que

[...] a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre os seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de se transformar para responder aos novos padrões e ideais de ser humano, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo.

A análise da mercantilização do trabalho no Brasil revela a natureza do “problema racial brasileiro”, ou melhor, como ocorre historicamente a concen-

tração racial da renda, do prestígio social e do poder fazendo com que a classe tenha uma “cor” determinada no capitalismo dependente.

A heteronomia racial na sociedade de classes evidencia que “[...] o regime extinto não desapareceu por completo após a Abolição. Persistiu na mentalidade, no comportamento e até na organização das relações sociais dos homens, mesmo daqueles que deveriam estar interessados numa subversão total do *antigo regime*” (FERNANDES, 2008, p. 302, grifo do autor).

Aqui encontramos uma contribuição fundamental da obra de Florestan Fernandes: a heteronomia racial associada à heteronomia econômica, política e social é constitutiva do capitalismo dependente e funcional a esta ordem social. É uma herança da ordem senhorial e escravocrata, mas o capitalismo dependente não tem interesse em romper com esta dupla face de dominação – heteronomia racial e heteronomia econômica, política e social - daí porque permanece até os dias atuais conduzida por um mecanismo de constante revitalização. Florestan Fernandes (2008, p. 303) esclarece com precisão a funcionalidade da heteronomia racial atualmente:

Tomando-se a rede de relações raciais como ela se apresenta em nossos dias, poderia parecer que a desigualdade econômica, social e política entre o “negro” e o “branco” fosse fruto do preconceito de cor e da discriminação racial. A análise histórico-sociológica patenteia, porém, que esses mecanismos possuem outra função: a de manter a distância social e o padrão correspondente de isolamento sociocultural, conservados em bloco pela simples perpetuação indefinida de estruturas parciais arcaicas.

Neste sentido, não é a discriminação racial que cria a heteronomia racial, pois essa (a heteronomia racial) foi herdada do antigo sistema colonial e revitalizada a partir dos interesses econômicos, políticos e culturais vigentes na ordem burguesa com o objetivo de defender os interesses e privilégios da burguesia brasileira, parceira da burguesia internacional, na condução do seu padrão compósito de hegemonia e do padrão dual de expropriação do excedente econômico.

É neste contexto que Fernandes (1989) identifica como o mito da democracia racial teve origem na passagem da sociedade escravista para a sociedade livre, pois o negro, nessa passagem, foi mantido nos limites de uma economia de subsistência. O mito encobriu a persistência do passado nas dimensões econômicas, políticas e sociais da sociedade de classes, configurando, desta forma, um padrão tradicional brasileiro de relação racial que articula heteronomia econômica e heteronomia de raça e opera uma segregação sutil e dissimulada.

A crítica ao mito da democracia racial encontra suas raízes na desarticulação do regime escravocrata senhorial e nas transformações mais avançadas da sociedade competitiva e está fundamentada nos “[...] mecanismos de mobilidade social seletiva, numa linha ultra individualista, e de aceitação e compensação dos ‘negros’ e ‘mulatos’ que funcionam como a exceção que confirma a regra” (FERNANDES, 1972, p. 11).

O mito tem a função de esconder a realidade. Fernandes (1989, p. 17) considera que

O mito – não os fatos – permite ignorar a enormidade da preservação de desigualdades tão extremas e desumanas como são as desigualdades raciais no Brasil; dissimula que as vantagens relativas ‘sobem’ – nunca ‘descem’ – na pirâmide racial; e confunde as percepções e as explicações – mesmo as que têm como ‘críticas’, mas não vão ao fundo das coisas – das realidades cotidianas.

Analisando os aspectos éticos e políticos do dilema racial brasileiro, Florestan Fernandes encontra suas raízes no impasse gerado, por um lado, pela necessidade da mercantilização do trabalho livre e da defesa da igualdade e da liberdade na ordem competitiva e, por outro, pelos comportamentos efetivos de subalternização dos negros, a partir da desagregação da sociedade escravagista e da formação da própria sociedade de classes em um país capitalista dependente, como o Brasil, marcada por uma mentalidade conservadora mantida até os dias atuais exatamente porque é funcional ao capitalismo. Essa mentalidade não constitui um desvio de rota ou uma excrescência, mas é um elemento estrutural e dinâmico constitutivo do capitalismo dependente que tem em suas bases o constante processo de revitalização do arcaico no conjunto das relações sociais.

Para o autor, o dilema social e racial é eminentemente ético e político, apresentando raízes econômicas, sociais e culturais, na medida em que as fronteiras raciais não desapareceram com a Abolição. “Doutro lado, como a economia de trabalho livre se organizou sobre um patamar pré-capitalista e colonial, seria lamentável se ignorássemos como as determinações de raças se inseriram e afetaram as determinações de classes” (FERNANDES, 1972, p. 260).

A sociedade de classes surge e se desenvolve no Brasil dependendo da continuidade das estruturas econômicas e sociais do sistema colonial. A descolonização não significou o fim do monopólio da riqueza, do prestígio social e do poder, indicando os limites da “revolução dentro da ordem” e da transição não clássica para o capitalismo.

A persistência, sob várias formas, de dominação externa e a expansão interna do capitalismo impõe a continuidade de modelos verdadeiramente coloniais de apropriação e de expropriação econômica, aos quais deve corresponder, necessariamente, uma extrema concentração permanente da riqueza, no tope, e o uso pacífico ou violento de técnicas autocráticas de opressão e de repressão (FERNANDES, 1972, p. 263-264).

Neste contexto, Florestan Fernandes (1972) considera que o mito da democracia racial é uma distorção criada desde o sistema colonial diante da inclusão de “mestiços” nas famílias brancas, fazendo com que a miscigenação aparecesse como elemento de mobilidade social dos negros e omitindo o fato de que a miscigenação era construtora da estratificação social, oferecendo ao mestiço um lugar determinado social e economicamente pelo mundo dos brancos. O que a miscigenação proporcionou não foi a ascensão social dos negros, mas o fortalecimento da dominação racial, na medida em que trouxe o negro para a adaptação ao horizonte cultural hegemônico, nos limites da concentração racial da renda, do prestígio social e do poder. Assim, “[...] criou-se e difundiu-se a imagem do ‘negro de alma branca’ – o protótipo do negro leal, devotado ao seu senhor, à sua família e à própria ordem social existente” (FERNANDES, 1972, p. 27).

É importante recuperarmos as análises de Florestan Fernandes sobre o elemento estrutural da situação racial brasileira a partir de duas dimensões organicamente vinculadas. Por um lado, a impossibilidade de o capitalismo dependente absorver os diferentes setores da população como consequência de um processo seletivo de mercantilização do trabalho que excluiu ou incluiu de forma subalternizada os libertos. A transição não clássica ao capitalismo, nos marcos do padrão compósito de hegemonia burguesa e do padrão dual de expropriação do excedente econômico, não foi capaz de consolidar e expandir a ordem social competitiva segundo as exigências da própria ordem burguesa, alcançando apenas os segmentos brancos da população historicamente dominantes.

Por outro, a “[...] persistência do passado” (FERNANDES, 1972, p. 83), isto é, a revitalização da mentalidade herdada do sistema colonial de que o liberto, ainda que sob novas ordenações jurídicas e políticas (homem livre), deveria ser considerado como um ser nas fronteiras da animalidade fez com que a segregação disfarçada se constituísse como eixo estrutural e dinâmico da sociedade de classes.

Este é o buslís do dilema racial brasileiro: a associação da condição social, pelos fatores econômicos e políticos que o determinam, com a condição racial, pela relação estabelecida com o liberto que, ao longo do desenvolvimen-

to do capitalismo no Brasil, constituiu-se em elemento chave para a manutenção de um imenso exército de reserva para as tarefas consideradas desqualificadas para os brancos, fazendo com que o padrão assimétrico de relação racial fosse transferido, em sua quase totalidade, para uma nova situação histórico-social marcada por uma nova fase do padrão externo de dominação caracterizado pelo capitalismo dependente.

Com a ordem social competitiva, o discurso hegemônico advoga que a liberdade e a igualdade foram concedidas ao negro e se esse não construiu condições econômicas e sociais para viabilizar sua ascensão social, a responsabilidade não é da ordem competitiva, mas da incapacidade do negro em enquadrar-se na nova ordem societária. Neste sentido, o dilema racial brasileiro evidencia-se pelo processo que Fernandes (1972, p. 85) identificou como a existência de

[...] dois mundos humanos contínuos, mas com estanques e com destinos opostos. O mundo dos brancos foi profundamente alterado pelo surto econômico e pelo desenvolvimento social, ligados à produção [...] o mundo dos negros ficou praticamente à margem desses processos socioeconômicos, como se ele estivesse dentro dos muros da cidade, mas não participassem coletivamente de sua vida econômica, social e política.

Se recuperarmos esta perspectiva política e teórico-metodológica de Florestan Fernandes como um eixo estruturante da questão racial no Brasil evidencia-se um profícuo instrumental para análise dos seus desafios éticos e políticos, hoje, em nosso país.

Na atualidade, a interface entre heteronomia econômica, política e social e heteronomia racial manifesta-se na manutenção de uma superpopulação excedente excluída ou incluída de forma subalternizada no mercado de trabalho; na aparência de uma igualdade jurídica/formal para todos, negros e brancos, omitindo que a heteronomia racial é um traço constitutivo/estruturante do capitalismo dependente e na resposta do Estado para o enfrentamento da histórica conjugação entre heteronomia econômica, política e social e heteronomia racial: a criminalização do trabalhador negro pelo encarceramento e o seu extermínio.

Dados da “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua” do IBGE (Algumas características da força de trabalho por cor ou raça) evidenciam que a população total do Brasil no 4º. Trimestre de 2016 foi estimada em 206, 1 bilhões de pessoas, sendo 43,8% declaradas brancas e 55,4% declaradas negras (8,2%) ou pardas (47,2%), conforme definição do referido Instituto. (BRASIL, 2016, p. 3).



Apesar deste contingente, o mapeamento da população considerada ocupada no Brasil em 2016 é revelador das desigualdades econômicas e raciais na atualidade. Quando analisado por cor ou raça, o rendimento dos pardos e dos negros corresponde respectivamente a 55,6% e 54,9% do rendimento dos brancos. Em sentido inverso, no mesmo período (4º trimestre de 2016), o contingente de população desocupada (sem vínculo de emprego) subiu para 12,3 milhões de pessoas e a participação de pardos (52,7%) e negros (11%) desocupados foi de 63,7% neste período, enquanto a dos brancos foi de 35,6%. (BRASIL, 2016, p. 6)

Outra face da heteronomia racial associada à heteronomia econômica, política e social pode ser evidenciada nos dados apresentados pelo “Mapa do Encarceramento – Os jovens do Brasil”, lançado em 2015. Segundo o referido relatório, no período entre 2005 e 2012 ocorreu um crescimento de 74% da população prisional brasileira, em números absolutos, sendo que 69% em regime fechado. Do total da população prisional brasileira em 2012, 54,8% da população encarcerada era formada por jovens, segundo a Lei nº 12.852/2013, ou seja, tinha menos que 29 anos de idade (BRASIL, 2015).

Em relação ao perfil da população prisional segundo cor/raça, o relatório afirma que

Diante dos dados sobre cor/raça verifica-se que, em todo o período analisado, existiram mais negros presos no Brasil do que brancos. Em números absolutos: em 2005 havia 92.052 negros presos e 62.569 brancos, ou seja, considerando-se a parcela da população carcerária para a qual havia informação sobre cor disponível, 58,4% era negra. Já em 2012 havia 292.242 negros presos e 175.536 brancos, ou seja, 60,8% da população prisional era negra. Constata-se assim que quanto mais cresce a população prisional no país, mais cresce o número de negros encarcerados. O crescimento do encarceramento é mais impulsionado pela prisão de pessoas negras do que brancas (Idem, p. 33).

Outros dados evidenciam a relação entre heteronomia racial e heteronomia econômica, política e social na atualidade, como aqueles apresentados no “Mapa da Violência. Homicídios por Armas de Fogo no Brasil” organizado por Julio J. Waiselfsz. Segundo o autor, o número total de vítimas fatais por arma de fogo no ano de 2014 foi de 44.861, sendo 42.291 por homicídio. Desse número, 94,4% da média nacional são homens jovens, na faixa entre 15 e 29 anos de idade (WAISELFSZ, 2015, p. 18-49).

No que diz respeito à questão racial, entre 2003 e 2014 houve uma redução de 26,1% na taxa de homicídios por arma de fogo da população branca,

entretanto, no mesmo período, ocorreu um aumento de 46,9% na taxa de homicídios por arma de fogo da população negra. Em 2014, 29.813 negros foram assassinados por arma de fogo no Brasil (Idem, 2015, p. 55).

O exame dos dados recentes acima indicados demonstra a atualidade das reflexões de Fernandes (1972) quando afirmava que a desigualdade racial se manteve inalterável, ainda que renovando constantemente as condições materiais, éticas e políticas para a sua reprodução incessante.

A desagregação do regime escravocrata não rompeu com a heteronomia racial, pois o capitalismo dependente foi capaz de absorver a heteronomia racial e associá-la à heteronomia econômica, política e social. Neste quadro, está preservada até os dias atuais “a concentração racial da renda, do prestígio social e do poder mais representativo de uma ‘sociedade de castas’ que de uma ‘sociedade de classes’” (FERNANDES, 1972, p. 97).

Florestan Fernandes indica, desta forma, as origens sociais remotas do preconceito e da discriminação racial no Brasil e, simultaneamente, denuncia o traço estruturante que, sistematicamente reatualizado, permanece como determinante da questão racial no país. Preconceito e discriminação vinculam-se fundamentalmente com a estrutura da sociedade de classes que, recuperando os traços coloniais permanentes e apresentando-os sob nova roupagem (igualdade jurídica formal entre brancos e negros fundada no mito da democracia racial), buscam omitir um paralelismo entre raça, renda, prestígio e poder social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interlocução com Florestan Fernandes indica que a articulação das lutas raciais e classistas constitui um desafio ético e político a ser enfrentado na pavimentação do caminho de ruptura com a ordem burguesa. A articulação entre heteronomia racial e heteronomia econômica não é um subproduto histórico de um Brasil colonial, não constitui um erro de percurso ou ainda a persistência de um traço a ser corrigido, mas um fenômeno apropriado pelo capitalismo dependente em seu movimento de conformação ou de criminalização pelo encarceramento ou de extermínio de uma massa de trabalhadores que não é incorporada sequer aos desígnios da ordem burguesa.

O dilema racial brasileiro possui um caráter estrutural e indica como ocorre historicamente a concentração racial da renda, do prestígio social e do poder, fazendo com que a classe tenha uma “cor” determinada no capitalismo dependente. Para enfrentá-lo é necessária a ruptura com a ordem societária que

o estimula a partir da associação entre heteronomia racial e heteronomia econômica, política e social.

O mito da democracia racial mascara estes elementos estruturais e dinâmicos constitutivos da própria inserção capitalista dependente do Brasil na economia mundial e da forma/conteúdo como ocorreu a mercantilização da força de trabalho no país.

A igualdade jurídica/formal objetiva, assim, o apagamento das contradições acirradas na ordem competitiva, fazendo com que sejam estabelecidas relações de tolerância mínima e, majoritariamente, de intolerância em relação aos trabalhadores negros, como indicam os dados recentes acima apresentados sobre a manutenção de uma superpopulação excedente excluída ou incluída de forma subalternizada no mercado de trabalho; o encarceramento e o extermínio de jovens negros no Brasil.

A funcionalidade da heteronomia racial é, portanto, evidente na ordem burguesa, associando historicamente barreiras raciais e econômicas para os trabalhadores negros. A análise crítica do mito da democracia racial cria as bases para apreensão de que

Classe e raça se fortalecem reciprocamente e combinam forças centrífugas à ordem existente [...] Nas lutas dentro da ordem, a solidariedade de classe não pode deixar frestas [...] Quer dizer que a raça é uma formação social que não pode ser negligenciada na estratégia da luta de classes e de transformação dentro da ordem ou contra a ordem (FERNANDES, 1989, p. 62).

O capitalismo dependente está constituído historicamente sob essa associação e romper com a heteronomia econômica, política e social e a heteronomia racial é, portanto, parte dos desafios éticos e das ações políticas para ruptura com o próprio capitalismo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indicadores IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Algumas características da força de trabalho por raça ou cor. 2016. Brasília. Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilios\\_continua/Trimestral/Caracteristicas\\_da\\_forca\\_de\\_trabalho\\_por\\_cor\\_ou\\_raca/](ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Trimestral/Caracteristicas_da_forca_de_trabalho_por_cor_ou_raca/)

[Algumas características da força de trabalho por cor ou raça 2016 04 trimestre.pdf](#) >. Acesso em: 7 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA-GERAL DA PRESIDENCIA DA REPÚBLICA/SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. Mapa do Encarceramento. Os jovens do Brasil. 2015. Brasília. Disponível em: < [http://juventude.gov.br/articulos/participatorio/0010/1092/Mapa\\_do\\_Encarceramento - Os jovens do brasil.pdf](http://juventude.gov.br/articulos/participatorio/0010/1092/Mapa_do_Encarceramento_-_Os_jovens_do_brasil.pdf) >. Acesso em: 7 mar 2017.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

\_\_\_\_\_. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. v. I. Ensaio de Interpretação Sociológica. 5. ed. São Paulo: Editora Globo, 2008.

WAISELFSZ, J. J. **Mapa da Violência 2016**. Homicídios por Armas de Fogo no Brasil. FLACSO Brasil, Brasília: 2015. Disponível em: <[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016\\_armas\\_web.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf)>. Acesso em: 7 mar. 2017.

# IV

## NOTAS SOBRE O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE FLORESTAN FERNANDES\*

*Janaína Lopes do Nascimento Duarte*

### INTRODUÇÃO

O ano de 2020 está marcado pela crise do capital agravada pela pandemia do Covid-19 no mundo e no Brasil, redefinindo dilemas e desafios e renovando as condições de dependência que se perpetuam na educação superior brasileira, marcada por um projeto não autônomo de ciência, tecnologia, produção e socialização do conhecimento. Nestes termos, as análises de Florestan Fernandes sobre a educação e a educação superior no capitalismo dependente, vinculando novas e antigas questões, podem fornecer relevantes chaves teóricas e políticas para compreensão e luta no presente.

Como resultado de revisão bibliográfica da obra florestaniana e estudos na linha de pesquisa “Educação e Serviço Social no capitalismo dependente”, vinculada ao Grupo de Estudos Político-Sociais (POLITIZA/UnB), este texto tem como objetivo principal elucidar o pensamento educacional de Florestan, desvelando as relações entre padrão dependente de desenvolvimento e padrão dependente de educação, como ferramenta estratégica para a compreensão e o enfrentamento dos dilemas educacionais no Brasil.

Assim, este capítulo desenvolve-se a partir de dois eixos centrais: 1) o padrão dependente de educação como resultado de um padrão dependente de desenvolvimento e sua relação com o debate sobre heteronomia cultural; e 2) a condução da educação em um país capitalista dependente marcado pelas disputas de classe e no caráter antidemocrático da hegemonia burguesa. Por fim, tais eixos conduzem às considerações finais focadas na potência analítica do pensamento de Florestan Fernandes para decifrar os desafios educacionais do presente e contribuir com a rearticulação das lutas em defesa da educação pública.

---

\*DOI- 10.29388/978-65-86678-36-9-0-f.77-94

## **PADRÃO DEPENDENTE DE DESENVOLVIMENTO E DE EDUCAÇÃO ALIADO À LÓGICA DA HETERONOMIA CULTURAL**

Ao longo da sua vasta obra, Florestan Fernandes construiu uma problematização sobre a formação da sociedade brasileira que carrega grande relevância teórica e política: a concepção de capitalismo dependente como uma das formas que o desenvolvimento capitalista assume no decorrer de sua fase monopólica. As preocupações do autor se pautavam na especificidade latino-americana, em especial a brasileira, apresentando características próprias e singulares que transbordam para todas as esferas da vida, constituindo um padrão dependente de desenvolvimento capitalista. Cardoso (2005, p. 11, grifos nossos) analisa que “[...] a importante descoberta que Florestan faz é a de que a particularidade Brasil pertence à generalidade capitalismo por meio da *especificidade capitalista dependente*”.

Os países de capitalismo dependente assumem uma função determinada e integrada à lógica do capital que potencializa as relações entre desenvolvimento e subdesenvolvimento no capitalismo. Estas relações são determinadas pelos interesses e vínculos existentes nas conexões dialéticas da organização econômica, social, política e cultural entre as sociedades. Como afirma Fernandes (1995a, p. 139), “[...] não há como coincidir os tempos da história”, já que as sociedades consideradas dependentes e avançadas necessariamente apresentam tempos distintos em que processos de desenvolvimento capitalista se constituem de forma desigual, mas que também se combinam por associação.

Na verdade, as estruturas dos países capitalistas hegemônicos “[...] absorvem as estruturas dos países de capitalismo dependente, submetendo-as a seus próprios ritmos e subordinando-as aos interesses que lhes são próprios” (FERNANDES, 1995a, p. 139), no qual a periferia se conecta a partir da expropriação e exploração acentuada do trabalho, da manutenção de privilégios de uma minoria burguesa e da ampliação da desigualdade.

Por isso, para o autor, o capitalismo dependente se explica como

[...] uma *situação específica*, que só pode ser caracterizada através de uma economia de mercado capitalista *duplamente polarizada*, destituída de auto-suficiência e possuidora, no máximo, de uma *autonomia limitada*. [...] uma entidade especializada, ao nível da integração do mercado capitalista mundial; uma entidade subsidiária e dependente, ao nível das aplicações reprodutivas do excedente econômico das sociedades envolvidas; e uma entidade tributária, ao nível do ciclo de apropriação capitalista internacional, no qual ela aparece como uma fonte de incrementação ou de

multiplicação do excedente econômico das economias capitalistas hegemônicas (FERNANDES, 1972, p. 24, grifos nossos).

Fernandes (1972) analisa que um dos elementos estruturantes desse processo seria determinado pela condição colonial permanente do Brasil em relação aos países capitalistas hegemônicos, a partir da “[...] persistência de estruturas socioeconômicas herdadas do passado com a formação de estruturas socioeconômicas novas” (FERNANDES, 1975a, p. 62); ou seja, o “[...] capitalismo dependente gera, ao mesmo tempo, o *subdesenvolvimento* econômico, social, cultural e político, pois ele une o arcaico ao moderno e suscita seja a *arcaização do moderno, seja a modernização do arcaico*” (ibid., p. 61, grifos nossos), exigindo a fusão do moderno com o antigo na produção, no mercado e na organização das classes nas sociedades dependentes.

Essa condição se perpetua, mas também “[...] se redefine no curso da história, de tal modo que a *posição heteronômica*<sup>1</sup> da economia do País, em sua estrutura e funcionamento, mantém-se constante” (FERNANDES, 1972, p. 14 – nota 2, grifos nossos), podendo variar a “[...] depender da calibração dos fatores externos envolvidos, da natureza do nexo de dependência, da polarização da hegemonia e do poder de determinação do núcleo dominante” (ibid., p. 15). Logo, a dinâmica da luta de classes se constitui como eixo estruturante deste processo, o que implica compreender “[...] como as classes se organizam e cooperam ou lutam entre si para preservar, fortalecer e aperfeiçoar, ou extinguir aquele regime social e econômico” (FERNANDES, 1972, p. 15), marcado pela relação de dependência com os centros hegemônicos.

Então, esse modelo exige determinado regime de classes, constituído por uma classe trabalhadora extremamente explorada e oprimida pela hegemonia de uma burguesia compósita, “[...] sempre pronta para incentivar decisões que dão prioridade ao crescimento econômico induzido, aceleram a modernização dependente e fazem abortar mesmo a ‘revolução dentro da ordem’” (FERNANDES, 1975a, p. 57). Tal composição burguesa nos países dependentes se forja na dominação em sua dupla face, operando um padrão dual de expropriação do excedente econômico, no qual parte fica com a burguesia internacional e outra parte fica com a burguesia local brasileira<sup>2</sup>. Essa dinâmica alimenta a ma-

---

<sup>1</sup> Em Fernandes (1972), a noção de heteronomia (em contraposição à autonomia) está definida pela capacidade ou não de decisão, direção e gestão do processo de produção e de reprodução do capital nos países, determinando sua condição heterônoma (dependente) em relação ao desenvolvimento capitalista.

<sup>2</sup> A partir das obras de Fernandes, compreendemos que as chamadas burguesias locais não se definem ou se organizam a partir de marcos nacionais unificados e genéricos, mas se definem, so-

nutrição simultânea, interna e externa, de renda, prestígio e poder, o que “[...] envolve, estrutural e dinamicamente, tanto uma extrema concentração interna da renda, quanto uma dominação externa e uma drenagem de recursos permanentes” (FERNANDES, 1975b, p. 28).

Fernandes (1975a, p. 45) esclarece que “[...] as aparências são de que estes setores (locais) sofrem a espoliação de fora para dentro”. No entanto, as burguesias locais se constituem como parceiras<sup>3</sup> (ainda que menores e subordinadas) das burguesias hegemônicas. Na verdade, a perda de riquezas “[...] se processa à custa dos setores assalariados e destituídos da população, submetidos a mecanismos permanentes de sobre apropriação e sobre expropriação capitalista” (FERNANDES, 1975a, p. 45).

A dominação burguesa ocorre a partir de processos combinados interna e externamente, como faces da mesma moeda que acarretam dilemas para as sociedades dependentes, a saber: a) estruturas econômicas, socioculturais, políticas que podem até absorver as transformações capitalistas, porém inibindo a integração nacional e o desenvolvimento autônomo; e b) dominação externa que estimula a modernização e o crescimento, mas impedindo a revolução nacional e uma autonomia de fato (FERNANDES, 1975a).

O regime de classes assume, como conexão histórico social do capitalismo dependente, uma dimensão peculiar: adaptar-se, em termos funcionais, a iniquidades econômicas *insanáveis*, a tensões políticas *crônicas* e a conflitos sociais *insolúveis*, elevando a opressão sistemática, reconhecida ou disfarçada, à categoria de estilo de vida (FERNANDES, 1972, p. 69, grifos nossos).

Assim, “[...] a dependência não é mera condição ou acidente [...] requer uma permanente vantagem estratégica do polo econômico hegemônico, aceita como compensadora, útil e criadora pelo polo dependente” (FERNANDES, 1975a, p. 54, grifo nosso). Nestes termos, o autor conclui:

---

bretudo, em função de interesses determinados pela sua própria natureza de classe (burguesa), em sintonia com a lógica do capital, cujos vínculos são profundos e diferenciados em relação às burguesias internacionais. Por isso, preferimos o termo “burguesias locais”.

<sup>3</sup> Fernandes (1995b, p. 134, grifos nossos) ressalta que “[...] a burguesia tende [...] a criar um espaço político seguro [...] essa burguesia só é *débil* para promover a revolução burguesa segundo o modelo ‘clássico’, nacionalista democrático. Ela é bastante *forte* para preservar o seu poder real, usar o Estado nacional para se proteger e, especialmente, para estabelecer políticas econômicas que assegurem continuidade e aceleração do crescimento econômico sem maiores repercussões no grau de democratização e de nacionalização das estruturas de poder”.



Na América Latina, o capitalismo e a sociedade de classes não são produtos de uma evolução interna [...] o capitalismo evoluiu na América Latina *sem contar com condições de crescimento autossustentado e de desenvolvimento autônomo*. Em consequência, classes e relações de classe carecem de dimensões estruturais e de dinamismos societários que são essenciais para a integração, a estabilidade e as transformações equilibradas da ordem social inerente à sociedade de classes. (FERNANDES, 1975a, p. 35, grifos do autor).

O capitalismo dependente gera condições objetivas de subdesenvolvimento pautado por uma “[...] *heteronomia permanente*” (FERNANDES, 1975a, p. 72, grifos nossos), sem possibilidades de sustentação de um modelo de desenvolvimento que seja de fato autônomo e que estimule a democracia ampliada e a garantia de direitos para a classe trabalhadora. Por isso, Fernandes (1975a, p. 59) analisa que a revolução burguesa na América Latina “[...] prendeu-se a condições estruturais e a ritmos históricos que fizeram dela o pivô da associação dependente e das sucessivas transições que rearticularam as economias nacionais às evoluções externas do capitalismo”.

Tal padrão dependente de desenvolvimento acarreta repercussões importantes para o debate da educação, especialmente superior e pública, porque os elementos estruturantes do capitalismo dependente também mobilizam um padrão dependente educacional, já que as instituições educacionais são expressões da sociedade de classes em que se inserem. Como um dos eixos centrais da dependência é a falta de autonomia na condução dos processos, a educação também é constituída a partir de um processo de heteronomia cultural que só reproduz desigualdades (internas e, em relação aos países hegemônicos, externas)

As nações capitalistas dependentes participam das inovações e do conhecimento, contudo, estas inovações não desempenham os mesmos significados e funções sociais que desempenham nos países centrais, pois existem dois ritmos históricos superpostos, *dois tempos históricos diferenciados, característicos do desenvolvimento desigual dos países* e de sua inserção hierarquizada na divisão internacional e sociotécnica do trabalho. Enquanto os primeiros (países centrais) determinam os rumos da sua própria história, *os países periféricos estão dependentes* dos avanços tecnológicos e das políticas, adequando-se subordinadamente a suas mudanças. (LIMA, 2005, p. 328, grifos nossos).

Na formação sócio-histórica dependente brasileira é evidente a articulação das frações burguesas locais com as burguesias hegemônicas em prol dos

interesses imediatos da periferia, “[...] dando suporte ao seu limitado horizonte intelectual (inclusive enquanto classe burguesa) e ao seu conservadorismo [...] assim, o crescimento da educação superior no Brasil não pode ser vinculado a um projeto nacional de desenvolvimento” (LIMA, 2005, p. 328). Florestan Fernandes explica:

As nações heteronômicas (ou dependentes) do mesmo mundo histórico cultural não têm alternativas. Permanecendo fiéis ao capitalismo, elas se condenam a um tipo de crescimento econômico e cultural, que pode ser descrito sob o conceito de ‘*desenvolvimento dependente*’ [...] (ocorrendo) em função de interesses e de dinamismos das sociedades hegemônicas, bem como das probabilidades de absorção de tais interesses e dinamismos por parte das sociedades heteronômicas. (FERNANDES, 1975b, p. 111, grifos nossos).

Assim, para o autor, imperialismo, capitalismo dependente, desenvolvimento/subdesenvolvimento, luta de classes e heteronomia cultural são categorias chaves para a compreensão histórica também do padrão dependente educacional no Brasil, especialmente quanto à educação superior. Isto porque

[...] a dependência socioeconômica e cultural traduz uma incapacidade relativa frustradora na livre produção e na livre utilização da riqueza. Enquanto as nações ‘centrais’ ou ‘hegemônicas’ absorvem parcelas consideráveis das riquezas (ou excedente econômico) produzidas nas nações subdesenvolvidas, estas como que se especializam, graças às funções espoliativas do capitalismo no mercado mundial, em *exportar riquezas* (o que envolve: perda sistemática de parcelas consideráveis do excedente econômico real ou potencial). Daí resultam muitas *consequências, para a dinâmica da cultura e para o desenvolvimento educacional*. (FERNANDES, 1975b, p. 141, grifos nossos).

Por isso, no Brasil, a natureza da burguesia brasileira, sua constituição e hegemonia no curso da história (em associação com a burguesia imperialista) não deixam dúvida de que este é um aspecto estruturante para entender o padrão dependente no Brasil. Então, para uma “sociedade que não viveu a revolução burguesa clássica<sup>4</sup>, a concepção burguesa de revolução educacional significa um conjunto de avanços relativos que podem ameaçar a concentração de renda,

---

<sup>4</sup> Assim como na América Latina, Fernandes (1995a, p. 142) analisa que a Revolução Burguesa no Brasil tem “[...] sua evolução em quadros particulares, que não levam à revolução burguesa clássica, nem ao Estado representativo democrático burguês ou à autonomia nacional. É preciso romper com o modelo clássico para compreender o capitalismo da periferia e aonde ele conduz”.

prestígio social e poder que a consolida historicamente enquanto classe” (LIMA, 2019, p. 13).

No âmbito da educação superior, “[...] as universidades das nações subdesenvolvidas também estão inseridas nessas relações de dependência e concorrem para preservar as formas de subordinação cultural existentes [...]” (FERNANDES, 2010, p. 267), ficando à mercê das relações dinâmicas entre uma burguesia local agressiva, com traços elitistas, e uma classe trabalhadora historicamente oprimida com pouco acesso ao poder decisório (FERNANDES, 1995a). É o que constitui, na sociedade brasileira, uma educação superior sempre marcada pelas relações de opressão, desigualdade aguçada e dominação autocrática burguesa, cuja função central é atender às necessidades da relação de dependência com o imperialismo.

Para materializar tal processo, destaca-se a atuação histórica dos organismos internacionais, já desde o período da ditadura civil militar, como analisou Florestan (FERNANDES, 1975b), tais como a ação da Aliança para o Progresso, os acordos MEC/USAID, da OEA, do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento, sob a condução norte-americana, concretizando as condições de um padrão de educação superior adequado às exigências do capitalismo monopolista, sob intensa condução interna das frações da burguesia brasileira.

A dependência econômica, política e a heteronomia cultural mantêm a *universidade tutelada a partir de fora* (imperialismo) e *de dentro* (burguesia brasileira e seus interesses), definindo como função da educação superior a *transplantação* de conhecimentos e a *adaptação* de ‘mentes e corações’ à ordem burguesa. (LIMA, 2005, p. 329, grifos nossos).

Situação que permanece sem alterações substantivas na natureza desta relação de dependência educacional à brasileira, manifestando-se especialmente por meio: a) da ampliação da privatização da educação superior, com expansão das instituições privadas e com a privatização interna das universidades públicas, em especial com as parcerias público e privado; b) o processo de desmonte do setor público, sem investimentos há décadas, com o comprometimento da sua autonomia, etc. (DUARTE, 2017); e c) “[...] no esforço de ajustar a produção intelectual da universidade pública, especialmente da pesquisa científica e tecnológica, aos interesses privados nacionais e internacionais” (LIMA, 2005, p. 330-331).

Como afirma Florestan, “[...] jamais poderia engendrar, por si mesma, o tipo de universidade suscetível de romper com a situação de dependência e de

superar o subdesenvolvimento” (FERNANDES, 1975b, p. 114), pois sua superação, de fato, vincula-se à luta pela democratização da universidade e da sociedade.

## CONDUÇÃO DA EDUCAÇÃO EM UM PAÍS CAPITALISTA DEPENDENTE

Para tratar sobre a educação e seu padrão dependente, a partir de Florestan Fernandes, é preciso considerar que “[...] a análise do seu pensamento educacional só pode ser realizada quando inserida em sua produção sociológica e em sua militância política” (LIMA, 2005, p. 307). Assim, Florestan apresenta em suas obras o vínculo dialético entre o rigor científico e a relevância social de seus estudos, pois, para ele, “[...] só existe relevância científica, quando existe relevância social que aponte para a *transformação das relações* sociais, e não para sua conservação” (LIMA, 2005, p. 307, grifos nossos), indicando o compromisso político e social do pesquisador/cientista com seu objeto de estudo: “[...] qualquer cientista social que se ajuste ao objeto de pesquisa, sem levar em conta o que a própria pesquisa representa no contexto histórico social investigado, arrisca-se a produzir conhecimentos ‘superficiais’ e ‘irrelevantes’” (FERNANDES, 1972, p. 17). Na explicação prévia de outra obra importante, o autor também explica:

[...] partamos do concreto ao abstrato ou façamos o caminho inverso, estamos sempre *no centro dos dramas coletivos* e procuramos entender os rumos sociológicos da história. [...] Os ensaios aqui reunidos exprimem em cheio essa situação e dela extraem sua força, como *testemunho de interpretação militante*. (FERNANDES, 1975a, p. 9, grifos nossos).

Lima (2005, p. 310), analisando a obra de Florestan, destaca que o padrão dependente de educação superior “[...] está alicerçado no padrão de integração societária da economia mundial, isto é, está articulado com a posição que o Brasil ocupa na divisão internacional do trabalho e relacionado com a configuração da luta de classes” na formação histórica e social brasileira. O debate sobre heteronomia, à luz do desenvolvimento necessariamente desigual entre periferia e centro no capitalismo, espalha-se para o debate educacional, no qual o centro do “[...] problema estaria no capitalismo dependente que não exclui a questão cultural, mas a redefine no escopo das tensões entre desenvolvimento autônomo e capitalismo dependente” (LEHER, 2012, p. 1163).

De acordo com Lima (2005, p. 309), “[...] os eixos centrais da obra de Florestan sobre o debate educacional”, em vários momentos da sua obra, podem ser sintetizados pela defesa: a) de um sistema nacional de educação laica, financiado e direcionado pelo Estado; b) da destinação de verbas públicas para financiar exclusivamente a educação pública; c) do acesso democratizado de todos os níveis da educação; e d) do papel da educação no processo de ruptura com o capitalismo dependente (LIMA, 2005).

## 2.1. Campanha em Defesa da Escola Pública

A participação engajada de Florestan na “Campanha em Defesa da Escola Pública”<sup>5</sup> destaca-se no contexto das discussões para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, expondo “[...] em relevo o embate político que convulsionou o final do processo de tramitação da Lei n. 4.024/1961 e, também, sua caracterização dos desafios educacionais” (LEHER, 2012, p. 1163).

Florestan defendia que a “[...] democratização do ensino pode ser apreciada tanto como requisito da ordem social democrática, quanto como fator de seu aperfeiçoamento” (FERNANDES, 1966, p. 124), já que “[...] *não existe democracia sem democratização do ensino*” (ibid., p. 124, grifos nossos). Portanto, é necessária a universalização das oportunidades educacionais: “[...] um país tende a democratizar seu sistema de ensino quando procura atenuar ou abolir as barreiras extraeducacionais que restrinjam ao uso do direito à educação e o convertam, aberta ou disfarçadamente, em privilégio social” (ibid., p. 123). No entanto, as disputas burguesas caminharam em outra direção:

[...] ocorreu um acirramento do debate em torno da aprovação da lei com a apresentação de um substitutivo, por Carlos Lacerda, elaborado por um grupo de educadores e intelectuais leigos e católicos ligados aos empresários do ensino privado e às escolas confessionais. [...] passando a reivindicar, no substitutivo, igualdade de condições da escola privada em relação à escola pública. Por trás do argumento da liberdade de ensino, estavam interesses puramente comerciais e, por parte do grupo católico, havia ainda os interesses de ordem doutrinária que objetivava recuperar a influência que a Igreja exercera no sistema educacional. (SILVA, 2005, p. 83).

---

<sup>5</sup> Campanha de grande mobilização e participação de profissionais, intelectuais, estudantes e líderes sindicais, organizada em defesa da escola pública nos anos 1960 e que, neste contexto, contou com a publicação de diversos textos de Florestan, atraindo diferentes setores da sociedade para o debate e a luta pela escola pública, pela destinação de recursos públicos exclusivos para escolas públicas e pela democratização do ensino.

Florestan Fernandes conclui, e aprofunda posteriormente, que “[...] nem mesmo reformas liberais são abraçadas pelos setores dominantes que, mais do que descaso, passam a se engajar, de modo organizado e orgânico, contra a modesta reforma educacional” (LEHER, 2012, p. 1164) contida na LDB de 1961.

Cometeu-se um crime contra o ensino, atendendo-se às pretensões das *correntes privatistas e às pressões reacionárias de círculos católicos e obscurantistas*. [...] Acomoda-se (o congresso) quando devia revoltar-se: omite-se ou tergiversa, quando devia decidir e impor soberanamente as soluções mais convenientes à democratização do ensino e à diferenciação quantitativa ou qualitativa do sistema educacional brasileiro. (FERNANDES, 1966, p. 514, grifos nossos).

Portanto, Florestan avalia que a LDB de 1961 caracteriza o afastamento das “[...] necessidades de educação e das aspirações de desenvolvimento econômico, político, social e cultural” (FERNANDES, 1966, p. 528) do nosso país, “[...] sendo manipulada de forma conservantista e segundo interesses sociais egoísticos das camadas dominantes” (ibid., p. 529), não reunindo “[...] condições para operar estrutural e dinamicamente como fator social construtivo nas relações do sistema educacional com o meio social circundante” (ibid., p. 529).

Entre o final dos anos 1960 e meados dos anos 1970, Florestan redefine suas preocupações teórico políticas, especialmente a partir do debate sobre capitalismo dependente e do seu regime de classes, refinando suas interpretações sobre os dilemas e desafios educacionais, em particular a partir dos anos 1980.

## **2.2. Período da Constituinte, Constituição de 1988, lutas pela nova LDB e traços de continuidade com o projeto neoliberal: faces distintas da mesma disputa**

A partir dos seus estudos sobre capitalismo dependente e heteronomia cultural, nos anos 1980 e 1990, Florestan se dedicou ao aprofundamento da questão educacional no Brasil, sendo um dos seus principais trabalhos “O desafio educacional” (FERNANDES, 1989). No prefácio desta obra, o autor já enuncia uma síntese do seu pensamento educacional nos anos 1980: “[...] este livro reúne artigos que apanham aspectos da erupção de um vulcão que parecia extinto. [...] clamam por uma *revolução educacional*” (FERNANDES, 1989, p. 9-10, grifos nossos). Nesta direção “intelectual militante”, Florestan expõe dois

aspectos importantes sobre a educação e suas relações dinâmicas com a sociedade:

1º) A transformação da Educação depende de uma transformação global e profunda da sociedade; e 2º) a própria educação funciona como um dos fatores de democratização da sociedade e o sentido de qualquer ‘política educacional democrática’ tem em vista determinadas transformações essenciais da sociedade. Diríamos que *educação e democratização da sociedade* são entidades reais e processos concretos interdependentes. (FERNANDES, 1989, p. 13, grifos do autor).

Embalado pelos movimentos sociais e sindicais que se reorganizam no contexto da redemocratização, pressionando a abertura política, pelas tensões com a burguesia para manutenção, em novos termos, da sua hegemonia pós ditadura, Florestan mergulha nas lutas pela democracia e em defesa da educação, mas de modo renovado quando comparado à Campanha dos anos 1960, pois a conjuntura era outra e trazia novas exigências. Cabe lembrar que a herança da ditadura civil militar acarretou alterações importantes na educação a partir de “reformas consentidas”, tais como a Reforma do Ensino Primário e Secundário de 1971 e a Reforma Universitária de 1968, desmobilizando os movimentos sociais na área de educação, padronizando a formação e o trabalho nas universidades, priorizando o setor privado e permitindo a transferência de recursos públicos para aquele setor (DUARTE, 2017). Por isso, Florestan acreditava na via de uma revolução educacional, desencadeada pela classe trabalhadora, pois

[...] não há que deixar margem para enganos e ilusões. Retomar, hoje, a revolução nacional e a revolução democrática, *combater, hoje, a descolonização prolongada, o desenvolvimento desigual, a dependência e o imperialismo* significam ver claramente que o sistema educacional deve ser pensado e ativado quantitativa e qualitativamente. (FERNANDES, 1989, p. 18, grifos nossos).

Esta direção alimenta as ações de Florestan como deputado federal pelo PT entre 1986 e 1993, especialmente em dois momentos fundamentais para a educação brasileira: a elaboração da Constituição de 1988 e a construção da LDB de 1996. Na sua perspectiva, quanto à educação, deveriam ser três os conjuntos de prioridades constitucionais: 1) a garantia a todos de igualdade efetiva das oportunidades educacionais como “norma imperativa e autoaplicável”, suprimindo as desigualdades de classes; 2) a orientação firme na formalização de valores não incorporados do exterior, no qual a escola é o principal “labora-

tório” de uma sociedade civil civilizadora, pluralista e democrática, envolvendo a valorização de trabalhadores da educação (professores e outros), a fim de lutar para reverter a situação de “degradação deliberada”; e 3) a autoemancipação pedagógica em escala nacional, que promovesse o desenvolvimento autônomo, em oposição aos “pacotes educacionais” historicamente incorporados na experiência brasileira (FERNANDES, 1989, p. 133-135).

Segundo Leher (2012), Florestan apresentou 94 emendas, destas 46 relacionadas à educação, das quais: 27 foram de natureza conceitual ou sobre a organização da educação brasileira, 07 de questões sobre Ciência e Tecnologia (C&T) e 03 sobre a universidade. Entre suas emendas mais relevantes, Leher (2012, p. 1167) destaca:

a) direito dos povos indígenas à educação bilíngue; b) autonomia universitária (art. 207); c) diversos dispositivos de apoio às atividades de C&T; d) gratuidade da educação para crianças de 0 a 6 anos em instituições especializadas; e) obrigatoriedade da educação pública e gratuita dos 6 aos 16 anos; f) proibição de ensino religioso nas escolas públicas; g) verbas públicas exclusivamente para as escolas públicas; h) financiamento: a União aplicará anualmente não menos de 18%, e os estados, o Distrito Federal e os municípios não menos de 25% das suas receitas totais (e não apenas a resultante de impostos) na manutenção e desenvolvimento das atividades de ensino; i) dispositivo que preveja, em dez anos, que nenhuma instituição privada receberia verbas públicas; e, j) enfrentando a questão do caráter público da educação estatal, criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento da Educação, o qual deverá possuir autonomia administrativa e financeira frente ao MEC, bem como autoridade para estabelecer programas e políticas a serem realizados através do Plano Nacional de Educação.

Algumas propostas foram incorporadas total ou parcialmente e outras foram suprimidas do texto final, em razão das disputas políticas presentes naquele contexto, revelando, segundo Fernandes (1989, p. 133), que “[...] só é ‘constitucional’ o que não se choca com as prioridades educacionais e os interesses econômicos ou ideológicos dos donos do poder”. Para o autor, na verdade, “[...] ficou faltando a *coragem* de converter o projeto de texto em passo decisivo na direção de uma *reforma educacional irreversível e radical*” (FERNANDES, 1989, p. 133, grifos nossos).

Ainda que tenha apresentado avanços, em matéria de educação, a Constituição de 1988 impôs também retrocessos, tais como: a) art. 208, item V, expõe o acesso à educação superior “segundo a capacidade de cada um”, portanto, não assegurando seu acesso como direito de todos; b) art. 209, assegura



que “o ensino é livre à iniciativa privada”; c) art. 210, possibilita o ensino religioso nas escolas públicas; e d) art. 213, permite a admissão de verbas públicas para as instituições privadas (DUARTE, 2017).

As preocupações de Florestan se estenderam para o contexto das disputas presentes na construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos anos 1990, pois compreendia que “[...] a LDB, para ter sentido, precisa desfocar-se do tope, ela precisa *focar-se na base da sociedade*” (FERNANDES, 1989, p. 239, grifos nossos), chamando à participação os movimentos sociais e toda a sociedade:

Hoje, a *prioridade cabe à LDB*. É preciso *calibrá-la para o presente*, tanto quanto para o futuro próximo e remoto. Essa é uma forma de ‘pressão externa’ que precisa ser desencadeada com extrema intensidade sobre o Parlamento. Contudo, para além dessa prioridade prevalece o *significado da educação para promover a descolonização, a revolução nacional, a revolução democrática* que a República autocrática burguesa bloqueou e mistificou. (FERNANDES, 1989, p. 10, grifos nossos).

Sobre os embates na elaboração da nova LDB, Florestan destacou em escritos para a Folha de São Paulo: “Inquietos, os setores privatistas montam, de novo, um funesto campo de batalha para manter suas vantagens relativas. É nosso dever enfrentá-los, sem desalento, para derrotar sua hegemonia e mercantilismo” (FERNANDES, 1995b, p. 26). E, novamente, a correlação de forças não foi favorável aos movimentos em defesa da educação pública e democrática.

Florestan apoiava o projeto de LDB aprovado na Câmara dos Deputados e trabalhado pelo relator do Senado Federal – Cid Sabóia –, uma vez que considerava aquele projeto de lei renovador e representativo de amplos setores da sociedade. Entretanto, o que ocorreu foi a aprovação, no Senado Federal, do projeto de LDB do senador Darcy Ribeiro. Esse projeto negou, mais uma vez, a esperança de elaboração de leis que possibilitassem a constituição de um sistema de ensino público e democrático. (HECKERT, 2005, p. 116).

Neste sentido, as chaves teóricas fornecidas nas obras de Florestan Fernandes permitem compreender que os setores da burguesia local, em associação permanente com a burguesia hegemônica, “[...] não poderiam ser protagonistas de reformas sociais universalistas sequer nos marcos da ‘revolução dentro da ordem’, como os desfechos da LDB de 1961 e 1996 atestaram” (LEHER, 2012, p. 1169-1170). Cabe lembrar, a partir de Florestan, que as burguesias na Améri-

ca Latina foram “[...] os artífices do capitalismo dependente. Escolheram-no e o fortaleceram como alternativa a uma revolução nacional dentro da ordem” (FERNANDES, 1975a, p. 59).

Na verdade, a LDB de 1996 “[...] contribuiu para alicerçar as bases para as reformas educacionais que viriam a ser implantadas no Brasil ao final dos anos 1990, privatizando cada vez mais a educação brasileira” (HECKERT, 2005, p. 117). Após os anos 1990 e já entrando nos anos 2000 ocorreram profundas alterações na correlação de forças, incluindo aqui as forças sociais já analisadas por Florestan e as novas articulações sob o amparo do projeto neoliberal, promovendo arranjos e rearranjos na hegemonia burguesa local em associação com a hegemônica, em prol dos seus interesses privatistas também na educação; não alterando o padrão dependente educacional no Brasil. Como sintetiza Leher (2012, p. 1170), “[...] está em curso uma internacionalização de novo tipo no setor, por meio de fundos de investimentos multinacionais, em geral com ações nas bolsas de valores, que vêm promovendo vertiginosa concentração da educação superior privada”.

Neste contexto, a universidade brasileira enfrenta uma grave crise a partir dos anos 1990 “[...] imposta pela crise constante do capital em sua busca incessante pela lucratividade” (LIMA, 2019, p. 15). Assim, a expansão da educação superior é marcada por uma ampliação do acesso que “[...] ocorre, historicamente, associada à ação direta do setor privado na área educacional, caracterizando um *eixo estruturante da educação superior no capitalismo dependente*” (LIMA, 2019, p. 15, grifos nossos).

Então, o padrão dependente brasileiro imposto historicamente em todos os níveis da educação, expressa o papel da educação superior na periferia capitalista, como

[...] um importante campo de exploração lucrativa para os setores privados brasileiros e internacionais, a transmissão e adaptação de conhecimentos produzidos nos países centrais para formação aligeirada dos trabalhadores e a formação de quadros dirigentes, quando direcionada aos filhos da burguesia. A partir deste quadro analítico, o dilema educacional brasileiro, para Florestan Fernandes, articula os padrões dependentes de desenvolvimento e de educação superior. (LIMA, 2019, p. 14).

De fato, desde o período civil militar, aprofundando-se nas décadas de 1990 e 2000, os ciclos expansivos da educação superior se constituem a partir de duas características estruturantes que se revitalizam ao sabor da dinâmica entre as classes fundamentais e suas frações, especialmente burguesas em associa-

ção interna e externa: a) o privilegiamento do setor privado; e b) o desmonte (por dentro) do setor público. O que está em evidência é sempre um conjunto de reformas que, no capitalismo dependente, caracterizam-se como “[...] manipulações sutis ou descaradas de preservação do *status quo* e de revitalização do poder conservador” (FERNANDES, 1975b, p. 11, grifo do autor).

Logo, a luta pela democratização da educação pública, básica e, especialmente, superior no capitalismo dependente, já defendida por Florestan desde anos 1950/1960, continua sendo urgente e necessária, pois “[...] o atraso educacional acompanha o subdesenvolvimento econômico e a dependência cultural [...] e o conservantismo tosco ou egoístico, assim, possui um conteúdo neocolonial certo: *o incentivo à alienação das consciências*” (FERNANDES, 1995b, p. 6, grifos nossos). Por conseguinte, a agenda permanece a mesma: a luta responsável e corajosa pela educação pública, “[...] o repúdio a uma herança sórdida e a supressão da mesma mediante a autonomia da razão pedagógica” (ibid., p. 6).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capitalismo dependente em solo brasileiro, a partir de Florestan Fernandes, realiza a renovação dos padrões dependentes de desenvolvimento e de educação, ratificando desigualdades, concentração de renda, de prestígio social e de poder. O diálogo com Fernandes pode contribuir com férteis reflexões e críticas e promover melhores condições para o enfrentamento do projeto neoliberal privatista e desumano em curso, que defende interesses da hegemonia compósita burguesa no Brasil. É preciso lembrar que “[...] as ações políticas da burguesia brasileira demonstram que seu horizonte político ultraconservador e elitista inviabiliza qualquer ruptura com o padrão dependente de educação superior” (LIMA, 2005, p. 326).

Nas palavras de Florestan Fernandes (1995b, p. 14), “[...] apresenta-se como uma proclamação viva, a necessidade de que nos unamos para enfrentar e resolver o desafio educacional. Exige a ruptura total com a tradição elitista de ignorância para o povo”. Assim, precisamos *repensar* e *realimentar* nossa capacidade de luta e a priorização dos dilemas brasileiros, pondo a ciência a seu serviço, e colocando no centro da agenda a educação pública. Pois, é “[...] necessário despertar, em amplos setores, a consciência de seus interesses educacionais, de modo a incluir, em seu horizonte intelectual, uma *nova concepção* de sua condição humana, de sua situação social e do seu futuro” (FERNANDES, 1975b, p. 137, grifos nossos).

Em tempos áridos como o presente, precisamos reafirmar o compromisso com a educação pública, no sentido de poder garantir direitos, disputar o projeto de educação como direito e estimular, nos estudantes, docentes, trabalhadores em geral, a capacidade de reinvenção da luta por uma educação de fato emancipatória que extrapole seus muros e currículos, porque, como afirma Bertolt Brecht: “*Nada é impossível de mudar*”<sup>6</sup>. A educação, especialmente a educação superior, pode ser uma importante chave para o enfrentamento do capitalismo dependente e suas inerentes formas de superexpropriação e superexploração.

## REFERÊNCIAS

CARDOSO, M. L. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. In: FÁVERO, O. (org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas: Editora Autores Associados; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense. EDUFF, 2005. p. 07-40.

DUARTE, J. L. do N. **Trabalho Docente do Assistente Social nas Federais**: contradições e resistências em tempos de intensificação e produtivismo acadêmico. 2017. 467 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FERNANDES, F. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: EDUSP/Dominus, 1966.

\_\_\_\_\_. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Biblioteca de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Omega, 1975b.

\_\_\_\_\_. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

---

<sup>6</sup> Poema, com mesmo título, de Eugen Berthold Friedrich Brecht (1898-1956), destacado dramaturgo, poeta e encenador alemão do século XX. Disponível em: < <https://www.escritas.org/pt/t/13207/nada-e-impossivel-de-mudar> > Acesso em: 31 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Capitalismo Dependente e Imperialismo. In: FERNANDES, Florestan. **Em busca do socialismo: últimos escritos e outros textos**. São Paulo: Xamã, 1995a. p. 139-144.

\_\_\_\_\_. **Tensões na educação**. Salvador: Sarah Letras, 1995b.

\_\_\_\_\_. A universidade em uma sociedade em desenvolvimento. In: **FERNANDES, Florestan. Circuito Fechado** – quatro ensaios sobre o “poder institucional”. São Paulo: Globo, 2010. p. 201-298.

HECKERT, A. L. C. Florestan Fernandes e a década de 1980. In: FÁVERO, O. (org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas: Editora Autores Associados. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense. EDUFF, 2005. p. 109-118.

LEHER, R. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. **Revista Educação e Sociedade** – Ciências da Educação, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1157-1173, out./dez. 2012.

LIMA, K. **Reforma da Educação Superior nos anos de contrarrevolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso à Luís Inácio Lula da Silva**. 2005. 483 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

\_\_\_\_\_. Desafio educacional brasileiro e ofensiva ultraconservadora do capital. **Universidade e Sociedade**, Edição Especial América Latina - outubro de 2019. Brasília, ano XXIX, p. 8-39, out. 2019.

SILVA, A. F. Florestan Fernandes e a educação brasileira nas décadas de 1950 e 1960. In: FÁVERO, O. (org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas: Editora Autores Associados; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense. EDUFF, 2005. p. 79-86.



# V

## A CRISE NA UNIVERSIDADE PÚBLICA COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL\*

*Lávia Prestes*

### INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo resgatar importantes reflexões de Florestan Fernandes sobre o desafio educacional brasileiro, particularmente sobre a educação superior e a universidade pública no Brasil.

Florestan Fernandes foi um grande intelectual militante que, além de uma trajetória de vida emocionante e inspiradora, conforme apresentado no primeiro capítulo desta obra, nos convida a pensar a realidade brasileira a partir da ótica dos “de baixo”, ou seja, dos povos oprimidos nas suas mais variadas formas de ser e de existir.

Para entendermos a nossa complexa conjuntura atual e os projetos antagônicos que estão em disputa também na educação superior brasileira é fundamental resgatar termos e reflexões realizadas por este autor. Reconhecemos a importância de discutirmos e disputarmos o projeto da política de educação, o fundo público e as bandeiras históricas dos sujeitos políticos coletivos por outro modelo de educação, mesmo nos limites do capital.

É válido ressaltar, contudo, que nenhuma política isolada (arcabouço jurídico, disputas institucionais etc.) pode possibilitar uma ruptura com a sociabilidade burguesa<sup>1</sup>. Essa reflexão nos leva a questionar algumas leituras da historiografia da educação brasileira (ainda bastante eurocêntricas), que limitadas à ideologia do desenvolvimento<sup>2</sup>, apontam para a política educacional a principal

---

\*DOI- 10.29388/978-65-86678-36-9-0-f.95-110

<sup>1</sup> “A constatação dessa limitação também não significa o menosprezo pelas lutas em prol dos mais diversos direitos. Significa, apenas, que não se deve confundir emancipação política com emancipação humana; que não se deve ter a ilusão de que a cidadania é um espaço indefinidamente aperfeiçoável; de que ela é simplesmente sinônimo de liberdade; de que a luta pela cidadania é o caminho para a construção de uma sociedade autenticamente igualitária, livre e humana.” (TONET, 2016, p. 59).

<sup>2</sup> O debate sobre a ideologia do desenvolvimento é extenso, mas para a nossa discussão vale citarmos as contribuições de Prado (2015) sobre este tema onde indica os traços centrais desta ideologia: o desenvolvimento como horizonte utópico e o enquadramento intelectual e político na

tarefa para o desenvolvimento nacional, para a construção da cidadania e para o fortalecimento da democracia, como valores abstratos, isto é, não articulando a área educacional às demais relações sociais produzidas numa sociedade estruturalmente racista, patriarcal e cindida em classes, como a brasileira. Assim como o Estado capitalista, a área da educação também não pode ser pensada de forma isolada, como se estivesse à parte das relações de produção e reprodução do capital, e das disputas entre projetos antagônicos na sociedade de classes. Logo, pensar a universidade pública a partir da nossa formação econômica, social, política e ideo-cultural e seus elementos estruturantes e dinâmicos, em diálogo com a obra florestaniana, torna-se basilar.

Antes de iniciarmos o diálogo com Fernandes sobre a educação superior no Brasil e o papel da universidade pública, consideramos importante apresentarmos algumas considerações. A primeira é que, apesar de termos como referência principal neste texto as contribuições de Florestan Fernandes, dialogaremos com outros teóricos que, também referenciados em Fernandes, construíram importantes estudos e pesquisas acerca dessa temática.

Uma segunda consideração é que não compartilhamos de algumas perspectivas que separam a produção intelectual do autor em diferentes períodos, identificando rupturas epistemológicas em seus escritos. Ao lermos as vastas contribuições de Florestan Fernandes, desde a década de 1950 até escritos dos anos de 1990, perceberemos sim mudanças significativas em suas análises e diferentes referenciais teóricos. No entanto, esses escritos nos evidenciam o processo do amadurecimento teórico-metodológico e ético-político do autor que sempre teve como eixo condutor em suas pesquisas compreender a realidade brasileira a partir da ótica da classe trabalhadora.

Desta forma, suas contribuições para o entendimento da formação e das particularidades das classes sociais no Brasil e, em especial, seus estudos sobre a América Latina, são fundamentais para analisarmos os elementos estruturantes do capitalismo dependente que se reciclam e se apresentam em diferentes conjunturas, ou seja, como esses elementos estruturantes se manifestam em

---

questão de “como” desenvolver o país. A ideologia do desenvolvimento cumpre esse papel, de forma que desenvolve uma teoria dentro dos limites da empiria, com o objetivo de explicar que os países subdesenvolvidos eram “atrasados”, mas que seu limite estaria posto dessa forma, podendo alcançar o estágio de desenvolvimento se seguisse determinados receituários com o foco voltado para a industrialização dessas regiões. Essa ideologia foi de extrema importância para expandir e intensificar o desenvolvimento do capitalismo, intensificando, no entanto, a dependência nessas regiões. Percebemos, portanto, que a ideologia do desenvolvimento abarca o período considerado desenvolvimentista, mas vai além, permanecendo na atualidade nos discursos teóricos e políticos.



elementos dinâmicos e como incidem no padrão de educação constitutivo do capitalismo dependente.

Neste sentido, o presente capítulo está estruturado em dois itens. No primeiro item, examinaremos a relação entre o padrão dependente de desenvolvimento e o padrão dependente de educação, evidenciando como a educação superior, no capitalismo dependente, constituiu-se, historicamente como um campo de disputa entre projetos antagônicos de universidade. Em “Neoliberalismo e as novas faces do padrão dependente de educação superior no Brasil” apontaremos as novas expressões do padrão dependente de educação e como incidem na crise da universidade pública, demandando a constante reorganização dos trabalhadores em defesa da universidade pública e gratuita como parte das lutas para a construção da ruptura com a sociabilidade burguesa.

## **O PADRÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CAPITALISMO DEPENDENTE: A EDUCAÇÃO COMO PRIVILÉGIO DE CLASSE**

A educação escolar na sociabilidade burguesa cumpre um papel fundamental na produção e reprodução do capital a partir da formação da força de trabalho, da difusão da concepção burguesa de mundo e como uma área de expansão para a lucratividade do capital. Contudo, esse espaço também reflete contradições como frutos das lutas sociais entre capital e trabalho. A educação pública, de fato, pode vir a cumprir um papel importante em termos de ruptura com a ordem do capital, uma vez que a universidade, na realidade concreta, não é somente burguesa e, sim, a síntese do processo histórico da luta de classes que abarca contradições e que não tem uma “essência” no sentido de algo natural<sup>3</sup>, mas que é determinada historicamente.

Pensar o projeto concreto de autonomia e o papel emancipatório da educação requer pensar, necessariamente, na ruptura da sociabilidade burguesa, e tem na classe trabalhadora a tarefa histórica de levar a frente esse processo, uma vez que a realidade capitalista dependente demonstrou que não se deve

---

<sup>3</sup> Em grande parte da literatura que aborda a função social da universidade pauta-se as experiências ocorridas nos países centrais, vistas como processos naturais, dos quais países menos “desenvolvidos” deveriam vir a ter. A atribuição da função social da universidade, como um espaço de construção para o desenvolvimento da ciência e tecnologia e “progresso” de uma determinada nação é um exemplo desse paradigma, reafirmando uma ideologia do desenvolvimento. O fato de as ideias iluministas no decorrer das revoluções burguesas atribuírem esse papel a universidade, não é uma regra ou um esquema onde todos os países que cheguem a ter a universidade desenvolverão tal perspectiva, e a particularidade brasileira evidencia isso.

apostar numa burguesia autônoma e progressista que tenha em seu horizonte a construção de uma revolução nacional e democrática, mesmo nos limites da ordem burguesa, conforme analisado no capítulo dois desta obra.

Acreditamos, portanto, ser possível discutir o papel da universidade a partir de uma visão coletiva, forjada nos processos de lutas da classe trabalhadora, buscando um horizonte de ruptura com o padrão dependente de educação que aprofunda a inserção dependente do Brasil na economia mundial. Entender que a universidade é um lugar permeado por contradições e por disputas entre interesses econômicos e políticos inconciliáveis deve ser o começo do caminho e não a conclusão.

A educação superior no Brasil, ainda como uma iniciativa não institucionalizada, tem sua origem em 1550, organizada pelos jesuítas. Como não surgiu a partir de uma demanda histórica da sociedade de classes brasileira, esse sistema educacional não teve grandes influências na dinâmica da colônia (MINTO, 2014). É na transição do século XVIII para o XIX<sup>4</sup> que começaram a surgir o que consideramos o padrão de escola superior com o objetivo de preparar as elites brasileiras nas formações de profissionais liberais, com foco principalmente nos cursos de Direito, Medicina e Engenharia. Fernandes (1984) sinaliza as consequências geradas pela escravidão também na formação da educação superior brasileira, em sua particularidade:

[...] o Brasil não viveu, nem como colônia nem posteriormente, a experiência histórica da universidade ilustrada; e as condições da economia escravista contribuíram sensivelmente para reduzir ao mínimo as funções criativas da escola superior isolada. De outro lado, a perspectiva política da camada senhorial não estabeleceu conexões vitais entre o ensino superior, o desenvolvimento da cultura e as potencialidades de uma revolução nacional e democrática. (FERNANDES, 1984, p. 32).

Inicialmente, a educação superior brasileira não era uma necessidade combinada com o desenvolvimento capitalista brasileiro, mas sim, com a relação de transplantação do padrão europeu concentrado numa pequena camada da sociedade brasileira, dos filhos dos latifundiários e aristocratas, que outrora se formavam nas universidades europeias. Essa característica também resvala na

---

<sup>4</sup> “De 1800 a 1889 foram criados no Brasil 14 estabelecimentos de ensino superior; de 1890 a 1929, isto é, sob a I República, foram criados mais de 64 estabelecimentos de ensino superior; de 1930 a 1960 foram criados mais 338 estabelecimentos de ensino superior. [...] Malgrado as alterações decorrentes da expansão do ensino médico, de Engenharia e dos setores de ciências das faculdades de filosofia, praticamente não se fizeram outra coisa senão expandir o tipo de escola superior herdado do passado.” (FERNANDES, 1975, p. 51).

concepção da educação como privilégio no país<sup>5</sup> e numa lógica privada de expansão da educação superior, como sinaliza Fernandes (1975):

[...] o que resulta é uma filosofia educacional privatista, que coloca o ensino superior na órbita da composição conservadora entre velhos e novos privilégios, ou seja, na órbita de uma visão oligárquico-plutocrática e tecnocrática das funções educacionais de um Estado “republicano” [...] atrás do aparente “caráter técnico” se oculta uma deliberada e forte diretriz política, que desemboca num privatismo típico das nações capitalistas dependentes: um “*privatismo exaltado*”, que não pode ser contido e policiado pela ordem social estabelecida, porque é ele que configura e a determina (e não o contrário). (FERNANDES, 1975, p. 230. grifos do autor).

Nos primeiros anos da República novas instituições de educação superior foram criadas, mas seguindo os mesmos modelos de escolas isoladas. Foi nas décadas de 1920 e 1930 que a educação superior no Brasil se tornou uma “questão nacional”, devido às exigências do desenvolvimento capitalista industrializado e de uma maior presença das classes médias e trabalhadoras no cenário da luta de classe.

Na verdade, a situação histórico-social reflete-se sobre o cenário educacional segundo tendências contraditórias. A pressão demográfica e as tendências econômicas, culturais ou sociais de integração nacional criam tensões críticas, que alimentam eclosões intermitentes de crescimento quantitativo do ensino superior. Os efeitos qualitativos dessas influências são, no entanto, continuamente anulados ou amortecidos pela propensão conservadora das elites culturais. (FERNANDES, 1975, p. 49)

Fernandes (1989) cita Anísio Teixeira mostrando os avanços relativos de seu pensamento liberal, considerando os marcos do padrão dependente, destacando a defesa da educação como um direito social e não como privilégio de

---

<sup>5</sup> Marini e Speller também nos ajuda a pensar essa particularidade do Brasil na relação entre o desenvolvimento capitalista dependente e a educação superior “Que outra coisa esperar num país onde o trabalho produtivo se identificava com a condição escrava? A escravidão leva a separação entre o trabalho manual e o intelectual ao seu limite extremo. O trabalho manual é considerado não apenas como algo desagradável, mas também degradante, sinal visível do status de sujeição. A formação educativa das camadas médias e superiores se distancia, então, até onde é possível, de tudo que tenha relação com a produção material. Onde o trabalho produtivo é identificado como sujeição e degradação, a cultura se cristaliza em outro polo como refinamento e excelência. Assim, a educação superior não tem como desenvolver as três funções que a caracterizam, no marco da sociedade burguesa, e aparece, mutilada e caricaturizada, reduzida à sua função puramente ideológica.” (MARINI; SPELLER, 1977, p. 6).

classe, mas também apontando o horizonte limitado desta corrente político-pedagógica.

Esses educadores trouxeram para o Brasil, a nível de consciência social, uma perspectiva revolucionária sobre educação. Anteciparam mudanças, que seriam potencialmente possíveis e necessárias, numa sociedade capitalista, mas que as classes dominantes brecharam, impediram. Ao ler o *Manifesto dos educadores*, vê-se que o grande componente sociológico desse documento está na tentativa de transferir para o Brasil os ritmos avançados das sociedades europeias. Era como se a Revolução Francesa desabasse sobre nós, no plano educacional, sem ter desabado no plano econômico e político. Portanto, uma consciência utópica, mas uma consciência articulada (FERNANDES, 1989, p. 161, grifo do autor).

Minto (2014) também evidencia os limites do pensamento liberal dos chamados “escola-novistas”, citando principalmente Anísio Teixeira. Esses limites estão colocados nas defesas de pautas liberais inspiradas nos processos vividos nos países centrais, onde se defendia um importante papel “natural” à educação. Essa perspectiva não apresentava uma análise crítica das formações sócio-históricas e de suas particularidades. Entendiam que o desafio educacional brasileiro era consequência de uma ausência de projetos “adequados” à modernização exigida pelo desenvolvimento capitalista, atribuindo a responsabilidade da defasagem cultural existente no país à sua origem colonial.

A variação de modelos propostos para a educação superior no país<sup>6</sup>, principalmente a partir das décadas de 1920 e 1930, evidencia as disputas que estavam colocadas entre as frações das classes dominantes e setores médios progressistas. As reformas educacionais a partir da década de 1930 foram marcadas por uma centralização que expressava a necessidade da expansão capitalista nos limites da dependência conduzida pelas classes dominantes, através do Estado. Nesse período, os debates em torno das políticas educacionais ganhavam novos contornos e espaços nas políticas públicas, uma vez que passava a existir uma necessidade histórica imposta pelo desenvolvimento capitalista industrial que crescia no país<sup>7</sup>. Esse processo não foi isento de contradições. A

<sup>6</sup> Segundo Sguissard (2006, p. 353) a transplantação baseava-se desde os modelos confessionais até o modelo francês/napoleônico, passando pelos modelos pombalino/coimbrão e depois o alemão/humboldtiano.

<sup>7</sup> “Com a criação, em 1930, do Ministério de Educação e Saúde (mais tarde, de Educação e Cultura), assiste-se à formação de sistema educativo nacional, altamente centralizado. Promove-se a educação primária; reestrutura-se o ensino médio, com as reformas de 1931 (que restabelece o religioso nas escolas públicas, com caráter facultativo) e de 1942, e se estrutura um importante sistema de formação profissional, que assegura a oferta de mão-de-obra qualificada e semiqualificada que a industrialização requeria.” (MARINI; SPELLER, 1977, p. 9)

demanda estava posta, mas a forma que ganharia a educação superior brasileira, em especial a universidade, estava em disputa. Ainda assim, o caráter conservador assumido pelo padrão compósito de dominação burguesa deu o tom do processo inviabilizando um caráter mais autônomo para a educação superior.

As universidades<sup>8</sup> brasileiras derivaram do “padrão de escola superior”, onde essas escolas, que eram pontuais e isoladas, foram aglutinadas e transformadas em universidades, as quais Florestan Fernandes identificava como “universidade conglomerada”.

Existe, naturalmente, *uma limitação estrutural*, ou seja, uma limitação que é padronizada e geral, que aparece em todas as escolas superiores brasileiras. Isso nos obriga a falar de algo muito complexo para esta discussão: trata-se do padrão brasileiro de escola superior. [...] A escola superior brasileira constituiu-se como uma escola de elites culturais ralas e que apenas podiam (ou sentiam a necessidade de) explorar o ensino superior em direções muito limitadas. Como a massa de conhecimentos procedia do exterior e a sociedade só valorizava a formação de profissionais liberais, a escola superior tornou-se uma escola de elites, de ensino magistral e unifuncional: cabia-lhe ser uma escola de transmissão dogmática de conhecimentos nas áreas do saber técnico-profissional, valorizadas econômica, social e culturalmente pelos extratos dominantes de uma sociedade de castas e estamental (FERNANDES, 1975, p.56. grifos do autor).

Desde a década de 1930, portanto, o país vivenciava um processo de industrialização, e com isso diversos setores ganharam maior dinâmica, mesmo nos limites da ditadura do Estado Novo. Os estudantes, por exemplo, passaram a se organizar pela União Nacional dos Estudantes (1938), tendo essa organização um papel fundamental nas lutas que seguiriam no país<sup>9</sup>.

Ainda na década de 1950, apesar da expansão da educação superior não ser muito significativa nem quantitativamente nem qualitativamente, a conjun-

---

<sup>8</sup> A universidade faz parte da educação superior, mas não equivalentes. Atualmente são consideradas Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil: as universidades, os centros universitários, as faculdades, os Institutos Federais e os CEFET's.

<sup>9</sup> “[...] é necessário assinalar o desenvolvimento e a importância política que teve o movimento estudantil, liderado pela UNE, no período do pós-guerra, que fizeram desse movimento uma das grandes formas políticas na crise de princípios dos anos 1960. Atuando ativamente nas grandes campanhas nacionais, particularmente na luta pela nacionalização do petróleo; assumindo as causas mais avançadas, como a defesa da Revolução Cubana; lançando iniciativas ousadas, como a campanha de alfabetização, no período presidencial de João Goulart, a UNE desempenhou um papel importante no processo político brasileiro daquele período. Este processo, ao arrastar amplas camadas da população urbana e rural ao centro da vida política, levou as classes dominantes e o imperialismo estadunidense à solução contrarrevolucionária, expressa no golpe militar de 1964.” (MARINI; SPELLER, 1977, p. 11)

tura política de toda América Latina era favorável ao crescimento das lutas no país. A discussão dos projetos desenvolvimentistas e a radicalização das pautas pelas reformas de base do governo de Jango, ainda que nos limites da ordem, representaram uma polarização importante no país. As classes dominantes, no entanto, não vivenciaram esse processo de forma passiva. Nos anos pós II Guerra, foram criadas diversas políticas para os países de capitalismo dependente, incluindo os países recém-independentes, onde a ideologia do desenvolvimento ganhou centralidade em praticamente todos os meios teórico-políticos.

Na área da educação, esse processo não foi diferente. Os intensos debates tanto pela discussão da Lei de Diretrizes e Bases<sup>10</sup> da Educação Nacional em 1961, quanto pelo movimento que se formara em torno da reforma universitária (1956/1964)<sup>11</sup>, tinham uma relação muito estreita com essa ideologia. Fernandes (1975) também destaca as disputas que existiam dentro desses movimentos progressistas em torno das reformas de base. Em suas análises, tanto na LDB de 1961, quanto no movimento em torno da reforma universitária, apesar de a composição ser variada desde integrantes da extrema-esquerda ao radicalismo democrático, a hegemonia das propostas estava calcada em termos liberais. A contribuição de Florestan Fernandes nesse processo se deu pela defesa de criação de um novo padrão intelectual de desenvolvimento autônomo, que vinculasse necessariamente a ruptura com o padrão dependente de educação e com a heteronomia cultural, tornando-se uma universidade integrada e multifuncional (FERNANDES, 1975).

É neste contexto que a problemática da heteronomia cultural ganha centralidade, conforme indicado no capítulo anterior. Fernandes (1966) reforça que a heteronomia não é apenas a absorção de ideias e valores externos, mas sim, a internalização e esquematização desses valores para a realidade nacional, constituindo uma das faces do projeto burguês de sociabilidade no capitalismo

---

<sup>10</sup> “Ao avaliar a aprovação da Lei n. 4.024/1961, Florestan argumentou que seu sentido geral negativo ao ensino público foi preservado: “no essencial, o projeto ou ficou como estava ou ficou pior”. Como que antecipando o que estava por vir, compreendeu a gravidade das conquistas dos privatistas: “conservaram o Conselho Federal de Educação como um autêntico ‘cavalo de Tróia’ dos interesses privatistas no seio do Poder Executivo e não trepidaram diante da dilapidação do erário público para servir aos interesses ilegítimos dos estabelecimentos particulares de ensino”. (LEHER, 2012, p. 1165).

<sup>11</sup> O “Movimento de reforma Universitária” representou nas universidades uma polarização e um novo modo de pensar a Educação Superior, questionando a própria formação da universidade conglomerada, elitizada e conservadora em busca de uma universidade integrada, autônoma e popular. Esse movimento foi se fortalecendo em conjunto com o processo de lutas e projetos de reformas de base e tinham nos estudantes, através da UNE sua principal representatividade.

dependente. A própria dificuldade de realização de pesquisas que pensem a realidade brasileira na sua particularidade, mas relacionada com o modo de sociabilidade do capital, evidencia esse traço heteronômico.

A tendência a procurar na Europa ou nos EUA a satisfação de conjunto de centros de interesses e de valores alimenta um processo de alienação intelectual e moral de imensas proporções. Ao contrário do que se supõe comumente, o fato crucial não está, aqui, na procedência externa de categorias de pensamento e dos modos de agir, mas na maneira de interligá-los, que toma como ponto de referência permanente os núcleos civilizatórios estrangeiros, em que foram produzidos. Daí resulta um estado de dependência fundamental. Com isso, o processo de desenvolvimento interno se entrosa com valorizações e disposições subjetivas que concorrem, diretamente, para perpetuar e fortalecer a condição heteronômica da sociedade brasileira. (FERNANDES, 1974, p. 172).

Demonstrando total descrença no processo da reforma universitária que se foi desenhando após o golpe burguês-militar, Fernandes (1975) entendia que a concepção da reforma universitária estava sendo ressignificada para modernizar a universidade estritamente no que fosse necessário à realidade do capitalismo monopolista e inviabilizando o que havia de mais avançado em termos de propostas para a reestruturação da educação superior no país, na perspectiva crítica, resultando, desta forma, numa modernização conservadora.

A reforma (antirreforma ou reforma universitária consentida) de 1968<sup>12</sup> significou uma colonização direta que consolidou essencialmente três elementos negativos para a educação superior brasileira: o primeiro foi a própria reforma, pensada estrategicamente para impedir espaços democráticos e ascensão de lutas que vinham crescendo na universidade; o segundo elemento diz respeito à expansão da universidade de forma precarizada e com o foco da expansão via instituições privadas, simulando através de um discurso da democratização do ensino, o aprofundamento do padrão dependente de educação brasileiro e o terceiro elemento estava expresso na concepção de educação como mercadoria

---

<sup>12</sup> “A primeira foi preparar uma reforma universitária que era uma antirreforma, na qual um dos elementos atacados foram os estudantes, os jovens, os professores críticos e militantes. [...] Além disso, a ditadura usou um outro truque: o de inundar a universidade. Simulando democratizar as oportunidades educacionais no nível do ensino de terceiro grau, ela ampliou as vagas no ensino superior, para sufocar a rebeldia dos jovens, e expandir a rede do ensino particular [...] Por fim, um terceiro elemento negativo foi introduzido na universidade: a concepção de que o ensino é uma mercadoria. O estudante não saberia o valor do ensino se ele não pagasse pelo curso. Essa ideia germinou com os acordos MEC-USAID, com os quais se pretendia estrangular a escola pública e permitir a expansão do ensino comercializado”. (FERNANDES, 1989, p.106).

que interessava tanto os países imperialistas, em especial os Estados Unidos, como as burguesias locais, ganhando expressão nos acordos MEC-USAID<sup>13</sup>.

A crise da universidade pública, portanto, deve ser localizada exatamente nas disputas entre concepções antagônicas de educação superior: o capital identificando a educação como um lucrativo serviço educacional e a classe trabalhadora, demandando a educação como um direito social.

Na intenção de identificar os elementos que constituem a crise da universidade pública, sintetizamos, em forma de quadro para melhor visualização, a análise que Minto (2006) organizou sobre os principais eixos presentes nas políticas e legislações que conduziram a “reforma universitária de 1968”. Vale ressaltar que esse processo não se resume meramente em um mecanismo jurídico-formal que conduziu ou buscou conduzir a reformulação da educação superior naquele período, mas, principalmente em um projeto que representou o padrão compósito de hegemonia burguesa, combinando articulações externas e internas, cabendo a “modernização” necessária ao seu lugar de país capitalista dependente. Minto (2006) sintetiza os eixos condutores da reforma universitária de 1968 da seguinte forma:

**Tabela 1:** As principais propostas da “reforma universitária de 1968” para educação superior:

<b>EIXOS</b>	<b>PROPOSTAS</b>
Sobre a “racionalização” da gestão e “independência” das universidades em relação ao Estado:	<ul style="list-style-type: none"><li>- A necessidade de “agilizar a burocracia” e os processos administrativos das universidades, tidos lentos e ineficientes;</li><li>-A contenção de despesas: o Estado deve ser apenas um dos financiadores das universidades, uma espécie de “parceiros” destas;</li><li>- A ampliação da relação entre ensino e setor produtivo, aproximando-o cada vez mais;</li><li>-A administração e a gestão dos recursos nas universidades devem seguir os parâmetros das empresas;</li><li>- A gestão não deve ser feita, exclusivamente, pelos membros das universidades: criação de um “Conselho de Curadores” - contando com “bem-sucedidos” representantes do meio empresarial -, de forma a interferir na gestão e a contrabalancear o</li></ul>

<sup>13</sup> Minto (2006, p.116) reforça que, embora a intervenção estadunidense na educação brasileira estivesse presente desde o Governo Dutra na forma de “ajudas”, nas relações entre o MEC e a Usaid as propostas da agência “[...] tornaram-se mais abrangentes e sua estratégia voltou-se, também, para a educação superior, no sentido de criar uma linha política própria para esse nível de ensino, tal como já havia sido feito para os demais níveis educacionais. Nesse período, o governo brasileiro contrataria os próprios norte-americanos para diagnosticar os problemas do nosso ensino superior e para nos dizer como organizá-lo”.



	<p>poder dos conselhos universitários;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- a existência de um “clima de falência da autoridade” dentro das universidades devido à LDB/1961 e à incapacidade do Conselho Federal de Educação (CFE), resultando na proposta de supressão de todos os órgãos deliberativos das universidades, em prol da manutenção dos cargos de reitores e diretores, a serem direta e livremente escolhidos pelo presidente.</li></ul>
Sobre o financiamento da educação superior:	<ul style="list-style-type: none"><li>- O fim da gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais, com a cobrança de mensalidade ou anuidades, geralmente contemplando as ideias de que “alguns podem pagar” e/ou criação de um sistema de cobrança proporcional à renda das famílias dos estudantes;</li><li>- A obtenção de fontes “alternativas” de recursos, como a prestação de serviços, a venda de produtos, pesquisas e livros e as doações de pessoas físicas e/ou de empresas (pessoas jurídicas);</li><li>- A criação de um Banco Nacional de Educação, com vistas a captar recursos no setor privado, nacional e estrangeiro;</li><li>- A possibilidade de transferir recursos públicos para o setor privado, cuja “função social” seria a de complementar a oferta de vagas do setor público;</li><li>- A transferência de recursos para as universidades de forma global, sem dotações específicas.</li></ul>
Sobre o tipo de formação e currículo:	<ul style="list-style-type: none"><li>- O ensino deve ter um caráter utilitarista, voltado mais para a certificação – que permita o ingresso no mercado de trabalho – do que, propriamente, a formação intelectual dos estudantes;</li><li>- A redução do tempo de formação;</li><li>- A criação de formas diferenciadas de ensino para atender à ideia de um ensino de 2º grau (hoje, ensino médio) com caráter terminal, profissionalizante, ao invés de preparatório para o 3º grau (hoje, ensino superior) – cujo padrão seria o modelo organizacional norte-americano;</li><li>- A substituição do regime seriado pelo regime de créditos.</li></ul>
Sobre a carreira docente e do pessoal administrativo:	<ul style="list-style-type: none"><li>- O fim da estabilidade dos docentes em seus cargos, o que seria um dos fatores decisivos para as suas supostas baixa produtividade e ineficiência, que também agravavam o problema da ociosidade da capacidade instalada;</li><li>- A desvinculação do pessoal docente e pessoal administrativo dos cânones do serviço público.</li></ul>

**Fonte:** MINTO (2006, p. 123-125).

O exame deste quadro revela as concepções de educação e de universidade expressas nessas políticas, ainda que como intencionalidade das ações da burguesia, que a depender da correlação de forças poderiam se concretizar na sua totalidade ou parcialmente, ou ainda não se concretizarem. Nesse caso, especificamente, veremos que diversas propostas não foram consolidadas nesse

período, mas, posteriormente, nos governos democráticos, enquanto outras propostas ainda estão em disputa. O que talvez mais chame nossa atenção é a atualidade dessas medidas, que muitas vezes aparecem como novidades conjunturais, mas que estão presentes enquanto projeto para as instituições de ensino superior desde, pelo menos, a reforma universitária de 1968.

## **NEOLIBERALISMO E AS NOVAS FACES DO PADRÃO DEPENDENTE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

Os anos de 1970 e 1980 marcaram mais um período da crise do capital apresentada sob a aparência de uma “nova ordem mundial”. Nesse período, a hegemonia das frações rentistas consolidou, nos países centrais<sup>14</sup>, o neoliberalismo. No Brasil, as políticas neoliberais começam a ganhar forças no período da redemocratização, conforme apontou Florestan Fernandes nos debates apresentados na Assembleia Nacional Constituinte. Fernandes (1989) considera que a condução do processo de redemocratização, no Brasil, deu sequência às políticas em curso da ditadura e, conseqüentemente, incidiu também na política de educação superior:

A Nova República tentou levar até as últimas conseqüências aquilo que a ditadura pretendeu realizar e não conseguiu. De modo que o papel do atual regime é o de manter todas as políticas preexistentes e buscar, por meio de vários subterfúgios, concretizá-las, na medida do possível. Ela solapa as resistências por meios fisiológicos ou pela sonegação de recursos às universidades públicas (FERNANDES, 1989, p. 108).

Entendendo as contradições do processo, o autor destaca que os setores progressistas conseguiram, através da Constituição de 1988, garantir avanços legais que faziam parte das demandas populares, sem garantir, entretanto, que essas medidas fossem articuladas em conjunto com o debate econômico, mantendo “a cisão” entre a economia e a política inerente à lógica burguesa. A exemplo disso, podemos citar o favorecimento da “reciclagem” da dívida externa, herança do regime burguês militar e a derrota da pauta de alocação das verbas públicas exclusivamente para a educação pública, duas ações que foram fundamentais para as novas reorganizações do capital na lógica neoliberal nos anos de 1990 e início do novo século.

---

<sup>14</sup> É válido ressaltar a experiência no Chile, ainda nos 70 a partir do golpe de Pinochet, que funcionou como um “laboratório” das medidas neoliberais, implementadas nas décadas seguintes nos demais países latino-americanos.

Na nossa análise, o fundamental é concebermos esse debate inserido no processo de reestruturação do capitalismo e, particularmente, do capitalismo dependente em suas diferentes fases. A crise na educação superior não pode, portanto, ser descolada da totalidade social. Analisando textos e documentos das décadas de 1960 até o período da redemocratização, principalmente a partir dos escritos e pesquisas de Florestan Fernandes, vemos a referência à crise na universidade pública<sup>15</sup>.

Em ambos os casos, os elementos que são atribuídos apresentam familiaridades, salvaguardando as diferenças conjunturais. A concepção da educação como serviço a ser negociado no “mercado educacional” articulada ao uso do fundo público para garantir a movimentação do setor privado e o sucateamento do financiamento público das universidades públicas são elementos estruturantes do capitalismo, que ganham contornos definidos no capitalismo dependente. Por certo, a partir dos anos 1990, surgem novos elementos que aprofundam ainda mais a privatização e a mercantilização da educação superior, mas não consideramos correto afirmar que esse período tenha dado início a esse processo.

A “crise da universidade”, portanto, é apresentada pelo discurso hegemônico como se o problema residisse na universidade e não fosse resultado de uma opção política de privilegiamento do setor privado em detrimento das instituições públicas. Vale ressaltar que a divulgação massiva da “crise na universidade” vem ganhando espaço público, mas apresentando “soluções” diferenciadas das propostas organizadas pelas entidades que representam a classe trabalhadora, principalmente nos três segmentos das universidades, evidenciando a luta de classes e as disputas entre projetos antagônicos para a universidade pública brasileira.

Ao reconhecermos os elementos que constituem a crise na universidade como estruturantes não equivale a desconsiderar as novas expressões da crise na atualidade e nem as propostas que visam à transformação dos modelos de educação vigentes. Os elementos que aparecem como novidades nas últimas

---

<sup>15</sup> “[...] a propalada crise da universidade não é outra coisa senão um efeito do caos reinante na sociedade, da sua falta de integração nacional em bases democráticas e de sua impotência diante das minorias privilegiadas, prepotentes e egoístas, que monopolizam o poder e impõem arbitrariamente a sua vontade, como se ela fosse o querer coletivo da Nação. O universitário só pode perceber a natureza e o sentido da reforma universitária quando ele atenta a esses marcos da realidade e organiza o seu comportamento nessa direção política. A reconstrução da universidade é possível e necessária. Mas ela não poderá ser alcançada sem que a própria sociedade se reconstrua, modificando-se completamente suas relações com a educação escolarizada, com a cultura e com a imaginação intelectual criadora.” (FERNANDES, 1975, p. 244).

décadas, como a criação e expansão da educação superior pela educação à distância; a precarização e intensificação das condições de trabalho dos trabalhadores da área da educação, tanto docentes como técnicos-administrativos; a flexibilização das relações de trabalho; a intensificação da lógica produtivista na disputa por recursos das agências de fomento; o aligeiramento da formação; a intensificação da privatização interna na universidade pública; o aprofundamento da financeirização da educação superior através dos fundos de investimento e de ações como o FIES e os fundos patrimoniais que são analisadas posteriormente nesta obra, representam ajustes táticos que evidenciam as disputas da hegemonia intraclasses na condução do projeto burguês de sociabilidade, hoje concentrado nas frações rentistas, que aprofundam o padrão dependente de educação superior, historicamente vigente no país.

Devido ao agravamento da crise orgânica do capital, essas disputas ficam mais evidentes e acirradas, levando ao aprofundamento das crises políticas e institucionais da democracia burguesa, ainda mais acentuada na frágil democracia restrita constitutiva do capitalismo dependente brasileiro.

Nesse sentido, também consideramos que a discussão do financiamento público das universidades públicas deva ser realizada a partir de uma perspectiva de projeto de classe. De forma que a crise nas universidades públicas não possa ser apontada apenas como uma crise de financiamento, tendo em vista que os projetos político-pedagógicos conduzidos, hoje, nessas instituições buscam reconfigurar a própria concepção de universidade defendida historicamente pelos sujeitos coletivos da classe trabalhadora. O eixo de financiamento não deve estar desatrelado do debate de qual projeto de educação superior e para que serve determinado conhecimento. O corte do financiamento público nas universidades, ainda que seja um fator fundamental, não é a causa da crise, mas sim uma consequência do projeto de educação superior no padrão dependente de educação conduzido pelas classes dominantes.

Acreditamos que a maior dificuldade nessas reflexões acerca do papel da educação se dá na desconstrução da ideologia do desenvolvimento que aponta uma centralidade na política de educação, como se a essa coubesse única e exclusivamente o papel de garantir o desenvolvimento econômico e social. Entretanto, é fundamental questionarmos qual desenvolvimento e a quem interessa.

Não podemos deixar de considerar que a universidade pública brasileira, na sua realidade concreta, através das resistências dos sujeitos políticos coletivos da classe trabalhadora, cumpre um papel importante e estratégico no for-

talecimento das lutas em curso e por isso mesmo seja tão atacada pela burguesia brasileira, que tem como horizonte a reprodução do padrão dependente de educação.

Neste contexto de disputas entre projetos antagônicos de educação e de universidade, a classe trabalhadora resiste. Importantes referências desta resistência são (i) as greves das Instituições Federais de ensino em 2012, que fortaleceram a organização da greve do Serviço Público Federal; (ii) a participação das representações sindicais e estudantis classistas e combativas nas jornadas de junho de 2013; (iii) as lutas em defesa da educação básica no ano de 2014; (iv) as ocupações das escolas em São Paulo e Rio de Janeiro em 2015; (v) as ocupações por todo o país contra a PEC241, atualmente a EC95, das escolas e dos *campi* em 2016 e (vi) as manifestações contra o projeto “Future-se”, cujo significado político-pedagógico será analisado posteriormente nesta obra.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas, em interlocução com o pensamento florestaniano, consideramos como fundamental o fortalecimento de pesquisas que, vinculadas às organizações sindicais e estudantis, auxiliem na construção de estratégias de resistência à contrarrevolução neoliberal em curso, contribuindo nos avanços da consciência e na organização da classe trabalhadora em defesa da universidade pública e gratuita para os trabalhadores.

A crise da universidade, portanto, deve ser considerada como expressão da busca constante por novos campos de exploração lucrativa e pela captura de mentes e coração para adesão ao projeto burguês de sociabilidade.

Nesse sentido, é imprescindível a discussão sobre o projeto de universidade que queremos, relacionado às demais lutas sociais e que tenham em seu horizonte a ruptura com o padrão dependente de educação e, conseqüentemente, com o capitalismo. Se a universidade pública não é por “natureza” um espaço privilegiado da luta de classes, ela poderá, a depender da correção de forças, cumprir um papel fundamental na construção da ruptura contra a ordem do capital.

## REFERÊNCIAS

FERNANDES, F. Educação e Sociedade no Brasil. São Paulo: EDUSP/Dominus, 1966.

\_\_\_\_\_. **Mudanças Sociais no Brasil**. São Paulo: Difel, 1974.

\_\_\_\_\_. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

\_\_\_\_\_. **A questão da USP**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Qual é)

\_\_\_\_\_. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

LEHER, R. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas. v. 33, n. 121, p. 1157-1173, out-dez. 2012.

MARINI, R. M.; SPELLER, P. **A universidade brasileira**. 1977. Instituto de Pesquisas Econômicas - Universidade Nacional Autônoma do México-UNAM. Disponível em: <[http://www.marini-escritos.unam.mx/pdf/053\\_universidade\\_brasileira.pdf](http://www.marini-escritos.unam.mx/pdf/053_universidade_brasileira.pdf)>. Acesso em: ago. 2020.

MINTO, L. W. **As reformas do Ensino Superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. **A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

PRADO, F. C. **A ideologia do desenvolvimento e a controvérsia da dependência no Brasil contemporâneo**. 2015. Tese (Doutorado em Economia Política) – Programa de Pós-graduação em Economia Política Internacional. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. 168 fls.

SGUISSARD, V. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, M. (org). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006. p. 351-370.

TONET, I. **Educação contra o capital**. 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

# VI

## CAPITALISMO DEPENDENTE E A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA: PARTICULARIDADES E DESAFIOS NO SÉCULO XXI\*

*João Paulo Valdo*

### INTRODUÇÃO

“*Universidades* que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo *balbúrdia*, terão verbas reduzidas”. Essa frase do ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub (2019/2020), expressa a miséria do projeto hegemônico da política educacional brasileira. Não é um apelo à miséria como algo moralista. Assim como Minto (2014), acreditamos que a noção de miséria da política educacional brasileira

[...] representa o horizonte histórico dentro do qual a educação pode se realizar numa formação social sobre a qual a irradiação do MPC impõe limites estruturais, que não permitem o desenvolvimento de experiências educacionais autônomas e emancipadoras para as maiorias. Com isso busca-se reforçar seu sentido enquanto educação da particularidade brasileira, com funções adequadas a esta realidade e não a qualquer “modelo” de interação educação superior-sociedade abstraído de outras experiências históricas, ainda que estes possam ajudar a entender nossas especificidades (MINTO, 2014, p. 17).

Nossa proposta no presente capítulo é apresentar um conjunto de reflexões sobre a particularidade da formação e desenvolvimento da universidade pública brasileira e os desafios postos para a defesa da educação pública e gratuita na segunda década dos anos 2000. Para tal, o texto está estruturado em dois itens. Em um primeiro momento, recuperamos as análises apresentadas nos capítulos anteriores deste livro sobre a relação entre o padrão dependente de desenvolvimento e o padrão dependente de educação para fundamentar o exame das velhas/novas expressões da reconfiguração da universidade na atualidade.

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-36-9-0-f.111-132

Em “Educação superior brasileira no século XXI” examinamos as alterações na política de educação superior e os ataques à universidade pública brasileira no século XXI, indicando a necessidade de enfrentamento e defesa do seu caráter público e de sua concepção como lócus de produção e socialização do conhecimento crítico.

## **“UM MUSEU DE GRANDES NOVIDADES”: A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA NO CAPITALISMO DEPENDENTE**

Nosso ponto de partida expressa a relação dialética entre imperialismo e capitalismo dependente como eixo condutor fundamental para analisarmos a particularidade da formação da universidade brasileira. Destarte, partimos da compreensão que o capitalismo dependente faz parte do desenvolvimento do capitalismo em sua fase monopolista no Brasil, e:

[...] só pode ser apreendida na medida em que seu processo constitutivo – e indissociado da dinâmica dos capitalismos centrais – é apreendido nas suas especificidades históricas. Suas categorias, portanto, não serão “reelaboradas” a partir daquelas construídas na análise do capitalismo central, mas definidas em função de sua particularidade, isto é, da dinâmica histórica concreta em que estão inseridas, constituídas a partir das necessidades da expansão global do MPC (MINTO, 2014, p. 15).

A universidade, nesses termos, é parte desse processo, tanto na importação de modelos europeus de ensino e instituição, de uma escola superior feita pela elite para a elite, quanto na fase monopolista, onde o principal papel do ensino universitário é formar trabalhadores para universalizar o projeto burguês de sociabilidade às nações capitalistas dependentes, como afirma Florestan Fernandes (2005, p. 314).

O capitalismo monopolista não eclode nas economias periféricas rompendo o seu próprio caminho, como uma força interna irreprimível que destrói estruturas econômicas arcaicas ou simplesmente obsoletas, dimensionando e reciclando o que deveria ser preservado e forjando suas próprias estruturas econômicas ou extraeconômicas. Vindo de fora, ele se superpõe, como o super moderno ou o atual, ao que vinha antes, ou seja, o “moderno”, o “antigo” e o “arcaico”, aos quais nem sempre pode destruir e, com frequência, precisa conservar. O seu maior impacto construtivo consiste em cavar um nicho para si próprio, naquelas esferas das economias periféricas que são mais compatíveis com a transição, formando assim um exíguo espaço econômico, a partir do qual poderá cres-



cer e quiçá irradiar-se para toda a economia, universalizando aos poucos os requisitos estruturais, funcionais e históricos inerentes ao seu próprio padrão de desenvolvimento capitalista.

Netto (2015), em diálogo com Florestan Fernandes, aponta que o desenvolvimento do capitalismo no Brasil não se construiu mediante o rompimento com o modelo arcaico de desenvolvimento, operou-se uma recomposição do atrasado elevando-o a funcionalidade hegemônica da classe dominante. Isso se construiu numa exclusão das forças populares nos processos de decisão política do país e o Estado teve papel funcional na condução e articulação desses elementos apontados.

A característica do Estado brasileiro, muito própria desde 1930, não é que ele se sobreponha a ou impeça o desenvolvimento da sociedade civil: antes, consiste em que ele, sua expressão potenciada e condensada (ou, se quiser, seu resumo), tem conseguido atuar com sucesso como um vetor de desestruturação, seja pela incorporação desfiguradora, seja pela repressão, das agências da sociedade que expressam os interesses das classes subalternas. O que é pertinente, no caso brasileiro, não é um Estado que se descola de uma sociedade civil “gelatinosa”, amorfa, submetendo-a a uma opressão contínua; é-o um Estado que historicamente serviu de eficiente instrumento contra a emersão, na sociedade civil, das agências portadoras de vontades coletivas e projetos societários alternativos (NETTO, 2015, p. 34).

Um importante eixo condutor, bem explicitado por Fernandes (2005), demonstra que a combinação do processo de transformações capitalistas e dominação burguesa no Brasil é fruto da dupla articulação entre desenvolvimento desigual interno e dominação imperialista que se expressam a partir: i) da pressão do imperialismo sobre as nações dependentes, um padrão dual de apropriação do excedente econômico, a partir de dentro (burguesia nacional) e de fora (burguesia das nações do capitalismo central); e ii) da extrema concentração de riqueza, da drenagem para fora de maior parte do excedente econômico, configurando o caráter particular da exploração da força de trabalho nos países de economia dependente e exclusão dos trabalhadores das arenas de decisão política.

Esses elementos evidenciam a direção política das bases de formação da universidade no Brasil, conforme analisado anteriormente neste livro, especialmente nos capítulos 4 e 5. Para Fernandes (1975), o padrão de escola superior brasileiro, constituído no século XIX, nasce com limitações estruturais e funcionais, visto que a dependência cultural brasileira manteve uma escola superior

com a tarefa primordial de garantir a transplantação de conhecimento produzido nos países centrais. A ruptura com a heteronomia educacional ocorreria a partir da desagregação do regimento colonial e da formação do regime de classes articulada ao rompimento com a dependência econômica e cultural com o exterior. Entretanto, tal fato não se efetivou.

A expansão do regime de classes sociais não impactou substancialmente no padrão de educação, pelo contrário, a nova etapa de desenvolvimento do ensino superior foi marcada por alterações quantitativas. A multiplicação das escolas superiores revitalizou o antigo padrão de ensino superior (articulação entre o arcaico e o moderno), formando uma conglomeração de escolas superiores isoladas que fortalecia a estrutura tradicional. Essa forma de organização da educação superior passou a ser considerada universidade (FERNANDES, 1975).

A escola superior tradicional e a universidade conglomerada são produtos de uma sociedade que se adaptou, estrutural e historicamente, a uma situação de dependência cultural imposta de fora para dentro. Os interesses e os valores sociais que orientaram o apontado crescimento institucional do ensino superior nasciam dessa situação de dependência educacional e cultural. Portanto, nem a escola superior tradicional nem a universidade conglomerada tinham forças para romper o imobilismo e as limitações dinâmicas do meio. Nasceram, ao contrário, para se adaptarem às exigências educacionais e culturais que as tornavam uma realidade histórica, como “má escola” e “universidade-problema” (FERNANDES, 1975, p.104).

O padrão de educação que se constituiu nas contradições da realidade brasileira formou uma universidade atravessada por problemas institucionais e sociais. Minto (2014), também em diálogo com a obra de Florestan Fernandes, menciona que o surgimento da universidade, sobretudo nos anos de 1930, expressou dois importantes aspectos na relação desenvolvimento capitalista e educação superior brasileira.

1) sob as condições da particularidade, a universidade não poderia alterar a lógica do desenvolvimento heterônomo. Daí o sentido “elitista”, fragmentário e pouco integrado, que a universidade adquire ainda enquanto projeto, ao passo que a reação conservadora das classes dominantes brasileiras procurou eliminar do cenário político nacional os projetos então “alternativos”, por que associados à perspectiva de um desenvolvimento nacional autônomo, para além da lógica do capitalismo dependente; 2) esse surgimento não ocorre sem contradições e são elas que vão definir a complexidade desse processo. A própria existência de projetos alternati-

vos é uma prova disso, bem como a reação conservadora que mobilizaram contra si (MINTO, 2014, p. 173).

Fernandes (1975) aponta duas questões importantes sobre a reforma universitária nas primeiras décadas do século XX, quais sejam: em primeiro lugar, uma crítica a organização institucional da universidade que cumpria de maneira limitada a função de ensinar, sem atender às demandas nascentes de uma sociedade em transformação. Por isso, a necessidade de uma reforma no âmbito institucional para reorganizar a universidade (compreendendo a ampliação do seu conceito), a partir das modificações da realidade, na qual envolvia sua relação com a sociedade e demais instituições, a diversidade no ensino, na pesquisa e na construção do pensamento crítico.

Em segundo lugar, o movimento em disputa pela direção da reforma universitária, trouxe à tona as fissuras sociais e as resistências da cátedra conservadora e da classe dominante às mudanças na política educacional do país. Isso elevou as tensões para uma disputa no cenário mais amplo da sociedade, resultando na absorção parcial (daquilo que interessa a elite) das críticas radicais e reformistas, mas sem ferir as estruturas arcaicas da universidade. Entretanto, o crescimento e a consolidação da sociedade de classes em constante transformação, sobretudo no setor urbano industrial, tencionava a construção da nova universidade que saísse do imobilismo catedrático conservador (FERNANDES, 1975).

Havia, nesses termos, a possibilidade histórica de construção de uma universidade que acompanhasse as transformações e o desenvolvimento da realidade urbana do Brasil e a expectativa de um ambiente universitário com pensamento crítico que rompesse com a heteronomia cultural e a tutela externa, para produção de conhecimento, ciência e tecnologia de maneira autônoma e que preservasse a soberania nacional.

A reconstrução da universidade, deste ângulo, significa substituição de concepções, valores e estruturas autoritários e oligárquicos por concepções, valores e estruturas democráticos e igualitários. Foi por isso que o movimento de reforma universitária entrou em choque frontal com o pensamento e com o comportamento conservadores. Ele tinha de impor-se a negação, a destruição e a superação da ordem social existente, na medida em que não pode orientar-se de outro modo, sem sacrificar suas aspirações e seus objetivos mais caros e profundos. Acomodar-se às pressões e às composições conservadoras seria o mesmo que trair-se, relegando ou pervertendo os ideais democráticos que dão sentido à sua

existência e legitimidade ao seu impacto revolucionário (FERNANDES, 1975, p.171).

A propósito de síntese, Minto (2014), aponta que as soluções apresentadas aos problemas da educação na ditadura deveriam dar conta de quatro questões essenciais e dialeticamente relacionadas, que seriam: 1) Aumento da demanda e expansão do nível superior, fruto do crescimento da urbanização e industrialização e das reivindicações da pequena burguesia e de setores da classe trabalhadora à educação superior; 2) Institucionalização de espaços para produção de pesquisa e tecnologia para incorporação aos novos padrões de desenvolvimento do grande capital; 3) educação superior como setor estratégico e 4) alterar a estrutura de um ensino ainda conectado as escolas isoladas e universidades conglomeradas.

Para Netto (2015), o enquadramento do sistema educacional brasileiro é derivado das mudanças estruturais que acarretavam demanda social por educação e como isso impactou em efeito político e social ameaçador da política educacional gestada pela ditadura.

Minto (2014) sinaliza duas características fundamentais na direção da reforma da educação superior conduzida pelo governo ditatorial. A primeira característica expressa uma política educacional que impediu a construção de uma universidade a partir das necessidades do país, reduzindo a educação superior numa lógica tecnicista pautada num conjunto de ações que propõe uma gestão independente em relação ao Estado, abrindo caminho para desresponsabilização do financiamento público para educação pública; diversificação do financiamento, pautada na escassez de recurso público e na busca de financiamento no setor privado; influência da teoria do capital humano<sup>1</sup> na formação dos currículos; e regime de trabalho docente e administrativo baseado na produtividade e redução de custos.

A segunda característica trata do controle e repressão aos movimentos sociais que, na universidade, poderiam efetivar ações políticas contra o regime ditatorial e abrir possibilidade de construção de um projeto de universidade contra hegemônico.

Netto (2015) ressalta que a lógica educacional na ditadura foi refuncionalizada para atender os privilégios do grande capital e oferecer um novo direcionamento ao financiamento da política educacional, que passou a conviver com a lógica empresarial.

---

<sup>1</sup> Sobre a tese da teoria do capital humano ver Frigotto (2010).

A privatização da educação superior foi uma política deliberada e conduzida pelo Estado ditatorial que implementou uma lógica tecnocrática as instituições estatais, reduzindo o financiamento público para as universidades públicas, e por consequência, a redução da educação ao ensino, deslocado da pesquisa e da produção do conhecimento, promovendo a ascensão do setor privado, um processo identificado por Florestan Fernandes (1975) como “privatismo exaltado”. Essa participação é fundamental pelo fato do ensino superior privado - embora tenha suporte financeiro do Estado -, ter o papel de rebaixar a qualidade da formação, reduzir custo de operação e aumentar a taxa de lucro (MINTO, 2014).

Tal processo significa que a lógica privatista da educação superior no capitalismo dependente foi parte da modernização conservadora do Brasil e sua adequação aos novos padrões e estágio do capitalismo monopolista.

Como processo real de reprodução da educação no interior das condições do desenvolvimento capitalista, possui interesses econômicos claros, mas que concretizam por meio de disputas políticas e ideológicas entre forças sociais concretas. O ensino superior privado não era insignificante em termos quantitativos, mas adquiriu um novo significado, de modo algum restrito à orientação jurídico-formal. Trata-se de um sentido amplo: privatizar passou a denotar a organização e reorganização permanente do nível superior de ensino nas condições do novo padrão de acumulação capitalista pós-crise dos anos 1960/1970 (MINTO, 2014, p. 261).

Por outro lado, precisamos levar em consideração que o processo de neutralização conduzido pela política educacional na ditadura não minou os setores da população inconformados com essa lógica.

Esta afirmação não deve ser tomada como denotando o enquadramento, o controle e a manipulação plenos do sistema educacional pela ditadura. Este limite só seria alcançável se a autocracia burguesa obtivesse a inteira equalização do sistema erradicando os vetores contraditórios (endógenos e exógenos) nele operantes. A isso não chegou a política educacional do Estado ditatorial: Ela repôs, num piso mais alto e de maior complexidade, todos os dilemas históricos da educação institucional no Brasil. Permaneceram as fraturas; contradições – mesmo asfixiadas – não foram superadas; logo que a resistência democrática e o movimento popular retomaram a ofensiva na segunda metade da década de 1970, a dinâmica repressada no/do sistema educacional ressurgiu abertamente. Mas ainda: a política educacional da ditadura não impediu nunca que a resistência democrática conservasse áreas sob a sua influência, mesmo que extrema-

mente restritas, nem jamais obteve sucesso no seu esforço para conquistar nesse terreno, um patamar mínimo de legitimação e consenso ativo (NETTO, 2015, p. 90).

O aprofundamento da heteronomia cultural na educação no contexto de autocracia burguesa durante os anos de ditadura civil-militar impulsionou novamente a luta de classes como elemento fundamental para o rompimento do modelo burguês de dominação e a abertura para o processo de redemocratização e de construção de outra política educacional. A resistência democrática, mesmo que pequena, no interior das universidades brasileiras abriu caminho para o movimento político da classe trabalhadora na luta pela redemocratização e de participação ampliada nos espaços políticos e sociais do país (LEHER, 2018).

A quadra histórica que se abre no Brasil nos meados dos anos 1970 ao início dos anos 1980, com o processo de desgaste e crise do regime ditatorial, a reorganização da classe trabalhadora, articulado aos impactos da crise econômica internacional, elevaram a sociedade brasileira a um processo de transição política e econômica, que debateremos no item a seguir.

## **EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO SÉCULO XXI**

As mudanças no mundo da produção com as inovações tecnológicas e a mundialização financeira impuseram novas condições para produção e reprodução das relações sociais. O período histórico de 1960 a 1980 marcou a emergência e consolidação de uma nova crise do capitalismo, ancorado no desgaste no Estado de Bem Estar Social e no padrão fordista de produção capitalista, e a necessidade da reestruturação produtiva para alcançar novos patamares de exploração da força de trabalho e acumulação de capital.

O contexto desfavorável ao imperialismo aponta duas frentes de reação burguesa, nesse período. A primeira, o ataque à classe trabalhadora no esfacelamento do Estado de Bem Estar Social, atribuindo aos direitos sociais dos trabalhadores a origem da crise. A segunda reação burguesa será expressa nas alterações no processo produtivo fordista e na instauração do processo de acumulação flexível, que dará base à reestruturação do capitalismo no seu estágio mais contemporâneo (NETTO; BRAZ, 2011).

Em relação ao processo de produção (mas não se limitando a ele), a acumulação flexível, além de confrontar a rigidez do fordismo, eleva a produção e reprodução das relações sociais burguesas ao um novo patamar de desen-

volvimento. Um processo de flexibilização das relações sociais de produção de reprodução de capital.

A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...] (HARVEY, 2000, p. 140).

A reestruturação produtiva, com base no processo de acumulação flexível, é incorporada por intensos processos de avanços tecnológicos que altera todo o processo produtivo e reduz a demanda por trabalho vivo. De um lado, embora com a produção em grande escala, a produção se volta a nichos de mercados específicos e diversificados. De outro a desterritorialização da produção, deslocando as indústrias para novos espaços com menor custo de força de trabalho (NETTO; BRAZ, 2011).

A reação burguesa para a retomada de crescimento e dominação, frente à crise dos anos 1970, tem sua expressão no que ficou denominado como projeto neoliberal, que operou em diversas frentes como: a desregulamentação dos mercados financeiros; a flexibilização das relações e dos processos de trabalho, através da reestruturação produtiva; e alteração/redução no papel do Estado a setores estratégicos; e a privatização dos setores públicos.

O processo de emergência e consolidação do projeto neoliberal no Brasil carrega traços de particularidades articulados ao contexto internacional, já que um importante argumento desse texto, em sua interlocução com a obra florestaniana, é, exatamente, a dialética imperialismo - capitalismo dependente. A ofensiva neoliberal brasileira também é conduzida pela flexibilização das relações de trabalho, desregulamentação do mercado e reestruturação do Estado e privatização do setor público, com centralidade no último, como bem apontam Behring e Boschetti (2011):

[...] argumentava-se que o problema estaria localizado no Estado, e por isso seria necessário reformá-lo para novas requisições, corrigindo distorções e reduzindo custos, enquanto a política econômica corroía aceleradamente os meios de financiamento do Estado brasileiro através de uma inserção na ordem internacional que deixou o país à mercê dos especuladores no mercado financeiro, de forma que todo o esforço de redução de custos preconizado escoou pelo ralo do crescimento galopante das dívidas internas e externas (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 152).

Essas reações da burguesia em sua dupla face (nacional e internacional) têm como objetivo criar condições políticas, econômicas e sociais para a construção do novo padrão de acumulação e, nesse contexto, a contrarreforma do Estado foi um elemento central da reação burguesa para retomada da sua dominação. É nesse bojo também que foi conduzida a contrarreforma da educação (LIMA, 2005).

Os anos de 1990 demarcam a ofensiva do projeto neoliberal no país pela implementação dos direcionamentos do consenso de Washington. As direções recomendadas pelo Banco Mundial para ajuste na periferia do capital como redução no gasto público, desregulamentação dos mercados e das instituições públicas, contrarreforma do Estado e privatização de áreas estratégicas da economia nacional, como argumento para retomada de crescimento econômico, foram adotadas e seguidas pelos governos brasileiros nesse período (de Collor a FHC). Para Lima (2005), as

[...] reformas educacionais, elaboradas, difundidas pelos organismos internacionais, são expressões das condicionalidades impostas no processo de ajuste estrutural aos países periféricos e têm como objetivos: (1) configurar um novo projeto de sociabilidade burguesa que naturalize o processo de mercantilização da totalidade da vida social e (2) viabilizar o movimento mais amplo do capital em crise em busca de novos mercados e novos campos de exploração lucrativa, a partir da perversa lógica de empresariamento da educação (LIMA, 2005, p. 89).

Outro importante elemento teórico/político a ser ressaltado foram os embates classistas antagônicos em torno do PNE 2001 – 2011 (Lei nº 10.172/2001) e o PNE – Proposta da Sociedade Brasileira. O primeiro apresentado pelo governo FHC que, em linhas gerais, defendia o projeto privatista para política educacional no Brasil. O segundo foi construído pelos movimentos sociais e entidades científicas em defesa da educação pública brasileira. O PNE da Sociedade Brasileira defendia o financiamento público para universidade pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; uma formação voltada para uma sociedade mais justa e que atenda as demandas e necessidades da população e a defesa da autonomia universitária. Esses embates entre projetos antagônicos constituíram um importante marco nas lutas sociais em defesa da educação do período, no entanto, não impediram as constantes ofensivas do capital à educação pública. A conjuntura que se abre no século XXI é de desafios à luta por uma educação pública, democrática e classista.



O receituário da ofensiva neoliberal brasileira, na entrada do novo século, é permeado, portanto, por inúmeras tensões na luta das classes sociais, sobretudo, em consequência da insatisfação popular com os ajustes estruturais. Uma nova fase da contrarrevolução neoliberal (LIMA, 2005) impacta as relações sociais do país e exige a reação burguesa para manutenção de sua dominação e hegemonia.

Para Castelo (2012), ao perceber os desgastes iniciais do neoliberalismo operou-se uma dupla movimentação na realidade latino-americana, qual seja: i) promoção de políticas sociais focalizadas nas expressões mais profundas da “questão social”, naquilo que foi denominado social liberalismo, que possibilitou um novo fôlego para classe dominante; e ii) levante da classe trabalhadora em oposição as políticas de ajustes estruturais do projeto neoliberal.

Ao longo dos anos 1990 e início do novo século a política educacional, particularmente a educação superior, passa (principalmente a partir do reordenamento do papel do Estado), por um intenso processo de privatização que se expressa pelas estratégias de diversificação das instituições de ensino superior e das fontes de financiamento norteadas pelas orientações dos organismos internacionais do capital.

Compete à educação operar as contradições da segregação, propiciando aberturas para o futuro. O pressuposto, aqui presente, é: todos aqueles que fizerem as escolhas educacionais corretas terão possibilidades ilimitadas. Os indivíduos (e países) que priorizarem corretamente a educação terão um futuro radioso pela frente, comprovando, deste modo, a validade das bases do sistema. O capitalismo atual é justo com aqueles que souberem se qualificar corretamente. Basta não insistir nas prioridades erradas. Não adianta gastar com o ensino superior e a pesquisa, pois, conforme a *tese das vantagens comparativas*, os países em desenvolvimento devem perseguir *nichos de mercado* onde seja possível vender mercadorias de baixo valor agregado (LEHER, 1999, p. 29).

Segundo Cislighi (2012) o primeiro período de mudanças neoliberais na política educacional direcionada pelo Banco Mundial ocorreu a partir 1994 até o fim da década de 1990, tinha como objetivo o desmonte da educação superior via arcabouços jurídicos e incentivos ao setor privado. Na virada para os anos 2000, a contrarreforma ganha novos contornos e a necessidade de legitimar um novo modelo que vinha sendo implementado por meio da diversificação em várias frentes. Nessa direção, a autora menciona que,

O documento do Banco Mundial de 2003, “Construir sociedades de conhecimentos: novos desafios para a educação terciária”, também relacio-

na os objetivos almeçados do ensino terciário às propostas gerais para o desenvolvimento fixadas pelo Banco. Nesse contexto, o ensino terciário teria entre seus objetivos a redução da pobreza, através do aumento da produtividade dos países capacitando a força de trabalho local, gerando novos conhecimentos e adaptando conhecimentos globais ao uso local, além de aumentar as oportunidades de emprego e ascensão para estudantes com menos recurso. Ou seja, fica claro o duplo objetivo: formar força de trabalho qualificada de acordo com as necessidades do modelo de acumulação e ao mesmo tempo buscar coesão social, ampliando as possibilidades de acesso ao ensino superior, mesmo que menos qualificadas (CISLAGHI, 2012, p. 268).

Essas tendências externas ao Brasil que orientaram (e orientam) a construção da política educacional, bem como a política econômica, na entrada do novo século são marcadas por novas configurações da luta de classes e a disputa de projetos antagônicos para educação pública e sociedade, que tiveram seu ápice na eleição presidencial de Luís Inácio Lula da Silva.

Para Lima (2007) a “Coligação Lula Presidente” não representou a vitória da classe trabalhadora e uma ruptura com as políticas neoliberais, pelo contrário, o PT apresentou uma política de transformação do partido a ordem burguesa, com um projeto que possuía diretrizes afinadas aos pressupostos teóricos do social liberalismo, que se expressaram na construção de uma agenda possível de humanização do capitalismo.

Ao avaliar o governo Lula (2003 - 2010), Leher (2010), menciona que as alianças construídas pelo transformismo do PT, contaram com a direção de setores da burguesia, que conduziram uma política educacional nos marcos do governo Cardoso, vide as medidas jurídicas política, como por exemplo, o PNE 2001-2010.

O processo de contrarreforma da educação superior nos governos Lula contou com amplo arcabouço jurídico político, que legitimou as diretrizes presentes no Plano Diretor da Reforma do Estado/PDRE e no Plano Nacional de Educação/PNE (2001-2011), como as parcerias público-privadas, sob o discurso de ampliação e democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, merecendo destaque dentre elas: a instituição do Programa Universidade para Todos (ProUni) através da lei nº 11.096/2005; a lei de parceria público privada nº 11.079/04, que trata das diretrizes gerais da parceria público-privado na administração pública; os decretos 5622/05 e 5.800/06 que regulam o EaD e cria a Universidade Aberta do Brasil (UAB), respectivamente, para oferta de cursos à distância; o decreto nº 6.069/07 que cria o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); e a medida

provisória 520/10 que autoriza a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH), empresa pública de direito privado vinculada ao MEC.

Lima (2013) aponta que as ações que fundamentam a reestruturação da educação superior nos governos de Lula compõem um conjunto de medidas oriundas do processo de contrarreforma do Estado e expressa uma nova fase da expansão da política de educação superior que podem se caracterizadas em dois eixos. O primeiro eixo consiste na privatização e mercantilização da educação superior e se desdobra em três frentes: a) o aumento da IES privadas, principalmente focadas no ensino, e financiamento público ao setor privado através do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e do ProUni; b) a privatização interna das universidades públicas através das vendas de “serviços educacionais”, como os cursos pagos, fundações de direito privado, a lei de inovação tecnológicas e a lei de parceria público privadas.; e c) o produtivismo que atravessa a política de pesquisa a pós graduação via CAPES e CNPq (LIMA, 2013).

A certificação em larga escala ou massificação da formação, segundo Lima (2013), caracteriza o segundo eixo e pode ser identificada nas políticas de expansão como Ensino a Distância/EaD, REUNI e ProUni, causando intensificação no trabalho docente e a reconfiguração, principalmente, da universidade pública, visto que o REUNI impôs uma lógica de expansão centrada no ensino, fragmentando o tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão.

As análises do conjunto de medidas da contrarreforma dos dois mandatos presidenciais do Lula (2003-2010) demonstram que o processo de expansão da educação superior manteve sua maior inclinação ao setor privado, representando a concretização da condução de um projeto educacional que carrega traços fundamentais da política educacional brasileira: a privatização, a heteronomia e a massificação, a serviço das necessidades do capitalismo dependente.

A conjuntura que se abre aos governos do PT com a liderança de Dilma Rousseff (2011-2016), ainda que com a continuidade dos governos Lula, foi marcada por tensões políticas e econômicas que esgotam, de maneira drástica, o ciclo petista. As análises de Sampaio Jr. (2017) indicam que a crise econômica mundial iniciada em meados de 2007 foi aprofundada em 2008 em decorrência do colapso da especulação imobiliária norte americana e pela quebra em cadeia de bancos que aparentavam ser inabaláveis. Entretanto, o recrudescimento da crise a partir de 2011 e o esgarçamento das ações anticíclicas com base na elevação de gastos públicos, com socorro econômico e financeiro aos grandes grupos econômicos internacionais, na tentativa de controlar o desmoronamento do

mercado, demonstraram que a economia mundial não constrói ação reguladora perante a anarquia da iniciativa privada, imersa no processo de desregulamentação e liberalização dos mercados financeiros (SAMPAIO JR., 2017).

Esses elementos atestam os fatos e mitos que sustentaram a falácia neodesenvolvimentista do PT durante o período que estiveram a frente do planalto. Muito porque se construiu um discurso de que o Brasil vivenciava um processo de desenvolvimento que possibilitaria a superação da pobreza e da dependência externa, ignorando o fato de que o frágil ciclo expansivo do período petista reforçou o eixo condutor da particularidade do capitalismo monopolista brasileiro, que é a dupla articulação entre o desenvolvimento desigual interno e a subordinação consentida ao capital internacional (SAMPAIO JR., 2017). Tais elementos políticos são identificados na conversão dos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff, assim como os anteriores, em defesa da política compensatória do Banco Mundial e dos ajustes fiscais permanentes que demarcaram uma política econômica nacional que gasta mais com o pagamento da dívida pública do que com direitos sociais.

A mudança do cenário econômico mundial, interessante não a crise propriamente dita, mas a retomada do crescimento no centro do sistema e o conseqüente agravamento da crise da periferia do sistema do capital imperialista, faz com que as bases da democracia de cooptação e do governo de pacto social deterioram rapidamente. O primeiro e mais evidente sintoma desse fato foram as manifestações de 2013, que indicavam problemas em um dos principais trunfos do PT na relação com a ordem burguesa, ou seja, a eficiência do apassivamento (IASI, 2017, p. 427).

Entre o período de 2012 e 2014, durante os governos de Dilma Rousseff, sob os desgastes da crise econômica mundial, a insatisfação da população com desperdício de recurso público em projetos faraônicos dos megaeventos esportivos, colocou em decadência a euforia neodesenvolvimentista e a ideia de que o Brasil superaria o subdesenvolvimento, evidenciando um cenário de que voltaríamos a viver um período de estagnação política e econômica no país. Ademais, sem ter confrontado e resolvidos os fundamentos dos problemas do povo e a opção de enfrentar a crise com ajuste neoliberal de receituário ortodoxo, comprometeu não só o segundo mandato de Dilma, como encaminhou o desfecho decadente e melancólico do ciclo petista (SAMPAIO JR., 2017).

No que se refere a política educacional, a principal ação do governo de Dilma foi a construção do novo Plano Nacional de Educação (2014- 2024), que tem como principal tarefa legitimar as ações do PT ao longo dos seus governos

e da política educacional privatista, inclusive recuperando elementos e metas do último PNE que teve vigência até 2011, e fora construído no governo FHC. Mais um elemento que evidencia a solidez do projeto educacional hegemônico da burguesia brasileira que, embora com diferença entres os últimos governos, atravessa e direciona a política de educação do país, especialmente a educação superior.

Para Minto (2018) quando na elaboração do novo PNE, as ações que envolvem principalmente a previsão de ampliação de recurso orçamentário e responsabilização do Estado no financiamento dão concretude à política educacional. O autor (2018) considera que a disputa na construção do PNE abriu as possibilidades de alteração das diretrizes da política de educação superior e que, para o setor privado foi um momento estratégico de reorganizar seus interesses junto ao Estado para elaboração de novas formas de captura do fundo público.

A consequência desse processo foi o fortalecimento econômico e político das IES privadas, sobretudo, seus grupos econômicos, com forte presença no capital internacional, que passam a comprar IES de pequeno porte, provocando ao setor privado um crescente processo de internacionalização e centralização de capitais (DRUCK; FILGUEIRA; MOREIRA, 2017).

No complexo movimento de expansão do ensino superior privado, observam-se dois processos que caracterizam a reestruturação capitalista: de concentração das atividades em grandes grupos empresariais — que, entre outras coisas, compram as IES menores; e de diversificação das atividades, atrelando-se ao capital financeiro internacional e tendo nas atividades de ensino (e, cada vez mais, na pesquisa) apenas meios para realização de lucros (MINTO, 2018, p.15).

Para Lima (2017) o período que marca os governos do PT (2003- a 2016) representou, inicialmente: um processo histórico de aburguesamento da política petista que substituiu na sua pauta de ação política a revolução contra a ordem, pela ocupação do poder, via acordo pelo alto, sustentando pela coalização de classe e que operou uma política que privilegiou o pagamento e amortização da dívida externa, num permanente processo de tributo colonial da dívida pública. No entanto, o caráter ultraconservador da burguesia brasileira impôs limites ao pacto de classe e demonstrou que em contexto de crise do capital, não há possibilidade de atender as demandas da classe trabalhadora.

É nesse caminho que, segundo Iasi (2017), o governo golpista e usurpador de M. Temer teve início. Um governo descartável que representou uma “ponte para o futuro” e não o futuro. Sua tarefa foi impor um ajuste estrutural,

aprofundando as medidas do grande capital que podem ser identificadas em três frentes: ajuste econômico, medidas de caráter ideológico e medidas jurídico políticas. Outro importante elemento que marcou continuidades e discontinuidades entre o PT e M. Temer foi o estudo encomendo ao Banco Mundial, ainda no segundo governo Dilma Rousseff. Um material previamente destinado para justificar os ajustes em curso no Brasil, intitulado: “Um Ajuste Justo: Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil”. O documento “caiu como uma luva” ao governo Temer que já vinha operando medidas de austeridades como o congelamento das despesas públicas por 20 anos, a liberação da terceirização para qualquer setor da atividade das empresas e uma reforma trabalhista que retrocede os direitos da classe trabalhadora (DRUCK; FILGUEIRA; MOREIRA, 2017).

Esse documento representou a principal ação do Governo Temer também direcionada para a política educacional. As diretrizes direcionadas a educação superior recuperam os documentos anteriores e apresentam as seguintes orientações e medidas para as universidades públicas: redução dos recursos destinados; introdução do ensino pago; financiamento aos estudantes que não puderam pagar as mensalidades, aos moldes do FIES; e bolsa de estudos aos estudantes mais pobres, via PROUNI (DRUCK; FILGUEIRA; MOREIRA, 2017).

Outra importante reflexão deve considerar as disputas entre os projetos antagônicos da política educacional, principalmente no século XXI, que se expressam na elaboração e aprovação do PNE 2001-2011 e 2014-2024 representando a política educacional hegemônica, de um lado e de outro, na construção dos movimentos sociais do PNE da Sociedade Brasileira, e nos documentos da CONED/ENE de 2014 e 2016.

As resistências e lutas em prol da educação pública, nas últimas décadas do século passado e no início do século XXI, sobretudo em torno do FNDEP e do CONED, para Leher (2018), expressaram um importante saldo organizativo dos movimentos sindicais e estudantis em relação a construção de ações políticas contra a agenda neoliberal, principalmente na construção coletiva em torno do PNE da sociedade brasileira, que representou um projeto educacional antagônico a LDB (1996) e o PNE (2001 - 2011) aprovados no governo de FHC.

Leher (2018) aponta que nos anos 2000 as correlações de forças nas lutas sociais são marcadas pela desorganização da classe trabalhadora, sobretudo, com a política de conciliação conduzida pelo PT que resultou em diversas medidas ecléticas do campo educacional, favorecendo a agenda do capital, como por exemplo, a aprovação do PNE 2014-2024.

Podemos considerar que o período dos governos do PT foi marcado pela subordinação a lógica do capital no âmbito da educação e, também, por inúmeras resistências da classe trabalhadora, que construíram iniciativas de reorganização das lutas, com diversas greves, paralisações e jornadas de lutas em defesa da educação pública e contrárias a política educacional do PT, com forte liderança dos movimentos sindical e estudantil (ABEPSS, ANDES/SN, CSP Conlutas, CFESS, FASUBRA, SINASEFE, ANEL, Executivas de cursos, OE da UNE, dentre outras).

Consubstanciado nessas reflexões, concordamos com Leher (2018), que a construção do Encontro Nacional de Educação, a partir de 2014, marca um novo ponto de partida para as lutas educacionais, que obviamente recupera todos os saldos organizativos e lições históricas da organização dos movimentos sociais da educação.

O ENE<sup>2</sup> expressou (e expressa) um importante marco da reorganização dos movimentos sociais da educação na construção de um projeto classista e democrático para educação. Um contexto marcado pelo impacto da política de pacto de classe e democracia de cooptação, conduzida pelo PT, na organização da classe e sua política educacional afinado com os organismos internacionais do grande capital, consolidando sua guinada a partido da ordem e acirrou as contradições no campo das lutas da esquerda, provocando rachas em diversas entidades e instância do movimento, e apontou a necessidade histórica de uma alternativa política classista, autônoma e independente, que atendessem as necessidades da classe trabalhadora. Portanto, foi nessa direção que diversas entidades e movimentos sociais vêm construindo desde 2014 o ENE e, por isso, esse espaço representa um novo ponto de partida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desse capítulo foi, em diálogo com a obra florestaniana, apresentar um conjunto de reflexões sobre a particularidade da formação e desenvolvimento da universidade pública do Brasil e sinalizar as disputas em torno de projetos antagônicos da educação, expressos pelas ações do Estado e burguesia versus movimentos sociais em defesa do projeto classista e democrática da educação.

Minto (2018) aponta três dimensões da contrarreforma na política educacional brasileira. Primeira é a educação superior como sistema, que abrange o

---

<sup>2</sup> Que hoje é construído no âmbito da CONEDep – Coordenação Nacional das Entidades em Defesa da Educação Pública, e realizou sua última edição em 2019, em Brasília, na UnB.

plano mais geral e as relações entre educação, Estado e sociedade, que se manifestam no contexto das transformações do capitalismo e os impactos na política educacional. O segundo é o institucional, que articulado com a primeira, opera mudanças no processo de reorganização das instituições. Última, em articulação com as demais, diz respeito aos impactos diretos das contrarreformas no cotidiano das IES públicas e privadas, seja na força de trabalho ou na pesquisa, ensino e extensão (MINTO, 2014).

A conjuntura que se abre com o governo Bolsonaro e sua proposta para educação superior, expressa no “Future-se”, nos colocam desafios para luta política em defesa da universidade pública. Lima (2019) aponta que está em movimento uma nova fase da contrarreforma do Estado e da educação superior, via contrarrevolução preventiva, que se opera em dois ofensivos movimentos: a intensificação e aprofundamento da mercantilizada política educacional superior; e a perseguição a professores e estudantes na construção do pensamento crítico e na ameaça a organização políticas desses segmentos.

O projeto Future-se é o “Future-se” das Instituições de Ensino Superior Pública dos países, à venda direta e irrestrita da educação superior pública, é um salto ao passado colonial (FILHO; FARAGE, 2019). Nossa tarefa frente à ofensiva de ultradireita e conservadora a educação superior são: a) identificá-lo nos marcos da relação dialética entre imperialismo e capitalismo dependente que aponta o eixo condutor do projeto hegemônico da educação brasileira, qual seja: privatista e tutelado pelo exterior de forma consentida; e b) luta e resistência como ponto imperativo na (re)construção e (re)organização das nossas bases em direção da construção do projeto classista e democrático para educação brasileira, em consonância com as reflexões e as ações políticas do saudoso intelectual militante Florestan Fernandes.

## REFERÊNCIAS

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.079, 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação e parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 11.096, 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 5.622, 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 6.069, de 27 de março de 2007. Regulamenta a Gratificação de Desempenho de Atividades Especializadas e Técnicas de Informações e Avaliações Educacionais – GDIAE e a Gratificação de Desempenho de Atividades de Estudos, Pesquisas e Avaliações Educacionais – GDINEP de que trata o art. 62 da Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007.

CASTELO, R. O social-liberalismo brasileiro e a miséria ideológica da economia do bem-estar. In: MOTA, A.E. (Org.). **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 46- 77.

CISLAGHI, J. F. Financiamento do ensino superior no Brasil: novos contornos e antigos mecanismos de privatização do fundo público. In: SALVADOR, E.; BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I.; GRANEMANN, S. (Org.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 261- 284.

DRUCK, G.; FILGUEIRAS, L.; MOREIRA, U. Ajuste fiscal e as universidades públicas brasileiras: a nova investida do banco mundial. **Cadernos CEAS**, Salvador, n. 242, p. 603- 634, set./dez. 2017.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega Editores, 1975.

\_\_\_\_\_. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.** 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.

FILHO, A. G.; FARAGE, E. Educação Superior Pública e o Future-se: o projeto do capital em tempos de ascensão da extrema direita. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 44, v. 17, p. 33-49, jul./dez. 2019.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna.** 9. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

IAISI, M. **Política, Estado e ideologia na trama conjuntural.** São Paulo: ICP, 2017.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <[http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3\\_03.pdf](http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2020 .

\_\_\_\_\_. Educação no Governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHAES, J. P. de A. (org.) et al. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003- 2010.** Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369- 412.

\_\_\_\_\_. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente.** Um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LIMA, K. **Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva.** 2005. 466 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

\_\_\_\_\_. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

\_\_\_\_\_. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, Larissa. Dahmer.; ALMEIDA, Ney. Luiz Teixeira. de (Org.). **Serviço Social e educação**. Rio de Janeiro: Lumens Juris, 2013, p. 11-34.

\_\_\_\_\_. Brasil em tempos de contrarrevolução. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 59, p. 92- 103, jan./jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Universidade pública e contrarrevolução: da “travessia de uma ponte” ao “caminho da prosperidade”. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v.17, n. 44, p. 15-31, jul./dez. 2019.

MINTO, L. W. **A educação da miséria**. Particularidade capitalista e educação superior no Brasil. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

\_\_\_\_\_. Educação superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-17, 2018.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social**. Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAMPAIO JR., P. de A. **Crônica de uma crise anunciada: crítica à economia política de Lula e Dilma**. São Paulo: SG-Amarante, 2017.



# VII

## CAPITALISMO DEPENDENTE, (CONTRA)REVOLUÇÃO BURGUESA E UNIVERSIDADE PÚBLICA\*

*Alexandre Rola*

### INTRODUÇÃO

O presente capítulo é fruto dos debates realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social da Universidade Federal Fluminense (GEPSS-UFF) e da pesquisa de dissertação em curso no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGD-UFRJ) com título “Capitalismo dependente e Autonomia Universitária: Um diálogo com Florestan Fernandes sobre a construção do artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil”.

Buscaremos apresentar um conjunto de reflexões sobre o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, identificado por Florestan Fernandes ao longo de sua obra, prestando especial atenção ao padrão de dominação externo, a forma particular de revolução burguesa e como estas se relacionam com a configuração da universidade pública brasileira.

Este capítulo, que possui forte conexão com os capítulos 2 e 4 do presente livro, será dividido em três partes. Na primeira parte iremos, com base em Fernandes (2009), analisar os padrões de dominação externa que ocorrerem na América Latina desde o “descobrimento” até os dias atuais, em combinação com a forma particular de revolução (uma verdadeira contrarrevolução) burguesa específica do Brasil e como estes elementos estruturantes do capitalismo dependente afetaram a constituição e as mudanças estruturais da universidade no país.

Na segunda parte, analisaremos a atual fase da inserção capitalista dependente do Brasil na economia mundial, que se inicia no período da “transição democrática” até os dias de hoje, nos debruçando sobre a postura dos diferentes governos neste período, examinando as alterações na educação superior brasileira. Tentaremos demonstrar que, pós-2016, no Brasil, a contrarrevolução

---

\*DOI- 10.29388/978-65-86678-36-9-0-f.133-150

burguesa passa a assumir sua forma “a quente” semelhante àquela do período da ditadura civil-militar-empresarial.

Por fim, apresentaremos os principais desafios para a classe trabalhadora no sentido de enfrentar o processo de contrarrevolução burguesa em curso no país, especialmente pela defesa intransigente da universidade pública como locus de produção de conhecimento científico.

## **PADRÃO DE DOMINAÇÃO EXTERNO, REVOLUÇÃO BURGUESA E UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Como vimos nos capítulos anteriores do presente livro, o padrão de sociabilidade brasileiro tem entre seus elementos estruturantes: I) o padrão dual de expropriação e espoliação do excedente de capital; II) o padrão compósito de dominação burguesa que se expressa de forma autocrática; e III) uma forma específica de políticas educacionais. Estes elementos estruturantes são responsáveis pela forma como se constituiu a universidade pública no Brasil e como esta instituição é utilizada para produzir e reproduzir estes elementos estruturantes.

Para entendermos como a universidade pública é constituída no Brasil e a relação dos governos com esta instituição, em determinados períodos sócio-históricos da formação brasileira, é preciso reconhecer que ela, como instituição de Estado, é organizadora do poder (e prestígio) dentro da nossa formação social e de uma forma de produção econômica específica (FERNANDES, 2011), assim como compreender o potencial contestador do meio acadêmico, tanto “dentro da ordem” como “contra a ordem” (FERNANDES, 2020a).

Porém, é necessário examinarmos mais a fundo como estes elementos estruturantes se deram como resultado das transformações societárias no Brasil e da “revolução burguesa”<sup>1</sup> possível no capitalismo dependente, visto que o capitalismo dependente tem particularidades que necessitam ser mediadas e apreendidas. Isso porque, “[...] remontando às suas determinações ontológicas (universalidade e particularidade) o singular pode ser apreendido exatamente em seus nexos internos e externos” (MAZZEO, 2015, p. 25).

É importante realizar esta mediação para apreendermos, em sua materialidade, os caminhos da formação social brasileira, a formação de sua burguesia

---

<sup>1</sup> Como demonstraremos a seguir, a forma como a revolução burguesa se dá nos países de capitalismo dependente assume uma forma verdadeiramente contrarrevolucionária, com características próprias que a distinguem das revoluções típicas e atípicas dos países de capitalismo central (FERNANDES, 2020b).

e como esta afeta a universidade pública, garantindo assim, o rigor do método marxista, não vulgarizando-o<sup>2</sup>.

Foi com esta categoria central em mente, que Fernandes (2009, 2020b) traçou um paralelo das formas de dominação externa que as sociedades da América Latina vivenciaram durante suas formações e as transformações da sociedade brasileira, identificando quatro momentos desta dominação e afirmando que o Brasil é um dos países, dentre os países latino-americanos, que viveu estas quatro formas. E é com base nesta análise que trataremos as particularidades da burguesia nacional e sua concepção de educação e de universidade.

A primeira fase da dominação externa se deu através do “antigo sistema colonial” que possuía um duplo fundamento: legal e político. Ao preservar e ampliar os interesses das Coroas e dos colonizadores, o que se viu foi uma transplantação dos padrões de estrutura social, com as devidas adaptações (por exemplo, trabalho escravo), das metrópoles para as colônias. Esta fusão dos interesses das Coroas e dos colonizadores, produziu uma verdadeira sociedade colonial, onde apenas os colonizadores participariam das estruturas de poder e seriam capazes de transmitir, por meio da linhagem “europeia”, sua posição social (FERNANDES, 2009).

Esta fase é marcante, pois a dominação externa era exercida diretamente sob a sociedade brasileira, sendo os colonizadores meros vassalos organizadores e executores do interesse das Coroas, o que permitiu a formação de identidade entre interesses dos colonizadores e das Coroas e vice-versa (FERNANDES, 2009).

Neste primeiro período, a concepção de educação que se tinha era de que cabia aos jesuítas a catequização dos povos originários, sem o interesse da Coroa e nem dos Colonizadores em constituir um sistema educacional nacional. Esta organização educacional de cunho religioso em solo colonial manteve o lastro dependente, uma vez que os filhos dos colonizadores recorriam as instituições de educação superior da Coroa portuguesa e demais países europeus (MINTO, 2014).

Com a crise deste sistema a partir da incapacidade econômica e política de Portugal em sustentar as atividades mercantis do sistema colonial e com a expansão das economias dos países que vivenciaram o período de acumulação

---

<sup>2</sup> Como nos aponta Netto (2018), a teoria marxista deve muito a seus predecessores, como Hegel que apresentou a noção do círculo constituído de círculos, ou seja, que a realidade é um complexo formado por complexos. Foi a ausência dessa categoria, de entender a particularidade como um campo de mediações entre a universalidade e a singularidade que permitiu a vulgarização da teoria marxista.

capitalista e suas revoluções burguesas, em especial Inglaterra, dá-se início a um novo período.

Esta segunda fase, caracterizou-se pela dominação, mais indireta (em contraponto à dominação legal e política do período anterior) das, agora, antigas colônias através da monopolização do mercado interno, que estava em crescimento e já contava com as estruturas necessárias para a exportação de insumos para as sociedades centrais do sistema capitalista. Fernandes (2009) vai caracterizar este período de neocolonialismo.

Aquí podemos falar nas oligarquias agrárias locais, senhores rurais e seus parceiros comerciantes locais como estamentos dominantes no período neocolonial. Estas oligarquias, senhores rurais e comerciantes detinham o controle dos meios de produção e comércio desta produção, mantendo as estruturas do “antigo regime”, ou seja, a produção centrada nos latifúndios e regime de trabalho escravagista e semiescravagista para a exportação. Neste período começam a surgir as “[...] escolas profissionalizantes das áreas tradicionais (Direito, Medicina e Engenharia, principalmente)” (MINTO, 2014, p. 137), que se consolidaram como locais de preparação da elite brasileira – instituições de transferência de prestígio – preparando os filhos da classe dominante para as novas fases do desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Cabe destacar que estas escolas vão se constituir como as protoformas das Escolas Superiores no Brasil.

Já a terceira fase de dominação externa, reflexo da revolução industrial na Europa (que foi financiada através da exploração do sistema colonial), provocou novas formas de articulação das economias periféricas e economias centrais. Estas novas formas de articulação estiveram ligadas, tanto ao surgimento da fase anterior dos mercados nas ex-colônias, como à expansão das influências econômicas, políticas, culturais e sociais dos países centrais sobre os países periféricos. Assim, esta reconfiguração originou o imperialismo das sociedades centrais e o capitalismo dependente nas sociedades periféricas durante as últimas décadas do século XIX (FERNANDES, 2009).

A partir deste reordenamento, o que se viu foi um controle extremamente complexo, fazendo com que a lógica exportação-importação começasse a se modificar para transformar as próprias economias dependentes em mercadorias através da expansão bancária, proteção dos interesses rurais, integração do comércio interno, dentre outros (FERNANDES, 2009).

Foi neste momento que um dos aspectos negativos desta lógica dependente começou a se aprofundar. Com a expansão do mercado, a “moderniza-



ção da sociedade” se torna um fato incontestado, porém, dentro da lógica capitalista, para que esta modernização acontecesse era necessário que o traço colonial antigo (pré-capitalista e extra capitalista) se mantivesse para abastecer o setor que se modernizava e industrializava-se. Este fenômeno deu origem ao desenvolvimento desigual da sociedade brasileira, onde estruturas pré-capitalistas e extra capitalistas se conciliam a estruturas de produção capitalista modernas<sup>3</sup>. Esta forma de desenvolvimento desigual e combinado (TROTSKY, 2007) e o padrão articulado de dominação burguesa (interna e externa), formam os elementos estruturantes do método de produção capitalista dependente.

Esta modernização somente foi possível com a ascensão da fase imperialista total (FERNANDES, 2009), onde em razão do capitalismo assumir sua fase monopolista, a relação de dependência passa a ser reforçada através de mecanismos financeiros e da associação entre sócios estrangeiros e locais, permitindo a dominação externa a partir de dentro e em todos os níveis sociais (incluindo a educação). Este padrão de hegemonia que realiza a integração mais completa dos interesses internos e externos foi denominado por Fernandes (2008; 2009; 2020b) de padrão compósito de hegemonia burguesa, produtor e reproduzidor da autocracia burguesa no Brasil (FERNANDES, 2020b).

É nesta fase que se dá o começo da “revolução burguesa” no Brasil. Porém, esta revolução (uma verdadeira contrarrevolução), assumiu características próprias, distinguindo-se das revoluções burguesas típicas e atípicas do capitalismo central, como visto no capítulo dois deste livro. Isto porque a burguesia local não possuía o espírito anti-imperialista típico das outras formas de burguesias dos países centrais, não podendo ou desejando romper com o padrão compósito de dominação, por este ser um dos seus requisitos de dominação local e de prestígio como agente produtor e reproduzidor do capitalismo no Brasil.

Como Fernandes (2020b) extensamente observa e detalha, a burguesia brasileira, formada a partir da articulação entre a burguesia urbana do período anterior, a jovem burguesia industrial que passa a surgir neste período da formação do capitalismo dependente e absorção sem destruição dos estamentos dominantes do antigo regime, constituem uma burguesia com interesses confi-

---

<sup>3</sup>Oliveira (2013) tece críticas à lógica da existência de “dois brasis” um moderno e um arcaico. Em seu estudo, o autor identifica que há no Brasil em verdade a convivência interligada (desigual e combinada, para utilizar um termo de Florestan) dos dois modelos de exploração capitalista. O modelo moderno, industrial e financeiro e o modelo arcaico cujas raízes se encontram na lógica da acumulação pré-capitalista (colonialismo). Fernandes (2020b) fala em um “colonialismo interno” - em uma arcaização do moderno e uma modernização do arcaico (2008).

tantes, porém, com um elemento estruturante da sua solidariedade de classe: a necessidade de manter a acumulação de renda, poder e prestígio. Estes são os interesses que unem as frações da classe burguesa formada neste período, forjando um tipo particular de solidariedade de classes, fornecendo as primeiras pistas para caracterização da revolução burguesa brasileira como uma contrarrevolução preventiva.

Para tanto, o padrão compósito de hegemonia burguesa e a dupla expropriação e espoliação do excedente de capital não podiam e não podem ser afetados, fazendo com que a classe burguesa não possa conviver com tensões, mesmo aquelas “dentro da ordem”. Para esta burguesia, ser “democrática” ou “nacionalista” não pode passar de meros símbolos de uma moral, esvaziando seu significado político ou prático (FERNANDES, 2020b).

É em razão desta particular solidariedade de classes que o Estado se torna extremamente importante para a classe burguesa, pois é através do controle deste que a burguesia local pode realizar seus objetivos de acumulação de renda, de manutenção de seu prestígio frente as burguesias externas e exercer, portanto, o seu poder como classe dominante. É através do controle do Estado que a burguesia local consegue realizar sua função interna de preservação da ordem e fortalecimento do capitalismo, assim como manter seu prestígio como um dos “pilares da ordem capitalista”, “da sociedade ocidental” e “da moral cristã” (FERNANDES, 2020b).

Para conduzir internamente o padrão compósito de hegemonia burguesa, a burguesia não pode perder o controle do Estado, pois caso assim fosse poria em risco o próprio capitalismo dependente. Não podendo perder o controle do Estado, pois tudo que faz a burguesia ter solidariedade de classes depende deste poder, a burguesia assume a contrarrevolução preventiva<sup>4</sup> como forma de sua “revolução burguesa”.

Esta contrarrevolução que pode ter momentos “a quente” e “frio”, sendo o primeiro momento “[...] associada ao regime burguês-militar e ao Estado autocrático burguês” (LIMA, 2019, p. 97) e o segundo

[...] com a “situação sob controle”, a defesa a quente da ordem pode ser feita sem que os ‘organismos de segurança’ necessitem do suporte tático de um clima de guerra civil, embora este se mantenha, através da repressão policial-militar e da “compressão política” (FERNANDES, 2020b, p. 442).

---

<sup>4</sup> Para uma maior explicação de contrarrevolução na teoria marxista clássica e na visão de Florestan Fernandes, ver capítulo 2 deste livro.

É neste momento de formação de uma classe burguesa no Brasil que há um novo movimento de conciliação entre as frações das classes dominantes, agora não mais Coroa-Colonizador, mas sim ruralistas, frações das pequenas e médias burguesas e da burguesia industrial com suas burguesias parceiras nos países centrais e é neste contexto que as primeiras universidades brasileiras começam a surgir, para preparação de novos quadros dirigentes e de seu *status*, o Brasil necessitava também expandir os cursos para acolher a burguesia industrial que se formava (MINTO, 2014).

Conforme Fernandes (2009) e Minto (2014), as novas demandas da configuração das classes determinaram o surgimento das primeiras universidades, agora não mais como extensão dos interesses da Coroa, mas como constitutivas da organização do Brasil na divisão internacional do trabalho.

A quarta fase, intitulada “neo-capitalismo”, no marco temporal histórico iniciar-se-á no período da ditadura civil-militar-empresarial, e adentrará o período pós redemocratização. De acordo com Fernandes (2009), o “neo-capitalismo” é caracterizado pela integração entre mercado interno e externo na fase madura do capitalismo, assim como a conciliação entre os interesses da burguesia local e internacional, trazendo para o âmbito da educação superior novos ordenamentos. Nesta fase, o interesse da burguesia era sua ampliação para, não mais apenas formar seus filhos para assumir seu lugar, mas também formar uma classe trabalhadora qualificada para o mercado (sem formação crítica) a fim de atender às demandas da industrialização nacional.

Foi neste momento de dominação externa, que se dá a ditadura civil-militar-empresarial, estabelecida no Brasil entre 1964 e 1985, trazendo graves repercussões para o ensino superior e servindo também como laboratório neoliberal (como no caso da ditadura de Pinochet), sendo visível esse aspecto na Reforma Universitária de 1968<sup>5</sup>.

É neste momento que a contrarrevolução burguesa assume sua forma “a quente” frente a um novo temor da classe burguesa. Não o temor de que estivesse o Brasil em uma fase pré-revolucionária, mas que talvez pudesse levar ao surgimento de condições materiais para uma fase pré-revolucionária. Em razão de governos de “base populista” e de uma possível automação do Estado em razão do surgimento de uma “alta burocracia nacionalista” e do “tamanho do próprio Estado”, surge o medo de que estes governos pudessem representar a “perda do controle do Estado pela burguesia” (FERNANDES, 2020b).

---

<sup>5</sup> Para uma leitura mais aprofundada desta Reforma, ver capítulos 4 e 5 deste livro.

Esta contrarrevolução “a quente” era necessária não só para a manutenção do poder do Estado nas mãos da burguesia local, mas conforme Lazzarato (2019) era necessária a criação de uma tabula rasa, eliminando qualquer possibilidade de surgimento de um movimento realmente revolucionário capaz de colocar em risco o capitalismo dependente, perseguindo e cassando militantes e contestadores, como no caso do Ato Institucional 05 de 1968, quando diversos professores universitários (dentre eles Florestan Fernandes) foram compulsoriamente aposentados e perseguidos, levando à prisão e exílio destes.

Durante a década de 1960, a educação brasileira viveu uma forte tendência privatista. Após o golpe civil-militar-empresarial, a Reforma Universitária de 1968 buscou atender as necessidades da burguesia, possíveis naquele momento, focalizando na “autonomia” da gestão universitária, no financiamento do ensino superior, na reconfiguração curricular dos cursos e no regime de trabalho dos docentes e servidores técnicos (MINTO, 2014).

Neste momento de contrarrevolução “a quente”, foi produzido um relatório sobre a “situação das Universidades Públicas” que ficou conhecido como Relatório Meira Mattos que tinha como objetivo “analisar” e “propor medidas” para “melhor aplicação das diretrizes governamentais, no setor estudantil”, deixando claro os interesses da burguesia nacional sobre a universidade pública presentes até hoje, como veremos mais adiante.

No referido relatório constou que seria importante a criação de um “centro acadêmico dedicado com a liberdade e democracia”, pois haveria grupos ainda ligados a União Nacional dos Estudantes (UNE) (que foi extinta pelo Decreto-Lei 228 de 1967), grupos de alunos “subversivos e agitadores”, sendo necessário a criação de uma entidade representativa “democrática” ligada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Havia ainda no relatório a indicação de que o Presidente da República deveria ter o poder de indicar reitores e diretores sem qualquer restrição de lista tríplice ou da necessidade de ouvir o corpo acadêmico e que isto não feriria a autonomia universitária, mas sim reforçaria a “ordem e hierarquia” necessários para o “bom funcionamento de qualquer empresa” (MATTOS, 1968).

É ainda necessário destacar que fora a própria contrarrevolução “a quente” nos países da América Latina que permitiu, através da crise do capitalismo dos anos 1970 e das características fascistóides<sup>6</sup> destes regimes, que o neoliberalismo pode ser introduzido na região (KLEIN, 2007).

---

<sup>6</sup>Ver capítulo 2 deste livro sobre as características fascistóides dos Estados na América Latina.

Já com a quarta fase do padrão externo de dominação e de transformação da sociedade brasileira estabelecida e com o neoliberalismo introduzido no país através da ditadura civil-militar-empresarial, surge um novo temor da classe burguesa de perda do controle do Estado, frente aos movimentos grevistas que começam a surgir, muitos deles relacionados à educação, o que fez com que a classe dominante aceitasse passar por uma transição “democrática lenta e controlada” a partir de 1985, culminando com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 e as primeiras eleições diretas para presidente, em 1989.

Este movimento entre contrarrevolução “a quente” e “a frio” é perceptível quando analisamos a forma como a burguesia se movimenta na arena política, por meio do controle do Estado, atuando sobre a universidade pública, como analisaremos a seguir.

## **A CONTRARREVOLUÇÃO BURGUESA “A QUENTE E A FRIO” NA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE HOJE**

Os anos pós “transição democrática” em que a contrarrevolução assume sua forma “a frio” que vai de 1985 até 2016 são caracterizados a partir de três aspectos identificados por Lima (2019, p. 19):

- (i) estabelecer um pacto de dominação entre as frações da burguesia, em sua dupla face: brasileira e internacional; (ii) construir alianças com a burocracia sindical e partidária da classe trabalhadora; e (iii) limitar as lutas dos trabalhadores à ação constitucional e parlamentar, estimulando o aburguesamento das suas burocracias sindicais e partidárias pela defesa da política de conciliação de classes.

Sob os Governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003/2016) estes três aspectos são visíveis desde a cooptação de lideranças de movimentos dos trabalhadores como a Central Única dos Trabalhadores (CUT) para a defesa da reforma da previdência ocorrida no Governo Lula da Silva<sup>7</sup> e a financeirização das políticas públicas, assim como o aprofundamento e aperfeiçoamento da lógica privatista na Educação Superior (MINTO, 2014) através do Programa Uni-

<sup>7</sup> “Os funcionários públicos têm que apoiar a reforma da Previdência porque esta é a única maneira de garantir seus benefícios no futuro. A afirmação é do ex-presidente da Central Única dos Trabalhadores (CUT), Jair Meneguelli, hoje presidente do Conselho Nacional do Sesi (Serviço Social da Indústria), um cargo nomeado pelo governo federal.” Entrevista dada ao BBC Brasil, 05 jun. 2003. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/bbc/2003/06/04/ult36u22399.jhtm>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

versidade para Todos (ProUni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies alterado em 2011 permitindo o financiamento de estudantes da educação profissional e tecnológica, através de empresas (LIMA, 2019).

Com a aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016 (BRASIL, 2016), é possível perceber o reaquecimento da contrarrevolução burguesa. Também conhecida como “EC do Teto”, esta Emenda Constitucional limita os gastos da União por 20 anos. Houve também a aprovação da contrarreforma trabalhista em 2017 (BRASIL, 2017); e as tentativas de eliminar as conquistas da classe trabalhadora da Constituição Federal de 1988, como a desvinculação de receitas para a saúde e educação.

Estas medidas ameaçam diretamente a manutenção da Educação Superior pelo Estado, assim como afetam a situação do discente, pois com a instituição do “Novo Fies” em 2017, acabando com a carência, obrigando os estudantes a iniciarem o pagamento assim que formados, e permitindo o financiamento por bancos privados, fica marcada a intensificação da ofensiva burguesa sobre os filhos da classe trabalhadora que buscam acesso à educação superior.

É nesta fase “à quente” da contrarrevolução que se reanima, a partir de velhos inimigos como “impedir o comunismo”, “evitar novas Cubas”, da necessidade de “ajustes fiscais mais profundos”, a face reacionária da classe burguesa, que, de fato, nunca deixou de estar presente, pois se trata de um “[...] fascismo oculto e mascarado” (FERNANDES, 2015, p. 52) reacende sua faceta mais autocrática e violenta.

Esta escalada autoritária<sup>8</sup> transparece e transborda nas ações do Governo Jair Bolsonaro, em especial no fenômeno das *Fake News* e saídas de ministros acusando o Presidente de agir imoral e ilegalmente. Os episódios das *Fake News*, dadas as proporções que hoje assumem perante a amplitude de acesso a redes sociais, são uma estratégia antiga de criação de medo e temor na classe burguesa e de incitação à raiva da classe trabalhadora, uma estratégia já verificada quando havia tentativas de manter a contrarrevolução à quente, mesmo du-

---

<sup>8</sup> É necessário esclarecer que quando tratamos do Estado autocrático burguês, não nos referimos apenas as chamadas “ditaduras políticas tradicionais ou, ao os modelos mais elementares de ditadura política, que se realizam mediante o controle absoluto dos meios tradicionais de coação” (FERNANDES, 2020b, p. 427), mas estamos tratando de sistemas de dominação em que preservam-se as funções democráticas, com vistas a manutenção do monopólio do poder econômico, social e política das frações dominantes, passando o Estado a expressar a dualidade intrínseca da ordem legal e política, visando garantir a “democracia” e “liberdade” para uma minoria dominante e o uso da opressão com os dominados, uma forma restrita de democracia (FERNANDES, 2020b).

rante o período da Constituinte, que marcou o início da contrarrevolução “à frio”.

Fernandes (1989) identifica que os boatos e mentiras<sup>9</sup> possuem três objetivos: i) causar medo-pânico na classe burguesa para que essa elite passe a entender a democracia como um “perigo para o país”; ii) unir uma elite burguesa, que passando a enxergar “este perigo”, forme uma massa destrutiva e reacionária capaz de aplicar todo seu poder na “defesa da ordem”, “custe o que custar”; e iii) estes boatos e mentiras abrem o solo histórico para o golpe de Estado, pois esta burguesia amedrontada e reacionária, capaz de aplicar todo seu poder na “defesa da ordem”, recorre ao seu braço militarizado para atacar inimigos (imaginários) internos e externos (FERNANDES, 1989).

Além das *Fake News*, as saídas de Ministros de forma brusca, como no caso do ex-ministro da Secretaria-Geral Gustavo Bebianno, que deixa o governo afirmando que possuía documentação comprometedor sobre o Presidente Jair Bolsonaro<sup>10</sup>, e a saída do ex-ministro da Justiça e Segurança Pública Sérgio Moro, que fez acusações ao Presidente Jair Bolsonaro de cometimento de crimes de responsabilidade e crimes comuns<sup>11</sup>, são estratégias utilizadas para estabelecer a contrarrevolução “a quente”. Ou seja, conforme Fernandes (1989, p. 162) “[...] os ministros demitidos fazem girar suas metralhadoras a esmo e o Governo retribui, generosamente, desvendando as boas peças que eram (ou são) tais ministros”.

No tocante à Educação e especificamente ao que se aplica à universidade pública e à comunidade acadêmica como um todo, o Governo Federal vem retomando medidas e ações do período da ditadura civil-militar-empresarial. Para além das manifestações em redes sociais do Presidente Jair Bolsonaro e do ex-Ministro da Educação Abraham Weintraub, observamos as semelhanças do atual “projeto burguês de educação” com aquele do período da ditadura civil-militar-empresarial quando comparamos ações, como a nomeação de Reitores de IES desrespeitando a lista tríplice<sup>12</sup> antes mesmo da edição da Medida Provi-

<sup>9</sup>Considerando o período sócio-histórico da Constituinte e do Brasil atual, entendemos haver similaridades entre a estratégia de “mentiras e boatos” com os episódios de “Fake News e mentiras” que ocorrem quase diariamente no Brasil, dadas as diferenças que as formas atuais de mídia e informação permitem.

<sup>10</sup>Disponível em: <https://jovempan.com.br/programas/3-em-1/bebianno-diz-que-tem-material-contrabolsonaro-nao-tenho-medo-dele.html>

<sup>11</sup>Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/24/demissao-de-sergio-moro-perguntas-e-respostas.ghtml>

<sup>12</sup>Disponível em: < <https://noticias.uol.com.br/colunas/plinio-fraga/2019/12/26/bolsonaro-contrariou-lista-triplice-para-reitor-em-43-das-nomeacoes.htm> >. Acesso em: 28 set. 2020.

sória n. 914 de 2019, o ID Estudantil<sup>13</sup> e o programa Future-se<sup>14</sup>.

A nomeação de verdadeiros interventores nas universidades públicas federais e/ou nos Institutos Federais, para além do aspecto de desrespeito à autonomia didático-pedagógica-administrativa das IES prevista no art. 207 da Constituição Federal de 1988 (CRFB/1988), tem o objetivo de intervir e nomear professores alinhados à ideologia do Governo Federal, e isto muito se assemelha a um dos resultados apresentados no Relatório Meira Mattos (1968), como mencionado anteriormente neste capítulo.

Da mesma forma que os interventores nas IES não são mero desejo de autoridade do Presidente Jair Bolsonaro, a criação do ID Estudantil também possui suas raízes na lógica de controle e perseguição da ditadura civil-militar-empresarial do passado recente. No Relatório Meira Mattos foi “constatado” que “[...] não havia uma liderança estudantil democrática” e que, por ser um movimento estudantil tipicamente comandado por “[...] um grupo esquerdista minoritário” (MATTOS, 1968, p. 6) deveria ser criado um Grêmio Estudantil alinhado ao Governo.

Assim, recuperando os elementos de contrarrevolução “a quente” da burguesia no Brasil, o que observamos é que a criação do ID Estudantil, para além de servir como forma de retirar uma fonte de custeio importante da UNE e da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), sob o argumento utilizado pelo Presidente Jair Bolsonaro de que certos estudantes promovem o socialismo nas universidades, assim como o argumento mais expresso utilizado pelo Ministro da Casa Civil Onyx Lorenzoni de que a UNE e outras instituições são “[...] impregnadas por uma esquerda [...] O que [nós] estamos fazendo hoje é liberar cada jovem”<sup>15</sup>, razões estas idênticas àquelas apresentadas em 1968,

<sup>13</sup> Medida Provisória 895/2019 que perdeu validade em 16/02/2020 por não ter sido analisada pelo Congresso Nacional dentro do prazo constitucional. Esta MP retirava da UNE e Ubes a capacidade de emissão das carteiras estudantis e a passava diretamente para o MEC, possibilitando a criação de um banco de dados com todas as informações de todos os estudantes brasileiros, como foto, biometria, endereço, curso e instituição de ensino que pertence.

<sup>14</sup> O Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se passou a tramitar, após três versões apresentadas ao público, na Câmara dos Deputados sob o nº PL 3076/2020. Este programa dividido em três grandes áreas: 1) pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação; 2) empreendedorismo; e 3) internacionalização. O objetivo do programa é retirar das universidades sua autonomia administrativa, didático-pedagógica e financeira-patrimonial, assim como desconfigurar o tripé ensino-pesquisa-extensão, previstos no artigo 207 da Constituição. Para uma crítica detalhada deste programa ver Giolo; Leher; Sguissardi; 2020.

<sup>15</sup>Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/06/bolsonaro-assina-mp-que-cria-carteirinha-estudantil-digital-emitida-pelo-governo.ghtml>.



abrindo a possibilidade para a criação de um banco de dados com informações como rosto, impressão digital, identidade, CPF, endereço dos estudantes de todo o Brasil. Ou seja, uma forma de controle sobre os estudantes cujo intuito é o mesmo daquele presente no Relatório Meira Mattos, porém, que pode alcançar proporções inimagináveis em razão dos avanços tecnológicos atuais.

Paralelo a isso, o Future-se aprofunda de forma inegável a lógica privatista do período da ditadura civil-militar-empresarial (MINTO, 2014), pois no Relatório Meira Mattos estava posto que era “[...] condição fundamental para o funcionamento de qualquer empresa é a existência de uma estrutura adequada” (MATTOS, 1958, p. 3). Assim, o que temos visto é a tentativa de aprofundamento desta lógica pela introdução do “Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se”.

O Programa, sob responsabilidade do atual Ministro da Educação Milton Ribeiro<sup>16</sup> busca não só a continuação do privatismo, mas prevê mudanças estruturais do sistema de Educação Superior, buscando reconfigurar todos os aspectos da Universidade Pública, desde a docência até as escolhas didático-pedagógicas dos cursos. O Future-se possibilita a assinatura de “contratos de resultado” entre Universidades e Institutos Federais e a iniciativa privada, através das fundações de apoio previstas na Lei 8.958 de 1994. Tais contratos podem prever formas de contratação de pessoal docente, desfigurando a carreira do docente federal, precarizando ainda mais a situação destes docentes que já sofrem com constante sobrecarga de trabalho e, atualmente, tiveram seu reajuste conquistado através das Greves Gerais de 2015, suspenso pela PEC 95/2016.

O programa prevê também que as Universidades e Institutos podem transferir para a fundação de apoio a administração de seus imóveis para melhor atender os objetivos do “contrato de resultado”, em direta afronta à autonomia administrativa, financeira e patrimonial das Universidades e Institutos prevista no artigo 207 da CRFB/1988.

Além disso, o programa prevê a possibilidade de criação de fundos patrimoniais de investimento utilizando a própria estrutura física das Universidades e Institutos como garantia do investimento privado. Trata-se de transferir o espaço físico da universidade pública para a iniciativa privada e não apenas isto, mas o Future-se prevê a criação de comitês gestores das parcerias firmadas entre Universidades e Institutos e a iniciativa privada, que deteriam o controle da

---

<sup>16</sup> Cabe destacar que o Ministério da Educação já passou pela administração de quatro ministros em um período inferior a 2 anos, sendo que os três ministros anteriores ao atual (Ricardo Vélez, Abraham Weintraub e Paulo Vogel) deixaram o Ministério após casos de incompetência e escândalos.

organização administrativa, patrimonial, financeira e orçamentária destas instituições.

Há ainda, no programa grave ofensa à autonomia didático-pedagógica das Universidades e Institutos, quando nele há a previsão de “promover e disseminar a educação empreendedora por meio da inclusão de conteúdos e atividades de empreendedorismo nas matrizes curriculares dos cursos técnicos, de graduação e pós-graduação”.

Evidencia-se, portanto, a forma como a classe burguesa, através do controle do Estado, enxerga e propõe reestruturações da universidade pública e como essas reestruturações constituem uma importante ação da contrarrevolução “a quente” em curso no país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que o capitalismo seja global, as particularidades de cada formação social promoverão traços estruturantes específicos, que na análise realizada sobre a realidade brasileira serão mediados pelo padrão dual de expropriação e espoliação de capital excedente, pelo padrão compósito de hegemonia burguesa e pela revolução burguesa específica das transformações sociais ocorridas no desenvolvimento do capitalismo no país. Vimos que a forma de revolução burguesa brasileira adota, em verdade, uma ação contrarrevolucionária que, em determinados momentos sócio-históricos assumirá a forma “a quente” ou “a frio”.

O exame das *Fake News* e dos ataques à universidade pública por um conjunto de ações conduzidas pelo Governo Federal na atualidade revelam que a contrarrevolução “a quente” segue intensamente. No que se refere a Universidade Pública, o aquecimento da contrarrevolução burguesa busca reestruturar aquele locus de “[...] comunicação crítica livre, o qual só é possível quando a universidade funciona como uma comunidade de professores e estudantes, originando a fermentação do pensamento inventivo” (FERNANDES, 2011, p. 115).

Cabe à classe trabalhadora agitar-se e promover a verdadeira revolução democrática, centrada nos interesses da classe trabalhadora e não na busca de manutenção da acumulação de riqueza, prestígio e poder da classe burguesa. Assim, defendemos que a classe trabalhadora deve propor seus projetos de sociedade, e no caso específico dos nossos estudos e pesquisas, seu projeto de universidade pública como parte da “revolução dentro da ordem” na ótica dos

trabalhadores para pavimentação do caminho de construção da revolução contra a ordem burguesa, pois estas revoluções “[...] terão de transcorrer a partir de iniciativas das classes despossuídas e trabalhadoras” (FERNANDES, 2018, p. 13).

Por fim, ressaltamos que o ano do centenário de Florestan Fernandes, pode ser o ano em que a classe trabalhadora, valendo-se de seu talento inventivo revolucionário, assuma a postura de resistência e proposição de projetos que atendam aos seus reais interesses pois, “[...] uma oportunidade real desperdiçada reflete-se numa perda do movimento revolucionário em cadeia (afeta, pois, o presente e o futuro)” (FERNANDES, 2018, p. 31).

## REFERÊNCIAS

BACOCINA, D. Meneguelli defende apoio da CUT à reforma da Previdência. **UOL Últimas Notícias**. São Paulo. 04 de março de 2003. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/bbc/2003/06/04/ult36u22399.jhtm>>. Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República [2020]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 23 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional N° 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, [2020]. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm) > . Acesso em: 23 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm) >. Acesso em: 23 ago. 2020.

FERNANDES, F. **A constituição inacabada**: vias históricas e significado político. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

\_\_\_\_\_. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 5. ed. rev. São Paulo: Global, 2008.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4. ed. rev. São Paulo: Global, 2009.

\_\_\_\_\_. **Brasil**: Em compasso de espera: Pequenos escritos políticos. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

\_\_\_\_\_. **Poder e contrapoder na América Latina**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

\_\_\_\_\_. **O que é revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

\_\_\_\_\_. **Universidade brasileira**: Reforma ou revolução? São Paulo: Expressão Popular, 2020a.

\_\_\_\_\_. **A Revolução burguesa no Brasil**: Ensaio de interpretação sociológica. 6. ed. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020b.

FRAGA, P. Bolsonaro contrariou lista tríplice para reitor em 43% das nomeações. **UOL Notícias**. São Paulo. 26 de dezembro de 2019. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/colunas/plinio-fraga/2019/12/26/bolsonaro-contrariou-lista-triplice-para-reitor-em-43-das-nomeacoes.htm>> . Acesso em: 23 ago. 2020.

GIOLO, J.; LEHER, R.; SGUISSARDI, V.; **Future-se**: Ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. São Paulo: Diagrama Editorial, 2020.

G1. Demissão de Sergio Moro: perguntas e respostas. **G1**. São Paulo. 24 de abril de 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/24/demissao-de-sergio-moro-perguntas-e-respostas.ghtml>>. Acesso em: 30 ago. 2020.

KLEIN, N. **The shock doctrine**: the rise of disaster capitalism. New York: Picard, 2007.

LAZZARATO, M. **Fascismo ou revolução?** O neoliberalismo em chave estratégica. São Paulo: N-1, 2019.

LIMA, K. Universidade pública e contrarrevolução: da “travessia de uma ponte” ao “caminho da prosperidade”. **Revista Em pauta**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 44, p. 15-32, ago./dez. 2019.

MATTOS, C. de M. Relatório Meira Mattos. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, Ano 1968, ed. 23122, p. 1. 25 de agosto de 1968. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842\\_07&pagfis=94%20970&url=http://memoria.bn.br/docreader#](http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_07&pagfis=94%20970&url=http://memoria.bn.br/docreader#)>. Acesso em: 23 ago. 2020.

MAZZEO, A. C. **Estado e burguesia no Brasil**: origens da autocracia burguesa. São Paulo: Boitempo, 2015.

MINTO, L. W. **A educação da miséria**: particularidade capitalista da educação superior no Brasil. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

NETTO, J. P. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, D. et al. (org.). **História e história da educação**. O debate teórico-metodológico atual. São Paulo: Autores Associados, 2018.

OLIVEIRA, F. **Crítica a razão dualista**: ornitorrinco. 1. ed. 4. reimp. São Paulo: Boitempo, 2013.

PAN, J. Bebianno diz que tem material contra Bolsonaro: ‘Não tenho medo dele’. **Jovempan**. São Paulo. 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <<https://jovempan.com.br/programas/3-em-1/bebianno-diz-que-tem-material-contra-bolsonaro-nao-tenho-medo-dele.html>>. Acesso em: 23 ago. 2020.

RODRIGUES, M. Bolsonaro assina MP que cria carteirinha estudantil digital, emitida pelo governo. **G1**. São Paulo, 06 de setembro de 2019. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/06/bolsonaro-assina-mp-que-cria-carteirinha-estudantil-digital-emitida-pelo-governo.ghtml>>. Acesso em: 23 ago. 2020.

TROTSKY, L. **A revolução permanente**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

# VIII

## A IDEOLOGIA BURGUESA NA CONFORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO BRASIL\*

*Priscila Keiko C. Sakurada*

### INTRODUÇÃO

A partir dos estudos realizados por Florestan Fernandes, as classes sociais que se constituem na formação social brasileira não se caracterizam pelos moldes clássicos, tal como se observa nos países onde a revolução burguesa operou uma ruptura contundente com as formas sociais anteriores, na busca por autonomia, instituindo novas formas de organização do modo de produção e reprodução das classes e da nação.

Conforme Fernandes (2005), a formação social brasileira é marcada pela não ruptura com o seu lastro de dependência colonial, em que, permanece até os dias atuais, a concentração de poder, renda e prestígio herdada dos senhores rurais-latifundiários e escravagistas, conforme analisado nos capítulos anteriores. Estes elementos, no percurso da história, acentuaram as desigualdades estruturais, caracterizando, inclusive, não uma classe burguesa homogênea, mas frações da classe burguesa, que não romperam a dependência com o capitalismo internacional, mas a aprofundaram, agravando assim, a segregação entre as classes sociais. Ou seja, não se trata de um desenvolvimento econômico que visa enfrentar os problemas fundamentais que estruturam e dinamizam a sociedade brasileira, mas um crescimento econômico dependente que objetiva apenas atender os interesses mercantis das frações burguesas, ainda que isto signifique renunciar à soberania nacional.

Assim, neste capítulo buscaremos entender como a particularidade do capitalismo dependente no Brasil produz e reproduz, nos espaços da Universidade Pública, a ideologia do prestígio, poder e concentração de renda enquanto elementos estruturantes e dinâmicos das frações burguesas dominantes.

Isso porque, para impor uma “[...] alienação de mediações de segunda ordem” (MÉSZÁROS, 2008, p. 72), onde as frações dominantes consigam interiorizar nos sujeitos singulares os “[...] valores, normas, juízos e comportamen-

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-36-9-0-f.151-164

tos a partir das relações imediatas” (IASI, 2011, p. 28) de sua visão de mundo e as justificar ideologicamente nas relações sociais, mais do que dominar a força material, é necessário também que ocorra a dominação dos meios de produção e a reprodução espiritual (MARX; ENGELS, 2007).

Desta feita, quando dizemos que esta ideologia se expressa e se reproduz nos espaços da Universidade Pública, estamos trabalhando com o entendimento de que, na sociedade capitalista dependente, a Universidade expressará e produzirá as contradições concretas e as mediações específicas das disputas entre projetos sociais antagônicos em curso, não sendo possível analisá-la, portanto, descolada dos “[...] processos educacionais e [d]os processos sociais mais abrangentes de reprodução” (MÉSZÁROS, 2008, p. 12).

Com o objetivo de organizar de forma didática as reflexões que realizamos, a partir da interlocução com a obra florestaniana, no primeiro item deste capítulo trataremos sobre o que denominamos como ideologia do prestígio, poder e renda, que caracteriza a particularidade da formação social brasileira. No segundo item, abordaremos como esta ideologia incide nos espaços da Universidade Pública, gestando disputas entre projetos educacionais que, em última instância, expressam a luta das classes sociais no Brasil. Por fim, teceremos algumas considerações sobre as lutas que nos aguardam em defesa da Universidade Pública.

## **IDEOLOGIA DO PRESTÍGIO, PODER E CONCENTRAÇÃO DE RENDA NA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA**

Para que possamos analisar a forma como a ideologia se expressa nas relações sociais capitalistas dependentes, particularmente na sociedade brasileira, é necessário demarcarmos sobre qual perspectiva teórica estamos trabalhando o conceito de ideologia<sup>1</sup>. Ao longo do século XIX até a atualidade, diversos autores têm se debruçado para estudar e realizar a crítica ao conceito de ideologia, demonstrando que “[...] o surgimento do conceito de ideologia não é um mero capítulo na história das ideias. Ao contrário, está intimamente relacionado com a luta revolucionária e figura, desde o início, como uma arma teórica da guerra de classes” (EAGLETON, 2019, p. 85).

---

<sup>1</sup> Conforme Williams (2007) o termo ideologia foi cunhado pelo filósofo racionalista Antoine Destutt de Tracy, e significava originalmente uma ciência das ideias, que buscava distinguir-se da metafísica. Em ataques impetrados por Napoleão Bonaparte aos princípios iluministas e aos seus oponentes, o termo ideologia passa a ter um sentido diferente do que se iniciou e se populariza como sendo “uma teoria abstrata, não prática ou fanática” (WILLIAMS, 2007, p. 213).



Partindo do pressuposto que “[...] não existe pensamento que não seja socialmente determinado” (EAGLETON, 2019, p. 67), e, portanto, determinado pela realidade concreta e material, o que buscaremos analisar é como “[...] o complexo conjunto de ligações ou mediações entre seus níveis mais ou menos articulados” (EAGLETON, 2019, p. 66) das particularidades da formação social brasileira produzirá e reproduzirá uma determinada dinâmica nas relações sociais, nas suas instituições e nas classes sociais.

Neste bojo, partimos do entendimento de que o capitalismo se caracteriza enquanto sistema econômico-político que opera, tanto na esfera de produção, quanto de reprodução, uma dinâmica distinta e específica de divisão do trabalho, propriedade privada dos meios de produção e de classes sociais. Conforme Marx (2008b; 2010; 2015), não apenas o produto do trabalho converte-se em mercadoria, mas, todas as esferas da vida social tornam-se mercantis, impulsionadas pelo equivalente universal das mercadorias, a moeda, ocasionando uma valorização do mundo das coisas e uma desvalorização do mundo dos homens.

Denominada por Marx (2010) como estranhamento, o modo de vida que é estabelecido no capitalismo afasta qualquer possibilidade do homem entender que se trata de uma atividade socialmente produzida entre homens na vida coletiva. Assim, ao intercambiar essa atividade por meio do dinheiro, expressando a forma alienada do seu valor de troca, as relações passam a ser concebidas como atividades entre coisas e não mais como constitutivas do trabalho socialmente produzido pelos homens, velando as possibilidades do indivíduo se reconhecer enquanto um ser universal que também é singular na produção e reprodução social (MARX, 2008, 2010).

Isso tem implicações diretas na própria compreensão do gênero humano, enquanto determinante da constituição e do grau de desenvolvimento científico e histórico da humanidade, bem como seus processos contraditórios de reprodução na atualidade. Pois,

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam a vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produ-

zem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

Acrescenta-se à existência de meios de vida já encontrados o fato de que:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com quem se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado (MARX, 2008b, p, 19).

Desta feita, na relação mercantil capitalista, ao converter a exterioridade em uma mera utilidade que pode ser apropriada privadamente, o que percebemos é que o homem se torna objetivo para si, ao mesmo tempo em que se torna um objeto estranho e inumano, perdendo-se o domínio da efetividade humana (MARX, 2010).

Ou seja, a objetivação estranhada aparece enquanto uma coisa/objeto de existência externa, “[...] que existe fora dele [trabalhador], independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência autônoma diante dele e estranha a ele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha” (MARX, 2008, p. 81).

O que ocorre no modo de produção capitalista é que, dado o seu caráter contraditório forjado pela apropriação privada de uma classe sobre a outra, reproduzindo uma exteriorização estranhada, a ruptura entre o agir e o pensar, comparecendo, também, dentro da própria classe dominante. Tem-se, assim, uma característica da universalização do sistema (MARX; ENGELS, 2007).

Tal cisão, tem implicações diretas na compreensão do gênero humano e das particularidades que residem no curso da história, pois, ao tornamos autônomas as ideias, considera-se que não há nenhuma relação entre as condições da produção, os produtores dessas ideias e os seus fundamentos (MARX; ENGELS, 2007).

O que se observa é que o estranhamento opera uma distorção própria da estrutura capitalista para a sua manutenção, ocultando entender que não há uma abstração/cisão entre o agir e pensar. Isso porque,

O indivíduo é o ser social. Sua manifestação de vida – mesmo que ele também não aparece na forma imediata de uma manifestação comunitária de vida, realizada simultaneamente com outros – é por isso, uma exteriorização e confirmação da vida social. A vida individual e a vida genérica do homem não são diversas, por mais que também – e isto necessaria-

mente – o modo de existência da vida individual seja um modo mais particular ou mais universal da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais particular ou universal. Como consciência genérica o homem confirma sua vida social real e apenas repete no pensar sua existência efetiva, tal como, inversamente, o ser genérico se confirma na consciência genérica, e é, em sua universalidade como ser perante em si (MARX, 2010, p. 107).

Assim, a partir da teoria marxiana, identificamos a ideologia como sendo parte constitutiva do estranhamento do homem consigo, com o objeto, com os outros homens e com a natureza e que se forja no sistema capitalista, possibilitando, desta feita, a produção e perpetuação desta sociabilidade (MARX, 2008, 2008b, 2010, 2015; MARX; ENGELS, 2007). Sendo, portanto, um complexo dos complexos, que, nas relações sociais e na singularidade do ser social, vai operar uma ocultação do real concreto próprio do modo de produção e reprodução capitalista. Isso não significa que as formas como os homens se relacionam sejam falsas ou ilusórias, mas que são produtos e reproduções de uma estrutura que, ao passo que se complexifica, aprofunda uma sociabilidade que não cria uma igualdade substantiva. Ao contrário, agrava a segregação social e racial, as desigualdades de classes e regionais, mantendo oculta as contradições e violências que este sistema produz.

Desta feita, entendendo que as relações sociais se constituem enquanto determinações materiais que exigem mediações de diversas ordens, quando analisamos a formação social brasileira e como as classes se relacionam, observamos a prevalência de uma ideologia que tem raízes nos três elementos basilares do modo de dominação burguesa brasileira: acumulação de renda, prestígio e poder. Ou seja:

1º) a capacidade da iniciativa privada interna de captar as irradiações econômicas das grandes corporações, das nações capitalistas hegemônicas e do mercado capitalista mundial; 2º) a capacidade de mobilização social e política da burguesia como classe possuidora e privilegiada; 3º) a possibilidade de converter o Estado em eixo político de recomposição do poder econômico, social e político da burguesia, estabelecendo-se uma conexão direta entre dominação de classe, concentração de poder político de classe e livre utilização., pela burguesia do poder político estatal daí resultante (FERNANDES, 2005, p. 309).

Estes três elementos, conforme Fernandes (2005), expressarão as características materiais e espirituais com as quais a burguesia estabelecerá sua relação de dominação e recomposição do poder econômico, social e político no

Brasil, reproduzindo uma ordem social particular, que acompanha “[...] os dinamismos econômicos e os ritmos históricos que as nações capitalistas hegemônicas transferiram para a sociedade brasileira” (FERNANDES, 2005, p. 308).

Assim, ao mesmo tempo em que a dominação burguesa é “[...] reajustada, estrutural e funcionalmente, às exigências econômicas das situações emergentes esta produção e reprodução da ideologia de prestígio, poder e renda oferece para a dominação burguesa brasileira a possibilidade de bloquear as forças antagônicas organizadas, de contestação política revolucionária” (FERNANDES, 2005, p. 308).

Isso porque,

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideais; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (MARX; ENGELS, 2007, p. 47, grifo do autor).

Dentre as características que são possíveis de observar na ideologia burguesa brasileira, temos a reprodução de um homem burguês alicerçado na figura do senhor rural, que reproduz a violência, especialmente contra negros e povos originários; concentração de renda, com destaque para os latifúndios agrários; mandonismo; populismo; moralidade cristã; prestígio familiar; e avesso a democracia, ainda que esta esteja nos limites da própria ordem burguesa, em que o lema central será: pátria<sup>2</sup>, família e Deus.

A ideologia do prestígio, poder e renda molda a burguesia no Brasil a partir da mentalidade herdada do senhor rural e manifesta-se em níveis variados, nos mais diversos espaços de sociabilidade. O prestígio através do reconhecimento da importância da pessoa e/ou de sua capacidade individual – mérito -, seja em um grupo localizado ou ampliado, ainda que este reconhecimento seja passageiro; o poder se expressará quando a tomada de decisões precisa passar pelo seu aval, sendo atribuído um certo controle na cadeia de comando, ainda que este poder seja limitado; a renda, que diferentemente das frações burguesas que detém uma alta concentração de renda, para o sujeito da

---

<sup>2</sup> Conforme Fernandes (2005), os momentos revolucionários, dentre eles a contrarrevolução burguesa de 1964, foram marcados pela ausência de um projeto de nação. Portanto, o termo pátria que é propagado é um projeto de aprofundamento da dependência ao capital internacional.

classe trabalhadora, a mobilidade vertical limitada<sup>3</sup> dentro dos espaços de trabalho ou as oportunidades de “empreender” de forma individual, se apresenta como possibilidade de enriquecimento no mesmo patamar do burguês. Ou seja, na lógica capitalista, “vende-se” um sonho de possibilidade para o trabalhador que, em última instância, tem como modelo ideal elementos estruturantes herdados da mentalidade do senhor rural. A ideologia do prestígio, poder e renda é a expressão, no capitalismo dependente, da condição colonial permanente, conforme examinado no capítulo dois.

Considerando que os elementos estruturantes são readaptados, mas não rompidos, a figura do senhor rural, na atualidade, sofrerá um reajuste combinado com a ideologia neoliberal capitalista hegemônica, trazendo à tona um tipo de homem, em especial, de trabalhador. Essa ideologia reproduzirá, de forma combinada, tanto as características mais amplas do estranhamento (e suas complexificações) inerentes ao capitalismo, como aquelas constitutivas do capitalismo dependente: a atomização do indivíduo, o não reconhecimento enquanto classe, o empresário/patrão de si e a desumanização do ser social, quanto as particulares justificativas para o não reconhecimento da segregação regional e étnico-racial<sup>4</sup>, a dificuldade de aderência a pautas de uma democracia de participação ampliada – ainda que dentro da ordem burguesa –, a perpetuação de famílias nos espaços de poder e comando – como temos no judiciário e no legislativo<sup>5</sup> –, a defesa de uma ordem tradicional – que na verdade implica na defesa dos interesses privados das frações burguesas –, a reprodução de mandonismo em razão de algum cargo e/ou função e/ou diplomação e/ou “família” – como se isso lhe desse liberdade para praticar atos ilícitos e contravenções sem ser julgado<sup>6</sup> –, táticas populistas de apassivamento da classe trabalhadora frente aos ataques de seus direitos, a presença ainda marcante do voto de cabresto e a relativização do trabalho escravo na atualidade, dentre outros.

Como podemos observar, a ideologia das classes dominantes não se trata apenas de um elemento que reproduz uma determinada forma de sociabili-

---

<sup>3</sup> Partimos do entendimento que há uma mudança na posição hierárquica do cargo, contudo, esta alteração não se converte, na maioria das vezes, na possibilidade de alterar a condição de assalariamento do trabalhador, ou seja, de classe social.

<sup>4</sup> Há uma relativização e tentativa de apaziguamento do racismo estrutural com o mito da democracia racial e/ou miscigenação, que também contaram com apoio de produções teóricas no campo da Sociologia.

<sup>5</sup> Exemplo disso temos a bancada “BBB” no Congresso Nacional: “Bancada da Bala, Boi e Bíblia”, que representa os interesses típicos da burguesia brasileira com traços de senhor rural.

<sup>6</sup> Vulgarmente conhecida como “carteirada” ou “você sabe com quem está falando?”.

dade para atender um determinado modo de produção, trata-se de um modo de produção que consegue se perpetuar porque produz e reproduz uma determinada sociabilidade. Isso não significa que não existam organizações e lutas da classe trabalhadora para se contrapor a este projeto. Também não é correto dizer que exista um apassivamento tamanho que impeça qualquer alteração desta dependência, segregação, violência e desigualdade de classes.

O que estamos destacando aqui é que, nos mais diversos níveis de complexidade, a manutenção de um determinado projeto de sociabilidade precisa também, nos espaços de sociabilidade, reproduzir-se e ser introjetado no sujeito singular. Ainda que posteriormente o sujeito reveja determinados pré-conceitos, há na estrutura das relações sociais capitalistas do Brasil, uma ideologia que também é reproduzida no conjunto da classe trabalhadora. O que denota que a ideologia, tal qual Marx (2008; 2010; 2015) já identificava naquele momento histórico enquanto elemento do estranhamento, é parte constitutiva do modo de produção capitalista, sendo expressa, em cada formação social e tempo histórico, com características particulares, mediadas pela organização da divisão internacional do trabalho entre os países imperialistas e dependentes.

## **PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DA IDEOLOGIA BURGUESA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Partindo do pressuposto de que “[...] a universidade não é um mundo à parte no cenário brasileiro: ela [...] extrai o caráter do seu subdesenvolvimento da própria estrutura e dinâmica da sociedade de classes sob o capitalismo dependente” (FERNANDES, 1975, p. 196), trataremos neste item da análise de alguns aspectos da produção e reprodução da ideologia burguesa na Universidade Pública.

Conforme Fernandes (1975), as primeiras instituições de ensino superior que surgem no Brasil são as Escolas Superiores. Tais Escolas buscavam atender os interesses das frações dominantes existentes e que emergiam – especialmente as classes médias -, com o objetivo de aumentar a sua participação nas estruturas de poder e decisão (FERNANDES, 1975; MINTO, 2014). Ou seja, elas “[...] organizaram a vida intelectual como parte de uma ‘situação colonial crônica’ de dependência cultural” (FERNANDES, 1975, p. 160).

Ao longo do processo histórico de organização e reorganização das classes no Brasil, as instituições de ensino acompanharam as demandas das forças políticas em disputa. Especificamente as instituições de ensino superior,

passaram por reformas, com destaque para as operadas nas décadas de 1930 e 1940, 1960, 1990, 2000 e as em curso na atualidade, conforme examinado nos capítulos anteriores.

Apesar de localizarmos períodos específicos que, inclusive, culminaram no reordenamento dos modelos institucionais anteriores, como a criação de instituições de ensino superior sob o modelo universidade, a reconfiguração do modelo de escolas superiores isoladas não se fez acompanhada de uma ruptura radical com as estruturas arcaicas mas, combinou os elementos arcaicos com os tempos modernos (FERNANDES, 1975).

Isso significa entender que, o que se viu no Brasil não foram reformas universitárias, mas contrarreformas universitárias que acompanharam o dinamismo e a participação do país de forma dependente em relação ao exterior, nos marcos da heteronomia cultural associada à inserção capitalista dependente do Brasil na economia mundial. Pois, as alterações, ajustes ou correções, ainda que tenham permitido avançar no atendimento de demandas dos movimentos sociais organizados pela classe trabalhadora, as “[...] exigências educacionais e culturais do mundo urbano-industrial ou simplesmente urbano brasileiro” (FERNANDES, 1975, p. 164), não empreenderam em uma reorganização que incorporasse, de fato, um modelo de universidade integrada e multifuncional capaz de atender o “[...] papel histórico que ela deve ter como fonte de negação e de superação da dependência cultural e do subdesenvolvimento educacional” (FERNANDES, 1975, p. 165).

Assim, entendendo que o padrão compósito de hegemonia burguesa e de transformação social no Brasil<sup>7</sup> se mantém presente até os dias de hoje, a produção e reprodução da ideologia burguesa na Universidade Pública se fará acompanhada pelo reordenamento do sistema capitalista por meio das orientações dos organismos internacionais, a partir das exigências da reestruturação produtiva em um contexto de acumulação flexível financeirizada e de contrarreforma do Estado (BEHRING, 2008; HARVEY, 2012, 2014; SAKURADA, 2018).

Compatibilizando as orientações do Consenso de Washington, Banco Mundial, Declaração de Bolonha, Organização Mundial do Comércio e Organização Internacional do Trabalho (SGUISSARDI, 2006; LIMA, 2007; SAKURADA, 2018) com as particularidades do capitalismo no Brasil, as contrarreformas que são realizadas promovem, não apenas ataques contundentes no que diz

---

<sup>7</sup> Ver Capítulos 2 e 7 deste livro.

respeito ao financiamento estatal público para manutenção e ampliação da educação presencial nas universidades públicas, mas realizam a expansão acelerada do setor privado de educação superior, com destaque para o ensino a distância, o repasse de verba pública por meio de programas de financiamento de estudos, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), e pelo estímulo dos fundos patrimoniais, que serão examinados nos próximos capítulos.

A contrarreforma da Educação Superior também precisou contar com o artifício da disseminação de uma ideologia que consolidasse, tanto os elementos estruturantes do capitalismo dependente, como atendesse os reordenamentos atuais do sistema capitalista. Esse processo se deu a partir de um conjunto de ações conduzidas nas décadas de 1990 e no início do novo século, a saber: (i) a ampliação da lógica da produtividade, monitorada por meio das agências de fomento de pesquisas; (ii) os requisitos para progressões funcionais dos docentes; (iii) a captação de recursos por meio de parcerias público-privadas; (iv) o privilegiamento das atividades de ensino em contraposição a integralização entre ensino, pesquisa e extensão; (v) a autorização para ofertar parte da carga horária de cursos presenciais na modalidade à distância; (vi) a flexibilização curricular, com vistas ao aligeiramento da formação profissional; (vii) a não reposição ou ampliação de concursos públicos para servidores técnicos e docentes que atendam as demandas dos cursos<sup>8</sup>; (viii) a reorganização das carreiras, com estímulo à contratação precarizada de servidores técnico-administrativos e docentes; (ix) o credenciamento e descredenciamento de cursos de graduação condicionado pela avaliação do curso no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE); (x) o orçamento universitário atrelado a chamada “taxa de sucesso” anual de formandos, dentre outros.

Se por um lado, a ideologia neoliberal operou no avanço da mercantilização da educação, criando novas estratégias dentro das Universidades Públicas para a conformação de um projeto de educação que visa atender as demandas imediatas de certificação em massa e da mercantilização da educação, compatíveis com as exigências de organismos internacionais para a participação do Brasil na divisão internacional do trabalho, por outro, ela recompôs, no interior da Universidade Pública os elementos estruturais de ideologia burguesa moldada a partir do tripé concentração de renda, prestígio e poder.

---

<sup>8</sup> Destacamos a não reposição de vagas ocasionadas por aposentadoria, morte ou exoneração. Sobre a ampliação, destacamos aqueles cursos que foram criados ou foram objeto de ampliação em decorrência do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).



E isso é observável, por exemplo, com a prevalência, até os tempos atuais, do termo “cátedra”, que é reproduzido nos espaços universitários como forma de expressar tempo de antiguidade de um docente ou sua manutenção em determinada disciplina. Também observamos o termo sendo empregado como “autonomia de cátedra”. Ainda que o termo, na maioria das vezes, seja utilizado para defender a autonomia docente perante imposições de silenciamento, controle ou censura, a persistência do termo “cátedra”, quando analisado a partir das estruturas ideológicas do capitalismo dependente brasileiro, denota uma relação com os elementos ideológicos de poder e prestígio que o mesmo carrega, desde a gênese e desenvolvimento das universidades no país, conforme analisava Florestan Fernandes (1975).

Além desse termo, observamos também a não ruptura com as formas tradicionais de prestígio e de poder no que diz respeito a carreira docente. Ainda que a Lei n. 12.863/2013 (BRASIL, 2013) tenha incorporado o cargo de Titular<sup>9</sup>, a reorganização da carreira, somado aos requisitos de mérito de produtividade individual, não corrigiu as discrepâncias quanto as possibilidades concretas de docentes alcançarem esta classe dentro da carreira, reproduzindo o aspecto de prestígio e poder.

Outra característica ideológica que se faz presente diz respeito a construção e execução coletiva de projeto político pedagógico nos cursos, que expressam um projeto de formação profissional. Assim como nos demais espaços de discussão e deliberação, faz parte do jogo democrático dissensos e consensos, contudo, o que observamos é que a autonomia docente, em alguns casos, é tomada como liberdade e poder para, inclusive, se contrapor as decisões coletivas e o projeto político-pedagógico do curso, não assegurando, desta forma, precisão quanto ao conteúdo que será desenvolvido ao longo do processo formativo (SAKURADA, 2018).

A própria organização curricular distribuída por disciplinas para cada período específico da formação também demonstra a presença do aspecto ideológico. Não negamos que os conteúdos precisam ser organizados e acompanhados de uma processualidade que seja acumulativa. O que chamamos atenção é na incipiência de espaços de debates entre os docentes que trabalham com estudantes do mesmo período.

É comum que docentes relatem, de forma isolada, dificuldades que, em alguma medida, também estejam aparecendo em outras disciplinas nas quais o

---

<sup>9</sup> Antes desta Lei, para que um docente pudesse alcançar o cargo de titular era necessário ser aprovado em um concurso público específico para o cargo, mesmo sendo já docente da Universidade.

estudante encontra-se vinculado no semestre. Ao serem, consciente ou não conscientemente, “empurrados” para uma individualização da responsabilidade no processo formativo, o que verificamos é a atomização dos conteúdos, reproduzindo aspectos da ideologia em curso. Dentre as causas podemos destacar a sobrecarga de trabalho (acúmulo de funções e atividades), ausência de materiais e equipamentos adequados para desempenhar suas atividades laborais na unidade, fazendo com que o docente precise utilizar o espaço privado de sua residência ou outro espaço institucional, diminuindo a frequência de momentos de encontros coletivos<sup>10</sup>.

Cumpramos destacar que, a reprodução ideológica burguesa, e consequentemente sua produção, não é um elemento que comparece, em níveis variados e complexos, apenas no corpo docente. Ela também se faz presente nos demais sujeitos que pertencem a comunidade acadêmica. Nos espaços administrativos e organizativos das Universidades Públicas é possível identificar em alguns setores a reprodução do prestígio e do poder. É comum, dentro das repartições, que determinadas decisões que incidem diretamente na vida de terceiros esteja concentrada em pessoa específica, independente desta ser docente ou técnico.

No caso dos estudantes, a reprodução da ideologia é observada pelo “sucesso” em ingressar em uma Universidade Pública, conferindo um prestígio perante terceiros. Outro exemplo é a escolha do curso. Ainda que prevaleça na escolha do curso a afinidade singular e individual do estudante, em alguns casos, esta escolha também vem acompanhada pelo desejo de prestígio, poder e renda que a carreira<sup>11</sup> pode proporcionar. Dentro do ambiente universitário, temos, também, a participação em determinados grupos (de estudos e/ou pesquisa e/ou extensão), que reproduz um ideário de prestígio e, em certa medida, de poder em contraposição aos demais estudantes, bem como a mensuração de prestígio por meio do chamado Coeficiente de Rendimento (CR).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise sobre ideologia e sua expressão nas relações sociais capitalistas dependentes, particularmente na sociedade brasileira, o que pode-

---

<sup>10</sup> Em alguns casos, esses momentos de encontros coletivos ocorrem apenas nos espaços de reuniões deliberativas, como por exemplo Colegiados de Cursos e Plenárias Departamentais.

<sup>11</sup> É fato que, determinadas carreiras, no imaginário social ainda ocupam o status elitista, como é o caso do médico, advogado e engenheiro. Contudo, o que observamos é que, mesmo com a ampliação do ingresso dos filhos da classe trabalhadora nas instituições de ensino superior, a concentração de estudantes das frações da classe média e alta ainda persiste nestes cursos.

mos observar é que, a Universidade Pública não está descolada da realidade que forma e conforma a sociedade brasileira. Cumpre destacar que, é fato que não cabe exclusivamente a esta comunidade o papel de romper com a ordem vigente. Contudo, na medida que a ideologia burguesa ainda é reproduzida na Universidade Pública de forma explícita ou não pelos sujeitos políticos que lhe dão vida, persistirá a reprodução da ideologia burguesa neste espaço por meio da formação de novos sujeitos históricos, caso o enfrentamento desta ideologia do prestígio, poder e renda não seja realizado.

Ainda que mudar a universidade exija transformar a sociedade, ou seja, realizar uma ruptura radical com o projeto de sociabilidade atual, concordamos com Fernandes (1975, p. 159) quando diz: “A destruição envolve uma reposição: os homens não destroem socialmente senão aquilo que eles querem reconstruir”.

Por esta razão, construir um projeto que atenda os reais interesses materiais e humanos de uma sociedade independente e emancipada, exige de nós a ousadia de reconstruir, sob novas bases, a Universidade Pública.

## REFERÊNCIAS

BEHRING, E. R. **Brasil em contrarreforma**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. LEI Nº 12.863, DE 24 DE SETEMBRO DE 2013. Brasília. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm) >. Acesso em: 9 fev.2021

EAGLETON, T. **Ideologia: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2019.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

\_\_\_\_\_. **A revolução burguesa no Brasil: ensaios de interpretação sociológica**. São Paulo: Globo, 2005.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

IASI, M. **Ensaio sobre Consciência e Emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIMA, K. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

\_\_\_\_\_. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Martin Claret, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política: Livro I - o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo Editora, 2015.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editora, 2008.

MINTO, L. W. **A Educação da "Miséria": Particularidade Capitalista e Educação Superior no Brasil**. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

SAKURADA, P. K. C. **Serviço Social e formação profissional: um estudo sobre o ensino dos Fundamentos do Trabalho Profissional em Serviço Social no Brasil**. 2018. 244 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil - 1995/2006: precária trajetória e incerto futuro. Campinas. **Revista Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, out. 2006.

WILLIAMS, R. **Palavras-Chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2007.

# **PARTE 2**

COLONIALISMO EDUCACIONAL E PRIVATISMO:  
AS MOVIMENTAÇÕES LUCRATIVAS DO FIES E  
DOS FUNDOS PATRIMONIAIS



# IX

## ENSINO SUPERIOR PRIVADO-MERCANTIL E A APROPRIAÇÃO DO FUNDO PÚBLICO PELO FIES\*

*Jerillee Silva de Arruda e Luciana Freitas*

### INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objeto de análise a principal política educacional proposta à “ampliação do acesso” ao ensino superior: o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), promulgado pela lei nº 10.260/2001, em seu período de maior expansão, entre 2009 e 2015.

Nossa pretensão é compreender as consequências mais relevantes da operacionalização efetiva, por parte do Estado brasileiro de um espaço de articulação da concentração monopólica de capitais educacionais a partir do desregulado e vertiginoso crescimento da dotação orçamentária autorizada<sup>1</sup> para o FIES nos anos entre 2009 a 2015. Neste processo, o Estado se faz presente como condutor de interesses privados por intermédio não só de repasses financeiros diretos e indiretos do Fundo Público ao capital educacional, mas também via arcabouço jurídico necessário para garantir-lhes sustentação e ampliação de seus interesses particulares.

O período a ser analisado, de forte expansão do programa, foi alvo de uma auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU) em 2016, a partir de uma Solicitação do Congresso Nacional (SCN), em que se propõe *a priori* verificar: sua sustentabilidade, sua eficácia e a vulnerabilidade de seus processos de trabalho. Parte dessa auditoria foi material base deste trabalho e, a partir deste material, pretende-se adentrar na lógica que dá sustentação a este processo de mercantilização e empresariamento da educação superior, examinando o papel histórico e contemporâneo do Estado em países de capitalismo dependente e tamanho do dispêndio do Fundo Público.

Nesse sentido, identificar o que é novo, o que é constitutivo e o que é conjuntural neste contexto de mercantilização e empresariamento da educação superior privada no Brasil e, sua consequente oligopolização, é compreender o

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-36-9-0-f.167-186

<sup>1</sup> De acordo com dados extraídos do Relatório da Auditoria do TCU (2016).

embricamento entre capitalismo dependente e heteronomia cultural. Para tanto, o diálogo com o saudoso intelectual militante Florestan Fernandes (1920-1995) é imprescindível.

## **CAPITALISMO DEPENDENTE E HETERONOMIA CULTURAL: DETERMINANTES HISTÓRICO-SOCIAIS DA CONFORMAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO-MERCANTIL<sup>2</sup>**

Entender o padrão burguês de dominação no capitalismo dependente, à luz do pensamento sociológico de Florestan Fernandes (1975b; 2008), nos impele a partir de um pressuposto fundante: que a expropriação dual do excedente econômico e a dominação cultural, eixos estruturais e dinâmicos da ordem capitalista, no Brasil, se expressam no círculo vicioso da dependência e do subdesenvolvimento, engendrando uma particularidade inevitável, a saber, uma condição colonial permanente, conforme examinado no capítulo dois.

Apesar de o desenvolvimento econômico periférico sofrer alterações e se redefinir no curso da história, sempre mantêm sua heteronomia, dependência e subalternidade, a partir, é claro, da calibração da configuração histórica e espacial da luta de classes. A condição colonial permanente, conforme analisado anteriormente, também é elemento teórico chave para compreender, inclusive, o caráter antidemocrático e autoritário da natureza da burguesia brasileira que, a partir de relações patrimonialistas e da utilização das instituições oligárquicas de maneira autocrática, criaram as condições materiais para viabilizar e preservar, tanto a incessante marginalização da classe trabalhadora, quanto à manutenção dos privilégios das camadas dominantes até os dias atuais.

Deste pressuposto fundante, Florestan Fernandes (1975b; 2008) empreende duas conclusões centrais para compreendermos as particularidades histórico-sociais do capitalismo dependente e da heteronomia cultural do Brasil. A primeira considera que essa nação politicamente “livre”, mas economicamente dependente por ser um produto da colonização, mesmo rompendo com o antigo sistema colonial, preservou – em diferentes graus conforme as regiões – funções e organizações extra capitalistas, engendrando, ao mesmo tempo, a base política e os fundamentos econômicos e sociais para a incorporação das proto-

---

<sup>2</sup>Essa reflexão resulta da pesquisa para a dissertação de mestrado intitulada “Fies e a oligopolização do ensino superior privado-mercantil: nova forma de expropriação da classe trabalhadora?” defendida em 27 de novembro de 2019, no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense (PPPSSDR/UFF).



formas do capitalismo e sua inserção definitiva na economia mundial a partir dos dinamismos particulares internos.

A segunda considera que sua modernização não é simples reprodução do capitalismo europeu a partir de uma identificação com a civilização ocidental como dinâmica da força histórico-social, mas, sobretudo, europeização dos padrões normatizadores. Dito de outra maneira, as classes dominantes e/ou suas elites dirigentes, aspiravam a algum nível de ajustamento das normas, instituições e valores sociais que determinassem, de certa forma, a direção daqueles padrões para a transplantação de ideias, modos de ser e de agir os quais têm no seu horizonte, a manutenção da ordem burguesa escrevendo “[...] através dela uma história econômica, social e cultural particularíssima, que nos dá a justa medida do que pode e do que deve ser a dita civilização a partir de uma condição colonial permanente, embora estável e mutável”. (FERNANDES, 2008, p. 27).

Nestes termos, considerando a situação heteronômica da economia nacional, e tudo o que se resulta dela, o estado de consciência é engendrado a partir de um longo processo de expropriação dual do excedente econômico e do padrão composto de hegemonia burguesa que, por serem constitutivos dessa formação, convertendo-se em formas legais e normais de ajustamento à economia mundial. No nível político-diplomático, uma espécie de junção da ordem econômica vigente com a ordem social de classe, constituiu-se um “*Estado democrático* em ‘outros termos’ para atingir fins econômicos e salvaguardar a ordem econômica inerente ao capitalismo dependente” (FERNANDES, 2008, p. 69, grifo do autor).

Diante disso, “os donos do poder”, limitados por uma autonomia relativa, se colocam uma função: manter a dependência e a subalternidade para assim, manter seus privilégios “[...] negando-se como classe dominante ao escamotear a realidade, sublimando-a através de símbolos destituídos de eficácia para a sua existência e para a sua autonomia como classe”. (FERNANDES, 2008, p. 69).

Nesse sentido, esses padrões refletem, diretamente, na manutenção e no aprofundamento do padrão dependente de educação superior, conforme analisado nos capítulos anteriores, uma vez que esse conteúdo opera a materialidade do projeto de educação burguês o qual, historicamente, as frações dominantes da burguesia brasileira escamotearam apresentando como democrático, mas que, na essência, impulsiona e fundamenta, a partir do aparato jurídico-político, a expansão do ensino superior privado-mercantil.

Essas ações partem de determinações histórico-sociais que, tendo o subdesenvolvimento como nexos estruturante, se efetuam tanto por meio das imbricações entre universidade e desenvolvimento, quanto das concepções de educação que a realidade brasileira apresenta. Trata-se do dilema educacional brasileiro engendrado por um conjunto de ações conduzidas por essas burguesias que, mesmo após a realização de um conjunto de “reformas”, não rompem com o “colonialismo educacional”, ou seja, não alteram, de fato, os elementos estruturais e dinâmicos da dependência e da heteronomia cultural, caracterizando o processo que Fernandes (1975a) analisou como “reforma universitária consentida”.

Assim, o padrão de desenvolvimento econômico, a partir do imperialismo total<sup>3</sup> inaugurou a expansão do acesso à educação superior no Brasil. Com a “reforma universitária consentida” protagonizada pelo regime burguês-militar por meio do discurso da eficiência e modernização das instituições, há o aumento significativo de instituições privadas no âmbito educacional baseadas no modelo empresarial, a fim de formar mão de obra certificada para o mercado. Sob um discurso moralista e desenvolvimentista em prol da “modernização da educação superior brasileira”, essa “reforma”, na verdade, criou a ilusão de alívio da pobreza e “democratização” do acesso, omitindo as bases desse novo projeto de sociabilidade burguesa que há anos vinha se construindo a fim de encobrir o cerne de tais ações: a mercantilização do ensino superior.

Nesse sentido, o reordenamento do papel do Estado sob orientação dos organismos internacionais – que propunham objetivos e metas pré-estabelecidas para que os países periféricos pudessem realizar alterações no ensino superior –, e a contrarreforma da educação superior, intensificada nos anos de 1990, restituiram as bases da disputa entre projetos antagônicos de sociabilidade e de educação superior.

---

<sup>3</sup> Segundo Fernandes (1975b), o quarto tipo de dominação externa surgiu com a expansão e associação das grandes empresas corporativas que trouxeram para a América Latina um novo estilo de organização da produção e marketing. Esta fase representa o capitalismo monopolista/corporativo que o autor denominou como “imperialismo total”, isto é, a dominação externa é organizada a partir de dentro e em todos os níveis. Florestan destaca três pontos fundamentais: i) a organização e a dominação externa continuam concordante ao antigo sistema colonial, porém modernizada, pois a dominação passa a ser compartilhada com novas potências a partir de avançadas tecnologias constituindo um moderno mercado capitalista; ii) a transplantação de tecnologia, de instituições, de capital externo e do controle continua como nas fases anteriores, sendo implementadas pelo pessoal estrangeiro e, iii) uma economia dependente não obtém bases concretas (estruturais e dinâmicas) para superar o subdesenvolvimento e suas conseqüências, uma vez que os interesses egoístas das classes dominantes internas se articulam às orientações particularistas das classes externas.

Uma vez que essas mudanças educacionais acompanharam as mudanças ocorridas nas políticas macroeconômicas no âmbito das reformas neoliberais, isto é, sob as determinações dos principais sujeitos políticos do capital, do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização Mundial do Comércio (OMC), tais direcionamentos foram realizados a partir do que esses organismos<sup>4</sup> pretendem para a educação dos países de capitalismo dependente, a saber: alívio da pobreza; desenvolvimento com segurança; e espraiamento da concepção de mundo burguesa. Visto que a atividade destas instituições está diretamente relacionada ao âmbito financeiro e ao fornecimento de empréstimos, mas, sobretudo, ao controle econômico, cultural e político, os países capitalistas dependentes submetem-se às condicionalidades que expressam a ingerência destes organismos, tanto nas suas políticas macroeconômicas, como nas suas políticas setoriais. Trata-se, portanto, de cumprir as exigências de condicionalidades, onde uma das respostas se efetiva na reestruturação do papel do Estado, mas, também, se redefine e se materializa na reconfiguração da política educacional. (LIMA, 2005).

Para além disso, os organismos internacionais defendem uma “revolução administrativa”, pautada na diversificação das instituições de ensino superior como também dos cursos e das fontes de financiamento presentes no documento “La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia”, publicado em 1994 pelo Banco Mundial. O governo brasileiro, a partir dos anos de 1990, intensificou o compartilhamento dessas determinações e a expansão do ensino privado e a privatização da educação superior pública se intensificou como uma importante estratégia de ampliação do campo de exploração do capital, como também, do espraiamento do projeto neoliberal de sociabilidade burguesa, pois, o capital, necessitava de um profundo reordenamento político e jurídico capaz de sustentar as bases deste projeto de sociabilidade e de educação superior dos países de capitalismo dependente.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96) foi a alavanca desse processo, possibilitando o cresci-

---

<sup>4</sup> Ao FMI e ao BM concernem à instituição de condicionalidades – acordadas na reunião que ficou conhecida como Consenso de Washington em 1989, cujo objetivo principal seria a de estabelecer as reformas neoliberais necessárias aos países latino-americanos e assim, pudessem garantir que os países devedores pagassem suas dívidas externas – para a obtenção de novos empréstimos, como adoção do superávit primário, altas taxas de juros e políticas privatizantes. E, à OMC, as regulamentações do campo educacional, como a caracterização da universidade pública como uma atividade não-exclusiva do Estado, ou seja, a educação como modalidade de serviço. (LIMA, 2005).

mento exponencial das instituições de ensino superior privadas no país, permitindo que assumissem diversos tamanhos e formatos jurídicos, até o formato de Sociedades Anônimas de capital aberto em Bolsa de Valores (LIMA, 2005).

Ademais, é a partir deste documento que serão defendidas as “teses” de que a universidade de pesquisa, ou seja, de ensino, pesquisa e extensão, é inapropriada para países capitalistas dependentes, na medida em que comprometeria, extraordinariamente, o fundo público<sup>5</sup>. Logo, a orientação é o incentivo à criação de instituições de ensino articuladas com as diretrizes de maior diversificação das fontes de financiamento de instituições públicas, priorizando, concomitantemente, a expansão das instituições privadas e a redução dos gastos públicos, especialmente a partir de 1995, com as instituições federais.

Sguissardi (2014; 2008) identifica este processo como a mercadorização, quando cunha o termo ensino superior privado-mercantil para diferenciar essa nova forma de exploração, abertamente lucrativa, das outras formas que o privado se manifesta historicamente no Brasil, identificado por Florestan Fernandes (1975a) como privatismo exaltado. O empresariamento nas instituições privado-mercantis expressa a implantação de práticas agressivas de gestão, uma espécie de “bancarização” das empresas educacionais que, por meio do fundo público ou por convênios internos e mudanças radicais na gestão e na administração das instituições, a partir dos processos de fusões e aquisições entre elas, impactam sobremaneira nos processos de trabalho docente e trazem em sua concepção de educação/mercadoria<sup>6</sup> um novo projeto de educação, isto é, uma

---

<sup>5</sup> Segundo Mandel (1985), o Estado burguês no capitalismo monopolista redimensiona seu papel e, é somente a partir desta base sócio-histórica que a ação estatal amplia suas funções econômicas e políticas internalizando-as para as dimensões ideológicas e sociais, sem perder, é claro, sua função de “mediador” nos conflitos de classe. Isso é possível na medida em que existe um lastro de natureza econômica – fundo público – capaz de assegurar as condições de reprodução do modo de produção capitalista em toda sua amplitude, principalmente, nos processos referentes à preservação e ao controle da força de trabalho – tanto a ocupada mediante regulação trabalhista, quanto à lançada no exército industrial de reserva mediante seguro social. Assim, a questão social enquanto expressão politizada da luta de classes, e política social enquanto resposta organizada do Estado burguês a estas expressões asseguram, no âmbito econômico, as condições necessárias ao desenvolvimento monopolista, e no político, concede um mínimo de suporte real à aparência do Estado como “social”, mas o executa a partir de instrumentos legítimos de coerção para desenvolver mecanismos de coesão social.

<sup>6</sup> Para Rodrigues (2007), existem duas frações da burguesia brasileira disputando o processo de mercantilização do sistema educacional, a saber, os empresários industriais e os empresários do ensino. A educação-mercadoria ganha materialidade quando os serviços educacionais são vendidos como mercadoria-fim, enquanto a mercadoria-educação é vendida como insumos fundamentais à produção de outras mercadorias. Na primeira forma, trata-se da relação vaga e valor de ma-

reconfiguração político-pedagógica desse processo, além de contribuir para o rebaixamento da qualidade da formação a partir de uma intrínseca massificação e de uma reconfiguração da função social da educação superior (VALE, 2017).

A intensificação do processo de financiamento da educação superior no Brasil pela abertura do capital desse setor no mercado de ações iniciada em 2007, especificamente na Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa) por meio dos grandes *Private Equity* – fundos de investimentos<sup>7</sup>, demonstra a voracidade do mercado, consolidando o seu gigantismo econômico-financeiro na formação de oligopólios na educação superior privada. Necessário chamar a atenção para o fato de que foi exatamente neste cenário que apareceu a Kroton Educacional, a qual se tornou a maior empresa educacional do mundo em termos de valor de mercado e de alunos. Esse grande oligopólio vem modificando a educação superior por meio de novos padrões gerenciais e técnico-organizacionais instituídos como forma de reordenamento do padrão flexível de acumulação capitalista (SGUISSARDI, 2014).

Os estudos de Tavares (2014) sobre os fundos de investimentos e o movimento do capital no ensino superior privado, apontam que a política de expansão a partir dos anos 2000 se constitui como uma mercantilização de novo tipo, exatamente pela particularidade do controle de fundos de investimentos e do capital financeiro (capital bancário articulado com o capital industrial) neste seguimento. A oligopolização do ensino superior privado-mercantil brasileiro se engendra a partir da formação de grandes conglomerados educacionais controlados por esses fundos de investimentos e intrínsecos ao mercado financeiro.

---

trícula e mensalidade uma vez que o objetivo é a venda dos serviços educacionais pelas instituições que os comercializam, logo, mais consumidores, maior lucro. Na segunda forma, apesar da necessidade do “controle de certa qualidade”, pois, caso contrário, este setor encontrará dificuldades em reproduzir-se, fabrica um exército industrial de certificados no mercado rebaixando os salários destes profissionais, favorecendo imediatamente, o capital industrial.

<sup>7</sup> “No início desta década, ao se identificar que o setor de educação superior sofreria rápida expansão, a atenção dos fundos de investimento voltou-se para essa área, ocasião em que foram constituídos os primeiros fundos de investimento exclusivamente direcionados à educação. Esses fundos têm condições de injetar altas quantias em empresas educacionais, ao mesmo tempo em que empreendem ou induzem processos de reestruturação das escolas nas quais investem, por meio da redução de custos, da racionalização administrativa, em suma, da “profissionalização” da gestão das instituições de ensino, numa perspectiva claramente empresarial. Essa perspectiva racionalizadora é fundamentalmente orientada para a maximização de lucros, chegando ao paroxismo em algumas situações”. (OLIVEIRA, 2009, p. 743).

No campo da educação superior brasileira, uma das principais ações governamentais que materializa esse processo, ou seja, materializa os nexos entre Estado e capital financeiro, tem se dado por meio do uso do fundo público para a manutenção, desenvolvimento e expansão do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, em especial no período de sua maior expansão, entre os anos de 2009 e 2015.

## **FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL – FIES: AMPLIAÇÃO DO ACESSO AO FUNDO PÚBLICO PELO CAPITAL EDUCACIONAL<sup>8</sup>**

A auditoria do TCU revelou [...] que o programa foi mal desenhado, mal implementado, mal fiscalizado, sem resultados qualitativos satisfatórios, sem sustentação financeira, com quebra de regras orçamentárias e de responsabilidade fiscal, apresentando como subproduto apenas o vertiginoso crescimento dos resultados financeiros dos grupos educacionais prestadores de serviços aos alunos do Fies. (TCU, 2016)

No final do ano de 2016, o Plenário do Tribunal de Contas da União/TCU realizou auditoria no Fundo de Financiamento Estudantil/FIES, instituído pela Lei nº 10.260/2001. O corpo técnico do TCU auditou e emitiu parecer com enfoque no desenho, gestão, fiscalização, resultados e compatibilidade do FIES com as regras de responsabilidade fiscal.

A epígrafe acima oferece algumas pistas sobre a importância da presente investigação e nos desperta, ao menos, duas reflexões preliminares: a primeira nos convoca a indagar as razões da crescente alocação de recursos públicos em um programa com resultados tão negativos, do ponto de vista econômico. A segunda, somos quase que de maneira imediata, levados a um estranhamento em torno das finalidades deste programa e a que interesses de classe o FIES pretende servir, já que seu principal slogan articula democratização<sup>9</sup> e ampliação do acesso à educação superior “aos que mais

---

<sup>8</sup> Essa reflexão resulta da pesquisa para a dissertação de mestrado intitulada FIES: Uma verdadeira “ampliação do acesso” ao Fundo Público pelo capital educacional defendida em 31 de março de 2019, no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSS/UFRJ).

<sup>9</sup> Há diferenças entre o que compreendemos como “ampliação do acesso” e “democratização do acesso”, uma vez que a ampliação que temos visto e que analisamos no presente trabalho não realiza uma democratização. Esta é consequência da articulação do acesso com as políticas de permanência e formação crítica e criativa na universidade pública, gratuita e fundamentada na indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

precisam”.

Mas antes de qualquer precipitação nas análises, é condição *sine qua non* compreendermos a lógica que permeia as ações do Estado em sua relação com capitais de que é exemplo privilegiado a dita “democratização do acesso” à educação superior. No Brasil, a chamada “democratização do acesso” foi implementada com alguma expressão nos governos do PT – no de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e no de Dilma Rousseff (2011-2016) que representam o período de maior crescimento do FIES. O governo subsequente ao golpe de 2016 (Michel Temer) deu continuidade ao programa sem relevância, se comparado ao período anterior. Essa “expansão” e ápice acerca da implementação do programa ocorre de modo a atender as demandas do capital por meio do dispêndio do fundo público e, ao mesmo tempo, para atender as necessidades de expansão dos grandes capitais em busca de inversões de seus negócios no ramo da educação, mais especialmente, do ensino superior privado no Brasil.

O discurso de “democratização do acesso” ou “ampliação do acesso” utilizado pelo Banco Mundial, para fundamentar suas proposições e exigir suas condicionalidades é, não à toa, utilizado largamente para legitimar o Programa de Financiamento Estudantil gerido pelo Ministério da Educação (MEC). O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) tem por objetivo financiar a graduação de estudantes em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Sob o discurso de “democratização do acesso”, os organismos internacionais recomendam a superação das fronteiras entre o público e o privado.

Mas o que exatamente é o FIES? O FIES, é um fundo de natureza contábil e de acordo com o relatório de gestão do exercício referente a 2016 do programa, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em conjunto com a Secretaria de Educação Superior (Sesu), o escopo a ser alcançado com a implementação do Fies de acordo o artigo primeiro de sua primeira versão instituída pela Lei 10.260/2001 é:

[...] conceder financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos, com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC e ofertados por instituições de educação superior privado aderente ao fundo.

Difundido como um dos principais instrumentos do governo federal para a ampliação do acesso e permanência dos jovens na educação superior o FIES é propagandeado como a principal política de “democratização” do ensino, uma vez que as IES privadas concentram a maior parte das matrículas.

De acordo com o Censo da Educação Superior (INEP, 2018), as instituições públicas garantem 2.045.356 (dois milhões e quarente e cinco mil e trezentos e cinquenta e seis) matrículas, no total de suas instituições enquanto o somatório das IES privadas alcança o total de 6.241.307 (seis milhões e duzentos e quarenta e um e trezentos e sete) matrículas.

Conforma a análise de Chaves (2005) em seu artigo “A política para a educação superior: entre o público e o privado”, no período que vai de 1995 a 2003 “verifica-se um crescimento das matrículas, de 63,32% nas IES públicas e 159,70% nas IES privadas. Essa diferença não é novidade, o ano de 1969 foi o último ano em que o Censo da Educação Superior registrou um número maior de matrículas nas públicas em comparação com as matrículas em instituições privadas.

O FIES existe desde junho de 1999, quando começou a ser reeditado por vinte e sete Medidas Provisórias (MP), o incrível número de uma por mês até ser, finalmente, convertido na lei 10.260, de 12 de julho de 2001. Por mais que o Programa tenha sido institucionalizado no segundo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) ele só assume sua verdadeira face nos últimos anos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva e primeiros anos do governo Dilma Rousseff. Neste período o FIES traça para o cenário educacional uma forte expansão, acompanhada, naturalmente, por uma vertiginosa dotação orçamentária, que em apenas seis anos (2010-2015) garantiu ao programa um crescimento de mais de 900%. (TCU, 2016)

Esse cenário de célere crescimento ocorre justamente, e não por acaso, no interregno entre dois Planos Nacionais da Educação/PNE. Naquele momento, o PNE (2001-2010) já estava no fim e o que seria o PNE de 2011-2020 se transformou no PNE de 2014-2024 (Lei 13.005/2014). Exatamente nesse período de eclosão das matrículas e repasses ao FIES ficamos com um vácuo de três anos sem o PNE, ou seja, sem uma lei que defina as “diretrizes e metas para a educação” em obediência ao art. 87,§ 1 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB – Lei n. 9.394/1996.

Combinado a esse processo, aprova-se a lei 12.202 de 14 de janeiro de 2010, apelidada de “novo FIES”, que modifica os critérios para o financiamento, os atores envolvidos no programa e o seu funcionamento. Essas mudanças proporcionaram um crescimento do capital na educação superior nunca visto antes, que foi muito além do aumento do número total de vagas ou de matrículas, e potencializou o que o IPEA chamou de “reconfiguração estrutural da educação superior privada no Brasil”.



O período entre os anos de 2007 e 2013 é marcado por um forte movimento de aquisições e fusões com participação do capital estrangeiro<sup>10</sup>. Esse interim de tempo é alvo de análise do IPEA em seu documento datado de novembro de 2016 “Reconfiguração estrutural da educação superior privada no Brasil: nova fase da mercantilização do ensino”, onde são analisadas as características e implicações do período de reestruturação do capital educacional no ensino superior privado, respondendo a questão de como se dá a apropriação do investimento público indireto pelos grandes grupos educacionais em especial, por “[...] intermédio de concessões de financiamento aos estudantes, com juros subsidiados”. (IPEA, 2016, p.7)

O processo de fusões e aquisições, que alcançou um crescimento nunca visto na educação superior, formou os oligopólios de IES privadas que temos hoje. De acordo com o documento do IPEA, na década de 1990 “[...] ocorreu uma expansão horizontal do setor privado” com aumento do número de instituições de pequeno e médio porte. Atualmente o que se observar é um movimento de “reconcentração” da oferta com a finalidade de reduzir a concorrência.

O corolário desse novo ambiente econômico são as grandes corporações, as megafusões e a ampliação da participação do capital estrangeiro na educação nacional. Paralelamente, as novas instituições de ensino superior privadas passam a ser orientadas por políticas de aprimoramento de gestão administrativa, financeira e pedagógica, tendo como foco a redução de custos. Tem-se, portanto, um novo *modus operandi* para o setor. (IPEA, 2016, p. 15)

O ano de 2005, tido como “[...] um grande marco das fusões e aquisições por parte das empresas de ensino superior privadas com fins lucrativos” (IPEA, 2016, p. 15), iniciou o primeiro grande ciclo de fusões e aquisições no Brasil que vai até 2010. A partir deste ano se inicia um processo de diversificação dos negócios, mediante a ampliação de variedade de produtos e serviços ofertados por esses oligopólios da educação.

Para termos uma ideia, só entre de 2007 e 2015 realizaram-se no Brasil 208 (duzentos e oito) transações financeiras do tipo aquisições, vendas e fusões entre as maiores empresas de educação. Destas, 139 (cento e trinta e nove)

---

<sup>10</sup> Segundo o IPEA, há um movimento geral, ou seja, uma tendência globalizada de aquisições e fusões em diversos setores da economia concentradas principalmente no pós década de 1990. Entre os anos de 1994 e 2007, de acordo com Nunes e Vieira (2009), foram registrados 4.731 (quatro mil setecentos e trinta e uma) operações de aquisições e fusões no Brasil, sendo que 2.696 (dois mil seiscentos e noventa e seis) destas com a participação do capital estrangeiro.

transações foram atribuídas às IES. Com isso, reduz-se a concorrência e exponencia-se a concentração da oferta, sem falar no acúmulo e concentração do capital possibilitado por esse processo. Como objetivo, esses conglomerados educacionais vão muito além da obtenção e maximização dos lucros, uma vez que ficam subordinados a exponenciação dos valores e suas ações no mercado de capitais. Ou seja, sua prioridade é atender aos interesses de seus acionistas e cotistas para garantir-lhe ganhos em curto prazo. (IPEA, 2016)

Apesar de compreendermos que esse processo de reconcentração do capital educacional, com a grande evolução nos ganhos obtidos pelos conglomerados do ramo que se formam e se fortalecem neste período, não podemos afirmar que foram propiciados unicamente pelo FIES, mas não há como desconsiderar a importância do FIES no desenrolar desse processo. Não à toa, o período de maior expansão deste programa de financiamento estudantil, iniciado em 2009/2010 atingindo seu ápice em 2015, foi também o de maior evolução do lucro líquido desses grupos educacionais. A variação acumulada do maior conglomerado do setor no mundo, a Kroton Educacional, chegou, em 2015, a uma evolução do lucro líquido de 22.130% (vinte e dois mil, cento e trinta por cento), como aponta o TCU, que afirma ser este, um “efeito secundário” decorrente da expansão do programa. (TCU, 2016).

Este “efeito secundário” do FIES, como conclui o TCU, não representa uma externalidade do programa e sim seu mote estruturante e sua razão de ser. Isto fica manifesto quando analisamos algumas das constatações presentes no relatório de auditoria sobre o FIES em que o TCU se debruçou sob o período de maior expansão (2010-2015). Dentre os resultados do relatório destaca-se, a fim de compreendermos o caráter dessa expansão, o pouco efeito do FIES nas metas do PNE 2014-2020; a falta de instrumentos prévios de planejamentos frente a forte expansão deste período; a excessiva abrangência na definição do público-alvo<sup>11</sup>; o descumprimento às normas aplicáveis às finanças públicas; a incessante subestimação das despesas orçamentárias e financeira reservadas ao programa, se utilizando de maneira recorrente de créditos adicionais; a obscuridade de dados orçamentários e financeiros, entre outros.

---

<sup>11</sup> Segundo o relatório de auditoria do TCU (2016) uma das condições exigíveis dos beneficiários do FIES era a renda familiar. Entre 2010 e 2015 estavam dentro dos critérios de renda familiar os estudantes de até 20 (vinte) salários mínimos, sendo que cerca de 98 % (noventa e oito por cento) da população brasileira com idade acima de 17 (dezessete) anos vivia em famílias com renda de até 20 (vinte) salários mínimos. (TCU, 2016)

A auditoria realizada pelo TCU avaliou a sustentabilidade do Fundo, eficácia e vulnerabilidade de seus processos de trabalho, com o objetivo de verificar se o FIES, no período de 2011 a 2014, recebeu recursos compatíveis com a disponibilidade orçamentária e se “[...] a ampliação de recursos em anos eleitorais teve, ou não, amparo técnico para sua realização.” (TCU, 2016, p. 2).

Observa-se, por exemplo, que no ano de maior crescimento do FIES, quando se atingiu a marca de 732 mil novos financiamentos, houve um aumento na proporção de estudantes FIES, que no caso da Kroton Educacional ultrapassou 60% quando comparado ao total de estudantes de graduação presencial desta instituição. Ou seja, sem as garantias advindas deste programa, empresas como a Kroton, por concentrarem a maior parte de suas matrículas via FIES, poderiam ter sua existência posta em risco, demonstrando com isso o peso direto das verbas públicas na manutenção desses conglomerados educacionais.

Outro elemento importante, presente no relatório do TCU (2016) e que demonstra o quão imprescindíveis são os recursos orçamentários da União ao FIES está na discrepância entre o montante de recursos arrecadados pelo programa e os valores gastos pelo mesmo. Nos últimos exercícios de 2014 e 2015 essa diferença superou R\$ 11 bilhões de reais por ano.

Em um contexto no qual tem se observado queda real na receita arrecadada pela União, ainda que o reajuste das mensalidades fique limitado à taxa de inflação até o término de cada contrato, o ônus transferido à sociedade na forma de despesas inseridas no Orçamento Geral da União será, em termos reais, elevado. Em outras palavras, dado o contexto de frustração de receitas, a manutenção dos contratos já assinados no âmbito do Fies exigirá a restrição de outras despesas orçamentárias; ou a geração de novas receitas, via majoração ou criação de tributos; ou ainda o aumento do endividamento bruto, com a captação de recursos via criação de dívida pública. (TCU, 2016, p. 47).

Se considerarmos nessa análise os efeitos da inadimplência no FIES nos resultados primários da União, o total das despesas com o programa se torna ainda mais expressivo. Não há como avaliar os reais impactos do FIES no dispêndio e no endividamento público a médio e longo prazos se não analisarmos a taxa de inadimplência do programa, haja vista que os financiamentos concedidos geram ativos para o Tesouro Nacional. Quando esse financiamento não é pago, ou melhor dizendo, quando há uma frustração do ativo, haverá um acréscimo no endividamento líquido da União.

O IPEA (2016) elaborou um relatório no qual fez um levantamento sobre o custo implícito do FIES para o contribuinte brasileiro. Segundo este, o governo tem alguns custos fixos com o programa, que são: a gestão do mesmo programa (gestão de contratos, mecanismos de cobrança das parcelas, etc.); o seu monitoramento; os custos com a inadimplência e a diferença entre os valores que o beneficiário paga ao governo, no futuro e o que este desembolsa para os títulos emitidos pelo Tesouro Nacional como forma de pagamento pelo curso financiado.

A conta feita pelo IPEA para verificar, de maneira aproximada, a participação do contribuinte nos custos do FIES é feita a partir do valor do total que o governo deverá receber do estudante financiado no futuro e a quantia que terá que desembolsar para honrar os títulos públicos emitidos pelo Tesouro Nacional como forma de pagamento pelo curso. Essa conta é efetuada levando em consideração que a taxa de juros, que é o principal parâmetro estipulado nos contratos do FIES, cobradas neste período analisado é “menor às que o próprio governo paga quando emite títulos para se financiar no mercado”. Mesmo se não houvesse nenhuma inadimplência nos pagamentos, o que não é possível porque ela já é uma realidade, para cada R\$ 100,00 (cem reais) desembolsado pelo Tesouro Nacional, nos aproximadamente dois milhões de contratos assinados entre 2010 e 2015, retornariam ao FIES apenas R\$ 53,00 (IPEA, 2016, p. 11).

Outra irregularidade marcada no período analisado pelo TCU (2016) foi a abertura de créditos extraordinários com uma absoluta inobservância ao pressuposto constitucional da imprevisibilidade. Ou seja, de maneira reiterada o Poder Executivo se utilizou da edição de MP para recorrer à abertura de créditos extraordinários para complementação das dotações no orçamento do FIES, sem que isto caracterizasse o pressuposto de imprevisibilidade exigido na constituição para a concessão de tal crédito.

De acordo com o artigo 40º da lei nº4.320/1964, os créditos extraordinários compõem a modalidade de créditos adicionais e são passíveis de abertura via MP, não necessitando de disponibilidade orçamentária. Para disponibilizá-lo é preciso que se apresente relevante excepcionalidade já que se lançará a realização de gastos públicos sem uma prévia autorização legislativa, uma vez que os recursos abertos mediante MP podem ser empenhados, liquidados e pagos a edição da medida, sem qualquer apreciação do Congresso.

Para compreendermos a gravidade da situação devemos analisar, na lei nº 4.320/64, o Art. 40, III: “[...] a abertura de crédito extraordinário somente

será permitida para atender a despesas imprevisíveis e urgentes, como as decorrentes de *guerra, comoção interna ou calamidade pública*". (BRASIL, 1964, grifo nosso). Visivelmente o FIES não se enquadra em nenhum desses pressupostos uma vez que se trata de um programa educacional com previsibilidade orçamentaria anual.

Diante da investigação produzida pela auditoria do TCU (2016) e para dar respostas as denúncias apresentadas, elaborou-se mais um "novo FIES" que passou a vigorar em janeiro de 2018, sobre o qual ainda não há indicadores de desempenho por se tratar de um "novo" momento do programa. Esta "saída" presente na reelaboração do programa visa responder às irregularidades investigadas pela auditoria do TCU e garantir sua permanência sem que seus traços estruturantes, sua lógica privatista e seu papel ideológico seja alterado. Isto só é possível a partir do acordo tácito entre os conglomerados educacionais e o Estado, que inclui desde a garantia de crescimento de seu lucro líquido até a ofensiva ideológica presente na ideia de maior eficiência do setor privado (em detrimento ao público) e a apropriação do Fundo Público para concretizar estas tarefas. Compreender esse debate e essas mudanças é imprescindível para reorganizarmos à luta considerando que os dados apresentados precisam ser mola propulsora na defesa de uma educação pública, laica, de qualidade para todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises desenvolvidas pelo intelectual e militante Florestan Fernandes, compreendemos que a educação, em especial a educação superior no Brasil, está subordinada aos interesses tanto da burguesia local como da internacional. Isto se dá porque no padrão dependente de desenvolvimento econômico brasileiro se vê também o padrão dependente de educação superior no qual os países centrais acabam por sujeitar os periféricos aos avanços das políticas e tecnologias desenvolvidas (FERNANDES, 1975a).

Esse padrão dependente de desenvolvimento articulado à heteronomia cultural reflete diretamente tanto na manutenção, quanto no aprofundamento do padrão dependente de educação superior engendrado pelo colonialismo educacional, que impulsiona e fundamenta, a partir do aparato jurídico-político, a expansão do ensino superior privado-mercantil.

Portanto, é possível afirmar que, a educação superior, principalmente na era da financierização, abarcando os traços neoliberais nas legislações e, assim, incentivando as parcerias-público privada, impulsionou tanto a expansão

quanto a mercantilização da educação superior, criando as bases materiais para a formação de grandes oligopólios educacionais. Essa racionalidade privatista escamoteada de política pública de democratização, acesso e permanência, legitimada e defendida pelos governos brasileiros em consonância aos direcionamentos dos organismos multilaterais, pôde ser comprovada após a análise do FIES, especialmente, durante os governos petistas.

As análises da auditoria realizada em 2016 pelo TCU para verificar a sustentabilidade, eficácia e vulnerabilidade dos processos de trabalho presentes no FIES, além de avaliar o orçamento e a capacidade financeira do programa, apresentou importantes constatações sobre o referido período em que a intensa expansão do programa se deu dissociada de instrumentos prévios de planejamento. Apurou-se neste período infrações às normas aplicáveis às finanças públicas, subestimação das despesas orçamentárias e utilização de créditos adicionais, como os créditos extraordinários, além da “[...] dissimulação de dados orçamentários e financeiros e falta de integridade das informações contábeis” (TCU, 2016, p. 1)

Diante do que foi sistematizado a partir do relatório de auditoria do TCU (2016) e os demais documentos apresentados neste trabalho, constatamos que o processo de mercantilização de novo tipo do ensino superior brasileiro, reconfigurou estruturalmente a educação superior privada e consolidou, enquanto maior expressão desse processo na realidade brasileira, o grupo Kroton Educacional.

Durante esse período de seis anos analisados, verificou-se que este programa pouco contribuiu com a política educacional do país tendo um baixo impacto, por exemplo, no alcance das metas do PNE, uma vez que grande parcela dos financiamentos, neste período, foram concedidos para estudantes que já estavam matriculados nas IES privadas não representando com isso um crescimento de novas matrículas.

O total de novas vagas abertas foi menor, principalmente se compararmos os dispêndios orçamentários investidos (TCU, 2016). Em resumo, a alardeada expansão do FIES não significou uma mudança na meta 12 do PNE 2014-2024 que estabelece um aumento das novas matrículas na educação superior. Ou seja, este programa, que apresenta como objetivo fundamental a ampliação do acesso ao ensino superior e com isso a diminuição das desigualdades sociais e econômicas, cai por terra quando compreendemos que visa, na verdade, ampliar e desenvolver o processo de financeirização da educação superior

brasileira orientado por uma lógica privatista garantida e conduzida pelo Estado.

Este material contém reflexões e informações iniciais imprescindíveis para o debate não só da educação superior no Brasil como também sobre o papel que o Estado tem cumprido no interior das políticas sociais e o espaço aberto nestas ao capital financeiro. Compreendendo, portanto, a atualidade e importância desta temática, buscamos contribuir com os estudos dos estudantes e dos trabalhadores da educação comprometidos com a luta em defesa da educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada para dar visibilidade ao que vem ocorrendo através do uso do fundo público como instrumento de fortalecimento do processo de privatização, o que garante ao capital educacional estabilidade e expansão de seus negócios, particularmente em países capitalistas dependentes, como o Brasil.

## REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior:** las lecciones derivadas de la experiencia (El Desarrollo en la práctica). Washington: BIRD/Banco Mundial, 1994.

BRASIL. Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964. Dispõe sobre as normas gerais de direito financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de mar. 1964. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14320.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14320.htm) >. Acesso em: 05 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispões sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 de dez. 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) >. Acesso em: 27 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de jul. 2001. Disponível em: < <http://www.->

[planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110260.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm)>. Acesso em: 06 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 de jan. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112202.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112202.htm)>. Acesso em: 05 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Contas da União – TCU. **Relatório de Auditoria** (TC 011.884/2016-9). Relator Ministra Ana Arraes. Brasília: TCU, 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística – 2018**. Brasília: INEP/MEC. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

CHAVES, V. L. J. A política para a educação superior: entre o público e o privado. In: 28a. Reunião Anual da **ANPED**, Caxambu/MG, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt11/gt111149int.rtf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

CORBUCCI, P. R; KUBOTA, L.C; MEIRA, A. P.B. Reconfiguração estrutural da educação superior privada no Brasil: nova fase da mercantilização do ensino. Brasília: **Ipea**, 2016. (Texto para Discussão n. 2256). Disponível em: <[https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=29045&Itemid=406](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=29045&Itemid=406)>. Acesso em: 22 mar. 2017.

FERNANDES, F. **A universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975a.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975b.



\_\_\_\_\_. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 5. ed. São Paulo: Global, 2008.

LIMA, K. R. de S. **Reforma da Educação Superior nos anos de contra-revolução neoliberal**: de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva. 2005. 483 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

MANDEL, E. **O capitalismo tardio**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

OLIVEIRA, R. P. de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SGUISSARDI, V. Modelo de Expansão da Educação Superior no Brasil: domínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil (2002-2012)**. Piracicaba: [S.n.], 2014.

TAVARES, P. H. de S. **Os fundos de investimentos e o movimento do capital no ensino superior privado**: mercantilização de novo tipo? 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

VALE, A. A. do. **“As faculdades privadas não fazem pesquisas porque não querem jogar dinheiro fora”**: a trajetória da Estácio de Sá da filantropia ao mercado financeiro. 2011. 325 f. Tese (Doutorado em Educação e Humanidades) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.



# X

## UNIVERSIDADE BRASILEIRA E FUNDOS PATRIMONIAIS (ENDOWMENTS FUNDS): NOVOS TRAÇOS DO “COLONIALISMO EDUCACIONAL” E “PRIVATISMO EXALTADO”\*

*Viviane Queiroz*

### INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo analisar a agenda do capital para a criação dos fundos patrimoniais no Brasil como um novo processo de transplantação de modelos internacionais, especialmente dos Estados Unidos (EUA), para a educação superior brasileira. Busca entender as estratégias dos aparelhos privados de hegemonia (APHs)<sup>1</sup> de difundir e implementar o conceito de *endowment*<sup>2</sup> e como esse mecanismo constitui a base da nova face privatizante das universidades públicas no Brasil.

O diálogo com a obra de Florestan Fernandes é essencial para compreendermos a dinâmica das lutas de classes no Brasil e a disputa entre projetos antagônicos de educação e de universidade. Um intelectual orgânico dos oprimidos, com atuação política em defesa da educação pública e que enfrentava os desafios educacionais do seu tempo em meio a dura repressão sobre as universidades públicas brasileiras. Consideramos, portanto, que os clássicos nos impulsionam a tarefa de enfrentar os novos desafios, articulando a teoria às formas de resistências às contradições do capitalismo contemporâneo, particularmente, as contradições do capitalismo dependente.

Para compreendermos os atuais dilemas do capitalismo e da educação superior brasileira é necessário, portanto, retomarmos os eixos centrais do pensamento sociológico e educacional de Florestan Fernandes, apreendendo as

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-36-9-0-f.187-208

<sup>1</sup> Aparelho privado de hegemonia é uma categoria gramsciana. Fontes (2010, p. 282) destaca que os APHs “[...] não se definem, em Gramsci, unicamente pela vontade de transformação (ou conservação), mas pelos laços orgânicos que os ligam às classes sociais fundamentais”.

<sup>2</sup> Segundo Fabiani (2012) *endowment* é o termo original em inglês no que se convencionou a definir, no Brasil, como fundo patrimonial ou fundo filantrópico.

particularidades da universidade no capitalismo dependente e recuperando as análises do saudoso intelectual militante sobre o colonialismo educacional e o privatismo exaltado como elementos estruturantes do padrão dependente de educação superior no Brasil, para, a partir desta fundamentação teórica, examinarmos suas novas configurações. Estas são as tarefas que nos propomos realizar no presente capítulo.

## **A UNIVERSIDADE NO CAPITALISMO DEPENDENTE**

A análise sobre a natureza da burguesia brasileira e o pacto de dominação que conduz associada ao imperialismo constitui-se uma tarefa crucial para os estudos e pesquisas acerca dos dilemas e desafios que atravessam a educação superior no Brasil, especificamente, a pauta dos fundos patrimoniais. No diálogo com Florestan Fernandes é essencial percebermos a dinâmica da luta de classes no Brasil e o papel da burguesia brasileira. Para o autor, a condição colonial permanente é, assim, redefinida no curso da história, a começar da ruptura com antigo sistema colonial associada a preservação das funções extra capitalistas, conforme analisado nos capítulos anteriores. A burguesia brasileira se organiza enquanto classe de forma tosca, violenta e ultraconservadora, demandando uma modernização conservadora na condução da transplantação de modelos internacionais de sociabilidade, que se dá a partir da disputa entre as frações da burguesia sem atingir, entretanto, o pacto de dominação estabelecido (FERNANDES, 2005).

Em um país de capitalismo dependente, cuja formação social é caracterizada pela aliança da burguesia local com o imperialismo, fica evidente o caráter autocrático do Estado. O Estado, enquanto um instrumento da burguesia se reorganiza baseado na militarização do poder, respondendo a crise política e econômica interna e externa por meio da reorganização do padrão de dominação externa, como uma nova forma de submissão ao imperialismo (FERNANDES, 1975).

A burguesia brasileira demonstra, assim, um perfil profundamente conservador, marcado pela exploração violenta do trabalho e pelo acirramento das desigualdades econômicas e sociais, configurando um padrão burguês de hegemonia relacionado ao projeto burguês de educação. Segundo Lima (2007), o imperialismo e o capitalismo dependente são as bases de fundamentação do padrão dependente de educação superior, ou seja, da heteronomia cultural e do “colonialismo educacional” vigente historicamente no Brasil.

Florestan Fernandes (1979) destaca que o processo histórico da educação superior no Brasil é configurado pelos modelos de universidades europeias e estadunidenses, pela transplantação e absorção de valores produzidos pelos países hegemônicos, sendo identificados como um processo de “modernização conservadora”. O autor destaca que a educação para o/a trabalhador/a precisa ser transformadora, como exercício de prepará-los para combater sua condição de classe, adquirindo uma consciência crítica, “[...] e que essa consciência crítica pode passar por um tipo de educação que não seja conformista, mas sim ativista e militante” (FERNANDES, 1991, p. 41) contra a ordem vigente.

Florestan Fernandes, socialista convicto, considerava que as pesquisas nas universidades públicas precisam ser peças de combate e criticava os paladinos da neutralidade científica defendida pela ditadura empresarial-militar. Havia uma pressão não só de fora das universidades, mas também de dentro, onde professores catedráticos faziam a defesa da neutralidade científica existente pela dita tensão intelectual e moral da autocracia burguesa.

Segundo Florestan Fernandes (1995), a resistência e o compromisso crítico dos intelectuais têm um papel importante para a transformação dessa realidade, na contribuição para a revolução contra ordem burguesa. Ao repudiar a neutralidade científica e defender a responsabilidade política e de participação militante, evidencia “[...] que os critérios de verdade da ciência valem tanto para a explicação da realidade quanto para sua alteração” (FERNANDES, 1995, p. 161). O autor destaca a importância do movimento socialista nos trabalhos intelectuais, integrado à transformação do real e ao processo de investigação a partir do pensamento crítico.

Para o autor, os conservadores defendiam mudanças organizacionais para acelerar a expansão do capital, mantendo o padrão dependente de educação superior nos marcos da “modernização conservadora”. Em oposição, o movimento da classe trabalhadora (o movimento estudantil, dos professores, entre outros) se colocava como defensor de uma universidade totalmente nova, ou seja, a defesa de uma educação classista, crítica, criativa e emancipadora.

Essa reconfiguração da universidade deveria ocorrer, segundo os movimentos sociais, sindical e estudantil contra hegemônicos, com base no incentivo à criação intelectual e a pesquisa crítica e, assim, combater o padrão dependente de educação superior associado ao padrão dependente de desenvolvimento, conduzido pelo binômio imperialismo-capitalismo dependente. Diante das pressões dos movimentos estudantil e docente para a reforma universitária, o governo burguês-militar organizou uma ação conservadora, preservando os in-

teresses da burguesia brasileira e internacional, duas faces do projeto burguês de dominação. Por esse ângulo, “[...] criaram-se inúmeros mecanismos para neutralizar os setores críticos e que podiam ter alguma autonomia frente ao imperialismo. A repressão sistemática ao pensamento crítico e mais avançado em todas as áreas foi uma das estratégias mais acionadas” (SILVA; MINTO; LIMA, 2019, p. 89).

Florestan Fernandes (1979) destaca a reforma universitária brasileira, na realidade uma antirreforma, como examinado em capítulos anteriores, como um movimento histórico-social que se deu de forma tardia no Brasil. Tratava-se de uma disputa entre projetos antagônicos de universidade: de um lado, a burguesia demandando a adequação da universidade à expansão do capitalismo e, por outro, a passagem da era da escola superior para a era da universidade no Brasil, reivindicada pelos movimentos sociais, particularmente, o movimento estudantil. Para o autor (1979), era impossível “mudar a universidade” sem “transformar a sociedade”.

Nos anos de 1960, o colonialismo educacional, conduzido pela burguesia brasileira associada com a burguesia estadunidense, contou com a cooperação científica no Brasil. O regime empresarial-militar enviou docentes brasileiros aos EUA para atividades de capacitação e pesquisas com financiamento de fundações estrangeiras, como Fundação Rockefeller, Fundação W.K. Kellogg e Fundação Ford (LEHER, 2018).

Segundo Leher e Silva (2014), essas entidades empresariais, em parceria com o Estado brasileiro, por meio dos chamados acordos MEC-USAID<sup>3</sup>, constituíram as bases da estruturação da educação superior que temos nos dias atuais. Nessa sequência, ocorreu uma transplantação dos valores e do modelo de ensino superior estadunidense, bem como, a indução de recursos públicos aos programas e intelectuais que estivessem atrelados ao processo de “modernização conservadora” em curso no regime burguês-militar.

O projeto de universidade em questão estava atrelado aos interesses conservadores do pacto de poder no Brasil, que se contrapunham a uma universidade crítica, autônoma, integrada, multifuncional, reivindicada pelos movimentos sociais, pela “reforma de base” ou “reforma de estrutura” (FERNANDES, 1979). Esse processo contou com a assessoria da USAID, e o apoio de setores militares, empresários e acadêmicos, submetendo a universidade a um

---

<sup>3</sup> Pactos entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos pelo Desenvolvimento Internacional (USAID, em inglês), acordos internacionais que direcionaram a organização da universidade, pesquisa e da pós-graduação.

conjunto de medidas das frações burguesas dominantes atreladas ao regime e ao projeto de educação superior direcionado pelos EUA.

Segundo Florestan Fernandes (1979), a crise da universidade brasileira, como resultado das disputas entre projetos antagônicos de educação e de sociabilidade, conforme examinado no capítulo cinco, resulta de um conjunto de ameaças que pairam sobre ela e sobre a natureza de sua contribuição educacional. Essas ameaças estão relacionadas à posição que o Brasil ocupa na economia mundial e na divisão internacional do trabalho e que fundamentam o padrão dependente de educação superior vigente em nosso país.

O projeto de universidade materializado pela “reforma universitária consentida” estava integrado às bases do projeto de sociedade burguesa. Segundo Leher (2018), a “reforma” tinha como um dos objetivos combater a influência marxista na universidade e, assim, reconfigurar o campo das ciências sociais desde outras referências: o funcionalismo e o (neo)positivismo. Esse processo contou com colaboração de fundações estrangeiras, entre elas, a Fundação Ford nas Ciências Sociais e assumiu novos traços no atual processo de desmonte das universidades públicas brasileiras.

Para Fernandes (1979), o elemento central da “reforma universitária consentida” foi instaurar um novo privatismo associado a uma nova face do colonialismo educacional. A filosofia privatista, nascida da dominação patrimonialista e do poder dos interesses particularistas das grandes famílias, que constituía a escola superior tradicional, entrou em crise. Mas esse privatismo apenas muda de forma, sendo este, um elemento estruturante da educação superior brasileira.

O privatismo típico de países de capitalismo dependente é caracterizado como “[...] um **‘privatismo exaltado’** (ou **exasperado**), que não pode ser contido e policiado pela ordem social estabelecida, porque é ele que a configura e a determina (e não o contrário)” (FERNANDES, 1979, p. 230, grifos do autor). Nesse sentido, consideramos importante analisar em que medida os fundos patrimoniais constituem a nova face do colonialismo educacional e do privatismo exaltado, eixos estruturantes da educação brasileira. Essa é a tarefa que realizaremos a seguir.

## **OS FUNDOS PATRIMONIAIS (*ENDOWMENTS*): A REFERÊNCIA DAS MENTES COLONIZADAS**

Os *endowment* são conjuntos de ativos de natureza privada, conhecidos no Brasil como fundos patrimoniais ou fundos filantrópicos. Esse tipo de fun-

do compõe estruturas financeiras criadas por instituições de diversas naturezas que se constituem por uma soma de recursos provenientes de “doações”, heranças, onde o valor principal (valor do patrimônio) é aplicado no mercado financeiro por meio dos fundos de investimento que gera rendimentos e são direcionados para iniciativas definidas pelo “doador” em longo prazo.

Para os intelectuais orgânicos do capital<sup>4</sup>, os fundos patrimoniais incidem no agrupamento de um patrimônio que serve de fonte de recursos privados para uma determinada causa. Existem diversas formas de captação e de fontes de recursos por meio de “doações”: pessoa física; empresas ou fundações empresariais; fundações internacionais; governo; gerando seu próprio recurso (venda de serviço). Fabiani e Wolffenbüttel (2019, p. 7), defensoras da agenda do fundo patrimonial no Brasil e dirigentes do Instituto para o Desenvolvimento de Investimento Social (IDIS)<sup>5</sup>, destacam duas diferenças entre os Fundos Patrimoniais Filantrópicos e uma doação convencional.

As diferenças básicas são duas. Em primeiro lugar, no caso dos Fundos Patrimoniais, o doador está autorizando o gasto apenas dos rendimentos dos recursos doados, garantindo assim que a organização ou a causa conte com apoio financeiro perene. Em segundo lugar, Fundos Patrimoniais Filantrópicos são instrumentos concebidos com regras expressas de governança e funcionamento, assegurando ao doador que os valores nele depositados serão gastos tão somente nas finalidades pré-definidas.

Esse conceito já existe há bastante tempo, mas não se sabe exatamente a origem dos *endowments*. O que se tem de relato histórico é que um dos primeiros fundos dessa natureza foi estabelecido na antiga Grécia por Platão, que deixou uma fazenda para Speusipo, seu sobrinho. Segundo o testamento, os rendimentos seriam destinados a manter o funcionamento da Academia de Atenas: “[...] uma das primeiras instituições de educação superior do mundo ocidental, criada pelo filósofo. Na Idade Média, senhores feudais fizeram algo semelhante ao doarem terras para grupos religiosos usarem o seu arrendamento no apoio financeiro de suas ações” (CAPITAL ABERTO, 2018)<sup>6</sup>. Posteriormente, esse conceito foi difundido por dois norte-americanos, John D. Rockefeller e An-

---

<sup>4</sup> Principalmente, os que estão vinculados ao Instituto para o Desenvolvimento de Investimento Social (IDIS), Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), entre outros.

<sup>5</sup> O principal APH empresarial condutor da agenda dos fundos patrimoniais no Brasil

<sup>6</sup> Matéria de Genésio Carvalho do Jornal Capital Aberto do dia 12 de setembro de 2018. Disponível em: <<https://capitalaberto.com.br/secoes/explicando/endowments-no-brasil/>> Acesso em 06 de nov. 2019.



drew Carnegie, que criaram fundações e fundos patrimoniais nos EUA – *Carnegie Foundation* (1910) e a *Rockefeller Foundation* (1913). A matéria da Mais Retorno<sup>7</sup> destaca que

Nos séculos seguintes, o conceito se espalhou pela Europa, permitindo a criação de vários *endowments*, principalmente no Reino Unido. Com a colonização dos Estados Unidos, as leis e tradições inglesas foram implementadas no território norte-americano, fazendo com que eles se tornassem comuns ali também (MAIS RETORNO, 2019).

Os *endowments* passaram de doações de terras para estruturas financeiras complexas e iniciaram os títulos financeiros com rendimentos de juros no início do século XX. As instituições de ensino, principalmente, as de ensino superior norte-americanas, europeias e algumas orientais, assim como, entidades mercantil-filantrópicas<sup>8</sup>, constituem os principais fundos patrimoniais que movimentam o mercado financeiro no mundo.

Importante analisar como estas ações chegam aos países capitalistas dependentes. Para garantir o padrão compósito de hegemonia inerente aos países capitalistas dependentes, os organismos internacionais do capital têm um papel fundamental atendendo os interesses da burguesia brasileira e internacional, apresentando novas estratégias de dominação e exploração capitalista e, ainda, garantindo a segurança e legitimidade da ordem vigente (LIMA, 2007).

O Banco Mundial, em diversos documentos da década de 1990 e nos anos 2000, apontam eixos estruturantes do processo de contrarreforma do Estado e da educação superior nos países latino-americanos: a descentralização dos gastos públicos; o fortalecimento das diversas modalidades de parcerias público-privadas; a cobrança de mensalidades nas universidades públicas; a diversificação dos cursos e das fontes de financiamento e a criação de fundos patrimoniais. No documento do BM intitulado “Do Confronto à Colaboração - Relações entre a Sociedade Civil, o Governo e o Banco Mundial no Brasil” (2000) está implícita a disputa do fundo público, buscando difundir a criação dos fundos patrimoniais (*endowments funds*) para assegurar o crescimento do patrimônio

<sup>7</sup> Matéria de agosto de 2019 do Glossário de Finanças e Investimento - Mais Retorno. Disponível em: <<https://maisretorno.com/blog/termos/e/endowment>> Acesso em 06 de nov. 2019.

<sup>8</sup> Fontes (2010) designa a conversão mercantil-filantrópica como um processo contemporâneo peculiar. Entidades ditas sem fins lucrativos financiadas por empresas, que entram nos terrenos da luta de classes e, buscam converter, alterar a direção dessa luta. A grande burguesia está diretamente ligada aos APH's empresariais no Brasil que receberem isenções e imunidades fiscais. Atuam corporativa e politicamente, participando intimamente do Estado, mas apresentam-se no sentido liberal, contrapondo-se ao Estado.

dos APHs empresarial da burguesia local e internacional, bem como, ocupar e disputar os terrenos das lutas populares visando a consenso e garantir a lucratividade do capital rentista.

Nessa perspectiva, o discurso do BM fortalece as entidades mercantil-filantrópicas e as diversas modalidades de parcerias público-privadas. Enquanto os intelectuais orgânicos, disseminadores da agenda do fundo patrimonial no Brasil, apresentam o conceito de *endowments* como um fundo filantrópico, o próprio BM (2000) reconhece os *endowments* como fundos de investimentos. Esse mecanismo do capitalismo contemporâneo define os doadores como investidores/acionistas, as doações/investimentos adotam uma nova tendência filantrópica mercantilizada, difundida pela grande burguesia local como fundo patrimonial filantrópico – denominado nesse estudo, como fundo filantropo-mercantil. Um tipo de fundo privado, que reivindica a doação como investimento em longo prazo, converte as políticas sociais em mercadorias comercializadas, ou seja, como ativos financeiros, configurando um novo padrão de acumulação capitalista. Segundo Fabiani e Cruz (2017, p. 191, grifos dos autores),

Os retornos dos *endowments* ao redor do mundo impressionam, devido à sua gestão profissional e seus resultados. Conforme relatório publicado pelo banco de investimentos *Morgan Stanley* em 2008 (*Portfolio Strategy: The “Endowment Model”*), muitos dos grandes *endowments* americanos adotaram uma alocação de ativos diversificada com menor concentração em títulos do governo ou ações de grandes empresas, o que resultou em retornos elevados e chamou a atenção de investidores ao redor do mundo para este modelo de gestão de recursos.

O objetivo desse modelo de gestão de recursos é estimular o processo de lucratividade com a movimentação do capital financeiro, aumentar as “doações” para garantir o crescimento dos fundos patrimoniais e disputar o fundo público. O maior fundo patrimonial do mundo é da Fundação Bill & Melinda Gates, criado em 2000 pelo fundador da Microsoft Bill Gates e Melinda Gates.

Da mesma maneira, John Rockefeller, Henry Ford, entre outros, destinaram parte de suas fortunas para a perpetuidade de fundações que atuam até hoje para manter suas vantagens por meio de um “altruísmo” fiscal, inserindo o projeto burguês de sociabilidade nas ações de apassivamento das arenas de lutas de classes, garantindo as diversas formas de lucratividade e o consenso com a implementação de políticas sociais com gerenciamento privado.

As experiências dos EUA são as referências nas análises dos intelectuais orgânicos do capital que difundem a agenda dos fundos patrimoniais no

Brasil. Nas universidades estadunidenses as “doações” são arrecadadas entre os empresários, alunos, ex-alunos, docentes, pais – uma pauta histórica das orientações do BM de diversificação das fontes de financiamento para a educação superior na América Latina. O recurso arrecadado é, então, gerido por administradores que o aplicam no mercado financeiro, em renda fixa, renda variável e outros ativos.

Nos EUA, os incentivos fiscais para pessoa física e jurídica sobre o imposto de renda, o imposto sobre herança e o imposto sobre doação são as referências de fundo patrimonial. A legislação nesse país permite a dedução de doações feitas a *charities entities* (organizações beneficentes) por pessoas físicas abateando 50% do imposto de renda. Para pessoas jurídicas, o limite é de até 10% do imposto de renda a pagar.

Há diferentes fontes de recursos destinados aos fundos patrimoniais, Levisky (2016) apresenta alguns exemplos das referidas formas de captação de recursos, tais como: a) privatização de empresas públicas; b) edificações de ativos públicos; c) fluxo de renda controlada pelo governo (loteria, etc.); d) recursos de multas; e) recursos apreendidos (produto de crimes); f) perdão de dívida externa; g) venda de instituições filantrópicas.

No caso brasileiro, seguindo o modelo estadunidense, a demanda maior das entidades mercantil-filantrópicas é pela operacionalização das isenções fiscais. Fabiani e Wolffenbüttel (2019) afirmam que os pioneiros dos fundos patrimoniais no Brasil nasceram vinculados a organizações religiosas que recebiam doações em ativos imobiliários ou heranças de seguidores das entidades, com exceção do fundo patrimonial da Fundação Bradesco. Os Fundos Patrimoniais começaram a ganhar mais força no Brasil, com a criação de fundos que foram acumulados por meio de ações empresariais.

No início dos anos 2000, o setor bancário através das ações mercantil-filantrópicas de seus APHs empresariais criou os fundos patrimoniais, Fundação Bradesco, Fundação Banco do Brasil, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco, estão consolidando esse modelo de investimento. Assim como, as instituições culturais, educacionais e as entidades ditas sem fins lucrativos, como: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Sticket, Instituto Alana, Instituto Ayrton Senna, Fundação Romi, Fundação Abrinq, Fundo Elas, Fundo Babóá, Fundo Zona Leste Sustentável, Fundo Brasil de Direitos Humanos.

Os defensores da agenda dos fundos patrimoniais no Brasil apresentam a experiência de *endowments* estadunidense como o modelo a ser seguido, principalmente, do sistema de educação superior dos EUA. O fundo patrimonial da

Universidade de Harvard tem se constituído como a principal referência dos estudos e análises dos intelectuais orgânicos do capital no Brasil. Esse é o novo traço do “colonialismo educacional” e do “privatismo exaltado”, eixos estruturantes do padrão de educação superior no Brasil. A burguesia brasileira opera, assim, a transplantação das políticas estadunidenses, garantindo a lucratividade do capital e a reprodução da concepção de educação como serviço. Um processo de transplantação que norteia o colonialismo educacional e o privatismo e que não é novidade na educação brasileira. O predomínio do modelo estadunidense na educação superior brasileira, para Florestan Fernandes (1979), combinada a influência francesa, prevaleceu, especialmente, a partir da “reforma universitária consentida” conduzida pela ditadura empresarial-militar através das seguintes ações: a coexistência de universidades e escolas isoladas, a departamentalização, a supressão da cátedra e a adoção do sistema de créditos, entre outras.

Segundo Moraes (2015), todo o ensino superior nos EUA é pago, incluindo os cursos das IES públicas e, o endividamento das famílias naquele país é altíssimo. Não há um sistema público e gratuito, como no Brasil. Apenas um terço do orçamento das escolas é composto pelas taxas e anuidades cobradas dos estudantes, o recurso é basicamente público. As escolas privadas, como as renomadas *Harvard University* e *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), recebem grande quantidade de verba pública. A receita derivada das aplicações dos patrimônios privados das universidades e as doações feitas por grandes milionários (ex-alunos) cobrem uma pequena parte dos orçamentos.

Os recursos dos *endowment*, se não fosse doado pela grande burguesia a esse tipo de fundos, seria pago como imposto, ou seja, indiretamente quem financia os *endowments* na educação superior dos EUA é o Estado, que cria arcabouço jurídico de isenção de impostos que incide no gasto público. Há incentivos fiscais para pessoas físicas e jurídicas. Suas contribuições e doações de propriedade às instituições sem fins lucrativos, especialmente, as instituições de educação superior e de pesquisa, em sua grande maioria criadas pela grande burguesia, podem ser deduzidas da renda tributável. Esse benefício é mais sedutor aos doadores em épocas de alta taxa de impostos.

A Universidade de Harvard é uma instituição de educação superior privada com aproximadamente 6.700 alunos da graduação e 13.400 da pós-graduação. A Universidade inclui a *Harvard Management Company* (HMC)<sup>9</sup> – a Companhia de Gerenciamento de Harvard – o *endowment* que gerencia as posses de in-

---

<sup>9</sup> Entidade sem fins lucrativos fundada em 1974.

vestimento da universidade. Segundo os dados disponibilizados pela instituição<sup>10</sup>, o *endowment* de Harvard é composto por mais de 13.000 fundos individuais investidos como uma única entidade que é supervisionada pela HMC<sup>11</sup>, um dos maiores fundos patrimoniais do mundo que movimenta o mercado financeiro.

O relatório fiscal da HMC (2019) destaca que, até 30 de junho de 2018, o *endowment* da Universidade de Harvard arrecadou 39,2 bilhões de dólares em “doações” para o seu patrimônio, porém apenas 5% dos rendimentos do fundo patrimonial foram gastos na instituição, ou seja, US\$ 1,9 bilhões, referente a 35% das despesas operantes da universidade do mesmo ano fiscal que totalizaram US\$5,2 bilhões em 2019. Os outros 95% dos recursos são para garantir a movimentação do capital portador de juros e expandir a lucratividade dos fundos de investimento no mercado de capitais.

Os intelectuais orgânicos do capital por meio dos APHs empresarial, sobretudo o BM e o IDIS, buscam justificar a criação de fundos patrimoniais para as universidades brasileiras, alegando que a experiência internacional comprova que os *endowments* representam fonte importante de receita para instituições públicas, destacando, como referência, a Universidade de Harvard. No entanto, além de ser uma instituição privada, os recursos públicos (diretos e indiretos) representam a maior parte do seu orçamento, como analisamos anteriormente.

Neste contexto de avanço da mercantilização da educação superior, precisamos examinar como os fundos patrimoniais chegam ao Brasil, quais os interesses que movimentam e como se constituem como a face atual do privatismo que atravessa e constitui a educação em um país capitalista dependente.

## **OS FUNDOS PATRIMONIAIS NO BRASIL: A NOVA FACE PRIVATIZANTE DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**

No país de capitalismo dependente, a defesa dos fundos patrimoniais no Brasil está fundamentada em uma concepção de financiamento privado como alternativa aos bloqueios e cortes do orçamento público. O sistema de educação superior dos EUA é apresentado pelos APHs como um exemplo a

---

<sup>10</sup> Disponível em: < <https://www.harvard.edu/schools> >. Acesso em: 19 fev. 2019.

<sup>11</sup> Disponível em: < <https://www.hmc.harvard.edu/> >. Acesso em: 01 fev. 2020.

ser seguido nas universidades brasileiras, sendo mais uma forma subalternizada de transplantação dos modelos internacionais de universidade.

Os ataques à educação superior pública estão relacionados a uma das principais ações contrarrevolucionárias, ganhando materialidade no tributo colonial da dívida pública e na sistemática diminuição na alocação das verbas públicas para financiamento das universidades públicas. Lima (2017) ao analisar as ações dirigidas pelo governo de coalizão de classes (2003/2016) do Partido dos Trabalhadores demonstrou que o projeto em curso, naquele período, “[...] não indicava qualquer ruptura com a histórica inserção capitalista dependente do Brasil na economia mundial e com a heteronomia cultural a ele associada” (LIMA, 2017, p. 101). Afirma ainda que o padrão compósito de hegemonia burguesa e o padrão dual de expropriação do excedente econômico, historicamente vigente no Brasil, se intensificam nos dias atuais, seguindo a mesma lógica de priorizar o pagamento dos juros e as amortizações da dívida pública, bem como os cortes dos recursos públicos para as políticas sociais, especialmente, a educação.

Os governos de coalizão de classes seguiram a perspectiva da contrarreforma do Estado de Fernando Henrique Cardoso. A relação de parcerias entre Estado e Organizações da Sociedade Civil se intensificou nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, em particular, no período da criação do novo Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), quando o mecanismo de Fundo Patrimonial aparece pela primeira vez na legislação brasileira. O governo Dilma Rousseff (2011/2016) pavimentou o caminho para a implementação e fortalecimento desse tipo de fundo no Brasil, com a promulgação da Lei nº 13.019/2014.

O IDIS assumiu no início da segunda década do século XXI o tema como prioritário em sua agenda e criou uma rede de apoio para a promulgação de uma lei nacional de Fundos Patrimoniais. Nesse momento, formou-se uma articulação de vários sujeitos políticos coletivos do capital que iniciaram o processo de organização do movimento para desenvolver esse tema no país. Esses APHs elaboram documentos estratégicos na difusão em defesa do tema, utilizadas pela Coalizão dos Fundos Filantrópicos, entre estas, a carta que foi apresentada à Secretaria Geral da Presidência.

Em setembro de 2018 esses sujeitos políticos coletivos publicaram uma Nota Pública<sup>12</sup> de apoio à edição da Medida Provisória (MP) de regulamentação

<sup>12</sup> Nota pública de apoio à regulamentação dos fundos patrimoniais filantrópicos lançada no dia 05 de setembro de 2018. Disponível em: < <https://www.idis.org.br/coalizacao-lanca-nota-publica-de-apoio-a-regulamentacao-dos-fundos-patrimoniais-filantronicos/> >. Acesso em: 31 jan. 2020.

dos Fundos Patrimoniais Filantrópicos no Brasil, recomendando ao governo federal a **não restrição de organização que pode ser titular de Fundos Filantrópicos, nem a causa à qual eles se destinam**. Sugerem também, que a **MP seja clara, objetiva e que contemple unicamente o tema dos Fundos Patrimoniais Filantrópicos**.

Logo em seguida, no dia 10 de setembro de 2018, o incêndio que destruiu mais de 90% dos arquivos do Museu Nacional foi um acelerador para a ação do governo. O presidente Michel Temer assinou a **Medida Provisória 851/2018 que dispõe da criação de Fundos Patrimoniais**, convertida na **Lei 13.800/19**, conhecida como Lei dos Fundos Patrimoniais, promulgada por Jair Bolsonaro no dia 04 de janeiro de 2019.

No Brasil já existem experiências do fundo patrimonial por meio de instituições públicas e privadas de educação superior. O fundo do XI de Agosto do Centro Acadêmico da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP), e a Associação Fundo Patrimonial Amigos da Poli da Escola Politécnica da USP, são os pioneiros dessas ações.

Historicamente, os governos brasileiros criam e fortalecem as iniciativas privadas por meio das diversas modalidades de parcerias público-privadas. O financiamento privado tem sido apresentado como “alternativa” para as universidades públicas (federais e estaduais) no Brasil há muitos anos. Esse discurso tem se intensificado após a aprovação da EC 95/2016 que limita por vinte anos os gastos públicos e, a nova regulamentação dos Fundos Patrimoniais no país.

Segundo Paula Fabiani (2019), intelectual orgânica que defende os fundos patrimoniais no Brasil, em entrevista ao jornal Folha de São Paulo<sup>13</sup>, um dos aspectos positivos dessa legislação é o benefício para o mercado de capitais. “São pessoas que podem investir em papéis com longo prazo, para startups, infraestrutura, projetos que requerem capitais pacientes”, disse a presidente do IDIS ao jornal.

Encontramos, até o ano de 2019, dezessete experiências de fundos patrimoniais (*endowments funds*) na educação superior brasileira, por meio de Associações e Fundações ligadas as universidades. Essas entidades destinam recursos privados através de uma pequena parte dos rendimentos de seus fundos patrimoniais aos projetos de pesquisa sobre o tema em diversas IES públicas.

---

<sup>13</sup> Matéria do dia 07 de jan. 2019. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/empreendedor-social/2019/01/fundos-patrimoniais-serao-bons-para-mercado-de-capitais-diz-especialista.shtml> >. Acesso em: 5 fev. 2019.

Os fundos patrimoniais vinculados as IES no Brasil existentes antes da criação do marco legal que regulamenta esse tipo de fundos no país são: Fundo de Investimento XI de Agosto do Centro Acadêmico XI de Agosto da Faculdade de Direito da USP; *Endowment* Direito GV da Associação *Endowment* Direito GV, vinculado a Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV); Fundo Patrimonial Amigos da Poli da Associação Fundo Patrimonial Amigos da Poli, vinculada a Escola Politécnica da USP; Fundação Fundo Patrimonial *Endowment* do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA); Fundo *Endowment* do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA); Fundo Patrimonial da Fundação Fundo Patrimonial, vinculado a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEAUSP) da USP; Fundo da *Alumni* UnB da Associação dos Ex-Alunos da Universidade de Brasília (UnB); Fundo Areguá da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (FCMSCSP); Fundo Medicina USP – *Endowment* da Associação Fundo de Apoio a Faculdade de Medicina da USP; Fundo Patrimonial do Instituto Serrapilheira; Fundo Patrimonial Amigos do Hospital do Fundão da Associação, vinculada ao Hospital Universitário Clementino Fraga Filho da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Após a promulgação da Lei nº 13.800/2019, no governo Jair Bolsonaro, foram criados cinco fundos patrimoniais atrelados às universidades brasileiras em 2019. Entre esses estão: Fundo Patrimonial da Fiocruz e do Instituto de Biologia Molecular do Paraná (IBMP) vinculado a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e o Instituto de Tecnologia do Paraná (Tecpar); Fundo Patrimonial Centenário da Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); *Endowment* da PUC-Rio da Associação dos Antigos Alunos da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); Fundo Patrimonial da Universidade Estadual Paulista (UNESP); Fundo Patrimonial da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Fundo Patrimonial COPPETEC da Fundação Coordenação de Projetos, Pesquisas e Estudos Tecnológicos, instituição de direito privado vinculada à UFRJ e Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia (COPPE).

Esses fundos foram estabelecidos nas referidas IES públicas de forma gradual. **A UNESP e a UNICAMP foram as primeiras universidades públicas a criar um fundo patrimonial. Nas experiências anteriores os fundos estavam ligados a cursos específicos e Hospital Universitário.** Esse arcabouço jurídico proposto para a criação do fundo patrimonial nas universidades públicas reforça a desoneração do Estado na manutenção do ensino, pes-



quisa e extensão da universidade brasileira; compromete a autonomia e ataca o caráter público da educação superior por meio de mais uma modalidade de parceria público-privada, que tem como princípio intermediar a prestação de serviços entre o mercado e as instituições de ensino públicas; sendo mais uma estratégia lucrativa dos rentistas à valorização do capital.

A agenda dos fundos patrimoniais para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) está presente no projeto de lei do Future-se<sup>14</sup> apresentado pelo governo Bolsonaro como um novo modelo de gestão e uma nova forma de diversificação das fontes de financiamento que incentiva as universidades e institutos federais a captarem recursos privados. Ou seja, o programa expressa novos traços da privatização do público, na esfera do controle de pessoal e da pesquisa científica ou tecnológica, e mercantilização da educação superior brasileira. Além disso, apresenta novas formas de aprofundar a gestão privada das instituições públicas, garantindo a movimentação do capital financeiro (nacional e internacional) e, o assalto ao fundo público. O Future-se busca, portanto, atender os interesses do capital fundamentado na agenda dos APHs empresarial de fortalecimento da Lei dos Fundos Patrimoniais, sendo a proposta do Programa Future-se uma reprodução da Lei nº 13.800/2019.

O Future-se é mais uma face da transplantação do modelo estadunidense de educação superior, reunindo um conjunto de medidas que tem como objetivo mercantilizar e privatizar a educação pública, transformando eixos históricos que sustentam o caráter público das IFES que os movimentos sociais, estudantil e sindical conseguiram barrar ao longo da história de luta em defesa da educação pública no Brasil. Estamos, portanto, diante de uma nova fase de intensa reconfiguração da universidade pública.

---

<sup>14</sup> No dia 17 de julho de 2019, o Ministério da Educação lançou oficialmente em Brasília, o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (FUTURE-SE) que prevê a possibilidade das universidades e institutos federais fazerem parcerias público-privadas, ceder prédios, criar fundos de patrimoniais, ou seja, condicionar o orçamento das universidades ao investimento privado, depender e transformar as IFES em uma mercadoria negociável. O projeto foi criado de forma autoritária, e apresentado à sociedade brasileira sem conhecimento anterior da comunidade acadêmica e nenhum debate com as entidades representativas das universidades e institutos federais. Inicialmente foi apresentado como um programa para dar mais liberdade para as universidades e institutos federais, sob o discurso de proporcionar maior autonomia financeira indefinida por meio de captação de recursos junto ao setor privado. Abraham Weintraub (ex-ministro da Educação) e Arnaldo Lima (ex-secretário de educação superior) defendiam que o programa é uma “ponte para o futuro” – o caminho ao futuro que altera os eixos históricos que sustentam o caráter público das IFES. Após a consulta pública, a versão final do texto começou a tramitar como PL nº 3076/2020 na Câmara dos Deputados a partir de junho desse ano.

No dia 09 de setembro de 2019, matéria do jornal Valor Econômico<sup>15</sup> destaca que o MEC para captar financiamento privado para pesquisa, desenvolvimento e inovação nas universidades federais, busca trazer para o Brasil os investimentos de fundos patrimoniais dos EUA. O objetivo é que os gestores estadunidenses não só apliquem, como façam parte do conselho de administração do fundo patrimonial do MEC. Nesse sentido, esse fundo estará articulado aos agentes dos *endowments* das universidades estadunidenses e apresentará as propostas de projetos que atendam aos interesses desses investidores internacionais.

Em meio à pandemia da Covid-19, com interrupção das aulas presenciais devido ao isolamento social no Brasil, o governo federal encaminhou à Câmara dos Deputados o projeto de lei que institui o Future-se. O texto começou a tramitar como PL nº 3076/2020, no dia 02 junho de 2020. Após este período, o MEC realizou alterações de pontos polêmicos e combatidos pela comunidade acadêmica, os movimentos sociais, sindical e estudantil que apresentarem críticas a esse projeto de educação do capital. Entretanto, o cerne principal das fontes privadas de financiamento, como a criação de fundo patrimonial, foi mantido como uma alternativa de captação de recursos privados à crise da universidade pública aprofundada com a EC 95/2016. Esse tipo de fundo é inserido na dinâmica da bolsa de valores, garantindo incentivos fiscais para as empresas e, atacando, conseqüentemente, a autonomia universitária.

Assim que o programa Future-se foi lançado, Paula Fabiani (diretora-presidente do IDIS) e Priscila Pasqualin, (sócia do PLKC Advogados e conselheira do IDIS) afirmaram que o “Future-se poderia ser mais simples e eficiente”<sup>16</sup> se o MEC considerasse a oportunidade criada pela Lei nº 13.800, a ‘Lei dos Fundos Patrimoniais’ para transformar a universidade pública em ativo financeiro. Essa legislação foi inserida na versão final do texto, esse mecanismo de captar capital privado está previsto no PL 3076/2020, sendo o eixo central da proposta do Future-se a criação de nova fonte de financiamento por meio dos fundos patrimoniais, seguindo as recomendações do BM e dos APHs empresariais no Brasil.

---

<sup>15</sup> Matéria de Edna Simão “MEC que implantar no país modelo de fundo patrimonial comum nos EUA”. Disponível em: <<https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/09/10/mec-quer-implantar-no-pais-modelo-de-fundo-patrimonial-comum-nos-eua.ghtml>>. Acesso em: 04 out. 2019.

<sup>16</sup> Matéria do IDIS do dia 28 de agosto de 2019. Disponível em: <<https://www.idis.org.br/o-future-se-pode-ser-mais-simples-e-eficiente/>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As características da burguesia brasileira como uma burguesia forte para consolidar e preservar o projeto hegemônico e, simultaneamente, submissa ao capital internacional, aprofundam cada vez mais a dependência do Brasil em relação aos países hegemônicos do capitalismo para fortalecer o pacto de dominação burguesa, inerente ao capitalismo dependente.

Há tempos as IFES se deparam com grandes bloqueios e cortes orçamentários que atingem diretamente as condições para a continuidade do desenvolvimento das suas atividades político-pedagógicas. Esse quadro de redução de recursos públicos se intensifica desde a EC nº 95/2016 com o congelamento dos gastos sociais, e se aprofundam no governo Jair Bolsonaro que estabelece como alternativa os fundos patrimoniais, evidenciando uma nova face do desmonte das universidades públicas brasileiras.

Nessa lógica, esse mecanismo de criação do fundo filantropo-mercantil para a educação pública tem como objetivo transformar as IES públicas em unidades empresariais, uma nova face do privatismo exaltado e do colonialismo educacional, como analisados pela obra florestaniana, identificando a universidade pública como uma oportunidade de negócio da burguesia apoiada nos seguintes eixos: a) converter as universidades públicas em mercadorias comercializadas, ou seja, como ativos financeiros configurados no novo padrão de acumulação capitalista; b) transformar as ações filantrópico-caritativas de entidade sem fins lucrativos na defesa da “filantropia de investimento” que garanta os interesses privados de lucratividade da grande burguesia; c) redefinir o modo de operar as políticas educacionais por meio da terceirização da gestão do serviço público; d) lançar um novo traço de privatização indireta das IES; e) disputar o fundo público através da diversificação das fontes de financiamento e incentivos fiscais aos doadores/investidores f) fortalecer a pedagogia do capital na busca por silenciamento das lutas populares com a ofensiva fundamentalista da guerra ideocultural em curso na política educacional e de repressão do pensamento crítico.

As ações ultrarreacionárias conduzidas pela burguesia brasileira na atualidade, com elementos restaurados de sua natureza violenta, antissocial e antidemocrática, demonstram que está em curso uma nova fase da histórica dualidade educacional e da mercantilização da educação superior (LIMA, 2019). A criação do fundo patrimonial prevista no projeto de lei do Future-se e apresentada como uma alternativa de captação de recursos privados para a universidade pú-

blica evidencia essa nova fase, caracterizando um processo de intensificação da heteronomia educacional e colocando novos desafios políticos nas lutas por um novo projeto de sociabilidade e de educação fundamentado em uma perspectiva emancipadora, ponto de pauta central nas análises e nas ações políticas do saudoso professor Florestan Fernandes.

## REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Do Confronto à Colaboração - Relações entre a Sociedade Civil, o Governo e o Banco Mundial no Brasil**. Washington, 2000. Disponível em: <<http://documents1.worldbank.org/curated/pt/139591468741348358/pdf/216450Portugues.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)>. Acesso em: 17 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.800, de 04 de janeiro de 2019**. Autoriza a administração pública a firmar instrumentos de parceria e termos de execução de programas, projetos e demais finalidades de interesse público com organizações gestoras de fundos patrimoniais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13800.htm)>. Acesso em: 17 nov. 2020

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 3076/2020**. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=E6E2B5110B3E1EA6402005C6B2FA0FED.proposicoesWebExterno2?codteor=1900012&filename=PL+3076/2020](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=E6E2B5110B3E1EA6402005C6B2FA0FED.proposicoesWebExterno2?codteor=1900012&filename=PL+3076/2020)>. Acesso em: 04 ago. 2020.

CAPITAL ABERTO. Investimentos em endowments no Brasil. **Capital Aberto**, 2018. Disponível em: <<https://capitalaberto.com.br/secoes/explicando/endowments-no-brasil/>>. Acesso em: 06 nov. 2019.

FABIANI, P. J. O que são fundos patrimoniais. In: KISIL, M.; FABIANI, P. J.; ALVAREZ, R. **Fundos Patrimoniais: criação e gestão no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Zeppelini Editorial, 2012.

FABIANI, P. J.; CRUZ, H. N. da. **Fundos patrimoniais: caminho para a sustentabilidade de longo prazo**. REPATS - Revista de Estudos e Pesquisas Avançadas do Terceiro Setor, Brasília, v. 4, n. 2, p. 186-203, jul./dez. 2017.

FABIANI, P. J.; WOLFFENBÜTTE, A. Fazendo História. In: FABIANI, P. J.; HANAI, A.; PASQUALIN, P.; LEVISKY, R. (org.). **Fundos Patrimoniais Filantrópicos: Sustentabilidade para causas e organizações**. 1. ed. São Paulo: IDIS – Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social, 2019. p. 7-13.

FABIANI, P. J. Fundos patrimoniais serão bons para mercado de capitais, diz especialista. **Jornal Folha de São Paulo**, 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/empreendedorsocial/2019/01/fundos-patrimoniais-serao-bons-para-mercado-de-capitais-diz-especialista.shtml>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

FERNANDES, F. **Em busca do socialismo: últimos escritos e outros textos**. São Paulo: Xamã, 1995.

\_\_\_\_\_. **Memória Viva da educação Brasileira**. v. 1. Depoimento Florestan Fernandes. Brasília: MEC/INEP, 1991.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo dependente e classes sociais na América latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

\_\_\_\_\_. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.

FONTES, V. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

HMC. **Endowment at Work**. Disponível em: <<https://www.hmc.harvard.edu/hmc-harvard/>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Financial Report Fiscal year 2019**. Disponível em: <[https://finance.harvard.edu/files/fad/files/fy19\\_harvard\\_financial\\_report.pdf](https://finance.harvard.edu/files/fad/files/fy19_harvard_financial_report.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2020.

HARVARD UNIVERSITY. **Sobre Harvard**. Disponível em: <<https://www.harvard.edu/schools>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

IDIS. Nota pública de apoio à regulamentação dos fundos patrimoniais filantrópicos, 2018. Disponível em: <<https://www.idis.org.br/coalizao-lanca-nota-publica-de-apoio-a-regulamentacao-dos-fundos-patrimoniais-filantropicos/>>. Acesso em: 31 jan. 2020.

LEHER, R. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente**: um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LERHER, R.; SILVA, S. A universidade sob céu de chumbo: a heteronomia instituída pela ditadura empresarial-militar. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 54, p. 06-17, ago. 2014.

LEVISKY NEGÓCIOS & CULTURA. Orientações e informações ao poder público: aspectos de regulação e tributação. In: **Guias de Endowments Culturais**, 2016. Disponível em <[http://static.mtools.digital/clientes/levisky/guias/GUIA\\_02.pdf](http://static.mtools.digital/clientes/levisky/guias/GUIA_02.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2018.

LIMA, K. **Contra-reforma na educação superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

\_\_\_\_\_. **Brasil em tempos de contrarrevolução**. Revista Universidade e Sociedade, Brasília, n. 59, p. 92-103, jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Desafio educacional brasileiro e ofensiva ultraconservadora do capital. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, p. 8-39, out. 2019.

MAIS RETORNO. Endowment. **Mais Retorno, Glossário de Finanças e Investimento, ago.2019**. Disponível em: <<https://maisretorno.com/blog/termos/e/endowment>>. Acesso em: 06 nov. 2019.

MORAES, R. C. **Educação superior nos Estados Unidos: história e estrutura**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

SILVA, S.; MINTO, L.; LIMA, K. Particularidade capitalista e universidade pública em tempos de contrarrevolução neoliberal. In: RAMOS, A. et al. (orgs.) **Desenvolvimento, formação social brasileira e políticas públicas: subsídios analíticos para o Serviço Social**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

VALOR. MEC quer implantar no país modelo de fundo patrimonial comum nos EUA. **Valor, 2019**. Disponível em: <<https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/09/10/mec-quer-implantar-no-pais-modelo-de-fundo-patrimonial-comum-nos-eua.ghtml>>. Acesso em: 04 out. 2019.





# **PARTE 3**

INSTITUTOS FEDERAIS E AS NOVAS-VELHAS FA-  
CES DA DUALIDADE EDUCACIONAL NO  
CAPITALISMO DEPENDENTE



# XI

## DUALIDADE EDUCACIONAL, INSTITUTOS FEDERAIS E TERRITÓRIO: UM DEBATE NECESSÁRIO\*

*Larissa de Moura Paquiella*

### INTRODUÇÃO

As reflexões apresentadas neste capítulo partem das pesquisas realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social (GEPSS) e no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Novas faces da Dualidade Educacional Brasileira: Territorialidade e os Institutos Federais”, defendido na Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense, em 2019. Com o objetivo de analisar como a política de educação estabelece interface com o espaço urbano, abordaremos a política de expansão e interiorização da Rede de Ensino Profissional, que culminou nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, examinado as particularidades da oferta de cursos no IFRJ São Gonçalo, no período 2008/2016.

Fundamentados no método materialista histórico-dialético, analisaremos a totalidade da estrutura social, as particularidades do capitalismo dependente e as singularidades constitutivas da política de educação básica e da configuração urbana, uma vez que o capitalismo não é somente uma realidade econômica, mas também uma realidade política, ideológica e social, como afirmava o saudoso intelectual militante Florestan Fernandes.

O estudo dos elementos estruturantes do modo de produção capitalista demonstra como a realidade concreta é marcada por intensa desigualdade econômica e social, pauperismo, exploração, desumanização e pelo fetichismo da mercadoria conduzindo uma naturalização dessa ordem societária. É a partir desta análise que consideramos fundamental entender a função social da educação escolar em um país capitalista dependente, como o Brasil.

As contradições constitutivas deste modo de produção e reprodução da vida se expressam no espaço escolar, o que afeta diretamente o acesso, a permanência e êxito dos estudantes na política educacional. Assim, apesar de a educação ser um direito social, previsto na Constituição Federal de 1988 e no Estatu-

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-36-9-0-f.211-228

to da Criança e do Adolescente de 1990, este é violado sistematicamente, diante da lógica desigual e combinada que se estabelece na sociabilidade capitalista dependente, configurando a dualidade educacional, isto é, uma educação para os filhos da burguesia diferenciada da educação ofertada para os filhos dos trabalhadores.

Consideramos o espaço urbano um elemento relevante de ser apreendido, visto que a dualidade educacional, constitutiva do capitalismo dependente, tem direta relação com a apropriação desigual do território. Dessa maneira, faremos considerações sobre a cidade de São Gonçalo, para caracterizarmos como este espaço se constitui de modo a garantir os interesses capitalistas.

Ainda que diante de uma estrutura social violenta, de ataques e desmontes aos direitos sociais e políticos, há resistência, há tensionamentos e lutas operadas pela classe trabalhadora e seus filhos para defender e construir uma sociabilidade mais justa, igualitária e livre, o que envolve esforços para garantir uma educação emancipadora, de qualidade, pública, gratuita e socialmente referenciada na classe trabalhadora.

Assim, este capítulo está organizado da seguinte maneira: I - Formação social brasileira, território e educação escolar no capitalismo dependente; II - As configurações territoriais e as violações sistemáticas de direitos; III - A interiorização dos IFs e a resistência dos secundaristas.

Nessa construção, o pensamento sociológico e educacional de Florestan Fernandes é um marco elucidativo, diante da lucidez do autor para apreender a realidade brasileira e suas complexidades estruturais e conjunturais. Portanto, estabeleceremos interlocuções com o sociólogo para fundamentarmos as reflexões trazidas, caracterizando a relação que se estabelece entre a formação social brasileira, o território e a educação.

## **FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA, TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAPITALISMO DEPENDENTE**

É importante entendermos que o modo de produção capitalista é construído socialmente, não é natural à organização da vida humana, apesar das constantes e diversas tentativas de naturalização dessa ordem societária. Dessa forma, ressalta-se que o capitalismo é o único modo de produção que se universaliza no mundo e isso se dá de forma desigual e combinada entre os povos e os territórios.

A partir desta perspectiva, resgatamos as produções de K. Marx, F. Engels, V. Lenin, L. Trotsky e A. Gramsci, para compreendermos o papel do Estado na ordem burguesa, garantindo a produção e a reprodução da sociedade de classes e, dessa maneira, entendermos os mecanismos de coerção e consenso conduzidos pela burguesia, diante dos tensionamentos e disputas sociais que passam também pela configuração das políticas sociais em sua relação direta com a educação e o território. Esses pontos cumprem efeitos diretos e importantes para nossa apreensão: a inserção dependente do Brasil na economia mundial; a composição dicotômica dos territórios e os acessos diferenciados e desiguais às políticas sociais e equipamentos públicos ou privados, do território e da educação.

Nesse sentido, para uma compreensão mais aprofundada do que é o Brasil contemporâneo, sua inserção na economia mundial, que é caracterizada por Fernandes (1976, p. 222) como “periférica e heteronômica”, e o que as políticas educacional e territorial representam, devemos retomar os estudos elaborados pelo autor sobre a formação social brasileira, com sua origem escravocrata e colonizadora; abordando a origem e consolidação das classes burguesa e trabalhadora e considerando os processos de mercantilização da força de trabalho que ocorreram no Brasil, conforme examinado nos capítulos anteriores.

Dessa maneira, Florestan Fernandes analisa ao longo de sua obra os diferentes padrões de dominação externa, a saber: colonialismo, neocolonialismo, imperialismo restrito/ capitalismo dependente e imperialismo total. Estes vão moldando a estrutura do país, com novidades e continuidades, com o objetivo de garantir maior lucratividade para o capital, por meio da expropriação da força de trabalho, mantendo e ampliando os privilégios da burguesia em sua dupla face: local e internacional. Conforme caracterizado pelo autor, a organização do poder é “[...] aristocrática, oligárquica e plutocrática, engajados na riqueza, prestígio social e poder, institucionalizando a exclusão permanente do povo e o sacrifício consciente de um estilo democrático de vida” (FERNANDES, 1975a, p. 12).

Diante dessa realidade, em que a exclusão permanente dos trabalhadores é elemento constitutivo do capitalismo dependente, ressaltamos que a relação entre a burguesia local e o imperialismo não é apenas uma estratégia econômica, pelo contrário, é considerado um “[...] componente dinâmico de uma tradição colonial de subserviência consentida, elementos de uma cegueira nacional estimulada e controlada por fora”. (ibidem, p. 12).

Fernandes (1976) salienta as particularidades da burguesia brasileira, que, por aqui, não operou uma revolução burguesa “clássica”, quando utilizamos como parâmetro histórico os países centrais. Na realidade brasileira, vivemos uma passagem do Império para a República, sem o colapso do poder oligárquico. O que ocorre é uma transição que gera uma recomposição de poderes, coexistindo aspectos arcaicos e modernos, estabelecendo um pacto entre a burguesia brasileira e as oligarquias coloniais e mantendo pilares colonizadores, agrários-latifundiários e escravocratas revitalizados no desenvolvimento do capitalismo.

Por sua vez, a burguesia brasileira assume o seu caráter antidemocrático e antinacionalista, em prol de exercer seus domínios, poderes e prestígios, bem como viabilizar a reprodução da ordem social capitalista. Fernandes (1995) analisa o padrão compósito de hegemonia burguesa, evidenciando o quanto as frações burguesas se unificam, acoplando também a burguesia internacional, para garantir seu projeto de sociabilidade, evidenciando que, ainda que haja disputas e diferenças entre elas, o pacto de dominação estabelecido entre as frações burguesas deverá ser preservado.

A dependência consentida e conduzida pela burguesia brasileira manterá o subdesenvolvimento como estratégia para garantir a lucratividade e a dominação de classe. A isso, está vinculado o padrão dual de expropriação do excedente econômico, que consiste em uma intensa exploração da classe trabalhadora, suprimindo financeiramente os países imperialistas por meio da extração da mais-valia dos trabalhadores brasileiros e com isso, agudizando ainda mais as desigualdades econômicas e sociais. A burguesia ganhava, assim, as condições mais vantajosas possíveis: 1) para estabelecer uma associação mais íntima com o capitalismo financeiro internacional; 2) para reprimir, pela violência ou pela intimidação, qualquer ameaça operária ou popular de subversão da ordem (mesmo com uma “revolução democrático-burguesa”); 3) para transformar o Estado em instrumento exclusivo do poder burguês, tanto no plano econômico quanto nos planos social e político. (FERNANDES, 1975a, p.217, apud LIMA, 2005, p. 185).

Fernandes (2013) apreende de forma conjunta a dependência econômica com a heteronomia cultural, entendendo que o capitalismo, conforme foi ressaltado anteriormente, não é apenas uma realidade econômica, mas uma forma de ser e estar no mundo. Neste sentido, ressalta a tendência de buscar na Europa e nos Estados Unidos os pilares de formação, “[...] pontos de referência permanente”, formando um “[...] estado de dependência fundamental” (FER-

NANDES, 2013, p. 220). Diante desse cenário, o eurocentrismo se manifesta como uma das consequências, reforçando uma estrutura de normatividade pautada na perspectiva ocidental: capitalista, liberal, branca, moderna, civilizada nas ordens ocidentais, heteronormativa, fazendo com que a violência, o racismo estrutural e o epistemicídio<sup>1</sup> se configurem como elementos estruturantes da inserção capitalista dependente do Brasil na economia mundial.

Nos limites deste texto, podemos perceber como as elaborações teóricas e políticas de Florestan Fernandes nos desvendam a natureza violenta e conservadora da burguesia brasileira, que não conduz sequer as pautas inerentes ao próprio capitalismo, como a reforma agrária, urbana, educacional, democrática, entre outras.

Dessa forma, espaços educacionais e universitários já nascem, no Brasil, numa “[...] composição de resíduos educacionais ou institucionais arcaicos com interesses estamentais ou de classes.” (FERNANDES, 1975b, p. 113). Tal processo interfere diretamente na função social da educação, reforçando fatores como alienação, farsa intelectual sistemática e a heteronomia cultural. Ademais, estabelece uma dualidade educacional que é estruturante do capitalismo: uma escola para os filhos da classe dominante e outra para os filhos da classe trabalhadora. Esse processo é compreendido por Florestan Fernandes (1975) como “senilização institucional precoce”, caracterizando a composição de elementos arcaicos e modernos num mesmo espaço e isso, dentro da ótica burguesa, não é uma contradição e sim, elemento indispensável para demarcar os limites possíveis do sistema.

O pensamento educacional florestaniano é bem incisivo ao denominar o “colonialismo educacional” como projeto de uma educação dependente, conforme analisado nos capítulos anteriores. É importante frisar que há disputas em curso, historicamente, sobre os projetos para educação, sobre os modelos de escola e universidade.

Não devemos esquecer, portanto, alguns elementos constitutivos da ordem burguesa: a) a maioria dos indivíduos também se encontra alijada, em maior ou menor grau, das formas de poder: econômico, político, cultural, social e educacional; b) o Estado não representa os interesses de todos, mas ergue-se sobre as desigualdades de classes existentes e, como essa superestrutura, tam-

---

<sup>1</sup> O epistemicídio é um conceito reivindicado na literatura crítica decolonial que se refere a todo o processo de apagamento, aniquilamento, subalternização dos conhecimentos, das culturas e tradições, de todas as formas de viver que não são hegemônicas. Ressalto a pesquisadora Sueli Carneiro (2005) que em sua construção teórica, amplia a análise sobre o epistemicídio e as consequências individual e coletiva sobre essa desapropriação associada a uma imposição cultural hegemônica.

bém é contraditória, do Estado não decorre apenas o papel de conservação de tais relações, muito embora este seja seu fundamento; c) a esta sociedade corresponde uma determinada forma de democracia, não uma democracia em geral, pois, formas particulares de desenvolvimento capitalista nas distintas formações sociais limitam as formas de democracia possíveis em cada contexto histórico. (MINTO, 2014).

Na tentativa de associar esses conceitos fundamentais, para entendermos a formação social brasileira e seus pilares compondo o capitalismo dependente, avançamos no debate para perceber como estes elementos estruturais se manifestam em tempos neoliberais. É fundamental considerar as alterações advindas da reestruturação produtiva, a partir das décadas de 1980 e 1990, bem como compreender o papel político desempenhado pelos organismos internacionais do capital, que se articulam como sujeitos políticos coletivos do capital intervindo diretamente nas reformas estruturais dos países latino americanos; na refuncionalização do Estado, por meio de liberalização, privatização e desregulamentação da economia, além de difundirem e legitimarem os valores do neoliberalismo, como o individualismo e a meritocracia.

A agenda pautada pela burguesia internacional foi consentida e conduzida pela burguesia nativa e a educação profissionalizante é um dos projetos apresentados. Dessa forma, os Institutos Federais são pensados, estabelecendo críticas ao modelo universitário europeu, visando o aligeiramento da formação e a capacitação profissional, assim, as alternativas postas como viáveis para efetivar esse projeto são expressas na profissionalização não universitária, de curta duração (de no máximo dois anos) e fortalecendo o apelo ao ensino a distância. Para além disso, Gleyce Lima (2017) faz apontamentos sobre o modelo de gestão dessa política educacional que viabiliza uma inserção gradual de instituições privadas na esfera pública, instituindo parcerias público privadas e uma lógica de promoção de ‘serviços educacionais’ e os indicadores de eficiência do ‘gasto público’ são avaliados diante de uma ótica mercadológica.

Dessa maneira, no intuito de promover um modelo de desenvolvimento focado na formação de superávit primário, visando o pagamento da dívida externa e o corte da alocação de valores públicos para educação pública, o governo federal (2003/2016) identificou que o Instituto Federal cumpriria uma demanda por capilaridade nacional, isto é, um instituto que “[...] ocupe espaços geográficos capazes de atender às demandas requisitadas pelo mercado de trabalho e com a disposição de se fazer presente em todas regiões economicamente importantes”. (LIMA, 2017, p. 97).



O padrão dependente de educação constitutivo do padrão dependente de desenvolvimento (examinado nos capítulos anteriores) fundamentará, portanto, a dualidade educacional marcando o processo de criação e organização dos institutos federais, situados em determinados territórios da cidade caracterizados pela profunda desigualdade econômica e social. Assim, a fim de entender como se dá essa capilaridade territorial, traçaremos reflexões sobre a constituição do espaço urbano na sociabilidade capitalista dependente, com destaque ao Estado do Rio de Janeiro e a cidade metropolitana de São Gonçalo para percebermos como o território e educação se inter cruzam.

## **AS CONFIGURAÇÕES TERRITORIAIS E AS VIOLAÇÕES SISTEMÁTICAS DE DIREITOS**

A cidade que conhecemos atualmente foi criada a partir de diversas mediações políticas, sociais, econômicas e históricas, conforme analisa Lefebvre (2001) em seus estudos sobre como a cidade capitalista foi se moldando ao longo do tempo.

Em países centrais, a vida rural se tornou cada vez menor em proporção à vida urbana, e isso tem direta influência com o cercamento dos campos e a industrialização, como é analisado na obra *O Capital* de Karl Marx. Portanto, destrinchar esse modelo urbano como parte da formação social brasileira é um dos desafios desta pesquisa. Estes elementos devem ser considerados, visto que as expressões da questão social se manifestam nessa arena urbana e, por vezes, são postas como caos e desordem urbana, mas essa compreensão, na realidade, mascara as relações e forças sociais que a compõem, gerando impactos, violações e violências que se expressam tanto no espaço escolar, quanto na reprodução da vida social em si.

Dessa forma, Abreu (2008, p. 11) afirma que “[...] o alto nível de estratificação social do espaço metropolitano no Rio de Janeiro, na atualidade, é apenas uma expressão mais acabada de um processo de segregação das classes populares que vem se desenvolvendo no Rio de Janeiro há muito tempo”. Nesse sentido, historicamente, foram diversas configurações legais e políticas que deram respaldo para formular uma estrutura urbana elitista, desigual e profundamente racista, tendo em vista, por exemplo, a Lei de Terras de 1850 e o Código de Posturas Municipal do Rio de Janeiro de 1898.

O Rio de Janeiro foi capital do Brasil entre os anos de 1763 a 1960 e isso gerou um movimento de se tornar referência de cidade para as demais cida-

des do Brasil. Para tal, ocorreram ações de perseguição e culpabilização da população pobre, sobretudo pelos surtos de febre amarela, tendo o Estado como promotor de políticas higienistas, racistas e classistas, em prol de viabilizar espaços de criação, concentração e acumulação do capital e transfigurando a cidade modelo.

A Reforma Pereira Passos, em 1903, foi um marco de grande transformação do espaço carioca. Três aspectos são ressaltados por Abreu (2008) sobre essa reforma e que revelam suas novidades: 1) “[...] movimentos de organização social determinam as funções da cidade” (idem, p. 65) e para alcançar isso, há uma movimentação de eliminar tudo aquilo que não é visto como útil para ordem capitalista. 2) “[...] é o primeiro exemplo de intervenção estatal maciça sobre o urbano, reorganizado agora sobre novas bases econômicas e ideológicas, que não mais condiziam com a presença de pobres na área mais valorizada da cidade” (idem, p. 65). 3) Sobre o surgimento de novas contradições, relacionado ao crescimento populacional nas favelas, que se fez como “[...] a única alternativa que restou a uma população pobre, que precisava residir próximo ao local de emprego.” (idem, p. 66). Trazer essas pontuações cumpre o papel de desmistificar a dita “Cidade Maravilhosa”, visto que está na sua constituição o cerceamento violento e as violações de direitos sociais básicos para classe trabalhadora, como a moradia, o transporte, o saneamento básico, a saúde integral, a educação, o lazer, enfim, viver com dignidade.

É a partir destas análises que apresentamos algumas reflexões sobre o município de São Gonçalo - local onde está localizado o campus do Instituto Federal do Rio de Janeiro que analisamos com maior especificidade neste texto. Compondo a região metropolitana do Rio de Janeiro, São Gonçalo passa por diversas transformações sociais, territoriais, políticas e produtivas. Seu surgimento é datado a partir do século XVI, com presença de povos indígenas, sobretudo, os Tamoios. Ao longo do tempo, colonizadores jesuítas começaram a intervir na região, e, assim, a cidade torna-se destaque em atividades de ordem alimentícia, organizando-se um grande celeiro alimentar e agrícola da região.

Segundo Vianna (2019) e Moraes (2016), nos anos de 1920 a 1940, São Gonçalo passa por um forte processo industrial, gerando mudanças nas políticas públicas de urbanismo, envolvendo calçamento de ruas, implantação do transporte ferroviário, entre outras ações. Já na década de 1950, o perfil do município se modifica e a região passa ser habitada por trabalhadores que vão servir de força de trabalho em outras cidades, como Niterói e Rio de Janeiro. Nesse momento, inicia-se lentamente o processo de desindustrialização, que se agu-

diza em 1980 e isso consagra um espaço de intensa desigualdade econômica e contradições sociais. Esse processo está relacionado diretamente com os fluxos migratórios duplamente induzidos, de um lado, via expulsão das populações mais pobres residentes no núcleo ou na periferia imediata e, por outro, por meio do deslocamento de trabalhadores que se mudam para a cidade do Rio de Janeiro, em busca de empregos.

A segregação espacial se materializa e segue apresentando diferentes fases até os dias atuais, se acentuando, ainda mais, com o neoliberalismo. Vianna (2019) considera que o processo de urbanização envolve uma modulação de periferização-espoliação-segregação, e isso se dá numa simbiose de novidades e continuidades.

Os dados sobre o município de São Gonçalo demonstram que, em termos populacionais, é o segundo município mais populoso do Estado do Rio de Janeiro e está em 16º lugar no ranking das cidades do Brasil (IBGE, 2010). Diante dessa configuração, a população está exposta a precarizações, violações e ações violentas operadas por grupos armados, inclusive, através de e/ou com respaldo do próprio Estado, que controlam e dominam os territórios.

Nessa confluência entre arcaico e moderno, estabelece-se uma lógica de “desenvolvimento” para o capital que se dá através de investimentos privados no território, nutrindo os interesses da burguesia local e internacional sobre projetos de cidade e de educação. Temos como exemplo o COMPERJ (Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro), situado em Itaboraí (RJ), cidade vizinha de São Gonçalo, como um dos empreendimentos da Petrobras que envolveu uma agenda de articulação dos interesses capitalistas, projetando no território formas de dominação e expropriação da classe trabalhadora.

Foi nesse contexto de criação do COMPERJ que o IFRJ – Campus São Gonçalo se articulou para atender a formação profissional e técnica dos trabalhadores e filhos de trabalhadores. O foco em educação profissionalizante foi compreendido como uma tarefa importante para o projeto de desenvolvimento da região. Uma educação aligeirada, profissionalizante, voltada para o mercado de trabalho – corroborando na compreensão de que há modalidades distintas de educação para determinadas localidades, mantendo a utilidade e a funcionalidade da educação e do território à ordem societária capitalista dependente.

A oferta de uma educação aligeirada para os trabalhadores e filhos de trabalhadores de São Gonçalo constitui a manifestação de uma das faces da dualidade educacional, associadas ao racismo e a eugenia estruturais e operando a estigmatização da juventude preta, pobre e periférica. Este conjunto de análises

nos indicam várias reflexões: que projeto é esse que está em curso para a juventude com a política de interiorização e expansão dos Institutos Federais? A quem esse projeto atende? Quais os interesses em disputa no projeto de educação ofertada pelo IF São Gonçalo? Como os estudantes do referido IF avaliam a educação que lhes é ofertada e as condições de acesso e permanência no instituto?

## **A INTERIORIZAÇÃO DOS IFS E A RESISTÊNCIA DOS SECUNDARISTAS**

Nesse momento, objetivamos traçar uma breve análise sobre a política de expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) que culminou nos Institutos Federais. Assim, é importante destacar os marcos legais que deram respaldo jurídico para essa ação: a revogação do decreto nº 2.208/1997; a implementação do decreto nº 5.154/2004; a promulgação das leis nº 11.195/2005, nº 11.249/2005 e nº 11.892/2008. Para além disso, como apontamos, anteriormente, os organismos internacionais do capital geram, historicamente, materiais que indicam os horizontes que eles enxergam como mais vantajosos, eficazes e eficientes para a educação no Brasil. Lima, G (2017) faz apontamentos sobre o título da sessão de um dos documentos do Banco Mundial “A relação entre desenvolvimento e enfrentamento à pobreza na expansão da Rede EPT” e assim, sustenta:

A expansão da Rede EPT, notadamente a criação dos Institutos Federais, está relacionada às macrodiretrizes do Banco Mundial para os países da periferia do capitalismo mundial. Tal hipótese não incorre no equívoco de considerar que a realização de um projeto dessa magnitude obedece apenas aos ditames externos, sem a vinculação com as elites dirigentes nacionais e/ou locais. (LIMA, 2017, p. 96).

Portanto, a política de expansão da REPCT nasce como uma demanda associada ao projeto de governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), com continuidades no primeiro mandato da Dilma Rousseff (2011-2014) e diante de um projeto de governabilidade pautado na coalizão de classes, conduzido pelo partido, não ocorreram rupturas com o padrão compósito de hegemonia burguesa, com o padrão dual de expropriação de excedente econômico e a heteronomia cultural que alimentaram a dualidade educacional historicamente vigente no Brasil.

É válido ressaltar o caráter institucional “híbrido e dual” (TEIXEIRA, 2012) que os Institutos Federais comportam. Essa caracterização se dá devido às diferentes modalidades formativas oferecidas na instituição e, por ser uma instituição federal de ensino, é vista socialmente como espaço de “excelência”, de prestígio social e *status*, e isso foi mais aprofundado depois que passou a ser reconhecida como instituição de ensino superior.

Lima, G (2017) analisa o processo denominado de “diferenciação para cima”, que se caracteriza na diferenciação que ocorre entre as redes estaduais e municipais de ensino em relação a rede federal. Como consequência dessa condição, há uma interferência direta na estrutura institucional e nas políticas de acesso e permanência estudantil, visto que, por vezes, os próprios gestores compreendem que os estudantes das instituições federais “não precisam” de certas condições para se manter, reforçando uma concepção elitista da instituição e promovendo violação aos direitos básicos dos estudantes da educação básica, como, por exemplo, o direito à alimentação e ao transporte.

É importante perceber que o perfil discente se modifica, sobretudo com a política de interiorização, pois, os Institutos Federais passam a ocupar territórios diversos e marcados por desigualdades econômicas e sociais. A partir da implementação e da efetivação dessas políticas, intensifica-se a demanda por políticas de assistência estudantil que garantam efetivamente a permanência desse estudante na escola (como a política de ações afirmativas instituída pela Lei nº 12.711/2012). Contudo, estamos diante de um dilema estrutural relacionado à lógica de “lassidão institucional”, apresentada por Lima, G (2017) indicando que dentro da própria estrutura escolar há mecanismos que promovem a exclusão do estudante trabalhador.

Nesse sentido, os fenômenos de não acesso, retenção e evasão representam uma síntese de uma totalidade, envolvendo as análises realizadas anteriormente, bem como aspectos da própria estrutura escolar que passamos a apresentar:

A) O processo seletivo para ingresso dos estudantes na rede federal de ensino via sorteio ou via concurso reforça valores meritocráticos, de competitividade e individualismo, demonstrando o quanto o acesso está longe de ser universalizado.

B) A Política de Assistência Estudantil faz uma interface com as políticas sociais no capitalismo dependente e segue a lógica de focalização e assistencialismo e se agudiza no cenário neoliberal, causando impactos diretos no próprio Programa de Assistência Estudantil do IFRJ/SG.

C) O passe livre estudantil do Estado do Rio de Janeiro (Lei Estadual nº 7.830/2018) é restrito a 60 passes mensais, número deficitário para aqueles estudantes que demandam mais de 02 ônibus por dia para realizar o trajeto casa-escola/escola-casa. Além disso, sob essa configuração política, é perceptível a concepção de educação que está em pauta para classe trabalhadora, uma relação de ensino-aprendizagem restrita à institucionalidade, cerceando o direito de ocupar a cidade e os espaços extraescolares, que são fundamentais para a educação mais ampliada.

D) O Projeto Político Pedagógico institucional é constituído por tensionamentos e disputas sobre a condução do modelo educacional no IF. Florestan Fernandes (1995) é firme em apontar que não há neutralidade axiológica e, dessa maneira, dentro do espaço educacional, é preciso coerência e comprometimento ético e político para construir um espaço aliado com os interesses da classe trabalhadora, sem opressões institucionais que reforcem as desigualdades econômicas, sociais, raciais, de gênero e territoriais.

Portanto, partindo dessas reflexões, é importante ressaltar que viemos ao longo dessa construção ressaltando como se expressam essas contradições, evidenciando que não houve uma ruptura com o padrão dependente de educação e com o padrão dependente de desenvolvimento nos governos petistas (2003/2016), ainda que apresentassem, em certo grau, novas roupagens, seguiram operando novidades, continuidades e aprofundamentos desses padrões. Em 2016, o esgotamento da política de coalizão de classes se materializa no impeachment sofrido por Dilma Rousseff, conduzido pelas empreiteiras, pelo agronegócio, pelo capital financeiro, bem como pelo sistema judiciário e midiático, tendo apoio da sociedade civil, sobretudo, classe média/alta. Lima, K. (2017) ressalta que

Estas frações não necessitam mais das negociações conduzidas na fase anterior da contrarrevolução: cooptação de lideranças da classe trabalhadora e seu aburguesamento. Elas evidenciam toda natureza antinacional e antidemocrática da burguesa brasileira, reconduzindo as bases do “capitalismo selvagem” em sua mais pura expressão (LIMA, 2017, p. 101).

Na conjuntura recente, pós 2016, temos um cenário de perversidade, em que a burguesia brasileira expressa com mais profundidade seu caráter violento e antidemocrático, nos governos de Michel Temer (2016-2018) e de Jair Bolsonaro (a partir de 2019). Podemos elencar diversas ações que caracterizam essa face de maior ataque aos direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores, como a Emenda Constitucional nº 95/2016, que prevê o congelamen-

to de investimentos públicos em saúde, educação e assistência social por 20 anos; a contrarreforma do Ensino Médio; o Projeto Escola “Sem Partido”, a proibição do debate de gênero nas escolas, cortes orçamentários severos nas universidades públicas e institutos federais, censura e perseguição à produção científica crítica e criativa, entre outras ações.

Todavia, conforme aponta Fernandes (1995, p. 114), “[...] a repressão e a opressão nunca tiveram esse poder de paralisar ou congelar a história” e, por isso, há uma intensificação dos desafios e da luta de classes e os secundaristas têm se destacado na organização e na resistência política. As ocupações, em 2016, representaram um grande marco de resistência, pela capilaridade nacional que o movimento político e pedagógico conduziu. Dessa maneira, a pesquisa que realizamos (PAQUIELLA, 2019) revelou que os estudantes que realizaram a ocupação dos IFs partiam das seguintes considerações: Ocupar porque se sentiam pertencentes, identificam-se com a luta coletivamente construída na defesa da educação pública, gratuita, de qualidade, laica, socialmente referenciada, em que a lógica mercadológica, competitiva, meritocrática e individualista não os servem mais. Resistir para existir e ser pulsante na combatividade aos ataques históricos. Florescer uma luta pelo desejo coletivo de uma sociabilidade mais justa, igualitária e livre.

Florestan Fernandes (1989) aponta que a universidade (e aqui, englobamos os espaços escolares e os institutos federais) “[...] precisa cumprir suas funções de uma maneira diferenciada, flexível, sem excluir os oprimidos, os marginalizados e, ao mesmo tempo, envolver uma pedagogia da desopressão. Isto é, ela deve extinguir a consciência colonial, colonizada e oprimida do brasileiro”. (FERNANDES, 1989, p. 110).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Caminhar na construção dessas reflexões aqui apresentadas foi uma oportunidade de recuperar o diálogo com o pensamento sociológico e educacional do saudoso intelectual militante Florestan Fernandes que se destacou, ao longo de sua trajetória, pelo rigor metodológico e o compromisso com a classe trabalhadora, e por isso, construiu seus estudos, a partir da ótica “dos de baixo”, conforme ele denominava. Dessa maneira, Florestan Fernandes sempre reforçou a importância de disputar a narrativa, a história e luta da classe trabalhadora no Brasil, que tem a vida atravessada por tantas violências estruturais.

Ao longo do texto, estabelecemos interlocução com a obra do sociólogo, para apreendermos sobre o padrão dual de expropriação da classe trabalhadora, o padrão compósito de hegemonia burguesa, a heteronomia cultural, visto que são elementos estruturantes do capitalismo dependente no Brasil e para analisar a configuração, a relação entre educação e território e como se dá a manifestação da dualidade educacional precisamos apreender essas particularidades.

Buscamos, portanto, examinar o modelo de educação que está em pauta no capitalismo dependente; para quem e para que servem os Institutos Federais; e qual é o projeto de educação para a juventude trabalhadora, abordando a política de interiorização e expansão da rede federal e considerando as violações sistemáticas de direitos sociais da juventude pobre, negra e periférica desse país. Assim, compreendendo as problematizações sobre a formação social brasileira, o modelo educacional vigente, a configuração da cidade capitalista e os projetos destinados a juventude trabalhadora buscamos entender como a dualidade educacional, constitutiva no capitalismo dependente, expressa-se com particularidades e novidades no interior dos Institutos Federais, particularmente no IFRJ São Gonçalo.

Finalmente, consideramos que é indispensável abordar os movimentos de resistências protagonizadas pelos secundaristas, com destaque às ocupações, que ocorreram em 2016, no Brasil, resgatando a memória dessa mobilização, que abriu espaço para diversos questionamentos sobre práticas educativas, políticas, de resistência mais horizontais, diversas, criativas e críticas. Assim, encontramos nas frestas que permeiam o movimento, a possibilidade de questionar e colocar em xeque a heteronomia cultural e a dualidade educacional estruturante, buscando a todo instante quebrar e ultrapassar os muros institucionais e burocráticos que isolam e abafam a potência do conhecimento, tensionando o modelo da política educacional e o uso segregado do território em nosso país.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. de A. **A evolução urbana no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IPP, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Presidência da República. [1988]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.-br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.-br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 28 set. 2020.



\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208, de 29 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do Art.36 e os Arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Presidência da República, [1997]. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm)>. Acesso em: 28 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § o 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília. Presidência da República, [2004]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 28 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 11.195, de 11 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília. Presidência da República, [2005]. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/lei/111195.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/111195.htm)>. Acesso em: 28 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília. Presidência da República, [1990]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 11 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.249, de 23 de dezembro de 2005.** Abre aos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, em favor dos Ministérios da Ciência e Tecnologia, da Educação, da Cultura e do Esporte, crédito suplementar no valor global de R\$ 422.037.761,00, para reforço de dotações constantes da Lei Orçamentária vigente, e dá outras providências. Brasília. Presidência da República, [2005]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/Lei/L11249.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/Lei/L11249.htm)>. Acesso em: 28 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília. Presidência da República, [2008]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em: 28 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio. Brasília. Presidência da República, [2012]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 28 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Brasília. Presidência da República, [2016]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)>. Acesso em: 28 set. 2020.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo. p. 339. 2005. Disponível em: <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2020.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Lei Nº 7.830 de 03 de janeiro de 2018.** Altera a Lei 4.510, de 13 de janeiro de 2005, reconhecendo o direito a gratuidade nos transportes aos estudantes das redes públicas municipal e federal, como previsto na Lei 3.339, de 29 de dezembro de 1999. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. ano XLIV, nº 003. 04 jan. 2018.

FERNANDES, F. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina.** 2. ed. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1975a.

\_\_\_\_\_. **Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega. 1975b.

\_\_\_\_\_. **A revolução burguesa no Brasil.** Ensaio de Interpretação Sociológica. 2. ed. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1976.

\_\_\_\_\_. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez: 1989.

\_\_\_\_\_. **Em busca do socialismo: últimos escritos & outros textos.** São Paulo: Xamã, 1995.

\_\_\_\_\_. **Mudanças sociais no Brasil.** Aspectos sobre o desenvolvimento da sociedade brasileira. 1. ed. dig. São Paulo: Global editora, 2013.

FÓRUM LOCAL DA AGENDA 21 DE SÃO GONÇALO. **Agenda 21 São Gonçalo.** São Gonçalo. 2011. 172p. Disponível em: < [http://casafluminense.org.br/wp-content/uploads/2017/08/Agenda-21\\_SG.pdf](http://casafluminense.org.br/wp-content/uploads/2017/08/Agenda-21_SG.pdf) >. Acesso em: 11 set. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010.** Rio de Janeiro, IBGE, 2012. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/pesquisa/23/25207?tipo=ranking>>. Acesso em: 28 set. 2020.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade.** Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LIMA, G. F. **Educação Pública e Combate à Pobreza: A Política de Assistência Estudantil no IFRJ/ Campus São Gonçalo (2008/2015).** Rio de Janeiro, 2017. 247f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

LIMA, K. R. de S. **Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal:** de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva. 2005. 462 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

\_\_\_\_\_. Brasil em tempos de contrarrevolução. **Revista Universidade e Sociedade,** Brasília, n° 59, p. 92-103, jan. 2017.

MINTO, L. W. **Educação e lutas sociais no Brasil pós-ditadura:** da democratização à ausência de alternativas. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 13, n. 54, p. 242–262, 2014. DOI: 10.20396/rho.v13i54.8640181. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640181>>. Acesso em: 28 set. 2020.

MORAES, C. B. **Ressuscita São Gonçalo**: a luta por moradia na ocupação Zumbi dos Palmares do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Desenvolvimento Regional) - Escola de Serviço Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

TEIXEIRA, L. L. **Contra-revolução prolongada e reforma da educação profissional**: uma análise à luz do pensamento de Florestan Fernandes (1990-2010). 2012. 303 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

VIANA, J. N. L. **Rupturas e continuidades**: a produção do espaço e o processo de reestruturação: um olhar a partir de são gonçalo. 2019. 312 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

PAQUIELLA, L. de M. **Novas faces da dualidade educacional brasileira**: territorialidade e os institutos federais. 2019. 159 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Serviço Social) - Escola de Serviço Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

# XII

## FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: O QUE ESTÁ RESERVADO PARA A EDUCAÇÃO DOS “DE BAIXO”\*

*Lucília Carvalho da Silva*

### INTRODUÇÃO

O capítulo apresenta reflexões oriundas dos estudos para o doutoramento em Educação, cujo objeto foi a entrada dos trabalhadores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), mediante a oferta dos programas de formação inicial e continuada sob as gestões presidenciais petistas. A partir da contribuição sobre o pensamento social brasileiro, a partir da categoria capitalismo dependente de Florestan Fernandes, o texto se propõe a pensar os sentidos da educação dos trabalhadores e trabalhadoras das frações mais pauperizadas brasileiras no período (os “de baixo”).

### CONTRIBUIÇÕES DE FLORESTAN FERNANDES PARA PENSAR O PROJETO EDUCACIONAL “DOS DE BAIXO”

Florestan (1975, 2009) desenvolveu uma categoria peculiar para análise da inconclusividade da revolução burguesa no Brasil e, em decorrência, a impossibilidade da perspectiva civilizatória do capitalismo no contexto periférico da sociedade latino-americana – a referência aqui é remetida à categoria capitalismo dependente. O autor atribui à inconclusividade o fato de os países da América Latina terem experimentado a colonização por países europeus e uma inauguração subordinada ao processo de expansão capitalista, financiado e orientado pelos países de economia central da Europa e os Estados Unidos.

O autor entende por capitalismo dependente uma forma de desenvolvimento, produto do capitalismo monopolista (de fundamento imperialista, acrescentamos), que mantém elementos da colonialidade e, sobretudo, cujo crescimento dependente promove desigualdades. Para Florestan (2009), o traço típico dos países de capitalismo dependente é a passagem de um modelo neocolonial

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-36-9-0-f.229-244

para a economia capitalista, de base industrial, mediante pacto estabelecido entre países de centro e países periféricos. Tal pacto tem como premissa a divisão do excedente econômico, produzido pelos trabalhadores, entre elites locais e burguesias oriundas de países centrais, excluindo as massas populares do acesso a bens e serviços e da participação no que tange aos rumos das decisões nacionais. Uma forma de exercício do poder e busca por hegemonia baseada no que Florestan denominou de um padrão composto de dominação.

O aspecto inconcluso da revolução burguesa no Brasil é percebido pela relação entre arcaico e moderno no âmbito das relações sociais. Modernidade e atraso no capitalismo dependente não se contrapõem, ao contrário, convivem e se retroalimentam em um contexto marcado por desigualdades. Nos marcos do capitalismo selvagem da economia dependente, uma burguesia retrógrada abre mão de seu projeto de dominação em nome do desenvolvimento capitalista sob o signo imposto da civilização ocidental moderna. A relevância dessa análise consiste na observação de que os elementos de origem da América Latina colonial, que não foram extintos pelo padrão civilizatório incorporado pela expansão capitalista na região, permanecem presentes e influenciam a modernização em processo. Tais elementos, em uma estrutura dependente, na visão de Fernandes, não são capazes de estabelecer uma civilização autônoma.<sup>1</sup> O que aparece em Florestan como traço típico da economia dependente – a inconclusividade das classes; o capitalismo selvagem pela sobreapropriação do excedente econômico e consequente sobreexpropriação capitalista da força de trabalho; e a impossibilidade de um desenvolvimento autônomo – constitui-se *conditio sine qua non* para ampliação do capital em sua dinâmica imperialista.

Dadas às condições históricas da nossa revolução (ou contrarrevolução) burguesa, a exploração capitalista no Brasil apresenta especificidades na composição das burguesias locais, mas, especialmente, na composição da classe trabalhadora e sua superpopulação relativa. Mais do que visando atender às necessidades médias do capital, nossa superpopulação relativa é resultado de uma específica inscrição do Brasil na sociedade do trabalho capitalista marcado pela exploração colonial, que determinou formas próprias de configuração de nosso capitalismo dependente e, ainda, pelos três séculos de escravismo.

---

<sup>1</sup> O reconhecimento da impossibilidade histórica de uma civilização autônoma no capitalismo dependente para Florestan Fernandes não significa o abandono da resistência e da revolução. O autor em várias obras menciona os entraves para a revolução dentro da ordem capitalista dependente, a chamada revolução burguesa, e desafia aos críticos do capitalismo para a realização da revolução nacional e popular que só seria viável sendo essencialmente contra a ordem do capital (FERNANDES, 1975).

O processo de transição do trabalho escravo ao trabalho “livre”, característica central do trabalho capitalista, processou-se de maneira lenta e gradual (CARDOSO, 2010). Por longo período, coexistiram formas de extração do trabalho não assalariado na economia agrícola-industrial em plena dinâmica de incorporação do trabalhador ao modo capitalista de organização do processo de trabalho no Brasil. Não é espantoso que possamos ainda encontrar em território nacional diversas práticas de trabalho escravo.

Interessa-nos pensar como, no Brasil, as particularidades históricas de nosso capitalismo dependente imprimiram a composição de uma massa de sobreexpropriados que ultrapassa as demandas da reserva de trabalho, o que impõe limites à acumulação capitalista, mas ao mesmo tempo, constitui-se um padrão de produção e reprodução de desigualdades persistentes, funcionais ao padrão compósito do excedente econômico.

A análise de Adalberto Moreira Cardoso (2010) sobre a construção da sociedade do trabalho (capitalista) no Brasil traz importantes pistas sobre a constituição da classe trabalhadora e suas frações. A tese central do autor é que o trabalho livre no Brasil, que preferimos chamar de trabalho sob o modo de produção capitalista, surge em paralelo a diversas formas de trabalho forçado presentes no território nacional, antes e depois da abolição da escravatura. O primeiro ponto da pesquisa do autor revela que existiam diversas formas de exercício do trabalho escravo no país, distinguindo os canaviais de Pernambuco e da Bahia, dos canaviais dos pampas gaúchos, da extração de minas e diamantes de Minas Gerais, da plantação de café do Vale do Paraíba, da cidade cosmopolita em construção do Rio de Janeiro, dos pequenos engenhos de açúcar etc. No caso do Rio de Janeiro, por exemplo, no fim do século XIX, já se observavam hierarquias ocupacionais entre os escravos delimitadas pelo nível de qualificação no uso de maquinários próprios para a produção do açúcar, hierarquias que apontavam para expectativas de alforria e mobilidade social que não estavam presentes em canaviais e campos de algodão.

Cardoso (2010) aponta que no Rio de Janeiro escravos de ganho, ou escravos de aluguel, movimentavam a economia pelo lucro gerado aos seus senhores, mediante a realização de tarefas desprezíveis como carregar água ou detritos, conduzir palanquins ou vender mercadorias como ambulantes. Segundo o autor, no Brasil Colônia, a divisão de classes correspondia à existência dos senhores de terras e escravos, contudo, já existia um sem-número de grupos importantes para a sustentação da ordem escravista como artesãos, comerciantes,

mercadores, milicianos, financistas, construtores e demais trabalhadores por conta própria.

A pesquisa de Cardoso (2010) é importante porque revela a lenta transição para o trabalho assalariado, resultado da passagem do modelo agrário exportador para o modelo agrário industrial, que persistiu até o marco da ditadura militar. Mas, além disso, porque recupera a perspectiva de que mesmo antes da constituição de uma economia tipicamente capitalista e da decorrente nova configuração de classes – burguesa (associada) e trabalhadora –, no Brasil, as diversas clivagens da escravatura já apontavam para uma população excedente, posta à margem, que não foi incorporada plenamente pelo processo de industrialização.

O que o autor não analisa e que pode ser explicado pela análise sociológica de Florestan Fernandes (1975) é que a transição para o trabalho sob a forma capitalista do processo de produção assumiu o ritmo da dinâmica da dominação externa, ou seja, seu desenvolvimento foi decorrente das condições históricas que engendraram nosso capitalismo dependente. O que significa dizer que o grau de assalariamento, em última instância, de proletarização da classe trabalhadora no Brasil, apresentou um dinamismo fraco, porque funcional à divisão interna e externa do excedente econômico.

Esta é a contradição central do capitalismo dependente no Brasil e na América Latina expressa por três aspectos fundamentais: primeiro, se a sobreexpropriação da força de trabalho foi a chave para a constituição do sobrevalor, por outro aspecto, a baixa proletarização impõe limites à reprodução do trabalhador e conseqüente aumento de produtividade; segundo, a socialização generalizada do pauperismo pela impossibilidade da classe trabalhadora empregada e da superpopulação relativa obter ganhos num patamar mínimo de subsistência que garanta a realização plena do consumo, reduz a pressão sobre o aumento dos salários, mas restringe a possibilidade de constituição de um mercado interno vigoroso; e, terceiro, se por um polo, a realização de um projeto de classe dos trabalhadores é restrita dada as condições de vida e trabalho do proletariado e da superpopulação relativa, o pauperismo e as “exclusões” de toda sorte são terrenos propícios para a aderência a ideias anticapitalistas.

As contradições de nossa revolução burguesa nos conduzem à indagação acerca de como, no Brasil, a burguesia associada tem sido capaz de enfrentar e dar respostas que conservem a produção e reprodução das relações sociais capitalistas, amenizando os conflitos de classe. Acesso ao crédito, políticas sociais de caráter focal, a variação entre medidas populistas e autoritárias no terreno



da política, são algumas das estratégias que ao longo de nossa história produzem o consentimento das classes sociais. Neste quesito, a educação tem papel fundamental devido à sua funcionalidade para a imposição de um determinado modo de organização da vida no capitalismo, conformando nas economias dependentes um lócus importante de exercício da hegemonia.

Sem alterar as condições do capitalismo dependente “os de baixo”, como Florestan Fernandes costumava denominar os trabalhadores e trabalhadoras mais precarizados, permanecem aliados do acesso aos bens e serviços, visto que

Quanto maior for a relação entre o excedente econômico gerado e as alíquotas apropriadas pelas nações capitalistas hegemônicas, maior será a tendência dos países explorados em combinar alta concentração da riqueza, da cultura e de poder nas mãos de minorias privilegiadas e a crescente concentração de miséria, de ignorância e de subalternização nas inúmeras maiorias dos de baixo (FERNANDES, 1995, s/p).

Será exatamente para as frações mais precarizadas dos trabalhadores que as possibilidades de exercício da hegemonia burguesa se apresentarão, especialmente, – mas, não exclusivamente – pela via da educação.

## **A EDUCAÇÃO DOS “DE BAIXO” NOS INSTITUTOS FEDERAIS**

No Brasil, a educação dos trabalhadores desde o seu surgimento realiza-se de forma paralela ao ensino regular e possui como objetivo precípua a preparação de uma mão de obra particular formada também por marginalizados e desvalidos de toda sorte, visando à ocupação das funções inferiores do universo produtivo (KUENZER, 1991). Desarticuladas do compromisso de domínio dos rudimentos científicos do trabalho e do aumento da escolaridade, a formação dos trabalhadores caracteriza-se no Brasil pelo amálgama entre iniciativa privada e investimento público.

A ascensão do ao governo pelo Partido dos Trabalhadores com a eleição de Luiz Ignácio Lula da Silva parecia revelar a incorporação das lutas pela educação de caráter progressista, empenhadas pelo partido em diferentes espaços de representação. Ainda, parecia traduzir o compromisso com a oferta das bandeiras populares que marcaram as lutas em defesa da tríade educação pública, gratuita e de qualidade. Porém, a política de educação dos governos petistas se revelou controvertida. A oferta de uma “educação pobre” para os “pobres”, problematizada por Rummert (2005), associada ao empresariamento da educa-

ção, constitui dois aspectos centrais no desenho das políticas educacionais no governo Lula e ampliados no governo Dilma. No que se refere ao primeiro aspecto, observamos um movimento de inclusão de frações mais pauperizadas da classe trabalhadora ao acesso à educação profissional, porém para modalidades de ensino residuais que se apresentam como “excludentes” por pressupor uma oferta formativa menor frente aos tradicionais cursos das escolas de nível médio técnico da rede federal.

No limiar dessas disputas, assolapadas pela orientação hegemônica do capital para a educação dos trabalhadores, que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados, com a atribuição de constituírem-se laboratórios por excelência das propostas do governo federal para a educação profissional e tecnológica. A despeito da originalidade que o formato das políticas de educação profissional e tecnológica brasileiras pode pressupor, os Institutos Federais são instituídos no esteio de uma série de medidas afinadas com as políticas centradas, particularmente, no binômio pobreza-segurança e na promessa inclusiva da educação dos organismos internacionais de financiamento (LIMA, 2007). O que caracteriza a influência dessas duas perspectivas para a educação nos IFs é a ampliação das ofertas formativas para as frações de classe mais pauperizadas dos trabalhadores, o subproletariado (sobrepopulação relativa) nos termos de Paul Singer (1981) e o precariado (proletariado precarizado) nos termos de Ruy Braga (2012).

A estrutura híbrida dos Institutos Federais pelo ensino verticalizado, com ofertas educativas da qualificação profissional, da educação básica e da educação superior, não enfrentou o histórico de uma política de formação profissional caracterizada pela dualidade, ao contrário, as distintas ofertas educativas direcionadas às frações diversas da classe trabalhadora, tornou ainda mais complexa a apreensão do caráter dual da educação, constituindo-se uma dualidade educacional de novo tipo (RUMMERT, ALGEBAIL E VENTURA, 2011).

Além das ofertas formativas já presentes nos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (ofertas integradas, concomitantes e subsequentes de ensino médio, cursos de ensino superior e PROEJA – Programa de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de Jovens e Adultos), os Institutos Federais ampliaram suas ofertas de educação profissional e tecnológica para abrigar cursos sem o objetivo de elevação da escolaridade ou cuja articulação com a educação básica não previa uma unidade pedagógica e institucional. Pelo recorte destas ofertas educativas, o público que delas faz uso são trabalha-

dores informais, desempregados e subempregados de toda a sorte que recebem dos Institutos uma oferta educativa aligeirada, mas que trazem como chancela a boa fama da qualidade da educação historicamente ofertada pela rede federal.

Em nossos estudos privilegiamos a análise da educação para as populações excedentárias, “os de baixo”, expressas nos Programas de Formação Inicial e Continuada desenvolvidos nos Institutos Federais nos governos Lula e Dilma – PROEJA/Formação Inicial e Continuada (PROEJA-FIC), Rede CERTIFIC, Programa Mulheres Mil e PRONATEC.<sup>2</sup> Os programas de formação inicial e continuada são caracterizados pela exterioridade, pela terceirização, pelo aligeiramento dos cursos e pela precarização das condições de ensino, em face da condução dessas ofertas educativas mediadas por programas educacionais. Os programas são operacionalizados com recursos extraorçamentários e com pessoal terceirizado ou estatutários dos Institutos Federais que exercem suas funções com gratificações (bolsas) fora de suas cargas horárias regulares.

Nossas hipóteses, ratificadas nos estudos empreendidos, foram construídas a partir de três eixos fundamentais que concluímos ser a opção da educação de jovens e adultos trabalhadores e “em reserva” nos marcos da hegemonia lulista no Brasil: 1) A política de educação profissional e tecnológica brasileira como um dos vetores privilegiados de construção do consenso; 2) A diversificação das ofertas educacionais nos diferentes níveis da política de educação torna mais complexa a dualidade educacional; 3) A oferta educacional por programas direcionada as frações mais precarizadas e excedentes dos trabalhadores reatualiza a assistencialização da educação como estratégia de alívio da pobreza e controle social (entendido aqui como aquele que o capital exerce sobre o trabalho).

## **PERFIL DOS ESTUDANTES DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA (FIC) NO IFRJ**

A exposição da caracterização dos estudantes neste artigo foi organizada a partir de quatro elementos: a) a relação dos estudantes com o trabalho; b) a relação dos estudantes com as políticas de assistência social, previdência e de proteção ao trabalho (carteira assinada e seguro-desemprego); c) a relação dos estudantes com a educação/escolaridade; d) a relação dos estudantes com a participação política organizada.

<sup>2</sup> No ano de 2014 todos os Programas de Formação Inicial e Continuada foram incorporados a matriz do PRONATEC, sem contrapartida de articulação com a educação básica, portanto, sem compromisso com a elevação da escolaridade.

A faixa etária majoritária é formada por jovens na faixa de 15 a 19 anos (26,25%), seguida da faixa de 40 a 49 anos (22,50%). A partir de novo agrupamento que toma em consideração o corte etário jovem definido pelo Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), de 15 a 29 anos, os estudantes jovens dos cursos FIC correspondem a 42,5% da amostra. Somando os adultos dos três decênios de faixas etárias (de 30 a 39 anos, de 40 a 49 anos e de 50 a 59 anos), a amostra de adultos compõe 53,5% dos estudantes. Os idosos constituem uma parcela ínfima de estudantes que corresponde a 3,75% da amostra.

Quanto à cor, os dados do conjunto de estudantes dos cursos FIC (PRONATEC FIC e Mulheres Mil) revelam a predominância dos que se auto-declararam pardos (41,25% das respostas), seguidos dos autodeclarados brancos (40%) com uma diferença percentual pequena. Contudo, considerando pretos e pardos um agrupamento único, o percentual de autodeclarados brancos apresenta percentual menor no cômputo da amostra (40% de brancos para 60% de pretos e pardos).

Sobre a renda familiar, a faixa de 1 a 2 salários mínimos foi a mais frequente da pesquisa, respondendo por 56,25% dos estudantes. Em segundo lugar comparece a faixa de renda entre 2 e 3 salários mínimos (22,50%) e em seguida, a faixa de rendimentos menores que 1 salário mínimo (15%). Por agrupamento, as faixas de menos de 1 salário mínimo e entre 1 e 2 salários mínimos correspondem a 71,25% da pesquisa, o que nos sinaliza que os estudantes dos cursos FIC são majoritariamente estudantes de baixos rendimentos familiares.

Na amostra, 36,25% informaram que não trabalham e 30% que estão desempregados. Agrupando os não trabalhadores e desempregados com os estratos de pessoas aposentadas e impossibilitadas de trabalhar (3,75% no somatório de todas as faixas pertinentes), 69,50% dos estudantes dos cursos FIC não geram renda pela interseção com uma atividade produtiva, seja porque não conseguiram trabalho, porque já trabalharam ou porque não podem trabalhar. A observação que a maioria dos estudantes dos cursos FIC não gerava renda coaduna com o dado sobre a função econômica dos estudantes na família, em sua maioria composta por dependentes (57,50%).

Os empregados respondem por 17,50% da amostra, os autônomos e trabalhadores individuais 11,25% e proprietário(a) de um negócio por 1,25% dos estudantes. O conjunto de estudantes ocupados corresponde, portanto, a 30% da amostra. Os 30% de estudantes ocupados estão distribuídos, pela área de ocupação, no setor de prestação de serviços com 21,25% dos estudantes e na área do comércio com 8,75% dos estudantes. A área de ocupação dos estu-

dantes que trabalham, pela via formal ou informal, corresponde à tendência do movimento do emprego no Brasil no período, representado pela crescente ampliação do setor de serviços (POCHMANN, 2012).

A participação política organizada não é uma forma de expressão do comportamento político das frações de classe que compõe os estudantes dos cursos FIC, conforme demonstra o resultado da pesquisa. Somando as diversas filiações de participação civil, apenas 10% das respostas fazem referência à participação em uma forma de representação, com destaque a filiação a partido político (5%). No caminho oposto à participação civil organizada, apenas 3,75% dos estudantes registrou não ter religião. No somatório de todos os que citaram ter alguma vinculação religiosa, 96,25% dos estudantes apresentaram filiação a uma forma de orientação espiritual, com destaque a religião evangélica (50%) e católica (32,50%).

Os estudantes dos cursos FIC majoritariamente não possuem acesso a benefícios securitários de qualquer natureza (62,50%). Dentre os que têm acesso, a participação mais significativa é a inscrição no programa vinculado à política de assistência social do governo federal, Programa Bolsa Família (28,75%).

No que se refere à escolaridade, 46,25% da amostra de estudantes apresentaram ensino médio completo, 22,50% ensino médio incompleto, 11,25% ensino fundamental incompleto, 6,25% fundamental incompleto, 8,75% superior incompleto, ao passo que os estudantes que concluíram o ensino superior ou fizeram pós graduação não chegam a 4% dos estudantes. Ademais, 40% dos estudantes estavam 5 anos ou mais fora da escola, 35% estavam estudando e 23,75% estavam fora da escola por um período menor que 5 anos.

Com base nestes indicativos sobre o perfil dos estudantes dos cursos FIC, cabe-nos problematizar, a partir de seus discursos, como os sentidos da educação para as frações de classe precarizadas e excedentárias materializam as determinações mais gerais para a educação dos trabalhadores pela oferta dos cursos de formação inicial e continuada.

## **OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO OFERTADA NOS CURSOS DE FIC PARA OS “DE BAIXO”**

Os estudantes tiveram a oportunidade na pesquisa de assinalarem qual foi o principal motivo para a escolha do curso de formação inicial e continuada (FIC). Não permitimos aos entrevistados a marcação de múltiplas respostas,

porque intencionamos o maior valor atribuído tanto na escolha do curso quanto no que se espera dele ao final.

O índice mais expressivo para os motivos de escolha do curso foi a necessidade de conseguir emprego, com 32,50% das respostas. O horizonte de aumento da escolaridade aparece com uma faixa significativa de estudantes (20%), se somarmos as faixas de estudantes que desejam continuar estudos no ensino médio (3,75%) com a faixa de estudantes que deseja fazer uma faculdade (16,25%). Neste quesito, cabe uma observação: os cursos de formação inicial e continuada analisados (PRONATEC FIC e Mulheres Mil) não garantem aumento da escolaridade, contudo, os estudantes perceberam a matrícula em cursos específicos como uma forma de preparação para acesso ao ensino médio técnico e/ou à faculdade de área correlata.

Apenas 2,50% escolheu o curso para ser promovido no emprego, 12,50% escolheu para abrir o próprio empreendimento e 8,75% considerou o acesso ao certificado a maior motivação para realização do curso.

A segunda faixa mais expressiva foi a dos estudantes que escolheram o quesito “outro motivo” (23,75%) para matrícula no curso. Nem todos os estudantes citaram o que seria o motivo para escolha do curso, mas os que citaram, sinalizaram questões que não guardam relação direta com o aumento da escolaridade, com o emprego e com o trabalho por conta própria. Questões como “melhorar a autoestima” e apenas “aprender” foram as que mais apareceram como motivo de escolha não explícita no questionário, ainda que relatos como “mudar de profissão” também estivessem presentes.

As motivações dos estudantes para a escolha do curso são aclaradas nas respostas às perguntas abertas. Quando questionados sobre por que escolheram fazer o curso e tiveram a possibilidade de responder livremente à questão, os estudantes relataram motivos que agrupamos em oito eixos:

- Para complementar conteúdo específico de curso de nível médio ou superior em andamento ou como preparação para futuro ingresso em curso de nível médio ou superior em área correlata.

Na seção de perguntas abertas, os estudantes tiveram a possibilidade de sinalizar que a inscrição nos cursos FIC representava para uma parcela dos entrevistados a possibilidade de especificação de conteúdo pouco explorado nos cursos técnicos ou nos cursos de nível superior. Para outra parcela de estudantes, o curso FIC servia como antecipação de conteúdos pertinentes à área de estudos que almejam cursar no nível médio ou no nível superior. Por vezes foi

identificada como oferta possível de formação, visto que não há possibilidade disponível da oferta educativa desejada. Neste caso, a oferta educativa do curso FIC aparece como algo que se pratica no hiato, enquanto a possibilidade de uma educação melhor não chega ou não se conclui.

- Para conseguir emprego ou mudar de profissão.

A motivação deste grupo de estudantes para a matrícula no curso FIC guarda relação direta com o acesso ao emprego. Seja pela oferta de emprego para quem está sem ocupação, seja a oferta de um emprego melhor para aqueles que estão empregados.

O discurso ingênuo dos estudantes reproduz o discurso hegemônico em torno do mercado da formação profissional e da formação profissional para o mercado, que individualiza o não acesso ao emprego como elemento ausente na força de trabalho disponível, culpabilizando o trabalhador pela sua condição de inempregável. Ademais, a promessa de um emprego melhor é refutável diante de qualificações aligeiradas que os habilita apenas para ocupações de baixos rendimentos.

- Para qualificação, para acesso ao certificado e incremento do currículo profissional.

Ainda que o eixo 3 seja similar ao eixo 2, separamos os grupos de relatos dos estudantes, porque identificamos no eixo 3 uma preocupação maior com a etapa de profissionalização e certificação para acesso ao emprego. Fazer ou incrementar um currículo de educação profissional é considerado uma etapa importante para a pretensa empregabilidade, não importando que diploma e que currículo. O valor atribuído ao certificado é maior que o conhecimento a adquirir com vistas a uma dada ocupação e, neste caso, por ter a chancela de uma instituição de ensino federal, o certificado ganha “poderes místicos” pela fama da rede federal de educação profissional e tecnológica na formação de excelência.

O certificado, sob esta perspectiva, é uma garantia de um futuro melhor, dado que a profissionalização aferida pelo certificado atribui valor a práticas de trabalho que antes eram realizadas como política de solidariedade local, como o caso do cuidado de idosos, por exemplo.

- Para o trabalho individual e/ou abertura do próprio empreendimento.

O horizonte de “abrir o próprio negócio” é muito presente no discurso das estudantes do Programa Mulheres Mil como atividade que se faz no ambiente doméstico, uma vez que as estudantes em questão não podem trabalhar e contribuir para a renda, visto que precisam cuidar dos filhos. Contudo, o ato de empreender como alternativa de trabalho também aparece nos discursos de estudantes do PRONATEC FIC, independente do sexo, numa clara adesão do autoemprego como estratégia de geração de renda para os trabalhadores precarizados e subproletários.

- Para promoção ou melhorias de rendimento no emprego e aperfeiçoamento de atividades que já realiza.

Somente dois estudantes mencionaram a relevância do curso FIC para melhorias nas condições de assalariamento e posição no emprego. Para os outros estudantes empregados da amostra não há conexão entre a qualificação profissional e a manutenção do emprego. Através do cruzamento entre os relatos de estudantes que escolheram realizar o curso para melhorar sua condição no emprego com os estudantes que demandam mudar de profissão para outra ocupação que lhes traga melhores rendimentos e condições de trabalho, consideramos que a maioria dos estudantes empregados e trabalhadores autônomos não estão satisfeitos, projetando nos cursos FIC a expectativa de mobilidade social pelo acesso a um emprego melhor.

- Para ganhos imateriais e subjetivos.

Os ganhos imateriais e subjetivos foram apontados como fator positivo do curso e também, para um conjunto de estudantes, representou uma das principais motivações para acesso aos programas de formação inicial e continuada. Auxiliar o próximo pelo trabalho voluntário, contribuir para o aprendizado dos filhos, elevar a autoestima, participar de grupos de convivência e socialização são dimensões da vida destes estudantes que não são supridas por outras políticas setoriais como a promoção da saúde, do lazer, da assistência social, dentre outras, o que oferece aos cursos FIC um sentido a mais à qualificação profissional.

- Para aprendizado.

O eixo de escolha do curso para aprendizado tem a mesma essência dos ganhos imateriais e subjetivos tratados no eixo anterior. Contudo, demos destaque a estes relatos porque o ato de aprender para estes estudantes representa um ganho em si mesmo, não algo que provoca o acesso a outras dimen-



sões da vida social. O aprender neste contexto, serve de instrumento fundamental para ocupação do tempo livre das frações da classe trabalhadora “em reserva”. Uma forma de continuidade de saberes oriundos da tradição de trabalho da família, uma forma de domínio de tecnologias não acessíveis, o aprendizado de trabalhos manuais e uma maneira de obter uma profissão, não necessariamente para trabalhar, que se apresenta como um requisito de pertencimento, de “inclusão” na sociedade do trabalho capitalista.

Os relatos representam uma resignação frente à condição de estar “em reserva” e uma aceitação passiva frente à impossibilidade de mobilidade para além do lugar que ocupam na divisão social do trabalho. Ao contrário dos estudantes que mantêm o desejo latente da incorporação ao trabalho e emprego, os estudantes que escolheram participar do curso para aprender, esperavam no processo de matrícula nos cursos o acesso à educação profissional como objetivo encerrado em si mesmo. Por outro aspecto, podemos considerar que a busca pela expansão cognitiva, pelo aprendizado em si, caminha na direção contraposta à educação instrumental, restrita às necessidades do mercado de trabalho, o que não pode deixar de ser entendido como uma contradição da proposta de educação direcionada a superpopulação relativa.

- Por falta de opção.

Poucos foram os estudantes que não relataram uma intencionalidade para escolha do curso, no entanto, as exceções registraram que escolheram o curso por não dispor do curso de seu interesse no leque de ofertas de cursos do campus mais próximo da sua residência. No caso específico de um aluno, a compulsoriedade da participação para acesso à parcela do seguro-desemprego foi a principal causa da matrícula e em nada contribuiu para sua qualificação por ser um curso alheio às suas expectativas de recolocação profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de Florestan Fernandes sobre a particularidade histórica da inscrição ao capitalismo na América Latina, mediante o padrão compósito de dominação burguesa, a divisão do excedente econômico, o impulso de heteronomia econômica e cultural organizado de “dentro” para “fora” e a sobre-exploração do trabalho que caracteriza o “capitalismo selvagem” dos países de capitalismo dependente, oferece as justificativas para o exercício permanente de manutenção das desigualdades no Brasil. Ademais, a inconclusividade das classes sociais freou as possibilidades de realização do conflito dual afirmados por

reformas “dentro da ordem” no esforço das lutas pelos interesses de uma burguesia nacional e de uma classe trabalhadora, majoritariamente proletarizada, em condições de usufruto dos bens e serviços dinamizados pela mercantilização do trabalho.

No capitalismo dependente, uma burguesia associada que se subordina, voluntariamente, à associação externa em contrapartida de uma “remuneração” do excedente produzido internamente, defenderá com violência seus privilégios, típicos da dominação colonial histórica, estabelecendo o alijamento das decisões políticas e a impossibilidade de socialização da riqueza em padrões que não se resumam às condições mínimas (e até sub-humanas) de reprodução dos “de baixo”.

Neste cenário, a pauta da educação permanece não resolvida no Brasil, dado que sua orientação não pressupõe o desenvolvimento civilizatório autônomo, mas responde os auspícios de generalização da ignorância e da subalternidade. Não orientada para um desenvolvimento autônomo, a educação, sobretudo, o projeto educacional dos trabalhadores e trabalhadoras precarizadas e “em reserva”, caracteriza-se por ser um mecanismo de conservação do *status quo* e preservação das desigualdades. Para Florestan a falta de educação prejudica tanto quanto a miséria, pois promove um tipo de privação que impede aos famintos e miseráveis a percepção consciente de sua condição, sendo um elemento de generalização da ignorância e do atraso (FERNANDES, 1989)

Como observamos nos estudos empreendidos sobre os cursos de formação inicial e continuada direcionados aos “de baixo” no IFRJ, cujo perfil de classe se aproxima, majoritariamente, do perfil do subproletariado de Singer (1981), caracterizado por ser uma combinação entre a população estagnada e a população pauperizada que compõem a superpopulação relativa descrita por Marx (1980), as frações de classe que fazem uso dos cursos esperam da modalidade de educação profissional ofertada a instrumentalização para o emprego e o trabalho por conta própria como perspectiva de melhores condições de vida, reproduzindo o discurso hegemônico da superação da estagnação e do pauperismo pela via da educação. Para além, a população excedente reconhece outros ganhos, projetando na educação disponibilizada possibilidades de aportes imateriais e subjetivos, que constituem dimensões importantes para o consentimento dos trabalhadores ao modelo hegemônico de produção social.

Em síntese, os estudantes dos cursos de formação inicial e continuada estudados, ao reproduzirem discursos instituídos sobre a instrumentalidade da educação profissional, atestam que a oferta educativa disponibilizada está

aquém de uma proposta educacional que se constitua um “[...] meio de autoemancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do poder pelos trabalhadores” (FERNANDES, 1989, p. 10).

## REFERÊNCIAS

BRAGA, R. **A Política do Precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm)>. Acesso em: 19 jul. 2020.

CARDOSO, A. M. **A Construção da Sociedade do Trabalho no Brasil: uma investigação secular sobre a persistência das desigualdades**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez & Editores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. Universidade e talento. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 4, s/v. p. 8-11, out. 1995. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/04/r04a01.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4. ed. São Paulo: Global, 2009.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007a. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 mai. 2019.

LIMA, K. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

MARX, K. **O Capital. Crítica da Economia Política: O Processo de Produção Capitalista**. Livro I, v. 2. 6. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

POCHMANN, M. **Nova classe média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2012.

RUMMERT, S. M. Projeto Escola de Fábrica – atendendo a “pobres desvalidos da sorte” do século XXI. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 303-322, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

RUMMERT, S.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, J. **Educação e formação humana no quadro de integração subalterna no capital-imperialismo**. Texto para apresentação na 34ª Reunião Anual da ANPED, Natal, de 02 a 05 de outubro de 2011 (versão mimeo).

SILVA, L. C. da. **A entrada dos trabalhadores nos Institutos Federais pela via dos cursos de formação inicial e continuada: uma análise sobre a educação dos “mais pobres”**. 2014. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

SINGER, P. **Dominação e Desigualdade: estrutura de classes e repartição da renda no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

# **PARTE 4**

RACISMO ESTRUTURAL, EDUCAÇÃO E LUTAS  
SOCIAIS NO BRASIL



# XIII

## PEDAGOGIA DA OCUPAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PROTAGONISMO DA JUVENTUDE PRETA, POBRE E PERIFÉRICA NAS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO\*

*Luana Luna Teixeira*

### INTRODUÇÃO

O presente estudo retoma a análise sociológica de Florestan Fernandes sobre o conceito de capitalismo dependente visando compreender a teorização desse conceito para pensar a particularidade do capitalismo e do racismo estrutural no Brasil, assim como, o desafio educacional manifesto num padrão dependente de educação e as lutas sociais que se contrapõem a esses.

Reconheço, desse modo, que a particularidade Brasil pertence à generalidade capitalismo por meio da especificidade capitalismo dependente, sendo, uma das formas que o desenvolvimento capitalista assume no decorrer da sua fase monopolista. Para Miriam Limoeiro Cardoso (2005), a especificidade do capitalismo brasileiro é estrutural e histórica: explica-se como parte de um determinado sistema de produção (capitalismo); em um determinado momento do seu desenvolvimento na história (capitalismo monopolista); e como parte específica do capitalismo na sua fase monopolista (parte heterônoma ou dependente).

Inscrevo ainda na esteira dessa análise o papel da burguesia nacional e sustento que o seu caráter autocrático e contrarrevolucionário solapou as possibilidades históricas de ruptura com o passado para a garantia da constante reatualização do pacto colonial manifesto na manutenção de um racismo naturalizado e, portanto, dissimulado, e ainda, num padrão dependente de educação que configura a nossa heteronomia cultural, conforme analisado nos capítulos anteriores. Articulo desse modo, a heteronomia cultural a análise do colonialismo educacional e, por conseguinte, ao racismo estrutural na especificidade capitalista dependente, entendendo-o como “um racismo por denegação”, o que impactou historicamente no apagamento e invisibilidade de nossa herança “Amefricana” (GONZALEZ, 2018, p. 329) bem como, no reconhecimento de

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-36-9-0-f.247-264

nossa identidade obnubilada pela desvalorização de nossa ancestralidade indígena e africana.

Como conclusão, proponho uma breve reflexão acerca da conceituação de uma Pedagogia da Ocupação, inspirada nas lutas do movimento estudantil de ocupação de escolas no ano de 2016, cujo protagonismo dá centralidade a atuação das mulheres - jovens estudantes e, também, dos estudantes cotistas, jovens pretos, pobres e periféricos.

## **PONTO DE PARTIDA: CAPITALISMO DEPENDENTE, COLONIALISMO, AUTOCRACIA E RACISMO ESTRUTURAL**

“Eu vou à luta com essa juventude  
Que não corre da raia a troco de nada  
Eu vou no bloco dessa mocidade  
Que não tá na saudade e constrói  
A manhã desejada.”  
(Gonzaguinha, 1980)

Início esse texto referenciada na interpretação da professora Miriam Limoeiro Cardoso<sup>1</sup> (2005), de que os estudos sociológicos de Florestan Fernandes sobre o Brasil são delimitados, inicialmente, pela investigação sobre a sociedade brasileira e suas relações em âmbito nacional. Não obstante, a reflexão do saudoso sociólogo, desde muito cedo, o levou a incluir como parte integrante desse objeto a relação que essa sociedade singular manteria com algo que ele refere “como sendo ‘externo’ a ela” (CARDOSO, 2005). Contudo, a referida autora, ao considerar o princípio das investigações do sociólogo, pode-se admitir que essa “exterioridade” foi marcada por uma certa imprecisão, muito embora, não se descartava que essa exterioridade era um fator constituinte e, portanto, formador da sociedade.

Posteriormente, e como decorrência dessa percepção, essa autora observa uma mudança no horizonte analítico de Florestan Fernandes e, conseqüentemente, a reconstrução de seu objeto de pesquisa. Assim, a investigação sobre a sociedade brasileira é pautada pelas relações estabelecidas com os “centros exógenos”, derivando daí a sua definição, na época, idos de 1950, sobre “dependência cultural” – “[...] identificada como falta de originalidade ou de au-

---

<sup>1</sup> Faço a opção por escrever o nome da Professora Miriam Limoeiro Cardoso por extenso e de forma completa porque entendo a importância de visibilizar a produção acadêmica das mulheres, marcadamente apagadas pelas opressões de gênero que estruturam o capitalismo dependente brasileiro - autocrático, contrarrevolucionário, heteropatriarcal, cristão, elitista e branco.



tonomia da produção cultural no Brasil” (Idem, p. 09). Ressalta-se a importância da abordagem sociológica de Florestan Fernandes que, despreendida de uma unidade de análise mais imediata da sociedade nacional, reconhece que a relação entre essa sociedade e os “centros exógenos” ocorre sob a perspectiva de uma subordinação. Contudo, adverte Miriam Limoeiro Cardoso (2005), que à luz da teorização da dependência elaborada pelo sociólogo, esse encaminhamento ainda não seria suficiente para definir o objeto de pesquisa, “[...] que logo passa a ser inserido num sistema social inclusivo que se situa além dos limites assumidos quando se pensa ‘a’ sociedade ‘brasileira’ na sua particularidade” (Idem, p. 09).

Na vigência do desenvolvimentismo como ideologia dominante no Brasil, Miriam Limoeiro Cardoso (2005) destaca que Florestan Fernandes ao afastar-se da influência dessa ideologia, passa a admitir “[...] que para poder entender e explicar ‘o Brasil’, se torna necessário situá-lo no contexto das relações que o determinam estrutural e dinamicamente.” (CARDOSO, 2005 p. 09) Isto porque, “[...] a ideologia do desenvolvimento trata sempre o fato ‘desenvolvimento’ ou o objetivo ‘desenvolvimentismo’ circunscrito ao nível da análise sociológica do Estado-nação”. (CARDOSO, 2005, p. 09).

Considerando essa observação, a autora assinala a admissão por parte do pensamento florestaniano de que a formação da sociedade brasileira só se explica por sua relação com “centros exógenos”. Florestan Fernandes começa, assim, a construir uma problematização inovadora e avançada. A contribuição dessa nova problematização torna-se importantíssima para pensar o Brasil, o chamado “subdesenvolvimento” e o chamado “desenvolvimento”, apartado da ideologia do desenvolvimentismo.

Nesse caso, ao inscrever o objeto de pesquisa – a sociedade brasileira – nos marcos dessa percepção inovadora, Florestan Fernandes não só admite que “[...] há determinações da sociedade brasileira que se encontram em grande parte além do que se pode ser apreendido exclusivamente nos seus limites nacionais particulares” (CARDOSO, 2005, p. 10), como amplia seu horizonte analítico sobre a sociedade nacional - entendida como uma totalidade autodefinida ou autodefinível -, deslocando a perspectiva do objeto para o que designa recorrentemente como “civilização ocidental moderna” ou como “capitalismo moderno”. Desse modo, para Cardoso (2005), a partir daí, ele constrói um novo problema para a sua pesquisa: “[...] o da relação entre a sociedade brasileira e a expansão mundial do capitalismo”. (CARDOSO, 2005, p. 10).

Ao perceber que a absorção e a expansão do capitalismo no Brasil ocorrem determinada pelas influências estruturais e dinâmicas da ordem social capitalista global, Florestan Fernandes modifica o eixo de sua pesquisa e, afastando-se de um viés positivista, busca as relações e as determinações constitutivas entre a expansão capitalista e o Brasil, para posteriormente apreender os termos assim constituídos - expansão capitalista e Brasil - como resultados dessas relações e determinações. Desse modo, ainda que o objetivo da pesquisa seja o de entender a formação e a transformação da sociedade brasileira, “[...] a pesquisa supõe que esse objetivo só pode ser alcançado quando se consiga situar essa sociedade no conjunto historicamente significativo a que ela efetivamente pertença” (CARDOSO, 2005, p. 10), inter-relacionando desse modo, como essa sociedade é produzida nesse conjunto e de que forma essa produção ocorre. A obra florestaniana identifica esse conjunto como capitalismo e reconhece a formação capitalista em expansão mundo afora tanto como formadora de toda estruturação e historicidade capitalistas, quanto formadora de toda a estruturação e historicidade que se integre à expansão do capitalismo. Essa referência será importante e necessária para pensar a especificidade capitalista dependente.

Miriam Limoeiro Cardoso (2005) destaca que muito embora as questões de construção/reconstrução do objeto de pesquisa em Florestan Fernandes sejam de ordem metodológica, elas redundaram em importantes consequências teóricas, dadas a repercussão no plano político. Com efeito, ao analisar como elemento principal a acumulação de capital em seu processo de produção/reprodução e transformação internacional, o saudoso sociólogo esboça um outro plano analítico que se refere ao nível nacional – tomando como especificidade o caso brasileiro – que nessa perspectiva é compreendido como um caso particular da conjuntura internacional, isto é, como parte capitalista dependente do capitalismo monopolista em expansão. A importante descoberta que Florestan Fernandes faz é a de que a particularidade Brasil pertence à generalidade capitalismo por meio da especificidade capitalismo dependente.

Pode-se admitir, com base em Miriam Limoeiro Cardoso (2005), que o processo de teorização do conceito de capitalismo dependente, toma, primeiramente, como problema a ser equacionado no plano teórico, a relação entre o capitalismo em expansão mundial e a sociedade brasileira, percebida apenas como parte daquela expansão, nos marcos de uma relação parte/todo. Já, num segundo momento da pesquisa, marca um deslocamento crucial, “[...] quando começa a vislumbrar a existência de uma relação interna à expansão capitalista”

(Idem, p. 11) que decorre da forma de integração de diversas regiões do mundo à expansão do capitalismo:

De um lado, encontra ‘centros’ dessa expansão, os quais define por sua autonomia quanto à direção, ao volume e aos tempos dos movimentos do capital pelo mundo; de outro lado, encontra regiões que define pela falta de autonomia naqueles processos, falta de autonomia que Florestan designa então por heteronomia ou dependência (CARDOSO, 2005, p. 11).

Nesse sentido, esclarece-nos a autora que o problema da pesquisa agora reformulado busca apreender “[...] a forma de integração das ‘sociedades heteronômicas ou dependentes’ aos ‘centros de dominância’ da expansão capitalista.” (CARDOSO, 2005 p.11). É por esse viés analítico que Florestan Fernandes amplia a sua teorização, e elabora sinteticamente a caracterização dessa forma de integração. Assim, compreende o autor a existência de uma forma específica e particular, que o desenvolvimento capitalista assume nas economias dependentes, fato que o leva a formular o seu conceito de capitalismo dependente como uma forma do desenvolvimento capitalista no decorrer da fase monopolista.

Assim, ao tomar o capitalismo dependente como especificidade capitalista, sua pesquisa o conduz à constatação de que a especificidade – dependente – constitui-se como regularidade ou normalidade na fase monopolista do desenvolvimento capitalista. Cabe destacar que Florestan Fernandes atribuiu um conteúdo específico à heteronomia ou dependência capitalista. Desse modo, se a particularidade – heterônoma ou dependente - é forma de desenvolvimento capitalista em sua fase monopolista, o saudoso sociólogo reconhece em suas elaborações a necessidade de identificar de que forma ocorre, especificamente e diferenciadamente, tanto a integração autônoma quanto heterônoma dos países e regiões na expansão capitalista moderna. Assim, segundo a autora, autonomia/heteronomia é uma capacidade ou não de decisão, direção e gestão do processo de produção e de reprodução do capital. Para Miriam Limoeiro Cardoso está claro que, ao construir o par autonomia/heteronomia, Florestan Fernandes tenta evidenciar, por exemplo, que o tipo de condução adotada pela expansão do capitalismo industrial nos países subdesenvolvidos é: “[...] uma industrialização divorciada dos interesses nacionais das sociedades que o absorvem, as quais se tornam em consequência, crescentemente subjugadas aos países cujas economias controlam o processo a partir de fora.” (FERNANDES, 1968, *apud* CARDOSO, 2005, p. 15).

A singularização da formulação do conceito – dependente – é percebido por Cardoso como uma contribuição teórica de máxima relevância, pois, não se trata de dependência em geral, ou seja, apenas como um mecanismo de relação entre partes diferentes de um mesmo sistema, antes, trata-se de um sistema determinado, sendo o capitalismo dependente uma forma particular e específica desse sistema (o mercado capitalista mundial, no momento monopolista do seu desenvolvimento), forma esta “[...] em que alguns dos setores e regiões que participam daquele mercado são moldados pelas forças hegemônicas desse próprio mercado de maneira singular, o que os torna uma particularidade desse desenvolvimento” (CARDOSO, 2005, p. 16) e da calibração do nexo de dependência.

Em suma, Florestan fornece indicações importantes quando reflete a nossa “[...] condição colonial como traço permanente, embora instável e mutável” (FERNANDES, 2008, p. 27). Para Cardoso (2005), o caráter – permanente – aí associado, revela o desenvolvimento do capitalismo com heteronomia, “[...] indicando que a ‘condição colonial’ que permanece, ao permanecer (ou quem sabe, para permanecer) muda de forma a cada nova fase do desenvolvimento capitalista.” Fala em colonialismo, imperialismo e capitalismo monopolista (Idem, p. 17).

Está claro que essa condição se altera continuamente: primeiro, se prende ao antigo sistema colonial; depois, se associa ao tipo de colonialismo criado pelo imperialismo das primeiras grandes potências mundiais; na atualidade, vincula-se aos efeitos do capitalismo monopolista na integração da economia internacional. Ela se redefine no curso da história, mas de tal modo que a posição heteronômica da economia do país, em sua estrutura e funcionamento, mantém-se constante. O que varia, porque depende da calibração dos fatores externos envolvidos, é a natureza do nexo de dependência, a polarização da hegemonia e o poder de determinação do núcleo dominante (FERNANDES, 2008 p. 27).

Por conseguinte, o pensamento florestaniano entende que a forma de desenvolvimento e expansão do capitalismo no Brasil – capitalismo dependente - e a forma de integração heteronômica do país à economia internacional, não são consequências exclusivas da dominação externa. “Pensa que faz parte do capitalismo a articulação entre os mecanismos ‘de fora para dentro’ (dos centros capitalistas hegemônicos para as economias capitalistas dependentes) e, ‘de dentro para fora’ (da periferia para os centros hegemônicos)” (CARDOSO, 2005, p. 18).

Para Miriam Limoeiro Cardoso, a inclusão do fator “interno” é, portanto, decisiva para se pensar o papel das burguesias locais como parceiras importantes da articulação “externo” e “interno” e vice-versa.

## **CAPITALISMO DEPENDENTE: APROPRIAÇÃO DUAL DO EXCEDENTE ECONÔMICO E A IDEIA DE RAÇA EMERGE COMO NATURALIZAÇÃO DA SUPEREXPLORAÇÃO DO TRABALHO**

O nosso passado colonial deita raízes profundas na formação social brasileira. Ele faz parte da configuração do nosso capitalismo dependente e alimenta a divisão racial do trabalho e o racismo como forma de dominação política das camadas populares e das classes trabalhadoras. Não se trata de uma mera herança da escravidão, mas de uma situação atual que estrutura e dinamiza as relações sociais capitalistas no Brasil. (COSTA, 2017, p. 9 *in* FERNANDES, 2017).

Ao considerarmos que a forma de desenvolvimento e expansão do capitalismo no Brasil repousa na dupla articulação “externo-interno” ou “centro-periferia”, inscrevendo a atuação das burguesias locais nesse processo como um fator relevante e determinante, temos que o modo de produção capitalista ao se implantar e se expandir criou e fortaleceu classes sociais que viabilizaram, de certa forma, a construção de processos tipicamente capitalistas e, também, processos de inserção capitalistas não típicos. Contudo, assinala Cardoso (2005) que, ambos processos são internacionais e locais e se moldam e se entrelaçam por meio de relações entre as classes sociais “[...] através de processos que são complexos e diferenciados-diferenciadores, mas não são duais nem criadores de dualidade.” (CARDOSO, 2005, p. 19). Desse modo, destaca Cardoso (*Idem*, *Ibidem*) que “em sociedades capitalistas dependentes, o desenvolvimento capitalista assume características que são específicas dessa heteronomia”.

Como particularidade dessa heteronomia, e pela atuação das burguesias locais, a exacerbação da exploração capitalista do trabalho criou exploração e expropriação excedentes, para nós, intensificadas pelos marcadores de gênero, raça e classe, promovendo um padrão de exploração típico do funcionamento do capitalismo. A construção do conceito de raça, no arcabouço do estado moderno, emerge ideologicamente como justificativa para a superexploração do trabalho com aprofundamento para as populações negras e indígenas, substrato fundamental à garantia da sobreapropriação repartida do excedente econômico. Nesses termos, racismo não pode ser encarado como uma patologia e nem uma mera herança da escravidão, mas como o funcionamento normal, estrutural e

dinâmico de uma sociedade, cujo desafio de compreensão, tamanha a complexidade, atravessa a política, a economia, o direito e a mídia, entre outros. Assim, racismo e colonialismo como uma relação de dominação, não são só realidades econômicas.

Dessa forma, entendemos com base no pensamento florestaniano que as relações estabelecidas entre as burguesias hegemônicas e as burguesias (nativas) dependentes não se esgotam nos limites de uma relação de dependência unilateral entre a periferia e o centro. Antes, implica considerar “[...] relações de dominação que se conjugam: dominação externa e dominação interna.” (CARDOSO, 2005, p. 20). Ou, como bem assinalou Miriam Limoeiro Cardoso (2005, p. 20) “A externa é realizada por meio da interna e esta se exerce não sobre um setor ou uma fração da burguesia, mas sim sobre trabalho e a massa da população”, conformando uma “condição colonial permanente” inscrita na manutenção do racismo estrutural e histórico, como projeto de nação pactuado entre essas burguesias.

A importância que os estudos de Florestan Fernandes atribuirão à análise do papel das burguesias locais é primordial para a compreensão da essência dos fenômenos de sobreapropriação e sobreexpropriação que reverberam na manutenção do estatuto colonial brasileiro e do racismo estrutural e histórico como normalidade e naturalidade, posto que o racismo à brasileira<sup>2</sup> disfarçado por uma falsa ideia de democracia racial, compõe com o colonialismo duas faces de uma mesma moeda, conjugando desse modo, um padrão de funcionamento e desenvolvimento que acomete o capitalismo dependente.

Em suma, recolocando as relações de classe e raça como constituintes centrais dos mecanismos que engendram o sistema capitalista com especificidades e particularidades características de forma dependente, inspiro-me em Miriam Limoeiro Cardoso (2005) e analiso aspectos decisivos para o processo de funcionamento e continuidade do capitalismo dependente: I) “[...] a importância da burguesia local que é parceira do grande capital internacional, ainda que seja como sócia menor e subordinada” (CARDOSO, 2005, p. 20); II) “a exasperação das relações de classe” (IDEM, p. 21) com aprofundamento do racismo, que caracterizam-se em essência pela sobreexploração e sobreexpropriação capitalistas do trabalho e do conjunto da população, naturalizada pela violência racial.

---

<sup>2</sup> Nosso entendimento acerca da caracterização do racismo à brasileira, entendido como racismo por denegação, está ancorado nas contribuições teóricas da Professora Lélia Gonzalez (2018).

Se, para Florestan Fernandes, o capitalismo dependente é especificidade heterônoma do sistema econômico capitalista na sua fase monopolista, de modo que o papel das classes sociais é fundamental para a compreensão da essência dessa especificidade dependente, temos que a constituição dessa especificidade se realiza por intermédio das burguesias locais que, como parceiras menores e subordinadas (subordinação consentida) das burguesias hegemônicas, impõem as populações negra e indígena, as trabalhadoras e aos trabalhadores, um padrão de expropriação excedente como garantia para uma sobreapropriação repartida do excedente econômico, que seja capaz de suprir as burguesias em sua parcela local e suas frações hegemônicas. Desse modo, o papel das classes sociais sob o capitalismo dependente também impôs como face de uma mesma moeda, como já dito, a manutenção da condição colonial (instável e mutável) e do racismo estrutural aos países periféricos, moldando, toda a sociedade capitalista dependente. Assim, “[...] não se trata somente de exploração (na verdade superexploração ou sobreexploração) econômica; trata-se de exploração/dominação capitalista dependente.” (CARDOSO, 2005, p.22)

Nesse sentido, histórica e estruturalmente, a magnitude da superexploração decorrente do padrão de sobreapropriação gerado para alimentar os interesses compartilhados entre as burguesias capitalistas dependentes e as burguesias hegemônicas foi e é incompatível com a dinamização de estruturas democráticas, ainda que restritas. Para Cardoso (2005), a própria suntuosidade e violência da superexploração parece requerer a restrição ao que de outro modo poderiam se tornar direitos da massa da população. Isso porque “[...] a democracia, mesmo que rigorosamente limitada aos padrões democráticos estritamente burgueses, exporia a risco a manutenção do excedente de exploração e de expropriação” (IDEM, p. 26) típicos desse capitalismo. A configuração política que daí incorre caracteriza-se por uma forma de dominação autocrática permanente, marca constitutiva de uma burguesia débil e vacilante, mas não fraca.

[...] como forma política da república democrática, uma ditadura de classe dissimulada com fundamento na representação, na divisão de poderes e nos direitos fundamentais dos cidadãos; como forma política dos regimes burgueses de exceção, uma ditadura de classe explícita, pela qual o poder real da minoria se organiza e se impõe sem o consentimento da maioria, garantindo pela força (coerção) a eficácia da democracia restrita (CARDOSO, 2005, p.14).

Recuperando na obra florestaniana a reflexão de que a nossa condição colonial se modifica ao longo da história da expansão do capitalismo, para a via-

bilização de sua própria estabilidade e, que a manutenção dessa estabilidade é condição que garante a sobrevivência de uma forma de dominação autocrática permanente, “[...] a sociedade de classes engendrada pelo capitalismo dependente na periferia é incompatível com a universalidade dos direitos humanos”. (FERNANDES, 1980, p. 26).

Logo, a manutenção do capitalismo dependente, do racismo, do colonialismo e da autocracia se apresentam como incompatíveis à defesa da vida. Assim, a dominação autocrática exercida pelas burguesias nativas dissimulou tanto uma república democrático-representativa pautada, sobretudo, pelo mito da democracia racial, quanto concretizou uma ditadura de classe explícita. A revolução democrática por dentro da ordem social competitiva foi abafada, e a atualidade do capitalismo monopolista, conjecturou de forma preventiva e prolongada qualquer processo de contestação, reflexão importante para pensarmos o desafio educacional de ruptura com um padrão dependente de educação bem como, as lutas sociais contra hegemônicas. Com efeito, como assinalou Florestan Fernandes (1980, p. 116) “[...] na medida em que a pressão direta das classes trabalhadoras e das massas populares não é o fator principal da transição [democrática], ela é determinada, regulada e contida pelos interesses das classes e frações de classe dominantes”

## **PEDAGOGIA DA OCUPAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PROTAGONISMO DA JUVENTUDE PRETA, POBRE E PERIFÉRICA NAS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO**

**Estudante é bicho solto**

Estudante é bicho doído

Cria sem Lei

Não respeita ninguém.

Sindicato, Conselho

Nada para!

Por isso a gente

Cala

Emburrece

Mata!

Moldemos os livros de História. Tira política das Escolas.

Mais seminário. Menos debate

Então a gente

bate.

Sucateia educação

Escola precária

Salas destruídas



Professores sem salário  
Conteúdos massificados  
Sem refeição  
E se a nota for baixa culpe eles e fala:  
"Estudem! Vocês são o futuro do mundo"  
Mas se eles se rebelarem a gente grita VAGABUNDO!  
Desce o cacete! Mas se eles se revoltarem, grava tudo  
Expõe no Jornal, nas câmeras da TV.  
São VÂNDALOS.  
Mas se estiverem sangrando esconde que é pra ninguém ver.  
Estudante é bicho solto, doido, sem dono.  
Então bate, xinga, cala, mata!  
Faz o que tiver que fazer  
Só não deixa nenhum deles saber  
Que sua força é capaz de mudar tudo  
Estudante nenhum pode mudar o mundo - Mas vai!  
*(Joyce Willeman)*

A crítica ao capitalismo dependente, ao colonialismo e ao racismo como projetos<sup>3</sup> amalgamados de produção de violência e de horror nos impõe a tarefa de pensarmos, no campo educacional, sobre a complexidade da manutenção de um padrão dependente de educação que se apresenta para os países periféricos. Esse padrão dependente coaduna-se também com uma funcionalidade normativa, homogeneizante, contrarrevolucionária e anti-emancipatória, resultando na nossa heteronomia cultural permanente como uma face bastante perversa e violenta da institucionalização de escolas ancoradas em uma lógica desigual e segregacionista como funcionamento normal, onde racismo, classismo e meritocracia fundam uma educação para a degradação e o desencanto<sup>4</sup>.

Assim, temos que, a ideia de meritocracia quando compreendida de forma restritiva e unilateral com vistas ao alcance de metas e resultados que tendem a homogeneização e universalidade dos sujeitos sociais, bem como, das suas subjetividades, uma vez que privilegia os méritos individuais descolados dos contextos de vida, dialogando com números exclusivamente e não com po-

---

<sup>3</sup> Faço a opção pelo uso da palavra projeto por entender que a condição subalterna e dependente é pactuada pelas burguesias hegemônicas com as burguesias nativas com vistas a manutenção do padrão dependente de educação. Contudo, entendo que a questão racial brasileira e o racismo não podem ser compreendidos como intencionalidade, deslocando para a ótica do individual a complexidade estrutural e sistêmica que se apresenta. Aqui, também cabe uma importante ponderação, qual seja, a compreensão de que o racismo é estrutural não isenta os sujeitos sociais da luta antirracista.

<sup>4</sup> Pensamento inspirado em Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino (2019).

tências de vida, repercute na constituição de um cenário institucional violentamente desigual e dramaticamente perverso.

Do mesmo modo, ao justificar a finalidade educacional como investimento em capital humano e não em vidas humanas, a escola passa a considerar que a meritocracia e o individualismo conformam atributos positivos na sociabilidade das/os estudantes, esvaziando de sentidos a valorização da diversidade, da afetividade e da alegria na produção do conhecimento. No cenário histórico de lutas sociais e de resistências a essa realidade, vimos emergir nos anos de 2015 e 2016, de modo pujante, não só no cenário político nacional, como também na luta que se desenrolava dentro das escolas de educação básica e universidades, com protagonismo da juventude brasileira, a ocorrência do movimento de Ocupações Estudantis<sup>5</sup>.

As Ocupações Estudantis surgem numa conjuntura de grande turbulência política nacional - o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, a PEC 241 (Proposta de Emenda Constitucional), também conhecida como PEC da morte, a nova contrarreforma do ensino médio - MP 746<sup>6</sup> (Medida Provisória) e, o Projeto Escola Sem Partido. Análises e pesquisas de autoras e autores diversos sobre as Ocupações Estudantis estabelecem confluências e similaridades organizacionais ao movimento de ocupação de escolas ocorrido no Chile em 2006 e 2011 e, na Argentina entre os anos de 2010 e 2014. Sobre isso, Groppo (2018), referenciado em Fachin (2017), nos mostra que:

Como prática da luta estudantil secundarista, entretanto, as ocupações foram recuperadas na América Latina pela “Revolta dos Pinguins” no Chile, em 2006, bem como de novo em 2011. Antes de serem aplicadas ao Brasil, foram usadas nas ações coletivas secundaristas na Argentina, entre 2010 e 2014. Durante os primeiros protestos contra a “Reorganização” das escolas em São Paulo, em 2015, o Coletivo O Mal-Educado, que contava com alguns integrantes vindos do MPL (Movimento Passe Livre), traduziu trechos da cartilha “Como ocupar um colégio?”, que teria sido usada pelo movimento argentino e chileno. (O Mal-Educado,

<sup>5</sup> Para uma ampliação teórica sobre as Ocupações Estudantis sugiro as seguintes publicações: “O Movimento de Ocupações Estudantis no Brasil” organizado por Adriana Alves Fernandes Costa e Luis Antonio Groppo (2018), cuja publicação reúne textos de autores com representação de diferentes estados nacionais. Somam-se ainda o “Escolas de Luta” da coleção Baderna, sob organização de Antonia M. Campos, Jonas Medeiros e Márcio M. Ribeiro (2016); “Ocupar e Resistir – Movimentos de Ocupação de escolas pelo Brasil”, organizado por Jonas Medeiros, Adriano Januário e Rúrion Melo (2019); e ainda: “O governo das juventudes, o imperceptível e estranho aos controles: as ocupações secundaristas no Rio de Janeiro” de autoria de Maria Clara Fernandes (2019).

<sup>6</sup> Convertida na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

2015). Destacava-se na cartilha a metodologia para organizar a ocupação, por meio de assembleias e comissões que cuidariam de limpeza, alimentação, segurança, comunicação, negociação, entre outras tarefas. Segundo Pablo Ortellado, teria circulado, antes do início das ocupações em São Paulo, no final de 2015, o documentário de Carlos Pronzato sobre a Revolta dos Pinguins no Chile. (GROPPO, 2018, p. 93).

Para Groppo (2018), as Ocupações Estudantis ocorridas em São Paulo no ano de 2015 e, posteriormente, retomadas no ano de 2016 em diversos estados do Brasil, a saber: Rio de Janeiro, Paraná, Rio Grande do Sul, Ceará, Espírito Santo e no Mato Grosso, inaugurariam “um novo ciclo de ações coletivas ou lutas sociais, desde as jornadas de junho de 2013”. (p. 89), articulando-se ainda a um movimento internacional de lutas que toma como marco o ano de 2011 e, no Brasil, em especial, como já referenciado, o ano de 2013 e as Jornadas de Junho.

Independente de ser classificado como movimento, não há como negar a novidade e o impacto das ocupações. Como afirmam Piolli, Pereira e Mesko (2016), estamos assistindo no Brasil a um novo ciclo de ações coletivas ou lutas sociais, desde as Jornadas de Junho de 2013. As ocupações de escolas pelos secundaristas em diversos estados no final de 2015 e início de 2016, bem como as ocupações de escolas e universidades contra MP 746 e a PEC 55 no final de 2016, têm dado continuidade a esse ciclo. Caso se amplie o olhar, e se considere a “Primavera Árabe”, iniciada em 2012, bem como, o “Occupy Wall Street” e o movimento dos Indignados, tem-se um ciclo que adquire caráter internacional (JASPERS, 2016), com proeminente participação de jovens estudantes.” (GROPPO, 2018, p. 89).

Essa percepção de Groppo (2018) se alinha a um conjunto de análises, realizadas por diversos autores, registradas no livro “*Occupy – movimento de protestos que tomaram as ruas*”; livro organizado por David Harvey e publicado pela editora Boitempo no ano de 2012, como parte da coleção tinta vermelha. No texto de apresentação, Henrique Soares Carneiro nos diz, por exemplo, que:

No ano de 2011 ocorreu um fenômeno que há muito não se via: uma eclosão simultânea e contagiosa de movimentos sociais de protesto com reivindicações peculiares em cada região, mas com formas de luta muito assemelhadas e consciência de solidariedade mútua. Uma onda de mobilizações e protestos sociais tomou a dimensão de um movimento global. Começou no norte da África, derrubando ditaduras na Tunísia, no Egito, na Líbia, e no Iêmem; estendeu-se à Europa, com ocupações e greves na

Espanha e Grécia e revolta dos subúrbios de Londres; eclodiu no Chile e ocupou Wall Street, nos EUA, alcançando no final do ano até mesmo a Rússia. (CARNEIRO, 2012, p. 7).

Ao lado da “Primavera Secundarista” brasileira em 2015, as Ocupações Estudantis nas universidades públicas de todo país, no segundo semestre do ano de 2016<sup>7</sup>, assim como no Colégio Pedro II e nos Institutos Federais, nos colocou diante do desafio de entender as pautas atuais da juventude brasileira, todavia, inscrevendo esse movimento à luta histórica em defesa e pela manutenção da educação pública, gratuita, de qualidade, socialmente referenciada nas lutas das e dos trabalhadores, articuladas às pautas anticapitalista, antirracista, antissexista e anti-lgbtfóbica.

Considerando estudos anteriores que se debruçaram a entender as Ocupações Estudantis no Brasil, como uma linha de continuidade a um processo de resistência deflagrado internacionalmente, proponho como centralidade de análise que as Ocupações Estudantis, referenciam-se, principalmente, na luta histórica do movimento social negro, na busca por políticas reparatórias, que tomam como marco, no campo educacional, as políticas de cotas<sup>8</sup> e, portanto, entendo, desse modo que, Ocupar e Resistir,<sup>9</sup> no caso brasileiro, é uma luta histórica por justiça e reparação ancestral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Referenciada em autores como Cardoso (2005) Lima (2007) e Leher (2010) para analisar a realidade brasileira à luz da interpretação dos escritos de Florestan Fernandes, comungo da caracterização do Brasil, país capitalista dependente, para pensar sobre a nossa forma de integração ao capitalismo monopolista e ao imperialismo. Reconheço desse modo que, no capitalismo dependente, a impossibilidade histórica de ruptura com o passado assume centralidade e particularidade na definição da continuidade e na manutenção do pacto colonial, ainda que sob novas faces, de modo a garantir a preservação de um padrão composto de hegemonia burguesa, com vistas a salvaguardar a recomposição dos privilégios das elites econômicas, brancas e patriarcas.

---

<sup>7</sup>Refiro-me a aproximadamente a 1000 escolas ocupadas no ano de 2016, considerando uma representatividade em quase todo o território nacional.

<sup>8</sup> Refiro-me as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

<sup>9</sup> Ocupar e Resistir pode ser considerado um lema do movimento de Ocupação Estudantil.

A autocracia das burguesias nacionais nos legou a inviabilidade da nação como comunidade política, impasse histórico comum da América Latina, marcadamente pela presença de uma burguesia de caráter antirrevolucionário e despótico, uma burguesia que se submete a uma dominação externa, de tal modo que a essa subordinação corresponderia uma impossibilidade de reforma do capitalismo e não de uma debilidade, salvaguardando assim um padrão superexploratório do trabalho para a garantia da sobreapropriação repartida do excedente econômico. Para Florestan Fernandes (1995, p. 95) o despotismo da burguesia brasileira, enquanto forma de governo, corresponderia a uma condição contrarrevolucionária permanente “[...] que se engasta na tendência contrarrevolucionária do capitalismo mundial – o capitalismo monopolista da era atual”.

O desenvolvimento desigual e combinado associado ao caráter autocrático das burguesias nativas periféricas, determinou as debilidades dos nossos dinamismos democráticos, herança de uma revolução nacional estancada por conveniência da expropriação monopolista do excedente econômico pelas elites das classes possuidoras, e de uma revolução democrática impossibilitada pela ação dos estratos privilegiados que sufocam o espaço histórico para o aparecimento das classes trabalhadoras. Eis o dilema crônico típico do capitalismo dependente e ao mesmo tempo a reflexão urgente para que lancemos um olhar para história como processualidade e repensemos as nossas tarefas e estratégias de resistência enquanto classe trabalhadora organizada, entendendo a juventude como também protagonista e parceira na condução dos processos revolucionários.

A Pedagogia da Ocupação, inspirada nas lutas do movimento estudantil no ano de 2016, tem gênero, raça e classe demarcados, remete-se ao papel das mulheres no protagonismo das lutas sociais, dando centralidade a atuação das jovens estudantes e, também, dos jovens estudantes cotistas, pretos, pobres e periféricos. A pedagogia da Ocupação concebe a “educação como prática de liberdade” na construção do pensamento crítico, dialógico, respeitoso e transgressor, desse modo, convoco as reflexões do professor Paulo Freire (2005) e conecto às teorizações da professora bell hooks (2017) e assumo-os como importantes interlocutores da minha pesquisa ao lado da comunidade estudantil do IFRJ. A pedagogia da Ocupação aqui também entendida como fruto das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 é uma pedagogia para o encantamento do mundo porque opera na lógica de sabedorias ancestrais pretas e indígenas e, tem como horizonte político-poético de restituição de direitos, o reconheci-

mento, a visibilidade e a valorização de subjetividades oprimidas e marginais, avançando na construção do pertencimento desses estudantes a verdadeiras “Comunidades de Aprendizagem” (bell hooks<sup>10</sup>, 2017), reforçando a importância da identidade na esteira da Ancestralidade. Ancestralidade aqui compreendida como nossas raízes Amefricanas, nos termos conceituados pela professora Lélia Gonzalez (2018), qual seja, uma América que é ameríndia e africana por excelência, mas que nega suas raízes como reflexo de um racismo de denegação e de um colonialismo que configura a nossa condição heteronômica cultural permanente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. **Escolas de Luta.** São Paulo: Veneta, 2016.

CARNEIRO, H. Rebeliões e ocupações de 2011. In: HARVEY, D; *et al.* **OCUPY: movimentos de protestos que tomaram as ruas.** São Paulo: Boitempo-Carta Maior, 2012.

CARDOSO, M. L. Sobre a Teorização do Capitalismo Dependente em Florestan Fernandes. In: FÁVERO, O. (org.). **Democracia e Educação em Florestan Fernandes.** Campinas: Editora Autores Associados; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense (EDUFF), 2005.

<sup>10</sup> Gloria Jean Watkins assumiu o pseudônimo (em grafia minúscula) de “bell hooks” em homenagem à sua bisavó materna, Bell Blair Hooks, como uma forma de respeito, reverência, valorização e visibilidade de suas ancestrais negras e indígenas.

\_\_\_\_\_. COSTA, D. V. de A. Florestan Fernandes: luta de raças e de classes. In: FERNANDES, F. **Significado do Protesto Negro**. P. 7-20. São Paulo: Expressão Popular e Fundação Perseu Abramo, 2017.

FERNANDES, M. C. **O Governo das juventudes, o imperceptível e estranho aos controles**: as ocupações secundaristas no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2019.

FERNANDES, F. **Brasil**: Em Compasso de Espera. São Paulo: HUCITEC, 1980.

\_\_\_\_\_. **Em busca do socialismo**: últimos escritos & outros textos. São Paulo: Xamã, 1995.

\_\_\_\_\_. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 5. ed. São Paulo: Global, 2008.

\_\_\_\_\_. **Significado do Protesto Negro**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONZAGUINHA. **E vamos à luta**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1980. LP

GONZALEZ, L. **Primavera para as rosas negras**. Diáspora Africana. SP: Editora Filhos da África, 2018.

GROPPO, L. A.; COSTA, A. A (orgs.). **O movimento de Ocupações Estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

HARVEY, D. **Ocuppy, movimentos de protestos que tomaram as ruas**. São Paulo: Boitempo, 2012.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF/Martins Fontes, 2017.

LEHER, R. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, J P. **Os anos Lula:** contribuições para um balanço crítico 2003-2010. p. 369-412. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

LIMA, K. **Contra-reforma na educação superior:** de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Flecha no Tempo.** 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

WILLEMANN, J. **Estudante é bicho solto.** (não publicado)



# XIV

## RACISMO ESTRUTURAL E A POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS\*

*Michely Mezadri*

### INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto do acúmulo teórico desenvolvido com a dissertação de mestrado,<sup>1</sup> que trata do trabalho da(o) assistente social na implementação das cotas sociais nas universidades federais do estado do Rio de Janeiro. Neste capítulo, apresentamos o conteúdo elaborado acerca da política de cotas para as universidades federais brasileiras a partir da promulgação da Lei nº 12.711/2012, compreendendo-a no contexto de uma política de ação afirmativa.

Pensar a política de cotas para as universidades federais brasileiras requer a inserção desta num contexto mais amplo, exigindo a compreensão das particularidades das nossas universidades e, por sua vez, da nossa formação social enquanto nação capitalista que se insere de forma dependente no capitalismo mundializado, determinação que expressa à necessidade de lutar por ações afirmativas.

Desta feita, distribuímos o capítulo em duas partes, um breve debate em torno da formação social brasileira, a partir das elaborações do intelectual militante Florestan Fernandes, com destaque para o racismo enquanto estrutural dessa formação para, num segundo momento, tratar da implementação da política de cotas nas universidades federais brasileiras com a promulgação da lei federal 12.711/2012.

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-36-9-0-f.265-282

<sup>1</sup> Dissertação de mestrado defendida em julho de 2020 com o título “O trabalho da/o Assistente Social na implementação da Política de Cotas Sociais nas Universidades Federais do Estado do Rio de Janeiro, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Katia Regina de Souza Lima do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense - UFF.

## RACISMO ESTRUTURAL E A FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA

O Brasil, assim como outras nações da América Latina, se insere no capitalismo mundializado de forma dependente das nações economicamente centrais. As nações de capitalismo dependente vivenciam a “condição colonial permanente” sofrendo alterações ao longo do tempo e até se redefinindo, sem jamais romper com a posição heteronômica. As estruturas econômicas, socioculturais e políticas internas são capazes de se incorporar ao capitalismo, sem romper com a condição de dependência, não promovendo assim o desenvolvimento autônomo da nação (FERNANDES, 2008).

A imposição dessa condição de dependência é externa (nações desenvolvidas), mas conta internamente, com o consentimento da burguesia local. Para o autor, as classes sociais sofrem aqui certo esvaziamento de suas funções sociais, mas adquirem a competência de se tornar um agente invisível da continuidade do subdesenvolvimento. A combinação do arcaico e do moderno - arcaico mantendo a dependência diante do capital externo e o moderno cumprindo o papel de ocultar essa relação - garante que o crescimento econômico não conduza a autonomia.

As classes sociais no capitalismo dependente sofrem modificações, adquirindo funções com destaque para o aproveitamento de oportunidades pelas classes privilegiadas que buscam concentrar para si “[...] *uma renda, um prestígio e um poder já exageradamente concentrados*” (FERNANDES, 2008, p. 75, grifo do autor). Estas buscam, a todo custo, preservar o seu poder, tomando-o como se o fosse sagrado, apresentando um verdadeiro pavor de realizar o rateio social do excedente econômico, até as transformações dentro da ordem capitalista são indigestas a burguesia local.

Insta destacar que Florestan Fernandes desenvolveu amplamente os estudos acerca do papel desempenhado pelas classes sociais no capitalismo dependente, entretanto, destacamos apenas as funções das classes privilegiadas, afinal são elas que conduzem e formatam as ações do Estado – não sem resistência – mas no capitalismo dependente evidencia-se que as classes dominantes apresentam um verdadeiro horror de fazer o rateio social e ver seu super privilégio ameaçado, tendo dificuldades de conduzir até as ações próprias da racionalidade capitalista. Assim estas, via Estado, conduzem a manutenção do capitalismo dependente e do subdesenvolvimento em níveis cada vez mais complexos, o que incide nas políticas públicas, como por exemplo, na política de educação, como apontaremos mais adiante.

O racismo é uma importante marca do capitalismo dependente brasileiro. Os povos vindos do continente africano chegaram ao Brasil, durante o período colonial, para aqui serem escravizados, processo este que somente foi legalmente encerrado em 1888, no bloco das últimas nações do mundo a fazê-lo. Evidencia-se que antes mesmo do processo de abolição legal da escravidão o distintivo raça já era um fator de diferenciação entre os grupos que aqui habitavam, os índios e pretos tinham sua humanidade questionada, o que para Ortegal (2018) gerava uma espécie de “isenção moral” para a escravização e até extermínio desse grupo.

Considerando a natureza da relação estabelecida, não é possível pensar que apenas a extinção legal da escravidão alteraria automaticamente esta relação. Para Fernandes (2017) as elites brancas conduziram uma revolução social, sem que essa atingisse as relações raciais, não alterando, assim, a condição dos negros. Desta feita, a diferenciação entre brancos e pretos vai se perpetuando sociologicamente e o racismo sofrendo uma espécie de aperfeiçoamento, fazendo com que o componente raça e, por consequência, o racismo apresente-se como estrutural da nossa formação capitalista tardia, periférica e dependente.

O racismo aqui praticado é marcado pela manifestação tipicamente fenotípica atrelada a cor da pele e operado no cotidiano. Temos assim um racismo de marca, cotidiano e que oculta à face daqueles que o praticam, para FERNANDES (2007, p. 42, grifo da autora) há no Brasil uma espécie de racismo particular “[...] *um preconceito de não ter preconceito*” tornando-o algo moralmente condenável para quem pratica e ultrajante a quem sofre.

O debate em torno do racismo, na perspectiva estrutural é apresentado por Almeida (2019) a partir da ideia deste enquanto um processo histórico e político. O racismo é considerado assim, um elemento constitutivo dos Estados Modernos, sendo alimentado e se alimentando das estruturas estatais. O autor apresenta uma definição de Estado para além das noções de “bem comum”, demarcando-o como uma forma específica de exercício de poder e de dominação.

Nessa perspectiva, compreendemos que o racismo é estrutural no capitalismo dependente brasileiro e opera mecanismos de exclusão bem particulares a nossa realidade, que pode ser verificado nas mais diversas esferas da vida do povo preto, desde as manifestações mais escancaradas no cotidiano à perversidade das ações de racismo institucionalizadas, daí a necessidade de lutar por ações afirmativas que busquem corrigir as desigualdades perpetradas através das muitas faces que operam o racismo em nossa sociedade.

Antes de adentrar no debate em torno das ações afirmativas, trataremos de algumas particularidades das universidades federais brasileiras para compreendermos os contornos dramáticos que levam a necessidade de lutar por ações afirmativas no âmbito da educação, em especial da política de cotas.

Conforme aponta Fernandes (2008) o capitalismo dependente é mais que uma realidade econômica, ele é uma complexa realidade sociocultural, interferindo na organização econômica, política e social das nações. A educação superior no Brasil somente é desenvolvida para atender a demanda das elites, no sentido de preparação destas para a inserção nas fases mais avançadas do modo de produção capitalista.

O ensino superior é transplantado aqui com base no modelo europeu, porém, sofrendo alguns níveis de empobrecimento funcional e estrutural, quais sejam: não implantação dos modelos em sua integralidade; ocorre o esvaziamento de suas funções no sentido de limitar o desenvolvimento cultural e, por fim, o modelo de escola superior objetivava apenas formar um letrado com formação técnica para atender as demandas burocráticas e de profissionais liberais (FERNANDES, 1975).

As instituições de ensino superior sofrem um processo que Fernandes (1975) identificou como “senilização institucional precoce”, uma espécie de novo que já nasce velho, devido ao atraso que os modelos escolhidos para transplantação representavam, desenvolvendo assim o que o autor denominou de “padrão brasileiro de escola superior”. Forjou-se, assim, uma escola superior brasileira para atender as elites culturais locais, com horizontes educacionais bem limitados, reproduzindo conhecimento importado do exterior e formando profissionais liberais.

Nessa perspectiva, identifica-se que a escola superior brasileira reflete características comuns a sociedade na qual foi gestada, ou seja, assim como a formação social, as escolas superiores e, mais tarde as universidades, se caracterizam como instituições hierarquizadas, rígidas e exclusivistas. Estas espelham outros três aspectos particulares do tipo de desenvolvimento, quais sejam: transformar o saber numa espécie de símbolo de distanciamento ou diferenciação social; converter a capacidade de educar em poder, e transformar o professor em um meio de controle sob as novas gerações. Com estas características, as instituições acabam por se fechar em si mesmas, cumprindo de forma rigorosa apenas suas funções essenciais, qual sejam, formar um determinado tipo de letrado e transmitir, de forma dogmática, o conhecimento (FERNANDES, 1975).

No desenvolvimento da educação superior brasileira ocorre a passagem do modelo transplantado da escola superior isolada para o desenvolvimento das universidades, entretanto, essa alteração não propiciou um processo interno de diferenciação e de autocrescimento que servisse de base para o surgimento das universidades. Ocorre na verdade uma “[...] uma mera aglomeração de escolas superiores e um recurso para preservá-las, fortalecê-las e difundi-las, com suas magras virtudes e com seus incontáveis defeitos” (FERNANDES, 1975, p. 56).

As universidades brasileiras foram criadas com objetivo de atender as demandas das elites locais, com características comuns a sociedade na qual foram gestadas. Considerando as características destacadas, em uma sociedade estruturalmente racista, uma burguesia local que apresenta verdadeiro horror de realizar o rateio social do excedente econômico e que transformou o saber num símbolo de distanciamento social, é previsível que amplas parcelas da população, em especial a população negra, fosse historicamente alijada do acesso à educação, em especial, da Universidade.

Neste contexto insta destacar alguns dados que, mesmo no presente século, reafirmam o alijamento histórico de amplas parcelas da população à educação. Dados do relatório “Retratos das Desigualdades de Gênero e Raça” referentes ao acesso à política de educação revelam uma dura realidade. Dos jovens considerados analfabetos, com 15 anos ou mais, em 2015, aproximadamente 72% são negros contra 28% de brancos. No mesmo ano, das pessoas com 25 anos ou mais com menos de 1 ano de escolarização, verifica-se que apenas 7,4% eram brancos e 14,4 % negros (INEP, 2017).

Ao analisar os dados da educação superior a discrepância se evidencia de forma mais assustadora. A taxa de escolarização líquida<sup>2</sup> do ensino superior no Brasil, para o ano de 2015 foi de 17,8 %. O mesmo dado estratificado por raça revela que 25% são brancos, já o percentual de pretos é de 12,5%, para este dado considera-se estudantes matriculados na graduação, mestrado e doutorado (INEP, 2017).

Mesmo 127 anos após o fim legal da escravidão, o retrato da marginalização e da estigmatização do povo preto é reafirmando historicamente pelos mecanismos de barganha em diversas instâncias. Como ilustram os dados, as marcas do racismo estrutural brasileiro perpassam as diversas esferas da vida, pois como lembra Fernandes (2017, p. 100) “[...] a desigualdade racial é uma das desigualdades estruturais da sociedade brasileira”. A luta para corrigir as desi-

---

<sup>2</sup> A taxa de escolarização líquida - equivale a proporção da população que está matriculada no nível de ensino considerado adequado para a sua faixa etária.

igualdades que o racismo tem perpetuado ao longo dos anos tem como pauta importante as ações afirmativas.

Para Guasti (2016) podemos considerar três aspectos fundantes das ações afirmativas, quais sejam: combate à discriminação, busca por corrigir os efeitos desta e a tentativa de efetivação da igualdade substantiva, assim definida:

As ações afirmativas representam um conjunto de ações públicas que visam o rompimento de desigualdades históricas ou sociais no acesso ao efetivo exercício de direitos, bens e serviços considerados essenciais para uma vida digna. Desigualdades essas que não conseguem ser rompidas com os mecanismos tradicionais de inclusão social, como a expansão de mercado de trabalho ou o acesso universal à educação (ROZAS, 2009, p. 20).

Em uma nação marcada estruturalmente pelo racismo, que apresenta dados alarmantes de desigualdade social com recorte racial, a luta por ações afirmativas que visem ao menos minorar as desigualdades jamais podem assumir contornos de vitimismo. A luta por ações afirmativas é, portanto, legítima e necessária. Desta feita, esta luta no Brasil tem um largo caminho percorrido que é fruto da luta dos movimentos de mulheres, pessoas com deficiência e movimento negro.

Considerando o debate em torno das cotas nas universidades federais, destacaremos as primeiras iniciativas de ações afirmativas em torno da reserva de vagas na educação que identificamos. Como o debate aqui se concentra no âmbito da política de educação apresentamos algumas iniciativas nesse plano, evidenciando que as ações afirmativas somente alcançam a educação nas últimas décadas. A guisa de exemplo temos a Lei nº 5.465/1968 e o projeto de Lei 1.332/1983.

A então conhecida Lei do Boi, Lei nº 5.465 de 03 de julho de 1968, é assim conhecida por reservar 50% das vagas nas escolas de ensino médio agrícola e superior de agricultura e veterinária para os filhos de proprietários de terras. A primeira iniciativa em prol da reserva de vagas para ingresso na escola/universidade destinou-se a reservar vagas para os filhos dos latifundiários brasileiros, sendo revogada apenas em 1985 (GUASTI, 2016). Acerca desta lei, Santos (2016) explica que foi uma solicitação dos “ruralistas” e que não foi pauta do povo negro e nem os beneficiou.

O projeto de Lei nº 1.332/1983 de autoria do então deputado Abdias do Nascimento propôs a reserva de 40% das vagas do vestibular do Instituto Rio Branco do Ministério das Relações Exteriores para Negros, sendo subdivi-

didada em 20% para mulheres e os outros 20% para homens, o projeto definiu a medida de reserva de vaga enquanto uma medida compensatória que visava a isonomia do negro, entretanto o projeto foi arquivado em 1989 (BRASIL, 1983).

Santos (2016) apresenta ainda como um marco importante para a construção das ações afirmativas a realização, em 1995, da Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo e pela vida, que resultou na elaboração de um documento propondo uma série de medidas a serem adotadas pelo Estado para a população negra em diversos eixos. Esse documento foi entregue ao presidente Fernando Henrique Cardoso que criou um Grupo de Trabalho para pensar a pauta proposta.

Insta destacar que, é no mínimo curioso evidenciar que uma das primeiras modalidades de reserva de vagas na educação, realmente efetivada, seja justamente para beneficiar aos filhos dos latifundiários brasileiros. Não obstante, o projeto de lei que visava garantir aos negros um percentual de reserva de vagas no vestibular do instituto Rio Branco, foi arquivado. O projeto de lei que dará origem a lei federal de cotas foi proposto apenas em 1999 e será melhor detalhado a seguir.

## **POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS**

O Brasil é um país que se insere no capitalismo mundial de forma dependente, tendo o racismo como estrutural e que reflete as particularidades de sua formação na constituição da educação superior, tornando a educação em símbolo de diferenciação e o saber como fonte de poder, conforme explica Florestan Fernandes em suas obras.

É exatamente graças a essas determinações que as ações afirmativas se fazem tão necessárias e fundamentais na luta contra as desigualdades sociais e raciais. No âmbito da educação superior as ações afirmativas apresentam, entre outras importantes pautas, a luta em torno da política de cotas para as universidades públicas. Não obstante as mobilizações e lutas, somente em 2012 é promulgada a lei Federal de Cotas após anos de tramitação do projeto original de lei.

A deputada do PFL/AM Nice Leão, em 1999, apresenta o projeto de lei - PL nº 73 que versa acerca da reserva de vagas para as universidades federais em todo território brasileiro. Originalmente o projeto de lei previa a reserva de vagas nas universidades federais para estudantes que concluíram o ensino

médico em escolas públicas. Ao projeto original foram pensados outros projetos de leis e também algumas emendas, com destaque para a inclusão da categoria “Pardo” para a ação afirmativa que passa a ser para “Pretos, Pardos e Indígenas” - PPI. Outra alteração importante é a ampliação da reserva de vagas para todas as instituições de ensino federais (Escolas técnicas e institutos federais).

Em 2004, o projeto de lei recebeu o apensamento do 3.627/2004, pois ambos tratavam da reserva de vagas. Este PL versa sobre a reserva de vagas especiais para ingresso na educação superior definindo o percentual de 50% com reserva especial para Negros e Indígenas, colocando o Ministério da Educação, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República como responsáveis pelo acompanhamento e avaliação da reserva de vagas, ouvindo ainda a FUNAI – Fundação Nacional do Índio.

Conforme consta no site da Câmara dos deputados, o deputado Miro Teixeira do PDT/SP solicitou a votação do PL 73/1999 em regime de urgência no ano de 2006, o que não ocorreu. O pedido de urgência para votação ainda foi solicitado por mais dois deputados em 2007, sem sucesso. O projeto foi apensado a outros projetos de lei e chegou a entrar em votação em 2008, entretanto, somente é aprovado em 2012, transformando-se na Lei Ordinária nº 12.711 sancionada em 29 de agosto de 2012.

A lei aprovada estabeleceu que cada universidade federal deveria reservar, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio nas escolas da rede pública de ensino. Estas vagas ainda são subdivididas em cotas sociais, – destinando 50% desta para estudantes que comprovem renda familiar de até 1,5 salário-mínimo; cotas raciais, destinadas aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas - PPI de acordo com o percentual dessa população segundo o IBGE; e, ainda, cotas para pessoas com deficiência. O projeto de lei recebeu um único veto, justificado a impossibilidade de seleção dos alunos via coeficiente de rendimento (CR) devido a não padronização da atribuição de notas pelas diversas instituições de ensino do país (BRASIL, 2012).

Ficou definido em lei um prazo de quatro anos para que todas as universidades se adequassem integralmente a lei, facultando a cada ano a adoção de 25% das cotas. Outra previsão ainda é que em 2022, dez anos após a promulgação da lei, deverá ocorrer uma revisão do programa especial de ingresso nas instituições (BRASIL, 2012).

Segundo previsão legal, o critério inicial para se candidatar em qualquer uma das modalidades para as universidades é ter cursado o ensino médio em



instituições da rede pública de ensino. A lei prevê ainda que do total de vagas disponibilizadas para cada curso, sejam reservados no mínimo 50% para as ações afirmativas distribuídas nas seguintes modalidades: a) candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; b) candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; c) candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; d) candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; e) Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; f) Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; g) candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; e, h) Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Conforme podemos observar as cotas estabelecem como critério principal a origem escolar, ou seja, oriundos das escolas públicas, definindo como subcritérios a questão racial, situação socioeconômica ou cotas sociais, e a condição de pessoa com deficiência incorporada pela lei 13.409 em 2016.

O modelo de reserva de vagas adotado por meio desta lei privilegia a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, deixando em segundo plano o recorte racial, não obstante todas as manifestações e mobilizações<sup>3</sup> em prol das cotas, serem uma reivindicação histórica do movimento negro. Insta destacar que durante todo este tempo algumas universidades, por meio da autonomia universitária, implementaram seu próprio sistema de reserva de vagas, a UERJ (em 2001) e a UnB (em 2003) foram pioneiras na implemen-

---

<sup>3</sup> Autores como Santos (2016) e Coutinho (2018), entre outros, destacam a trajetória histórica do Movimento Negro brasileiro em torno da implementação das ações afirmativas e a luta por educação, apresentando diversas reivindicações e ações adotadas pelo conjunto desses movimentos, com destaque para a Macha Zumbi dos Palmares realizada em 1995, as ações do Movimento Negro Unificado - MNU como a luta pelo ensino de História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, entre outras tantas pautas e lutas do movimento.

tação da reserva de vagas, como estamos tratando das universidades federais, passamos a apresentar o caso da UnB.

Por meio de sua autonomia universitária, a Universidade de Brasília – UnB, aprovou em junho de 2003 a resolução nº 38/2003 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE que institui o “Plano de metas para integração social, étnica e racial da universidade de Brasília”. O referido documento foi elaborado pelos professores José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segato, fruto de um amplo debate na comunidade acadêmica iniciado em 1999 e prevê, entre outras ações, a destinação de 20% das vagas do vestibular, por curso, para estudantes negros (UNB, 2003).

O processo de construção das cotas na UnB reconheceu a demanda por uma política de cotas para a universidade, enquanto uma questão racial, para além do atravessamento das questões econômicas que envolvem a situação da população negra no Brasil. Assim, a UnB torna-se pioneira na implementação de cotas raciais. O amplo leque de argumentação dos autores da proposta apresenta e refuta os mais comuns argumentos contrários a cotas, tais como: necessidade de investir na educação básica, nos cursinhos populares para negros, a ideia de implementar cotas sociais sob o argumento que já contemplariam os negros, entre outros (CARVALHO; SEGATO, 2002).

Insta destacar a argumentação dos autores que defendem que nem as cotas sociais (recorte de renda), nem as cotas para estudantes de escola pública poderiam suprimir a necessidade de cotas raciais considerando a especificidade do problema racial brasileiro. Argumentam que as cotas sociais podem sim atingir, indiretamente, os indivíduos negros, entretanto os dados<sup>4</sup> apresentados na proposta revelam que os pobres brancos já contam com maior vantagem de escolarização e afirmam: “[...] ser negro no Brasil é ter menos acesso à educação” (CARVALHO; SEGATO, 2002, p. 10). Assim, defendem que as cotas com recorte social, independentemente da cor, acabam por reforçar a desigualdade, já marcante entre negros e brancos que formam a população pobre deste país. A argumentação do documento segue afirmando, também com base nos dados, que a adoção de cotas para estudantes oriundos da escola pública não atenderia

---

<sup>4</sup> Os autores apresentam diversos dados que refletem a desigualdade de acesso à educação que decorrem da discriminação de racial, como a pesquisa do IPEA com crianças de 11 a 14 anos que pertencem aos 25% mais pobres no país. Verifica-se que os meninos brancos deste grupo, 44% estão cursando o ensino médio, entre os meninos negros, o percentual cai para 27%. Outro dado apontado no estudo explica que apenas 8,3% dos brancos com mais de 15 anos são analfabetos enquanto entre os negros na mesma idade o percentual é de 20% (CARVALHO; SEGATO, 2002).

de pronto aos estudantes negros, pois, a mesma diferenciação entre os pobres brancos e pobres negros se reflete nas escolas públicas.

É fundamental destacar que a experiência da UnB foi debatida nacionalmente e, como datada de 2004, poderia sim ter influenciado na construção da lei federal que regulamentou a reserva de vagas nas universidades e institutos federais brasileiros, entretanto, verificamos que o legislador optou majoritariamente pela adoção da reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, colocando a questão racial em segundo plano.

Considerando o exposto, defendemos que a luta por acesso à educação e de maneira geral, por ações afirmativas, conforme destaca Santos (2016, p. 82): “[...] estabelece uma relação direta entre as demandas do povo negro e as desigualdades sociais e raciais que eles sofrem no País, cujo mito da democracia racial tente a ofuscar e invisibilizar as injustiças”, nos cabe a seguinte questão: Porque o modelo adotado pelo governo brasileiro por meio da lei federal sancionada em 2012, privilegia a reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, colocando a pauta dos negros e índios em segundo plano?

Acreditamos que talvez uma resposta para essa questão perpassasse num misto de racismo institucional<sup>5</sup> que impregna a sociedade brasileira e as históricas manobras das classes dominantes em relação às conquistas da classe dominadas, como bem exemplifica Mattos (2007):

[...] conhecedores dos processos históricos complexos, sabemos que conquistas parciais das classes subalternas são muitas vezes compensadas por manobras das classes dominantes que anulam seu raio de ação e limitam sobremaneira sua efetividade. Pensemos, por exemplo, em como as conquistas democráticas da classe trabalhadora e seus aliados, desde o século XIX (como o sufrágio universal), foram tendo seus efeitos minorados pelas manobras dos dominantes (instituinto fórmulas bicamerais de legislativo; colégios eleitorais, regimes bipartidários e mais recentemente – “marketing eleitoral, entre outros), de forma a evitar um real poder popular através do voto” (MATTOS, 2007, p. 182).

A escolha por apresentar o exemplo de reserva de vagas implementada pela UnB fundamenta-se na crença de que o modelo de reserva de vagas sancionado pela lei 12.711/2012 nega a histórica reivindicação da população negra

---

<sup>5</sup> Segundo Ortegá (2018) o racismo institucional relaciona-se a questões materiais de acesso ao poder e que esta dimensão do racismo não se materializa nas ações de um único indivíduo, mas é verificada de forma difusa nas dinâmicas institucionais, no modo de operar, na dificuldade de acesso a informações, entre tantas outras formatações.

em prol das ações afirmativas, em especial, do acesso à educação e educação superior no Brasil, conforme destaca:

[...] há uma estreita relação das Ações Afirmativas tanto com as trajetórias de vidas dos afro-brasileiros relacionadas com a História do Brasil marcadamente desigual social e racialmente, quanto pelas lutas desses grupos que sempre solicitaram e gritaram, dentre muitas coisas, em prol do direito à educação. A história das Ações Afirmativas, em nosso país, já tem um caminho largo que foi percorrido não apenas pelo grupo negro, mas, também, por mulheres, deficientes, idosos etc. (SANTOS, 2016, p. 82).

Não obstante todo o debate realizado na sociedade e a iniciativa da universidade relatada acima, o governo federal aprova, em 2012, um modelo de reserva de vagas que secundariza a demanda racial, colocando-a sob o crivo de dois outros critérios: origem escolar e renda. Após a promulgação da referida lei, a UnB em 2013, cria uma comissão para avaliar a política de cotas implementada em 2004, esta elabora um documento com uma rica análise acerca do modelo de cotas aprovado pela lei federal, fazendo críticas à lei em comparação com o modelo já consolidado na universidade, entre os pontos apresentados pela comissão, destaco:

Afinal, com um teto de 50% para cotas de escola pública já não fará sentido chamar os outros 50% de concorrência geral, ou universal, pois eles se converterão, na prática, em cotas para escola privada. Nesse contexto geral, as desvantagens numéricas entre brancos e negros serão contundentes. Senão, veja.

Se somar os 25% reservados pelas cotas para os brancos de escola pública aos 50% de vagas ditas gerais (que serão de fato ocupadas pelos brancos de escolas particulares), as vagas ofertadas pelas instituições federais tenderão a ser assim distribuídas:

- brancos: 25% de escolas públicas + 50% de escolas privadas = 75% das vagas
- negros: 25% das vagas

Mais desigual ainda será a relação entre os brancos de classe média e os negros de classe média no que tange à conquista de vagas.

- brancos de classe média:  $50\% + 12,5\% = 62,5\%$  do total de vagas;
- negros de classe média: 12,5% do total de vagas

A desigualdade entre negros e brancos crescerá ainda mais se pensarmos nas proporções dos estudantes de escolas públicas e os de escolas privadas, que é de 89% para 11%. Ou seja;

89% dos estudantes de ensino médio público ficarão com 50% das vagas  
11% dos estudantes de ensino médio privado ficarão com 50% das vagas

Em vista desta diferença, os estudantes do ensino privado (em sua maioria brancos) terão um coeficiente de representação no ensino superior 8 vezes maior que dos estudantes do ensino público (onde estarão concentrados os negros).

O único espaço em que haverá equilíbrio será nos 25% de cotas de baixa renda, que serão divididas em partes iguais:

- 12,5% para brancos de baixa renda
- 12,5% para negros e indígenas de baixa renda (UNB, 2013, p. 38).

Desta feita, podemos concluir, em consonância com o apresentado no documento de UnB, que a lei ordinária nº 12.711/2012, analisada sob a perspectiva da inclusão étnico racial desta população nas universidades federais brasileiras representa um retrocesso frente aos modelos já implementados, como o caso da UnB, que a partir dessa lei terá de adequar seus sistemas ao modelo aprovado. Vale destacar ainda que, ao definir como critério maior a origem escolar dividindo exatamente a metade das vagas para escolas públicas automaticamente, a outra metade acaba destinando-se aos egressos de escolas particulares, sobretudo, nos cursos de maior concorrência ou “cursos de maior prestígio social” como Medicina, Direito e as Engenharias.

É importante destacar ainda, o julgamento no STF (Superior Tribunal Federal), que entendeu como constitucional as cotas raciais em abril de 2012, quatro meses antes da promulgação da lei 12.711/2012. O STF declarou constitucional a reserva de vagas para negros independentemente de critérios econômicos, por 10 votos favoráveis e 0 contra, inclusive, recomendando a adoção do modelo implementado na UnB<sup>6</sup>, que foi desconsiderado por ocasião da sanção da referida lei, reforçando o argumento em torno da enorme dificuldade do país em reconhecer o racismo estrutural existente, objeto de necessária intervenção estatal na reparação das desigualdades geradas por este.

A meu ver corroboram esse argumento, dois projetos de lei em tramitação atualmente no Congresso que versam sobre a política de cotas. O primeiro, é o projeto de lei nº 1531/2019 proposto pela deputada Professora Dayane Pimentel (PSL-BA), que deseja alterar a lei 12.711 para excluir com o subcritério racial da lei de cotas, pois, segundo a autora este critério – fere o art. 3º da Constituição que tem como objetivo “[...] promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, snp.) – ao contrariar a vedação constitucional de

---

<sup>6</sup> Vale ressaltar que atualmente a UNB, adotou o sistema de cotas conforme expresso na Lei 12.711/2012, entretanto, reservou 5% das vagas para negros independente da comprovação de origem escolar e renda, garantindo assim uma reserva de mais de 50% do total de vagas, buscando corrigir as desigualdades entre brancos e pretos.

“quaisquer formas de discriminação”, assim os pretos, partos e indígenas não devem ser destinatários dessa política. Fato curioso é que tal projeto corrobora, sem justificativa, a necessidade de se manter a “discriminação positiva” para as cotas sociais (estudantes com renda de até 1,5 salário-mínimo) e também para pessoas com deficiência, pois segundo a autora, estes “[...] sim carecem de atenção especial” (BRASIL, 2019, snp).

O segundo é o projeto de lei nº 5303/2019 apresentado em outubro pelo deputado Sr. Jaziel do PL/CE que foi apensado ao primeiro, pois tratam do mesmo tema. Este novo projeto prevê excluir as “cotas raciais”, sob a justificativa de que esta modalidade impediria o ingresso nas universidades dos estudantes das cotas sociais, solicitando assim a exclusão do critério de raça no momento de avaliação da política de cotas previsto para 2022, conforme a lei 12.711/2012. O projeto de lei mantém a previsão das cotas sociais e cotas para pessoas com deficiência, argumentando que, com as cotas raciais, o público das universidades chegou a 39% como se as cotas raciais impedissem as cotas sociais, revelando, além do racismo, um verdadeiro desconhecimento do funcionamento da política.

Os projetos de lei revelam e confirmam o racismo como estrutural da formação social brasileira, que ainda, na atualidade, opera as mais diversas formas de exclusão. Para combatê-lo é fundamental escancará-lo, uma vez a justificativa apresentada em ambos os projetos não escreve de forma explícita a real motivação para exclusão do critério raça da lei de cotas, o racismo se revela na argumentação para defender a manutenção dos critérios de renda e para pessoas com deficiência, revelando as incoerências. É fundamental reafirmar que o racismo não é decorrente do problema de classe, pois como afirma Fernandes (2017, p. 40) “Aqueles que conseguem varar as barreiras sociais, qualificando-se como técnicos ou como profissionais liberais, logo se defrontam com as barreiras raciais”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No presente capítulo buscamos apresentar a análise da política de cotas implementada com a Lei Federal nº 12.711/2012 numa perspectiva teórica que compreende a referida lei a partir das múltiplas determinações que compõem essa realidade. Partimos assim de uma breve apresentação da formação social brasileira compreendendo-a nos limites e consequências do capitalismo dependente cujo racismo se apresenta como estruturante.

As universidades brasileiras se conformaram para atender as elites locais, alijando de seu acesso largas parcelas da população em especial, a população negra, como revelam os dados. Desta feita, as lutas por ações afirmativas que busquem garantir efetivamente o acesso e a permanência dessa parcela da população, são mais que necessárias no país e defendê-las, na atualidade, frente aos ataques torna-se urgente.

A análise da referida lei identifica que não obstante a ampla mobilização em torno das cotas raciais, o legislador optou por um modelo que privilegia a origem escolar como critério principal, secundarizando as cotas sociais e raciais, o que a nosso ver, expressa as características da nossa burguesia racista e elitista e que tem verdadeiro horror em promover o rateio social e ver ameaçada sua concentração de renda, prestígio social e poder, conforma aponta Fernandes (2008). Embora a Lei Federal de Cotas represente um marco importante na luta por acesso à educação e, por isso, torna-se fundamental defendê-la, o Estado ao incorporar essa pauta do movimento, buscou, por outros meios, esvaziá-la do seu significado político, o que se expressa em mais uma manifestação atual do racismo estrutural.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Careniro/Polén, 2019.

BRASIL. **Lei n 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-norma-pl.html>>. Acesso em: 06 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.465 de 03 de julho de 1968**. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 03 jun. 1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Projeto de lei nº 1332, de 14 de junho de 1983**. Dispõe sobre a ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do

negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da constituição da república. Brasília, DF, 14 jun. 1983. Disponível em: < <https://www.camara-leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Projeto de lei nº 1531/2019, de 19 de março de 2019.** Altera os arts. 3º, 5º e 7º da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para retirar o mecanismo de subcotas raciais para ingresso nas instituições federais de ensino superior e de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF, Câmara dos Deputados, 19 mar. 2019. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2194298>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil, 5 de outubro de 1988.** Promulga a Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Planalto. 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2020.

CARVALHO, J. J. de.; SEGATO, R. L. **Uma proposta de cotas para estudantes negros na universidade de Brasília.** Brasília: UNB, 2002. Disponível em: <<https://www.noticias.unb.br/76-institucional/2319-aprovacao-das-cotas-raciais-na-unb-completa-15-anos>>. Acesso em: 03 out. 2019.

COUTINHO, A. L. **Afirmção Política e Política Afirmativa: Cotas para negros na Universidade Federal do Espírito Santo.** 2018. . Dissertação (Mestrado em Política Social) - Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ ES. 2018.

FERNANDES, F. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

\_\_\_\_\_. **O negro no mundo dos brancos.** 2. ed. rev. São Paulo: Global, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sociedade de Classes e subdesenvolvimento.** São Paulo: Editora Global, 2008.

\_\_\_\_\_. **Significado do protesto negro.** São Paulo: Expressão Popular, 2017.



GUASTI, M. C. F. A. **Representações Sociais: Sobre as ações afirmativas no ensino superior e sobre os estudantes cotistas da UFES**. Curitiba: CRV, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinop-ses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 09 ago. 2020.

MATTOS, M. B. Cotas, raça, classe e universalismo. **Revista Outubro**, n. 16, snp, 2º Semestre, 2007.

ORTEGAL, L. Relações raciais no Brasil: colonialidade, dependência e diáspora. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 133, p. 413-431, set/out, 2018.

ROZAS, L. B. **Cotas para negros nas universidades públicas e a sua inserção na realidade jurídica brasileira** – por uma nova compreensão epistemológica do princípio constitucional da igualdade. 2009. . Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo. SP, 2009.

SANTOS, S. P. dos. **“Os ‘intrusos’ e os ‘outros’ no ensino superior”**: relações de raça e classe nas ações afirmativas da UFES. Curitiba: Editora CRV, 2016.

UNB. **Resolução nº 38 CEPE de 18 de junho de 2003**. Aprova plano de metas para integração social, étnica e racial da universidade de Brasília. Brasília, DF, 18 de jun. 2003.

\_\_\_\_\_. **Análise do sistema de cotas para negros da universidade de Brasília**. Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2013. Disponível em: <<https://www.noticias.unb.br/publicacoes/67-ensino/2073-universidade-mais-democratica-e-inclusiva>>. Acesso em: 12 dez. 2019.



# XV

## FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA E RACISMO ESTRUTURAL: DEBATE SOBRE A CRIMINALIZAÇÃO DA CANNABIS MEDICINAL\*

*Sálvia Karen*

### INTRODUÇÃO

A *cannabis sativa* ficou popularmente conhecida como maconha no Brasil, mas recebeu vários nomes ao longo do tempo: haxixe, cânhamo, diamba, fumo de negro, fumo d'Angola, erva do diabo, pito de pango, liamba, riamba, cânhamo-da-índia entre outros. Originária da Ásia Central, a *cannabis sativa* é considerada uma planta exótica. Dado o fato de não ser uma planta nativa do Brasil, há diversas hipóteses sobre a chegada da planta, dentre elas temos a de que a maconha foi trazida pelos negros africanos escravizados e por esse motivo denominada Fumo de Angola. (CARLINI, 2006). Na África, além do uso medicinal, a maconha é considerada uma erva sagrada, fazendo parte de alguns rituais religiosos. No Brasil, o seu uso ritualístico-religioso pôde ser percebido em algumas cerimônias das religiões afro-brasileiras, umbanda e candomblé, no entanto, por conta da proibição e intolerância religiosa, poucos estudos relatam sobre esse uso (MACRAE; SIMÕES, 2000).

A partir de discursos morais, racistas e tendo como referência a política de restrição às drogas dos Estados Unidos, a primeira lei brasileira que proibiu o uso da maconha é datada de 1830. Cabe destacar que, apesar da proibição ser direcionada para todos, havia distinção de penas entre brancos e negros, evidenciando que a criminalização da maconha apresenta um caráter racista.

Conforme diversos estudos apontam, a sua aplicação medicinal é milenar, ou seja, a maconha nem sempre foi proibida, tendo sido utilizada no tratamento de uma gama de doenças, dentre elas malária, insônia, asma e epilepsia. Na contemporaneidade, os canabinóides<sup>1</sup> presentes na planta *cannabis sativa* têm sido utilizados no tratamento do Mal de Alzheimer, Câncer, Fibromialgia, Mal

---

\*DOI - 10.29388/978-65-86678-36-9-0-f-283-300

<sup>1</sup> Canabinóide é um termo utilizado para descrever as substâncias presentes na planta *cannabis sativa* que ativam os receptores do tipo CB1 ou CB2.

de Parkinson, Dores Crônicas e Epilepsia Refratária. Considerado o Polígono da Maconha, o Nordeste brasileiro foi avaliado como o mais propício para a plantação e cultivo. Porém, apesar de todas as comprovações científicas dos efeitos medicinais positivos dos canabinóides, o plantio e cultivo de maconha no Brasil, para uso medicinal, é expressamente proibido pela Lei nº11.343/2006 (BRASIL, 2006), também conhecida como “Lei de Drogas”.

Atualmente para conseguir medicamentos à base de *cannabis sativa* é preciso importá-los dos Estados Unidos ou da Europa, e só pode ser adquirido com a apresentação de um receituário médico com o Código Internacional de Doenças (CID) e a autorização da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA).

Isto posto, o que podemos perceber é que a proibição racista do uso da maconha no Brasil além de constituir enorme empecilho para a melhoria da qualidade de vida dos pacientes, se funda em uma associação do racismo estrutural aos interesses da indústria farmacêutica internacional, isto é, imperialismo e capitalismo dependente compondo duas faces de um mesmo projeto de dominação burguesa.

Os ideais de “modernidade” e “progresso”, construídos por uma elite branca, patriarcal e cristã, destituiu a sabedoria popular dos povos originários, criminalizando suas práticas médicas e religiosas e exterminando-os. A história oficial é a história dos “vencedores”, assim, analisaremos nesse capítulo, a formação social brasileira sob a perspectiva dos “vencidos”, isto é, os “de baixo”, segundo Florestan Fernandes, considerando o racismo como elemento estruturante que atravessa essa formação social e desembocou na criminalização da maconha.

## **RACISMO E CRIMINALIZAÇÃO DA MACONHA NO BRASIL**

A criminalização da maconha no Brasil, atravessa vários aspectos, sociais, econômicos e ideo-políticos, pois a mesma se constitui como um traço do racismo estrutural, sendo esse um elemento dinâmico no desenvolvimento do capitalismo brasileiro, associado a composição de interesses econômicos da indústria farmacêutica internacional na comercialização de medicamentos à base de *cannabis sativa*.

A colonização brasileira é marcada por uma complexa e dialética dinâmica que mescla os movimentos internos da economia e os dinamismos do mercado mundial, relações que no Brasil se deram em caráter de dependência

(FERNANDES, 2005). A escravidão deixou marcas na cultura, nos valores, nas relações pessoais e de produção que tem reflexos na contemporaneidade.

Na formação social brasileira, o autoritarismo e o racismo sublinham a política, a economia, o aparato repressivo do Estado e embasaram o pensamento social brasileiro. Alguns autores como Silvio Romero, Nina Rodrigues, Joaquim Nabuco e Oliveira Viana imbuídos das ideias que floresciam na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX, propuseram o “branqueamento” da sociedade como passagem para a “modernidade”, pautados na ideia de que o “sangue branco” se sobrepunha a qualquer outro.

Os objetivos do capitalismo estão ligados à propriedade privada, acumulação de capital, superexploração da força de trabalho e a busca pelo lucro e pela concentração de riqueza, prestígio social e poder que implicam na captura da subjetividade dos “de baixo”<sup>2</sup>. (FERNANDES, 1975). Assim, o processo de modernização custou a vida de muitos trabalhadores, perpassando pela destruição da memória de negros e indígenas até o seu extermínio, em uma tentativa de destruir o saber popular, da noção de viver em comunidade, nos afastando da nossa ancestralidade, tudo em nome do “desenvolvimento”. Portanto, exploração econômica e dominação ideológica constituem duas faces do projeto burguês de sociabilidade.

A Europa, o epicentro da tal modernidade, no qual o colonialismo foi condição indispensável para a formação da mesma, a colonialidade do poder colocou a raça e o racismo como princípios organizadores da acumulação do capital. Para Mignolo (2017), a modernidade não é um período histórico e sim a autonarração de atores e instituições que, a partir do Renascimento, conceberam-se a si mesmos como o centro do mundo.

Walter Benjamin (1938, apud LÖWY, 2005), no texto ‘Aviso de Incêndio’, analisado por Michael Löwy, faz uma crítica ao ideal de “modernidade”, analisando as Teses sobre o Conceito de História, na qual Benjamin vê a necessidade de compreender a história não do “ponto de vista dos vencedores” e sim “do ponto de vista dos vencidos”, das classes oprimidas, mulheres, indígenas e negros. A partir das análises de Walter Benjamin (1938 apud LÖWY, 2005) é necessário compreender a história não do “ponto de vista dos vencedores” e sim “do ponto de vista dos vencidos”, das classes oprimidas, mulheres, indígenas e negros. É imperativo “escovar a História a contrapelo”, ou seja, ir contra a versão oficial da História, lutar contra a corrente, permitindo, assim, que os

---

<sup>2</sup> Para Florestan Fernandes “os de baixo” são os pertencentes às classes sociais subordinadas.

verdadeiros heróis dos povos sejam conhecidos e homenageados. (BENJAMIM, 1938, apud LÖWY, 2005)

Conforme Benjamim (apud LÖWY, 2005), a cultura não existiria sem o trabalho anônimo dos excluídos, pois os tesouros culturais são construídos através da superexploração da força de trabalho daqueles que são marginalizados pelo sistema, isto é, os monumentos, esculturas que representam os “heróis” elegidos pela classe dominante, são na verdade “documentos da barbárie”, erigidos pelo genocídio da classe trabalhadora.

Dito isso, quando analisamos o Brasil a partir da perspectiva dos “de baixo” (FERNANDES, 1975), identificamos que se trata de um país de capitalismo dependente, que é uma forma periférica e dependente do capitalismo monopolista, associando as formas nacionais e internacionais do capital financeiro, e tem o racismo como elemento estruturante que abarca todo o sistema, isto é, o Estado brasileiro se forja de forma a permitir e perpetuar o racismo como garantia de manutenção da classe dominante no poder, como examinado nos capítulos anteriores.

Ainda que o Brasil tenha sido o último país da América Latina a abolir a escravidão, o racismo não deve ser visto como mera herança escravocrata, pois ele estrutura as relações sociais no capitalismo brasileiro e revitaliza-se em elementos dinâmicos trazidos para a contemporaneidade. Por ser um elemento estruturante, o que observamos é que nunca houve um real rompimento com a ordem social escravocrata, mas a manutenção do racismo no contorno das relações sociais e de produção.

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2015, p. 25).

Para Almeida (2015), o termo raça é um fenômeno da modernidade, que remonta a meados do século XVI, sendo assim, a história da raça é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. A expansão burguesa e a conseqüente cultura renascentista impuseram o europeu como homem universal e, conseqüentemente, os outros homens passaram a ser vistos como “versões” menos evoluídas do ser humano. Essa busca incessante em levar “civilização”, “modernidade” e “liberdade” as organizações sociais consideradas “primitivas”, desembocou no colonialismo, ainda que, para isso, também houvesse mortes e expropriações.

Ora, é nesse contexto que a raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e do legado iluminista, o ciclo de morte e destruição do colonialismo e na escravidão possam operar simultaneamente como os fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea (ALMEIDA, 2015, p. 22).

A classificação pela raça surge então como justificativa para o extermínio das raças consideradas ‘inferiores’, como aconteceu com negros e indígenas que foram comparados a animais, recebendo os mais diversos “adjetivos”: exóticos, bestiais, primitivos, selvagens.

Longe de ser um ato de piedade da Princesa Isabel como romanticamente se diz, a “abolição” da escravidão deve ser encarada como desdobramento das lutas anti-escravocratas que faziam pressões através de rebeliões e insurreições, e que teve adesão de alguns setores da classe média e profissionais liberais da época. Essas revoltas mostram que, negros e indígenas não eram os sujeitos submissos, tal como descrito nos livros de história, tendo participado efetivamente do processo de abolição da escravidão. Fernandes (2008, p. 30) evidencia o caráter revolucionário dos escravizados no processo abolicionista.

De um lado, a revolução abolicionista, apesar de seu sentido e conteúdo humanitários, fermentou, amadureceu e eclodiu como um processo histórico de condenação do “antigo regime” em termos de interesses econômicos, valores sociais e ideais políticos da “raça dominante”. A participação do negro no processo revolucionário chegou a ser atuante, intensa e decisiva, principalmente a partir da fase em que a luta contra a escravidão assumiu feição especificamente abolicionistas. Mas, pela própria natureza da sua condição, não passava de uma espécie de ariete, usado como massa de percussão pelos brancos que combatiam o “antigo regime”.

Conforme Clóvis Moura (1993), para a elite branca havia um lado negativo da escravidão, que eram as revoltas e insurreições. Dessa forma,

O Negro, durante a escravidão, lutou como escravo por objetivos próprios. Mas lutou, também, em movimentos organizados por outros segmentos sociais e políticos. A sua condição de escravo, porém, levava a que - mesmo nesses movimentos - ele não fosse aproveitado politicamente. Após a Abolição o mesmo acontece. O Negro, ex-escravo, é acionado em movimentos de mudança social e política, participa desses movimentos, mas é preterido, alijado pelas suas lideranças após a vitória dos mesmos (MOURA, 1993, p. 125).

Durante a segunda metade do século XVIII, os portugueses criaram o Diretório dos Índios<sup>3</sup> que foi responsável por várias intervenções nos hábitos indígenas como a miscigenação através dos casamentos interétnicos, trabalho regular e ensino da língua portuguesa, no que eles reagiram.

Entretanto, os povos indígenas não ficaram apáticos às pretensões metropolitanas, suas ações, reações e manifestações foram diversas no mundo colonial, agiram conforme a necessidade surgida em seu cotidiano: fugindo, guerreando, negociando, adaptando-se, entre outras. Fixando-se nas vilas, não ficaram inertes à demanda colonial. Ao depararem com algum abuso cometido por colonos sobre si ou suas famílias, ou quando percebiam que a condição de livres que lhes fora impetrada pela legislação vigente não estava sendo respeitada, desenvolveram estratégias na tentativa de mudar aquele panorama (SANTOS, 2018, p. 83).

Verifica-se nessas passagens que, mesmo negros e indígenas tendo participado ativamente dos movimentos abolicionistas em prol de sua liberdade e em busca dos seus direitos, eles eram denegados pela classe dominante branca, que agia conforme os seus interesses, excluindo-os de qualquer possibilidade de emancipação.

Por conseguinte, ainda que fornecendo ingredientes políticos para o movimento, apesar de que todas as formas assumidas pelas tensões sociais, expressas no comportamento do escravo, propiciaram o substrato social para a ação dos abolicionistas, é inegável que a atuação daquele não teve nem pode adquirir imediatamente caráter político. Nota-se, contudo, que não teve, mas assumiu configuração política. Por intermédios de homens livres que organizam ou lideram o abolicionismo, o comportamento do cativo acaba adquirindo uma significação política notável (MOURA, 1990, p. 15).

Com as fugas e rebeliões dos escravizados e a assinatura da Lei Áurea, juridicamente deu-se “fim” à escravidão no Brasil, o que não significa que na prática ela tenha acabado e que a situação do povo negro e indígena tenha melhorado, muito pelo contrário. A Abolição da Escravidão em 1888 e a Proclamação da República em 1889, só teoricamente colocaram negros e indígenas como “livres” e “cidadãos”, pois nem as leis emancipacionistas os preparou para a sociedade de classes, nem houve “democracia” para eles.

---

<sup>3</sup> Diretório dos Índios foi uma lei elaborada em 1755, e tornada pública em 1757, por D. José I, rei de Portugal, através de seu ministro, o Marquês de Pombal, que dispunha regras sobre os aldeamentos indígenas, administradas por um diretor.



A proibição do tráfico negreiro através de leis que extinguíam a mão de obra escravizada, acabou gerando uma crise no sistema de produção: era preciso força de trabalho qualificada para a nova ordem social. Ao povo negro não foi dada nenhuma qualificação para o processo de industrialização, assim a vinda do imigrante branco como mão-de-obra “adequada” se ajustou perfeitamente ao desejo das elites de “embranquecer” a sociedade brasileira. A importação da mão de obra do imigrante branco acabou substituindo a mão de obra de negros e indígenas escravizados, lançando-os a situações degradantes, sem oportunidades de inserção.

Logo se descobriu que a imigração punha à disposição dos fazendeiros e do crescimento econômico urbano outro tipo de reserva de mão de obra, a custos baixos. As leis emancipacionistas golpearam ainda mais o modo de produção escravista e fortaleceram as duas preocupações, a da preparação do negro para o trabalho livre e da importação de imigrantes, como mão de obra barata. Por fim, prevaleceu a última tendência (FERNANDES, 2017, p. 38).

Assim, a modernização e urbanização ocorridas no final do século XIX e início do século XX colocaram o negro em uma posição ainda mais desfavorável e desigual, sem preparo para o trabalho livre ele teve como principal concorrente o imigrante branco, o que dificultou ainda mais a sua inserção na nova ordem social.

Conforme os estudos realizados pelos sociólogos Florestan Fernandes e Roger Bastide sobre a situação do negro na cidade de São Paulo, identifica-se que no período pós-abolição, as oportunidades ofertadas aos escravizados não eram em nada vantajosas, nos lugares onde ainda era próspera a agricultura do café, a realidade dos escravos libertos eram as seguintes:

[...] os ex-escravos tinham de optar, na quase totalidade, entre a reabsorção no sistema de produção, em condições substancialmente análogas às anteriores, e a degradação de sua situação econômica, incorporando-se a massa de desocupados e de semi-ocupados da economia de subsistência do lugar ou de outra região (FERNANDES, 2008, p. 35).

Até mesmo nos lugares onde a produção gerava altos lucros influenciando nos padrões econômicos e na organização do trabalho, os ex-escravizados tinham que concorrer ou com um exército de reserva mantido fora das atividades produtivas ou com a mão de obra europeia que se mostrava mais “adaptada” ao novo regime de trabalho livre. Nenhuma dessas condições proporcionava

va ao ex-escravizado oportunidade real e digna de inserção na nova ordem social competitiva, colocando os em desvantagem em relação aos imigrantes.

O trabalho livre não contou como uma fonte de libertação do homem e da mulher negros: ele os coloca em competição com os imigrantes em condições desiguais. Os empregadores consideravam os “trabalhadores livres” recém-chegados uma opção melhor, mais racional e compensadora! (FERNANDES, 2017, p. 39).

Dessa forma, não houve nenhum movimento de preparação para o ex-escravizado, assim, os negros estavam “livres”, porém, foram jogados para as franjas da sociedade, sem trabalho e sem meios de prover a sua própria subsistência, o que acirrou a desigualdade não só social, mas principalmente racial, entre negros e brancos no Brasil. O processo de industrialização resultou para negros e indígenas o subemprego e a pobreza.

A escravidão se esboroou, mas o substituto e o sucessor do escravo não foi o trabalhador negro livre, mas o trabalhador branco livre estrangeiro ou então o homem pobre livre, mestiço ou branco, porém sempre marginalizado sob o regime de produção escravista (FERNANDES, 2017, p. 38).

O que restou para os escravizados, “livres”, no entanto, nem sempre assalariados, foi morar em lugares precários, subúrbios, contando com os piores empregos e mais baixos salários. Em suma, o racismo estrutura o capitalismo dependente e a manutenção dos “condenados do sistema”<sup>4</sup> se faz retirando até mesmo a possibilidade de venda da sua força de trabalho, e, quando há a possibilidade, esta se dá de forma bem precária, análoga à escravidão. Assim, as desigualdades são funcionais para a lógica de produção e reprodução do capitalismo, na medida que se tem uma força de trabalho mais desvalorizada, como no caso dos homens negros e na pior situação, as mulheres negras, explicitando que a expropriação se constitui como forma do capitalismo existir e se reproduzir.

O homem negro, no entanto, foi peneirado ou selecionado negativamente. Empurrado para a franja dos piores trabalhos e de mais baixa remuneração, ele se sentiu, subjetivamente, como se ainda estivesse condenado à escravidão (FERNANDES, 2017, p. 39).

---

<sup>4</sup> Para Florestan Fernandes os “condenados do sistema” são os indivíduos impelidos a viver a margem da sociedade devido às desigualdades inerentes ao sistema capitalista.

Fernandes (2008) ressalta a diferença de gênero: para o homem foi ofertado os “trabalhos sujos”, “arriscados”; já a mulher negra, mantinha a posição de doméstica, ora trabalhando nos afazeres domésticos, ora satisfazendo os desejos sexuais do patrão, corroborando com Gonzales (1984) quando diz que à mulher negra foi dado o “papel” de “objeto sexual”, de “mulata do carnaval”, “ama-de-leite”, de criar os filhos dos brancos enquanto os seus estavam sendo criados sozinhos.

Como todo mito, o da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra. Numa primeira aproximação, constatamos que exerce sua violência simbólica de maneira especial sobre a mulher negra. Pois o outro lado do endeusamento carnavalesco ocorre no cotidiano dessa mulher, no momento em que ela se transfigura na empregada doméstica. É por aí que a culpabilidade engendrada pelo seu endeusamento se exerce com fortes cargas de agressividade. É por aí, também, que se constata que os termos mulata e doméstica são atribuições de um mesmo sujeito. A nomeação vai depender da situação em que somos vistas (GONZALES, 1984, p. 228).

O mito da democracia racial por muito tempo embasou a tese de que no Brasil, negros, brancos, indígenas e tantas outras raças conviviam harmonicamente. Essa teoria foi endossada por algumas obras escritas no século XX, como a famigerada obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande-Senzala*, escrito em 1933,

[...] Gilberto Freyre antecipava-se na elaboração de uma interpretação social do Brasil através das categorias *casa-grande* e *senzala*, colocando a nossa escravidão como composta de senhores bondosos e escravos submissos, empaticamente harmônicos, desfazendo, com isso, a possibilidade de se ver o período no qual perdurou o escravismo entre nós como cheio de contradições agudas, sendo que a primeira e mais importante e que determinava todas as outras era a que existia entre senhores e escravos (MOURA, 2019, p. 40, grifos do autor).

Esse mito foi utilizado pelas elites, no intuito de esconder a realidade brasileira que foi construída com base na desigualdade não só econômica e social, mas principalmente racial, pois a manutenção das estruturas coloniais que remetem à escravidão, tinha como objetivo continuar garantindo riqueza, prestígio social e poder à classe dominante.

Os fatos- e não as hipóteses – confirmam que o mito da democracia racial continua a retardar as mudanças estruturais. As elites, que se apegarão

a ele numa fase confusa, incerta e complexa de transição do escravismo para o trabalho livre, continuam a usá-lo como expediente para ‘tapar o sol com a peneira’ e de autocomplacência valorativa. Pois, consideremos: o mito - não os fatos - permite ignorar a enormidade da preservação de desigualdades tão extremas e desumanas, como são as desigualdades raciais no Brasil (FERNANDES, 2017, p. 33-34).

De tal modo, o negro teve um lugar social estabelecido com base na hierarquização por sexo e raça, para a autora Lélia Gonzalez (1984), o mito da democracia racial criou o racismo por denegação no Brasil, o qual a existência é negada apesar de ser uma realidade, impedindo a consciência objetiva do racismo e suas práticas cruéis.

Para a massa da população negra a questão é ainda mais grave que para suas elites. Ela se vê expulsa da sociedade civil, marginalizada e excluída. E defronta-se com o peso de um bloqueio insuperável e de uma forma de dominação racial hipócrita, extremamente cruel e camuflada, que aumenta a exploração do negro, anula suas oportunidades sociais, mas, ao mesmo tempo, identifica o Brasil como um país no qual reina a harmonia e igualdade entre as raças. A armadilha faz a cabeça do negro, que se desorienta e com frequência acaba capitulando, como se ele fosse responsável pelos “seus fracassos (FERNANDES, 2017, p. 40).

Desta feita, o que podemos perceber é que o racismo é um elemento estrutural das relações sociais e de produção do desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Isso porque a formação social brasileira, não se deu de forma tradicional, pois não houve uma Revolução Burguesa Clássica, já que não vivemos o feudalismo, como na Europa, por exemplo. O capitalismo no Brasil se deu pela via não clássica<sup>5</sup>, se forjando, de acordo com Fernandes (2005) pelos padrões compósito de hegemonia burguesa e padrão dual de expropriação do excedente econômico, ou seja, houve uma superexploração da força de trabalho que alimentava tanto a economia interna, como a externa e a burguesia local conciliando os seus interesses com o imperialismo.

A convergência de interesses burgueses internos e externos fazia da dominação burguesa uma fonte de estabilidade econômica e política, sendo esta vista como um componente essencial para o tipo de crescimento econômico, que ambos pretendiam, e para o estilo de vida política posta em prática pelas elites (e que servia de suporte ao padrão vigente de estabilidade econômica e política). Portanto, a dominação burguesa se associava a procedimentos autocráticos, herdados do passado ou improvisa-

---

<sup>5</sup> Ver capítulo 2 desse livro para melhor entendimento sobre a Revolução Burguesa no Brasil.

dos no presente, e era quase neutra para a formação e a difusão de procedimentos democráticos alternativos, que deveriam ser instituídos (na verdade, eles tinham existência legal ou formal, mas eram socialmente inoperantes) (FERNANDES, 2005, p. 243).

Isto é, houve uma conciliação entre a burguesia e as oligarquias agrárias voltada para atender as demandas dos países de capitalismo central, o que configurou o Brasil como país de capitalismo dependente. Como não houve ruptura entre a formação social colonial escravista e o sistema capitalista vindouro, ocorreu um processo de arcaização do moderno e modernização do arcaico, ou seja, a chegada de um sistema não extinguiu algumas características econômicas, políticas e ideo-culturais do sistema anterior (FERNANDES, 2005).

Dessa forma, a constituição da burguesia brasileira se forjou em um estado de heteronomia econômica e cultural, de característica dependente e com a menor margem de autonomia possível em relação aos países imperialistas. Assim, a burguesia brasileira emerge com fortes traços do regime colonial, subordinada aos países de capitalismo avançado, contando com uma democracia apenas para a classe dominante.

Considerando que a revolução burguesa envolve rupturas que não foram realizadas pela burguesia brasileira o que observamos é que, o desenvolvimento das relações sociais fora dissociado da democracia de participação ampliada em detrimento de uma democracia restrita. Desta feita, no Brasil, "[...] não se trata de “restaurar a democracia, mas de instaurar a democracia”, afirma Fernandes (1980, p. 30).

A vista disso, apesar de viver em uma ordem social competitiva e arfar pela modernização e pelo “desenvolvimento”, a mentalidade da burguesia brasileira ainda era (e ainda é) a do senhor rural: uma burguesia plutocrática<sup>6</sup> que exaltava a propriedade privada, fazendo com que a oligarquia cafeeira se transformasse na classe burguesa, operando o processo que Fernandes (1975) identificou como o aburguesamento do “senhor rural”.

Essa inserção subordinada e dependente do Brasil na ordem capitalista e imperialista implicou a sua adequação aos padrões de acumulação de capital, o que conseqüentemente intensificou a exploração e extração de mais-valor e precarizou as relações de trabalho. Tal processo instituiu uma forma política com determinações “pelo alto”, um Estado forte (leia-se violento e repressor) se impondo a uma sociedade civil fraca. O Estado não tinha apenas uma forma autocrática, mas também um caráter autocrático, isto é,

---

<sup>6</sup>Plutocracia: sistema político no qual o poder é exercido pelo grupo mais rico.

A burguesia brasileira estabeleceu uma associação mais íntima com o capitalismo financeiro, reprimiu com violência qualquer ameaça operária e transformou o Estado no seu instrumento. Assim, configurou uma “dominação heterogênea e compósita” que não rompeu com a dependência e reorganizou o padrão de dominação externa, fazendo com que “o passado se repita no presente” pelo caráter “autocrático e opressivo da dominação burguesa” (FERNANDES, 2005, p. 255).

O caráter autocrático, opressivo e racista do capitalismo brasileiro pode ser verificado nos valores e ideologias das elites nativas do poder (oligarquia) e o pensar e agir fundamentados na mentalidade capitalista, ou seja, repressão aos movimentos organizados pela classe trabalhadora e de “[...] democracia para os mais iguais” (FERNANDES, 2019, p. 61).

Esse autoritarismo marcante nas relações de dominação no capitalismo dependente, aniquila as possibilidades de uma “revolução contra a ordem<sup>7</sup>” e apresenta o mínimo possível de ações constitutivas da “revolução dentro da ordem<sup>8</sup>”, tendo como características o uso da violência e uma democracia restrita, ou seja, a repressão é imposta, entre outras, pela militarização do Estado, excluindo qualquer possibilidade de aspiração democrática.

A questão da democracia começa por ser um desafio a desobediência civil sistemática e generalizada, gerando no presente a negação da ditadura de minorias poderosas e sua substituição por uma democracia organizada pela e para a maioria, pois não poderá haver democracia em outras condições. (FERNANDES, 1980, P. 129).

Assim, o termo “Democracia” no Brasil é traçado de forma a permitir que “os de baixo” não tenham qualquer possibilidade de participação política, ressaltando que raça e classe estão imbricadas nesse processo, e que o Estado utiliza o seu aparato ideológico para acentuar as desigualdades raciais e sociais. As classes subalternadas passam a temer a coerção do Estado, uma vez que o uso do aparato repressivo não deixa para a classe trabalhadora nem os direitos fundamentais.

O período da Primeira República no Brasil que compreende os anos de 1889 a 1930 foi marcada pelo uso da coerção do Estado. As expressões da

---

<sup>7</sup> Revolução contra a ordem: No sentido do socialismo e contra o capitalismo e a ordem burguesa, transformando de forma estrutural a sociedade capitalista. (FERNANDES, 1975).

<sup>8</sup>Revolução dentro da ordem: dentro dos marcos das relações capitalistas, possibilitando uma ampliação da participação política da classe trabalhadora com objetivo de superar a ordem burguesa. (FERNANDES, 1975).

“questão social”<sup>9</sup> eram vistas como “caso de polícia” para garantir a hegemonia da classe que detinha o poder econômico e político. Assim, o período pós-abolição foi marcado por lançar a mão de obra escrava no mercado de trabalho livre que estava em formação, o que fez aumentar o número de desempregados e subempregados. Esses trabalhadores expropriados de suas terras, a maioria expulsos das fazendas de café, foram morar nos grandes centros, habitando cortiços, moradias insalubres e precárias.

Como forma de resistência e reivindicando melhores condições de vida, nesse mesmo período tiveram início as primeiras formas de organização da classe operária no final do século XIX, tendo ocorridos dois importantes Congressos, o primeiro, Congresso Socialista Brasileiro em 1892 e em 1906, o primeiro Congresso Operário Brasileiro. O Brasil passava por uma transformação rumo a industrialização e modernização, dessa forma, a nova ideologia do trabalho vinha acompanhada de vigilância e repressão por parte do Estado, exercidos por autoridades policiais e judiciárias, com o intuito de moldar a força de trabalho às exigências do capital.

Era necessário que o conceito de trabalho ganhasse uma valoração positiva, articulando-se então com conceitos vizinhos como os de “ordem” e “progresso” para impulsionar o país no sentido do “novo”, da “civilização”, isto é, no sentido da constituição de uma ordem social burguesa. O conceito de trabalho se erige, então, no princípio regulador da sociedade, conceito este que aos poucos se reveste de roupagem dignificadora e civilizadora (CHALHOUB, 2001, p. 48).

No entanto, esse controle era percebido não só com relação ao trabalho, mas também no que tange aos momentos e lugares de sociabilidade desses indivíduos. Conforme indica Mattos (2008), esse processo atingiu também os espaços de sociabilidade e moradia da classe operária, incidindo sobre os padrões de conduta familiar e social.

Chalhoub (2001), afirma que, aqueles que não possuíam trabalho e apresentavam algum comportamento interpretado pelas elites como rebeldia, foram estigmatizados como sendo a “classe perigosa”, “vadios”, “promíscuos”, indivíduos que precisavam ser corrigidos através do encarceramento para se transformarem em trabalhadores. Qualquer ameaça de oposição da classe traba-

---

<sup>9</sup> Questão Social [...] não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão (IAMAMOTO; CARVALHO, 1995, p. 77).

lhadora aos interesses hegemônicos era enfrentada com repressão, a frase “questão social como caso de polícia”, dita pelo então Presidente da República Washington Luís, sintetiza o pensar e agir do Estado.

No Brasil, o debate sobre classe não pode estar dissociado do debate de raças. Os que foram considerados “vadios”, “classe perigosa” eram em sua esmagadora maioria, negros, que desde os tempos da escravidão não tiveram oportunidades de trabalho dignas, procurando meios alternativos de sobrevivência. Nas palavras de Florestan (2017, p. 84) “[...] esse dilema liga entre si luta de classes e luta de raças (uma não esgota a outra e, tampouco, uma não se esgota na outra)”.

A criminalização da maconha, vista como hábito funesto da raça negra, se enquadra justamente na concepção que a elite branca, patriarcal e cristã tinha de que, os valores culturais oriundos de negros e indígenas, considerados ‘inferiores’, não poderiam ser aceitos na República vindoura, pois poderiam “atrapalhar” o desenvolvimento do capitalismo, sendo os “condenados do sistema” duramente perseguidos e exterminados. A estreita ligação da maconha com os negros e com a suposta “vadiagem” causada pelo consumo da planta, fez surgir o ditado racista na época que dizia: “maconha em pito faz negro sem vergonha” (SAAD, 2015).

Dessa forma, antes mesmo da instituição da República, o Brasil já era pioneiro na criminalização da *cannabis sativa*, criando, em 1830, no Código de Posturas da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, a primeira lei que proibia o seu uso, diferenciando as penas para brancos e negros, o que demonstra o caráter racista da criminalização. Cem anos depois a planta é incluída na lista de substâncias proibidas, o que levou a uma legislação proibitiva mais abrangente em 1932.

O autoritarismo e o abuso de poder com relação aos negros era a regra, dessa forma, o Código Penal de 1890<sup>10</sup> trazia o título “Dos vadios e capoeiras” em seu Capítulo XIII e na mesma época houve a criação da delegacia “Seção de Entorpecentes Tóxicos e Mistificação”, ambos com o objetivo de punir e controlar os hábitos da população negra. Essa delegacia tinha como objetivo combater as práticas de cultos de matriz africana, umbanda e candomblé, consideradas pela elite branca como “baixo espiritismo” e a maconha utilizada nesses rituais, incluindo a restrição ao samba e a capoeira, como forma de apagar e reprimir a cultura afro e indígena.

---

<sup>10</sup> Decreto nº 847 de 11 de outubro de 1890.



A criação da Inspetoria de Entorpecentes e Mistificações, denunciava: o setor responsável por perseguir as religiões era o mesmo para reprimir o comércio e consumo de tóxicos. A Inspetoria representava a repressão conjunta de tudo que pudesse levar à “loucura”, à “alienação”, à “doença mental” e ao “crime”. A associação entre magia e loucura era absolutamente comum pois reinava a ideia de que o meio era promíscuo: o local, as pessoas, a música, a dança, tudo era favorável à degeneração mental. (SAAD, 2015, p. 121).

A proibição racista da maconha trazida para a contemporaneidade limitada e exclui possibilidades de pesquisas sobre o uso medicinal da cannabis no Brasil, e concomitantemente favorece a lucratividade das indústrias farmacêuticas internacionais movimentando um mercado bilionário nos Estados Unidos e Canadá, inclusive com fundos de investimento e aplicação na bolsa de valores, pois a maconha é uma nova *commodity*<sup>11</sup>.

Enquanto a planta continua proibida e o acesso aos medicamentos é caro e burocrático, famílias e associações lutam na justiça pelo direito ao autocultivo para que as associações consigam fornecer aos pacientes um produto artesanal de qualidade com custo reduzido. De tal modo, duas associações brasileiras conseguiram a liminar na justiça para a fabricação do óleo artesanal e outros produtos à base de *cannabis*, são elas a Associação Brasileira de Apoio Cannabis Esperança (ABRACE ESPERANÇA), associação sem fins lucrativos que está localizada na cidade de João Pessoa, na Paraíba; e a Apoio à Pesquisa e Pacientes de Cannabis Medicinal (APEPI), localizada na cidade do Rio de Janeiro. A reivindicação dos pacientes e associações é pela garantia dos direitos individuais e a luta pelo autocultivo, que vai contra a lucratividade da indústria farmacêutica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a dupla articulação do desenvolvimento do capitalismo no Brasil e o caráter autocrático da burguesia excluiu da Nação a maioria dos despossuídos, sacrificando a universalização dos direitos, até mesmo os direitos fundamentais.

Tendo em vista que a regulamentação do acesso à cannabis medicinal no Brasil é alvo de disputa entre frações da própria burguesia, ela se torna uma questão de democracia, pois o direito à saúde é dever do Estado e a luta pela

---

<sup>11</sup> Commodity vem do inglês e originalmente tem significado de **mercadoria**. Dessa forma seu preço é determinado pelo mercado mundial como uma consequência da oferta e demanda.

cannabis medicinal é uma luta antirracista pelo direito a vida e contra a mercantilização da saúde.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2015.

BRASIL. Lei nº 11.343 de 23 de agosto de 2006. Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas- Sisnad. Presidência da República. **Secretaria Geral**. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11343.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11343.htm). Acesso em 10 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 847 de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. Presidência da República. **Secretaria Geral**. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/decreto/1851-1899/D847.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/decreto/1851-1899/D847.htm)>. Acesso em 10 fev. 2020.

CARLINI, E. A. **História da maconha no Brasil**. Rio de Janeiro: Jornal Brasileiro de Psiquiatria. 2006. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0047-20852006000400008](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852006000400008)>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CHALHOUB, S. **Trabalho, Lar e Botequim: cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2001.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1975.

\_\_\_\_\_. **Brasil: em compasso de espera**. Pequenos escritos políticos. São Paulo: Editora Hucitec, 1980.

\_\_\_\_\_. **Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. São Paulo: Globo, 2005.

\_\_\_\_\_. **A integração do negro na sociedade de classes**. (O legado da raça branca). v. I. São Paulo: Editora Globo, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Significado do Protesto Negro**. São Paulo: Expressão Popular co-edição Editora da Fundação Perseu Abramo, 2017.

\_\_\_\_\_. **Apontamentos sobre a “Teoria do Autoritarismo”**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

GONZALEZ, L. Racismo e Sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**. Anpocs, Rio de Janeiro, v.1, p. 223-244, out. 1984.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**. Esboço de uma interpretação histórico/metodológica. São Paulo: Cortez/CELATS, 1995.

LOWY, M. Walter Benjamin. **Aviso de Incêndio**. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. Trad. Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2005.

MACRAE, E.; SIMÕES, J. A. **Roda de fumo**: o uso da maconha entre camadas médias urbanas. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia. 2000. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4702/1/Rodas%20de%20fumo.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Escravidados e Livres**: experiências comuns na formação da classe trabalhadora carioca. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Desafios decoloniais hoje**. Foz do Iguaçu: Epistemologias do Sul. 2017. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772/645>>. Acesso em: 20 maio 2020.

MOURA, C. **Rebeliões da Senzala**: A questão social no Brasil. São Paulo: Lech Livraria Editora Ciências Humanas Ltda. 3. ed. 1990.

\_\_\_\_\_. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

\_\_\_\_\_. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

SAAD, L. G. **“Fumo de Negro”**: A criminalização da maconha no Brasil. (c.1890-1932). Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia. 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/salvi/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/Dissertação/DISSERTAÇÃO%20LUIZA%20SAAD.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SANTOS, R. R. N. dos. **“Diz o índio...”** Políticas Indígenas no Vale Amazônico. (1777-1798). Jundiá: Paco Editorial, 2018.

## **SOBRE OS AUTORES**

**Alexandre Marques Rola:** Graduação em Direito pela Universidade Estácio de Sá (2010), especialista em Direito da Administração Pública pela Universidade Federal Fluminense (2012) e mestrando em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2020). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social/GEPESS vinculado a Escola de Serviço Social – UFF/Niterói.

**Janaína Lopes do Nascimento Duarte:** Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (1998), mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007), doutorado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017). Professora Adjunta do Departamento de Serviço Social e do corpo permanente da Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília. Pesquisadora do Grupo de Estudos Político Sociais (POLITIZA), cadastrado na UnB e no CNPq e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Social (NEPPOS), vinculado ao Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) da UnB. Coordenadora da linha de pesquisa "Educação e Serviço Social no Capitalismo Dependente", vinculada a ambos os grupos de pesquisa. Autora de artigos e capítulos de livro na área do Serviço Social e da Educação Superior. Parecerista das Revistas Ser Social do PPGPS/UnB e Temporalis da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

**Jerilee Silva de Arruda:** Graduação em Serviço Social pelo Centro Universitário Anhanguera de Niterói (2016), especialista em Gestão em Políticas Públicas de Assistência Social e Saúde da Faculdade Governador Ozanam Coelho (2018), mestre em Serviço Social e Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal Fluminense (2019) e residente no Programa Multiprofissional em Saúde Mental do Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2020). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social/GEPESS vinculado a Escola de Serviço Social – UFF/Niterói.

**João Paulo Valdo:** Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (2015), mestrado em Serviço Social e Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal Fluminense (2019) e doutorando em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2020). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social/GEPESS e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Questão Racial e Serviço Social/GEPEQSS, ambos vinculados a Escola de Serviço Social – UFF/Niterói.

**Kátia Lima:** Graduação em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1986), mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1993) e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2005). Atualmente é professora Associada da Escola de Serviço Social e professora do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora/coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social/GEPESS, cadastrado na UFF, na FAPERJ e no CNPq. Autora de vários artigos, capítulos de livros publicados no Brasil e no exterior e do livro "Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula". Parecerista das seguintes Revistas: Revista de Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas/UFMA; Temporalis da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social/ABEPSS; Trabalho Necessário do Programa de Pós-graduação em Educação/UFF e Cadernos de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPEL.

**Larissa de Moura Paquiella:** Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (2019). Especialização em Cidades, Políticas Urbanas e Movimentos Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2020). Mestranda em Serviço Social e Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal Fluminense (2020). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social (GEPESS), cadastrado na UFF, na FAPERJ e no CNPq e vinculado a Escola de Serviço Social – UFF/Niterói.

**Lívia Prestes:** Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2015), mestrado em Serviço Social e Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal Fluminense (2018). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social (GEPESS), cadastrado na UFF, na FAPERJ e no CNPq. Atualmente é pesquisadora na pesquisa intitu-

lada “Condições de estudo e de trabalho de discentes e docentes da UFF em Ensino Remoto Emergencial (ERE)”, coordenada pelos Núcleo de Estudo e Pesquisas sobre Favelas e Espaços Populares (NEPFE), ao Núcleo Interinstitucional de Estudo e Pesquisa sobre Teoria Social, Trabalho e Serviço Social (NUTSS), ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social (GEPESS) e com parceria da Associação Docente da Universidade Federal Fluminense (ADUFF-SSind) e do Fórum Nacional em Defesa da formação e do trabalho com qualidade, composto pela ABEPSS, Conjunto CFESS/CRESS e ENESSO.

**Luana Luna:** Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2005). Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2012). Doutoranda pelo Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Atualmente, compõe a equipe multidisciplinar da Coordenação Técnico-Pedagógica do campus São João de Meriti (CoTP - CSJM) do IFRJ. Docente do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras IFRJ - campus São Gonçalo. Docente do Programa de Pós-graduação Lato Sensu em Práticas de Letramento IFRJ - campus São João de Meriti. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social (GEPESS) cadastrado na UFF, na FAPERJ e no CNPq. Pesquisadora do Grupo de Estudos Debate Crítico sobre Racismo Religioso (GEDECRIRR), ambos vinculados a Escola de Serviço Social da UFF/Niterói.

**Luciana Freitas:** Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014), mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2019) e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação (PPGSS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é Assistente Social da UBS Paul Harris, Secretaria de Saúde/Prefeitura de Nova Iguaçu-RJ. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social (GEPESS) na Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxistas em Políticas Sociais (GEMPS) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

**Lucilia Carvalho da Silva:** Graduada e Mestre em Serviço Social pela Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Professora Adjunta da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social (GEPSS) e Vice coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos, Pesquisas e Extensão Serviço Social, Questão Racial, Direitos Humanos e Religiosidades (NUSSRADIR), ambos da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense.

**Marcela Soares:** Graduação (2005), mestrado (2008) e doutorado (2012) em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Estágio pós-doutoral em Sociologia do Trabalho pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (2017-2019). Atualmente é professora da Escola de Serviço Social e do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Trabalho e Direitos Humanos do Núcleo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre Teoria Social, Trabalho e Serviço Social- NUTSS/UFF. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social/GEPSS, do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo - Niep-Marx/UFF e do Grupo de Pesquisa Mundo do Trabalho e suas Metamorfoses/IFCH/Unicamp. Autora de artigos e capítulos de livro sobre condições de trabalho, trabalho escravo contemporâneo e capitalismo dependente. Editora da Revista Marx e o Marxismo – Revista do Niep- Marx.

**Michely Mezadri:** Assistente Social, Mestre em Serviço Social e Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Especialista em Gestão Pública pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e graduação em Serviço Social na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Trabalha como assistente social na Universidade Federal do Espírito Santo.

**Paulo Honorato de Souza:** Assistente Social, Mestre em Serviço Social e Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Especialista em Serviço Social e Políticas Sociais Faculdade Governador Ozanam Coelho (FAGOC), Graduação em Serviço Social pela Universidade de Taubaté



(UNITAU). Egresso no Programa de Pós Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional na Universidade Federal Fluminense (UFF) e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social (GEPESS) vinculado a Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense (UFF).

**Priscila Keiko C. Sakurada:** Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (2009), mestrado (2013) e doutorado (2018) em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professora Adjunta e Coordenadora do Curso de Serviço Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social (GEPESS), cadastrado na UFF, na FAPERJ e no CNPq. Autora de trabalhos e artigos sobre formação profissional em Serviço Social e educação superior. Tem se dedicado a pesquisa “Serviço Social em tempos de educação neoliberal-flexível: um estudo da formação profissional nas Universidades Públicas do estado do Rio de Janeiro”, cadastrada na UFF e PIBIC. Parecerista das seguintes Revistas: Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/FCLAR; Revista Estudos Políticos do Laboratório de Estudos Hum(e)anos Programa de Pós-Graduação em Ciência Política/UFF; Revista Katálysis do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/UFSC; Revista Praia Vermelha do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFRJ; Revista Scias. Direitos Humanos e Educação do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Conhecimento e Educação/UEMG e Temporalis da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social/ABEPSS.

**Sálvia Karen Elias:** Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Ouro Preto (2018). Mestranda em Serviço Social e Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal Fluminense (2020). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social (GEPESS) vinculado a Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense.

**Viviane Queiroz:** Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana/PPFH da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense/UFF (2010) e mestrado em Serviço Social e Desenvolvimento Re-

gional da UFF (2014). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social/GEPESS, vinculado a Escola de Serviço Social/UFF.

Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

1ª Edição

Dezembro de 2020

**Navegando Publicações**



NAVEGANDO

[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)

Uberlândia – MG

Brasil





Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira: diálogos com Florestan Fernandes é uma importante contribuição para o conhecimento das terríveis contradições que pulsam no ventre da sociedade brasileira. Tendo como denominador comum a reflexão crítica sobre as especificidades do capitalismo dependente e seus reflexos na luta de classes, a obra mostra os nexos orgânicos entre capitalismo dependente, contrarrevolução permanente, segregação social, racismo estrutural e colonialismo cultural como elementos constitutivos da dominação burguesa no Brasil. O desdobramento dos capítulos põe em evidência suas formas de manifestação contemporâneas, explicitando a relação entre reversão neocolonial, acirramento de formas fascistóides de poder político, recrudescimento das desigualdades sociais, guerra aos pobres, encarceramento em massa da juventude negra, escalada da mercantilização dos serviços públicos e ataques sistemáticos à educação pública de uma maneira geral e à universidade pública em particular.

Sem se intimidarem com o obscurantismo que ameaça o pensamento crítico, os pesquisadores do GEPESS não tiveram medo de pegar o touro à unha e desnudar aspectos estratégicos das novas formas de opressão e dominação burguesa. Trata-se de um aporte substantivo para o entendimento dos desafios de nosso tempo. Escrito com a razão e o coração de intelectuais orgânicos das classes subalternas, Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira: diálogos com Florestan Fernandes é um livro ímpar que deve ser estudado e debatido por todos que queiram compreender as formas modernas do racismo estrutural e do colonialismo cultural.

Plínio de Arruda Sampaio Jr.

